UNIVERSIDAD DE BURGOS

**Programa de Doctorado Humanidades y Comunicación**

# Análisis comparativo de los grupos humanos actuales y prehistóricos del lago Baikal (Siberia) y su tratamiento didáctico en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Doctoranda: Almudena Alonso Centeno

Director: Dr. D. Delfín Ortega Sánchez

**Burgos, 2016**

**Agradecimientos**

Es bien sabido que el proceso de elaboración de una tesis supone un camino arduo y difícil, e incluso, para algunos este proceso no llega a culminarse nunca. El desánimo, la falta de inspiración, de motivación o de tiempo pueden llevar al abandono de un proyecto que poco a poco pasa a convertirse en el leitmotiv de una vida. Son estos, los momentos en los que el trabajo y el esfuerzo personal dejan de convertirse en el motor principal, y se toma conciencia de la importancia que adquiere el factor humano y social en el desarrollo de una tesis doctoral.

A mi director de tesis, el Dr. Delfín Ortega Sánchez, le agradezco su esfuerzo y orientación a lo largo de todo este proceso. Sus conocimientos, sus orientaciones, su forma de trabajar, su persistencia, su paciencia y su motivación han sido fundamentales en mi formación como investigadora. Durante estos años, han sido muchas las dudas, las decisiones a tomar, hacia uno u otro camino, y también han sido muchos los correos electrónicos cruzados, unas veces cargados de dudas, de preguntas, de inquietudes y de lamentos y otras, de ánimos, de sugerencias, de soluciones y de acuerdos. A lo largo de todo el periodo de desarrollo de mi Tesis Doctoral, ha sido capaz de ganarse mi cariño y admiración, apreciando y agradeciendo siempre todo lo recibido.

Al Dr. Alberto Mingo Álvarez, del Departamento de Prehistoria y Arqueología de la UNED, ya que con él inicié mi formación investigadora y consiguió despertar en mí el interés hacia la Prehistoria y la Arqueología del lago Baikal, que supusieron el inicio de esta Tesis Doctoral. Desde el comienzo, inculcó en mí un sentido de seriedad, responsabilidad y rigor académico sin los cuales hubiera sido imposible desarrollar este trabajo.

A mis compañeros y amigos del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Facultad de Educación, les agradezco enormemente su interés por mi trabajo, su apoyo y ejemplo durante este recorrido y su paciencia por los nervios, las conversaciones o las dudas derivadas de este proceso.

Agradezco a la Dra. Annette López de Méndez, a la Dra. Ileana M. Quintero y a todo el equipo del Centro de Investigaciones Educativas de la Facultad de Educación; a la Dra. Laura Ortiz, a la Dra. Isabel Rivera Collazo y al laboratorio de Arqueología Ambiental de la Facultad de Ciencias Sociales, durante mi estancia en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. El tiempo que pasé con ellos resultó ser enormemente motivador e inspirador para el desarrollo de este proyecto y me permitió descubrir otros horizontes que sin duda enriquecieron mi formación como investigadora.

A mis amigos les agradezco su apoyo, su ayuda y sus consejos a lo largo de estos años. Agradezco a Hugo y a David por haberme facilitado el acceso al alumnado para poder desarrollar el cuestionario que forma parte de esta investigación. Su generosidad y ayuda desinteresada permitieron superar una de las grandes dificultades de mi Tesis Doctoral. Agradezco al Colegio Liceo Castilla de Burgos, y a los profesores Alicia Ramírez y Miguel Ángel Martín, así como al colegio Virgen de Atocha de

Madrid y al profesor David Núñez por haberme prestado su espacio y sobre todo su tiempo, para poder elaborar mi proyecto. A David le agradezco su paciencia infinita, su apoyo incondicional, su humor balsámico y en definitiva estar siempre ahí, a pesar de las dificultades y de la distancia.

A mi familia, especialmente a mi madre, porque ha sufrido en su persona cada una de las fases de este largo proceso, sin perder la sonrisa, ni las palabras de apoyo y soportando estoicamente mi cansancio, mis monólogos y mi mal humor. Sin ninguna duda, parte importante de este trabajo es también suya, por permanecer ahí, discreta y cercana, ayudándome a continuar esforzándome, valorando mi trabajo y mi esfuerzo, creer en mí siempre y no dejar que olvide lo importante de la vida.

A Miguel sólo le agradezco todo.

A todos aquellos que han contribuido, de una manera u otra, a que este trabajo salga adelante ¡gracias!

**Índice**

**Introducción** 5

**I. Objetivos** 9

**II. Hipótesis de trabajo** 11

**III. Metodología** 14
1. Análisis comparativo entre las sociedades actuales del lago Baikal y las sociedades prehistóricas de la misma área 15
2. Análisis cualitativo de documentos 23
   2.1.Técnicas de análisis cualitativo 24
   2.2.Análisis documental 36
3. Análisis cuantitativo, como método de investigación en el análisis de encuesta 38
   3.1.Estrategias y técnicas de investigación 44

**IV. Análisis comparativo de los grupos humanos actuales y los grupos prehistóricos del lago Baikal (Siberia)** 55
Introducción 55
1. Marco teórico: Arqueología de la Identidad 61
2. Problemática: Arqueología *versus* Antropología 71
   2.1. Arqueología en clave antropológica 72
   2.2. Antropología en clave arqueológica 74
   2.3. El espacio y el tiempo (buscando vínculos entre la Antropología y la Arqueología) 83
   2.4. Un ejemplo: El Arte Paleolítico 87
3. Campos de Estudio. Medio ambiente 93
   3.1. Marco geográfico 94
   3.2. Vegetación 97
   3.3. Fauna 102
   3.4. Clima 106
4. Campos de Estudio. Etnografía 111
   4.1. Economía 111
      a. Caza 113
      b. Pastoreo 114
      c. Nomadismo 116
      d. Recolección 118
      e. Pesca 118
      f. Adaptación al medio 119
   4.2. Sociedad 121
      a. Origen 121
      b. Estructura social 124
      c. Roles sociales 126
      d. Roles de género 127
      e. Relaciones interétnicas 129
      f. Identidad y etnicidad 130
      g. Amistad, compañerismo, reciprocidad 132
   4.3.Sistema de Creencias 135

a. Cosmología/Mitología 135
b. Chamanismo 139
c. Ritual 145
4.4. Simbolismo 153
a. Árbol 153
b. Petroglifos 155
c. Ídolos 156
d. Caza cósmica 158
e. Fuego 160
f. Comida 161
g. Oso 161
h. Tambor 163
4.5. Asentamientos 165
a. Campamentos estacionales 165
b. Fuego 167
c. Vivienda 168
d. Otras estructuras 172
e. Herramientas 175
5. Campos de Estudio. Prehistoria 177
5.1. Economía 177
a. Elementos de ajuar 180
b. Alimentación y aprovechamiento de recursos 183
5.2. Sociedad 187
a. Grupos sociales y su cronología 187
b. Roles sociales 189
c. Diferencias culturales y genéticas entre los diferentes grupos sociales 193
5.3. Sistema de creencias 195
a. Religión, magia y totemismo 195
b. Religión en la Prehistoria 197
5.4. Simbolismo (Arte Prehistórico) 209
a. Arte Mueble Paleolítico 211
b. Petroglifos 227
c. "Piedras ciervo" 233
5.5. Asentamientos 235
a. Paleolítico Superior 235
b. Neolítico 246
6. Conclusiones 253
6.1. Medio Ambiente 253
a. Clima 253
b. Vegetación 255
c. Fauna 258
6.2. Economía 263
6.3. Sociedad 267
6.4. Sistema de Creencias 273
6.5. Simbolismo 277
6.6. Asentamientos 283

**VI. Análisis Curricular** 291
1. Análisis curricular de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación

(LOE). 291
a. Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria 291
b. El currículo (Artículo 6) 294
c. Materias 297

2. Análisis curricular de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). 313
a. Objetivos 313
b. Materias 315
3. La cultura material como fuente primaria para el conocimiento en Antropología y Arqueología 331
4. El Patrimonio como recurso didáctico curricular 335
5. Importancia del estudio de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria 340
6. Contribución del estudio de la Arqueología y la antropología la desarrollo de las Competencias Clave del Currículo de Educación Secundaria Obligatoria 345
6.1.Competencia en Comunicación lingüística 334
6.2.Competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología 335
6.3.Competencia digital 336
6.4.Competencia en aprender a aprender 337
6.5.Competencias sociales y cívicas 337
6.6.Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor 339
6.7.Competencia en conciencia y expresiones culturales 340

**IX. Estudio cuantitativo** 355
1. Descripción de la encuesta 355
2. Cuestionario: "La Antropología y la Arqueología en las Ciencias Sociales" 357
3. Resultados de la Encuesta 361
3.1.Resultados genereales 361
3.2.Resultados por cursos 392

**IX. Conclusiones Finales** 521
1. Análisis comparativo de los grupos humanos actuales y los grupos prehistóricos del lago Baikal (Siberia) 521
2. Contribución del estudio de la Arqueología y la Antropología al desarrollo de las competencias clave del currículo del Secundaria (LOMCE). 532
3. Análisis curricular del RD 1631-2006 de 29 de diciembre 535
4. Análisis curricular del RD 1105/2014, de 26 de diciembre 539
5. Análisis de los resultados de la encuesta "La Antropología y la Arqueología en las Ciencias Sociales" 545

**Bibliografía** 567

**Anexos. Actividades (CD)**

**VII. Propuesta de Actividades**

**VIII. Cuadernillo de Actividades**

## Introducción

El presente trabajo pretende analizar la importancia de la Arqueología y la Antropología en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria, y estudiar la presencia de estas disciplinas en el currículo del RD 1631-2006 de 29 de diciembre y el del RD 1105/2014, de 26 de diciembre. Este análisis se establece tomando como punto de partida un estudio comparativo entre las sociedades de cazadores-recolectores del lago Baikal (Siberia) durante el Paleolítico, Neolítico y la Edad de Bronce, con los grupos actuales dedicados principalmente a labores de caza y pastoreo en la misma área.

Partiendo del análisis comparado de dichas culturas, y como objetivo prioritario, se tratará de obtener datos universales, que puedan ser extrapolables en el tiempo y en el espacio. Para ello, se ha empleado la revisión de estudios, tanto de carácter antropológico como arqueológico, ya que tras un análisis pormenorizado de la información obtenida, se podrán obtener datos relevantes que permitan establecer caracteres universales, que puedan ser aplicados a sociedades y culturas separadas entre sí una gran distancia espacio-temporal. Desde este punto de vista, se han tomado como referencia diferentes campos de estudio, que suponen los principales elementos de definición de un sistema cultural, durante la Prehistoria (Paleolítico Superior, Neolítico y Edad de Bronce) y la actualidad, en una misma área: el lago Baikal de Siberia. Los campos de estudio son los siguientes:

1. El Medio Ambiente. El medio ambiente en el que ambas culturas se desarrollan en el mismo momento de su existencia, desde el punto de vista de la climatología, la flora y la fauna.

2. La Economía. La economía de ambas sociedades (actual y prehistórica) se manifiesta en la obtención y aprovechamiento de los recursos, es decir sus técnicas de aprovechamiento del medio en el que se desarrollan.

3. La Sociedad. El estudio de la sociedad en la que viven los grupos humanos prehistóricos y las sociedades actuales asentadas en el lago Baikal, parte del

análisis de los enterramientos en los datos arqueológicos, que aportan importante información acerca de jerarquías, el modo de vida, la forma de organizarse, las perspectiva de género, etc. y de los estudios antropológicos del área.

4. El sistema de creencias. La religión supone uno de los aspectos más discutidos en los estudios de Prehistoria, en tanto que, su carácter abstracto dificulta el entendimiento del pensamiento simbólico de muchas culturas desaparecidas y actuales, así como el sistema de creencias que se ha elaborado al respecto.

5. El simbolismo. Asociado posiblemente a un sistema de creencias, el símbolo supone la elaboración abstracta de un significado a partir de una imagen material y objetiva. Se estudia la comparación de los símbolos que han elaborado las culturas prehistóricas y las actuales en el área del lago Baikal.

6. Los asentamientos. Los yacimientos arqueológicos del Paleolítico Superior, Neolítico y Edad de Bronce, en la zona Trans-Baikal, Cis-Baikal, la ribera del río Lena, la del río Angara, etc. en los que pueda verse las diferentes adaptaciones de las sociedades que las habitaron al medio ambiente.

Finalmente se presentan los resultados de este estudio comparativo, planteando analogías importantes entre ambos grupos, actuales y prehistóricos, analizados en cada uno de los campos de estudio.

Por otro lado, se ha tomado como referencia la información obtenida, proveniente del campo de la Antropología y la Arqueología, para estructurar un estudio en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Desde este punto de vista se establecen unos objetivos generales en relación con los estudios propios de Arqueología y Antropología y otros de carácter didáctico, vinculados con el proceso de Enseñanza/Aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria.

El punto de partida para el estudio didáctico es un análisis curricular de las dos últimas reformas educativas que han sido llevadas a cabo en España sucesivamente, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de

diciembre, para la mejora de la calidad educativa. A partir de aquí, proponemos estudiar en profundidad los contenidos del currículo en Educación Secundaria, analizando las referencias directas o indirectas a las disciplinas de Arqueología y Antropología, en las materias propias de Ciencias Sociales.

Tanto en los estudios de Antropología, como en los de Arqueología, se establece una conexión directa con la cultura material, de modo que supone uno de los focos de interés en el estudio propuesto. La cultura material como fuente primaria de conocimiento en Arqueología y Antropología, supone un análisis acerca de cómo determinados objetos, materiales y restos, permiten reconstruir el pasado cultural del grupo humano que los produjo; o son susceptibles de contener importante información acerca de los grupos humanos que están produciéndolos en la actualidad.

Posteriormente, se analiza la importancia del Patrimonio como recurso didáctico curricular en el estudio de Ciencias Sociales, ya que supone una fuente de información de primera mano acerca del hombre y el espacio que ocupa u ocupó, lo que permite vincularse multidisciplinarmente con las ciencias de carácter social.

Por otro lado, se ha llevado a cabo una reflexión acerca de la importancia del estudio de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria, ya que supone el punto de partida del alumnado en la comprensión del entorno que le rodea. Las Ciencias Sociales suponen la reflexión acerca del mundo en el cuál los/as estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria se está desarrollando y están forjando su identidad.

Así, en relación con la perspectiva didáctica planteada, basada en la introducción de la Arqueología y la Antropología como contenidos propios de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria, se analiza la contribución del estudio de la Arqueología y la Antropología al desarrollo de las competencias clave del currículo de Secundaria establecido por Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Según lo expuesto, se propone la introducción de un conjunto de Actividades vinculadas con conocimientos de Antropología y Arqueología derivados del estudio comparativo de las sociedades prehistóricas del lago Baikal y las actuales. De este modo, se pone de manifiesto la introducción de contenidos de Antropología y Arqueología en las Ciencias Sociales impartidas en Educación Secundaria Obligatoria, a

partir de ejercicios que introducen la indagación, la investigación y la reflexión como punto de partida del proceso de enseñanza/aprendizaje del alumnado. Desde este prisma, las actividades están ejecutadas desde el punto de vista del docente, con los contenidos y claves para poderlo llevar a la práctica y se añade también el cuadernillo de actividades que dispondrá el alumno.

Por último, se plantean las conclusiones del estudio multidisciplinar, presentadas en dos bloques, la parte disciplinar, referida a los resultados del estudio comparativo entre las sociedades prehistóricas del lago Baikal (Sibria) y las sociedades de cazadores-recolectores actuales en la misma área; y los resultados del estudio y análisis curricular sobre la inclusión de la Antropología y Arqueología en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, según el RD 1631-2006 de 29 de diciembre y el RD 1105/2014, de 26 de diciembre.

## I. Objetivos

### Objetivos generales

- Plantear la Antropología y la Etnografía como disciplinas que ayudan en la comprensión de la Prehistoria.

- Comparar las sociedades actuales de cazadores-recolectores y pastores, del lago Baikal con grupos de similares características económicas, de la misma área, durante la Edad del Bronce, el Neolítico y el Paleolítico.

- Establecer pautas de trabajo que ayuden en el estudio de la Prehistoria.

- Contemplar la Arqueología y la Antropología como disciplinas de gran utilidad en los estudios de Ciencias Sociales.

- Analizar la presencia de la Antropología y la Arqueología en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.

- Comprobar la importancia de la Antropología y la Arqueología en el desarrollo de la Competencias Clave que se establecen en RD 1105/2014, de 26 de diciembre.

- Desarrollar una metodología de trabajo innovadora que constituya la base para la introducción de contenidos de Antropología y Arqueología.

- Proponer un cuerpo de actividades que establezcan contenidos de Arqueología y Antropología como punto de partida de los estudios sociales.

**Objetivos específicos**

- Promover el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la introducción de contenidos arqueológicos y antropológicos en las asignaturas propias de Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria.

- Establecer la reflexión como punto de partida tanto en los estudios sociales como en el desarrollo de la vida diaria.

- Incentivar el estudio de contenidos antropológicos y arqueológicos en los/las estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.

- Motivar a los/las jóvenes mediante contenidos accesibles de Arqueología y Antropología que puedan ser desarrollados mediante la indagación y la reflexión.

- Contribuir a mejorar la visión que los/las estudiantes tienen acerca de las Ciencias Sociales a partir de actividades innovadoras.

## II. Hipótesis de trabajo

El presente trabajo plantea la necesidad de analizar los contenidos de Antropología y Arqueología en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en las asignaturas propias de Ciencias Sociales, a partir de las últimas reformas educativas en España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Desde 1970, momento en que la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, se implantó en el sistema educativo español, todavía con Francisco Franco como jefe de Gobierno, hasta el momento actual, se han sucedido siete leyes diferentes, vinculadas en su mayor parte al partido político situado en el gobierno en cada momento del cambio. Sin duda, han sido muchas las consecuencias académicas y sociales de esta situación, que han llevado a que la sociedad vea la necesidad de adaptarse a las diferentes propuestas presentadas. No obstante, no son estas características las que van a tratar de analizarse en este trabajo, sino que a partir del análisis de los documentos citados, se pretende esclarecer en qué medida están presentes los contenidos de Antropología y Arqueolgía. La hipótesis principal manejada, establece como punto de especial relevancia, la prácticamente inexistencia de contenidos referidos a la Arqueología y a la Antropología en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en el RD 1631-2006 de 29 de diciembre y RD 1105/2014, de 26 de diciembre.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa fueron aprobadas sucesivamente en los últimos diez años de la Historia educativa de España, por lo que se pretende profundizar y establecer en qué medida las diferentes circunstancias políticas, sociales e ideológicas tienen su reflejo en el desarrollo del currículo. En él, las Ciencias Sociales se centran principalmente en materias como la Historia y la Geografía, y generalmente otras ciencias sociales como la Arqueología o la Antropología. No obstante, estas disciplinas podrían ser consideradas centrales, según el prisma en el cual, tanto la Prehistoria como la Historia Antigua se articulan en relación a los restos encontrados mediante la Arqueología; e igualmente, la Antropología establece las bases para entender aspectos culturales que se estudian tanto en Geografía como en Historia.

Se trataría por tanto, de partir del supuesto de la inexistencia de contenidos referidos a estas materias en las asignaturas de Ciencias Sociales: Cultura Clásica, Ciencias Sociales, Educación para la Ciudadanía, etc. No obstante, y contrastando con esta idea, se establece como punto de partida que muchos de los principales contenidos de Ciencias Sociales tienen una base establecida y fundamentada, a partir, bien de la Antropología, bien de la Arqueología. Es decir, necesariamente se ha de hacer referencia a estas disciplinas, aunque presumiblemente no se encuentren integradas oficialmente en el currículo. Por poner un ejemplo, el proceso de Hominización sería imposible entenderlo sin comprender la importancia que la Arqueología y la Paleoantropología han jugado en el desarrollo de la misma. No obstante, el proceso de Hominización es un contenido bastante frecuente en los currículos de Educación Secundaria Obligatoria según el RD 1631-2006 de 29 de diciembre y el RD 1105/2014, de 26 de diciembre.

Por tanto, los contenidos del currículo de Educación Secundaria Obligatoria de Arqueología y Antropología están presentes de manera indirecta, ya que no forman parte del currículo oficial, como disciplinas propiamente integradas, ni en la asignatura de Ciencias Sociales, ni en ninguna de las distintas ciencias sociales contempladas en los planes académicos de Educación Secundaria Obligatoria, en materias como Historia, Geografía, Cultura Clásica, Educación para la Ciudadanía, etc.

En caso de la ausencia de contenidos disciplinares de Antropología y Arqueología en los currículos establecidos en el RD 1631-2006 de 29 de diciembre y en el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, se propone la elaboración y diseño de una propuesta didáctica, con el fin de integrar los contenidos mencionados, y considerados de gran interés en la comprensión holística de las Ciencias Sociales. Desde este punto de vista, las actividades que formarán parte de la propuesta, deberán integrar aspectos que no sólo clarifiquen la relevancia de la Antropología y la Arqueología en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, sino también que ayuden a comprender aspectos propios de las Ciencias Sociales que con frecuencia se integran en el mismo, como son los movimientos migratorios, los movimientos culturales, los procesos históricos, los restos históricos, etc. Consideramos pues, que la visión holística planteada desde el surgimiento de las Ciencias Sociales debe reflejarse también en los diseños curriculares,

ya que contribuyen a la formación integral del alumnado y a su formación del espíritu crítico, además de presentar una información no parcelada de las Ciencias Sociales.

## III. Metodología

### 1. Análisis comparativo entre las sociedades actuales del lago Baikal y las sociedades prehistóricas del mismo área.

La relación entre pasado y presente no siempre goza de la misma aceptación según diferentes autores. Para algunos, el pasado no tiene otra forma de comunicarse con el presente más allá de los restos materiales, y de la mera descripción de éstos. Sin embargo, desde América están llegando a Europa, ya desde el siglo XX, nuevas corrientes que proponen un nuevo acercamiento a la Prehistoria. Esta ha sido la tendencia de los arqueólogos histórico-culturales, procesuales y posprocesuales (González-Ruibal, 2005). En *Archaeology and Modernity*, Thomas (2005) expresaba esta inquietud de la siguiente manera: "realmente sólo sumergiéndonos en el mundo sensual, social y transitorio podremos esperar algún tipo de comprensión de las cosas". Sin embargo, este acercamiento al pasado meta-material, no ha estado alejado de críticas, por su estrecha relación con el esoterismo y la fantasía, lo que en ocasiones ha sido objeto de crítica. Ante esta circunstancia González-Ruibal (2005) propone:

> *La arqueología tiene que tomar en consideración la forma en que la gente se encuentra materialmente involucrada en el mundo y en sus relaciones con los objetos y dar cuenta de esa experiencia; debe ser consciente de que el pasado está poblado por personas y cosas estrechamente relacionadas, no por individuos pero tampoco por entes abstractos, y, finalmente, debe tratar de contar el pasado de una forma narrativa, con todo lo que ello implica desde un punto de vista literario. Si hacemos esto, será más fácil que la arqueología deje de verse como una ciencia inútil, esotérica y apartada de la realidad. Se trata, en definitiva, de hacer de nuestra disciplina una práctica comprensible y necesaria* (González-Ruibal, 2005).

Uno de los propósitos de este trabajo es tratar de encontrar los mecanismos que permiten un acercamiento a la Prehistoria, sin dejar a un lado el rigor científico en el que se debe basar cualquier trabajo de investigación. Se tratará de mantener siempre la premisa de una característica común entre el hombre del Paleolítico Superior y el

hombre de la actualidad, ambos son *Homo Sapiens*, por lo que las mismas capacidades cognitivas se encuentran en la mente de uno y otro. De este modo, si esto es así, es probable que soluciones similares en circunstancias parecidas afloren en ambos casos.

Hoy en día esta afirmación es un hecho incuestionable y a partir de él se tratará de dilucidar qué otras afirmaciones son igualmente incuestionables. Es decir, la motivación de este trabajo se centraría en lograr una aproximación, un acercamiento de culturas que aunque lejanas en el tiempo cuentan con puntos en común, que pueden resultar decisivos en su desarrollo, como una economía similar, un medio ambiente afín, una organización social semejante, etc. La importancia del contexto en el desarrollo de una cultura es un hecho plenamente aceptado hoy en día, por lo tanto, no es difícil imaginar que en contextos próximos entre sí, los resultados de la cultura, en algunos aspectos, sean también próximos.

> *Meaning is conveyed by context. Northern landscapes associated with oral traditions provide rich contexts for understanding archaeological features and their spatial and temporal distribution. At the same time, traditional knowledge, including place names, is supported by the persistence of an integral archaeological landscape. The lower Kazan River, Nunavut Territory, Canada, preserves a record of land use for a hunting-trapping society in archaeological remains and traditional knowledge. The record shows that traditions of knowledge are manifest in the archaeological landscape (*Stewart et al., 2004: 183).

> El significado se transmite por el contexto. Paisajes del norte relacionados con tradiciones orales proporcionan ricos contextos para la comprensión de elementos arqueológicos y su distribución espacial y temporal. Al mismo tiempo, el conocimiento tradicional, incluyendo los nombres de lugares, está apoyado por la persistencia de un paisaje arqueológico integral. El río Kazan bajo, en el territorio Nunavut, Canadá, conserva un registro de uso del paisaje por una sociedad cazadora-trapeadora en el registro arqueológico y en el saber tradicional. La Historia muestra que las tradiciones de conocimiento se manifiestan en el paisaje arqueológico *(Stewart et al., 2004: 183).*

A través del análisis pormenorizado de algunos aspectos que dan forma al contexto, se trata de extraer datos, o soluciones universales que puedan ser extensivos a culturas, que aunque distantes en el tiempo comparten las mismas características esenciales. Sin embargo, no se trataría de presentar paralelos o analogías etnográficas a la ligera, ya que no todos los aspectos son igualmente extrapolables. En el proceso de elaboración de este trabajo se es plenamente consciente de la limitación del planteamiento. Por ello, el análisis comparativo debe ser considerado con la suficiente seriedad para evitar el sesgo interpretativo.

No obstante, ni la dificultad ni la limitación en algunos campos son suficientes para desechar la metodología de trabajo, ya que se atenderá únicamente a los campos que sean susceptibles de análisis comparado e igualmente extrapolables a otras latitudes espaciales y temporales. Así, a partir del estudio etnográfico de sociedades actuales asentadas en las proximidades del lago Baikal, en Siberia central (Rusia) se tratará de lograr una aproximación al conocimiento de sociedades en el Paleolítico Superior, del Neolítico y de la Edad de Bronce en la misma región siberiana. La investigación se centrará en los siguientes campos de estudio, a partir de una perspectiva arqueológica, que se base en el estudio de los útiles y materiales encontrados en los principales lugares arqueológicos tanto de Europa como de la zona de Siberia en la que se enmarca el lago Baikal:

1. El <u>medio ambiente</u> en el que ambas culturas se desarrollan en el mismo momento de su existencia. De este modo, nos centraremos en analizar el ecosistema en el que se encuentra el lago Baikal, estudiando su fauna, su flora y por supuesto su climatología. Estos mismos aspectos serán objeto de estudio en lo referente a la Prehistoria del mismo lago. Flannery (1968) otorga una especial relevancia a la interrelación entre el comportamiento humano y el medio ambiente circundante para promover así una perspectiva regional holística. Gracias a las nuevas técnicas y herramientas utilizadas a partir de la introducción de la Nueva Arqueología en la segunda mitad del siglo XX, es posible reproducir detalladamente reconstrucciones del medio ambiente y compararlos con los patrones seguidos en asentamientos actuales. Los estudios de paleoclima son de gran utilidad al respecto, ya que mediante diversas técnicas es posible recomponer el clima existente hace miles de años para poder compararlo con el actual, y de la misma

manera, analizar las posibles alteraciones que una cultura ha podido sufrir como consecuencia del clima. Los estudios polínicos permiten también reconstruir el paisaje, y determinar el tipo de vegetación presente en la Prehistoria. Consideramos el medio ambiente como la base a partir de la cual iniciar el análisis comparativo, por la influencia que este puede ejercer en el desarrollo de una cultura.

> *The New Archaeology also encouraged the development of new techniques for producing detailed environmental reconstructions and comparing these with patterns of human settlement using methods such as catchment analysis (e.g., Roper 1979; Viti-Finzi and Higgs 1970). The result was a growing suite of discrete quantitative and graphical tools that comprise the classic techniques that many scholars regard as ''regional analysis''* (Kantner, 2008: 1182).

> La Nueva Arqueología también alentó el desarrollo de nuevas técnicas para la creación de detalladas reconstrucciones ambientales y los compara con patrones de asentamiento humano utilizando métodos como el análisis de captación (e.g., Roper, 1979; Viti Finzi y Giggs, 1970). El resultado fue un conjunto creciente de discretas herramientas cuantitativas y gráficas que componen las técnicas clásicas que muchos estudiosos consideran "análisis regional" *(Kantner, 2008: 1182).*

2. La <u>economía</u> de ambas sociedades (actual y prehistórica) se manifiesta en la obtención y aprovechamiento de los recursos. Es fácilmente observable y analizable a partir tanto del registro material en el que aparecen los animales más frecuentemente consumidos, como de sus técnicas de aprovechamiento de los recursos de los que disponen. Stewart explica la manera en la que los habitantes de las proximidades del río Kazan, en el norte de Canadá, aprovechan los recursos, en este caso las manadas de caribúes, y de igual modo cómo se manifiestan estas actividades en el terreno:

> *Today, the sites of these camps are marked by extensive distributions of cultural boulder features: hearths, various kinds of caches, tent rings, qajaq stands, hunting blinds, standing stones (inuksuit), graves, and other*

*structures and distributions of artifacts and animal bone that are visible on the surface of the sparsely-vegetated tundra* (Stewart *et al.*, 2004: 188).

Hoy en día, los yacimientos de estos campos están caracterizados por amplias distribuciones de las características culturales del canto rodado: hogares, varios tipos de cachés, tiendas circulares (*tent rings*), *qajaq*, puestos de camuflaje, piedras en posición vertical (*inuksuit*), tumbas y otras estructuras y distribuciones de artefactos y huesos de animales son visibles en la superficie de la tundra de baja densidad *(Stewart* et al*., 2004: 188).*

3. La <u>sociedad</u> en la que viven los grupos humanos prehistóricos y las sociedades actuales asentadas en el lago Baikal. En el estudio de la sociedad se parte de un análisis de los enterramientos, en los que pueden aparecen diferencias que marquen la existencia o no de algún tipo de jerarquía, igualmente proporcionan información sobre el modo de vida, la forma de organizarse, las relaciones de género, etc. En definitiva, aspectos propios de la cotidianeidad que suponen una característica básica de la identidad de un grupo cultural.

*Complex societies are generally characterized by varied and complex technical systems, involving production of tools made from different raw materials and the use of these tools for different technical activities. A panoply of tools and techniques implies diversified strategies for raw material acquisition, more complex cultural transmission, the possible emergence of craft specialization, and increased complexity of social roles. The evolution of toolmaking from simple to composite, and the further development of using tools to make tools, might even be seen as the archaeological reflection of the transition from a proto-language to a language with a more complex structure* (D'Errico et al., 2003: 8-9).

Las sociedades complejas están caracterizadas generalmente por complejos y variados sistemas técnicos, que incluyen la producción de herramientas fabricadas a partir de diferentes materias primas y el uso de estas herramientas para las diferentes actividades técnicas. Una panoplia de herramientas y técnicas implica estrategias diversificadas para la adquisición

de materia prima, la transmisión de una mayor complejidad cultural, la posible emergencia de especialización artesanal y el incremento de la complejidad en los roles sociales. La evolución de la fabricación de herramientas, de lo simple a lo compuesto, y el desarrollo ulterior de la utilización de herramientas para la fabricación de herramientas, podría considerarse incluso como el reflejo arqueológico de la transición de un proto-idioma a un idioma con una estructura más compleja *(D'Errico* et al., *2003: 8-9).*

4. La religión supone uno de los aspectos más discutidos en los estudios de Prehistoria, en tanto que su carácter abstracto dificulta el entendimiento del pensamiento simbólico de muchas culturas desaparecidas y actuales, y el sistema de creencias que se ha elaborado al respecto. La definición del propio término, religión, supone ya un punto de conflicto y discusión para algunos autores, lo que complica una aproximación al modo de creer y pensar de una cultura. Sin duda, la reflexión sobre la vida más allá de la muerte, es una constante en todas las culturas del mundo, que tratan de explicar lo que ocurre a partir de este momento mediante la creación de mitos que le otorguen sentido a la existencia. Muchos sistemas de creencias de la actualidad comparten significativos rasgos entre sí, y el origen de muchas de ellas se remonta muy atrás en el tiempo. El estudio de la religión proporciona una base sólida no sólo para la comparación, sino para el rastreo de posibles rasgos culturales o mitos que han pervivido en la memoria colectiva de un pueblo hasta nuestros días, aun teniendo en cuenta los posibles efectos de aculturación sufridos con el paso del tiempo. Linda A. Brown y Kitty F. Emery, en su estudio sobre las prácticas de grupos de cazadores mayas en Guatemala afirman que:

*Using the material correlates of modern hunting rituals, we explore the utility of ethnoarchaeological research in identifying negotiations with non-human agents associated with the animate forest –an active agent in many societies. (...) Ethnoarchaeology, the study of modern material remains as analogs for ancient activities, can provide valuable data for inferring agency from the archaeological record. This is particularly true in the case of animistic religious practices, where one or more actors are non-physical entities or material objects not afforded agency in our own culture but active participants in other societies.(...) Over the past 8 years, Brown*

*has documented 20 hunting shrines around Lake Atitlán and collected ethnographic evidence of their use by Tz'utujil and Kaqchikel Maya hunters* (Brown y Emery, 2008: 300).

El uso de material se relaciona con los modernos rituales de caza, se explora la utilidad de la investigación etnoarquológica en la identificación de las negociaciones con agentes no-humanos asociados al bosque animado –un agente activo en muchas sociedades. (…) La Etnoarqueología, -el estudio de material moderno permanece como análogo a las actividades ancestrales-, puede proveer datos valiosos para deducir la representación del registro arqueológico. Esto es particularmente cierto en el caso de las prácticas religiosas animistas, donde uno o más actores son entidades no-físicas u objetos materiales que ofrece una representación no en nuestra propia cultura sino en los participantes activos de otras sociedades. (…) Durante los últimos 8 años, Brown tiene documentados 20 santuarios de caza alrededor del lago Atitlán y se recoge la evidencia etnográfica de su uso por los cazadores Mayas Tz'utujil y Kaqchikel *(Brown y Emery, 2008: 300).*

5. El simbolismo. Asociado posiblemente a un sistema de creencias, el símbolo supone la elaboración abstracta de un significado a partir de una imagen material y objetiva. Desde el momento en el que el hombre desarrolla el pensamiento abstracto, es capaz de elaborar símbolos, frecuentemente asociados a un cuerpo de creencias colectivo. Los símbolos prehistóricos se manifiestan mediante las variantes del Arte Prehistórico. La pintura, la escultura y el grabado serían las principales manifestaciones artísticas que presentan símbolos en la Prehistoria. Las sociedades tradicionales actuales manejan símbolos que se asocian a su vida cotidiana y espiritual, pasando a formar parte importante de su identidad cultural.

6. Los asentamientos, es decir, los yacimientos arqueológicos del Paleolítico Superior, Neolítico y Edad de Bronce, en la zona Trans-Baikal, Cis-Baikal, la ribera del río Lena, la del río Angara, etc. en los que pueda verse las diferentes adaptaciones de las sociedades que las habitaron al medio ambiente. En este apartado se tratará de comparar la Prehistoria del lago Baikal con los grupos tradicionales que allí residen, en

la actualidad, a partir de los principales sitios arqueológicos. La prioridad será hallar similitudes o puntos en común entre estos dos objetos de estudio, que puedan servir para establecer bases sólidas en el análisis comparativo. Diversos aspectos culturales, religiosos, simbólicos se encuentran en los aspectos más cotidianos del día a día, por lo que analizando los objetos que se han hallado en los múltiples yacimientos arqueológicos del área en el Paleolítico Superior, Neolítico y Edad de Bronce se pueden obtener importantes datos. La comparación de éstos con los obtenidos del estudio de los asentamientos actuales en la misma área supone una importante herramienta en el análisis comparativo del área propuesta. El grado de aculturación sufrido por los grupos humanos del Baikal en los últimos tiempos, fundamentalmente tras la instauración del poder soviético, así como la influencia globalizadora posmoderna, ha ido introduciendo y/o modificando algunos rasgos culturales. Por ellos, los datos obtenidos de estudios anteriores a la llegada de los Soviets, suponen una mayor fiabilidad, por su menor grado de aculturación.

El lago Baikal en Siberia Central se ha convertido en el objeto de esta comparación etnoarqueológica, en aras de un mayor conocimiento de la Prehistoria del continente europeo, por diversas cuestiones que van desde su climatología al modo de vida que mantienen las sociedades que lo habitan en la actualidad. El clima frío actual de esta región de Siberia; la proximidad a una fuente de abundantes recursos, como puede ser dicho lago o los ríos que en él desembocan; el modo de vida de las sociedades que habitan el lago Baikal, fundamentalmente cazadores; así como el paisaje de la región, han concedido la elección de las zonas que rodean al lago Baikal, en el centro de la estepa Siberiana, próximo a Mongolia, como un objeto de estudio apropiado para lograr ese acercamiento hacia el Paleolítico Superior Siberiano.

## 2. Análisis cualitativo de documentos

En cualquier trabajo de investigación se hace necesario llevar a cabo un desarrollo metódico, una formulación clara, concreta y precisa del problema y una metodología que se adapte y adecúe al tipo de trabajo a desarrollar, para que sea posible alcanzar los objetivos propuestos. Para ello, se considera necesario establecer las estrategias empíricas más adecuadas, para que la interpretación y análisis de los datos sea lo más precisa posible (López Noguero, 2002). El paradigma cualitativo está cobrando cada vez más fuerza en el campo de estudio e investigación de las Ciencias Sociales (Cáceres, 2003), teniendo en cuenta las características de los mismos, y la imposibilidad que en ocasiones se plantea, de poder utilizar una metodología cuantitativa. Así, desde mediados del siglo XX se hicieron frecuentes las críticas al análisis de contenido cuantitativo, debido a que el contenido numérico de los datos obtenidos no era considerado suficiente para captar los significados subyacentes del texto. Así, autores como Kracaucer, Ritsert, Mostyn, Wittkowski o Altheide plantearon una metodología más próxima a la cualitativa, basada en la captación de significados más allá de lo expresado directamente, manifestando el punto de vista del emisor (Abela, 2003). Como consecuencia de ello, la necesidad de una metodología que se adapte a las características de los estudios se hace patente, sin que por ello se rehúse el empleo de técnicas cuantitativas. Por tanto, con los nuevos paradigmas de investigación se establece una nueva forma de abordar y comprender la metodología (Cáceres, 2003) que en el caso de los estudios sociales resulta de gran utilidad a la hora de desarrollar un análisis profundo más allá de la cuantificación de datos. Diversos tipos de documentos, como el currículo de una o varias áreas temáticas en un momento determinado, pueden ser cuantificados, según cuales sean los objetivos de la investigación en cuestión. Así, se puede establecer, el número de veces que se hace referencia a tal o cual término, como en el caso que nos ocupa, los términos referidos a la Arqueología y la Antropología. Sin embargo, si el objetivo es someter a un análisis riguroso la presencia, no sólo de estos términos, sino de contenido asociado a ello, se requiere una metodología diferente. Para ello, no sólo es motivo de análisis el contenido explicitado en el texto, sino el que subyace más allá del mismo, en relación a un contexto cultural y social que lo moldea y en algunos casos también regula.

### 2.1. Técnicas de análisis cualitativo

En la actualidad, las técnicas de análisis cualitativo están cobrando una importancia creciente en el campo de estudio de las Ciencias Sociales, convirtiéndose en las herramientas más empleadas en la explicación de fenómenos sociales complejos (Cáceres, 2003). Como se ha planteado, en las disciplinas cuyo objeto de estudio forma parte del ámbito social, encontramos diferentes limitaciones que plantean la necesidad de emplear una metodología diferente a la cuantitativa (López Noguero, 2002). En el presente trabajo, hemos considerado el empleo de una metodología cualitativa de análisis documental como el más apropiado para el estudio de material curricular, ya que se trata de contenido legislativo, es decir, una regulación en materia de educación. Sin embargo, por otro lado, es de interés puramente social, teniendo en cuenta las implicaciones culturales y sociales que de él se desprenden. Considerando pues apropiado, el uso de esta metodología concreta, se ha tratado de estudiar en profundidad el contenido del currículo de Educación Secundaria Obligatoria, para tratar de establecer en qué medida está presente la Arqueología y la Antropología en los diseños curriculares que los diferentes gobiernos han diseñado en los últimos años (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación y Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). Así, siguiendo a López Noguero (2002) y en referencia al análisis de documentos legislativos relativos a la educación, "el análisis de contenido puede y debe ser utilizado en educación, pero dentro de parcelas específicas de estudio".

Desde ese punto de vista, se analizará el contenido documental propio de los currículos de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa; actualmente en vigor en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria, y en las disciplinas propias de las Ciencias Sociales. Así, el análisis cualitativo no sólo es referido a la materia de Ciencias Sociales en todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, sino también asignaturas como Cultura Clásica, Geografía e Historia, Latín, Valores Éticos, Educación para la Ciudadanía, etc. El objetivo de dicho análisis, es tratar de vislumbrar desde una perspectiva rigurosa y sistemática, en qué medida están presentes disciplinas como la Arqueología y la Antropología en las materias y asignaturas propias de Ciencias Sociales. Por tanto, se plantea establecer desde qué punto de vista se articulan

las materias propias de Ciencias Sociales integradas en el currículo y la relación que pueda existir con las disciplinas Antropológica y Arqueológica.

No obstante, han sido frecuentes las críticas vertidas sobre la metodología cualitativa, fundamentalmente por los defensores de la metodología positivista (López Noguero, 2002). Las principales acusaciones se han desarrollado en base al carácter subjetivo que le es atribuido, dado que los valores del investigador, se verían reflejados en la investigación de tal modo que los resultados de la misma son considerados casi carentes de fiabilidad, de validez externa, de exactitud, precisión y rigor, dando como resultado unas conclusiones que no son generalizables. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que los mismos mecanismos de valoración no deben ser tenidos en cuenta en las investigaciones cuantitativas y en las cualitativas. Por lo tanto, el valor de una investigación ha de ser juzgado por el rigor científico desarrollado y por el empleo de una metodología adecuada (López Noguera, 2002). Así, si la metodología es rigurosa, y el desarrollo de la investigación se lleva a cabo desde estas bases, los resultados de la misma podrán ser valorados por su rigor y su fiabilidad científica. Por otro lado, las críticas recibidas han permitido que se vaya desarrollando una perspectiva más profunda, que traspasa lo descriptivo, interpretando el contenido y llegando a alcanzar la dimensión latente de los mensajes (Cáceres, 2003). Desde este punto de vista, no sólo interesa lo manifiesto, sino una perspectiva de análisis más allá del texto, que trate de alcanzar el conocimiento de la intención o motivación que impulsa una idea.

Por otro lado, somos conscientes de que cualquier metodología de investigación manifiesta unas limitaciones que es necesario conocer para poder evitarlas en la medida de lo posible. Se persigue por tanto, partir y atender al rigor científico que se precisa en cualquier investigación. Así, siguiendo a López Noguera (2002), se presentan las características de la metodología de investigación cualitativa:

- Los datos de la investigación son filtrados según el criterio del investigador, estableciéndose éste como instrumento de medida, por lo que es necesario adoptar en el análisis una postura de reflexión continuada, autoconciencia y examen riguroso, es decir una “subjetividad disciplinada”, así como hacer uso de las críticas del exterior, para alejarse de esa subjetividad limitadora.

- Se trata de una metodología cuyo objeto es generar teorías e hipótesis no probarlas.

- Su procedimiento está basado principalmente en la intuición y en las características que presenta el producto.

- Tiene un carácter holístico, ya que abarca el fenómeno en su conjunto.

- El diseño de investigación se va elaborando en la medida en la que avanza la investigación, pudiendo replantear el problema con las oportunas modificaciones.

- Se basa en la búsqueda de categorías (Categorización), que servirán para clasificar las dimensiones de las variables investigadas.

- No suele permitir un análisis estadístico, aunque sí es posible hacer recuentos de frecuencias y categorizaciones.

- Se pueden incorporar en la investigación hallazgos que no estaban previstos en los objetivos previos.

Estas características pueden aplicarse al análisis del currículo de Educación Secundaria Obligatoria, desde la perspectiva de que los datos obtenidos del estudio del documento permiten generar hipótesis. El procedimiento a partir del cual se inicia es la intuición, lo que llevará al desarrollo de la investigación, abarcando el fenómeno en toda su extensión. Es decir, el currículo se analizará sin perder de vista la perspectiva general a partir de la cual se desarrolla, evitando obviar otros elementos que se consideren ajenos, sino estableciendo relaciones y categorías que servirán para clasificar las dimensiones de las variables clasificadas. Estas características permiten establecer hasta qué punto se ha desarrollado una determinada metodología y los mecanismos que permiten integrarla en la misma.

El análisis de documentos referidos al currículo de Educación Secundaria Obligatoria, en las dos últimas reformas educativas, ha sido la técnica elegida para la realización del presente trabajo. Así, basado en una metodología cualitativa, supone el desarrollo de las características citadas, en base a lo cual y tratando de evitar el sesgo subjetivo atribuido a este recurso metodológico, se ha planteado el uso de la "subjetividad disciplinada". A pesar de que la investigación parte de la intuición y características propias del investigador, se ha realizado tras un minucioso proceso de reflexión y autocrítica que trata de posibilitar nuevas hipótesis de trabajo y teorías en base a la Educación Secundaria en España, en concreto la presencia de las disciplinas de Antropología y Arqueología en las materias propias de Ciencias Sociales.

Antes de comenzar con la descripción del proceso de análisis de contenido en referencia a la metodología de trabajo, se hace preciso definir los términos que la componen. Así, el concepto "análisis" se plantea como el punto de partida a partir del cual se desarrolla la metodología de investigación cualitativa. El término análisis surge del vocablo griego "analusis" cuyo significado es disolución (López Noguera, 2002). Desde este punto de vista, se plantea precisamente la clave del proceso metodológico, la necesidad de disolver, desentrañar en categorías entendibles, el grueso de un documento en toda su magnitud. Por otro lado, y en contraposición, la síntesis se encarga de la composición de todos los elementos que componen un todo, mientras que el análisis trata de desentrañar ese todo en diferentes elementos (López Noguera, 2002). Berelson (1952: 18, citado en Abela, 2003: 2) define el término como "una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación". No obstante, cabría matizar el término, teniendo en cuenta que el análisis de contenido cualitativo parte de "un conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto de los textos" en el que no sólo se atiende al texto sino también al contexto en el que se establece la comunicación (Abela, 2003: 22). Desde este punto de vista, el contexto en el que se enmarca el currículo, tanto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, como de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, estaría determinado por el contexto ideológico, político, social y cultural que envuelven las épocas en las cuales fue diseñado. El objetivo del análisis de contenido debe ser establecer el sentido latente

procedente de las prácticas sociales y cognitivas que se muestran indirectamente en la comunicación (Piñuel, 2002).

En definitiva, se trata de una técnica de interpretación de textos, sean de la característica que sean (escritos, filmados, de audio, pintura, etc.), en la que, independientemente del continente en el que se presente, se muestra un contenido a interpretar. Si las interpretaciones a las que ha dado lugar son adecuadas, supone una fuente de conocimiento social (Abela, 2003).

Desde el origen del término "análisis" en la Grecia Clásica, hasta el siglo XXI, el análisis de contenido se ha convertido en una de las técnicas más frecuentes en el ámbito de las Ciencias Sociales. Así, a partir del siglo XX, fue posible introducir procedimientos de corte informático en el tratamiento de los datos (Piñuel, 2002). En los años ochenta surgen programas específicos para el análisis cualitativo como AQUAD, MAX, HIPER RESEARCH, NUDIST, ALTLAS, etc. Estos programas han sido diseñados por investigadores en activo, para no sólo facilitar el tratamiento de los datos, sino también, favorecer el proceso de análisis e interpretación de estos, para ser usados en ordenadores personales e incluso en red (Abela, 2003).

En las sociedades modernas, dominadas por los medios de comunicación, la escritura se eleva en una posición destacada, de modo que el análisis de documentos escritos se alza como uno de los principales aspectos de la investigación en la actualidad (López Noguera, 2002). La definición del término no ha sido siempre la misma, comenzando con enfoques centrados en la cuantificación de los resultados, hasta la incorporación de aspectos de carácter cualitativo que permiten enriquecer esta metodología (Bardin, 1996; Mayring, 2000, citado en Cáceres, 2003). Su uso se generaliza en los años sesenta y así consigue expandirse a la Sociología, la Psicología y a Historia (Cáceres, 2003).

Por su parte, Piñuel (2002:2) define el análisis de contenido como el "conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente

registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías), tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior)". El análisis de contenido puede, por tanto, ser considerado como una forma particular de análisis de documentos.

El análisis de contenido se centra en la comunicación, desde el punto de vista verbal, pero también visual o sonoro (Gustafson, 1998 y Leavy, 2000, citados en Cáceres, 2003), referido al material simbólico (Kolbe & Burnett, 1991, citado en Cáceres, 2003). Cualquier contenido presentado en un texto o una imagen puede ser interpretado bien de forma directa, bien de forma latente, esto es, su contenido no se muestra plenamente, sino que es necesario desenterrar el sentido oculto que subyace en él, y que el autor plantea sin pretenderlo. Ambos datos están incluidos dentro de un contexto, entendido como marco de referencia en el que se incluye toda la información contenida en el texto. Desde este punto de vista, texto y contexto se plantean como dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido (Abela, 2003).

Desde este prisma, el análisis de contenido pone el énfasis en las ideas que expresa, a partir del significado de las palabras, temas o frases que lo forman. Se trata de una técnica de investigación centrada en el contenido manifiesto de la comunicación, que busca ser objetiva, sistemática y cuantitativa (Barelson, 1952, citado en López Noguera, 2002). Para Bardin (1986, citado en López Noguera, 2002) el análisis de contenido podría ser definido como un conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a "discursos" (contenidos y continentes) muy diversificados, que tienen en común una hermenéutica controlada, basada en la deducción: la "inferencia" (López Noguera, 2002). No se trata únicamente de un análisis de contenido basado únicamente en la descripción. El principal propósito del análisis de contenido es realizar "inferencias", es decir, obtener el mensaje subyacente de los datos del texto, que generalmente se caracterizan porque son referidos a fenómenos diferentes de los que son observables directamente (Abela, 2003). Krippendorf (1990, citado en Abela, 2003) refiere una muestra de las diferentes inferencias sociológicas que pueden ser extraídas: sistemas (sistema social, sistema de parentesco, sistema político, etc.); estándares (para

evaluar la calidad, neutralidad, nivel u objetividad de una publicación o un autor); índices (indicadores para medir determinadas realidades mediante índices de frecuencia, intensidad, tendencia, etc.); comunicaciones (mediante citas, alusiones, supuestos, actitudes, etc.); procesos institucionales (utilizados en cualquier tipo de institución social como panfletos, cartas al director, anónimos, comunicados de prensa, etc.). Desde este punto de vista, la presente metodología pretende establecer inferencias, que permitan conocer no sólo el sistema social, marco de las reformas educativas que dieron como resultado la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, sino también las actitudes que están detrás de su ejecución y los procesos institucionales que les acompañan.

A pesar de que comenzó como una técnica de análisis y cuantificación de revistas y programas de radio, entendidos como materiales de comunicación, en la actualidad está cobrando importancia en el ámbito de la medición de la motivación, ya que existe mucha información contenida en las respuestas verbales ante determinadas situaciones (López Noguera, 2002). Esta información contenida en la redacción del currículo de Educación Secundaria Obligatoria, es interesante analizarla desde el punto de vista de la Antropología y la Arqueología, tratando de desentrañar en qué medida y grado están presentes en la vida académica de los estudiantes de Secundaria, y la importancia que se desprende de la misma.

Los principales objetivos del uso de esta técnica son denotar no sólo el contenido manifiesto explícito en el texto, sino también el contenido que subyace, el contenido latente que no se muestra de manera directa y que es obtenida a partir del análisis de los datos (Bardin, 1996; Krippendorff, 1990; Mayring, 2000, citados en Cáceres, 2003). A partir de este punto, se pretende agrupar en conjuntos homogéneos (*clusters*), todo el material cuyo contenido sea similar, para poder conceptualizar o establecer una regla descriptiva que justifique esta agrupación (Miles & Huberman, 1994). Por otro lado, los datos obtenidos podrán ser integrados a otras interpretaciones o abstracciones de mayor nivel, que permitan establecer inferencias (Mayring, 2000, citado en Cáceres, 2003).

El procedimiento del análisis de contenido aconseja establecer un tiempo entre el estímulo-mensaje y la propia reacción interpretativa (Bardin, 1986, citado en López Noguera, 2002), lo que sería denominado como "técnicas de ruptura" para evitar caer en la intuición fácil y arbitraria. Mediante este mecanismo, se trata de responder a la curiosidad inherente del hombre por descubrir la composición de la información, su forma de organización, su dinámica, en definitiva su estructura interna, a partir de la búsqueda de términos o símbolos que forman el contenido de las comunicaciones (López Noguera, 2002). Cualquier investigación científica debe comenzar decidiendo qué se va a observar y registrar y el "dato" o los "datos" como unidades portadoras de información, lo que implica delimitar su definición teniendo en cuenta sus limitación y su identificación (Krippendorf, 1997, citado en López Noguera, 2002).

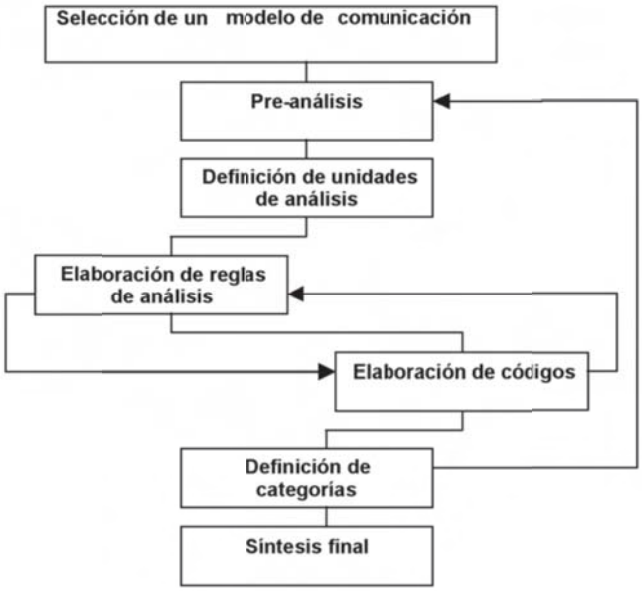



*Figura 1*. Basado en el modelo por pasos del desarrollo deductivo-inductivo del análisis de contenido propuesto por Mayring (2000) (Cáceres, 2003: 58).

Desde este punto de vista, Cáceres (2003), propone un modelo de desarrollo de las técnicas de análisis cualitativo de contenido, basado en el modelo por pasos del desarrollo deductivo-inductivo del análisis de contenido propuesto por Mayring (2000).

El primer paso del procedimiento es determinado por Cáceres (2003) como selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación, es decir se trata de definir una postura teórica sobre la cual se va a desarrollar dicho análisis. Por otro lado, el segundo paso, preanálisis, está fundamentado en definir *el universo* sobre el que se va a aplicar la técnica establecida (Hernández, 1994, citado en Cáceres, 2003). Los documentos sobre los cuales se va a trabajar, sean estos los que sean, deben tener un formato similar que permita y facilite tanto su lectura como hacer observaciones en la medida en la que el investigador va elaborando interpretaciones con el propio material desde el inicio de la investigación. El tercer paso, es la definición de las unidades de análisis, lo que significa determinar el contenido concreto sobre el cual se va a elaborar el análisis, el que va a nutrir la investigación y el cual, podrá ser codificado para posteriormente categorizarse y así poder establecer inferencias entre ellos (Cáceres, 2003).

Encontramos dos tipos de unidades de análisis, las de base gramatical, en la comunicación verbal o escrita (vocablos, frases, párrafos, etc.) y las de base no gramatical como los documentos íntegros, el espacio, el tiempo o los caracteres. No obstante, también existe un tipo de unidad de análisis, que puede establecerse con base gramatical o sin ella, denominada el *ítem*, y definida como *la unidad total empleada por los productores de material simbólico* (Hernández, 1994: 304, citado en Cáceres, 2003: 62).

El cuarto paso es el establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación, que aportan información acerca de cuáles son las condiciones para codificar. Estas reglas, sin embargo, pueden ser modificadas, según se va procesando material (Cáceres, 2003), de manera que no suponen una regulación estática, sino un modo de adecuar la técnica a unos supuestos establecidos previamente. Posteriormente, se establece un código por cada grupo de datos, y generalmente, por cada regla de análisis que sirva de identificadora a cada grupo. Estos códigos pueden ser un concepto conocido, una palabra o bien un símbolo alfanumérico que sirva para identificar el segmento correspondiente. Cada código tendrá inevitablemente un componente subjetivo que debe ser evaluado por el investigador y requiere de una definición clara y

precisa, con el objeto de explicar cuál es el alcance de dicho código, que pueden ser descriptivos o explicativos (Cáceres, 2003).

El quinto paso consiste en el desarrollo de categorías, entendiendo por categoría compartimientos donde se ordena el contenido previamente codificado, donde se requiere el uso de la capacidad de integración y síntesis. Se trataría de una agrupación siguiendo un criterio de analogía establecida a partir de códigos determinados por el investigador, que lleva al desarrollo de categorías con un mayor nivel de abstracción.

En el desarrollo de esta técnica de análisis de contenido, se suelen utilizar recursos como las rectas o ejes de análisis y los *memos*. Las rectas permiten ordenar el proceso de análisis y establecer una secuencia temporal de regularidades, para clasificar los datos brutos, los códigos y las categorías. Por otro lado, los "memos", podrían definirse como anotaciones que se han ido tomando durante el transcurso de la investigación con objeto de ser recordado cómodamente. Finalmente, el sexto y último paso, consiste en la integración de los hallazgos realizados en la síntesis final del estudio (Cáceres, 2003).

En la misma línea, también Abela (2003: 11) plantea una serie de pasos en el desarrollo de la técnica de análisis de contenido:

*1.- Determinar el objeto o tema de análisis.*
*2.- Determinar las reglas de codificación.*
*3.- Determinar el sistema de categorías.*
*4.- Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización.*
*5.- Inferencias.*

El procedimiento propuesto por Abela (2003) plantea de un esquema muy similar al de Cáceres.

1. Determinar el objeto o tema de análisis, es decir, *seleccionar una dirección, un evento, una situación, un hecho, un comportamiento y delimitar el tiempo, el*

*espacio, las personas y el contexto donde se decide investigar* (Abela, 2003: 11). Posteriormente, el investigador deberá buscar la bibliografía correspondiente y analizar los conocimientos previos, para adecuarlo a un marco teórico y determinar así, cuál es la unidad de análisis (unidades de muestreo, unidades de registro y unidades de contexto).

2. Determinar las reglas de codificación.
   *La codificación consiste en una transformación mediante reglas precisas de los datos brutos del texto. Esta transformación o descomposición del texto permite su representación en índices numéricos o alfabéticos* (Abela, 2003: 11).

3. Determinar el sistema de categorías.
   *Clasificar elementos en categorías impone buscar lo que cada uno de ellos tienen en común con los otros (Ibídem, 2003: 15).*

4. Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización.
   *La importancia de la fiabilidad procede de la seguridad de ofrecer que los datos han sido obtenidos con independencia del suceso, instrumento o persona que los mide* (*Ibídem*, 2003: 18).

5. Inferencias.
   *Inferir es explicar, es, en definitiva, deducir lo que hay en un texto. El analista de contenido busca algunas conclusiones o extrae inferencias –explicaciones- "contenidas" explícitas o implícitas en el propio texto* (*Ibídem*, 2003: 19).

En el campo de la observación documental, el análisis de contenido es considerado como la técnica más elaborada y con mayor prestigio científico (López Noguera, 2002). El análisis de contenido se distingue así de otras técnicas de análisis documental, en las que se busca matizar la subjetividad del investigador. Por ello, se pretende utilizar unos procedimientos estandarizados que lleven a convertir los contenidos de documentos o comunicaciones, en datos objetivados para que puedan ser analizados (López Noguera, 2002). Para ello, se requiere un diseño de investigación, en el que se incluya la verificación de hipótesis y la realización de inferencias sobre lo que caracteriza al texto, los antecedentes de su mensaje y los efectos de la comunicación

(Pérez Serrano, 1984, citado en López Noguera, 2002). Así, uno de los principales problemas de esta técnica es definir el significado de las unidades de análisis, debiendo ser objetiva, concibiendo el mensaje "tal como lo concibiera el emisor y tal como lo interpreta el receptor" (López Noguera, 2002). Dentro de la investigación descriptiva, el análisis de contenido se plantea como principal objetivo descubrir cuáles son los componentes básicos de determinado fenómeno, a partir del contenido mediante un proceso que debe basarse en el rigor de medición (López Noguera, 2002). No obstante, se debe tener en cuenta que un elevado grado de abstracción en los códigos o categorías conlleva una menor confiabilidad, ya que es más complicado alcanzar un acuerdo intersubjetivo. El análisis de contenido debe someterse a algunas reglas, para alcanzar cierto grado de objetividad, es decir, emplear procedimientos que puedan ser utilizados por otros investigadores, para que los resultados sean susceptibles de verificación (Abela, 2003).

Por otro lado, poder determinar la validez de la técnica es algo altamente complicado, ya que se debe contar con un criterio de comparación de los resultados, a los que se ha llegado a través de la inducción con el componente personal imprimido por el investigador o los investigadores. Sin embargo, los procedimientos cualitativos pueden contribuir a la hora de alcanzar la validez, ya que algunos elementos no son cuantificables (Cáceres, 2003).

## 2.2. Análisis documental

En nuestro caso, el contenido del que forma parte el análisis es documental, no obstante, existen numerosos tipos de documentos: documentos impresos, como libros, artículos o periódicos; documentos icónicos, como fotografías o diapositivas; documentos sonoros (discos, CDs, Cassettes, etc.); y documentos verbo-icónicos, como la televisión, el cine o el video (López Noguera, 2002). El análisis curricular se ha realizado a partir de los documentos oficiales propiciados y publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sucesivamente, en el Boletín Oficial del Estado, correspondientes al RD 1631-2006 de 29 de diciembre y al RD 1105/2014, de 26 de diciembre.

Los documentos analizados, en este caso los currículos del RD 1631-2006 de 29 de diciembre y el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, en la Educación Secundaria Obligatoria presentan un carácter indirecto, ya que el investigador no tiene una relación directa con los hechos, sino que el propio documento actúa como intermediario. Así, se presenta ante nosotros como un instrumento que permite estudiar los cambios que se han llevado a cabo a través del tiempo (López Noguera, 2002).

El texto del documento a investigar ha de ser sometido a un estudio riguroso y extremadamente cuidadoso para obtener la información deseada. Desde este punto de vista, López Noguera (2002) nos presenta distintas formas de llevar a cabo el análisis:

- *Comparando documentos derivados de una sola fuente.*
- *Comparando mensajes de una sola fuente en situaciones diversas.*
- *Comparando mensajes de dos o más fuentes.*
- *Comparando los mensajes con algún standard de realización* (Pérez Serrano, 1984, citado en López Noguera, 2002: 172).

La Sociología de la Educación presenta diferentes variedades metodológicas, entre las que destacan los métodos intensivos y los extensivos. Los métodos intensivos se encargan del estudio con detenimiento de algunos documentos, mientras que los extensivos plantean el estudio de una mayor cantidad de documentos. Por otro lado, existen otros métodos centrados en el análisis externo o en el análisis interno. El análisis

externo está centrado principalmente en el estudio de las circunstancias que envuelven el surgimiento del documento, entre las que se encuentra los factores (sociales, políticos, económicos, culturales, etc.) que permiten interpretarlo, es decir, se trata del estudio del documento en su contexto. El análisis interno, en cambio, se centra en el sentido y caracteres fundamentales, a partir de la intención e intuición del investigador. En contraste con lo anterior, los métodos cuantitativos se ocupan de ofrecer cifras que resulten representativas a partir de la documentación básica, por lo que se sirven del tratamiento estadístico (López Noguera, 2002).

## 3. Análisis cuantitativo, como método de investigación en el análisis de encuestas.

Partiendo de la objetividad pretendida del paradigma positivista (Martínez, 2004), la metodología cuantitativa está enfocada fundamentalmente a la comprobación de hipótesis y se dirige a la descripción de hechos sociales, opiniones y actitudes (Cea D'Ancona, 1998).

En este sentido, la investigación social cuantitativa se basa en el paradigma explicativo, que trata de describir o explicar fenómenos a partir de información cuantificable. Una de las principales características de la investigación cuantitativa es su planteamiento a partir de datos evidenciables. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2010:4) es aquella metodología que "usa la recolección de datos para probar hipótesis con base a medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías". En ese sentido, Sampieri, Collado y Lucio (2006: 10) establecen que "el enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población." El enfoque cuantitativo está basado principalmente en la rigurosidad, dado el estructurado y sistemático proceso de recogida y el uso de la lógica deductiva para conocer la realidad "externa" al individuo. Así, podemos afirmar que para que exista metodología cuantitativa, es necesario claridad entre los elementos de investigación, empleando la estadística para hacer inferencias. Por tanto, la investigación cuantitativa va indisolublemente unida a la adopción de un criterio lógico, basado en un conjunto de relaciones regladas (Del Canto, y Silva, 2013). También Sampieri, Collado y Lucio (2003) establecen que para conocer la realidad con este enfoque, es imprescindible que se realice a través de la recolección y el análisis de datos, siguiendo una reglamentación lógica. Si el proceso se lleva a cabo de forma adecuada, y los datos obtenidos poseen los estándares de validez y confiabilidad, también las conclusiones serán válidas. Es frecuente que en los estudios cuantitativos se establezca una o varias hipótesis, para lo cual se diseñará un plan para ponerlas a prueba, se miden las variables y estas mediciones se transforman en valores numéricos, es decir, datos cuantificables. Posteriormente, estos datos se analizarán con técnicas

estadísticas, y los resultados podrán ser extendidos a universos más amplios. Dadas las características del enfoque, el lenguaje propio de la metodología cuantitativa es el matemático y el informático (López-Roldán y Facheli, 2015).

| | |
|---|---|
| Racionalidad | Cientificismo y Racionalismo como posturas epistemológicas institucionalistas. Apego a la tradicionalidad de la ciencia. La neutralidad valorativa como criterio objetividad. El conocimiento está fundamentado en los hechos. Representación parcial y atomizada de la realidad. El experto como autoridad de verdad. |
| Obtención del conocimiento | La objetividad como única forma de conocimiento. Búsqueda de un conocimiento que sea inatacable. Búsqueda de la certeza. El conocimiento científico como sinónimo de descubrimiento de las relaciones causales que existen y que configuran una realidad dada. |
| Papel de la Teoría | La teoría es fundamental en la investigación social, aporta su origen (fuente de nuevos problemas e hipótesis) y su marco (proporciona el sistema conceptual) se aplica a la observación, clasificación y sistematización de los datos de la realidad (debe desembocar en teorías más perfectas). |
| Percepción de la realidad Social | Comprensión explicativa y predicativa de la realidad. Concepción objetiva, unitaria, estática y reduccionista de la realidad. Abordaje de la realidad con un método confiable, mensurable y comprobable. Se parte de un concepto de la realidad establecido a priori. Las teorías científicas explican la realidad social. |
| Concepción de la investigación | Concepción lineal y finalista, parte de un principio y termina en un fin. Estrategia deductiva. El objeto es la verificación o comprobación teórica preestablecida. El escenario investigativo es fundamentalmente artificial. El propósito o la finalidad es nomotética. |
| Método | Método único: hipotético-deductivo con su racionalidad analítica, deductiva no contradictoria. La razón lógica del método es la razón analítica. Esta razón lógico-deductiva-analítica es propia de las matemáticas. |

*Figura 2*. Metodología cuantitativa. Fuente: Hurtado y Toro, 1998.

No obstante, la investigación cuantitativa, presenta alguna limitación. Se trata de una estrategia metodológica de acercamiento indirecto a la realidad, pues no permite que el investigador pueda involucrarse e interactuar con el objeto de estudio (Martínez, 2004). También presenta algunos límites en su planteamiento ético, ya que como afirma Martínez (2004) detrás de una supuesta neutralidad, pueden estar ocultos intereses políticos o económicos. Por otro lado, también se establece que la supuesta neutralidad y precisión en la medida de los datos cuantitativos es simplemente una afirmación ideológica, que se aleja del conocimiento de la realidad (Ruiz, 2006). Teniendo en cuenta la premisa de que la aleatorización se hace imposible al estudiar el comportamiento humano, se recomienda utilizar además otro tipo de metodología que

contribuya a complementar la cuantitativa. A este respecto, en el campo de las Ciencias Sociales algunos autores proponen una metodología mixta, basada en un enfoque cuali-cuantitativo (Del Canto, y Silva, 2013) que permite aunar las dos dimensiones, proporcionando una complementariedad que se traduce como necesaria.

Sin embargo, en la investigación de fenómenos sociales es frecuente el planteamiento de la controversia entre la metodología cualitativa y la cuantitativa (Silva, y Aragón, 1998). De hecho, algunos autores señalan la incompatibilidad entre la investigación cuantitativa y la cualitativa (Del Canto y Silva, 2013), alegando que el análisis cualitativo no puede garantizar el nivel mínimo de fiabilidad y validez. Es visible por tanto, cierto debate en lo que se refiere a la utilización de una metodología u otra, en relación a la concepción del investigador de la naturaleza de los hechos y los fenómenos sociales (Salas, 2011). Borrás, López y Lozares (1999, citado en Del Canto y Silva 2013) plantean positiva la utilización de ambas metodologías en Ciencias Sociales, ya que permite la retroalimentación de métodos que quizá por sí mismos resulten insuficientes, permitiendo una triangulación entre el análisis cuantitativo, cualitativo y el objeto de estudio para obtener un mayor acercamiento a la realidad a estudiar. Así, para Del Canto y Silva (2013) lograr aproximarse a la realidad requiere la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos de forma dinámica y cambiante. El hecho de plantear la investigación desde ambos modelos, supone una aproximación a dos conceptos bien diferenciados: saber y conocer. Conocer no es un simple acto, sino que se requiere de distintas experiencias que puedan ser integradas en una misma unidad. Mientras "saber" se sostiene en la parcialidad, "conocer" aspira a la totalidad, no como una suma de saberes sino una fuente de ellos. El saber implica objetividad fácilmente comprobable, mientras el conocer se relaciona con la experiencia directa, personal e intransferible, más relacionada con la subjetividad (Salas, 2011). Existirían por tanto dos realidades, una objetiva e independiente de las ideas que se tengan sobre ella y, otra subjetiva, basada en la experiencia, creencia y presuposiciones de las personas (Sampieri, Collado y Lucio, 2006). Según Sampieri, Collado y Lucio (2006) el enfoque cualitativo y el cuantitativo tienen objetos de interés distintos. El enfoque cualitativo se centraría en la dispersión o expansión de los datos o información, mientras el cuantitativo busca, precisamente, acotar o focalizar dicha información. En palabras de Sampieri, Collado y Lucio (2003: 19) "la investigación cuantitativa nos

ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, nos otorga control sobre los fenómenos y un punto de vista de conteo y magnitudes de éstos. (...) Por su parte, la investigación cualitativa da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas. También aporta un punto de vista 'fresco, natural y holístico' de los fenómenos así como flexibilidad."

| INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA | INVESTIGACIÓN CUALITATIVA |
|---|---|
| Basada en la inducción probabilística del positivismo lógico<br>Medición penetrante y controlada<br>Objetiva<br>Inferencias más allá de los datos<br>Confirmatoria, inferencial, deductiva<br>Orientada al resultado<br>Datos "sólidos y repetibles"<br>Generalizable<br>Particularista<br>Realidad estática | Centrada en la fenomenología y comprensión<br>Observación naturista sin control<br>Subjetiva<br>Inferencias de sus datos<br>Exploratoria, inductiva y descriptiva<br>Orientada al proceso<br>Datos "ricos y profundos"<br>No generalizable<br>Holística<br>Realidad dinámica |

*Figura 3*. Principales diferencias entre la investigación cuantitativa y cualitativa. Fuente: Fernández y Díaz, (2002).

En la investigación cuantitativa se requiere la elección de la población sobre la que se pretende realizar el estudio, lo que puede tener implicaciones significativas para el contenido de la investigación y para sus costes económicos y de tiempo, ya que determina la información a extraer y la naturaleza de los resultados de la investigación (Cea D'Ancona, 1998). En ese sentido, la muestra es la parte de la población, considerada representativa que se va a analizar. Podemos definir dos tipos de muestras:

- Probabilística, cuya característica principal es que el azar es quien determina las unidades de población de la propia muestra. Esta puede ser aleatoria simple (todas las unidades del universo tienen la misma posibilidad de ser elegidas), estratificada proporcional (elección al azar dentro de unos estratos prefijados), sistemática (se aplica un intervalo de selección a las unidades que configuran el marco muestral), de conglomerados (se eligen por proceso aleatorio simple o por intervalos, las unidades presentadas en grupos).

- No probabilística: Formada por unidades de población que no han sido elegidas de forma aleatoria (Briones, 1996; Blanco, Rodríguez, (coords.), 2007; Hueso y Cascant, 2012).

Sin embargo, en investigación cuantitativa es importante contar con que aunque una muestra sea representativa, es decir refleje las características de la población, esto no se conseguirá al 100%, debido al error aleatorio y al sesgo muestral. El error aleatorio se trata de "imprecisión en la estimación de una variable al calcularse a partir de una muestra en lugar de a partir del conjunto de la población". El sesgo muestral supone un riesgo mayor para la investigación, y se da cuando hay sujetos que son excluidos a priori de la muestra, es decir son parte de la población pero no aparecen en la muestra (Hueso, y Cascant, 2012: 15).

En términos generales las investigaciones cuantitativas pueden clasificarse en descriptivas y explicativas, sincrónicas o transversales, diacrónicas o longitudinales atendiendo al enfoque utilizado en su estudio. Por otro lado, se puede establecer una clasificación según las posibilidades del investigador de controlar la variable independiente y otras situaciones del estudio. Desde este punto de vista, Briones (1996) establece:

- Investigaciones experimentales, son aquellas en las que el investigador tiene el control de la variable independiente. Entre ellas destacaría el diseño con un grupo experimental, un grupo de control y mediciones antes y después en ambos grupos, y el diseño con un grupo experimental y un grupo de control con mediciones solo después.

- Investigaciones cuasiexperimentales, son diseños en los que el azar no interviene en la formación de grupos. Entre ellas destacaría el diseño con un grupo de control no equivalente, y el diseño de series cronológicas.

- Investigaciones no experimentales, son aquellas en las que el investigador no tiene el control sobre la variable independiente y tampoco conforma a los grupos de estudio. Destacan entre ellas, la encuesta social, el estudio de casos, el estudio

de cohortes, la observación estructurada, la investigación participativa y la investigación evaluativa.

La investigación cuantitativa que plantea este trabajo se ha diseñado partiendo de una muestra no probabilista, basada en diferentes cursos de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en Burgos y Madrid: Un grupo de 2º de ESO formado por 25 alumnos; un grupo de 3º de ESO de 27 alumnos y un grupo de 4º de ESO de 21 alumnos (los tres forman parte del Colegio Liceo Castilla de Burgos); un grupo de 4º de ESO de 11 alumnos y un último grupo de 28 alumnos (los dos del Colegio Virgen de Atocha de Madrid). El objetivo planteado con el diseño de la encuesta es conocer los conocimientos previos de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en relación a las disciplinas de Antropología y Arqueología. Así, partiendo de estos conocimientos, se procederá a la experimentación. Para ello, tras la realización de la encuesta inicial, los/as alumnos/as realizarán las actividades del Cuadernillo de Actividades. No todos los/as alumnos/as realizaron las mismas actividades, sino que según el curso, las características del mismo y el tiempo disponible se ha hecho una selección. Así el grupo de 2º ESO realizó 3 actividades del cuadernillo, el grupo de 3º de ESO realizó otras 3, el grupo de 4º de ESO del colegio Maristas de Burgos realizó las actividades que prefirieron del cuadernillo, el grupo de 4º de ESO de 11 alumnos/as del colegio Virgen de Atocha, no realizó ninguna actividad y el grupo de 4º de ESO de 28 alumnos del colegio Virgen de Atocha realizó todas las actividades, ya que contaron con una semana para poder realizar el proyecto, aunque a algunos grupos no les dio tiempo a terminar. Posteriormente, tras la realización de las actividades, volvieron a responder de nuevo a la encuesta. Se plantea, por tanto un tipo de investigación de carácter cuantitativo, en lo que se refiere a la cuantificación de resultados, pero no obstante, lleva una importante carga cualitativa, ya que se plantean preguntas en la que el alumnado tiene posibilidad de justificar sus respuestas, lo que conlleva al análisis de las mismas.

### 3.1. Estrategias y técnicas de investigación

El desarrollo de cualquier investigación social pasa, según Briones (1996), por una serie de etapas generales: 1. Planteamiento del problema de investigación, 2. Marco conceptual del problema, 3. Objetivos de la investigación, 4. Justificación de la investigación, 5. Diseño o metodología de la investigación. En muchos trabajos de investigación cuantitativa y cualitativa, los objetivos o el objetivo de la investigación es formulado como una o más hipótesis, definida como "una suposición o conjetura sobre características con las cuales se da en la realidad un fenómeno social en estudio; o bien como una conjetura de las relaciones que se dan entre características o variables de ese fenómeno" (Briones, 1996: 34). Así se distinguen cinco tipos de hipótesis: descriptivas, tipológicas, relacionales, explicativas y estadísticas (Briones, 1996).

Como todo proceso de investigación, se requiere de un diseño previo, que guíe al investigador en la obtención y posterior análisis de la información. Este diseño formaría parte del proyecto, como un elemento más de un conjunto (Cea D'Ancona, 1998). Las técnicas de recopilación de la información son definidas por Martínez (2004) como "aquellas 'herramientas', 'instrumentos' (tecnologías), 'paquetes técnicos' y procedimientos que le posibilitan al sujeto investigador reunir, encontrar, recopilar o construir la información empírica necesaria para responder las preguntas que formuló acerca de su 'objeto de estudio'".

Cea D'Dancona (1998) propone como principales estrategias de investigación social: el uso de fuentes documentales y estadísticas, el estudio de casos (etnográfico, biográfico, otros cualitativos y los cuantitativos), la encuesta, la experimentación y la triangulación o aproximación multimétodo. De las estrategias citadas, quizá la encuesta sea la más conocida y practicada por los investigadores sociales. Cea D'Ancona (1998: 240) la define como "la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos." La muestra debe ser representativa de la población y la información viene delimitada por las preguntas que componen el cuestionario precodificado, diseñado para ello.

Cea D'Ancona (1998: 140-141) establece las características definitorias de la encuesta:

a) *La información se adquiere mediante observación indirecta, a través de las respuestas de los sujetos encuestados*.
b) *La información abarca un amplio abanico de cuestiones*. Tanto objetivas como subjetivas.
c) *Para que las respuestas de los sujetos puedan compararse, la información se recoge de forma estructurada*, con las mismas preguntas y el mismo orden a cada uno de los encuestados.
d) *Las respuestas se agrupan y cuantifican, para posteriormente, examinar (mediante técnicas analíticas estadísticas) las relaciones entre ellas.*
e) *La significatividad de la información proporcionada dependerá de la existencia de errores de muestreo (...) y de errores ajenos al muestreo (...).*

Se trata de una técnica que permite la obtención de información empírica para con posterioridad poder elaborar un análisis descriptivo sobre los problemas o fenómenos. Los instrumentos de la encuesta son el cuestionario y la cédula de entrevista (Rojas, 2013), por tanto para encuestar debemos aplicar alguno de estos instrumentos a la muestra de población. Es en ellos donde se presentan datos de carácter general: sexo, edad, ocupación, nivel de ingresos, etc., además de las preguntas que exploran el tema que pueden ser abiertas o cerradas, dependiendo del carácter y objetivos de la investigación (Rojas, 2013). La encuesta social se basa en las declaraciones verbales de la población concreta (Cea D'Ancona, 1998). En ella encontramos diferentes tipos de encuestas: la encuesta descriptiva, que cuenta con una muestra heterogénea, para que exista la diferenciación necesaria para llevar a cabo una comparación y la encuesta explicativa, que busca explicar un fenómeno o variable dependiente a través del análisis de su relación con otra u otras variables independientes, y esta relación suele venir expresada con la hipótesis (Cea D'Ancona, 1998; Briones, 1996).

Encontramos principalmente, tres tipos de encuestas, en relación al modo de adquirir los datos: la entrevista personal o entrevista "cara a cara", la más practicada en la investigación social, la encuesta telefónica y encuesta por correo (Cea D'Ancona, 1998; Martínez, 2004). Aunque existen otras clasificaciones, que atienden a criterios como la población a la que va dirigida, la naturaleza de los datos a recoger, etc. Sin

embargo, existen otros tipos de encuestas como la encuesta en grupo mediante un cuestionario autoadministrado y la encuesta *household drop-off*, en la que el entrevistador entrega el cuestionario, para pasar a recogerlo con posterioridad o enviarlo por correo, ya cumplimentado. Por último, como consecuencia del desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, han surgido las encuestas vía Internet. Así, la encuesta resulta una herramienta de gran utilidad para la descripción de tendencias y frecuencias de actitudes y opiniones de la población, y para el análisis y estudio del desarrollo de un determinado fenómeno (Martínez, 2004).

En la aplicación de una encuesta encontramos las siguientes etapas: "1. Identificación del problema, 2. Selección de la técnica, 3. Diseño de la muestra, 4. Diseño del Instrumento, 5. Recolección de la información, 6. Procesamiento y análisis de la información, 7. Generación de informes" (López Romo, 1998: 35). Para Briones (1996) la encuesta pasa por las siguientes etapas: 1. Formulación de un problema de investigación y del marco problemático o teórico en el que se da; 2. Formulación de objetivos descriptivos o explicativos; 3. Determinación de la cobertura de la encuesta en término geográficos, demográficos y temporales; 4. Determinación de las variables necesarias para cubrir los objetivos de la investigación, permitir la comparación entre subgrupos de la población estudiada, permitir la medición de variables y construir variables complejas; 5. Construcción de los instrumentos para recoger la información; 6. Prueba de los instrumentos elaborados en un grupo de relativamente pequeño y de similares características a la población que se va a estudiar; 7. Trabajo de campo; 8. Control de calidad de la información recogida y procesamiento; 9. Análisis e interpretación de los resultados; 10. Informe final.

La encuesta permite abarcar numerosas cuestiones, facilita la comparación de resultados, y estos pueden generalizarse. Además también posibilita la obtención de una información significativa siempre que no haya errores en su realización y puede obtenerse un importante volumen de información sin apenas costes económicos. Por otro lado, también presenta una serie de inconvenientes o limitaciones, ya que no es adecuada para poblaciones con dificultades para la comunicación verbal; la información se restringe al formularse frecuentemente con preguntas cerradas; la presencia del entrevistado provoca efectos reactivos en las respuestas, la falta de contexto limita la

interpretación de los datos, el estudio de la causalidad suele ser impreciso, existen dificultades para el contacto con las unidades muestrales y a veces una encuesta amplia tiene un desarrollo complejo y costoso (Cea D'Ancona, 1998).

Varios factores determinan la elección de la variedad de encuesta a elegir, atendiendo al logro de los objetivos de investigación (Cea D'Ancona, 1998: 244):

a) "El *tema* o temas que se abordan.
b) La amplitud y la complejidad del *cuestionario* que se precise.
c) La población de interés que forme el *universo* del estudio.
d) El *tiempo* concedido para su realización.
e) Los *recursos* (económicos y humanos) disponibles."

Desde este punto de vista, el tema seleccionado para la encuesta viene determinado por las características de la investigación, lo que ponía en un primer plano el planteamiento de la presencia de la Arqueología y la Antropología en la Educación Secundaria Obligatoria. Así, atendiendo a las escasas referencias de estas disciplinas en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, se pretende conocer la realidad de las aulas a partir de la elaboración de una encuesta. El tema principal de la misma, será precisamente es aproximarse al conocimiento del alumnado de contenidos, conceptos e ideas previas sobre Antropología y Arqueología.

Se trata de un cuestionario simple, de 20 preguntas, en las que los/as alumnos/as deberán elegir entre varias opciones propuestas, en muchos casos son simplemente preguntas de respuesta sí o no, y en algunas ocasiones, deberán justificar su respuesta.

La población de la que parte la muestra son los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Podría tratarse de aquellos estudiantes que cursan la asignatura de Ciencias Sociales, pero al ser ésta una asignatura obligatoria, la elección de los cursos ha venido determinada en relación al grupo de profesores dispuestos a colaborar en el estudio. La muestra, la componen en un primer momento 112 personas, cuando realizan el cuestionario por primera vez sin haber tenido más contacto con la realidad de la Arqueología o Antropología que el que han tenido en clase o su interés personal. En

un segundo momento, después de la realización de las actividades, la muestra se redujo considerablemente. Por un lado, el grupo de alumnos de 4º de ESO formado por 11 personas no realizó el cuestionario a posteriori, y algunos alumnos faltaron a clase al tratarse de fechas próximas al periodo vacacional.

El tiempo concedido para la realización del cuestionario ha sido variable, según los cursos, pero para cada uno de ellos se ha estimado un máximo de 10 minutos, en la clase de Ciencias Sociales.

Para poder realizar el cuestionario se ha dispuesto de un tiempo cedido por un grupo de profesores de los dos colegios mencionados, el colegio Liceo Castilla de Burgos (Maristas) y el colegio Virgen de Atocha de Madrid. Así, se ha podido realizar el cuestionario previo en los 5 grupos que han participado de la investigación, y el cuestionario a posteriori en otros 4, (uno de ellos realizando el total de las actividades, otro realizando las actividades de su elección y otros dos con actividades seleccionadas). Por otro lado, el tipo de cuestionario era presencial en tres de los cinco casos. El propio encuestador estuvo presente en el proceso pudiendo solventar las dudas surgidas, en tres de los cinco casos, en concreto los desarrollados en el Colegio Liceo Castilla de Burgos.

El tipo de cuestionario era clásico, impreso en papel, en dos folios por las dos caras, para lo que se contó con el doble de cuestionarios que personas participaban el cuestionario, 228, menos un curso de 11 personas, 217 cuestionarios en total.

El éxito de la encuesta depende en gran medida de la adecuación del cuestionario a los objetivos de la investigación y a las características de la población que se analiza (Cea D'Ancona, 1998). El cuestionario es el componente principal de la encuesta (Briones, 1996). En la elaboración de un cuestionario se tienen en cuenta dos aspectos básicos: la redacción de las preguntas y la determinación de los aspectos formales del mismop (Hueso y Cascant, 2012). El instrumento básico para la recogida de información, en la investigación mediante encuesta, lo constituye el cuestionario (estandarizado). Las preguntas que componen el cuestionario suelen ser cerradas (están acotadas con diversas opciones), pueden ser dicotómicas o con respuestas múltiples y en

menor medida, preguntas abiertas (no circunscriben las respuestas a alternativas determinadas), pueden ser principales, de profundización o clarificación (Briones, 1996; Cea D'Ancona, 1998). Hueso y Cascant (2012) añaden una nueva tipología de preguntas, que reuniría las condiciones de las abiertas y las cerradas, las semi-abiertas, en las que se incluyen respuestas pero se deja un espacio para otras opciones. Briones (1996) también añade las preguntas de graduación en una dirección (unipolar), de graduación en dos direcciones (bipolar) y las preguntas de acuerdo-desacuerdo, de ordenamiento en rangos y las preguntas con diferencias semánticas. Es precisamente en la formulación de las mismas y en la adecuación al proceso de medición, donde reside el éxito de una encuesta (Cea D'Ancona, 1998). Las preguntas de un cuestionario han de ser relevantes a la investigación, breves y fáciles de comprender. Por otro lado, se debe evitar la ambigüedad y palabras que comporten respuestas estereotipadas, y las respuestas proporcionadas han de ser flexibles o bien atenuar la gravedad de la pregunta para evitar situaciones incómodas. Las preguntas deberán formularse de forma objetiva o neutra, para no influir en la respuesta; es importante evitar la redacción de las preguntas en forma negativa; referirse a varias cuestiones a la vez y debemos procurar omitir las preguntas que obliguen hacer cálculos mentales o recurrir a la memoria. Así mismo, las cuestiones deben estar redactadas de forma personal y directa y se recomienda rotar el orden de lectura de las alternativas de respuesta, sobre todo cuando esta se lleva a cabo de forma telefónica (Cea D'Ancona, 1998; Briones, 1998; Hueso y Cascant, 2012). Briones (1998) también considera que el cuestionario debe comenzar por preguntas simples, y se debe tener en cuenta que una pregunta puede influir en la siguiente, por lo que aconseja que estas estén organizadas en una secuencia lógica.

El diseño de la encuesta ha tratado de ajustarse en la medida de lo posible a las recomendaciones mencionadas. Así, el cuestionario diseñado cuenta con 20 preguntas, de las cuales 18 son preguntas cerradas y dos son semi-abiertas, ya que se incluye la posibilidad de que los alumnos añadan una/s posibilidad extra. De las 18 preguntas cerradas, 9 son dicotómicas (de acuerdo-desacuerdo), donde los alumnos tienen que responder sí o no, otras 9 son de respuestas múltiples y 2 son preguntas de ordenamiento en rangos. En 10 de las preguntas planteadas, se plantea la posibilidad de profundizar, justificando, razonando o ampliando la respuesta cerrada. Se han planteado igualmente 2 preguntas que dependen de la respuesta dicotómica a la pregunta anterior.

Se ha tratado de plantear preguntas breves y fáciles de comprender, evitando en la medida de lo posible tecnicismos u otro tipo de vocablos que puedan llevar a confusión, más allá de los conceptos que son objeto de la investigación. Igualmente, las preguntas están organizadas de un modo lógico, facilitando así su lectura y comprensión, y planteando cuestiones generales al principio que se van precisando conforme avanza el cuestionario.

Hueso y Cascant (2012) plantean el diseño del cuestionario atendiendo a algunos sesgos que deben ser evitados. Uno de los sesgos más habituales es el "error de tendencia central" o la tendencia a elegir la respuesta de en medio, para lo que recomienda elegir un número de opciones de respuesta par. El sesgo de "proximidad o aprendizaje" es el que induce a contestar de forma similar las respuestas anteriores, para lo cual es aconsejable no repetir el formato de preguntas consecutivas. El sesgo de "deseabilidad social", es decir, responder en función de lo que es socialmente aceptado puede evitarse cuidando la redacción del cuestionario, evitando por ejemplo el uso del condicional. Por último, el sesgo de la "deformación conservadora" plantea la tendencia a responder "sí" antes que "no", para lo cual se aconseja usar preguntas neutrales. Hueso y Cascant (2012) recomiendan, por último, no hacer referencia a personalidades públicas en el cuestionario.

Este tipo de sesgos han tratado de evitarse en el diseño del cuestionario, así se ofrecen preguntas pares, para evitar el "error de tendencia central". En cuanto al sesgo de "proximidad o aprendizaje", para evitar respuestas similares que partan de una formulación similar, se ha planteado principalmente establecer un orden secuencial que incluye la lógica de lo general a lo particular. Por otro lado, al diseñar cuestiones que tienen que ver con dos disciplinas, Antropología y Arqueología, ha sido inevitable el planteamiento de preguntas consecutivas con un formato similar. A pesar de haber usado en algunos casos el condicional, consideramos que no reporta demasiado riesgo de caer en el sesgo de "deseabilidad social" ya que no se trata de preguntas que planteen una respuesta socialmente mejor considerada que otra. También se ha tenido en cuenta el uso de preguntas neutrales para evitar el sesgo de la "deformación conservadora".

En la evaluación y cuantificación de resultados se han considerado los resultados totales, de ambas encuestas, la previa y la realizada a posteriori, así como los resultados de cada uno de los cursos que componen el total de la muestra. Por otro lado, a la hora de realizar el análisis, es importante tener en cuenta tanto las actividades que ha realizado uno y otro grupo como la naturaleza de las mismas y si esto tiene una influencia en las respuestas del cuestionario a posteriori. Así mismo, también se plantea como una posible variable la edad o el curso académico de los/as encuestados/as.

# V. Análisis comparativo de los grupos humanos actuales y los grupos prehistóricos del lago Baikal (Siberia)

## Introducción

Con este trabajo nos proponemos lograr un acercamiento más amplio y certero a la Prehistoria, mediante el estudio de sociedades actuales que poseyendo características comunes con grupos prehistóricos, son por ello susceptibles de desarrollar unos efectos similares, a pesar de la distancia temporal y espacial que pueda separarlos. Partiendo del análisis comparado de dichas culturas, y como objetivo prioritario, se tratará de obtener datos universales, que puedan ser extrapolables en el tiempo y en el espacio. Del mismo modo que en matemáticas un axioma, será siempre una verdad universal, independientemente de las interpretaciones, los universales que se persiguen serán también herramientas de gran significación para el estudio de la Prehistoria. Para ello, la revisión de estudios, tanto de carácter antropológico como arqueológico es imprescindible, ya que tras un análisis pormenorizado de la información obtenida, se podrán obtener datos relevantes que permitan establecer esos caracteres universales, para ser aplicados a sociedades y culturas separadas entre sí una gran distancia espacio-temporal. Son plenamente asumidas las limitaciones existentes, marcadas principalmente por la dificultad de asimilación de culturas muy distantes entre sí en la dimensión espacio-tiempo. Sin embargo, partiendo de esta limitación, y siendo consciente de ella, es posible delimitar el campo de estudio, para establecer esos paralelos estructurales, que son propios del hombre como ser social, inmerso en una cultura determinada, independientemente de cuál sea esta. Es decir, dentro del marco de la Arqueología de la Identidad, se trataría de descubrir si existen pautas comunes entre grupos de cazadores-recolectores del lago Baikal (siglo XIX y XX) y algunas fases de la Prehistoria europea, superando la simple comparación de culturas, para alcanzar a comprender como el individuo construye su identidad, a través de las diferentes relaciones que se establecen entre él y su familia, él y su sociedad e incluso con él mismo (Hernando, 1995).

Desde una perspectiva historiográfica, ha sido muy discutida la conveniencia o no de la Antropología en lo que se refiere a estudios del pasado, en concreto, la Prehistoria. Algunos autores, reacios al empleo de la Antropología, consideran vacías de contenido y fantasiosas algunas de las hipótesis con una importante base etnográfica. En ese sentido, las críticas vertidas sobre Clottes y Lewis-Williams con motivo a su novedosa hipótesis, planteada en *Los Chamanes de la Prehistoria*, han sido numerosas.

En dicha teoría se mantiene que las pinturas rupestres del Paleolítico Superior tienen un origen chamánico, del mismo modo que lo tienen muchos grupos actuales, que han realizado pinturas semejantes. Una de las críticas más frecuentes es la construcción de dicha hipótesis a partir de la mera similitud de los motivos plasmados en las paredes (Colino, 2010). El presente trabajo no plantea un objetivo tan ambicioso como establecer una teoría, se trata más bien de llevar a cabo una metodología sencilla, basada en las comparaciones de diferentes estudios, tanto del Paleolítico Superior como del lago Baikal, para obtener modelos de comportamiento comunes, que faciliten el estudio de sociedades ya desaparecidas. Nuestro objeto de estudio se localiza en el área circundante al lago Baikal, en Siberia, donde estableceremos un estudio de los grupos con características tradicionales que lo habitan en la actualidad, así como los grupos prehistóricos ya desaparecidos. Desde este punto de vista, autores como D'Errico son partidarios de la colaboración de ambas disciplinas, Antropología y Arqueología, con objeto alcanzar un conocimiento más completo del presente y del pasado, mediante la elaboración de modelos universales.

> *The first conclusion of our ongoing collaborative research is that the emergence of behavioral modernity is a complex matter that needs to be tackled from a global perspective and be grounded in primary archaeological and anthropological evidence. Creating models that account for the origin of human cognition, language, music, symbolism, and religion has become a popular undertaking among scientists from diverse backgrounds, and it seems that collecting supporting evidence for a new model is within the reach of any scholar able to read a few textbooks and web sites on prehistoric archaeology and human evolution* (D'Errico et al., 2003: 7).

> La primera conclusion de nuestra investigación colaborativa es que el surgimiento de la modernidad conductual es un asunto complejo que debe abordarse desde una perspectiva global y basarse en pruebas arqueológicas y evidencias antropológicas. La creación de modelos que explican el origen de la cognición humana, el lenguaje, la música, el simbolsimo y la religión se ha convertido en una empresa muy popular entre los científicos de diversas procedencias y parece que la recopilación

de pruebas que apoyen un nuevo modelo está al alcance de cualquier investigador capaz de leer unos cuantos libros y sitios web sobre arqueología prehistórica y evolución humana *(D'Errico* et al.*, 2003: 7).*

J.L. Charlier (1989) realizó un estudio de comparación etnológica entre el arte de los cazadores-recolectores actuales, representados por los Indios de las Praderas y las representaciones del paleolítico europeo. La elección de estas poblaciones amerindias (Esquimales, Apaches y Navajos) se dio, debido a que su economía se basa fundamentalmente en la caza, llevando una existencia nómada o seminómada; y también debido al prolongado mantenimiento de sus formas de vida, prácticamente sin interferencias hasta mediados o finales del siglo XIX. Se basa, por tanto, en criterios socioeconómicos, encontrando paralelos entre los grupos amerindios y los grupos paleolíticos; y partiendo del hecho de que estas culturas no han sido "contaminadas" por la cultura actual hasta época reciente. Esas condiciones, a priori favorables, también se encuentran en las sociedades actuales del lago Baikal, con un medioambiente desde el punto de vista climático, paisajístico, faunístico, etc. muy similar al que se encontraban los pobladores del Paleolítico Superior, Neolítico o Edad del Bronce. Por otro lado, la forma de vida de algunas culturas con una alta movilidad, se ha mantenido prácticamente inalterable hasta comienzos del siglo XX. Estas características hacen favorable el estudio etnológico comparado entre un grupo y otro, con objeto de dar luz a los estudios sobre el Paleolítico. No obstante, la conciencia de las diferencias perceptivas e identitarias entre las sociedades paleolíticas y las actuales y la identificación de las mismas conforme a un grado de complejidad socioeconómica pueden facilitar el estudio de la Prehistoria y dotarlo de mayor fidelidad con respecto a la realidad primigenia (Mingo, 2009). Se constatan una serie de similitudes en pueblos cazadores-recolectores actuales (base económica, control de la naturaleza, división de funciones, etc.) que muy probablemente existirían también en la Prehistoria. Al igual que se observa un mismo modo de representación y unas semejantes formas estructurales de identidad, entre diferentes sociedades "orales" de épocas presentes y de muy variopintos medioambientes, es lícito pensar, que durante algún momento del pasado del *Homo Sapiens Sapiens* éstos no diferirían sustancialmente (*Ibídem*, 2009).

Hemos considerado que el lago Baikal reúne unas características medioambientales y climáticas que le han hecho propicio para el hábitat humano desde

tiempos prehistóricos, son muchos los yacimientos concentrados a ambos lados del lago, y los grupos actuales continúan estableciendo asentamientos en sus proximidades, aprovechando los recursos que ofrece. Así mismo, se trata de un área ampliamente documentada desde el punto de vista de la Antropología, la Arqueología, la Geología, etc. Estaciones de arte rupestre como Mal'ta y Buret' se encuentran a escasa distancia del propio lago y han proporcionado material arqueológico de gran relevancia en el estudio del Arte Prehistórico.

El lago Baikal en Siberia ha sido un lugar de hábitat humano desde hace unos 30.000 años, proporcionando a la Arqueología numerosos e importantes asentamientos y sitios arqueológicos (cerca de 1200). En la actualidad, los pueblos nativos de este territorio son los Evenki y los Buriatos principalente, cuyo origen está estrechamente conectado con el lago Baikal (Brunello, 2004). La idea de la investigación antropológica está presente en Rusia desde la primera mitad del siglo XIX, importada de Alemania, igual que la idea de Estado-nación, de gran calado en la época (Schweitzer, 2001; Vakhtin, 2008). En lo que se refiere a la antropología siberiana en concreto, fue particularmente reforzada por la expedición de Jesup North Pacific (1897-1902), dirigida y diseñada por Franz Boas, y fundada por Morris K. Jesup, un rico banquero americano, presidente del Museo de Historia Natural Americano, la institución sponsor (Freed et al. 1988). En la expedición participaron importantes hombres de ciencia como Vladimir Bogoraz, Vladimir Jochelson y, después, Leo Sternberg (Vakhtin, 2008). Durante esta época, fueron numerosos los problemas políticos, climáticos, terrenales, logísticos, de condiciones de vida y de distancias cubiertas a caballo, trineos de renos y de perros, barco, balsa e incluso a pie, lo que hicieron de la expedición siberiana una auténtica aventura (Freed et al. 1988). Fue a partir de entonces, cuando creció el interés por Siberia, a la vez que se producía un crecimiento de población urbana, en ciudades siberianas como Irkutsk (Vakhtin, 2008).

Durante el periodo de dominación soviética, la antropología siberiana se vio gravemente perjudicada, dado el carácter descrito por Susan Gal como "pastoralista", ya que se veía a los pueblos nativos como próximos a la desaparición y posteriormente homogeneización, producto de la presión soviética (*Ibídem*, 2008). Sin embargo, esta situación cambió en 1989, con la caída del Comunismo, cuando la antropología siberiana se internacionalizó, al trabajar de manera conjunta antropólogos occidentales

con antropólogos rusos. Durante estos años se incrementó en Norteamérica el interés por Siberia, que se mantuvo en los ’90, y se tradujo en trabajos de campo serios en Taimyr, Yakutia, Chukotka, Sakhalin, Kamchatka y Yamal. Esta tendencia se mantiene en la actualidad, en la que se “estudian el cazador de renos contemporáneo, las identidades y conflictos étnicos contemporáneos y las relaciones de poder y de género contemporáneas” (*Ibídem*, 2008: 96).

Los trabajos de los antropólogos o incluso viajeros por el área del Baikal en los siglos precedentes poseen un gran valor como fuente documental; sin embargo, dado el escaso desarrollo de la Antropología antes del siglo XIX, estas fuentes están expuestas a una mayor subjetividad. En la actualidad se han realizado numerosos estudios en el área del Baikal desde el BAP (Baikal Archaeology Project) en el que desde un punto de vista multidisciplinar se han hecho grandes avances en lo que a investigación se refiere dentro de esta área. Algunos autores como Safonova, Santhá, Anderson o Brandisauskas por citar algunos ejemplos, han realizado investigaciones de campo con Evenki y Buriatos, aproximándonos al modo de vida de estos grupos, que en ocasiones mantienen una estructura tradicional propia de cazadores-recolectores. Lamentablemente, en lo que al aspecto antropológico se refiere, debemos establecer un equilibrio entre aquellas fuentes del pasado, con el subsiguiente contenido de subjetividad con las fuentes actuales, en las que el grado de aculturación es mayor. Este punto de vista se ha complementado por el rico registro arqueológico de la zona y los diversos estudios realizados por autores como Weber, Bettinger, Zuzmin, Orlova, Mc Neil, Kuznestov, etc. Estos, centrando su atención en el análisis de los materiales, el estudio del arte mueble, catalogación, etc., han permitido combinar la Antropología con la Arquelogía para así completar y ampliar la comprensión de la Prehistoria.

## 1. Marco teórico: Arqueología de la Identidad.

El estudio de la Prehistoria puede considerarse en muchas ocasiones incompleto, al carecer de documentos escritos que ayuden a establecer unas coordenadas firmes hacia su conocimiento. Tradicionalmente, la cultura material ha supuesto el principal punto de partida y foco de interés para el conocimiento del pasado prehistórico. Sin embargo, la información que proporciona, se centra principalmente en cuestiones que no reflejan en buena medida el modo de vivir y de constituirse una sociedad en un momento determinado. Ya desde el siglo XIX comenzaron a establecerse analogías entre ciertas sociedades actuales con respecto a otras del Paleolítico o del Neolítico. Sin embargo, generalmente se trataba de analizar la cultura material de esos pueblos actuales desde una "perspectiva arqueológica eurocéntrica", sin contar con un planteamiento teórico sólido, apoyándose únicamente en la visión evolutiva decimonónica. Por otro lado, mientras la Arqueología se ha ocupado principalmente del estudio de la cultura material, la Antropología la ha obviado como parte esencial de la definición de cada cultura (Hernando, 1995). Desde este punto de vista, es fácilmente observable la necesidad de establecer un consenso entre esto y aquello. El análisis de la cultura material no debe monopolizar el estudio del pasado prehistórico, ya que es necesario centrarse en otros aspectos con los que se relaciona, para complementar la información y que ésta sea lo más cercana posible a la realidad.

Hernando (1995) considera que existe una correlación entre determinados comportamientos humanos y el registro material que producen, dado que dicho registro es un reflejo del comportamiento del hombre. Por tanto, pasa a ser prioritario averiguar dicha correlación, ya que se trataría de una pauta general que puede hacerse extensiva a cualquier grupo del pasado. La "Etnoarqueología" por tanto supone un instrumento de gran utilidad para el conocimiento de las sociedades de las cuales sólo ha llegado hasta nosotros su cultura material. En este trabajo se trata de encontrar esa correlación existente entre la cultura material de las sociedades actuales del lago Baikal en Siberia y la cultura material del Paleolítico Superior, Neolítico y Edad del Bronce en la misma área, para con ello intentar identificar, con la necesaria prudencia, esas pautas de carácter general que pueden servir para construir modelos de comportamiento (Hernando, 1995). Gould (1980) considera para ello imprescindible establecer esta

analogía basándose en unas mismas características ecológicas y ambientales, ya que de otro modo el estudio carecería de sentido teórico. Una vez comprendido el estudio, se puede determinar cuáles han sido las condiciones socio-económicas, ideológicas o ambientales que influyen en la aparición de un determinado modelo de comportamiento (Hernando, 1995). Visto de otro modo, se trataría de descubrir qué tipos de comportamientos tienen como resultado un determinado tratamiento de los elementos materiales.

Desde el punto de vista del estudio de cualquier comunidad humana se estima necesario no obviar el movimiento de las mismas, es decir, las transformaciones que se realizan en ella. No se trata de sociedades estáticas, sino que en ellas se aprecian influencias exógenas e incluso cierta evolución endógena. Por ello, el tiempo es una variable inexorablemente unida a la idea de cambio social. Así mismo, la percepción del tiempo no puede ser concebida sin atender al espacio en el que se produce el cambio. Sólo teniendo en cuenta estas dos variables es posible discernir las pautas de racionalizad de la cultura material en las excavaciones arqueológicas acerca de la organización social y la actuación sobre el paisaje (Hernando, 1995).

Descubrir si existen unas pautas comunes entre grupos actuales del lago Baikal con algunas fases de la Prehistoria y averiguarlas, será el objetivo de este trabajo. Se trataría, como reflejan las palabras de Hernando (1995), no de comparar culturas, sino de comprender otros órdenes de pensamiento, otras formas de identidad personal y cultural. Es la relación que cada individuo tiene consigo mismo y con su familia, tribu, clan, sociedad en un determinado contexto sociocultural, lo que construye la identidad. La identidad, en palabras de la propia Hernando (2002), es la idea que cada uno tiene sobre quién es y cómo es la gente que lo rodea, cómo es la realidad en la que se inserta y cuál es el vínculo que le une a cada uno de los aspectos dinámicos o estáticos del mundo en el que vive. Sin embargo, este concepto no es posible si no se lleva a cabo un control de la realidad, aunque para ello se tenga que abandonar la misma. Es decir, la realidad se construye de modo que sea posible adaptarla a la propia capacidad de dominarla y dotarla de sentido (Elías, 1990).

La propuesta de la Arqueología de la Identidad, supone un punto de vista que engloba los parámetros tiempo y espacio. Las diferencias en la percepción de la realidad parecen depender, por un lado, de la ordenación del tiempo y el espacio (Gell, 1996), y por el otro, del modo de representación de esa ordenación. Así, la realidad se va vertebrando conforme al tiempo y al espacio (Elías, 1992). Nuestra identidad tiene unas particularidades que se corresponden con el sujeto que vive en un determinado espacio, dentro de un determinado momento. En la identidad de la sociedad occidental actual prevalece el sentido de la individualidad, por ello es una identidad de un único sujeto, directamente enrolado en un sistema capitalista, y por esa razón no puede hacerse extensible a la Prehistoria. Según Elías (1992), la adquisición de una conciencia individual creadora de un comportamiento vital que gire en torno a un tiempo en continuo devenir, no significa que hace miles de años no existiera esa conciencia individual. Para el autor, desde la infancia se desarrollan unos patrones regulados específicos, tanto de comportamiento como de sentimiento, de modo que las personas quedan "constituidas" y sus posibilidades de supervivencia como individuo o como grupo son reducidas si esto no es así. Esto constituiría un error ya que la identidad es el marco de partida desde el que mirar al mundo y tomar decisiones sobre él (Hernando, 2002). La "Arqueología Interpretativa" o "Cognitiva" ya se preocupó por el funcionamiento de la subjetividad y de cuestiones cognitivas. Se trata, por tanto de delimitar el marco cognitivo estructural y el orden lógico de otros grupos humanos, acercándonos así al mundo que cada uno de ellos pudo haber "construido" cognitivamente y sobre el que actuó materialmente (Hernando, 2002).

Así, el observador debe ser consciente de que para él existe una manera de entender el mundo y las relaciones humanas que en él tienen lugar, pero ésta es sustancialmente diferente al modo en que otros grupos humanos lo ven, ya que de otra manera caerá en el error de proyectar su mundo en los demás. Este problema no es sólo relativo a la Antropología, ya que en Arqueología el error viene de proyectar la propia subjetividad a gentes del pasado. Desde este punto de vista, la visión del pasado estaría inevitablemente sesgada por esta concepción etnocéntrica. Al contrario de la propuesta de la hermenéutica o fenomenología, no se considera la intuición como un punto de partida válido para la adquisición de conocimiento, ya que la intuición está culturalmente construida. Mingo (2010) define la Arqueología de la Identidad como una

vía estructuralista de aproximación a la arqueología cognitiva, superando de algún modo el dualismo preponderante en los estudios de Levi-Strauss. El convencimiento de que el "estudio de cuestiones cognitivas del pasado no puede reducirse a investigar el valor de los símbolos o de las medidas, como pretenden los procesuales, ni a interpretar subjetivamente las narrativas en que convertimos sus rastros, como hacen los postprocesuales; sino que tienen un alcance mucho más profundo y estimulante, sustenta este enfoque. Por ello, se considera indispensable para lograr una aproximación lo más objetiva y realista al conocimiento de los pueblos prehistóricos, tratar de explicar la estructura básica que pudo sostener la percepción del mundo y la identidad de los mismos (Mingo 2010, Hernando, 2002).

La Arqueología de la Identidad trata de averiguar cuál es la construcción social del mundo que viven los grupos humanos a investigar, ya sea en la actualidad o en el pasado, y en qué basan su comprensión de la realidad (Hernando, 2002). Es decir, cuál es la concepción que tienen de sí mismos y de su posición en el mundo. Sólo entendiendo la profunda interrelación entre pautas de racionalidad y orden social podremos entender las pautas observables de la cultura material que esa sociedad produce (Hernando, 1995).

La identidad supone un proceso en el que se establecen mecanismos cognitivos que doten de la seguridad necesaria a la existencia humana. A pesar de que todos poseemos las mismas capacidades cognitivas para construir el mundo en el que vivimos, éste no es el mismo para todos, lo cual nos dota de una distinta identidad. Para entender cómo se construye la identidad se debe partir del grado de control material que dicha cultura tiene sobre la realidad (Hernando, 2001). En este proceso de construcción de la realidad juega un importante papel el tiempo y el espacio, ya que se estructura y organiza mediante ambas variables (Gell, 1996). Por ello, la primera premisa de cualquier trabajo sería conocer cómo está construida la propia realidad, para posteriormente tratar de comprender otras realidades. Para Olson (1994) existen dos modos de representar la realidad, mediante la metáfora y la metonimia. La primera utiliza signos diferentes de la propia realidad para ser representada, mientras que para la metonimia estos signos forman parte de la misma realidad. En nuestra sociedad

predomina la metáfora, aunque estén presentes ambas formas de representación, y en las sociedades "orales" predomina la metonimia (mito).

El sujeto se percibe a sí mismo como algo diferente de la realidad en relación al grado de complejidad de la sociedad. A mayor grado de complejidad socioeconómica mayor separación entre la concepción de sí mismo y de la realidad. En estas sociedades, por tanto se daría una representación metonímica del tiempo y el espacio. Por el contrario, las sociedades donde no se ha llevado a cabo todavía un grado de desarrollo de la división de funciones o la especialización del trabajo, el tiempo y el espacio se representan de modo metafórico. A ese respecto, cabe destacar la discusión surgida a partir del estudio del arte paleolítico. Las imágenes representadas, ¿reflejan la realidad y son por tanto imágenes metonímicas? Para Mingo (2010) a pesar de que la Arqueología de la Identidad categoriza estas imágenes cuaternarias como metonímicas, reflejando así elementos de la sociedad de la que es partícipe el autor, estas valoraciones no implican una aceptación, sin más, de las pretendidas identificaciones. Esta tarea debería tener un carácter más estructural y aceptar la ausencia de seguridad total en las posibles vinculaciones imágenes/ objeto (A/B). Así, el mismo Leroi-Gourhan consideró probable la identificación de los signos "complejos" o "plenos" aparecidos en el arte paleolítico con "marcadores étnicos" y de este modo estimar la identidad cultural a partir de la distribución regional de los mismos. No obstante, la similitud estilística en representaciones "figurativas" comportaría excesivos riesgos a la hora de identificar posibles "marcadores éticos".

Del mismo modo, estas sociedades se basan más en el espacio que en el orden temporal a la hora de configurar su realidad, por lo que domina una mayor estaticidad en lo que al tiempo se refiere, que se plasma en el mito (Hernando, 2002). Estas sociedades referencian su realidad en los fenómenos de la naturaleza y en la medida en que son capaces de dominarlos, su vida tiene un carácter cíclico y centrado en el presente. Por tanto, el futuro de estos grupos, se construirá a medida del presente que ya conocen, lo cual es conseguido mediante representaciones metonímicas de la realidad, en las que se evitan novedades y se ajustan en la medida de lo posible a la tradición (Hernando, 2002). El mito, con su carácter atemporal, rige estas culturas y sus instituciones en un cosmos invariable (Lévi-Strauss, 2006). Por ende, podríamos decir

que existe una correlación directa entre el desarrollo de la complejidad socio-tecnológica y la experiencia del tiempo (Elías, 1992). En el caso opuesto, nos encontramos que la sociedad occidental actual centra su atención en el tiempo, hasta el punto de reificarlo mediante las representaciones metafóricas que tenemos de él. Pero ello no quiere decir que no exista una vinculación con el espacio, ya que sería imposible la vida si no la hubiera, y la representación del mismo también es metafórica. Es decir, para la sociedad occidental actual, el tiempo prevalece al espacio. Sin embargo, las sociedades "tradicionales" se muestran sentimentalmente implicadas con el espacio, para ello, utilizan elementos de la naturaleza. De esta manera, la visión metonímica del espacio es muy estable, ya que el "símbolo" no puede ser separado de la realidad; y por otro lado, la visión metafórica dota al espacio de inestabilidad. Nosotros nos sentimos como el centro del mundo al que, sin embargo, sabemos sin centro. Ellos se saben el centro de un mundo que creen centrado en ellos mismos (Hernando, 2002: 84).

El tiempo, entendido como una sucesión de pasado, presente y futuro, propia de una concepción occidental, no tiene el mismo sentido que tiene para el hombre prehistórico (Mingo, 2010). En las sociedades cazadoras-recolectoras el tiempo se entiende únicamente desde la perspectiva del presente, y la experiencia de este tiempo se organiza mediante la secuencia y no mediante la "cronología" (Hernando, 2002). La cronología está directamente relacionada, tanto con un sistema socioeconómico complejo, como con una conciencia individual, frente a otros sistemas menos complejos con una conciencia más comunitaria (Elías, 1992). Para la sociedad occidental actual, el tiempo prevalece al espacio, sin embargo, las sociedades "tradicionales" se muestran sentimentalmente implicadas con el espacio.

En esa mayor presencia del espacio frente al tiempo, el mito como una construcción metonímica, es entendido como una construcción social centrada en el espacio (atemporal) que explica sucesos de la realidad cuya lógica no es conocida y cuya falta de explicación produciría un sentimiento de inseguridad y de ansiedad, afectando al equilibrio vital de los pueblos (Mingo, 2010). Como se ha indicado, el mito juega un importante papel ordenador de la realidad de aquellas sociedades con un escaso control material, por lo que es considerado un componente de máxima necesidad,

cuya misión es crear una sensación de seguridad. La mitología ha centrado la atención de antropólogos, psicólogos y filósofos, así como indica Campbell (1984: 336-337):

> *La mitología ha sido interpretada por el intelecto moderno como un torpe esfuerzo primitivo para explicar el mundo de la naturaleza (Frazer); como una producción de fantasía poética de los tiempos prehistóricos, mal entendida por las edades posteriores (Müller); como un sustitutivo de la instrucción alegórica para amoldar el individuo al grupo (Durkheim); como un sueño colectivo, sintomático de las urgencias arquetípicas dentro de las profundidades de la psique humana (Jung): como el vehículo tradicional de las intuiciones metafísicas más profundas del hombre (Coomaraswamy); y como la Revelación de Dios a Sus hijos (la Iglesia). La mitología es todo esto.*

Así, también lo define Hernando (2002: 89):

> *El mito es una representación imaginaria de aquella parte de la realidad cuya lógica se desconoce, y cuya amenaza necesitamos conjurar para poder alcanzar esa mínima sensación de seguridad que compense la ansiedad que, de otra manera, absorbería nuestras vidas.*

El mito ordena la realidad mediante el espacio y se basa en representaciones metonímicas, es decir, se representa la realidad, mediante hechos y fenómenos que forman parte de ella, pero no se reflexiona sobre la lógica de dichas representaciones. Sólo se representa metonímicamente la parte de la realidad que se conoce de manera personal, es decir, tiene que ver con las vivencias del grupo. Los símbolos del mito se construyen a partir de los elementos de la realidad que no forman parte de la naturaleza humana (Hernando, 2002). El mito se considera un fenómeno atemporal, carente de un orden temporal, ya que no existe el tiempo ni antes del mito, ni durante, ni después (*Ibídem*, 2002).

Se establece una dependencia directa con respecto al mito de manera que no se concibe una realidad fuera de él, supone una fuente de identidad y cohesión social que establece un ritmo, sin el cuál el grupo dejaría de existir (*Ibídem*, 2002). Por otro lado, otro fenómeno que generalmente va relacionado a él, el rito, supone un vehículo de reactualización de los elementos que componen el mito. En estas sociedades, el ser humano pasa a colocarse en una posición central con respecto a las referencias míticas, para compensar de algún modo la falta de control sobre el mundo (*Ibídem,* 2002). La Creación es el mito por antonomasia, ya que su relato se basa en el grupo humano, analizando cómo ha llegado a ser y por qué se comporta como lo hace, para lo que es necesaria una previa orientación, en la que el hombre religioso se ha esforzado en situarse en el "Centro del Mundo" (*Ibídem*, 2002; Eliade, 1988). De este modo, mediante la creación de un espacio sagrado, se obtiene un "punto fijo", que orienta en el caos, lo que significa "fundar el Mundo" y vivir realmente; y todo lo que queda fuera de este Mundo, forma parte del Caos. Eliade (1988) explica "el mundo que no es contemplado por el mito no es todavía mundo". Mediante la creación del mito de la Creación, se construye socialmente la realidad, lo que representa un potente mecanismo de identidad y seguridad. Los grupos humanos que viven en este espacio "ordenado", a pesar de no poder dominar la naturaleza, se entienden a sí mismos como los "elegidos" de "lo sagrado", que no solo les mostrará todo su poder como dominador de la naturaleza, sino también les enseñará cómo deben vivir (Hernando, 2002). Por esta razón, los espacios deben ser únicos, para conferir a los humanos que la habitan la seguridad y la autoestima de ser los "únicos seres humanos verdaderos". De esta manera, mientras en una sociedad individualizada, el mecanismo de supervivencia se basará en el intento de aumentar la información que complete el modelo de representación de la naturaleza; en estas sociedades con una especial presencia del mito, lo relevante será tratar de agradar a la instancia sagrada en ese espacio simbólico (*Ibídem*, 2002).

Los grupos que adoptan este sistema de representación metonímica, construyen su identidad mediante los aspectos que les hace iguales. Para nuestra sociedad, por el contrario, es lo que nos diferencia lo que a la vez nos identifica. Es decir, se construye la identidad a partir de los elementos diferenciadores, en los que el cambio sirve para construir esta identidad. La experiencia sobre el pasado se utiliza como vehículo para

las transformaciones que tendrán lugar en el presente y en el futuro. No se trata, por tanto, de una construcción mítica del mundo, sino científica, ya que se ha alcanzado una distancia emocional sobre los fenómenos de la realidad, que permite que podamos controlarlos. Sin embargo, existe un elemento que escapa a este control, la muerte, para lo cual se desarrollan mitos que de algún modo puedan generar una sensación de control, de ahí la concepción católica de este fenómeno: Aparecen símbolos que forman parte de la realidad y a la vez la representan, pero éstos tienen un carácter sagrado; el tiempo no existe, ya que la muerte representa la realidad eterna; los espacios tienen una concepción sagrada; aparece un poder superior al humano dador y eliminador de vida; aparecen ritos que reactualizan constantemente el mito como las misas, oraciones, etc.; por estos mitos se consigue mitigar la angustia que genera la muerte; y mediante el rito, el ser humano pasa a considerarse dependiente de la autoridad sagrada que determina su destino (Hernando, 2002).

El rito no es sólo una forma de expresión, revela todo un fondo de angustia, de miedo a la impotencia, a la conciencia de nuestra pequeñez. El rito es sedante porque conjura esa conciencia a través de la creencia de que quien lo realiza, tiene una relación privilegiada con la fuente de poder, por lo que está más seguro y más protegido, es más privilegiado, que ningún otro (*Ibídem*, 2002).

Hernando (2002) considera que los grupos con una estructura similar de percepción de la realidad, tendrán también en común un mismo nivel de complejidad socioeconómica. Así, de manera lógica, la aparición de la agricultura y la ganadería, permitió la división de funciones y la especialización del trabajo, que no es posible en sociedades cazadoras-recolectoras. En éstas, al no existir un control sobre los recursos, se desarrollan lazos de dependencia y reciprocidad que son claves en momentos de dificultad, lo que imposibilita la apropiación de tierra y por ende, la desigualdad. Por tanto, se podría decir que existe una estructura básica común, a partir de la cual, los grupos humanos van generando diferentes sistemas de organización política y social (*Ibídem*, 2002). Viveiros de Castro (1996) ha realizado un estudio sobre la percepción de la realidad de los grupos amerindios del Amazonas, que se complementa con los estudios realizados por Politis (1996) sobre los Nukak y los estudios sobre los habitantes de Nueva Caledonia de Leenhardt (1997). Éstos, son buenos ejemplos de la

base para establecer analogías sobre aspectos culturales concretos de grupos actuales y la Prehistoria (Hernando, 2002).

Según la autora (*Ibídem* 2002) pueden establecerse rasgos estructurales comunes a todas las culturas con un control de la realidad semejante, sin embargo, las generalizaciones sólo son válidas para tres etapas: Las sociedades cazadoras-recolectoras, sin división de funciones ni especialización del trabajo; la sociedad capitalista moderna occidental, a través de unos rasgos de identidad individualizada y en el paso intermedio, las sociedades campesinas, donde ya existe diferencias sociales. Por ello se puede sostener que los rasgos estructurales de la identidad de las sociedades cazadoras-recolectoras sean extrapolables a las sociedades del Holoceno. Esta identidad es construida a partir del grado de control ejercido sobre las condiciones de vida, de modo que, conforme se consolidan las jerarquías y jefaturas de la Edad del Bronce y del Hierro, van apareciendo rasgos que se asocian con la individualidad.

La percepción de cualquier aspecto del mundo de estos grupos cazadores-recolectores y primeros agricultores es completamente distinta de la nuestra, ya que en ella existe una conexión emocional con la naturaleza de manera casi total.

## 2. Problemática: Arqueología vs. Antropología

Una cierta controversia entre Arqueología y Antropología parece acompañar el desarrollo de cada una de ellas, desde sus inicios. A partir de mediados del siglo XIX se ha venido discutiendo la conveniencia o no de la mutua colaboración entre ambas disciplinas, así como su campo de alcance epistemológico, su metodología, o incluso su importancia como materia. Para Popper (1983), esta controversia sería fácilmente resuelta partiendo de que según su propia consideración, las disciplinas o las ramas no existen como tal, o no deberían existir, ya que esto supone poner trabas al saber, que debe ser el único objetivo de cualquier ciencia.

> *No hay disciplinas, no hay ramas del saber, o más bien, de la investigación: sólo hay problemas, y el impulso de resolverlos. Una ciencia tal como la botánica o la química (o, digamos, la fisicoquímica o la electroquímica) es, sostengo una mera unidad administrativa. (...) Las disciplinas y otras divisiones del saber son ficticias y muy engañosas, por muy convenientes que sean como unidades administrativas* (Popper, 1983: 45).

No parece claro establecer unas bases metodológicas y epistemológicas sobre lo que a una y otra se refiere. Para autores como Muñoz Amilibia (1992) el fin último de la Arqueología, así como el de la Antropología, la Historia o la Sociología es lograr un mayor conocimiento del hombre, desde sus orígenes hasta la actualidad. Sin embargo, resulta necesario matizar el campo de estudio de cada una. No obstante, aunque su objetivo sea el mismo, existen diferencias significativas en cuanto a su fundamento. Así, la Antropología estaría más centrada en el estudio de las formas de conducta del hombre, sus etnias y culturas contando para ello con testimonio vivo del objeto de estudio. Para Ortiz (2001), la Arqueología ha sido entendida tradicionalmente como una ciencia que trata de apoyar o completar los subterfugios de la Historia, sin entidad por sí misma, tan sólo entendida dentro de un marco más amplio, que sería la Historia.

## 2. 1. Arqueología en clave antropológica

La Arqueología concebida como el conocimiento del pasado humano a través del estudio de sus vestigios materiales, ha sido una disciplina tradicionalmente ligada a la historia, e incluso en los periodos para los que ya puede contarse con algún tipo de documentación escrita, por muy escasa que ésta sea, como la antigüedad clásica, la arqueología no pasa de ser conceptuada como una disciplina auxiliar, una especie de técnica, usada como complemento para los historiadores (Ortiz, 2001).

Esta concepción tradicional entiende la Arqueología como una ciencia analítica dedicada a suministrar información a la Historia y más concretamente a la Prehistoria, lo que conlleva la catalogación de la Arqueología como ciencia auxiliar, estando únicamente reducida a los niveles previos de la interpretación. Para ello la Arqueología se centraría en la recuperación de restos materiales en el yacimiento y el posterior análisis tipológico o taxonómico de los mismos y la Prehistoria supondría un paso más allá en la reconstrucción de acontecimientos desde un punto de vista histórico o antropológico (Fernández, 1989).

Sin embargo, en el mundo existen numerosas zonas, así como culturas que no cuentan con ningún tipo de escritura ni fuente documental, instrumentos que definen tradicionalmente la Historia, por lo que habría que ampliar esta primera observación sobre la Arqueología, desde el punto de vista del estudio de sociedades sin registros escritos sobre su pasado, "sin Historia". Partiendo del hecho de que la Arqueología se fundamenta en el estudio de restos materiales, estos no suponen una fuente directa de información, sino que requieren un trabajo que se sobrepone a la mera observación, descripción y catalogación, para ser comprendidos. Son muchas las preguntas que encierran estos objetos materiales acerca de los hombres y su cultura: quién lo realizó, con qué motivo, en qué momento, etc. Es decir, su objetivo sería el de esclarecer las circunstancias espaciotemporales que envuelven el objeto en sí, así como tratar de comprender el grupo humano que se encuentra tras ellas. Como expresa Muñoz Amilibia (1992), "se trata de unos documentos con unas características actuales, presentes, a los que con un análisis objetivo y un adecuado planteamiento previo, tenemos que interrogar, tratando de entender su sentido". Así, también Esparza (1996) reivindica la importancia del conocimiento cultural de cada yacimiento arqueológico, es

decir, el estudio de las etnias y los pueblos que las conformaban, pese a la tradicional problemática histórica y la preocupación sobre las diferentes técnicas utilizadas en la obtención de información (prospección, excavación, tipología, datación, etc.). No obstante, él mismo matiza, que la Prehistoria no debe consistir únicamente en una reconstrucción antropológica. Según esta postura, el propio Esparza propone una definición de Arqueología:

> *La Arqueología tiene por objeto material el Registro Arqueológico, y por objeto formal la sistemática del mismo. Se interesa, pues, por todo tipo de restos aislados, pero sobre todo estructurados en contextos arqueológicos, y pretende, mediante su recuperación, análisis, clasificación y estudio, establecer los procesos de todo tipo (genéticos, postdeposicionales, etc.) que se hallan implicados, no para obtener una imagen instantánea –en el sentido de "pompeyana", o de "animación suspendida"- sino para alcanzar en última instancia la conducta social que produjo o con la que se hallaban relacionados* (Esparza, 1996: 19).

Para Esparza, la Arqueología es y debe ser una disciplina *per se*, una ciencia de fundamentos, es decir, "materia prima" para iniciar el conocimiento en otras ciencias como la Antropología o la Historia. Por tanto, no se trataría de una ciencia auxiliar, sino de una ciencia básica, indispensable, por ejemplo para la Antropología, sobre todo en la línea de la búsqueda de "leyes de la conducta humana" o del "proceso cultural" etc. De manera que parafraseando la célebre frase de Clarke (1968) en *Analytical Archaology* defiende "Archaeology, is Archaeology" (*La Arqueología es Arqueología*), argumentando esta tesis a partir de la afirmación de que "los datos arqueológicos no son datos históricos y, por consiguiente, la arqueología no es historia" (*Ibídem*, 1968: 12). Se trata, por tanto, de una fase complicada para la Arqueología, en la que no encuentra una entidad propia, lo que para unos era Antropología, para otros no era nada, y para otros, una Historia hecha con pala y no con pluma (Esparza, 1996). Según Esparza, para que la Arqueología tenga una mínima profundidad histórica, debe asentarse sobre los conceptos, hipótesis, modelos y problemas establecidos históricamente. En pocas palabras, la interpretación histórica del registro arqueológico es Historia (*Ibídem*, 1996). Una reivindicación semejante la realizaba el eslovaco Chropovski (1980) quince años antes, defendiendo la entidad de la Arqueología como una disciplina:

*...de completo valor científico... dedicada a explicar, a partir de las fuentes de la cultura material, los problemas básicos del proceso histórico, la historia de las fuerzas productivas de cualquier estadio de desarrollo de la sociedad humana, las peculiaridades del estado y desarrollo de la base económica* (Chropovski, 1980:245).

Siguiendo esta opinión, también el checo Neustupny (1993) señala que la Arqueología no es una mera ciencia del registro arqueológico, se trataría más bien de la ciencia humana que estudia el proceso histórico por medio de los restos materiales propios de dicho registro.

### 2.2. Antropología en clave arqueológica

En el aparente enfrentamiento Arqueología *versus* Antropología también existen autores que se inclinan por dar una mayor preponderancia a la Antropología relegando a la Arqueología a una ciencia subsidiaria de ésta. Fewkes (1983) define la Arqueología como la extensión de la Etnología en el pasado e inventa una nueva palabra para el léxico arqueológico, al referirse a sí mismo como "etnoarqueólogo", entendiendo la Arqueología como parte de la Antropología (Longacre, 2010). En los años '60 Binford (1962: 217) ya planteó esta disertación con la famosa frase de Willey y Phillips "American Archaeology is anthropology or it is nothing" (*La Arqueología Americana es Antropología o no es nada*), en la que se plantea en qué medida el rol jugado por la disciplina arqueológica se aleja de los objetivos de la Antropología, para lo que inevitablemente surge otra cuestión: ¿cuáles son estos objetivos?

Algunos incluso se inclinan hacia una orientación netamente antropológica, argumentando que el objeto de estudio de la Arqueología, es decir, los restos materiales dejados por el hombre, induce inevitablemente a error. En concreto, este error sería el error positivista que olvida que tras los restos materiales se encuentra la cultura de unos hombres determinados (Lumbreras 1981). Por esta causa, Lumbreras (1981: 20) propone una nueva definición de Arqueología, considerándola "la parte de la Antropología que se ocupa del estudio de la cultura (material) de los pueblos desaparecidos".

Desde los inicios del siglo XX, Luís de Hoyos (1900) ya apuntaba que debe existir una interconexión total entre la Antropología y la Arqueología, de modo que el antropólogo participe en las excavaciones arqueológicas, con plena información acerca de la metodología de excavación, a pesar de que su trabajo se centre en el estudio de los restos humanos que pudieran aparecer. Para este autor, el estudio de la Prehistoria, entendida esta como el estudio de los grupos humanos extinguidos, debe basarse en modelos y supuestos propios de la Antropología Cultural, promoviéndose pues, la unión de ambas disciplinas en una sola. Hoyos veía la necesidad de acercarse a los pueblos "sin Historia", tratando su pasado como una Historia Natural, para lo cual debe prevalecer por encima del resto, el criterio del naturalista. Por ello, considera la Prehistoria, entendida como disciplina de carácter antropológico, un nexo de unión entre las Ciencias de la Naturaleza y la Historia.

Otros autores, por el contrario, entienden la Arqueología como una ciencia con entidad académica e historicista suficiente como para sustituir la Prehistoria (Olaria, 1991). Desde este prisma, la controversia Arqueología *versus* Antropología, de nuevo nos lleva a su objetivo común, tratar de comprender al ser humano, en la actualidad y en el pasado. Por tanto, vuelve a aparecer este acercamiento entre las dos disciplinas, al ocupar ambas su interés por los pueblos "sin Historia". Así, entre la Antropología y la Arqueología se establece una coincidencia, en tanto que una se centra en el estudio comparativo de la variedad cultural, directamente observada a lo ancho del mundo, y la otra en la reconstrucción de la variedad cultural a lo largo de un espacio de tiempo en el que no existen registros escritos. Peregrine (2004) considera imprescindible la colaboración con otras disciplinas, en las que necesariamente se debe incorporar el método comparativo, dado que la comparación de atributos sociales constituye parte de la historia de la Arqueología. La Arqueología, como disciplina interesada en los procesos de variación cultural y cambio debe, por tanto incorporar métodos comparativos. Tratando de aproximarnos a la lógica comparativa expone tres diferentes propuestas: la comparación etnológica, la comparación de características culturales conocidas etnográficamente y la Arqueoetnología, comparación de culturas o características culturales en un modo diacrónico conocidas por la Arqueología (Peregrine, 2004).

Estas opiniones se ven apoyadas por la existencia además de una gran discontinuidad temporal entre los grupos humanos estudiados por la Arqueología con la Historia que le sigue, lo que imposibilita reconstruir este pasado mediante técnicas historiográficas (Ortiz, 2001). De este modo, Peregrine (2004: 287) considera esta metodología obsoleta en lo que se refiere al estudio de la Arqueología, lo que le ha llevado a ser sustituida por técnicas más modernas: *in contemporary Archaeology the comparison of societal "atributes" for culture-historial purpuse has been largely supplanted by chronometric dating tecniques,* ("En la Arqueología contemporánea, la comparación de atributos para la propuesta cultural e histórica ha sido suplantada en gran medida por técnicas de datación cronométrica"). Sin embargo, bajo el prisma de algunos autores, deben existir límites en la comparación, ya que un uso "excesivo" de la comparación etnográfica puede llevar a establecer sesgos importantes en la investigación. Desde este punto de vista, Watson estima útil la comparación en un nivel generalizado, mientras que para un conocimiento detallado se hace necesaria la existencia de un contexto mayor, *for fullest understanding we need the historically-particular context* ("Para un completo conocimiento necesitamos el contexto histórico particular") (Wason, 1994: 12). Así, una generalización cultural sobre la relación entre un patrón de la cultura material y un aspecto de la organización social puede mostrar información de gran valor (Peregrine, 2004). Trigger, en su obra *Understanding Early civilization* (2003) proporcionó una detallada comparación de las siete civilizaciones mejor documentadas: Egipto, Mesopotamia, Shang, Azteca, Maya, Inca y Yoruba. Su propósito es establecer empíricamente qué rasgos de las civilizaciones tempranas, en los cuatro continentes, tienen en común y qué modos se diferenciaron unas de otras. Trigger (2003) encontró una gran variación en esos rasgos sociales e igualmente encontró un número de interesantes paralelos en religión, creencias y cosmología. Peregrine (2004) propone como buena forma de examinar los procesos en evolución, tales como el origen de las sociedades urbanas o los estados, mediante un modelo diacrónico, es decir rebasando el tiempo. Según este enfoque se podría pensar que existen una serie de rasgos y soluciones ante determinadas situaciones, que los grupos humanos adoptan con independencia de la cultura y la sociedad convirtiéndola, de este modo, en algo así como universales. De la misma manera que un bebé reacciona al hambre mediante el llanto, haya nacido en un punto del planeta o en otro, es posible que también diferentes culturas puedan reaccionar a determinados estímulos con semejantes soluciones.

Gordon Childe (1951) ya había seguido esta opinión al establecer que la Arqueología puede comprobar secuencias de culturas en varias regiones naturales. Esas mismas culturas representan fases en el desarrollo de sociedades y las secuencias arqueológicas que muestran, revelan el orden cronológico en el cual diferentes tipos de sociedad emergieron históricamente. Es por ello que Childe considera que los arqueólogos deben focalizar sus esfuerzos en clarificar las secuencias arqueológicas basadas en lo que puede ser más claramente observado en la relación arqueológica: tecnología y economía. Para ello, Childe (1951) compara y examina las secuencias arqueológicas de temperatura en el Mediterráneo europeo, el valle del Nilo y Mesopotamia y concluye que la innovación y la difusión son los principales procesos subyacentes de la evolución cultural. Así mismo, establece que sólo a través de la comparación diacrónica esta difusión puede ser empíricamente examinada y medida (*Ibídem*, 1951, Peregrine, 2004). En relación a ello, Stewart (1949) opina que la Antropología tiene un objetivo último que es "ver a través de las diferencias de las culturas, las similaridades", para exponer su afirmación estudió el origen del estado en Mesopotamia, Egipto, norte de China, Perú y Mesoamérica y encontró en estas culturas, que el control de los sistemas de irrigación fue un importante elemento en la emergencia de una autoridad centralizada. La hipótesis *Wittfogel's irrigation* continúa siendo en la actualidad duramente criticada, sin embargo, constituye un intento influyente en cuanto a la comparación en el estudio de la Arqueología (*Ibídem*, 1949, Pellegrine, 2004). No debemos, de este modo, desestimar la idea de utilizar los estudios antropológicos en la investigación arqueológica y antropológica, sino encontrar las herramientas adecuadas, capaces de brindar una mejor fiabilidad a la disciplina y por tanto una mayor aproximación al estudio sobre el pasado.

Según este prisma, Glyn Daniel afirma que "la Arqueología estudia el pasado desde el presente" (Daniel 1974: 9), sin olvidar que este presente está condicionado por las características propias de su época, en las que influyen particularidades que van desde su entorno hasta su formación intelectual. En cualquier caso, se trata de una actitud concreta hacia el hecho arqueológico. Así, en el Renacimiento, se despierta el interés estético de civilizaciones como la greco-romana y en el siglo XIX, se desarrolló un interés exótico y curioso hacia estos restos materiales, que se concreta en la aparición de la figura del anticuario y disciplinas como la Geología o la Paleontología, que arrojan luz sobre el medio natural en el que vivían los hombres de la Prehistoria. Dadas las

características de cada época y definido el objeto de estudio, se hace necesario plantear una metodología adecuada.

Por su lado, la Antropología es entendida desde la segunda mitad del siglo XIX hasta principios del XX como *el estudio general del hombre y de la variación de los grupos humanos, tanto sincrónica como diacrónicamente, y tanto en sus variedades físicas como culturales* (Ortiz, 2001). Esta definición, pone en estrecha relación la Antropología con otras ciencias humanísticas como la Historia, la Sociología o la Psicología; así como un acercamiento, dado su carácter científico, a las ciencias naturales. De este modo, desde la Antropología se podía estudiar cualquier grupo de manera sincrónica, independientemente del momento histórico en el que se encontrara. Contribuyeron a la formación de esta noción de Antropología, la presencia de la Biología en el pensamiento decimonónico, las ideas de progreso y confianza presentes en la sociedad del momento, así como la fe en la nueva ciencia y su aplicación política. Surgió entonces, en los antropólogos británicos, una identificación casi total entre Antropología y evolución.

> *La Antropología es la historia total del hombre, animado y penetrado por la idea de evolución. El hombre en evolución –tal es, en toda su vastedad, el objeto de la Antropología. Estudia ésta al hombre tal cual ha aparecido en todas las partes del mundo conocidas (...) se propone trazar la serie general de transformaciones que, así en lo corporal como en lo físico, ha experimentado el hombre en el decurso de su historia* (Marett, 1931).

Calificativos como "salvaje" o "bárbaro" eran atribuídos atendiendo al estado evolutivo en el que determinadas sociedades se encontraban, desde un punto de vista completamente ahistórico, lo que permitió la división de la evolución cultural humana en tres estadios bien diferenciados: "el salvajismo", "la barbarie" y "la civilización", que proponían Tylor y Morgan (Alcina, 1975). De este modo, nos encontramos diferentes ejemplos en cada "periodo étnico": los polinesios y australianos se encontrarían en el periodo del salvajismo medio, que se corresponde con el Paleolítico; las culturas aborígenes de América del Norte y del Sur se encontrarían en el estadio del salvajismo superior, correspondiente al periodo de evolución del inicio del Neolítico y

en un estadio superior se encontraría la Edad de Hierro y así sucesivamente (Ortiz, 2001). Es decir, se establece una catalogación a partir de los diferentes estadios evolutivos, que permite determinar en qué grado de desarrollo se encuentra un periodo de la Prehistoria u otro. Esta vertiente evolucionista, prácticamente desestimada en la actualidad, presenta una visión ingenua y etnocentrista, al establecer unos estadios perfectamente marcados en una carrera hacia el "desarrollo óptimo", en el que nos encontramos en la actualidad, basado en el pensamiento científico. Sin embargo, no existen dichos estadios, sino que la situación es más compleja, existen identidades culturales, profundamente influenciadas por una serie de factores, tanto exógenos como endógenos, que han ido forjando una cultura determinada. Por tanto, son esos factores, las características que rodean la cultura, y conforman su contexto, lo que es preciso investigar para tratar de identificar en qué grado conforman unos rasgos culturales u otros.

Como recordaba Hernando (1996: 193) "las vías tradicionales de aproximación a la Prehistoria están comenzando a agotarse." La metodología de la observación empleada en Antropología, no es posible llevarla a cabo cuando se trata de sociedades ya desaparecidas. Leroi-Gourhan (1964) se muestra escéptico en cuanto a la viabilidad de la Antropología en los estudios del pasado, manteniendo que dado el desconocimiento de los ritos paleolíticos y puesto que ni los gestos ni las palabras fosilizan, las interpretaciones suelen tener un componente imaginativo muy amplio, en el que las posibilidades de acertar son mínimas.

Este panorama tan desolador, planteado por el investigador francés, no es sino un pródigo foco de hipótesis, de investigaciones y en definitiva de ríos de tinta acerca de lo que pudo ser. Sin duda, llegar a conocer con auténtica veracidad lo que ocurrió hace miles de años es tarea complicada, si no imposible; pero sí consideramos que es posible un acercamiento, a partir de diferentes herramientas. La herramienta por antonomasia ha sido los restos materiales, los restos de arte mueble, las pinturas rupestres, restos óseos, diversos objetos, etc. En nuestra opinión existe otra herramienta que también puede ayudar al análisis y comprensión del sistema cognitivo del hombre de la Prehistoria, aunque no siempre goce de la misma aceptación, los estudios antropológicos.

La Arqueología prehistórica, al contar únicamente con documentación material, desarrolló principalmente estudios estratigráficos y tipológicos. Sin embargo, este conocimiento del hombre de la Prehistoria no es sino parcial, ya que se vio en la necesidad de completar el estudio basado en objetos materiales, con un acercamiento a la conducta del hombre prehistórico. De ahí que la búsqueda de paralelos etnográficos en modelos de sociedades primitivas actuales, respondiera a ese deseo de ampliar la información acerca de la estructura social e ideológica de las sociedades prehistóricas. Además, esos restos materiales son un testimonio de una sociedad en unas circunstancias determinadas y con unos hechos asociados.

> *Los arqueólogos se han dado ya cuenta de que están tratando con los restos concretos de sociedades y de que estas sociedades, aunque desconocieran la escritura, dejaron muestras tangibles no sólo de sus útiles materiales, sino también de sus instituciones sociales, supersticiones y conducta, por muy fragmentarias y ambiguas que aquellas sean* (Childe, 1973: 7).

Es decir, el estudio del material propiamente dicho, desde un punto de vista descriptivo, sin ninguna relación entre sí, no tendría sentido si no se completa la información con el resto de circunstancias que lo envuelven. De este modo, se debe extender el alcance de la Arqueología, partiendo de la base del objetivo que la define: ampliar nuestro conocimiento del hombre, en este caso en el pasado. Así, el propio Childe (1972) describe, en *Short Introduction of Archaeology*, la necesidad de contemplar la Arqueología como una fuente de la Historia, que de igual modo que los documentos escritos, aporta información y permite reconstruir el proceso evolutivo humano.

Aparecen así dos tendencias en cuanto a los planteamientos teóricos de la Arqueología. Por un lado aparece la tendencia europea, de raíz humanista e histórica que centra su interés en la investigación de la Prehistoria, siendo comúnmente denominada "Arqueología Tradicional". Por otro, la tendencia americana, denominada, "Arqueología Científica", pone su foco de atención en las investigaciones de carácter antropológico y sociológico. Así, en el ámbito académico americano la Arqueología es una materia integrada en los departamentos de Antropología cultural. Peregrine (2004)

considera la analogía etnográfica como uno de los métodos básicos usados para interpretar el registro arqueológico desde los inicios de la disciplina. Sin embargo, el problema de la aplicación del término "Ethnoarchaeology" o "living Archaeology", en ocasiones es advertido a la hora de aplicar la analogía etnográfica en la interpretación arqueológica. Mientras uno se mueve en el pasado, el otro permanece ligado a la etnología empírica (*Ibídem*, 2004). La influencia de los americanistas en España, se manifiesta en la figura de Alcina Franch que instala en la Universidad Complutense de Madrid un Departamento de Antropología y Etnología de América, desde su cátedra de Arqueología Americana en 1967 (Ortiz, 2001). De nuevo aparece la Antropología, estableciendo lazos muy estrechos con la Arqueología, ya que es en esta donde se sustentan sus fundamentos. Según David y Kramer (2001), hoy en día la Etnoarqueología es uno de los enfoques en la Arqueología Procesual y Postprocesual, y se basa en el uso del conocimiento de culturas de indígenas, siguiendo un modo tradicional de vida para darle una explicación al material del pasado. Así, Alcina Franch (1991) defiende la Arqueología como una ciencia antropológica, pues es la única ciencia que investiga las sociedades y culturas del pasado partiendo de evidencias materiales. Sin embargo, para este autor, la Arqueología no sólo presenta una perspectiva estructural-funcional, sino también diacrónica, por lo que se debe considerar su misión histórica. De este modo, la Antropología permitiría formular una serie de valores o leyes de carácter universal, que permitieran igualmente ser aplicados a la Arqueología y en concreto a la Prehistoria. Destacaron en este sentido, en la segunda mitad del siglo XX los planteamientos de Taylor (1948) con *A Study of Archaeology* o Bindford con *Archeology as Anthropology* (1962) *o New Perspectives in Archeology* (1968).

La aplicación, por tanto, de la Antropología, a partir de la formulación de leyes universales a la Arqueología o a la Prehistoria, permitiría conocer elementos o datos del pasado, que de otro modo hubieran caído completamente en el olvido. Con metodología antropológica se obtienen datos de sociedades que mantienen una distancia espacial sincrónica con nuestra cultura occidental que supone un obstáculo difícil de solventar en ocasiones. En el caso de sociedades desaparecidas, estos obstáculos se multiplican generando el desánimo de los prehistoriadores. Partiendo de los diversos estudios, a lo largo de varias décadas de investigación etnográfica en sociedades de escaso desarrollo socio-económico, se han obtenido datos, que tras un análisis en profundidad permiten

establecer características comunes de todas ellas, como es la noción del tiempo y el espacio. Si esto es así, en sociedades de similares características tecnológicas que distan miles de kilómetros entre sí, sin ningún contacto aparente entre ellas, no parece improbable pensar que el mismo resultado haya tenido lugar en semejantes condiciones, aún con un lapso temporal más amplio.

No obstante, el rigor científico en ocasiones supone un reto a la hora de aplicar las sociedades observables a la Arqueología. Este hecho plantea la aparición de fuertes críticas a la corriente de la Nueva Arqueología, basadas principalmente en la reivindicación de la Arqueología como una ciencia *per se*, sin la sujeción o el apoyo que según los planteamientos de esta corriente, otorga la Antropología. Así mismo, esta unión entre ambas disciplinas (Arqueología y Antroplogía) como hemos visto, no está falta de polémica, para Lisón (1976) la Antropología es una ciencia con entidad propia, y la intromisión de otras disciplinas como la Arqueología no debe pasar de la formación específica en trabajo de campo. Él mismo explica:

> *La Antropología social o cultural no necesita de andaderas ni apoyos de interesadas disciplinas que curiosamente se dicen conexas y que, llevando el agua a su aceña, periódicamente han agostado la incipiente Antropología* (Lisón, 1976).

La emergencia de esta "Nueva Arqueología" hacia mediados de la década de los '60 tuvo una gran influencia en la dirección de la Arqueología regional. Dada su relación con metodologías científicas y nuevas herramientas analíticas, muchos préstamos de otras disciplinas tuvieron un fuerte impacto en todo tipo de investigaciones (Kantner, 2008). La "Nueva Arqueología" conocida también como la "Arqueología de la Conducta" (*Behavioral Archaeology*), centró su atención en una gran variedad de nuevas circunstancias como la formación del registro arqueológico, la variabilidad de los artefactos, etc., pero sobre todo se mantuvo el nexo entre Arqueología y Antropología (Longacre, 2010). Otra de las influencias que tuvieron un enorme peso en la "Nueva Arqueología" fue el creciente uso de métodos cuantitativos para la investigación de datos espaciales, muchos de ellos, como se ha mencionado, préstamos de la Geografía, de la Biología y de la Economía, en un esfuerzo de hacer la Arqueología más científica. Unos de los pioneros en el uso de esta metodología fueron

Lewis y Sally Binford (1966) en un estudio sobre la técnica *levallois* durante el desarrollo del Musteriense, en el Paleolítico Medio. Las técnicas estadísticas fueron comúnmente empleadas para identificar patrones espaciales en la distribución de artefactos que podrían estar asociados con particulares unidades sociales (Hill, 1970 y Whallon, 1968). Hacia la década de los '70 y los '80, la "Nueva Arqueología" maduró dentro de la Arqueología procesual, que mantenía un interés en las perspectivas multidisciplinares del comportamiento humano, así como un uso de métodos cuantitativos formales para identificar patrones espaciales (Kantner, 2008). Esta nueva visión de la Arqueología Posmodernista, paso a ser llamada Postprocesual. Tras los primeros años de la década de los '90, un número de influencias en la Arqueología promovió nuevas investigaciones con el fin de reconstruir el comportamiento del pasado regional.

### 2.3. El espacio y el tiempo (buscando vínculos entre la Antropología y la Arqueología)

Anschuetz (2001) sugiere que la Arqueología está particularmente bien situada en las Ciencias Sociales y mantiene que si los arqueólogos utilizan el paisaje como un patrón que conecta el comportamiento humano con un espacio y un momento determinado, se hace necesario el uso de una común terminología y metodología para construir hipótesis. La definición de los asentamientos ecológicos, los rituales del paisaje y los paisajes étnicos contribuirán a facilitar el diálogo entre los arqueólogos y las comunidades tradicionales. La constitución de "lugares significativos" (*meaningful places*) no es un proceso opuesto a un espacio simbólico, sino que es un aspecto propio de él mismo (Whitridge, 2004).

> *Space is a medium shaped by embodied experience, knowledge and discourse, sociality, material culture, and the nonhuman phenomena out of which these are constructed or with which they articulate. People do not move through an abstract biophysical matrix, but through meaningful cultural landscapes, within socially variable envelopes* (Whitridge, 2004: 243).

> El espacio es un medio formado por una experiencia corporal, conocimiento y discurso, sociabilidad, cultura material y los fenómenos no humanos fuera de los cuales éstos son construidos o con ellos se articula. La gente no se mueve a través de una matriz biofísica abstracta, sino a través de los paisajes culturales significativos, dentro de dotaciones socialmente variables *(Whitridge, 2004:243).*

El papel que ocupa la memoria cultural sobre determinados lugares en la definición de la identidad, es una parte importante de los estudios sobre Arqueología del Paisaje. Desde esta perspectiva, los lugares creados por las personas en el pasado están continuamente ocupados en el significado de un momento del mismo. El tiempo y el espacio, de hecho, son visualizados de modo diferente que desde Occidente. En algunos casos, los lugares están cargados de eventos del pasado y personalidades que son parte integrante de prácticas actuales (Kantner, 2008).

Anschuetz, Wilshusen y Schick (2001) consideran básico definir el término paisaje y especificar cómo los estudios sobre paisajes son relevantes para construir un completo conocimiento de los procesos culturales e históricos en Arqueología. Los arqueólogos han ido incorporando aspectos propios de los estudios sobre paisajes, y así la Arqueología está bien situada para optar a un paradigma interpretativo del paisaje, más explícita y productivamente de lo que están otras ciencias sociales, incluida la Geografía, por lo acertado de su combinación de una perspectiva antropológica y la profundidad del tiempo. Los autores consideran que a través del desarrollo de una coherente Antropología del lugar, la Arqueología aparece bien posicionada para contribuir a construir el paradigma de paisaje y al desarrollo de metodologías apropiadas para su aplicación. Dicho acercamiento también facilitará el diálogo entre arqueólogos y las comunidades tradicionales. El paisaje sobrepasaría el concepto de medioambiente, al estar implícito en él, aspectos de índole cultural. El estudio que presentan Stewart, Keith y Scottie (2004) sobre diferentes aspectos del paisaje y de los topónimos del río Kazan, en Canadá, sugiere que algunas características culturales proyectan mensajes sobre acontecimientos y personas, aparentemente desde un único momento en el tiempo; otras incorporan actividades cíclicas, y otras establecen relaciones permanentes entre las personas y la tierra. Como explica Hernando (2002), según los paradigmas de la Arqueología de la Identidad, en las sociedades de escasa

complejidad socioeconómica se prioriza el espacio, al que se sienten muy implicados emocionalmente. De este modo, la realidad es percibida a través de referencias espaciales, como pueden ser los elementos del paisaje generados por el río Kazan. Por otro lado, el tiempo es asimilado de un modo cíclico, centrado principalmente en el presente, sin la proyección lineal: pasado, presente, futuro. A medida que aumenta el control material de las circunstancias de vida, se desarrolla la sensación de tiempo lineal. Stewart et al. (2004) ilustran cómo el significado cultural puede ser diseccionado en el registro arqueológico de un pueblo determinado en la cultura de la caza ártica, utilizando las historias y tradiciones orales. Paisaje no es sinónimo de ambiente natural, los paisajes están elaborados a partir de sistemas culturales que estructuran y organizan la interacción de las personas con su ambiente natural, de modo que como mantiene Cosgrove, el paisaje denota el mundo exterior mediado a través de la subjetiva experiencia humana (Anschuetz et al., 2001). Un estudio sobre el paisaje proporciona un marco para valorar las fuentes de variabilidad conductual en el registro arqueológico y permite observaciones en un contexto más allá de los límites de los lugares físicos y de los límites de los emplazamientos (*Ibídem*, 2001).

Por otro lado, Sauer (1925) definía el paisaje cultural como un paisaje natural formado a partir de un grupo cultural. La cultura es el agente, la naturaleza es el medio y el paisaje cultural es el resultado. Bajo la influencia de una cultura dada, por sí misma cambia a través del tiempo, el paisaje experimenta un desarrollo pasando por diferentes fases y probablemente alcance el final de su ciclo de desarrollo. Anschuetz et al. (2001) entienden la Arqueología como una parte integral de la Antropología y el paradigma del paisaje permite a la Arqueología contribuir sustancialmente a la comprensión de la Antropología regional, demostrando los límites del estricto materialismo cultural, en demostración de cómo la gente modifica el medio ambiente en el que vive.

Hernando (1996) ilustra el caso concreto del Neolítico, definido por ella como un "cajón de sastre" en el que tienen cabida todas las primeras sociedades que consumen especies domésticas. Sin embargo, se ha prestado poca atención al complejo proceso mediante el que se han llevado a cabo las transformaciones en dicho periodo. Dadas las circunstancias, Hernando plantea la posibilidad de utilizar la Etnoarqueología como una interesante fuente de hipótesis, para los estudios sobre el Neolítico europeo. Se trataría de encontrar un punto coincidente entre sociedades actuales y grupos ya

desaparecidos, ante la pérdida de información arqueológica, que nos permitan lograr una mayor aproximación a la Prehistoria. Sin embargo, no se trata de un todo vale, en el que se realicen analogías etnográficas de manera indiscriminada, sino que se trata más bien de un estudio riguroso que trate de ponerlas en relación. En ese sentido, Hernando subraya la diferencia entre analogías etnográficas y Etnoarqueología (*Ibídem*, 1996).

El caso de los K'ekchies de Guatemala es un buen ejemplo para el estudio del Neolítico, ya que practican un tipo de agricultura similar a los grupos de agricultores de este periodo de la Prehistoria, la milpa o también llamada agricultura de roza y quema. De este modo, la relación con el paisaje es esencial para el k'ekchi' ya que determina el resto de actividades (*Ibídem*, 1996). Sin embargo, resulta obvio y no es el objetivo de la autora, realizar una analogía etnográfica entre los k'ekchíes y cualquiera de los grupos del Neolítico europeo, dado que no poseen las mismas circunstancias históricas, ni el mismo contexto ambiental. Lo que se pretende es acercarse al conocimiento de los parámetros que informan de otras racionalidades distintas a la nuestra, por ejemplo la racionalidad basada en sustentar una actuación sobre el paisaje basado en un aprovechamiento agrícola simple. Esto permite a los arqueólogos interpretar hechos arqueológicos, para los que no hay necesariamente análogos, tanto en un escenario histórico localizado como en términos de evolución cultural (Roux, 2007).

Por el contrario, el planteamiento de Leroi-Gourhan (1964) al respecto es firme, al manifestarse contrario a la utilización de modelos etnográficos en el estudio de la Prehistoria, aunque no niega la implicación que ha tenido en el último siglo cuando afirma que "la etnología, desde hace una treintena de años, ha ido rechazando el aparato teórico que convertía al hombre primitivo en un europeo mentalmente inacabado, y vuelve a encontrar un pensamiento coherente, humano, (…)." El problema para Leroi-Gourhan viene del abuso derivado de las semejanzas por pequeñas que sean entre objetos del pasado y objetos actuales de sociedades "orales". Él mismo asegura que "el reproche más grave que puede hacerse a un comparativismo somero es que ha paralizado la imaginación científica, aquella que no busca explicarlo todo mediante analogías sino inventar los medios para sacar a la luz y controlar los hechos" (*Ibídem*, 1964). Leroi-Gourhan (1995) basa este recelo hacia la utilización de fuentes etnográficas en los estudios de Prehistoria, partiendo de la proyección de los valores occidentales sobre la sociedad o cultura a estudiar. Llegado a este punto, según el autor, el investigador se va a

preocupar de justificar su propio punto de vista, tomando sólo aquellos aspectos que le resulten interesantes:

> *Como sucede cuando se juzga el arte africano a partir del arte francés moderno, que descubrimos lo que buscamos y no lo que hallamos, los especialistas en Prehistoria han creado, principalmente en los tiempos heroicos de la ciencia, un pensamiento magdaleniense que se parecía mucho al burgués del siglo XIX disfrazado de perdonavidas de bisontes* (Leroi-Gourhan, 1995: 30).

Sin embargo, podemos considerar esta apreciación como simplista y determinista, ya que como cualquier ciencia social, la Antropología, la Etnografía cuenta con limitaciones altamente conocidas, que sólo es posible eludir siendo consciente de ellas, y elaborando un marco de trabajo adecuado. Por tanto, la apreciación de Leroi-Gourhan sólo debe ser tenida en consideración, cuando no se están aplicando los mecanismos apropiados para hacer frente a las limitaciones propias de la ciencia.

### 2. 4. Un ejemplo: el Arte Paleolítico

A partir de los primeros descubrimientos de Arte Prehistórico en Europa, fueron muchas las teorías que surgieron para tratar de dar luz a un fenómeno desconocido hasta el momento: las expresiones pictóricas en la Prehistoria. Las representaciones de las cuevas de Altamira fueron comparadas con las figuras de los bosquimanos, una sociedad cazadora-recolectora del sur de África. Así mismo, el descubrimiento de otras obras pictóricas francesas en el siglo XIX y la comparación de estas con el arte bosquimano o el de los aborígenes australianos, contribuyó a la aceptación de estas imágenes como paleolíticas (Mingo, 2009). Estas primeras teorías, de comienzos del siglo XX, empezaron a hacerse cada vez más frecuentes desde el periodo colonizador del siglo XIX. Así, a partir de la observación de culturas actuales, denominadas en la época "primitivas" dado el escaso desarrollo tecnológico que les atribuyeron, surgieron teorías como el Arte por el Arte, basada en la idea del "buen salvaje" de Rousseau y en el anticlericalismo de Martillet (*Ibídem*, 2009) en las que el Arte es creado únicamente con una finalidad de ornamentación o de divertimento, sin que lo haya motivado ningún aspecto trascendente (religión, simbolismo, magia, etc.).

Por otro lado, es a partir del descubrimiento del arte rupestre cuando los investigadores fijan su atención en los estudios antropológicos. A finales del siglo XIX surgen las teorías de la magia de la caza y la fecundidad, basada en el principio de la magia simpática, que establece una identificación entre la imagen y el sujeto real, de forma que al actuar sobre la imagen del animal, el mismo efecto se llevará a cabo sobre el animal real (Reinach, 1903). Esta nueva teoría, aceptada por Reinach, Breuil y el Conde H. Begouen como principales representantes, manifiesta un cambio en la interpretación de las imágenes paleolíticas, tomando como base especialmente a Frazer y basándose en la dotación de estas imágenes de un componente religioso (*Ibídem*, 2009). Sin embargo, la utilización de fuentes etnográficas en los albores de los estudios paleolíticos, es un recurso realizado casi de manera inconsciente, sin apenas reflexión acerca de su utilidad, de modo que unas ocasiones es tenido en cuenta y otras no, en función de los intereses del estudio o del investigador. Buen ejemplo de esto lo encontramos en Breuil (1979), cuando acepta una teoría interpretativa basada en las observaciones etnológicas sobre las sociedades australianas, esquimales, siberianas, etc. orientadas subjetivamente con el fin de justificar las imágenes paleolíticas y, sin embargo, rechaza otras constataciones etnológicas que evidencian la ausencia de "arte" como tal, en las representaciones del Pleistoceno (Mingo, 2009 y 2010). Para Maquet (1999) estos estudios etnológicos de bien entrado el siglo XX están sesgados por un latente etnocentrismo, dada la proyección de los propios antropólogos, de la realidad colectiva de su mundo a un mundo externo y completamente independiente. Para el autor (1999), al separar un objeto de su cultura, estos objetos, las máscaras africanas, dejan de funcionar como lo hacían en sus contextos primigenios, que serían considerados según su propia clasificación, obras de arte metamorfoseadas, ya que su valor simbólico se ha perdido fuera de su contexto. Se produce una asimilación, en la que por el mero hecho de la antigüedad o el origen remoto de los restos, estos son considerados como artísticos, hecho que no deja de ser una proyección de una cultura determinada, la propia del investigador, en la cultura que estudia. Tanto es así, que las obras de arte metamorfoseadas fueron producidas y utilizadas en sus sociedades de origen como armas, utensilios de cocina, insignias reales, insignias de clase, instrumentos mágicos, objetos sagrados y prendas ceremoniales. Es decir, la función de estos objetos no fue exclusivamente visual, sino que fueron creadas con otros fines (Mingo, 2009), por ende, estos objetos etiquetados como arte "primitivo" no lo fueron para los que los crearon (Maquet, 1999). La calificación de objeto artístico ha sido atribuida *a posteriori*, por una

cultura de la que estos objetos no son partícipes, y constituyen, de este modo, un intento por integrarlos en dicha cultura.

Los enfoques estructuralistas permitieron que Leroi-Gourhan estableciera junto a Laming-Emperaire una nueva hipótesis en el modo de concebir la investigación del arte paleolítico, partiendo principalmente de la oposición a las hipótesis etnológicas. Su teoría se basó en la atribución de valor simbólico a las representaciones de las cuevas, concebidas como santuarios. En lo referente a las numerosas imágenes de animales, Leroi-Gourhan asimilaba los bisontes como símbolos femeninos y los caballos como masculinos (Leroi-Gourhan, 1995). Por el contrario, para Laming-Emperarire (1962) el simbolismo de estos animales está invertido, representando el caballo los valores femeninos y el bisonte los masculinos. Para los signos, el autor siguió un razonamiento similar, al clasificar los signos según su morfología en masculinos y femeninos. Ambos autores consideraban que los accidentes de las paredes también podían tener un valor intrínseco, así, las fisuras de las rocas podían ser representaciones de lo femenino.

Por otro lado, también surgieron hipótesis para dar luz al fenómeno del arte paleolítico a mediados del siglo XX, como la propuesta por Mircea Eliade (Eliade, 1951), que defendía la idea de que las religiones paleolíticas europeas podrían poseer rasgos de carácter chamánico. Posteriormente, Lewis-Williams, Dowson y Clottes defendieron y desarrollaron estos mismos postulados a finales del mismo siglo (Lewis-Williams et al., 1988). Dichos autores explicaban parte de las diversas manifestaciones de arte paleolítico en el interior de las cuevas como resultado de un ritual chamánico, llevado a cabo a partir de un estado de conciencia alterado. Estos fenómenos, según los autores, no han sido tenidos en cuenta en nuestra sociedad "ultra racionalista", sin embargo, en otras culturas, las personas que se han dedicado a buscar este tipo de visiones han llegado a ser profetas, líderes espirituales o chamanes (Clottes et al., 1996). La hipótesis se ve acompañada por el hecho de que a lo largo de la historia, no se han dado casos, al margen del Paleolítico Superior, en la que el hombre se adentre en la oscuridad para pintar o grabar, si no es por la existencia de creencias fuertemente arraigadas de generación en generación (Clottes, 2003). A partir de los años '90 del siglo XX, el enorme recelo que planteaba Leroi-Gourhan en cuanto a la utilización de métodos etnográficos en Arqueología, se va abandonando a medida que surgen nuevas teorías que postulan cada vez más por este tipo de metodología. En ese sentido, la teoría del

Chamanismo resurge con Lewis-Williams y Clottes, para volver a dar relevancia a la Antropología en el estudio de la Prehistoria.

Clottes (2003) defiende la hipótesis de un entramado chamánico en las religiones paleolíticas, que viene defendido por la continuidad en diversas áreas del planeta (Siberia, Canadá, Escandinavia, América del Norte y del sur, etc.) de numerosas religiones que han pervivido durante largos periodos de tiempo, incluso en sociedades muy dinámicas. En numerosas mitologías, el mundo subterráneo es considerado como el lugar donde habitan los dioses, la muerte o los espíritus, por lo que para ponerse en contacto con dicho mundo, se debe llegar a él. Los espíritus que en él habitan, muy frecuentemente espíritus de animales, están presentes en la roca, y así es posible conectar con su poder. La crítica principal vertida a esta teoría viene del rechazo al recurso etnológico, dada la negativa a considerar los grupos cazadores-recolectores actuales en el mismo estado evolutivo que los paleolíticos. Sin embargo, la teoría del chamanismo se basa en la universalidad de la capacidad neurológica humana de percibir y experimentar fosfenos e imágenes geométricas entópticas (Lewis-Williams y Dowson, 1988). Por lo tanto, se trata de trabajar con datos o parámetros conocidos, como es la universalidad de ciertos parámetros biológicos, para a partir de ellos, profundizar en la cultura, el pensamiento y la noción que tenían de sí mismos los grupos de la Prehistoria. Así, esta teoría no sólo se apoya en la Etnología, que demuestra la universalidad del chamanismo en sociedades cazadoras-recolectoras de todo el mundo; sino también en la neuropsicología que pone de manifiesto que "el sistema nervioso humano puede generar estados de conciencia alterada y alucinaciones, capacidad que se puede remontar hasta muy atrás en el tiempo" (Clottes y Lewis-Williams, 2001). Leroi-Gourhan (1964) por el contrario siempre ha rechazado la hipótesis del chamanismo, al considerar que dichas tesis se basan en una semejanza somera entre las representaciones de "hechiceros con cuernos", con el atavío de algunos chamanes siberianos y afirma rotundamente que *"si la cosa hubiera sido más "exótica", hubiera podido decirse, con igual fundamento, que los Paleolíticos veneraban al diablo" (Ibídem*, 1964).

Esta afirmación demuestra un enorme recelo hacia el apoyo de la Antropología en los estudios del pasado. Sin embargo, pensamos que no es posible llegar a un verdadero conocimiento de la Prehistoria, si no se parte de la base concreta que plantea que como *Homo Sapiens*, independientemente de la distancia espacial y la temporal,

afloran unas soluciones culturales semejantes y susceptibles de ser analizadas con el objetivo de alcanzar pautas generales que puedan ser aplicadas a las culturas de la Prehistoria. Además, como apunta Mingo (2009) es una certeza afirmar que cualquier tipo de representación de origen antrópico muestra como un fiel reflejo, el tipo y las formas de vida, la sociedad, la religiosidad, etc. de un grupo determinado. Es decir, muestra o manifiesta la cultura de los seres humanos, ya sea en una época o en otra. Desde este punto de vista, los restos paleolíticos que han llegado hasta la actualidad, son un reflejo de su cultura.

La Antropología pretende acceder al conocimiento del hombre tratando de desentrañar los significados de sus manifestaciones expresivas, sean estas cuales fueran (*Ibídem*, 2009). Siendo éste uno de los objetivos de la Prehistoria, nos encontramos en una situación a la que se debe hacer frente con una metodología muy similar. Para desentrañar el significado de las manifestaciones materiales, desde una cultura que es diferente de la que los ha creado, debemos al menos intentar buscar claves que nos ayuden a descodificar el mensaje y nos acerque a dicha cultura. A la hora de comprender un mensaje, por ejemplo, el arte paleolítico, si el contexto creador (M) es el mismo que el contexto receptor (L), ya que ambos forman parte de un mismo grupo, entonces la descodificación del mensaje (B) se realiza sin ningún problema (*Ibídem*, 2009). El problema radica cuando el contexto creador y el receptor no es el mismo, en el caso de culturas actuales, el contexto emisor puede ser conocido mediante la Antropología, pero en el caso del Paleolítico, aparecen una serie de limitaciones derivadas de la imposibilidad de observación de dicha cultura. Sin embargo, la estructura de comunicación no se modifica en gran modo, entre los estudios antropológicos en sociedades cazadoras-recolectoras y los estudios prehistóricos, aunque las diferencias entre ambos contextos, el suyo (emisor) y el nuestro (receptor) sean muy marcadas. Sin embargo, como afirma Mingo (2009: 91) "el acceso al conocimiento del contexto emisor condiciona la gnosis de las diferentes culturas." En este sentido, la Arqueología de la Identidad proporciona un marco de relación entre todas las culturas y sociedades mediante la identificación de relaciones estructurales de identidad como es la construcción de esta y su percepción del mundo, entre los grupos humanos (*Ibídem*, 2009). Por tanto, nos permite poner sobre la mesa las diferencias entre comunidades cazadoras-recolectoras e incluso las paleolíticas con nuestra propia

cultura, pero al mismo tiempo también nos permite observar posibles similitudes entre sociedades orales de diferente época.

Consideramos, igual que Alcina Franch (1988) y Mingo (2009) que es lícito y de gran utilidad el uso prudente y riguroso de la aplicación comparativa de la Antropología en lo referente a estudios de Prehistoria, bien sea a partir de los restos artísticos, como a partir de cualquier resto material. La aplicación de esta metodología se manifiesta eficaz, dado el grado de desarrollo de las sociedades a considerar, con una economía básicamente cazadora-recolectora. Numerosos estudios demuestran esta afirmación, como la llevada a cabo por Charlier (1989) que puso en relación los indios de las praderas de América del Norte con el Paleolítico europeo, a partir principalmente de sus representaciones, dadas sus similares formas de economía, nómada o seminómada en ambos casos; y el mantenimiento sin apenas interferencias de sus formas de vida. Así, las comparaciones etnológicas del arte paleolítico es un recurso producido desde los primeros descubrimientos hasta la actualidad, siendo más o menos aceptada por algunos investigadores (y rechazada por otros) produciendo teorías más o menos científicas, como se ha visto con anterioridad.

## 1. Campos de Estudio. Medio Ambiente.

El presente trabajo tiene por finalidad poner en relación dos áreas geográficas e históricamente bien diferenciadas. Por un lado, pretendemos acercarnos al estudio de las comunidades actuales que pueblan el área circundante al lago Baikal; por otro, un estudio comparado entre esta zona y los restos materiales encontrados en yacimientos del Paleolítico Superior, Neolítico y Edad de Bronce de la misma área. Es de vital importancia, reconocer la distancia espacio-temporal existente entre los actuales grupos y los de la Prehistoria. Sin embargo, la base económica (asumiendo siempre los diferentes contextos medioambientales que suponen importantes diferencias en cuanto a la fauna y flora), su control material de la vida, la división de funciones, etc. debió ser parecida, lo que lleva inexorablemente a creer que compartirían el mismo modo de representación y que las formas estructurales de identidad serían similares (Mingo, 2009). De este modo, medioambiente, economía, sociedad y sistema religioso suponen los pilares sobre los cuales se sustenta este estudio.

> *Los estudios estructurales de la identidad entre los pueblos "orales" pueden, y creemos que deben, ser entendidos como complementarios a los estudios estructurales de la cultura material y la identificación de patrones de comportamiento y subsistencia ante determinados medios físicos, biológicos, climáticos, etc.* (*Ibídem*, 2009: 26).

En el estudio comparado de dos culturas es necesario analizar todo el entramado de circunstancias que engloban a dichas culturas, y máxime si estas se encuentran distantes entre sí en el tiempo. Para obtener datos fiables sobre lo que pueden tener en común los objetivos de nuestro estudio, debemos atender, como apuntaba De Laguna (1932) en la década de los '30 del siglo XX, las similitudes que muestra el medioambiente de ambos casos.

### 3. 1. Marco Geográfico

El objeto de estudio de nuestro trabajo se centra en una zona concreta y bien delimitada, el lago Baikal, y los grupos humanos que lo han ido poblando desde el Paleolítico Superior hasta nuestros días. Debemos conocer en qué medida han variado las características medioambientales del lago y sus alrededores para establecer su influencia en los diversos grupos que lo poblaron a lo largo de la Historia. Por ello, consideramos de vital importancia profundizar en factores como el clima, la vegetación, la fauna y su ubicación geográfica dentro de un marco concreto.

*Figura 4*. Lago Baikal.

El Baikal es un lago de origen tectónico, situado al sur de Siberia, (Rusia), y dominado principalmente por la meseta de Siberia Central (Sirina, 2006). Es conocido por ser el lago más profundo del mundo, con 1637 m de profundidad, así como el más antiguo, con más de 25 millones de años, y cuenta también con la cuenca más voluminosa, (23.600 km³). Las aguas del lago extienden su influencia por un área de 571.000 km², y su longitud es de 636 km y una anchura de 80 a 27 km (Brunello, 2006; Ortiz-Echevarría, 2010).

Cuenta con más de 1500 especies endémicas animales y vegetales, característica que está estrechamente relacionada con su antigüedad y su desarrollo natural único. Cerca de 306 ríos y arroyos fluyen hacia el lago Baikal, con una única excepción de un

río cuya corriente fluye a la inversa, el río Angara, localizado en la orilla noroeste. Aunque el principal afluente del lago es el río Selenga, que nace en Mongolia y conduce cerca del 60% de la afluencia de aguas anualmente (Brunello, 2006). En 1996, el lago Baikal fue añadido a la lista de patrimonio mundial la UNESCO y aparece citado como "the most outstanding exemple of a freshwater ecosystem" (UNESCO, 1996). Los ecosistemas que circundan el lago varían desde contrastados paisajes de montañas, bosques, estepas, tundra, así como el lago en sí mismo (*Ibídem*, 2006). El área del Baikal se divide, teniendo en cuenta su forma alargada y su disposición de norte a sur, en las regiones de Cis-Baikal y Trans-Baikal. El Cis-Baikal comprende el territorio situado al norte y oeste del lago, incluyendo la cuenca del río Angara y la isla de Ol'Khon (Weber et al., 2002). Esta región se divide administrativamente en el Óblast de Irkutsk, al oeste del lago y la República de Buriatia, al Este. El Trans-Baikal, por el contrario se localiza al Este, ocupando una región montañosa. Desde un punto de vista administrativo, comprende la República de Buriatia y el Krai de Zabaikalie.

*Figura 5*. Mapa del lago Baikal.

Las formaciones montañosas varían en altura desde los 1100 metros a los 1700 metros, desde el nacimiento del río Angara, al norte hasta la isla de Ol'klon cuentan con una altitud de entre 1300 y 1400 metros. Sus principales cadenas montañosas son los montes Primorskii que rodean la costa Noroeste, los montes Baikalskii al oeste y las montañas Sayany del este, situadas al oeste del extremo suroeste (Weber et al. 2002). La estructura geológica de estas tres cadenas montañosas es similar, estando caracterizadas principalmente por los mismos componentes geológicos (*Ibídem*, 2002).

*Figura 6*. Orilla este del lago Baikal.

La cadena de los montes Primorskii, va ascendiendo en altura sobre su mitad norte, con los picos más altos del área situados al otro lado de la isla de Ol'khon. Estos comienzan 50 km al norte de la isla de Ol'khon, manifestando un carácter alpino, con numerosas grietas en la roca, barrancos con cortos y rápidos ríos, y escarpados muros que desembocan en el mismo lago (*Ibídem*, 2002). Los picos de los montes Baikalskii ascienden a 2650 m lo que sobrepasa notablemente la línea de árboles (1300-1400 m). Las montañas Sayany del este tienen alturas mayores a los 3000-3200 m en ellas nacen todos los afluentes del margen izquierdo del Angara (Irkut, Kitoi, Balaia y Oka) (*Ibídem*, 2002).

### 3. 2. Vegetación

Gracias a los estudios realizados a partir de la composición de polen, podemos analizar la vegetación del lago Baikal desde el Paleolítico Superior hasta nuestros días, considerando las posibles variaciones que hayan tenido lugar. Si bien, es posible afirmar, que la vegetación del Baikal es propia de un clima frío, y que sus variaciones a lo largo de los milenios se ha visto influenciadas por las variaciones en el clima, así podemos contar con dos puntos fundamentales, el comienzo del Holoceno, en el que se abandona el clima glaciar predominante en la etapa anterior y el óptimo climático del mismo Holoceno, cuando este finaliza en torno a hace 7.000-6.000 años, el clima mantiene unas condiciones de continentalidad muy similares a las actuales. Estos cambios en las condiciones climáticas afectan indiscutiblemente al ecosistema, provocando diferentes variaciones.

*Figura 7*. Estepa en el Trans-Baikal.

Hace entre 47.000 y 30.000 años, la vegetación en esta zona del sur de Siberia era de tundra-estepa, indicando generalmente un clima interestadial dentro de la última glaciación. La transición a ambientes completamente glaciares tuvo lugar entre el 32.000 y 30.000. El intervalo posterior, de 30.000 años a 24.000 años es probablemente el más seco y frío del registro, manifestado por biomas de estepa, una cobertura arbórea del 5%, ausencia de diatomeas y un tamaño más bien reducido de los lagos. En esta etapa, desde 30.000 a 17.000 años, denominada pleno glaciar, se produjo un incremento en los porcentajes de herbáceas, unos mayores niveles de estepa y una disminución en los niveles de taiga, de los que resulta un aumento de la aridez y de la continentalidad (Bezrukova, 2010).

Los registros de polen del área de Duguldzera, en la zona del lago Baikal proporcionan la base para una reconstrucción de la vegetación y el clima, así como los cambios sufridos en ambos aspectos en el lago Baikal, en el periodo transicional de la última glaciación hasta el actual interglaciar (Bezrukova et al. 2009). El tardiglaciar (hace 17.700-11.650 años) está marcado por un gradual incremento del porcentaje de polen de árboles y arbustos y una reaparición de las diatomeas (Bezrukova et al. 2010). Hace 16.000 años se reflejan unas condiciones medioambientales bajo las cuales se formaron mineralizaciones de turba próximas a la vegetación del lago. Durante esta época, la orilla noreste del lago estaba cubierta con bosque y vegetación de tundra compuesta fundamentalmente de alerce *(Larix Dahurica)*, abedul (*Betula*), pícea *(Picea obovata)* y arbustos y hierbas propios de la tundra. El momento en el que se genera esta vegetación coincide con el principio de la deglaciación, después del 17.000, y después también de un relativo calentamiento climático (Bezrukova et al. 2009). Es decir, hace 14.700 años el clima se volvió más benigno y húmedo que en el período que va de 47.000 a 14.700 años, lo que dio como resultado un aumento de la profundidad del lago Baikal y un incremento de la cobertura de bosque a un 20-30% (Bezrukova et al. 2010). Entre 12.800 y 11.300 años, período con un grado de humedad muy inestable, el bosque de tundra de pícea y abedul prevalece en la orilla Noreste del lago Baikal. Las condiciones no fueron demasiado favorables para la vegetación de bosque, probablemente como resultado de un deterioro climático sincrónico al Dryas menor (Dansgaard et al. 1993, citado en Bezrukova et al. 2009). Aproximadamente en el mismo periodo, en la orilla sur del lago, el clima se volvió continental, lo que favoreció el desarrollo del bosque de tundra con abedul, alerce y pícea, así como tundra herbácea y arbustiva. Los registros de polen en la zona del lago Baikal proporcionan la base para una reconstrucción de la vegetación y el clima y de los cambios producidos en ambos aspectos, desde el periodo transicional de la última glaciación hasta el moderno interglaciar (Bezrukova et al. 2009).

En el inicio del Holoceno (hace 11.300-10.000 años) se formó un pantano de juncia de tierras bajas donde antes había vegetación en el noroeste del lago Baikal. El alerce y la pícea se volvieron más abundantes en los alrededores de los pantanos; mientras que en la orilla sur, por el contrario, las áreas pobladas con alerce disminuyeron y los territorios poblados con pícea se extendieron rápidamente. Hace 10.000-7000 años, durante el Holoceno inicial y medio, tiene lugar un óptimo climático,

marcado por un clima húmedo y templado con inviernos moderados (Bezrukova et al. 2009). Entre 9.200 y 6.200 años, la cantidad de polen de abeto fue disminuyendo constantemente, mientras que el pino siberiano y el escocés siguieron creciendo, por otro lado, la cantidad de polen de abedul permanece estable. Hacia el 7.000-6.000 antes del presente, en el sur y después del 6.000 en el norte del lago Baikal, se produjeron algunos cambios en la vegetación, quedando sustituidos la pícea y el abeto (*Abies*) por el pino siberiano *(Pinus Sibirica)* y el pino escocés (*Pinus Silvestris*). El período óptimo climático del Holoceno terminó hace 7.000-6.000 años, cuando decreció la insolación y el mundo oceánico llegó a sus niveles actuales. Tras este periodo, el clima se volvió más continental y como resultado, el bosque de coníferas espeso se fue aclarando. Cuando los niveles de humedad y la temperatura se situaron próximos a los actuales, la taiga de abeto dejó de ser predominante (Bezrukova et al. 2009).

*Figura 8.* Alerce Siberiano (*Larix Sibirica*).

En la actualidad, existe una gran variedad de vegetación en la cuenca del lago Baikal, debido principalmente, a su asimetría climática. Claros bosques de coníferas y estepas montañosas ocupan la parte oeste de la cuenca; y los bosques de pinos predominan principalmente al este, mientras que los bosques de hoja caduca dominan el norte (Brunello, 2004). Se podría delimitar el paisaje del lago Baikal de la siguiente manera: la tundra alpina se encuentra ocupando grandes áreas al norte y noreste del lago Baikal, mientras que la estepa es más característica de la isla Ol'kholn y las depresiones semiáridas localizadas a lo largo del río Selenga, donde las precipitaciones son de aproximadamente 160 mm/año (Galaziy, 1993).

En la orilla norte, se encuentran, entre las especies más comunes el alerce, el pino coreano *(Pinus Koraiensis),* pino siberiano, la pícea, el sauce *(Chosenia macrolepis)*, madreselva *(Lonicera Periclymenum)*, serba *(Sorbus Aucuparia)* y grosellas *(Ribes Rubrum)* (*Ibídem*, 2004). Por el contrario, en la parte sur de la cuenca, próximo a la reserva Baikalskii, encontramos turberas, bosques de álamos y de sauces ocupando la línea baja, mientras que en los valles de los ríos coexisten cerezos de racimo (*Prunus Padus*), serbales y alisos (*Agnus glutinosa*). En la cara norte de las montañas domina la taiga de pino coreano, la pícea y el cedro (*Cedrus*) junto con abetos en algunos lugares (*Ibídem*, 2004).

La sección baja de los valles de los ríos Angara y Lena, ambos próximos Baikal, en la orilla oeste, presentan un espeso bosque de taiga. Mientras, la sección superior manifiesta grandes extensiones de bosque de estepa, que están conectados por un tramo de vegetación abierta que discurre a lo largo del río Kuda (afluente derecho del río Angara) y el río Manzurka (afluente izquierdo del río Lena). El área del Little Sea (Mar Pequeño) es igualmente estepa abierta, ya que permanece relativamente seco, con un régimen de lluvias anual de tan solo 250 mm. El paisaje abierto prevalece también en la sección media del valle del río Irkut en la región de Tunka, al oeste del lago Baikal. La mayor parte del terreno está cubierto por pasto de musgo que es el principal alimento para los renos, salvajes y domésticos (Sirina, 2006).

La vegetación al este del lago Baikal es un mosaico de coníferas boreales y bosques caducifolios, así como regiones pantanosas distribuidas principalmente en el delta del río Selenga y al sur del lago Kotokel (Takahara et al., 2000; Shichi et al. 2009;

Tarasov et al. 2009). Los bosques están compuestos principalmente de pino escocés, alerce siberiano (Larix Sibirica) y abedul con alguna presencia de álamo (Populus Tremula) y aliso en forma de arbusto (Alnus Fruticosa) (Bezrukova et al. 2010; Tarasov et al. 2009). Este tipo de taiga con pinos, abedules y alerces, suele dar lugar a humedales en las tierras bajas, que generalmente están cubiertas por arbustos e islas de coníferas, llamados *uktan* por los Evenki. Debido al permafrost que cubre la tierra, el agua no es absorbida y proporciona un ambiente altamente húmedo (Brandisauska, 2006). A partir de los 1800 m se sustituye la vegetación propia de taiga de montaña, como es el pino siberiano (Pinus Sibirica), el abeto siberiano (Abies Sibirica) y la pícea siberiana (Picea Obovata) por bosques abiertos de abedul y alerce, así como asociaciones subalpinas en forma de arbusto, como el pino arbustivo (Pinus Pumila), el aliso en forma de arbusto (Betula Middendorfii), etc. (Bezrukova et al. 2010), e incluso en algunas zonas, en alturas superiores a los 2000 m es posible encontrar "colinas desnudas", es decir, elevaciones en las que no existe vegetación de tipo arbórea o arbustiva (Brandisauska, 2006).

*Figura 9*. Bosque próximo al lago Baikal.

El ecosistema que conforma el lago Baikal ha ido variando a través de los años, en función de una serie de variables, generalmente relacionadas con el clima. Sin

embargo, a partir del óptimo climático del Holoceno, en torno a hace 7.000-6.000 años el paisaje adoptó una forma muy próxima a la actual con presencia de las mismas especies vegetales. Con todo, la variación ecológica que ha existido mantiene una tónica común, que es la existencia de vegetación propia de un clima frío. Así, algunas especies se nos muestran omnipresentes en todos los periodos, como el alerce, la pícea o el abedul, aunque otros hayan disminuido o aumentado su número en función de factores como la humedad o la temperatura. Partiendo de este hecho, especies como el abeto, fluctúan en el tiempo según el grado de insolación, la temperatura o la humedad. En la actualidad, las coníferas que dominan la taiga siberiana, parecen haber sido testigos de la historia de las gentes que la habitaron, desde el Paleolítico Superior hasta la actualidad.

### 3. 3. Fauna

La fauna del lago Baikal es una de las más diversas en el mundo, sirven de ejemplo las 255 especies de camarón o las 80 especies de gusanos planos. Podemos clasificar la diferente fauna de esta área en acuática y terrestre, pudiendo ser ambas, y según las especies, un recurso alimenticio para la población. La más conocida de las especies acuáticas es la única foca de agua dulce endémica del lago Baikal, la nerpa (*Phoca sibirica*) (Brunello, 2004). Los peces del litoral están limitados por las cuatro zonas poco profundas del lago (menos de 250 m), mientras que el omul' (*Coregonus autumnalis migratorius*) con objeto de satisfacer su alimentación y debido a su comportamiento durante el desove, es conocido en todas las zonas (Weber et al., 2002). En la zona del Little Sea, la existencia de algunas tranquilas ensenadas suelen ofrecer mejores oportunidades para practicar la pesca en aguas poco profundas (Weber y Bettinger, 2010). No obstante, la distribución espacial y estacional de estas especies es producto de un largo proceso de evolución que envuelve una intrincada interacción de un gran número de variables ecológicas, como la temperatura del agua; características de fondo como la profundidad o el tipo de sedimento; la disponibilidad de comida y las preferencias alimenticias; así como la reproducción, por lo que su descripción en detalle se ve claramente dificultada (Weber et al., 2002).

La fauna terrestre, aunque muy diversa, es en comparación menos particular, siendo característica de regiones más amplias, no sólo del Baikal. Comprendida en Cis-Baikal y Trans-Baikal, la fauna de esta región es muy rica y diversa debido al hecho de que la distribución de los tres grandes complejos faunísticos euroasiáticos se desarrollan en esta área. La zona del lago Baikal incluye especies pertenecientes a las familias europeo/siberianas, a las asiáticas centrales, y a las del este de Asia (Weber et al., 2002). En la actualidad, la parte sur de el Este de Siberia es el hogar de más de 100 especies de mamíferos y 300 especies diferentes de aves (*Ibídem*, 2002). La distribución de la fauna varía en gran medida debido a la vegetación. Los ungulados como el corzo y el reno se ven favorecidos por la vegetación abierta, mientras que el alce y el ciervo almizclero son propios de la vegetación cerrada, característica de la mayor parte de las zonas más densas del Cis-Baikal (Weber y Bettinger, 2010). Los herbíboros como el venado (*Cervus elaphus*), el corzo (*Capreolus capreolus pygargus*), el alce (*Alces alces*), el reno (*Rangifer tarandus*), y el ciervo almizclero (*Moschus moschiferus*) son los habitantes típicos del bosque boreal del Cis-Baikal o del bosque de estepa de las zonas transicionales. Por otro lado, también están presentes pequeños mamíferos incluido el jabalí (*Sus scrophaí*) y la nutria (*Lutra lutra*). En el caso de los carnívoros y omnívoros destacan el oso pardo (*Ursus arctos*), el lobo (*Lupus lupus*), el lince (*Felis lynx*) y el lince rojo (*Gulo gulo*), mientras que la marta (*Martes zibellina*), la ardilla (*Sciurus vulgaris*), la liebre (*Lepus timidus*), el turón siberiano (*Martes sibiricus*), el zorro (*Vulpes vulpes*), el armiño, (*Martes erminea*) y la arilla rallada (*Eutamias sibiricus*) son los animales con piel más importantes (Weber *et al.* 2002). Sin embargo, la tundra alpina y las praderas propias del este de las montañas de Sayany y de Baikalskii son también el hogar de la cabra montesa (*Capra sibirica*), y en verano atraen a algunos herbívoros y grandes depredadores como el oso pardo (*Ibídem*, 2002).

*Figura 10.* Nerpa (*Phoca Sibirica*)

En la orilla sureste, también encontramos una gran diversidad faunística característica de la taiga, con 39 especies de mamíferos, incluyendo pika (*Ochotona hyperborean*), ardilla rallada (*Eutamias sibiricus*), marmota (*Marmota baibacina*), ardilla voladora (*Pteromys volans*), zorro (*Vulpes vulpes*), oso pardo (*Ursus arctos*), armiños y comadrejas (*Mustela altaia, M. erminea, M. nivalis and M.sibirica*), nutrias (*Lutra lutra*), un gran número de martas (*Martes zibellina princeps*), apreciadas por la calidad de su piel, glotón (*Gulo gulo*), una variedad local del ciervo almizclero (*Moschus moschiferus*), venado siberiano (*Cervus elaphus sibiricus*), alce (*Alces alces*) y reno (*Rangifer torandus*). La avifauna incluye 243 especies de aves, entre el águila de cola blanca (*Haliaeetus albicilla*) y el urogallo (*Tetrao urogallu*). Al sur de las montañas Baikalskii hay 37 especies de mamíferos y 260 especies de pájaros (Brunello, 2004).

*Figura 11*. Marta (*Martes Zibellina*).

En las representaciones rupestres del Angara aparece una fauna variada que nos da idea del tipo de fauna existente en los alrededores del Baikal durante el período de 14.000 a 12.000 años. En estas imágenes no aparece representada la megafauna (rinoceronte, mamut, etc.) que se extinguió hace 14.000 años en Siberia: Por el contrario nos encontramos con animales propios del bosque estepa, como el maral (ciervo parecido al alce americano), alce siberiano, jabalí, oso pardo y propios de la estepa-pradera como el uro y el caballo salvaje *(Equs Feres)* (McNeil, 2010). En los yacimientos, la arqueofauna recuperada es principalmente reno; sin embargo, en el paleoambiente es sabido que se incluyen animales del bosque estepa e interestadias (ciervos, bisontes, alces, jabalíes, aves, pescados grasos y caza menor). Curiosamente, el

estilo artístico del Angara otorga más valor a animales arqueológicamente menos frecuentes, como uro (*Bos Primigenius)*, alce, maral, jabalí y grandes peces (McNeil, 2005: 4; McNeil, 2010).

En el registro faunístico de los yacimientos habitacionales en el río Yenisei Medio, en torno a hace 14.000 años, los herbívoros de la Edad de Hielo (mamut, rinoceronte y bisonte) fueron reemplazados por rumiantes del bosque-estepa interglaciar, predominantemente, en la mayoría de los lugares; reno, seguido en frecuencia de alce, ciervo común, uro y caballo, así como presas de caza menor como liebres, jabalíes, marmotas, zorros; aves acuáticas como ganso blanco, pato y somormujo y peces anádromos como el salmón o el sábalo. Durante el interglaciar en la cuenca del Minusinsk, el registro faunístico muestra gran diversidad de herbívoros (rumiantes y no rumiantes), así como omnívoros, ocupando sus respectivos nichos ecológicos. Entre los no rumiantes están el mamut y el bisonte, coexistiendo con herbívoros como alce, ciervo, reno, argali y uro, hasta alrededor de 14.000 años cuando el mamut y el bisonte desaparecieron del registro del Yenisei Medio (McNeil, 2005). Tras la desaparición o extinción de algunos rumiantes, coexistieron en nichos ecológicos vecinos en el último periodo glaciar (14.000-12.000 años antes del presente). Durante este periodo, las especies propias de los bosques de pino y de hoja caduca (ciervo, alce, glotón, lobo, corzo, jabalí y oso pardo) se expandieron y los propios del bosque de estepa (reno, zorro, liebre, etc.) prosperaron, mientras que los uros ocuparon el nicho de la estepa-pradera. En los ríos y arroyos no helados del sur de Siberia, los grandes pescados grasos se convirtieron en una fuente de alimento (en los yacimientos se han encontrado trampas de pescado, arpones, anzuelos y barcas), y también lo fueron las aves de matorral, como el gallo y las aves acuáticas que emigraron a la región (patos, somormujos y gansos blancos) (*Ibídem*, 2005). Los depredadores como el oso pardo, el león cavernario y el lobo aparecen reflejados en los registros arqueológicos en un número bajo, en el medio Yenisei, en la cultura Afontova y Kokorevo en el área Kokorevo-Novoselovo, y el oso pardo desaparece de los registros arqueológicos entre 13.000 y 11.000.

### 3. 4. Clima

Para evaluar los cambios climáticos y antropológicos, así como su relación con los cambios medioambientales naturales, debemos fijar la atención en la evolución del clima durante el periodo Tardiglaciar y el Holoceno. La información acerca del clima y el medio ambiente se puede obtener de los ecosistemas de turberas, donde una gruesa capa de materia orgánica en el sedimento contiene un registro continuado de los cambios medioambientales, con una alta resolución temporal en los últimos 15.000 años. La cuenca del Baikal se extiende por casi 4 grados de latitud. Por esta razón, sus partes norte y sur muestran diferencias climáticas en la actualidad, y del mismo modo, habrían de existir esas diferencias en el pasado (Bezrukova, 2009).

Los resultados de los estudios de polen y radiocarbono en los ecosistemas lacustres y de las orillas del Baikal, y la comparación de estos resultados con fechas de respectivos cambios en regiones adyacentes, permite la elaboración de un detallado registro de evaluación medioambiental en el área del Baikal desde el final de la última glaciación (hace 17.000-16.000 años) (*Ibídem,* 2009). Cambios considerables en la circulación atmosférica en el Hemisferio Norte, al comienzo de la deglaciación contribuyeron a que en Siberia los veranos fueran más secos y calurosos hace 16.000-12.000 años (Schirrmeister et al., 2002).

*Figura 12*. Lago Baikal helado.

En el comienzo de la deglaciación, a partir de hace 17.000 años, se produce un relativo calentamiento climático en un clima frío, con una temperatura media anual de -4º C y una temperatura media en julio de 13º C, mientras las precipitaciones medias anuales rondan los 400 mm. Esto datos, en temperatura y humedad, sugieren que el clima era frío (especialmente en invierno) y húmedo. Los altos índices de humedad diagnostican una alta humedad causada por la fusión del permafrost y una baja temperatura en verano a lo que se le une una alta precipitación atmosférica (Bezrukova, 2009). Desde hace 12.800 años hasta 10.600 años, el clima se volvió más extremo, con temperaturas más bajas y mayor humedad, según indican los índices de polen. Es a partir del inicio del Holoceno (11.300-10.000 años) cuando el clima fue derivando hacia la continentalización, volviéndose menos extremo, con un descenso tanto del total de precipitaciones anuales como de la temperatura en invierno, por lo que se desarrolla un paisaje de taiga principalmente.

Entre 9.500 y 6.500 años, las características cuantitativas del óptimo de humedad reconstruidas a partir del polen del Baikal, muestran que las precipitaciones anuales excedían a las actuales por 80-100 mm, igualmente la temperatura media anual era 2-4º C mayor que la actual, aunque la media de temperatura de julio pudiera ser próxima a la actualidad (Tarasov et al. 2009). Así mismo, el polen indica una tendencia a decrecer la humedad y aumentar el calor entre el 10.000 y 6.000 antes de la actualidad, en la parte norte del lago; y entre el 10.500 y 7.000 en el sur. En ese sentido, cuando la temperatura y la humedad comienzan a estar próximas a las actuales, la taiga de abeto deja de ser predominante. En la orilla sur y norte el óptimo de humedad terminó entre hace 7.000 y 6.000 años. En este período, al finalizar el óptimo climático, decreció la insolación y el mundo oceánico llegó a sus niveles actuales. Entre las consecuencias de ello encontramos que el clima se volvió más continental, la precipitación atmosférica disminuyó, los inviernos se volvieron más fríos y los veranos más benignos y como resultado, el bosque de coníferas espeso se fue progresivamente aclarando. La variabilidad en la insolación y la concentración de dióxido de carbono en la atmósfera fueron el principal factor del cambio climático. A partir de este momento, las condiciones climáticas son muy próximas a las actuales como se verá posteriormente. La transición a un clima considerablemente más continental en toda Eurasia significa que los mecanismos subyacentes fueron globales (*Ibídem,* 2009).

En la actualidad, la climatología de esta región de Siberia es rigurosamente continental, con un promedio de temperaturas entre +14º C y +17º C en Julio, y de -22º C a -28º C en el mes de Enero, en la zona oeste; en la zona este puede llegar a bajar de -35º C a -39º C. El sistema siberiano de altas presiones domina durante el invierno, resultando de ello un invierno predominantemente calmado, con pequeñas nubes y frío severo. La mayor parte del año (desde finales de Septiembre o principios de Octubre hasta mediados de Mayo) la tierra está cubierta por la nieve, pero no llega a tener demasiada profundidad (Sirina, 2006).

La región de Duguldzera, al Noreste del lago Baikal, está caracterizada por un clima continental extremo. Según la estación meteorológica *Davsha*, de enero y julio la temperatura es de -22 ºC y 14º C respectivamente, la temperatura media anual es de -3,3º c y la precipitación media anual es de 350-400 mm. En el extremo opuesto del Baikal, en Dulikha, en la orilla sur del lago, se sitúa la turbera donde predomina la taiga siberiana, compuesta principalmente de pino siberiano y abeto. En esta zona la temperatura media de enero y julio es -17,7º C y 14,4º C respectivamente, la temperatura media anual es de -0,7ºC y la precipitación media anual es 600-650 mm (Bezrukova, 2009).

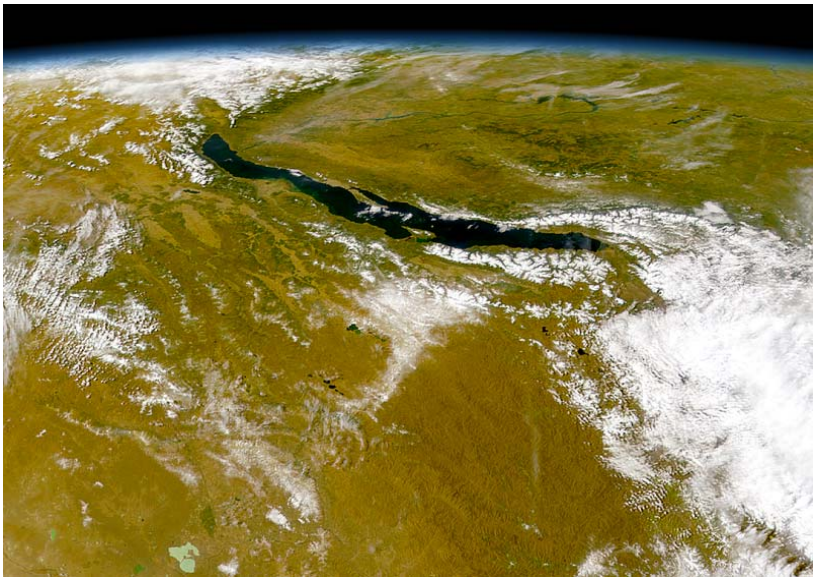


*Figura 13.* Lago Baikal (Sea WIFS Project).

En el norte del Trans-Baikal encontramos un clima continental con extremos estacionales. Hacia mediados de octubre, empiezan las heladas, la nieve comienza a ser

permanente y continúa hasta el mes de mayo. En el mes de enero, las temperaturas pueden alcanzar los -40º C, es en esta época y durante todo el invierno cuando el grosor de la nieve puede fácilmente alcanzar los 40-60 cm En primavera y verano, bebido a que el agua no puede ser absorbida por la tierra como consecuencia del permafrost, se producen inundaciones, de ahí que las condiciones pantanosas sean más frecuentes desde el mes de mayo a octubre (Brandisauskas, 2006). En el Cis-Baikal, la media de temperatura entre julio y enero es 20º C y -26º C respectivamente. Sin embargo, en verano las temperaturas pueden alcanzar los 33ºC o 35º C y en invierno pueden descender hasta -40º C o incluso más bajas en las montañas. El promedio de precipitaciones está entre 400-600 mm, nevando 180 días al año aproximadamente, llegando a cubrir la nieve entre 30 y 80 cm (Atlas SSSR 1984 en Weber et al., 2002). También el permafrost es un elemento característico del medio ambiente del Cis-Baikal, la mayor parte de él es un vestigio de la última glaciación, con una capa de hielo que puede alcanzar hasta los 350 cm en algunas zonas, aunque lo habitual es 120-220 cm (Weber et al., 2002). La región de la parte alta del Lena es en comparación, más fría en los meses de invierno, con una temperatura de -26º C. Las precipitaciones son también espacialmente variables. Por ejemplo, el Sayany del este recibe 1200 mm, las montañas de la costa noroeste más de 960 mm, y las proximidades de la isla de Ol'khon y su costa suroriental entre 160 y 190 mm (Weber et al., 2002).

Las condiciones climatológicas han variado desde la época glaciar hasta la actualidad, permitiéndonos establecer momentos muy puntuales de ese cambio, como es el comienzo de una época interglaciar marcada por el inicio del Holoceno, en torno a hace 10.000 años, así como el desarrollo de un óptimo climático en esta época que finaliza en torno a hace 7.000-6.000 años, y que tiene como consecuencia una continentalización del clima, aproximándolo al clima actual del Baikal. Por tanto, podríamos decir, que las condiciones climáticas del Paleolítico Superior, apenas difieren de las actuales, con un clima frío, marcado por inviernos fríos y veranos suaves y un alto índice de humedad, que viene definido por el deshielo del permafrost. Así, durante el comienzo del Holoceno, aunque se extremen las temperaturas se mantiene esta tónica general, y tras el óptimo climático que marca este periodo, las temperaturas difieren de las actuales en un promedio de 2- 4º C, si bien, con un grado de humedad, también superior al actual.

## 2. Campos de Estudio. Etnografía

### 4. 1. Economía

Durante el Zarismo, la inefectiva protección de las costumbres y tradiciones de los habitantes nativos de la Unión Soviética hizo descender la continuada presión económica ejercida en forma de tributos (Lineton, 1978). Con posterioridad, durante el control soviético, los habitantes de Siberia estuvieron sujetos a las políticas y campañas del Estado Stalinista, en la que todas las áreas de la economía fueron colectivizadas, formando grandes organizaciones controladas por el estado (Hele, 1994). Tras el colapso de la Unión Soviética, se produjeron varias transformaciones en la forma de vida de los Evenki, se tendió cada vez más a la privatización, materializada en los *promkhoz* (Landerer, 2009). No obstante, a pesar de la caída del Comunismo en la década de los ’90, las colectivizaciones y el estado soviético dejaron profundos posos, que en ocasiones alteraron el modo de vida tradicional de algunos grupos indígenas de Siberia. El proceso de sedentarización soviética idealizó la vida en el pueblo y por el contrario consideró incivilizada la vida en el bosque o la tundra (Landerer, 2009). Así, cuando las pequeñas granjas colectivas fueron reorganizadas en la década de los ’50 y ’60, muchas comunidades fueron forzadas a trasladarse a pueblos más grandes, por lo que algunos territorios fueron despoblados y sus habitantes reubicados en otras ciudades donde se construyeron granjas industrializadas y se llevó la electricidad (Long, 2007).

Al margen de las posibles modificaciones sufridas tras la era estalinista, en la actualidad, existen grupos que han sido tradicionalmente cazadores-recolectores como los Evenki (Anderson, 1991), ubicados en el área siberiana entre el río Yenisei y el Océano Pacífico (Safonova y Sántha, 2011), que mantienen vivo el tradicionalismo para adaptarse a las necesidades que requiere la vida en la taiga. Las actividades que se llevan a cabo en este proceso de adaptación a la taiga, mucho tienen que ver con la forma de vida de los habitantes de esta misma región durante el Paleolítico Superior y el Neolítico. Los Evenki de hoy se dedican a la caza de animales como alces, ciervos salvajes y faisanes; preparan los alimentos elaborados de un modo tradicional; trabajan la madera; construyen viviendas temporales o semi-temporales con estructuras de almacenamiento; y cultivan el campo a través de la quema controlada (Anderson, 2006). Los renos domesticados suponen un elemento que facilita la caza en la taiga para los

Evenki. Estos animales han servido como medio de transporte, así como medio para la obtención de leche, de carne y también de vestido (Vasilevich y Smolnyak, 1965) como veremos posteriormente. Según esto, la caza no sólo es importante desde el punto de vista de la alimentación, aunque los ungulados (alce, venado, oso, reno salvaje, corzo, jabalí, etc.) juegan un importante rol en la dieta de los cazadores. Sin embargo, según Brandisauskas (2006b), los cazadores y pastores Orochen no matan a los renos sólo para alimentarse. Suele darse un buen aprovechamiento de los animales cazados, a pesar de que algunos pedazos son ritualmente arrojados al fuego o utilizados para la curación, la adivinación o la magia de caza (*Ibídem*, 2006b). También se elaboran diferentes alimentos mediante el aprovechamiento no sólo de la carne, que en ocasiones es conservada en salazón, sino también de vísceras como los intestinos o la sangre (Anderson, 2011; Brandisauskas, 2006b). En la Economía Evenki, juegan un papel menor el ciervo almizclero siberiano, el conejo, el lince y la ardilla. El pescado es el elemento menos consumido por los cazadores y pastores de la taiga (*Ibídem*, 2006b).

*Figura 14*. Proceso de drenado de la sangre de un reno. (Foto de D. Brandisauskas.).

Para Anderson (2006b), el postsocialismo ha permitido a los Evenki, y a otros grupos siberianos crear espacios de vida y trabajo en una naturaleza en constante cambio, que aunque haya abandonado el tradicionalismo, supone igualmente la adaptación a la vida en la taiga. Estos grupos organizan su trabajo mediante el uso de técnicas que maximizan el uso de materiales locales para lograr de esta forma, una

mayor eficiencia. Uno de los principales grupos de habla Tungus del Trans-Baikal son los Orochen, cuyo significado etimológico está ligado directamente a los renos (*Oron* significa reno). Los Orochen son en realidad, los Evenki del Este del lago Baikal, que han utilizado este término para autodenominarse (Brandisauskas, 2006; Sántha, 2005). Los Evenki Orochen, cazadores y pastores de renos en la región del lago Baikal, continúan obteniendo recursos de la taiga tal y como lo hacían en el pasado y a pesar de que en ocasiones utilizan una vestimenta actual, emplean técnicas de caza y pastoreo con una larga historia en la región (Anderson, 2006). También al oeste del Baikal, en el valle del río Zhuia, se ha desarrollado una economía de subsistencia diversificada basada en la horticultura, el pastoralismo a pequeña escala y la venta de carne, pescado, bayas y pieles de marta. Las actividades económicas incluyen el pastoreo de renos, el ordeño, la caza menor (principalmente de urogallo), la venta de pieles, la recolección de hierbas y frutos secos, la pesca y la caza mayor (Anderson et al*.,* 2014).

Para Anderson (2006) existen evidencias que sugieren que para tener éxito, como cazador y también como pastor de renos en las condiciones post-socialistas se requiere de unas habilidades para vivir en remotos territorios de caza y ser capaz de moverse con rapidez para aprovechar las oportunidades que ofrece la naturaleza. Esta circunstancia se refleja en su arquitectura de carácter temporal y también en la arquitectura a largo plazo, ya que anteriormente tenían un estilo de vida semi-sedentario (Anderson, 2006).

**a. Caza**

La caza ha mantenido una importante posición en la vida de los dos grupos de Evenki en Siberia, aunque con diferentes mecanismos: los Orochen que mantienen renos como animales de transporte para la caza, mientras que los cazadores Tungus usan caballos (Anderson, 2006b). Antes de la Revolución de Octubre, la caza fue el modo de vida de los Tungus y una actividad suplementaria en la taiga de otro grupo del Baikal, los Buriatos. Actualmente, la caza se ha convertido en la principal forma de vida de los Evenki y una de las principales actividades de los Buriatos (Diallo y Sántha, 2005), ubicados en las zonas esteparias del Este del lago Baikal. Para Brandisauskas (2006) la caza supone la base de la economía de subsistencia de muchas comunidades. En el trabajo de campo de Santha (2009) en poblaciones del sur de Siberia, se sostiene que la

caza es la principal actividad económica, hasta tal punto que algunos informadores Evenki afirman que es imposible vivir en el pueblo si no es de la caza, considerándola indispensable para el hombre (*Ibídem*, 2009). Desde la adolescencia, los jóvenes comienzan a cazar por sí mismos, y su familia se encarga de vender las pieles, por lo que de este modo también se contribuye a la economía familiar (*Ibídem*, 2009). El ciervo salvaje, el corzo, el alce y el reno salvaje son los animales más cazados (Anderson et al., 2014); pero también se caza jabalí, -a pesar de que la caza de este animal resulta peligrosa, ya que suelen atacar y matar a los perros con relativa facilidad (Anderson, 2006)- y oso generalmente unido a prácticas rituales. La realización de la actividad de la caza, generalmente lleva aparejadas prácticas y rituales, anteriores o posteriores al propio desarrollo, para que esta sea exitosa o bien en actitud de gratitud, por haber alcanzado el éxito (Brandisauskas, 2007).

*Figura 15.* Cazador Evenki (Brandisauskas, 2006).

**b. Pastoreo**

Anderson (2006b: 86) considera que el pastoreo de renos tras el socialismo, ha sido dañado en muchos lugares debido al fin de los subsidios del Estado. Sin embargo, no mantiene que haya ocurrido lo mismo en lo referente a la relación de los renos con las personas. Aunque indudablemente la manera en la que los pastores se encargan del

cuidado de los renos ha cambiado desde el fin del periodo soviético hasta la actualidad. La relación entre el reno y las personas se ha estudiado en dos lugares de Siberia central: en el límite entre la tundra y la taiga del Noreste de Evenkiia y en la taiga de Trans-Baikal *(Zabaikal'e)*, a ambos lados del lago. El éxito del pastoreo post-soviético es un dominio del uso del territorio de la tundra o la taiga, lo que indica un tipo de economía mixta, en la que se maximizan las oportunidades ampliando las actividades.

*Figura 16*. Desplazamientos por la taiga con el material de acampada (Brandisauskas, 2006).

Un pastor suele vivir en el bosque durante largos periodos de tiempo, en los que debe conocer los lugares en los que se puede capturar alce o pescado, pero evitar también los lugares demasiado ricos en esos recursos por temor a los lobos y a los osos. Estos lugares eran conocidos también por los pastores que vivían bajo el régimen soviético, sin embargo, en el nuevo paisaje, deben saber además, cómo moverse de un territorio a otro de una forma apropiada, para que los rebaños de renos puedan permanecer juntos y en buenas condiciones (Anderson, 2006b).

La actividad de la cría de renos ha variado a lo largo de los años: durante el período imperial, los pastores de rebaños aprovechaban su movilidad para alterar sus migraciones y así encontrarse con los comerciantes; durante la era soviética, el pastoreo estaba sujeto a la producción impuesta en las granjas estatales; y en la actualidad, los pastores deben preocuparse principalmente de cómo acceder al mercado. Esta

circunstancia puede derivar en el debilitamiento de la relación entre el pastor y el reno ya que está sujeta a una situación de dependencia con respecto al mercado exterior. Así, el paisaje post-soviético difiere del Imperial o del propiamente soviético en que en gran número de anomalías temporales y espaciales pueden ser explotadas por una persona con recursos muy localizados (*Ibídem*, 2006b).

La cría y el cuidado de renos tiene muchas implicaciones, como la temporada de cría, la época en la que aparecen las moscas o los hongos; o las horas de sueño invertidas por los pastores para vigilar a los renos. No se trata sólo de gestionar los rebaños, sino también de mantener los renos que van a facilitar la obtención de astas, bayas y piel (*Ibídem*, 2006b: 96-97). Los renos domésticos en celo, en ocasiones también son usados por los Evenki para atraer a renos salvajes como presa (Anderson et al., 2014: 223).

*Figura 17*. Trabajo de preparación de piel con *chiuvichiuvun* (Brandisauskas, 2011).

**c. Nomadismo**

La práctica de actividades como la caza, la recolección o el pastoreo, ha requerido desde tiempos remotos, el desplazamiento a otros lugares diferentes del que se parte, en ocasiones lugares alejados y por un tiempo prolongado. En la actualidad, el nomadismo persiste como práctica de ciertas actividades estacionales, llevadas a cabo principalmente por hombres (Sántha, 2009). Manteniendo esta posición, Sántha (2009) afirma que mientras los Evenki de la región de Irtkutsk, al sur del Baikal, viajan a territorios lejanos por periodos de tiempo más largos o más cortos, las mujeres (salvo muy escasas excepciones) permanecen en el pueblo durante todo el año. Este estilo de vida no es

completamente nómada, aunque emplee métodos que sí lo son, principalmente durante el desarrollo de actividades como la caza y la pesca. Se podría concretar afirmando que estas familias mantienen un modo de vida en parte nómada estacional (en cuanto a la caza, la pesca y la recolección) y en parte sedentaria.

Los campamentos de verano suelen estar ubicados cerca de lugares en los que se encuentra caza y pesca en abundancia, aunque a veces no son los más apropiados para el cuidado de los renos. Suelen ser usados durante unas dos semanas aproximadamente, dependiendo de las condiciones meteorológicas y se establecen según unas características comunes. Tres hogueras externas se mantienen constantemente para que la gente pueda reunirse en ellas; también existe un horno de pan, construido con grandes piedras sobre el suelo (*deleme*); y se encienden entre 8 y 15 fuegos en el área de los renos, lejos de la zona habitacional, con el objetivo de protegerles de los mosquitos. El lugar en el que se coloca la tienda es cuidadosamente escogido atendiendo en ocasiones a cuestiones prácticas (medioambientales, estratégicas, etc.) y en otros a cuestiones culturales (rituales) (Anderson, 2006).

Para cubrir grandes distancias en la taiga, se hace necesario combinar el desplazamiento a pie con otros medios de transporte, como el caballo o el reno. Caminar a través de la taiga para cazar o para llevar a cabo cualquier actividad de importancia económica, suele implicar desplazarse por sitios que no están conectados entre sí mediante rutas visibles. Los pastores de renos o los cazadores crean rutas para sus desplazamientos, que son transmitidas de generación en generación, como un legado en la instrucción de la disciplina de la caza o el pastoreo. Sin embargo, rara vez se siguen estas rutas cuando cazan animales salvajes o pastorean ganado, sino que caminan hacia donde suponen que van a encontrar animales (Brandisauskas, 2006). Los Evenki consideran que caminar largas distancias mientras se caza o mientras se va en busca del ganado, es considerado una forma de trabajo. Y cuanto más se camine, mayor información y conocimiento se adquiere sobre la taiga; lo que significa generalmente mayores oportunidades de encontrar y cazar animales. Caminar es considerado un ejercicio activo, que debe ser ejecutado haciendo el mínimo ruido, y siendo consciente de las características del paisaje, las huellas de animales, la actividad del viento o el clima (*Ibídem*, 2006).

### d. Recolección

Un complemento a la economía de los cazadores y pastores del Baikal es la recolección. Se recogen los diferentes tipos de bayas en función de la estación y la temperatura. Las primeras aparecen a mediados de julio, pero la mayoría son recolectadas en el mes de agosto para el invierno. Entre la variedad de frutos silvestres recolectados en la taiga destacan los arándanos, la fresa, los serbales, o la grosella espinosa. La única excepción es una variedad de arándano cuya recolección la llevan a cabo tanto mujeres, como hombres o niños, desde septiembre hasta que llega la primera nevada. El producto recolectado se guarda en corteza de abedul para ser consumido durante el inverno. El arándano es, posiblemente, uno de los frutos más populares, ya que es fácilmente recolectable y con él se elabora una mermelada (Brandisauskas, 2006b). En la actualidad, hay poblaciones que destinan las bayas para elaborar bebidas de sabores para su propio consumo y también para vender. Sin embargo algunas otras son congeladas, para preservarlas durante todo el año (Anderson et al*.,* 2014).

### e. Pesca

No es demasiado frecuente que los Orochen del Trans-Baikal consuman pescado, entre otras cosas porque en las tierras altas, la estación del pescado es muy corta. Generalmente se pesca cuando el pescado migra desde los grandes ríos a las tierras altas y viceversa. Por ello, esta actividad sólo puede ser llevada a cabo a mediados de verano, cuando los peces alcanzan las tierras altas de los ríos (Brandišauskas, 2006b). Sin embargo, existe una gran variedad de peces en el norte del Trans-Baikal, como la lota, la locha y el tímalo; y muchos pueden ser encontrados en los lagos, como la perca, el carpín o el lucio. Los peces pequeños suelen cocinarse con agallas para conservar la grasa y los grandes se cocinan junto al fuego o fritos en la sartén. Por otro lado, la pesca con red, se suele desarrollar en otoño, mientras los cazadores llevan a cabo la caza de alces y venados durante la época de celo, a lo largo de los grandes ríos como el Karenga, Nercha o Vitim. Además, los cazadores que tienen cabañas de caza cerca de los lagos, también suelen dedicar algún tiempo a la pesca del carpín (*Ibídem*, 2006b).

### f. Adaptación al medio

Las duras condiciones ambientales del Trans-Baikal requieren un tipo de vestimenta y calzado para llevar a cabo las actividades de caza y pastoreo. El calzado de piel continúa siendo usado diariamente durante el invierno para el desempeño de estas y otras actividades. En la elaboración de este tipo de materiales se hace necesario, antes que cualquier otra cosa, extraer la piel del animal (Brandisauskas, 2011) para lo que se emplean diferentes herramientas. En la producción de prendas de vestido y zapatos es frecuente la piel de alce, de reno, de reno salvaje y de ciervo almizclero. Para la producción de colchones es frecuente la utilización de piel de reno, de ciervo salvaje, de oso y de jabalí salvaje como las más comunes. En este proceso de elaboración de productos a partir de la piel, no sólo se tiene en cuenta la calidad de la piel de cada animal, sino también la época del año en el que se obtiene. Así, la piel de invierno es muy gruesa y resistente y se adapta bien para la producción de calzado, bolsas, correas y chaquetas. En el otoño, por otro lado, la piel es más gruesa y duradera, debido a las hormonas producidas durante la época de celo, que hacen que cambie la consistencia.

*Figura 18.* Proceso de extracción de la piel del reno en la que participa el antropólogo D. Brandisauskas, junto a dos cazadores Evenki Orochen (Anderson, 2011.).

Las herramientas utilizadas para estas actividades suelen ser instrumentos para cortar el pelo del animal y la epidermis; raspadores (*chiuchiun*) para suavizar la piel; la herramienta *kedera*, para extraer restos de carneo o el hígado para hacer aceite; o el *ongnachevun* y la herramienta *talki*, utilizadas también para suavizar la piel. Una vez limpia y preparada la piel, se ahúma en unas estructuras creadas para tal fin (*Ibídem*, 2011). Para el desarrollo de la caza se utilizan también herramientas como cuchillos, machetes y hachas, aunque en el caso de la caza de ungulados, este tipo de materiales se dejan como hemos visto en el campamento para el procesamiento anterior (Anderson, 2006).

### 4.2. Sociedad

Los principales grupos nativos del lago Baikal son los Evenki y los Buriatos, entre los que existen grandes diferencias interétnicas basadas en el modo de vida y sus intereses económicos. Baldaev describe así estas diferencias: "The taiga belongs to the Evenkis, and the steppe belongs to the Buryats" ("La taiga pertenece a los Evenki y la estepa pertenece a los Buriatos" (Sántha, 2005). Partiendo de una generalización similar se podría afirmar que los Buriatos están ubicados, mayormente, en la República de Buriatia, en la zona del Trans-Baikal o *Zabaikal'e*, al Este del lago; mientras que los Evenki se sitúan en la zona del Cis-Baikal o *Pribaikal'e*, aunque cohabiten en algunas zonas.

#### a. Origen

Según datos etnográficos (etic) y la antigua tradición oral (emic), los Tunguses, proto-Evenkies colonizaron el sur de Siberia desde el río Ob al Yenisey en el oeste, y hasta el mar de Okhotsk en el este.

*Figura 19*. Distribución aproximada de los lenguajes de Siberia (Pakendorf, 2007).

Los diversos clanes Evenki adoptaron nombres, generalmente, relacionados con los ríos en los que se iban asentando (Erbogachenskiye, Zapadnye (Yenisey),

Podkamennaya Tunguska, Symskiye, Vitim, etc.) (McNeil, 2008). El número de Evenki según el censo de 2002 era de 35.527. Sólo el 21,3% de los Evenki hablan su propio idioma, derivado de la familia Machu-Tungus, lo que supone unas 7.584 personas (Diallo y Sántha, 2005; Pakendorf, 2007). Los Evenki son tradicionalmente pastores y cazadores de renos; hasta la sovietización, los renos domesticados eran utilizados frecuentemente para el transporte, mientras que la subsistencia estaba basada principalmente en la pesca y en la caza de renos salvajes (*Ibídem*, 2007). El término Evenki se acuñó durante el periodo soviético, ya que antes de la Revolución de Octubre eran llamados Tungus. Sin embargo, los Evenki que viven próximos al lago Baikal utilizan otro término para autodenominarse, Orochen u Orochon, cuyo significado es pastor de renos. Por otro lado, los Buriatos y los Mongoles se refieren a los grupos Tungus y Evenki como *Khamnagan* (Sántha, 2005).

Existen dos hipótesis divergentes en cuanto al origen de los Evenki y ‘vens. En una de ellas, seguida por Vasilevic, los grupos Tungus-Manchu tienen su origen en los cazadores neolíticos que vivían al sur del lago Baikal. Estos grupos se dividieron, asentándose los grupos Tungus, en los bosques montañosos del Baikal, donde se mezclaron con otros grupos del Neolítico. Atknine (1997) también otorga valor a esta hipótesis centrada en el origen Neolítico de los Evenki, con el Trans-Baikal como punto de partida en su expansión. Hacia la mitad del primer milenio d.C. la llegada de grupos Turkic, procedentes del centro y este de Asia, a las orillas del lago Baikal, dispersó a los antepasados de los Tungus del norte, entre el oeste y el este, lo que propició que se formaran dos grupos separados, los Evenki, y los ’vens (Pakendorf, 2007). Por otro lado, Janhunen sugiere un origen medieval de los grupos Tungusic del norte en el curso medio del Amur, quienes se habrían dispersado desde allí, bajo presión de grupos migratorios de mongoloides (Janhunen, 1996; Pakendorf, 2007).

A lo largo de la orilla este del lago Baikal se sitúa la República de Buriatia, donde habitan el grupo de los Buriatos, descendientes de los mongoles y el más extenso de los grupos minoritarios de Siberia. En 1923 dicha república fue oficialmente incorporada a la flamante Unión Soviética. Sólo el 35% de los 400.000 habitantes de la república son Buriatos, mientras que los rusos suponen 65% (Brunello et al., 2004; Ortiz-Echevarría, 2010).

El origen de los Buriatos suele ser relacionado con grupos mongolparlantes que habrían vivido cerca del lago Baikal en la segunda mitad del I milenio d. C., y que se expandieron con las expediciones militares de la armada mongol en el siglo XII (Janhunen, 1996; Pakendorf, 2007). Se afirma por tanto, que los antepasados lingüísticos de los Buriatos han estado en estrecho contacto con otras tribus mongoles en los siglos XII y XIII, cuando se llevó a cabo el periodo de unificación de las lenguas mongoles bajo Ghinggis Khan y sus sucesores (Janhunen, 1996; Pakendorf, 2007).

*Figura 20.* República de Buriatia (en amarillo).

Sobre el origen de la raza mongoloide, Alekseev (1974, citado en Dolukhanov, 2003) concluye que está en el temprano Paleolítico Superior, ya que las características mongoloides están mucho menos pronunciadas, siendo similares a las de los Amerindios actuales. Desde otro prisma, también se considera a los Buriatos del oeste, los descendientes directos de los turcoparlantes Kurykans, quienes sustituyeron los lenguajes mongoles después de la migración de los antepasados de los Sakha o Yakuts al norte, procedentes de la región de Yakutia. Sin embargo, los Buriatos también han asimilado un número de tribus Evenki indígenas, desde un punto de vista lingüístico y étnico (*Ibídem*, 2007).

**b. Estructura Social**

Los Evenki, uno de los grupos actuales categorizados por autores como Safonova y Sántha (2011) como cazadores-recolectores, viven en Rusia organizados en pequeños grupos de unas 200 ó 300 personas. Su organización social prefiere el igualitarismo en las relaciones (Safonova y Sántha, 2011) y tienen una estructura en términos de parentesco, tanto patrilineal como matrilineal (Diallo y Sántha, 2005). Según el lugar de origen, los Evenki distinguen entre subgrupos de la taiga y de la estepa, lo que también se refiere al modo de subsistencia, es decir, los pastores de renos al este del Baikal (Orochen) o los criadores de caballos (Tungus) (Diallo y Sántha, 2005). Los Evenki de la región del Baikal se establecen en campamentos estacionales: un campamento de invierno y otro de verano. Las personas de edad avanzada permanecen en el campamento de invierno, que se convierte en una especie de campamento de verano para los niños de los parientes que viven en el pueblo (Safonova y Sántha, 2011). Los niños se quedan en el pueblo con su madre o algún pariente hasta los dos o tres años. Cuando el niño ya puede caminar sólo, se une a sus padres en los campamentos estacionales, hasta los siete años, que entra en el internado, y pasa las vacaciones de verano con algún pariente mayor (*Ibídem*, 2011). Según Safonova y Sántha (2011) todas las familias de su estudio han vivido a lo largo de su vida algún periodo (más o menos largos) en la ciudad, el pueblo y la taiga (en campamentos de invierno y verano).

En la sociedad Evenki del sur de Siberia, ser un cazador es una decisión individual, cuya iniciación no está asociada a una ceremonia colectiva, sino más bien a un logro individual, después del cual un joven se convierte en adulto. Sin embargo, este logro sí envuelve un ritual que no depende de la edad sino de la primera gran caza y del valor de compartir. Por ejemplo, esto ocurre cuando se mata por primera vez a un oso, lo que supone el inicio de un cazador y un signo de futura autoridad. Cuando esto ocurre, todo el pueblo está invitado a comer la carne cocida de la cabeza del oso. De este modo, los atributos de un buen cazador están relacionados con el destino individual, pero también con el desarrollo de una fuerte personalidad (Diallo y Sántha, 2005). Existe la categoría de "buen" cazador, que se eleva por encima de los demás, indicando que disfruta de una autoridad en su comunidad, que en la antigüedad estaba marcado por sus ropas, comida y otros atributos que señalan poder (*Ibídem,* 2005: 68).

*Figura 21.* Pastor Buriato.

La sociedad Buriata al contrario que los Evenki, está más orientada a la cría de ganado y a vivir en un ambiente de estepa. La integración emocional de la sociedad Buriata está basada en la estructura del clan y en la asociación de individuos como miembros de ese clan (Safonova y Sántha, 2007). El clan supone la pertenencia a una serie de comunidades concéntricas de parentesco, definidas por la descendencia de un antepasado común en ocho generaciones. Por tanto, los miembros de un linaje se identifican por la línea masculina de ocho generaciones con los que está prohibido casarse (Long, in prep.). La estructura hierática es propia de las ocupaciones esteparias, pero no está muy extendida entre los cazadores. Sin embargo, entre la comunidad Buriata existe una interconexión entre estrategias de estepa y de taiga. Esta coexistencia de componentes de la estepa y de la taiga puede traer problemas, por lo que necesita un mecanismo especial de integración (Safonova y Sántha, 2007). La estructura social de la comunidad Buriata es bastante rígida y está basada en el conocimiento léxico sobre las genealogías y los antepasados. La posición jerárquica de cada miembro dicta cuándo y cómo este conocimiento léxico se pueden transmitir, lo que significa que los Buriatos son, en su mayoría, conscientes de la jerarquía en la interacción cotidiana y controlan qué tipo de conocimiento se pueden comunicar a los demás. Esta auto-disciplina se basa en el miedo a expresar las emociones inapropiadas o a hablar con extraños sobre el

conocimiento secreto del clan. Esta exclusión hacia los extranjeros es importante para la vida del pueblo, donde resulta muy difícil salvar la esfera privada del control público. La estrategia de la taiga es absolutamente diferente y se basa en las relaciones igualitarias y reacciones rápidas en situaciones extremas (como la caza). Esta flexibilidad es necesaria para poder actuar de forma espontánea (*Ibídem*, 2007).

Los Buriatos de la estepa tienen un sistema patrilineal, que implica entre otras cosas, la prohibición de comer carne de determinados animales. Sin embargo, al encontrarse en una zona limítrofe, reciben una gran influencia de los grupos Tungus, por lo que no es el sistema patrilineal lo que determina si uno se convierte en un cazador, ni tampoco el destino de los buenos cazadores (Diallo y Sántha, 2005). Para los Buriatos, existe la caza individual y la colectiva, que está liderada por el chamán (Baldaev 1961; Baldaev 1970; Khangalov 1958-60; Vladimirtsov 1934, citados en Diallo y Sántha, 2005). El rol jugado por el abuelo materno es importante para legitimar el status del cazador y del chamán, ya que según la tradición, un buen cazador tiene la habilidad de convertirse en un chamán, pero no sólo por su relación con la caza. Para convertirse en chamán, su abuelo materno ha debido ser antes que él, buen cazador y chamán. Este sistema de descendencia matrilineal está en clara asociación con el pueblo Tungus (Diallo y Sántha, 2005).

**c. Roles sociales**

La sociedad Evenki se basa en el igualitarismo, por lo que se han desarrollado aspectos como el compañerismo, la amistad, que fortalecen este sistema y le otorgan sentido. Existe una categoría social, la de cazador que domina la vida en la taiga, y las relaciones se van a desarrollar según esta máxima. La educación Evenki está centrada en fomentar en los niños aquellos aspectos que consideran necesarios para la vida en la taiga, por lo que se trata de un aprendizaje basado en el autodescubrimiento. Para los Evenki es muy importante no dar direcciones concretas, ni dar órdenes a sus hijos, con la intención de mantener la atención fija en los movimientos de los otros, para que así, puedan aprender a observar dónde va la gente, en lugar de preguntarlo. Estos son los elementos de la comunicación, importantes para la coordinación con el marco del compañerismo (Safonova y Sántha, 2011).

En la sociedad Buriata, el chamán (*böö*), la mujer chamán (*od'igon*), el líder del clan (*noyon*), el herrero (*darkhan*) y el cazador (*agnuulshan*) son los principales y más respetados líderes (Diallo y Sántha, 2005). Sin embargo, incluso siendo un cazador exitoso, a la hora de demostrar la masculinidad y el atractivo para ejecutar un matrimonio, algunos hombres dejan la caza si encuentran un trabajo en la ciudad, ya que la caza es una actividad estacional. Este aspecto indica, que de algún modo, la estructura tradicional Buriata, se está perdiendo como consecuencia de factores externos propios de un proceso globalizador. Ambas actividades demuestran la gran capacidad del individuo y su autoridad (Sántha, 2005), mientras que una está anclada en la tradición, la otra se adapta a los nuevos tiempos. La figura de autoridad debe ser capaz de confirmar su elevada posición, poseyendo un carácter especial, la manifestación de su *Utkha*, que es la habilidad de reflexionar sobre su vida e interpretarla en términos de los antepasados. *Utkha* es una categoría compleja que está basada en el conocimiento de los antepasados y las relaciones con ellos. El carácter y los talentos individuales son aceptados por la comunidad, si van asociados con los talentos y caracteres de los antepasados famosos. Manteniendo este punto de vista, el perfilado rol, definido justo después del nacimiento de un nuevo miembro, es un instrumento de control que ejerce influencia sobre la completa biografía de la persona en su comunidad, lo que enfatiza la rigidez de la estructura social Buriata (Safonova y Shánta, 2007). Las mujeres no pueden heredar el *Utkha*, por lo que les está excluido alcanzar ciertas posiciones sociales, ya que al tratarse de un sistema uxorilocal, cuando encuentran compañero pasan a formar parte de otro clan (Safonova y Sántha, 2007).

### d. Roles de Género

Existen roles de género muy marcados en la sociedad Buriata, que tienen que ver con los modos de conceptualizar el mundo, y están en conexión directa con espacios sagrados y culturales (Ortiz-Echevarría, 2010). Uno de estos lugares sagrados, es Yanzhima, en la región de Kurumkan, allí se encuentra la diosa hindú Saraswati, relacionada tradicionalmente con la maternidad, así como muñecas colgadas en las ramas de los árboles; lo que pone de manifiesto la existencia de un lugar de carácter femenino. Tanto las muñecas como la diosa suponen la materialización del rol femenino de la mujer como engendradora de vida, como madre, cualidad de suma importancia en la feminidad Buriata. En este espacio, los hombres desempeñan un rol pasivo,

mostrando un silencio respetuoso (*Ibídem*, 2010). Se relaciona de este modo, lo misterioso y mágico del lugar, con la mujer, dadora de vida, reforzando los roles de feminidad y maternidad (*Ibídem*, 2010).

*Figura 22*. Mujeres Orochen fumando fuera de la tienda.

Existen también espacios masculinos en la sociedad Buriata, como Buxekhen, pero a diferencia de Yanzhima, en el que los hombres están permitidos, en Buxekhen, las mujeres están estrictamente prohibidas. Ante la pregunta de por qué esta prohibición, uno de los informantes de Ortiz-Echevarría respondió: "Porque las mujeres no son humanas" (en ruso: *Потому, что женщина не человек*!). También al contrario que en Yanzhima, la bebida y el comportamiento irracional son esperados y promovidos (*Ibídem*, 2010). La bebida ritual supone manifestación de una gran veneración hacia los espíritus de los antepasados, los espíritus del bosque y los lazos sociales. Existen otros eventos que marcan profundamente los roles de género, basados en la masculinidad, como el festival de Suurkharban, fiesta nacional en Buriatia, en el que se desarrollan tradicionales eventos deportivos como carreras de caballos, tiro con arco y lucha libre. Los participantes son hombres jóvenes, que entienden la participación en algún deporte, como una alternativa al alcoholismo, frecuente entre el género masculino (*Ibídem*, 2010).

En la sociedad Evenki, los roles de género en ocasiones vienen marcados por la división del trabajo en la taiga. De este modo, los hombres se encargan de actividades

como reparar herramientas en el exterior de la tienda, o en el caso de mal tiempo, en la puerta, y las mujeres preparan la comida (Anderson, 2006). Para los Evenki del Baikal, la caza es una actividad propia de los hombres jóvenes. Hay muy pocos hombres que no vayan a la taiga durante la temporada de caza. Algunas mujeres acompañan a sus maridos en este proceso y otras van a cazar solas. Los Evenki consideran que ninguna mujer puede llevar un estilo de vida normal sin un marido cazador, a excepción de las profesoras pagadas por la administración del distrito. Para las chicas jóvenes Evenki, los chicos deben ser cazadores y pescadores para ser hombres "normales" en el pueblo, en el cual sería imposible vivir sin la caza. Por lo tanto, esta actividad desempeña un importante rol, no sólo económico sino también social, al considerarse indispensable en la construcción de la identidad del hombre. Del mismo modo que el hombre depende de la caza como sustento y como elemento de masculinidad, la mujer no podría vivir sin el hombre (Sántha, 2009).

La vida de la mujer se comienza a desarrollar en el pueblo, donde se desenvuelve todo su conocimiento. Las únicas visitas que hacen a la taiga son acompañadas por personas de género masculino, generalmente parientes, y nunca se va a los lugares de caza, ya que estas visitas suelen tener el carácter de excursiones. Por el contrario, el conocimiento de los hombres es relativo a la vida en la taiga, generalmente de los lugares de caza familiares. La taiga pasa entonces a representar para ellos un hogar, relacionado con un sentimiento de libertad (*Ibídem*, 2009).

### e. Relaciones interétnicas

Los Evenki consideran que sus vecinos, los Buriatos, son diferentes en varios aspectos. Por un lado, los Buriatos no tienen la capacidad para caminar de manera sigilosa, al contrario que los Evenki, que además cubren grandes distancias sin apenas cansarse (Safonova y Sántha, 2011). Para los Buriatos, existen momentos en los que no conocen exactamente la geografía de un lugar, entonces no son capaces de coordinar su conocimiento con la experiencia práctica y esto resulta doloroso. Por ello, si no existe una idea preconcebida de cómo es el lugar, los Buriatos tienden a evitarlo y no expresan ningún interés por él. Los Evenki en cambio, disfrutan explorando nuevos territorios y no les interesa evitar las circunstancias azarosas. Ellos suelen investigar sólo por placer, incluso cuando no es necesario ir a ningún lado (*Ibídem,* 2011).

Las tensiones étnicas entre los Buriatos de la taiga-estepa y los Evenkis de la taiga, al oeste del lago Baikal, se manifiestan en la asimetría de los patrones matrimoniales mixtos. Los Evenki y los Buriatos muy raramente se casan entre ellos, pero cuando lo hacen, los patrones de estos matrimonios interétnicos ofrecen información sobre el relativo prestigio social de los grupos étnicos, mostrando las jerarquías percibidas entre ellos (Sántha, 2003). Además de las conexiones interétnicas entre Buriatos y Evenki, las interacciones con los rusos que viven en el área, reflejan un nivel adicional de complejidad. Los antropólogos, generalmente, han asumido que las mujeres de grupos indígenas minoritarios, se casan con los rusos para obtener una mayor posición en la sociedad, pero se trata de algo más complejo. Se desarrolla un patrón en el que los individuos de origen étnico mixto eligen compañeros para el matrimonio cuyo origen étnico también sea mixto. Las relaciones interétnicas también deben ser estudiadas en el contexto político de la era soviética. Según la ideología soviética, los Evenki eran considerados el epítome de la sociedad primitiva, quienes requieren una especial atención del Estado para promover su progreso a un mayor estadio de desarrollo (*Ibídem*, 2003).

### f. Identidad y etnicidad

Existen varios elementos que están enraizados con la identidad de los pueblos que habitan el Baikal, definiéndolos como grupo étnico. Manteniendo esta postura, se podría afirmar que la caza es uno de esos elementos que están inexorablemente unidos a la identidad Evenki. Sirina (2006) explica que los Evenkis abrazan la caza "con su cuerpo y su alma", lo que inevitablemente afecta a su carácter y psicología. No es frecuente, según la autora (2006) que la gente abandone este modo de vida, ya que fue como sus padres han vivido, y ellos así quieren vivir, incluso después de haber estudiado en un internado o de vivir en ciudades. Para todos los grupos de Siberia, la afición a la bebida supone otro elemento identificador, sin embargo se trata de una situación ambivalente, ya que no existen indicios científicos de este hecho. Los Evenki enfatizan en sus narrativas, que la bebida descontrolada es una característica étnica de los Evenki: "We can not help it, we are Evenki people; it is in our blood" ("No podemos evitarlo, somos Evenki, está en nuestra sangre") (Sántha, 2009: 174).

La acción de caminar es una actividad indispensable en la vida del Evenki, ya que les confiere identidad como pueblo y distinción con respecto a otros grupos de la zona, como los Buriatos. Para los Evenki caminar largas distancias, solos o en compañía, es una actividad que despierta gran expectación, no sólo por la posibilidad de encontrar nuevos lugares, sino por que por sí misma, requiere una serie de destrezas que les diferencian de otros grupos. Los Evenki son sigilosos cuando se mueven por la taiga, y también muy cautelosos a la hora de revelar las rutas que siguen, de manera que caminan en círculos, haciendo bucles, lo que favorece la posibilidad de encontrarse con algo o alguien (Safonova y Sántha, 2011). Han desarrollado la habilidad de interpretar las huellas y las marcas dejadas en la taiga por animales y por humanos, lo que es de gran importancia para la vida en este medio (Brandisauskas, 2006). La manera en la que los Evenki se mueven, muestra su organización social, en la que los individuos fluyen libremente, pero sin embargo, están ansiosos de encuentros y contactos con otras personas, uniéndose para posteriormente volverse a dividir y continuar el camino libremente en soledad (Safonova y Sántha, 2011). A los Evenki les gusta descubrir nuevos lugares cuando se aventuran en la taiga. Esta búsqueda de nuevos lugares es una oportunidad de experimentar el compañerismo, y como resultado, está ampliamente aceptado desplazarse a cualquier sitio con la intención sólo de mirar alrededor. Un viaje a un territorio desconocido, en compañía o en solitario, es siempre una experiencia de *manakan* (independencia y soledad en Evenki), porque incluso cuando se está con otra persona, la manera de percibir el lugar es única y se toma un camino propio (*Ibídem*, 2011). Los Orochen se mueven con gran suavidad ya que mantienen el equilibrio y la coordinación de movimientos en todos los músculos que utilizan. Este modo de caminar tiene reminiscencias de la popular "marcha nórdica" que usa bastones, aunque los Orochen caminan de un modo más equilibrado y ligero (*Ibídem*, 2011). En la actualidad, los nuevos recursos como alcohol, gasolina e incluso dinero, también ofrecen nuevas causas para programar un viaje (*Ibídem*, 2011).

La distinción entre un extranjero y una persona local está relacionada con el concepto de identidad étnica, pero en ocasiones las poblaciones locales utilizan el término de una manera despectiva. Generalmente, se distingue entre un extraño y un invitado, y el género marca la actitud hacia el extraño. Desde este prisma, un hombre joven ve a un extraño como un rival, por lo que para eliminarlo, lo estigmatiza con el término "extraño". La distinción entre local y extraño también suele estar asociada a los

territorios de caza. Del mismo modo, las chicas ven a sus profesoras (mujeres y extranjeras) como rivales (Sántha, 2009). El término local lleva implícito no tanto el lugar de nacimiento, como el lugar donde se ha crecido, manifestándose así el rol de socialización. Cada persona tiene una etnicidad que no depende de su personalidad individual, sino que depende de lo que otras personas piensen sobre él/ella. Para la mayoría de la gente en el pueblo, ser Evenki supone un gran prestigio, y aunque no se sepa con exactitud la procedencia, los amigos y familiares son vistos siempre como Evenki (*Ibídem*, 2009).

Amogolonova (2008), analiza los efectos de la modernización socialista y de la urbanización del periodo soviético y postsoviético y su efecto en la transformación y consolidación de la identidad Buriata (*Buryatness*) (citado en Ortiz-Echevarría, 2010). Explica como las imágenes de la memoria cultural e histórica están interconectadas con el arte contemporáneo y la poesía, construyendo las nociones de la ciudad con características físicas reconocibles. La ciudad personifica los éxitos del proceso de modernización socialista y de urbanización en el periodo soviético y postsoviético, lo que es vital en la consolidación de la identidad de los Buriatos (*buryatness*) (Ortiz-Echevarría, 2010). Amogolonova denomina nacionalismo étnico al fenómeno estrechamente ligado al fortalecimiento de la esfera Buriata, que incluye la revitalización del lenguaje local, las costumbres, la religión, la historia, la educación y el arte folklórico. El cambio sufrido en la población Buriata, ha sido atribuido a una reacción popular, así como a una interacción con ese tipo de discursos sobre la nación Buriata, con un carácter personalista (*Ibídem*, 2010).

**g. Amistad, compañerismo, reciprocidad.**

El concepto de amistad ha jugado un importante rol en la vida social del pueblo Evenki, que es definida por la juventud y en relación a las bases de la solidaridad, "quien me respeta es respetado por mí," lo que representa la idea general de no hacer daño a nadie (Sántha, 2009: 171). En ocasiones, este concepto no se desarrolla únicamente entre humanos, sino que se establecen unos lazos de amistad, compañerismo y reciprocidad entre animales y personas. Sin embargo, cabe explicar este punto, ya que estos lazos se explican por un fenómeno de personalización en algunos animales, frecuentemente los renos. El reno como elemento inexorablemente

unido a la vida en la taiga, participa activamente en la sociedad Evenki, dado que es necesario para el desarrollo de su propia existencia.

*Figura 23*. Hoguera en un campamento Evenki. (Landerer, 2009).

Según lo establecido, los renos están directamente ligados con la vida en el bosque, hasta el punto que los habitantes de Katangskii en el *Oblast* de Irkutsk afirman: "la vida en el bosque sin los renos es simplemente inimaginable, no sería vida en el bosque" (Landerer, 2009). Landerer (2009) establece diferencias entre los grupos que aprovechan los recursos del reno, y los grupos que crían renos en la tundra para la obtención de carne; es decir, los que cuidan renos y los que los usan. Los renos poseen una posición especial como poseedores de *bayanay* (alma, esencia), ya que son animales salvajes y debido a su contrato especial con los humanos como renos domésticos (Landerer, 2009). El reno pertenece a una categoría diferente de persona dependiendo si aparece en el contexto de la caza o del pastoreo. Las relaciones entre animales domésticos, al contrario del pensamiento occidental no son tanto de dominación, sino de compañerismo, formando parte de una misma esencia. Se trata de una relación de reciprocidad, una simbiosis entre el reno y el hombre, en el que el reno se beneficia del hombre gracias a su protección de los depredadores e insectos mediante las hogueras permanentemente encendidas; y a cambio, supone una fuente de recursos y transporte para el hombre. En la comunidad de Teteya la identificación del hombre con cada animal es muy fuerte, cada reno tiene un nombre y a menudo cuando es nombrado,

responde de algún modo. Con rebaños de tan sólo 30 renos, las relaciones interpersonales son muy intensas, en una situación en la que los renos pasan a ser cohabitantes del pueblo, participando en muchas de las actividades que realizan los humanos, como puede ser, sentarse cerca del fuego. Así mismo, la personificación se desarrolla más enérgicamente cuanto más intensas sean las relaciones entre el hombre y el reno (*Ibídem*, 2009). Las relaciones de compañerismo y equidad en la comunidad Evenki entre hombres y renos, reflejan la intensidad de la convivencia recíproca en el bosque, en la que los renos no son coaccionados para seguir al hombre, sino que lo siguen de manera voluntaria, en un ejemplo de equidad y respeto, en el que no son usados ni perros pastores, ni lazos, ni otro tipo de tecnología relacionada con el pastoreo (*Ibídem*, 2009).

De igual modo, la hospitalidad para los Buriatos, es un medio importante para asegurarse buenas relaciones con los vecinos y parientes, y un código de conducta estricto formaliza y refleja las relaciones de reciprocidad, de gran importancia para la vida en el campo, donde habitualmente se requiere la ayuda de vecinos y parientes (Long, in prep.). También para los Evenki Orochen, los rituales de reciprocidad, como los rituales de hospitalidad, son quizá los marcadores permanentes de las relaciones personales, lo que en ocasiones se explica como un retorno al pasado neo-chamánico (Anderson, 2011).

En el ritual Buriato del *Tailgan*, que supone el sacrificio y ofrenda de diferentes bienes para los espíritus, se desarrollan tres principios fundamentales: reciprocidad, parentesco y pertenencia. El vodka y la carne sagrada se comparte en la mesa, lo que significa no sólo un acto de reciprocidad, sino también un símbolo de esta reciprocidad y las obligaciones de los vecinos, parientes y miembros del clan. Las obligaciones de ayuda mutua dentro de los grupos de filiación que se constituyen a través de ritos *tailgan* han sido importantes en el pasado, y lo siguen siendo hoy en día (Long, in prep.). Los parientes que permanecen en los pueblos, a menudo dependen de la ayuda mutua para el desarrollo de una agricultura a pequeña escala. En ese sentido, se colabora en tareas como la siembra y la cosecha del heno así como otras labores en las que se precisa mano de obra, que pueden llevar desarrollándose un siglo en los grupos de linaje (*Ibídem*, in prep.).

### 4.3. Sistema de Creencias

El sistema de creencias en sociedades cazadoras-recolectoras o pastoriles lleva inherentemente asociados conceptos como magia, totemismo o chamanismo. Delimitar unos y otros es una tarea que desde el siglo XIX han tratado de realizar antropólogos, historiadores, filósofos, etc. En *Magia, ciencia y religión*, Malinowski (1948) trata de aproximarnos a uno y otro concepto, basándose en sus observaciones sobre los habitantes de las islas Trobiand, en el Pacífico. Para dicho autor "no existen pueblos, por primitivos que sean, que carezcan de religión o magia", por lo que podríamos considerar el hecho de la religión o las creencias como un axioma o universal, para todo el grupo que conforma la sociedad humana. Desde otro prisma, la espiritualidad en Siberia ha sufrido numerosas influencias y modificaciones, de modo que, en ocasiones, parece complicado hablar de ella como un cuerpo homogéneo.

Como no podría ser de otro modo, la historia de Rusia en general y de Siberia en particular juega un importante rol en lo que a creencias se refiere, y la historia ha ido forjando un nuevo modelo de espiritualidad apreciable en algunos de sus pueblos: la llegada de misioneros evangelizadores cristiano-ortodoxos en el siglo XIX, la prohibición de la religión por parte del Estado Soviético y el desarrollo de los movimientos "neo", surgidos con la llegada de la *Perestroika* (Arnau, 2003). Sin embargo, parece haber una constante desde los viejos relatos de viajeros, hasta las investigaciones etnográficas sobre religión y creencias de pueblos siberianos: el chamanismo.

#### a. Cosmología/Mitología

El dominio de conocimiento Evenki parece reflejar una amalgama de ideas originarias de Mongolia (Tungús) y posiblemente de Hungría (no Tungús). Las creencias mongoles reflejan tres estructuras cosmológicas diferentes: el mundo superior, el humano y el inferior, accesible por el árbol del clan o bien por un río que actúa como portal. En este sentido, se van conformando un equilibrio en las dualidades, por ejemplo, hombre-mujer, mundo superior-mundo inferior, nacimiento-muerte, etc. (McNeil, 2005). Según la cosmología Evenki, la amante de los animales reside en el

mundo superior (*ugu Buga*), donde mantiene el control sobre las almas de los animales nacidos; los seres humanos viven en el (*duluga Buga*), que incluye el territorio del clan, definido a partir de la caza y de la pesca; y los antepasados difuntos (*Buni*) residen en el mundo inferior (*khergu-ergu Buga*). Según la mitología Evenki, el espíritu de los antepasados de los osos (*Khargi, Mangi*) y el Maestro del mundo inferior ascienden al mundo superior por medio del árbol del clan, un alerce (*turu*) para implorar a la señora de los animales (*Kheglen,* un cérvido hembra), liberar las almas de los animales no nacidos en el territorio del clan. El regreso del oso al mundo humano con el renacer de los animales de caza tiene lugar en el portal del río del clan y en el centro del clan, representado por las rocas y los árboles (*bugadi mushun*) (McNeil, 2005).

En el complejo y místico sistema de creencias, algunas sociedades mantienen una vía de comunicación con el mundo espiritual, a través de elementos como una columna, una montaña o un árbol, que representan el "centro del mundo". En un plano microscósmico, esta comunicación se establece a través del poste central de cada vivienda, o bien, por la abertura superior de la tienda, indicando así, una proyección hacia este centro del universo. Esta perspectiva ha sido ya frecuentemente difundida por otras culturas diferentes, como el árbol del mundo o la montaña cósmica, conocido por los Mongoles, los Buriatos, los Calmucos como *Sumbur, Sumur o Sumer* (Eliade, 1999), así como por los Turcos del Ältai, los Tunguses, y los Evenkies (Lammel, 1993). Cosmológicamente, el árbol del mundo se eleva en el centro de la tierra y sus ramas superiores estarían en contacto con el mundo celeste. Este árbol simboliza la unión de las tres regiones cósmicas: el cielo, la tierra, el infierno. De este modo, las raíces del árbol se hunden en las profundidades de la tierra, que representarían el inframundo, el infierno (Eliade, 1999). Sus ramas ascienden hacia el mundo espiritual, ubicado en el cielo y su tronco se encuentra en el mundo terrenal. La relación del árbol cósmico con el chamanismo es esencial, ya que, le permite obtener la energía necesaria para cumplir con sus funciones sociales. Y del mismo modo, para el buen funcionamiento del chamanismo, se hace imprescindible una base mítico-ideológica (Lammel, 1993). En el chamanismo de Siberia y del Ältai, los chamanes se comunican con el mundo de los espíritus gracias a la ayuda de este árbol sin fin. Según la visión del mundo propia del chamanismo siberiano y altäico, el cielo y la tierra están divididos en diferentes mundos y durante el desarrollo de los ritos chamánicos, el chamán visita esos mundos ascendiendo en el árbol, para contactar con los espíritus (*Ibídem*, 1993).

*Figura 24.* Árbol del mundo en un traje ceremonial de un chamán siberiano.

Por otro lado, según las creencias de los Mongoles y Buriatos, documentadas por Eliade (1999) en *Historia de las creencias y las ideas religiosas*, los dioses, llamados *tengri*, se alimentan gracias a los frutos proporcionados por este árbol cósmico, y así mismo, el chamán fabrica su tambor ritual de la madera de su tronco. *Tengri* es también el término utilizado para dar nombre al dios del cielo, y es considerado por muchos chamanes, el elemento esencial del chamanismo (Aranyosi, 2010). En el tambor, se suele representar una réplica del árbol del mundo, y semejantes representaciones aparecen también en el interior de su *yurta* (tienda-vivienda) (Eliade, 1999). Dentro de las múltiples especies arbóreas del Baikal, según la explicación de un chamán Buriato documentado en un trabajo periodístico, el abedul es el más sagrado de los árboles, porque es el más puro y su carácter simbólico queda manifiesto por ejemplo, al dar una especial bienvenida a un huésped, cuando se atan las riendas de su caballo a un abedul próximo a la casa, en lugar de hacerlo en el establo. Otro árbol, con características sagradas es el pino, utilizado en las piras para los chamanes, ya que su corteza roja simboliza la sangre y la fuerza vital. El alerce también posee especiales propiedades, es usado en las iniciaciones, en las que los ancestros son llamados, para comunicarse con los *tengres* (dioses) (Hageneger, 2003).

Los *tengres*, *tengeri* o *tengeriny* son los dioses de la religión Buriata. Czaplicka (2007) explicó a principios del siglo XX que existen 99, cada uno con su propio nombre y divididos en dos grupos; al Este los *zuni* (44), son malos, conocidos también como los *tengeri* negros o *kharan tengeri*; y al oeste los *baruni* (55), son buenos, y se denominan *tengeri* blancos o *Sagari tengeri*. Por encima de estos dioses, se sitúa el

creador y jefe de ellos *Zagan*, que proviene de la palabra *sagan* que significa blanco (Czaplicka, 2007). Siguiendo a Czaplicka (2007) el hombre para los Buriatos se compondría de tres partes: *oyoye* (cuerpo material), *amin* (baja alma), *sunyesun* (alma perteneciente sólo al hombre, en relación con el sueño).

Esta cosmología se puede observar en muchos de los rituales llevados a cabo por las culturas del Baikal. En la ceremonia de investidura de un nuevo chamán en Ulan-Ude (al sureste del lago Baikal), se lanza hacia el cielo un cuenco con vodka, materializando así la ofrenda a los dioses (Novotny, 2010). Si el cuenco cae al suelo, los dioses no habrán aceptado la ofrenda, pero ocurre lo contrario si queda en las ramas de algún árbol. Otras ofrendas son dejadas alrededor de tres álamos jóvenes a los que se les suele atar pañuelos de seda sagrados de color azul, *jadakis* (Novotny, 2010). Para Czaplicka (2007), en cambio, es un abedul con cintas de color azul y rojo lo que representaba el camino ritual del chamán al mundo de los espíritus. Queda patente de esta manera, la función simbólica y religiosa del árbol, como elemento de comunicación activa entre el mundo espiritual y el terrenal. Sin embargo esta comunicación no está reducida a ceremonias concretas sino que está presente en la vida diaria de las gentes del Baikal. Entre Ulan-Ude (Siberia) y Ulan Bator (Mongolia) existen numerosos lugares de culto, denominados en mongol, *Oboo*, donde los creyentes realizan sus pedidos. Se consideran espacios sagrados, ya que en ellos habitan los espíritus, ubicados frecuentemente próximos a los caminos. Los *Oboo*, pueden ser monolitos de madera tallada circundados por columnas, que comunican la tierra con el Cielo (Novotny, 2010). Los *Oboo* pueden ser también un conjunto de piedras con un mástil en el centro, que representaría el eje del mundo. En la columna o en el mástil, se encuentran *jadakis*, o pañuelos sagrados atados, de color azul cielo principalmente. Es frecuente encontrar ofrendas en estos lugares, generalmente granos, leche, vino, dulces, monedas, etc., ya que el sacrificio de animales disminuyó tras la expansión del budismo por estas tierras (Novotny 2010; Aranyosi). Czaplicka (2007) en *Shamanism in Siberia* de 1914, explica también como los Buriatos suelen sacrificar animales y como posteriormente cuelgan sus huesos en un abedul. Anderson (2011) también documenta este hecho a partir de cuatro árboles dispuestos según los cuatro puntos cardinales, en los alrededores de las ofrendas, con cintas de colores en tres filas.

**b. Chamanismo**

El Chamanismo es quizá el aspecto más conocido y divulgado de la religiosidad siberiana actual, hasta tal punto que tal fenómeno es practicado en estas tierras desde tiempos muy remotos. Existe cierta discrepancia en el mundo académico sobre si considerar el chamanismo como una religión (Alonso, 2007). Algunos autores creían, a principios del siglo XIX, que el chamanismo no sólo era una religión, sino que además era la religión de Siberia, considerado por sir J. Lubbock en 1870, como el cuarto estadio de la religión (*Ibídem*, 2007). No obstante, la ausencia de algunos conceptos, como "fe", determinó finalmente la no pertenencia a la categoría de religión. De un modo general, en el panorama científico, chamanismo es el conjunto de ritos, ceremonias y creencias asociadas a la figura del chamán. Aunque estas creencias y ceremonias pueden estar conectadas de un modo u otro con la tradición de otras religiones, esto no las convierte en parte de un sistema religioso (*Ibídem*, 2007). En cualquier caso, es innegable la importancia del chamanismo en el desarrollo de la vida religiosa y espiritual de algunas comunidades actuales. Desde este prisma, Purev y Purvee (2008) consideran claves los conceptos de tótem y cielo sagrado, relacionados con el culto a diversos seres y fenómenos naturales como animales, plantas, piedras, viento, además de otros seres y fuerzas, lo que indica una relación muy estrecha entre el hombre y su entorno.

*Figura 25.* Chamán Evenki.

En la actualidad, la reciente proliferación de estudios sobre chamanismo ha proporcionado una gran cantidad de información sobre la amplia distribución de dicho fenómeno. La cultura Buriata, desarrollada en las orillas del lago Baikal, ha sido estudiada por Hamayon (1990) en las vísperas de la Revolución Rusa, para mostrar cómo el chamanismo impregna y organiza cada aspecto de su vida y de su pensamiento. Según la autora (1990), existen dos tipos de lógica que determinan las características que el chamanismo tendrá en una sociedad particular: la lógica de la alianza y la lógica de la filiación. Los cambios que tienen lugar según el rol y la actividad de un chamán en una sociedad, se dirigen desde el énfasis en la alianza al énfasis en la filiación. Así, las relaciones con lo sobrenatural están pautadas después de las relaciones en la sociedad, basadas en la idea de intercambio entre dos grupos equivalentes que incluyen tres tipos de compañeros: el donante original (*donneur*), el que recibe (*preneur*) y el que proporciona el presente (*rendeur*).

Para Métraux (1973), el chamanismo es una profesión esencialmente masculina, aunque puede haber mujeres dedicadas a ello, su papel es considerado de menor importancia. Sin embargo, Arnau (2004) nos muestra justamente lo contrario, al afirmar que tres de cada cuatro chamanes son mujeres. Ambas afirmaciones necesitan ser contrastadas a partir de un estudio antropológico pormenorizado, ya que ni una ni otra aseveración puede hacerse extensiva a todas las culturas chamánicas. Sin duda, existirán culturas o sociedades en las que tal cosa ocurra, pero existe un trasfondo social detrás, que es necesario descifrar. En ocasiones, en el trance existen episodios en los que se lleva a cabo un cambio de rol de género entre hombres chamanes, lo que generalmente se explica a partir de la mitología. Se ha documentado este tipo de chamanismo, por ejemplo entre los Chukchi de Siberia, son los llamados “hombres muelles” o “semejantes a las mujeres”, que cambian sus ropas y sus “maneras” de hombres por los de las mujeres, llegando incluso a casarse con otros hombres. Aunque generalmente este acto se limita únicamente al disfraz, ya que los chamanes continúan con su vida habitual (Eliade 1951).

Partiendo de un posible origen remoto, el chamanismo continuó desarrollándose a lo largo de los siglos, si bien se vio relegado en el siglo XVII, cuando el contacto con los rusos derivó en una mayor influencia de la Iglesia ortodoxa cristiana, de igual modo, durante el régimen soviético fue duramente perseguido. Una vez que Stalin hubo

llegado al poder en los años ’30 del siglo XX, puso en marcha el mecanismo de persecución hacia cualquier tipo de religión o creencia. Este proceso afectó a todo el sistema de creencias siberiano y sus secuelas todavía son manifiestas en la actualidad. Se trató de sustituir las creencias de las personas, fueran del tipo que fueran, por la ideología soviética, que venía materializada en instituciones como los *koljoses* (granjas colectivas), que trataban de unificar y homogeneizar al máximo las más diversas identidades culturales.

**Etimología**

La etimología de la palabra chamanismo se encuentra en el significado del término que lo forma: chamán. Éste, parece que se encontró por primera vez entre los Evenki (Tungús), derivado de la palabra tungús *saman* (Eliade, 1951; Hamayon, 2004; Safonova y Sántha, 2011) vinculada al grupo lingüístico mongol (Mingo, 2007). La particularidad del caso “mongol budista” constituye una especie de amalgama entre el budismo y el lamaismo, con la inflluencia chamánica de Mongoles, Buriatos y Evenki (Alonso, 2007). De ahí que el autor (2007), afirme que la etimología del término chamán se explica a partir del budismo: monje budista en chino es *sha-men* y el término *pali samana* en sánscrito *´sramana* significa “hacer un esfuerzo” (Alonso, 2007), “estar cansado, excitado, inquieto” (Czaplicka, 2007). También parece existir cierta relación con verbos como “agitarse, saltar, bailar, etc.” (Mingo, 2007). Como vemos, dotar de significado a esta palabra es algo sumamente complejo, aunque la definición más aceptada parece ser “aquel que sabe” (Hamayon, 2004). No obstante, la palabra chamán carece de sinónimos firmes en el ámbito europeo, debido a su definición escasamente establecida, y los términos más frecuentes, tales como adivino, curandero, malabarista, mago y hechicero, han sido determinados como insuficientes (Hamayon, 2004).

**Definición: chamanismo/chamán**

Eliade (1951), definió chamanismo como una técnica arcaica del éxtasis, que ha ido modificando su ideología originaria, basada en la creencia en un Ser supremo, debido a influencias como el budismo. Por ello, el concepto de trance es básico y viene materializado por experiencias místicas auténticas, en forma de ascensión espiritual al cielo. De una manera más general, define el término el etnólogo francés Perrín (citado en Mingo, 2007: 50) como “uno de los grandes sistemas imaginados por el espíritu humano en diversas regiones del mundo para dar sentido a los acontecimientos y poder

abordarlos." También es interesante el punto de vista de Walsh (1994) que lo define como "una familia de tradiciones cuyos profesionales se centran en entrar de forma voluntaria, en estados de conciencia en los que se experimentan a sí mismos o a sus espíritus, viajando a otros mundos en voluntad e interacción con otras entidades, para servir a la comunidad". Sin embargo, consideramos una definición más completa y acertada la siguiente:

> *"el chamanismo" es un sistema intelectual y religioso que permite explicar el orden de las cosas y los acontecimientos que afectan al mismo, que justifica lo aleatorio e irreparable, que responde a las angustias y a los sufrimientos humanos y que entabla una "alianza con la naturaleza, generalmente propio de sociedades con economía cazadora-recolectora o con una agricultura incipiente, en donde el individuo encargado de realizar los ritos y prácticas derivadas de este sistema (chamán) accede a estados de trance o estados alterados de conciencia, sufriendo visiones, convulsiones, agitaciones, alucinaciones que le hacen creerse capaz de viajar con su alma entre los diferentes submundos y ponerse en contacto con espíritus, espíritus-animales, dioses y diferentes seres que pueblan los mismos* (Mingo, 2007: 50).

Podemos definir chamán como la persona, hombre o mujer, que a través de su formación o dotación espiritual es capaz de actuar como mediador entre los miembros de su grupo social y los poderes sobrenaturales, promoviendo el contacto con el otro mundo mediante el éxtasis o trance (Hultkrantz, 1993). Para Devereux (1973) el chamán es un "ser gravemente neurótico" o incluso "psicótico en estado de remisión temporal", es decir, puede curarse durante un tiempo, pero nuevamente está abocado a desarrollar la misma patología. Sin embargo no es un enfermo mental ya que su afección mental se encuentra en el inconsciente étnico, lo que le permite tomar sus síntomas del material que le proporciona su sociedad.

Los chamanes, en su posición de líderes de las creencias, son capaces de penetrar en los misterios del tiempo y el espacio, y alcanzar elevados niveles de conciencia, contribuyendo a que otros puedan superar el dolor y el sufrimiento, mediante la realización de sus ritos (Aranyosi, 2010; Novotny, 2010) En el desarrollo

del chamanismo mongol se observa la influencia de otras formas ideológicas, como las enseñanzas budistas de la India (Novotny, 2010). Para los Buriatos, existe una extensa clasificación de los chamanes, entre las que se encuentran: chamanes hereditarios y chamanes de primera generación; falsos y verdaderos; blancos o buenos (*sagan bö*), servidores de los *tengeri* del oeste y negros (*haranün bö*) servidores de los *tengeri* del Este (Czaplicka, 2007).

*Figura 26.* Chamán siberiano.

**Funciones del chamán**

Para Eliade (1992), el chamán representa un papel en el sistema de creencias de Asia central y septentrional, es a la vez teólogo y demonólogo, curandero, auxiliar de la caza, especialista en éxtasis, protector de la comunidad y de los rebaños, psicopompo (conductor de almas) y en algunas sociedades incluso, erudito y poeta. Pero la principal función del chamán es quizá la de curandero, dedicado básicamente a las enfermedades de índole espiritual, cuyo objetivo final será restaurar el orden cósmico de las cosas. En el centro y sur de Siberia, el chamán únicamente sirve a su comunidad (por ejemplo entre Yakutos y Buriatos), y pasa a ser considerado como una institución, que por influencia de otras religiones, como el budismo y el lamaísmo, funciona como un sacerdote. Los Buriatos denominan *udxa* al talento chamánico que recibe el chamán de su clan (Aranyosi, 2010). Existe también una jerarquía entre los chamanes que viene determinada por sus capacidades como intermediario entre los asuntos de los hombres y

los de los espíritus del Otro Mundo, para lo que utiliza un lenguaje especializado, relacionado, en ocasiones, con el mundo de la caza (Alonso, 2007).

Desde otro prisma, el papel del chamán es el de proporcionar cierto equilibrio a la comunidad Buryata entre el recuerdo y el olvido (Safonova y Shánta, 2007). El chamán es un especialista que ayuda a las personas a olvidar el dolor o experiencias traumáticas, del mismo modo, les prepara para concentrarse en sus tareas. Las situaciones de riesgo necesitan valentía, que sólo es posible si se puede olvidar los riesgos durante el minuto decisivo de acción, para no perder el control de la situación. Por el contrario, para un Buriato recordar significa incorporar la propia experiencia en la historia legendaria de los ancestros. Este equilibrio entre conciencia e inconsciencia es una parte importante en momentos como una partida de caza exitosa. En conclusión, la integridad de la comunidad Buriata está basada en el proceso de incorporación de la biografía individual en la biografía del clan (*Ibídem*, 2007).

**Iniciación de un chamán**

Para alcanzar la condición de chamán se debe pasar por duras pruebas, por lo que su experiencia en la iniciación se familiariza con el dolor y la enfermedad, para poder identificar lo que la provoca (Eliade, 1999). Para ser llamado a convertirse en chamán, Czaplicka (2007) establece una relación muy estrecha con la histeria, generalmente, se trata de personas con un carácter nervioso, que en ocasiones sufren enfermedades como epilepsia (Arnau 2003; Hageneder, 2003; Hoppal, 1997). Para los Evenki del Trans-Baikal, un hombre muerto se aparece en un sueño, instando al que está dormido a convertirse en chamán, hombre que suele poseer un carácter triste, distraído y muy nervioso (Czaplicka, 2007). En ocasiones, incluso sufre una muerte ritual, sube a los infiernos o asciende al cielo. Un hombre puede llegar a ser chamán por vocación espontánea, por transmisión hereditaria (Eliade, 1999; Hoppal, 1997), por decisión personal o por voluntad del clan. Por fin, un chamán es reconocido como tal, tras recibir una doble instrucción: de orden extático, se lleva a cabo mediante sueños, visiones, trances, etc. los viejos maestros chamanes se hacen cargo de esta formación; de orden tradicional, en el que se incluye el aprendizaje de las técnicas chamánicas, el nombre y la función de cada uno de los espíritus, mitología y genealogía del clan, el lenguaje secreto, etc. De esta instrucción se encargan los espíritus (Eliade, 1999).

*Figura 27.* Ceremonia de iniciación de un nuevo chamán (Novotny, 2010).

**c. Ritual**

Safonova y Sántha (2007) describen el ritual como una especie de pacto entre reflexiones y discursos sobre los ancestros y su influencia en la vida de las personas, y la ingestión de vodka. Los chamanes sirven de mediadores entre la población y lo sobrenatural a través de rituales. El modo de llevar a cabo el ritual es enseñado por un maestro de la disciplina y sus elementos van cambiando con el paso del tiempo. Un chamán recibe órdenes de los espíritus, que guían sus pasos durante el ritual. Aranyosi (2010) en su descripción del ritual, establece tres elementos que básicamente son los mismos que cien años atrás: lugares sagrados (*Obo*), el fuego y la colocación del abedul (*xuhan*) vertical. De ahí que la cantidad de abedules en un lugar sagrado responderá al número de sacrificios realizados. Por su lado, Arnau (2010) describe cuatro tipos de elementos de culto chamánico, utilizados por los Chorses: *Shalyg (*un pequeño ídolo de abedul), *Emeguender* (Muñecas de lona rellena), *Kanatular* (un trapito con plumas atado a la rama bifurcada de un abedul) y *Mai-icheci* (una lámina de corteza de abedul con la piel de liebre y un pequeño arco de madera).

**Tambor**

El tambor es un elemento de gran importancia en las ceremonias chamánicas, siendo un instrumento para alcanzar un punto de conexión entre el mundo espiritual y el humano. El tambor (*bubna* para los Buriatos) se convierte en el vehículo a través del cual el espíritu llega hasta el chamán y lo posee (Novotny, 2010), desarrollándose así una relación muy íntima con los espíritus (Hamayon 1995). El retumbar rítmico del tambor facilita la concentración del chamán y la desconexión de cualquier estímulo ajeno, para conseguir alcanzar el estado de trance y ser poseído por el espíritu, al que se le invita a bajar a los fuegos del altar, del altar al tambor, desde donde el espíritu toma posesión del cuerpo (Novotny, 2010). Del mismo modo, para Hamayon (1995) el aumento del ritmo del tambor en movimientos simbólicos, es comparable a las relaciones sexuales. Los chamanes Chorses, (pueblo de origen turco-mongol situado al sur de Siberia, al oeste del lago Baikal y a 600 km de la frontera con Mongolia) también usan el tambor en sus ceremoniales. El chamán (*Kam*) se ayuda del tambor (*táár*) y del mazo (*orby*), y en ocasiones también de una escobilla de ramitas de abedul para invocar a los espíritus (Arnau, 2003).

Los tambores, principalmente están fabricados en abedul o pino, y están decorados con discos y platos de metal, cubiertos con cuero de reno. La madera con la que se construye debe ser aceptada por el sol y los buenos espíritus, aunque en su superficie aparecen tanto los buenos como los malos, así como el sol, las estrellas, varios animales, lagos, el bosque y también el hombre. La superficie de la pandereta está cubierta de dibujos. En la parte superior mediante círculos y líneas cruzadas se representa el sol (*kun*) y la luna (*ai*), además, algunos trazos indican las estrellas. Así, la superficie de la pandereta representaba el cuadro de tres mundos. El superior (el cielo), el medio (la tierra) y el inferior (el mundo subterráneo). Debajo del firmamento aparece una banda transversal, la tierra, con una línea rota en el medio que simboliza las montañas (Arnau, 2003). Los cuatro puntos cardinales también pueden tener un espacio en su superficie, al igual que la serpiente, animal sagrado para el chamanismo Buriato (Hageneder 2003). Los ornamentos más significativos van en color rojo (Czaplicka, 2007), aunque también es frecuente el uso del blanco (Arnau, 2003). Cada tambor tiene unos cascabeles de metal y una baqueta fabricada con asta de reno (Czaplicka, 2007). Parece que también es frecuente la tradición de colocar cintas de color rojo o azul que simbolizan los antepasados de los chamanes (Radloff, 1884).

*Figura 28.* Tambor (Arnau, 2003).

La mayoría de chamanes se apoyan de un tambor (generalmente fabricado en madera de abedul), en sus ceremonias y ritos. Sin embargo, muchos chamanes Buriatos no tienen tambor y lo sustituyen en las performances por otros elementos como varas, pañuelos, etc. En las sesiones chamánicas que ha presenciado Arnau (2003), el efecto del tambor suele ser sustituido por los golpes compulsivos de un pañuelo o escobilla sobre su propia mano o sobre el cuerpo del paciente, que se convierte en un elemento decisivo. Los Buriatos de Irkutsk tienen un instrumento llamado *khur* que sólo es usado por los chamanes, en ocasiones también utilizan una fusta con campanillas que tienden a ir desapareciendo (Czaplicka, 2007). La influencia del budismo o lamaísmo se observa en el uso de campanillas *vajra-ghanta* y el mantra *Om mani badme hum*, aunque no se invoca a los espíritus de los antepasados, sino a las divinidades tántricas (Novotny, 2010). En la actualidad, el chamanismo se ve obligado a adaptarse a los tiempos y cuando no se dispone de tambor, el chamán puede utilizar elementos de la vida cotidiana, como una sartén (Bulgakova, 2009).

**Vodka**

Existe una conexión muy estrecha entre los habitantes de Siberia y el alcohol. Sántha (2009) explica que el lenguaje Evenki casi se limita a ser hablado bajo los efectos del alcohol, momento que suele ser aprovechado para narrar historias sobre los ancestros. Se trataría de recordar y expresar su identidad étnica ligada a estas leyendas. Así, el recuerdo del pasado, a través de las historias de vida personales, conforma el conocimiento de los chamanes. Sántha (2009) añade que las personas sólo hablan de

chamanismo mientras beben alcohol en la taiga. El vodka tiene un papel destacado en el desarrollo del ritual, es usado por el chamán desde el primer minuto. Pero no sólo es ingerido, sino que en ocasiones se esparce por el cielo, en un lugar sagrado, para ganar el beneficio de los dioses. Uno de los elementos más comunes en la actividad ritual de los Buriatos son las libaciones en las que se esparce vodka y leche para los espíritus locales, denominados *burkhan*. Tanto es así, que existe la costumbre de derramar tres gotas de la bebida con el dedo, antes de beberla (Long, in prep.). El vodka no es sólo una bebida alcohólica que crea una atmósfera agradable, sino un equipamiento indispensable en el ritual, por lo que debe estar disponible en cantidades suficientes. Esta bebida santificará la escena elegida y el fuego. Todas las actividades mencionadas deben ser realizadas únicamente por el chamán. El vodka se convierte en elemento obligatorio en cualquier ritual, en tanto que suele servir para alcanzar estados modificados de conciencia. Suele ser frecuente invitar a beber al paciente, o persona para la que se realiza el servicio (Arnau, 2003). Safonova y Sántha (2007) describen el vodka como el principal sacrificio, enviado a los antepasados a partir de la acción de beberlo, lo cual supone una parte muy importante del ritual, porque se trata del proceso de intoxicación en el que cliente y chamán van progresando de la acción de recordar a la de olvidar.

**Participantes**

Entre los pueblos siberianos, los participantes casi siempre juegan un papel de gran importancia en el ritual, ya que tienen que responder a las preguntas que el chamán plantea con el fin de orientarlo y animarlo. Sin la aprobación de los participantes o sin las respuestas positivas a sus preguntas el chamán no podría conseguir ningún resultado, y muy probablemente la sesión sería interrumpida, alegando que los espíritus no pueden ayudarlos (Berman, 2007).

**Estado modificado de conciencia/Trance**

La característica más significativa de los chamanes, en contraposición a curanderos o adivinos, es su capacidad de acceder a estados alterados de conciencia (trance o éxtasis), donde el alma se separa del cuerpo (Mingo, 2007). Para Lintrop (1996) las experiencias de los estados de conciencia, son en su mayor parte, determinadas por el conocimiento que el candidato adquirió a partir de la observación de las acciones, las historias contadas o las canciones de su padre o abuelo chamán. En

las sesiones chamánicas de los Chorses, tanto las dedicadas a fines curativos, a petición de amparo, buena suerte, expresión de gratitud, para celebrar los cambios estacionales o adivinación, etc., los chamanes entran en un estado modificado de conciencia, ayudados por cantos y letanías, además del golpeteo continuado del tambor y de la ingesta de vodka, que suele estar siempre presente (Arnau, 2003).

> *Es evidente el esfuerzo, el grado de concentración y el desgaste que les produce el alcanzar este estado, ya que se les altera la respiración, jadean, sudan, emiten quejidos, y una vez de vuelta al estado cotidiano de conciencia, están agotados, y emiten sus mensajes con palabras entrecortadas, balbuceando el resultado de su búsqueda de información* (*Ibídem*, *2003: 87*).

**Ofrendas rituales**

Entre los habitantes del lago Baikal son frecuentes las ofrendas al otro mundo o mundo superior, los Buriatos por ejemplo realizan figuritas de animales a las que otorgan dones, lo que parece estar en relación con la importancia de mantener el orden ecológico natural y evitar así el castigo de la comunidad (Hamayon, 1995). Las ofrendas rituales ya existían en la época imperial, se mantuvieron durante el periodo soviético y persisten en la actualidad (Anderson, 2011). Suele ser frecuente encontrar en los caminos que comunican las aldeas Buriatas un *bar'sa*, un lugar designado para hacer ofrendas a los espíritus, donde deben detenerse y ofrecer a los espíritus algo que posteriormente ellos mismos tomarán, lo que es frecuente cuando se va a realizar un viaje importante o cuando se va de camino a una boda (Hoppal, 1997; Long, in prep.). En este tipo de rituales es habitual encontrar el fuego ritual, algún tipo de hierba perfumada que se echa al fuego para purificarlo, así como alimentos y vodka que luego son compartidos por los participantes. En la zona del Cis-Baikal no abundan los chamanes profesionales, por lo que también pueden ser practicados por los miembros mayores de las familias (Long, in prep.).

**Sacrificios/Tailagan**

El ritual *Tailgan/Tailagan*, literalmente "ofreciendo" en Buriato, consiste en el sacrificio de ovejas, cabras y ocasionalmente caballos, a los antepasados de un linaje o clan determinado a cambio de la protección y bienestar del clan (Aranyosi, 2010; Long, in prep.). Este sacrificio también puede estar dedicado al dios supremo del cielo, Ulgen, y debe ser ejecutado tres veces al año (primavera, verano y otoño) cerca de la montaña tribal, que le brindará la ofrenda a Ulgen (Bekbassar, 2005). Como ayuda para hacer efectiva esta ofrenda, se suele plantar un abedul con una cinta roja atada, que servirá de conducto para que los espíritus accedan a ella. En ese mismo lugar, se construirá un *oboo*, o santuario del clan, mediante la colocación de un montón de piedras, al que en algún momento del ritual se rocía con vodka (Long, in prep.). Hamayon (1994) sugiere que la institución del *Tailgan*, y la idea de los espíritus de un linaje particular, en lugar de los espíritus maestros del bosque, surgieron de un ambiente pastoral, cuando se daba una mayor dependencia de la propiedad y la transmisión de rebaños dentro de los grupos de parentesco se convirtió en la norma.

*Figura 29. Tailagan.*

**Rituales de caza**

Para los Buriatos existe un concepto de gran importancia en su sistema de creencias, el *olzoo*. *Olzoo* es la relación entre el cazador y el espíritu maestro de la taiga o los animales salvajes representados a partir del animal al que se le ha dado caza (Diallo y Sántha, 2005). Todos los animales son considerados propiedad del espíritu maestro (Alekseev 1980). Para protegerse de la venganza del espíritu maestro de los animales muertos, los cazadores cortan la pata izquierda de una ardilla y un sable muertos y lo arrojan al bosque en su honor. Para obtener el favor del espíritu maestro del oso, también existe una práctica que consiste en enterrar a un oso (Diallo y Sántha, 2005).

**Rituales estacionales**

Los rituales de renacimiento durante la primavera, ya fueron recogidos en algunos relatos de principios del siglo XVII hasta el siglo XX, por los Evenki de una gran extensión de Siberia (McNeil, 2005). El ritual de renacimiento de primavera, y el festival del oso en otoño abordan diferentes necesidades sociales y económicas, pero son complementarias una de la otra, marcando la creencia Tungús, de la dualidad cósmica y la recurrencia cíclica de nacimiento, muerte y renacimiento. Las creencias de restauración del oso se originaron a partir de un conocimiento religioso sobre la cosmología y las representaciones simbólicas expresadas en las prácticas rituales, los mitos y en la iconografía del arte rupestre (*Ibídem*, 2005). El festival se inicia con la emboscada de un oso en su guarida hasta que se le da muerte, después de esto, los clanes Evenki y los vecinos emparentados por matrimonio comienzan el festival que durará unos 3 o más días. Este festival se relaciona con diversos cuentos tradicionales que narran el matrimonio entre un oso y una niña Evenki (*Ibídem*, 2005). Durante la ceremonia tiene lugar un baile de pantomima en el que los adolescentes, chicos y chicas, imitan los movimientos de este mamífero, mientras otros cantan al antepasado oso. En la parte final del ritual tiene lugar el funeral del oso, y se dispone el cráneo en un lugar simbólico, sobre un cedro del bosque, orientando hacia el este para conseguir así la regeneración. Así se materializa el ascenso del animal al mundo superior, donde sirvió de intermediario entre el hombre y la deidad superior (*Êksri*). En el campamento, los participantes son purificados por el chamán utilizando el humo de la madera de cedro o del tabaco. Con este tipo de ceremonias no sólo se relaciona el concepto de

renacimiento de la naturaleza, sino también la multiplicación de los animales y el éxito en la caza (*Ibídem*, 2005).

### 4.4. Simbolismo

La cualidad esencial que separa al hombre del animal es su capacidad de crear e interpretar símbolos. Todas las sociedades modernas y prehistóricas han elaborado una serie de símbolos que les identifican, al ser fácilmente interpretados por los miembros de su sociedad. La posibilidad de interpretación del símbolo nos aproxima a la cultura o sociedad a estudiar, dado que de algún modo somos partícipes de su sistema cultural. La información aportada por diversos símbolos juega un importante papel en cuestiones como el sistema de creencias, la organización social, etc. Por tanto, podemos afirmar que el símbolo como tal no es ajeno a la realidad, sino que participa de una manera muy activa en ella, en cuanto que responde a ciertas necesidades de la psique. Los sistemas de símbolos, para Cliford Geertz, constituirían una suerte de fuentes extrínsecas cuya función es suministrar un "patrón o modelo", un programa para instituir los procesos sociales y psicológicos que modelan la conducta pública (Nivón y Rosas, 1991).

> *No obstante, dentro de la multiplicidad de autores que entienden a la cultura como sistema de símbolos encontramos divergencias teóricas y metodológicas en la manera de abordarla. En la concepción geertziana se destaca la dimensión cognoscitiva de los sistemas simbólicos cuando los describe como fuentes de información acerca de la realidad y como modelos de conducta* (Nivón y Rosas, 1991: 44).

En las principales sociedades del Baikal, tanto en los Evenki (entre los que podemos incluir a los Orochen) como en los Buriatos, encontramos múltiples símbolos recurrentes. En ocasiones, esos símbolos son repetidos en ambas culturas. Estos son fundamentalmente los que manifiestan una estrecha conexión con su cosmología, basada en la división de su universo en tres mundos: superior, inferior y humano.

#### a. Árbol

Los árboles son elementos cargados de gran simbología para diversas sociedades siberianas. Tanto para Buriatos como para Evenki, el árbol supone un símbolo de la representación cosmológica de los tres mundos, presente en diversos rituales relacionados principalmente con la realización de algún tipo de ofrendas a los espíritus.

En los lugares donde se ha realizado alguna ofrenda o sacrificio es costumbre plantar un árbol, generalmente un abedul, al que se le ata una cinta roja; lo que se interpreta como un conducto para que los espíritus alcancen la ofrenda. Dadas las características expresadas, este lugar queda constituido como un *Oboo* (Long, in prep.), lugar sagrado. Es frecuente que cada clan posea su *Oboo*, o santuario propio de su linaje, lo que se conoce como *Serge*, donde se realizan ofrendas a los antepasados de dicho linaje. Los abedules que conforman estos *Serge*, a veces tienen en la sección superior tres surcos profundos. Estos postes rituales parecen representar demacraciones territoriales de los diferentes linajes, asociados con los espíritus que en algún momento poblaron ese paisaje (Long., en prep.). En un ritual Orochen-Evenki narrado por Anderson (2007) se detalla la preparación de un animal sacrificado, cuya piel es colgada sobre un poste de alerce, de manera que algunas partes del cuerpo quedan colgando; también se colocan en él algunas cintas de colores. Esta práctica se registra igualmente entre los Khanty de Siberia, donde se sacrifica animales (caballos blancos) para *Torum,* y posteriormente se cuelga su cabeza y su piel de los árboles (Jordan, 2003).

Entre los Evenki Orochen es frecuente colgar ropa vieja en las ramas rotas de los árboles, así como algunos objetos usados o parcialmente usados, como jabón o herramientas que se colocan en las raíces de los árboles con forma de V (Anderson, 2006a), lo que supondría un ejemplo del tipo de ofrendas destinadas a los ancestros del clan. También se pueden encontrar monedas, vino, leche, algún alimento, etc. (Novotny, 2010; Aranyosi, 2010). Entre algunos grupos de Siberia como los Tuvans, los árboles que crecen en los manantiales, con un desarrollo diferente al habitual, con un tronco doble o alguna irregularidad en las

*Figura 30.* Ilustración de Anderson (2006a).

ramas, son considerados como árboles de chamán. Cuando estos árboles son localizados, es frecuente que los transeúntes dejen algo de dinero, o coloquen alguna pertenencia personal o un trozo de tela, dado que se le atribuyen ciertos poderes especiales, como suerte en el viaje, protección contra accidentes, etc. (Hoppal, 1997). Para Hoppal (1997), esta creencia es un signo de confianza incondicional en el poder de la naturaleza.

**b. Petroglifos**

La montaña de Baitog, en el valle de Kuda, al oeste del lago Baikal, contiene petroglifos que a pesar de su antigüedad, se mantienen en la actualidad como lugares de ofrendas para los espíritus (Long, in prep.). Los petroglifos serán estudiados con más detalle con posterioridad, desde un punto de vista simbólico. De un modo similar a lo que ocurre con los *Oboo*, estos petroglifos se convierten en representaciones de ese punto de unión entre el mundo espiritual y el mundo humano.

*Figura 31.* "Piedra Ciervo" del yacimiento de de Ulaan Tolgoi.

Otro elemento de gran importancia en las culturas prehistóricas de Siberia es las "Piedras Ciervo", del término en inglés *Deer Stone*s. Estudios actuales demuestran que las "Piedras Ciervo" están ligadas al ambiente de estepa abierta que es el hábitat de los pastores mongoles en la actualidad. Nunca son encontrados en la taiga ni en zonas montañosas de tundra. En el interior de los círculos que forman las "Piedras Ciervo" se encuentran huesos quemados de ovejas, cabras y otras especies como bóvidos o incluso caballos (Fitzhugh, 2009). Según Fitzhugh (2009), la construcción de estos monumentos está en relación con antiguas tradiciones propias de Mongolia y del sur de Siberia.

Ya ha sido mencionada la importancia de algunos cérvidos en el desarrollo de la sociedad, pero este tipo de amistad de carácter simbiótico trasciende la estructura social, para situarse en el plano espiritual. Así, el uso del ciervo en el arte rupestre, indica que la deidad que representa debe tener mayor importancia que la que se le atribuye, a partir de los rituales mortuorios y conmemorativos. Ésta, parece ser una deidad central en la vida espiritual de las gentes del sur de Siberia y de Mongolia, posiblemente relacionada con la "Diosa Ciervo" (Fitzhugh, 2009). Animales como la cabra, el toro y el ciervo pertenecen a un gran sistema simbólico relacionado con el árbol de la vida y el símbolo de la Diosa Madre (Chlenova, 1962, citado en Jacobson, 2003).

**c. Ídolos**

Hemos elegido la denominación de ídolo para referirnos a todas aquellas representaciones en forma de estatuillas, tallas, muñecos de forma más o menos humana, que poseen carga simbólica para las culturas a estudiar. Desde este prisma, Anderson (2007) ha documentado la existencia de imágenes talladas en madera, localizadas en algunos pasos de montaña, lo que representa una práctica ancestral que se está revitalizando en la actualidad, no sólo por los Orochen sino también por los rusos de carácter urbano. Estas tallas, generalmente se sitúan cerca de algún río y a su lado se dejan ofrendas (ejemplo: un cigarro encendido), lo que está en relación con la creencia de que la suerte y los espíritus que la proporcionan se encuentran en las cuencas hidrográficas. En la actualidad, los ídolos han traspasado su frontera simbólica a todos los habitantes de esta zona de Siberia, y de este modo, también los rusos participan de este tipo de creencias (Anderson, 2007).

En la región de Kurumkan, al sur del lago Baikal, existe un lugar sagrado, Yanzhima, donde apareció inexplicablemente la imagen de una divinidad en la roca profunda del bosque. Esta imagen es la de la divinidad Hindu Saraswati, diosa de la sabiduría, de las artes y patrón de las madres y los niños (Ortiz-Echevarría, 2010). A medida que se asciende por el sendero, aparecen muñecas de plástico colgando de las ramas sobre el camino. Según Darima, una de las informantes de Ortiz-Echevarría (2010), estas muñecas representan buena suerte, ya que se trata de un lugar sagrado que promueve la fertilidad y la salud de las embarazadas, siendo un lugar dedicado a la maternidad. Por lo tanto, Yanzhima es definitivamente un espacio femenino, ya que el

estado de maternidad es una cualidad importante de la feminidad Buriata (*Ibídem*, 2010). Siguiendo el testimonio de Ortiz-Echevarría (2010), en el lugar se encontraban más muñecas de plástico colgando de los árboles, pero también una manta con unas 15 muñecas tendidas de un lado a otro sobre el suelo. En Yanzhima se refuerza el rol social de las mujeres como dadoras de vida (*Ibídem*, 2010).

*Figura 32.* Ídolo (*Kunakan inuvun*) en el paso de montaña entre los ríos Poperechnaia y Kotamchal. La bolsa de plástico es para mantener los cigarros ofrecidos secos (Anderson, 2007).

Algunos ídolos recuerdan el lugar sagrado donde se ha sacrificado y consumido un animal, a partir del lugar donde ha salpicado su sangre (Jordan, 2003). Para los Khanty, la creación de ídolos o muñecos-espíritu está directamente relacionada con la creencia en la vida, la muerte y la regeneración de la vida. Estas muñecas son extraídas de una fuente de vida, el árbol. Posteriormente, son devueltas a su lugar de origen, en la base de un árbol donde se pudre y se degrada, liberando su esencia en el suelo del bosque, de donde se extraerán nuevas herramientas, lo que lleva a pensar en el ciclo de la vida (*Ibídem*, 2003). Para los Khanty existen dos tipos de ídolos; por un lado, los

muñecos de los espíritus de la familia, que se ubican en el frontal de la casa y se encarga de asegurar el bienestar de sus miembros; y por otro, los de los espíritus más fuertes del clan. Cada comunidad Khanty, tiene en cada río su propia área sagrada, donde habita el guardián espiritual, y las relaciones con él se basan en el principio de "dar y recibir" (*Ibídem*, 2003). En el sistema de creencias khanty también juega un destacado rol, las muñecas sagradas (Jordan, 2003). La presencia de muñecas femeninas también está ligada a la existencia de lugares sagrados para los Khanty (*Ibídem*, 2003).

En relación a los ídolos y muñecas representados en forma de figurillas, también encontramos algunas representaciones pictóricas, en el manto de los chamanes de la tribu Uriankhai, en el sur de Siberia, en el que una pequeña muñeca parece portar un diminuto tambor en su mano derecha, lo que lleva a considerar la presencia del ancestro del chamán (la muñeca) en su manto (Czaplicka, 2007). Según los relatos de Anokhin en 1924 y de Levin y Potapov en 1961, los Evenki creen que los primeros chamanes, así como los progenitores de los chamanes posteriores fueron mujeres ancianas, cuya misión era guardar el camino hacia la muerte. Esta es la razón por la que los dibujos de sus trajes y mantos sólo deben estar hechos por mujeres y el manto del chamán es parecido en la decoración y elaboración al ropaje femenino (Jacobson, 2003).

### d. Caza Cósmica

En la caza cósmica, las estrellas y constelaciones son interpretadas como cazadores, sus perros y los animales cazados, asesinados o perseguidos. Estos motivos componen el núcleo de las narraciones típicas del norte y centro de Eurasia y de América, pero no se conoce en otros continentes (Berezkin, 2005). En algunas mitologías, las cuatro estrellas de la Osa Mayor representan a un animal (o un almacén, al que se acerca el animal) y tres estrellas en la manija que se identifican con los cazadores. Esta interpretación se encuentra en los Orochen-Enenki, los Udeghe, los Oroch del Este de Rusia y los Iroqueses Mohawk del Este de America del Norte (Berezkin, 2005). Entre otros astros con simbología se encuentra la estrella Alcor, que es identificada con una olla para cocinar o con el perro de un cazador. Esta identificación con elementos sin demasiada relevancia se explica dado que es una estrella débil y complicada de observar (Berezkin, 2005). Por otro lado, en regiones como el Mar de Bering, los Koryak, los Kamchadal y los Aleuts identifican la Osa

Mayor con un ciervo o un alce, sin embargo, no parece existir ninguna conexión con el mito de la Caza Cósmica (*Ibídem*, 2005). El cinturón de Orión es interpretado como la composición de tres ciervos, antílopes, ovejas de montaña o búfalos, además del cazador, Rigel u otra estrella debajo del cinturón de Orión, cuya flecha ha atravesado la presa. Esta simbología de los cuerpos celestes, se relaciona también con las tradiciones mitológicas del norte de América (Berezkin, 2005). En muchas ocasiones, la figura del ciervo se asocia con el color dorado y con el mismo oro, lo que parece guardar relación entre el disco solar y el ciervo como animal cósmico, aunque también puede ser remplazado por el caballo, que puede aparecer también como un símbolo solar (Jacobson, 2003). El alce es también considerado objeto de la caza cósmica (Ernits, 2010).

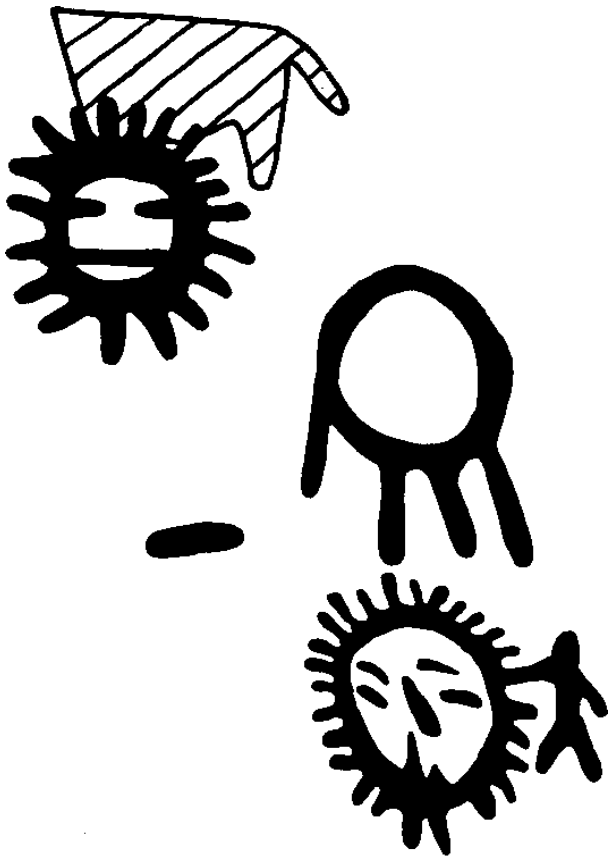


*Figura 33.* Escema de Byrke (Mazin, 1986: 139, 2409.

La identificación simbólica de diversos cuerpos celestes, en ocasiones se materializa a partir de representaciones o pictogramas. En Byrka, en el tramo superior del río Amur, unos pictogramas de gran contenido simbólico, realizados en ocre sobre la roca representan los cuartos traseros de un mamífero, y una cara heliomorfa cuyos rayos solares tocan el estómago de este animal; también se representa un círculo con cuatro rayos, similares a los solares y otro rostro heliomorfo en contacto con un antropomorfo (Ernits, 2010). Según la interpretación de Mazin (1986), el antropomorfo representaría el cazador Mani, quien según el mito Evenki fue el encargado de devolver el sol a las personas. Sin embargo, el autor (Mazin, 1986) considera cuestionable la interpretación de esta representación como la caza cósmica, ya que no aparecen referencias a la caza.

Las pinturas de la Edad de Bronce de la cultura Okunevo, en el sur de Siberia, muestran una criatura parecida a un lobo con la cabeza de lo que parece ser un oso, y las patas de un pájaro. Persigue al sol, representado como un toro rodeado de cuernos, se dirige al oeste, lo que pone en relación la energía solar con la imagen animal (Ernits, 2010).

**e. Fuego**

El fuego es un elemento omnipresente en las actividades de la taiga, no sólo desde un punto de vista funcional sino también espiritual. Las actividades diarias en el campamento tienen lugar alrededor del fuego, que se usa en los rituales, además de estar presente en la caza y el pastoreo. Es considerado como un "ser no humano" (Brandisauskas, 2007). Los Orochen echan al fuego algunos trozos de carne, cuando la caza ha sido exitosa, lo que supone alimentar simbólicamente al fuego en agradecimiento (*Ibídem*, 2007). En contraste con los rituales Buriatos, los chamanes Orochen siempre alimentan al fuego al comienzo de sus rituales (*Ibídem*, 2007).

*Figura 34.* Fuego alimentado ritualmente, en un día de celebración en el pueblo de Tungokochen (Brandisauskas, 2007).

Desde un punto de vista similar, las partes del cuerpo del animal cazado, que pueden ser "mágicamente" peligrosas para los perros también son quemadas, como la tráquea de alce o el corazón de lince, ya que según se piensa, pueden dañar la habilidad del perro de correr rápido o su olfato. En el caso de que no sean quemadas, estas partes

se cuelgan de un árbol, para que el perro no pueda acceder a ellas (*Ibídem*, 2007). El uso del fuego, en la cotidianeidad Orochen, tanto económica como espiritual, puede resolver algunas dudas planteadas por la arqueología sobre de la existencia de múltiples hogares en un solo yacimiento; lo que según la propuesta de Brandisauskas (2007) parece estar muy ligado a prácticas rituales en relación a su cosmología.

**f. Comida**

Para los Orochen, algunas partes del cuerpo de los animales que se consumen, juegan un importante papel en la adivinación, curación o rituales de caza, para lo cual, son preparados secándose y almacenándose (Brandisauskas, 2006b). Por otro lado, algunos animales tienen una fuerte carga simbólica y su consumo está prohibido. Por ejemplo, las mujeres embarazadas no pueden tomar carne de oso, y la carne de ciervo almizclero macho o al menos el hígado de este animal también está prohibido para las mujeres en general (Brandisauskas, 2006b). El uso de algunos animales para la alimentación, como el reno domesticado o el oso, puede tener fuertes implicaciones cosmológicas que influyen en los patrones de consumo (Brandisauskas, 2006b). Desde este punto de vista, cabe señalar que en el pasado existía un tabú sobre la caza del oso, ya que según la leyenda, los Orochen comparten lazos de sangre con este animal. Dicho tabú ha ido eliminándose gradualmente, aunque existen todavía ciertas reglas al respecto. A lo largo de la vida en el campamento, los Orochen van dejando una serie de restos que podrán ser interpretados en el futuro: huesos amontonados cerca de raíces, huesos dejados en plataformas de almacenamiento en las proximidades del campamento o huesos colgando de árboles o arbustos (Brandisauskas, 2006b).

**g. Oso**

Posiblemente, el oso es en Siberia, el animal con mayor carga simbólica, y es por ello, que está presente en multitud de rituales, celebraciones, tabúes, leyendas, etc. Su presencia, en ocasiones está inmersa en una dicotomía, que se explica en las complejas cualidades que presenta para la sociedad, dado que es temido, cazado e incluso venerado. Para los Khantys de Siberia, el espíritu del oso reside en el lugar sagrado de Malyi Iugan, donde una piedra recuerda por su forma la cabeza del oso, y se le han atribuido ciertos poderes adivinatorios (Jordan, 2003). Cuando un oso es dado

caza, existe todo un complejo ritual que lo acompaña, en el que se incluye entre otros actos el consumo de su cerebro (Jordan, 2003). Esta práctica ritual también es recogida por los Orochen, que consumen el cerebro, los pulmones, el corazón y la grasa interna del oso como un plato ritual (Brandisauskas, 2006b). Posteriormente, los huesos son colocados en el agua, evitando que sean pisados o golpeados, por lo que se debe evitar las corrientes que los separan. El oso es el único animal cuyos huesos son depositados en el agua (Jordan, 2003). Es similar el tratamiento que los Orochen dan a algunos alimentos. Según Brandisauskas (2006b), las partes de los animales que los Orochen no van a destinar al consumo y no son ritualmente "peligrosas", se colocan en el río o se sitúan en una plataforma abierta. El culto al oso en el Transbaikal parece remontarse a la Edad de Bronce, o incluso, muy posiblemente anterior a este momento (Jacobson, 2003). La intensa relación entre el oso y el ser humano se manifiesta en algunos mitos en los que se narra el matrimonio entre un oso y una muchacha, lo que está en relación con el origen del clan, de un modo inestable, ya que el hombre entra en conflicto con el oso. Fruto de esta unión mítica, nacerá bien un héroe, bien gemelos de diferentes especies (un niño y un oso) (Vasilevich, 1971 citado en Jacobson, 2003). La etnografía moderna ha recogido imágenes que representan seres mitad humanos, mitad animales; los cuales generalmente son interpretados como deidades de forma semihumana, como ocurre en los cultos del oso (Jacobson, 2003).

Según la tradición griega, la dicotomía alma-materia conforma el concepto de persona, sin embargo, muchos indígenas no ven la persona como una manifestación de humanidad, y sí consideran la humanidad como una característica de la persona (Willerslev, 2007; Ingold, 2006; Larender, 2009). De modo que la diferencia entre un hombre y un animal, no es la diferencia entre un organismo y una persona, sino una gradación entre un organismo-persona y otro (Ingold, 2000). En la categoría de animales salvajes, el oso posee un estatus especial ya que es percibido como la persona con el mayor poder espiritual, mientras que el lobo se percibe desde un punto de vista negativo, como competidor con las personas humanas, por los renos salvajes (Vitebsky, 2005). También los renos poseen una posición especial en la sociedad Evenki, que se personifica a partir de la posesión de *bayanay* (espíritu), en su condición de animales salvajes y por su contrato especial con los humanos, como renos domésticos (Larender, 2009). El reno pertenece a una categoría diferente de "persona", dependiendo si aparece en el contexto de la caza o del pastoreo. Desde este punto de vista, las relaciones entre

animales domésticos, al contrario del pensamiento occidental no son tanto de dominación, sino de compañerismo, formando parte de una misma esencia. Así mismo, la "personificación" es más fuertemente desarrollada cuanto más intensas sean las relaciones entre el hombre y el reno (*Ibídem*, 2009).

### h. Tambor

El tambor usado por los chamanes siberianos en sus *performance* rituales, posee un enorme valor simbólico, que va desde su preparación y construcción, hasta el momento en el que desaparece. La preparación del tambor chamánico revela creencias totémicas arcaicas, debe estar fabricado con la piel de un ciervo especialmente cazado y conservado y lo mismo ocurre con el marco que lo rodea, tallado de un árbol especial, que debe estar vivo en el momento en que se tala. En algunos textos se especifica que el árbol debe ser un cedro, y debe estar orientado al sur y preparado por un hombre (Jacobson, 2003). Cuando el chamán muere, su tambor debe ser destruido con él. Por otro lado, cuando un tambor se cae, se considera equivalente al asesinato de un ciervo y se relaciona con la muerte del propio chamán (Jacobson, 2003). En el cuerpo del tambor se reafirma la asociación esencial del ciervo progenitor y el árbol de la vida, suponiendo un elemento mediador entre el chamán y su clan (*Ibídem*, 2003). El armazón por el que el chamán sujeta el tabor suele tener la forma de una muñeca ("the master of the drum") (*Ibídem*, 2003).

Gracias al tambor, el chamán consigue desarrollar un punto de unión entre el mundo espiritual y el humano. El tambor (*bubna* para los Buriatos) se convierte en el vehículo a través del cual el espíritu llega hasta el chamán y lo posee (Novotny, 2010), desarrollándose así una relación muy íntima con los espíritus (Hamayon 1995). En las representaciones más habituales de los tambores chamánicos encontramos el sol, las estrellas, varios animales, lagos, el bosque y también el hombre, de modo que toda la superficie de la pandereta está cubierta de dibujos. En la parte superior mediante círculos y líneas cruzadas, se representa el sol (*kun*) y la luna (*ai*), además algunos trazos indican las estrellas. Así, la superficie de la pandereta representaba el cuadro de tres mundos. El superior (el cielo), el medio (la tierra) y el inferior (el mundo subterráneo). Debajo del firmamento aparece una banda transversal, la tierra, con una línea rota en el medio que simboliza las montañas (Arnau, 2003). Las imágenes

representadas en los tambores funcionan como un recordatorio, como la materialización de la simbología cosmológica. Los cuatro puntos cardinales tienen también frecuentemente un espacio en su superficie, al igual que la serpiente, animal sagrado para el chamanismo Buriato (Hageneder 2003). Los ornamentos más significativos van en color rojo (Czaplicka, 2007), aunque también es frecuente el uso del blanco (Arnau, 2003). Cada tambor tiene unos cascabeles de metal y una baqueta fabricada con asta de reno (Czaplicka, 2007). Tal y como ocurre con los árboles, también es habitual colocar cintas de color rojo o azul en el tambor, a modo de símbolo o en memoria de los antepasados de los chamanes (Radloff, 1884).

*Figura 35.* Tambor chamánico (Novotny, 2010).

### 4.5. Asentamientos

Antes de que los rusos llegaran a la zona del Trans-Baikal en el siglo XVII, los cazadores de renos Evenki habitaban la región. Posteriormente, bajo la presión de los nómadas mongoles, se retiraron a la parte norte del área, donde viven en la actualidad. Algunos investigadores como Vasilevich y Smolyak (1964), basados en datos arqueológicos proponen que la cultura Evenki se desarrolló en el área del Baikal, a partir del Neolítico.

El estudio de los asentamientos de cazadores recolectores actuales, juega un importante papel en la etnografía, no sólo por el análisis de su arquitectura, su economía, y en definitiva la organización de su espacio; sino porque estos asentamientos también suponen un reflejo de su propia sociedad (Anderson, 2006a). Al final del periodo soviético, se han documentado entre los Evenki, numerosas formas de arquitectura, que van desde una cabaña de troncos dispuestos como si fuera una tienda de campaña, a la disposición simple de un palo colocado de manera que se puedan colgar objetos. De este modo, esa parte del bosque se convierte en un lugar de almacenamiento (Anderson, 2006a). Es frecuente, el desarrollo de ciertas ideas preconcebidas en cuanto a las viviendas o los campamentos de grupos como los Evenki, los Innuit, los Chuckchi, etc. Sin embargo, a pesar de que estos grupos han desarrollando su vida y sus tradiciones con escasas alteraciones, también existen algunos avances, principalmente tecnológicos, que tratan de adaptarse a su identidad cultural. De esta manera, en la época postsoviética es frecuente encontrar algún tipo de arquitectura híbrida, como por ejemplo, cabañas cónicas fabricadas con plásticos. En muchas ocasiones, estas soluciones son vistas como un modo de denigración de la cultura, sin embargo, es una adaptación arquitectónica a los nuevos materiales (*Ibídem*, 2006a).

#### a. Campamentos estacionales

Según la economía propia de los Evenki Orochen, es frecuente el movimiento de personas a través de la taiga, para lo que se hace necesario el establecimiento de asentamientos o campamentos temporales. Los Evenki se desplazan con sus renos, durante el verano, a la superficie de las terrazas de los ríos o a las orillas de lagos, a

varios metros de la línea de agua. En el otoño, se mueven a lugares más altos y pasan el invierno en lugares alejados del viento, cerca de lugares donde se encuentra leña y próximos a las montañas. En primavera, se dirigen de nuevo hacia los valles de los ríos (*Ibídem*, 2006a; Kuznetsov, 2007), repitiendo este proceso cada año. Por tanto, según las características de su economía, deben pasar largas temporadas en campamentos, alejados de las zonas urbanizadas. Cada campamento de verano es utilizado aproximadamente unas dos semanas, en función de las condiciones meteorológicas, locales, etc., aunque la duración es variable (Brandisauskas, 2006a; Kuznetsov, 2007). Para moverse de un campamento a otro, los Evenki suelen utilizar rutas específicas, así como también para desplazarse del campamento al pueblo. Muchas de estas rutas son transmitidas de generación en generación, y no aparecen en los mapas comunes, sino que simplemente permanecen en la memoria de quién las diseñó (Brandisauskas, 2006a). Generalmente los asentamientos de los Evenki están compuestos por una o más familias (hasta tres), viviendo en una o dos tiendas cónicas, que se distancian entre sí entre 3 y 6 m. Enfrente de la tienda, a una distancia de 3 a 5 m tiene lugar un fuego para cocinar, (*gyluvun*), muchas veces rodeado de adoquines (Kuznetsov, 2007).

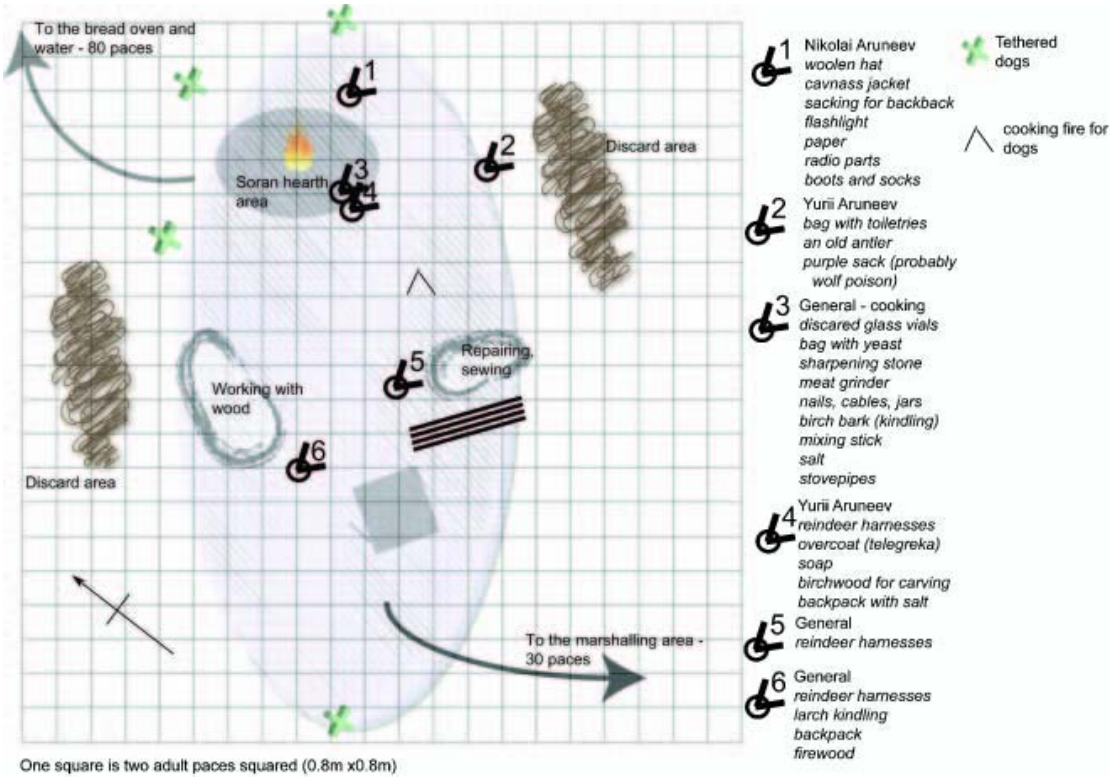



*Figura 36.* Modelo de campamento de verano, mostrando los lugares que ocupan las actividades diarias (Anderson, 2006a: 15).

**b. Fuego**

Un elemento imprescindible en cualquier campamento es el fuego, usado además de por sus funciones ya conocidas (proporcionar calor, luz, etc.), también como sistema para atraer a las manadas de renos (*Ibídem*, 2006a). Los Evenki utilizan una gran cantidad de leña, como combustible para la cocina, y en el verano para crear una gran mancha de humo mediante hogueras, que proteja a los renos de los ataques de mosquitos (Kuznetsov, 2007). Fuera de los campamentos suele haber tres hogueras permanentemente entendidas, principalmente como punto de reunión entre la comunidad. Existe también un punto de reunión de renos, alrededor de unas 15 hogueras, que se mantienen en una combustión muy lenta y protegidas por gruesos postes cónicos. En el exterior también se encuentra un horno de pan, construido a partir de grandes piedras planas. En los campamentos de verano, estas hogueras se sitúan fuera de los lugares de habitación cubiertos, mientras que en invierno, se utilizan estufas metálicas en el interior de las tiendas.

*Figura 37.* Trípode *tagang* (Anderson, 2006a).

De todas las hogueras que se encuentran en el campamento, hay una que es la principal, en la cual se prepara y se consume la comida, esta es llamada *sonan*, mientras que el resto de fuegos son simplemente *toho*, lo que significa precisamente eso, fuego

(*Ibídem*, 2006a). Cada hoguera del exterior cuenta con su propio patrón, muy característico de esta región del sur de Siberia, que se repite como un esquema en los diferentes campamentos. Cuando el fuego de pino o abedul ya se ha consumido, es frecuente colocar tres troncos de forma que parezca una estrella y cada tronco tiene un nombre en Evenki. Este sistema se emplea también en las hogueras exteriores para los renos, donde la combustión es muy lenta y crea una gran cantidad de humo (*Ibídem*, 2006a). Para cocinar sobre el fuego, los Evenki utilizan un trípode llamado *tagang*, conectado con una viga horizontal en la tienda, donde sujeto de un gancho, se cuelgan las cazuelas (Anderson, 2006a; Kuznetsov, 2007). El *tagang* supone un fuerte símbolo para los Orochen, ya que se trata de la primera estructura construida, al establecerse en un lugar determinado, ya sea durante 15 minutos para tomar un te o durante 15 días en un campamento (*Ibídem*, 2006a).

En un campamento Evenki, el fuego es un elemento imprescindible, proporciona luz, calor, la posibilidad de cocinar los alimentos, y sirve para ahuyentar los insectos de los renos. Sin embargo, se le ha otorgado también una serie de cualidades simbólicas, en las que sirve de intermediario con el mundo espiritual. Los cazadores y pastores Orochen observan y escuchan cuidadosamente el fuego, para tratar de comprender si un lugar es adecuado o no para acampar en él a largo plazo. El fuego se convierte por tanto, en un evaluador de las decisiones de las personas, confirmando u oponiéndose a sus decisiones (Brandisauskas, 2007). El componente simbólico del fuego también es proyectado al material con el que se crea, de modo que la madera de abedul o pino no suele ser la elegida para hacer fuego, ya que se piensa que su madera posee muchas propiedades que pueden dañar la salud de las personas y los animales. Es común que los cazadores elijan para acampar lugares donde hay una extensa presencia de alerces (Brandisauskas, 2007), lo que demuestra una vez más, la importancia de ciertos árboles en la vida diaria de los Evenki, proyectado en su cosmología.

### c. Vivienda

El patrón seguido en la organización de asentamientos Evenki incluye una tienda central como vivienda, llamada *dyukcha*. Ésta consiste en una cubierta de corteza de abedul en el verano y piel de reno en el invierno. En el centro, hay un hogar, a veces rodeado de adoquines (Anderson, 2006a; Vasilevich y Smolyak, 1964). Se trata de una

estructura de postes, sujeta principalmente por un poste central (*chimka*), cerca del hogar, del que penden los demás. Entre la entrada y el hogar, se encuentra el área de *tjongay*, donde están los instrumentos de cocina, los contenedores y la comida. También se encuentra en este espacio, el equipamiento de los hombres para cazar, los arpones, los ropajes, etc. Enfrente de la entrada, más allá del fuego y en la parte de atrás de la tienda, se encuentra la parte más sagrada de la vivienda, el área *malu* (Vasilevich y Smolyak, 1964).

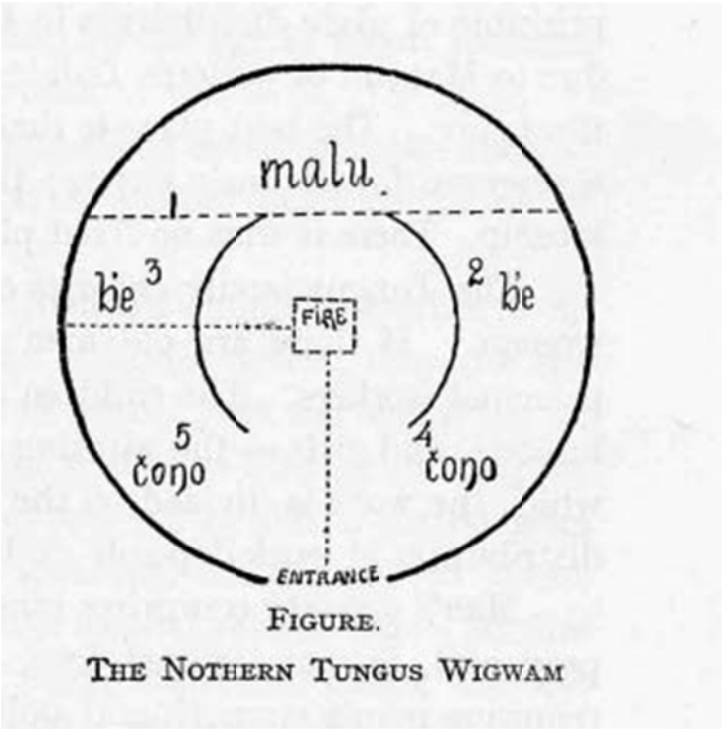



*Figura 38.* Modelo clásico del interior de una tienda Evenki
(Shirokogoroff, 1929: 255, citado en Anderson, 2006a: 3).

Existe una división de espacios durante el día y durante la noche. Así, durante las horas del día, la parte de la derecha, es la parte femenina de la casa, situada justo a la entrada; mientras que el hombre se sitúa en la parte de atrás; y los huéspedes y los niños en la parte izquierda. No obstante, esta disposición cambia en la noche, y todos se preparan para dormir juntos al lado izquierdo de la vivienda, excepto los niños y algunos parientes que duermen en el derecho. Las pertenencias se guardan en diversos lugares, específicos del interior de la casa; sin que existan patrones demasiado marcados al respecto. Desde el siglo XX, no ha existido demasiada discusión sobre la disposición del espacio en las viviendas (*Ibídem*, 2006a), por lo que podríamos deducir que los

cambios producidos a lo largo de este periodo han sido mínimos. Sin embargo, parece que durante la ocupación del área del Trans-Baikal por buscadores de oro provenientes de Rusia, así como los tramperos en busca de pieles, algunos Evenki Orochen se establecían más cerca de los lagos y los ríos principales con un estilo de vida semi-sedentario (*Ibídem*, 2006a).

*Figura 39.* Recreación de una tienda Evenki (Pikunova, 1999, citado en Anderson, 2006a: 5).

Las tiendas se sitúan a una distancia de unos 6 ó 7 lugares de la hoguera central, y todavía más alejados de las zonas donde se congregan los renos. El lugar para establecerse es elegido en función de una serie de factores, como es el nivel del terreno, el drenaje, la proximidad a las principales vías, y en algunos casos lo suficientemente lejos de otras personas para no oír ruidos (*Ibídem*, 2006a). Para Anderson (2006a), el espacio interior de las tiendas resulta algo desestructurado a primera vista, y alejado de los estereotipos literarios que han llegado hasta Occidente. Cortezas de árbol cubren el suelo de las viviendas, y de noche colocan sobre estas sus sacos de dormir, con la cabeza siempre alejada de la puerta de entrada. En ocasiones las personas que ocupan

una posición más importante, se colocan en el centro, para evitar así las corrientes de aire, pero no parece ser un factor decisivo en la distribución. Durante el día, los sacos utilizados para dormir se enrollan, apilados como almohadas y se sitúan en la parte de atrás de la tienda, para poder recostase y sentarse en ellos, lo que no es muy frecuente, ya que durante el día, la vida transcurre fuera de la tienda, excepto cuando llueve. Desde otro punto de vista, sí es frecuente sentarse frente a la puerta para cocinar, o para realizar cualquier tipo de tareas, debido al acceso directo a la luz natural (*Ibídem*, 2006a). En opinión de Anderson (2006a), es frecuente la presencia de amuletos en el interior de las tiendas, lo que se ha identificado como una tradición de gran antigüedad.

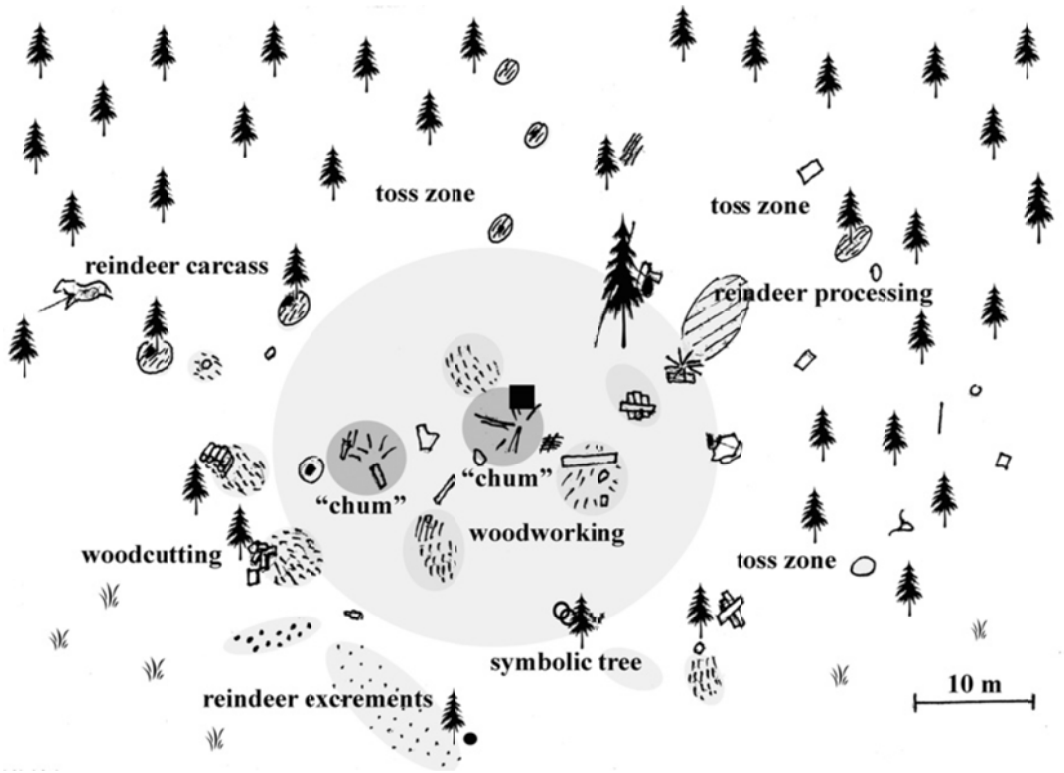



*Figura 40.* Campamento Nenet actual (Svodoba et al., 2010).

Según la disposición habitual de áreas por géneros, los hombres trabajan creando o reparando sus propias herramientas, fuera de las tiendas (*Ibídem*, 2006a), y no en el interior, lo que refuerza la idea de que estas estructuras son utilizadas únicamente como refugio y para dormir. Basados en las investigaciones realizadas por Anderson (2006a) en territorio Evenki, parece que la construcción de este tipo de asentamientos, se hace desde el cooperativismo, para ser compartidas por fragmentos de la familia extensa, a lo largo de sucesivas temporadas. También se documentan estas diferencias espaciales por género en otras culturas de Siberia. Para los Nenets, las viviendas "chum" son

consideradas como un espacio femenino, mientras que los alrededores de la tundra serían considerados un espacio masculino. También aparece una división en el interior de la "chum" en zonas masculinas y femeninas, el centro de la vivivienda es un espacio femenino, mientras que el fondo es masculino (Svoboda, 2010).

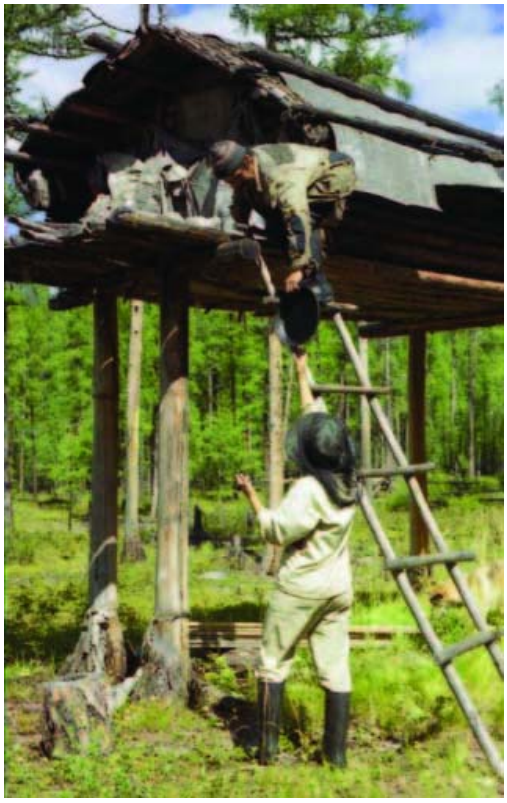
### d. Otras estructuras

Gron y Kuznetsov (2004) han dividido los asentamientos Evenki en nueve zonas de actividad, ubicados en torno al fuego central. El *Balagan* es uno de los edificios que forman parte de la estructura del asentamiento. Se trata de una estructura de troncos de madera, suspendida entre dos árboles, con un tejado fabricado con ramas de coníferas o sobre paneles de corteza de alerce, cuyo principal objetivo es el almacenaje (Anderson, 2006a).

*Figura 41.* Ejemplo de *Balga*n (Anderson, 2006a: 16).

Existen también otras estructuras, como una tienda cónica con paneles de corteza (*diukia*), en la actualidad también con láminas de plástico, o una estructura subterránea con forma de pirámide (*galomo*) (Anderson, 2006a). Sin embargo, las *guula* son un ejemplo de estructura de almacenamiento más característico de los

asentamientos Evenki. Se construyen sobre los troncos de árboles vivos y consisten en plataformas con material para tejados, y la cubierta se asienta en una estructura con forma de cabaña, aunque también puede tener forma cónica. Esta plataforma de almacenamiento puede tener uno o varios pilares, cuyo objetivo es separarla del suelo para así mantener las mercancías secas e inaccesibles para animales que puedan resultar peligrosos en la zona, como son los osos. Con frecuencia, principalmente en la antigüedad, se encontraban ídolos en estas estructuras, cuyo cometido era proteger los bienes que contiene (*Ibídem*, 2006a). Otro tipo de estructura, mucho más sencilla, es el *lokuvun*, que consiste en un simple palo colgando de dos árboles, usado para suspender en él objetos, lejos del suelo de la taiga. Este diseño también se utiliza para otras estructuras tipo andamio, utilizadas tanto para almacenaje como en un sentido ritual (*Ibídem*, 2006a). Los Orochen de la región de Chita y la república de Buriatia fabrican una estructura, llamada *utoreun*, utilizada para ahumar la piel, se trata de una estructura de maderos de alerce cubierto por pieles, y se cubre por una segunda capa de tela, para que el humo penetre bien en las pieles (*Ibídem*, 2011).



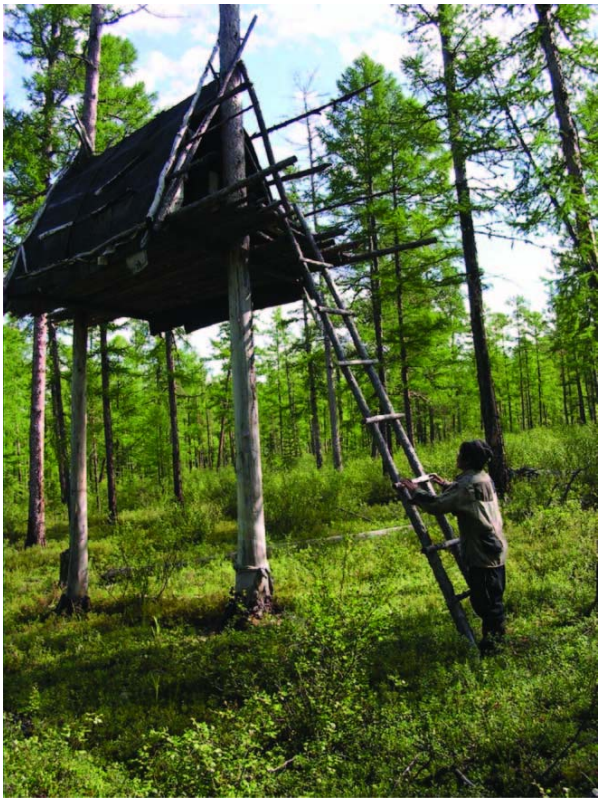


*Figura 42 y 43.* Ejemplos de *guula* (Anderson, 2006a).

*Figura 44.* Ejemplo de lokuvun para colgar objetos personales (Anderson, 2006a).

Aplicando los datos etnográficos a la Arqueología, Kuznetsov (2007) afirma que muchos de los huesos de animales cazados en asentamientos del lago Nitchatka fueron depuestos en plataformas elevadas de acuerdo a un ritual determinado. Los huesos de reno salvaje se depositarían en una plataforma triangular (*gulick*) localizada en la periferia del asentamiento, entre las tiendas que sirven de habitación y el agua. La idea principal es que los animales asesinados deben ser tratados con respeto, para que sus espíritus se sientan bien. Los espíritus de los animales cazados suelen elegir rencarnarse en un joven animal de la misma área. Los cráneos del ciervo almizclero se colocan en jóvenes alerces como un regalo a los espíritus locales (*berilakh*). Las calaveras y la piel del cuerpo de las martas se colocan en un agujero de un árbol en el bosque o en una plataforma pequeña. El oso es quemado en una plataforma con una caja de madera. Por el contrario, los huesos, la piel y las astas de reno doméstico son colgados de los árboles; y en ocasiones los terneros de reno que han muerto de manera accidental, son envueltos en bolsas de lona y colgados de un trípode de tres metros, en el lado del río opuesto al asentamiento. Los resultados del análisis de los asentamientos Evenki y las estructuras de habitación muestran que se repite un patrón en la organización del espacio que puede

ser resultado de un tipo similar de comportamiento humano. Estos asentamientos están organizados según un conjunto de reglas espaciales, que en ocasiones son comunes entre culturas separadas varios siglos entre sí (*Ibídem*, 2007).

### e. Herramientas

Como se menciona más arriba, en los campamentos Evenki Orochen se dan diferentes actividades relacionadas con la vida en la taiga y la caza, como la elaboración de alimentos, la preparación de utensilios dedicados a la caza, la preparación de las pieles, etc. En este sentido, la preparación de la piel es una tarea muy laboriosa, cuyo objeto es la fabricación de ropa, calzado, bolsos, correas, etc. Para cortar el pelo y la epidermis se utiliza un raspador corto. El raspador *chiuchiun* tiene una superficie denticulada para suavizar la piel  y sirve para eliminar los restos de piel seca y carne, estirándola y preparándola para ser ablandada a mano (Brandisauskas, 2011).

*Figura 45.* Herramientas utilizadas por los Evenki (Brandisauskas, 2011).

Entre el completo número de herramientas que encontramos destacan: el *chiuchiun,* es un raspador denticulado para alisar la piel. Con él se eliminan los restos de carne y piel seca, ya que la piel se calienta como consecuencia de la fricción, además ayuda a estirar la piel y la hace más suave, antes del ablandamiento final a mano. Igualmente suele ser usado para presionar la piel o para cortarla. El *chiuchiuvun* es una

herramienta similar al *chiuchiun* con una cuerda o bien es una herramienta con una especial inclinación fabricada a partir del hierro de la pata de una cama;  el *talki*, está fabricado de alerce, y es usado para suavizar la piel, puede ser de diferentes tamaños; el *kedera*, similar a una hoz, es usadao para separar los restos de carne e hígado de la piel y el *ongnachevun,* fabricado en madera, con forma de "u", se usa para suavizar la piel (*Ibídem*, 2011).

## 3. Campos de Estudio. Prehistoria

### 5. 1. Economía

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, economía (del latín *oeconomĭa* y del griego οἰκονομία) es definido de las siguientes maneras: 1. administración eficaz y razonable de los bienes; 2. conjunto de bienes y actividades que integran la riqueza de una colectividad o un individuo; 3. ciencia que estudia los métodos más eficaces para satisfacer las necesidades humanas materiales, mediante el empleo de bienes escasos; 4. contención o adecuada distribución de recursos materiales o expresivos; 5. ahorro de trabajo, tiempo o de otros bienes o servicios; 6. ahorros mantenidos en reserva; 7. reducción de gastos anunciados o previstos (www.rae.es). Para el estudio de la economía de las sociedades cazadoras-recolectoras, la definición que más se aproxima a nuestro objetivo sería la primera, es decir la economía como una forma de administración eficaz y razonable de los bienes de los que se dispone. Sin embargo, es necesario ampliar la definición, matizando que en el caso que nos ocupa, estos bienes están presentes en la naturaleza, los ecosistemas circundantes al lago Baikal, fundamentalmente la taiga.

La cultura Mal'ta-Buret' (denominada así, por los yacimientos de referencia) en el valle del Angara, es una de las manifestaciones más brillantes del Paleolítico Superior. En el yacimiento de Mal'ta (en las proximidades de Irkurtsk) se han descubierto estructuras atribuibles a diferentes tipos de habitación. Algunas de ellas consisten en concentraciones circulares de restos, que muy probablemente, representan chozas de verano. Otros hábitats excavados presentan paredes revestidas con losas y huesos de mamut, con superestructura de varas de madera y cornamentas de reno, que podrían ser las residencias de invierno. El tercer tipo de estructura muestra una forma cuadrangular, formada por una tapia baja de piedra y un hogar central (Leroi-Gourhan, 2002).

La industria lítica está realizada fundamentalmente sobre lámina, aunque también se han hallado raspadores gruesos y redondeados, piezas esquirladas, raederas y cantos rodados preparados. El material óseo es muy abundante y está representado principalmente por punzones, cinceles y espátulas, aunque destacan unas puntas de gran

longitud elaboradas de marfil de mamut. Según Leroi-Gourhan (2002) la distribución de este material sugiere una separación sexual de las actividades y de las habitaciones.

Por otro lado, las excavaciones que Gerasimov llevó a cabo de 1936 a 1940 proporcionaron los restos de cuatro habitaciones ligeramente excavadas en el suelo, datadas en 21.190 ± 100 (*Ibídem*, 2002).

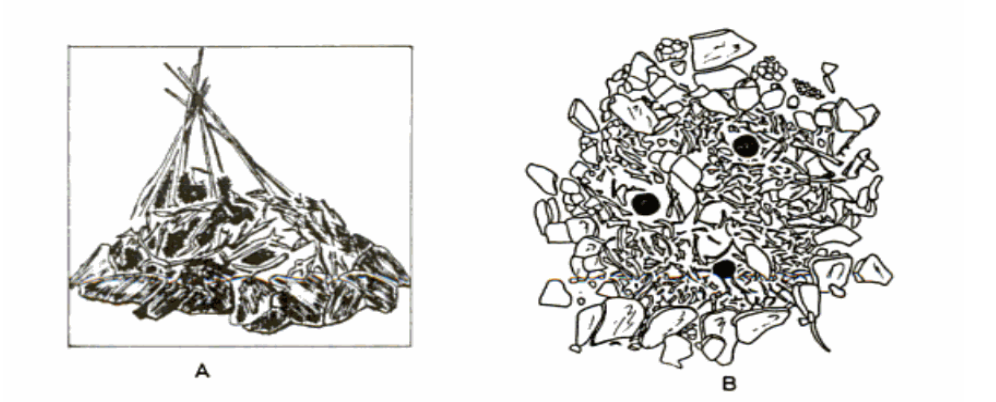



*Figura 46.* Reconstrucción de una tiendea de habitación circular de Mal'ta. Las piedras planas constituyen el refuerzo exterior y las astas de reno soportan la construcción (según Gerasimov). B. Dibujo del nivel superior de una choza circular que comprende tres hogares en Mal'ta (según Gerasimov) *(Ibídem*, 2002: 395).

Basados en los datos del Último Máximo Glaciar, asociado a los yacimientos de Siberia, en particular los de mediados y finales del Paleolítico Superior, las principales presas de caza fueron renos, bisontes, caballos, rinocerontes lanudos y ovejas salvajes; otras especies cazadas de gran importancia por su piel fueron el zorro ártico, el zorro rojo y el lobo. La caza especializada del reno en los vados, donde las manadas de las especies migratorias cruzaban los ríos, también es conocida en Siberia. Así, en algunas partes de Siberia, como la cuenca del río Yenisei, los ovinos salvajes y los asnos fueron una presa común. La presencia de corzos y especies de bosque, en los yacimientos asociados al Último Máximo Glaciar indican la existencia de alguna formación boscosa en las riberas de los ríos. Según los restos encontrados, el reno es considerado la fuente más importante de carne, de abrigo, y materia prima de asta, desde mediados y finales del Paleolítico Superior en Siberia (Kuzmin, 2008). En cuanto a lo que a fauna pleistocena se refiere, el problema del mamut lanudo merece una especial atención. Aunque los mamuts aparecen asociados a los restos faunísticos de los yacimientos del Último Máximo Glaciar, existe la duda de si fueron cazados directamente. Las observaciones tafonómicas en el yacimiento de Shestakovo, revelan que los humanos de estos yacimientos no cazaban

mamut pero sí recogían los huesos como combustible, así como los huesos y el marfil como materia prima para la elaboración de herramientas. Hasta la fecha, la única evidencia de caza de mamut en Siberia es conocida en la localidad de Lugovskoe en centro de la llanura del oeste de Siberia. Los restos encontrados son una vértebra con un agujero en forma de cono y restos de muescas de piedra incrustados en la matriz del hueso. La caza de mamut en el Paleolítico Superior de Siberia fue realizada en una escala limitada (*Ibídem*, 2008).

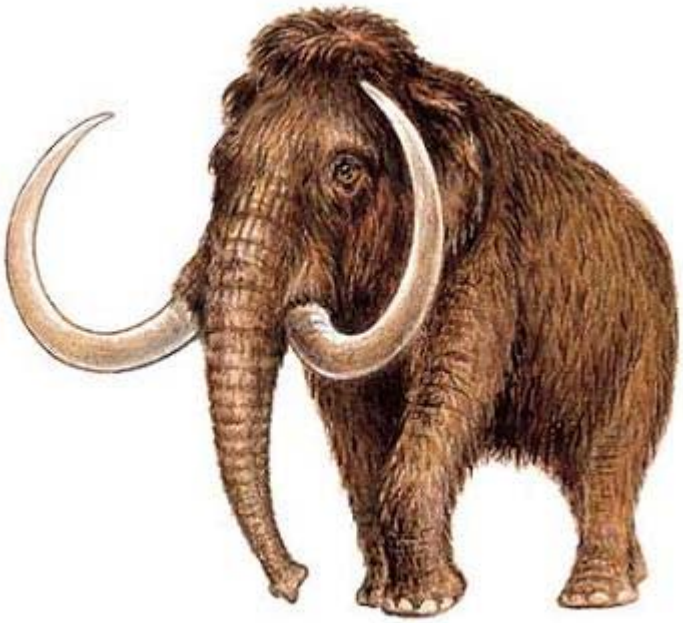


*Figura 47.* Mamut de Siberia.

Según las investigaciones del BAP (Baikal Archaeology Project) la mayor parte del registro arqueológico de la región del Baikal en el Neolítico y la Edad del Bronce consiste principalmente en artefactos elaborados en piedra, hueso y otros materiales, que no son capaces de representar suficientemente bien el grado de comportamiento de aquellos que los produjeron. En el análisis de la Economía de la Prehistoria del lago Baikal, se atiende fundamentalmente a los restos arqueológicos desde el punto de vista habitacional y mortuorio. Así, a partir del estudio de los elementos de ajuar depositados en las tumbas, podemos determinar qué actividades eran frecuentes en su cultura y cuáles no. Del mismo modo, los restos habitacionales, también sugieren un tipo de comportamiento y adaptación a la vida en la taiga: útiles, estructura de las viviendas,

restos óseos, etc. Gracias a los diferentes hallazgos arqueológicos en el lago Baikal, desde los albores del siglo XX hasta el momento, podemos aproximarnos al conocimiento de la administración y explotación de los recursos de la naturaleza, y por tanto a su economía. La mayoría de los cazadores-recolectores pasan temporadas más o menos largas en campamentos, produciendo pequeños yacimientos que resultan complicados de localizar y de interpretar (Weber et al*.,* 2010). Los grupos de cazadores-recolectores que poblaron el lago Baikal durante el Mesolítico están pobremente documentados. Entre 8.000 y 4.000 años el área del Baikal fue sucesivamente habitada por dos culturas: La cultura Kitoi, de principios del Neolítico y los grupos del Neolítico final a la Edad de Bronce (Isakovo, Serovo y Glazdovo) en los que aparecen diferencias en áreas como la subsistencia, la dieta, la movilidad, los patrones de actividad, los protocolos mortuorios y la visión de la vida en general (*Ibídem*, 2010).

**a. Elementos de Ajuar**

La Arqueología del lago Baikal se fundamenta principalmente en yacimientos de tipo mortuorio, ya que es poco frecuente la presencia de hallazgos que puedan constatar la presencia de un campamento. Desde este prisma, los yacimientos del Mesolítico y del Neolítico en la zona de la cuenca del Angara, en la cuenca del Lena Superior, y en torno a la zona del Baikal en general, se han definido principalmente por sus complejos mortuorios (Bazaliiskii, 2010). En la zona del Lena Superior, posiblemente, el único yacimiento de principios del Neolítico con restos de un campamento sea el de Nizhniaia Dzhilinda, datado en hace 7.230 ± 40 años (*Ibídem*, 2010). De la tradición Khin' (Mesolítico) se han hallado 5 tumbas, todas ellas en la vertiente derecha del Angara, en las que con una frecuencia del 50% aparecen herramientas fabricadas en láminas prismáticas (*Ibídem*, 2010). A diferencia del periodo que le sigue (Neolítico Inicial), las herramientas de pesca son poco frecuentes, aunque aparecen escasos elementos relacionados con esta actividad como algún arpón o anzuelo o algún mango o púa para fabricarlo. Las herramientas de corte como azuelas, flechas, raspadores, puntas, puntas bifaciales también aparecen en estos yacimientos (*Ibídem,* 2010).

Alrededor de hace 7.000 años hay un gran número de innovaciones como la cerámica, el uso extendido de herramientas de piedra (hachas, azuelas, cuchillos y mangos para anzuelos o ganchos), así como la cantidad de enterramientos, todos ellos

documentados en la tradición del Neolítico. Todos estos nuevos hallazgos suponen el final del período Mesolítico y el comienzo del Neolítico, que se estima entre hace 7.000 y 6.000 años, basado en las características anteriormente señaladas, hasta que se supere esta etapa transicional y el Neolítico asuma su propio carácter (*Ibídem*, 2010). La domesticación de animales, parece que se dio en el sur de Siberia en estos momentos, entre hace 7.000 y 3.000 años (McNeil, 2005). Para Bazaliiskii (2010), es posible que el nacimiento del Neolítico tenga que ver con la llegada de un gran número de población, que será asimilada por los grupos aborígenes del Baikal. En la cultura Neolítica Kitoi, parece que la pesca tuvo una importante presencia como actividad económica de primer orden, según lo atestigua el cuantioso número de anzuelos encontrados. En Lokomotiv aparecieron unos 1000 anzuelos de tipo Kitoi en 30 tumbas; en Ust'-Belaia 39 anzuelos en 7 tumbas; en Kitoi 170 en 16 tumbas y por último en Shamanka II, 102 ejemplares en 15 tumbas. En el yacimiento de Shamanka II también se encuentran otro tipo de útiles como hachas, cuchillos, algunas herramientas de arenisca, de granito, raspadores, perforadores, etc. así como un misterioso objeto con forma de disco fabricado de serpentina. En contraste con el elevado número de anzuelos de tipo Kitoi, los fragmentos de vasijas son muy escasos (*Ibídem,* 2010).

*Figura 48.* Tumbas del Neolítico Temprano y ajuar de Shamanka.

Por otro lado, en el grupo de yacimientos del Este del Baikal (cementerio de Fafanovo, en el delta del río Selenga y en la costa Este del Baikal) no aparecen representadas las herramientas de pesca del grupo Kitoi (*Ibídem*, 2010); en clara oposición a lo que ocurre en la costa suroeste del lago, como acabamos de ver. En el grupo del Lena Superior, los objetos asociados a las tumbas incluyen arpones, hachas bifaciales, cuchillos de argilita, láminas de asta, etc. El hallazgo de la representación de un pez en la escápula de un animal, en una de las tumbas (*Ibídem*, 2010), podría estar en relación con el desarrollo de la pesca, sin embargo, la inexistencia de otro tipo de herramientas asociadas a la pesca ponen en duda está cuestión. También hay ausencia de elementos de cerámica y puntas bifaciales. En el cementerio de Turuka, en la sección baja del Lena Superior se han encontrado anzuelos de tipo Kitoi y vasijas de arcilla con impresiones en la superficie exterior (*Ibídem*, 2010).

El Neolítico Final, datado hace 5.200 a 4.200 años, proporciona unos restos completamente diferentes del Neolítico Inicial. Dentro de la tradición Isakovo, son muy escasas las tumbas de gran riqueza; en el yacimiento de Ust'-Ida, se encuentran sólo dos, con un ajuar en el que aparecen puntas fabricadas con metápodos de alce, arpones, y herramientas de hueso. En el 70% de tumbas de Isakovo, se documentan vasijas de arcilla, también son frecuentes las puntas de flecha y al contrario que en la tradición de Serovo, los grandes bifaces están prácticamente ausentes en las tumbas de Isakovo (*Ibídem*, 2010). El gran número de yacimientos encontrados, así como las pequeñas dimensiones de éstos, junto a la amplia distribución y la ausencia de grandes cementerios sugieren la posibilidad de un modo de vida móvil (*Ibídem,* 2010). En la isla de Ol'khon, en el Little Sea, se encuentra el mejor registro de las adaptaciones de los cazadores-recolectores en el Cis-Baikal, durante la Edad de Bronce. En el cementerio de Khuzhir-Nuge XIV se han hallado enterramientos en los que los útiles asociados son puntas de proyectiles, cuchillos y hachas de nefrita, hojas y láminas líticas, puntas de hueso o asta y mandíbulas y dientes de animales sin modificar, lo que sugiere una estrecha asociación con la actividad de la caza (McKenzie, 2010).

### b. Alimentación y aprovechamiento de los recursos

La comparación de los datos del esmalte hipostático en la dentición de los individuos de los yacimientos del Baikal, ha proporcionado fuertes evidencias que sugieren que los individuos del Neolítico Inicial sufrieron altos niveles de estrés fisiológico, mayores que los del Neolítico Final y la Edad de Bronce (Lieverse, 2010). Según Lieverse (2010), estos altos niveles, posiblemente indiquen una dieta inadecuada y una salud comunitaria pobre, directamente relacionada con una menor efectividad en las estrategias adaptativas. La cultura Kitoi se ha centrado fundamentalmente en la pesca, en contraste, la distribución de los cementerios Isakovo-Serovo-Glazkovo a través del Cis-Baikal sugiere que esos grupos han tenido acceso a una gran variedad de recursos terrestres (Havercort, 2010). Durante la primera etapa del Holoceno, a mayor densidad y extensión del bosque, se producía una mayor limitación de la movilidad Kitoi a través de los valles de los principales ríos (*Ibídem*, 2010). Dada la reducida movilidad, y la disponibilidad de recursos proporcionados por el río, la dieta de la cultura Kitoi se basó en gran medida en el pescado. Desde este prisma, los recursos terrestres a lo largo de la costa oeste del lago Baikal juegan un importante rol en la economía de las gentes de Glazkovo, en comparación con Lokomotiv y Ust'Ida, que no parece que hayan explotado los recursos terrestres de esta área (*Ibídem*, 2010). En contraste, para las gentes de Glazkovo, el pescado y la foca suponen una pequeña proporción de la dieta total (Weber et. al., 2002).

El Cis-Baikal es una zona rica en recursos, basada principalmente en la riqueza medioambiental del lago y sus afluentes. Desde la perspectiva de la subsistencia, los habitantes de esta región manifestaron mayor interés por las seis especies de ungulados (venado, corzo, alce, reno, ciervo almizclero, y cabra montesa siberiana) (Weber et al., 2002). Son precisamente venado, corzo, alce y reno los animales que más contribuyen a la dieta de los cazadores-recolectores de la prehistoria de esta región. Aunque prácticamente todos los grupos de cazadores-recolectores históricamente documentados del bosque boreal, se sabe que subsistían principalmente a base de carne y pescado, las plantas son también una fuente importante de nutrientes. Una gran variedad de bayas, piñones, y hongos están disponibles en el Cis-Baikal, y suponen la base de la alimentación estacional (*Ibídem*, 2002). Para los cazadores-recolectores, la mayor parte

del Cis-Baikal fue de una gran riqueza en recursos alimenticios, como la carne de los ungulados que estuvo disponible en la mayor parte de la región, aunque algunas especies variaban en abundancia de un lugar a otro.

Los cambios ocurridos hacia la mitad del Holoceno en esta región pudieron haber alterado el bosque, abriendo grandes áreas hacia el Cis-Baikal que fueron explotadas por las gentes del Neolítico Tardío y la Edad de Bronce (*Ibídem,* 2010), lo que explicaría las diferencias culturales entre la cultura Kitoi y la cultura Isakovo-Serovo-Glazkovo. Las estrategias de movilidad para procurarse comida están fuertemente interconectadas con numerosas variables sociales, culturales y medioambientales (*Ibídem,* 2010). Así, la región del Baikal está caracterizada por la existencia de un gran número de microhábitats, y cada uno de ellos provee una gran variedad de recursos estacionales (Weber et al*.,* 2002). Los estudios de las poblaciones forrajeras del Cis-Baikal, realizados por el *Baikal Archaeological Project* revelan que los grupos Kitoi del Neolítico Inicial difieren en sus adaptaciones de los grupos Isakovo, Serovo y Glazkovo, del Neolítico Final y la Edad de Bronce.

*Figura 49.* Investigadores del BAP (Baikal Archaeology Project) en un yacimiento del Cis-Baikal.

Los resultados de la investigación hasta la fecha, sugieren que tanto la cultura Kitoi, como posteriormente la cultura Isakovo, Serovo y Glazkovo pudieron haber sido, por lo menos durante una época del año, sedentarias. Lo más probable es que fueran los meses de verano, cuando hay abundantes recursos acuáticos disponibles y se necesitaría un gran número de personas para llevar a cabo la cosecha y el procesamiento del pescado. Evidencias de complejidad social, diferentes niveles de desigualdad social y algunos indicadores osteológicos de violencia intra-comunitaria entre los grupo Kitoi, apuntan a un patrón de disponibilidad y acceso a los recursos mucho más complejo. Esta hipótesis está basada en las evidencias arqueológicas y osteológicas de los yacimientos mortuorios en el área, así como por la evidencia etnográfica de los recursos importantes económicamente (Havercort et al., 2010).

### 5.2. Sociedad

#### a. Grupos sociales y su cronología

A lo largo de la costa y en las islas del lago Baikal existen muchos yacimientos arqueológicos, que muestran que este territorio se utiliza desde el Paleolítico. La transición del Paleolítico al Neolítico se llevó a cabo de manera progresiva entre 13.000 y 9000 años para finalmente alcanzar el Neolítico con un tipo de cerámica avanzada, puntas de flecha, etc., en torno al 6000-4000 antes del presente. Durante el cuarto y tercer milenio a. C., en la desembocadura del Selenga se creó una cultura original del Baikal, marcada por su posición intermedia entre la zona de bosque y la estepa. Al final de la Edad de Bronce esta área sigue siendo una zona activa de mezcla donde se reúnen nómadas proto-turcos protomongoles a lo largo del primer milenio a. C. (Gibert et al., 2006). Debido a la escasez de fuentes documentales referidas al Paleolítico, nos centraremos principalmente en el Neolítico y la Edad del Bronce.

| Period | Cemeteries | Tradition | Cal YBP |
|---|---|---|---|
| Late Mesolithic | Absent | Unknown | 8800–8000 |
| Early Neolithic | Present | Kitoi | 8000–7200 |
| Middle Neolithic | Absent | Unknown | 7200–6000 |
| Late Neolithic | Present | Isakovo, Serovo | 6000–5000 |
| Bronze Age | Present | Glazkovo | 5000–4000 |

*Figura 50.* Cuadro cronológico de las culturas del Cis- Baikal (Dr. Andrzej Weber, BAP).

Se han documentado dos períodos de complejidad social y reducida movilidad en el Neolítico Inicial (hace 8.000-7.000/6.800 años) y del Neolítico Final (hace 6.000/5.800-5.200 años) a la Edad de Bronce (hace 5.200/5.000-4.000 años) y un intervalo de baja complejidad social y un incremento de la movilidad hacia el Neolítico Medio (hace 7.000/6.800-6.000/5.800 años), periodo que separa los otros dos. Entre hace 8.000 y 4.000 años, el área del Baikal fue sucesivamente habitada por dos culturas: Kitoi (Neolítico Inicial) y los grupos del Neolítico Final a la Edad del Bronce (Isakovo, Serovo y Glazkovo) en los que aparecen diferencias en áreas como subsistencia, dieta,

movilidad, patrones de actividad, protocolos mortuorios y creencias. Se constata una falta de registros mortuorios durante el VII milenio, lo que separa los dos grupos (Weber et al., 2010). Se han formulado dos hipótesis al respecto:

1. La primera es que se han desarrollado dos culturas de grupos prehistóricos diferentes (el Neolítico Inicial del Prehiato y el Neolítico Final y Edad del Bronce del Posthiato) en la región del Cis-Baikal.
2. La hipótesis alternativa propone que en el Neolítico Inicial y en el Neolítico Final y Edad de Bronce las poblaciones representan el mismo grupo biocultural en la región del Cis-Baikal, pero una de ellas experimentó cambios culturales y demográficos durante el periodo denominado como *hiatus* (hiato), a mediados del Neolítico (*Ibídem*, 2010).

Se constatan dos fases en la formación de la complejidad socioeconómica en los cementerios, tendente al sedentarismo. La cultura Kitoi (Neolítico Inicial) y la cultura Isakovo-Serovo y Glazkovo (Neolítico Final y Edad de Bronce) están separadas por un intervalo de 1.000 años (hace de 7.000 a 6.000 años) en los que no existen yacimientos mortuorios. Se asume que los períodos de Neolítico a la Edad de Bronce son de estabilidad económica, sin embargo, los resultados demuestran que ocurrieron significativos cambios climáticos y medioambientales en el área del Baikal (White y Bush, 2010). Las secuencias culturales del Holoceno Medio que se desarrollan en el área del Baikal, coinciden con fluctuaciones locales significativas, climáticas y medioambientales a lo largo del norte interior del este de Asia. Al comienzo del Neolítico Inicial se da el desarrollo de grandes cementerios y la emergencia de una gran complejidad social (cultura Kitoi), coincidente con el período climático del Prehiato; y al comienzo del Neolítico Medio tiene lugar un momento en el se produce el abandono de estas tradiciones mortuorias, y la población se dispersa. Hacia el Neolítico Final y comienzo de la Edad del Bronce (Posthiato), se produce una reconfiguración del perfil biocultural.

Los grupos prehistóricos del Mesolítico en el Baikal están pobremente documentados (White y Bush, 2010). Posiblemente, el nacimiento del Neolítico tenga que ver con la llegada de un gran número de población y su posterior asimilación por los grupos aborígenes (Bazaliiskii, 2010). La desaparición de la cultura Kitoi y la

discontinuidad biocultural coincide con uno de los más significativos periodos del cambio climático y medioambiental en la región durante los últimos 10.000 años (White y Bush, 2010). Estos cambios fueron suficientes para causar una crítica fluctuación en los ecosistemas ribereños y en los recursos de pesca. Parece que esta discontinuad en la base de la subsistencia de los grupos prehistóricos pudo haber contribuido al colapso de la cultura Kitoi y a la subsiguiente discontinuidad durante la mitad del Neolítico. Las evidencias confirman que la pesca fue una estrategia de subsistencia importante para la cultura Kitoi del Cis-Baikal. La transición entre el Neolítico Final a la Edad del Bronce es también un problema intrigante, ya que existen muchas diferencias en los protocolos mortuorios entre las dos épocas. En el Cis-Baikal la introducción de la Edad del Bronce en el protocolo de Glazkovo coincide con la introducción de objetos de cobre/bronce que aparece después de hace 5.000 años (Weber et al., 2010b).

Las fechas que el radiocarbono da a los restos humanos del Cis-Baikal en los cementerios de Lokomotiv y Ust-Ida sugieren que esas personas vivieron en la región entre 8.000 y 3.400 años antes del presente (Weber et al. 2002). Estas fechas vienen representadas por diferentes culturas: Neolítico Inicial (Kitoi) y Neolítico Final-Edad del Bronce (Isakovo, Serovo y Glazkovo) (Mooder et al. 2010).

**b. Roles sociales**

En el cementerio de Shamanskii Mys, en la isla Ol'khon, se localiza un enterramiento del Neolítico Inicial, cubierto con una capa de corteza de abedul, donde se encontró el esqueleto de dos perros, próximo a los restos humanos y de ajuar, junto a diversos anzuelos de tipo Kitoi y vasijas de arcilla con impresiones en la superficie exterior (Bazaliiskii, 2010). La revista online Discovery News también publicaba en febrero de 2011, el hallazgo del enterramiento de un perro (macho Hasky) en Siberia, con 7.000 años de antigüedad, lo que sugiere que posiblemente vivió y murió como un humano, comiendo la misma comida, con similares lesiones causadas por el trabajo y con un enterramiento como el que se realiza para los humanos. Losey, principal autor del estudio, aceptado por la publicación *Journal of Anthropological Archaeology,* señala que basados en cómo los indígenas del norte conciben los animales en tiempos históricos, las personas que enterraron el animal lo hicieron pensando que se trataba de un ser social, con alma, y por tanto se debía procurar que el alma estuviera debidamente

cuidada. Al igual que otros humanos del cementerio, el perro fue sepultado con otros elementos, como una cuchara de asta. En otros niveles de la misma tumba, también se encontraron cinco esqueletos humanos, parcialmente completos. Gracias a los estudios de ADN y a los análisis de isótopos estables se ha determinado que el perro consumió pescado, foca de agua dulce, ciervos, pequeños mamíferos y algunas especies vegetales. Su espina dorsal muestra daños significativos lo que indica que fue usado para el transporte. Del mismo período es el enterramiento de un lobo en Lokomotiv. Sin embargo, en este caso, el lobo no consumió comida humana, y todo hace suponer que murió a una edad avanzada. Sus restos se encontraron próximos a un cráneo humano, pero no hay evidencia de que humano y lobo interactuaran en vida. (www.discovery.com).

En el cementerio de la Edad de Bronce de Khuzhir-Nuge XIV, en la isla de Ol'Khon (región del Little Sea) existe un total de 79 tumbas, con 89 individuos, en los que algunas de ellas son tumbas de individuos muy jóvenes o niños. Cabe destacar que los niños encontrados en esta tumbas no se entierran nunca con herramientas, pero sí con ornamentos de distinta índole (discos, anillos, cuentas…). En contraste, los adultos son enterrados en tumbas individuales tanto con herramientas como con ornamentos. En general, los individuos jóvenes (20-35 años) aparecen con una gran cantidad de herramientas, más que los más mayores (mayores de 50 años), lo que sugiere una diferencia de roles sociales (McKenzie, 2010: 91). Los individuos adolescentes (de 13 a 19 años), en algunos aspectos son tratados como adultos y en otros como niños. Los adolescentes, de igual modo que los niños, se encuentran en el área central, pero igual que los adultos, los adolescentes mayores de 15, se entierran con herramientas en lugar de adornos, lo que parece indicar el paso a la edad adulta a los 15 años (McKenzie, 2010). Estas diferencias en el tratamiento de la muerte, también parecen darse en vida, por ejemplo en las prácticas alimentarias, como sugiere Andrea L.Waters-Rist (2009), en la conferencia "Infant and Child Feeding Practices in Holocene Hunter-Gatherers from the Lake-Baikal Region, Siberia". Según la autora, la edad a la que los niños son alimentados como los adultos, con el mismo nivel de proteínas, se ha sugerido para indicar que son miembros completos de la sociedad. Según el análisis isotópico de grupos prehistóricos de la región del lago Baikal durante el Holoceno (9.000 a 5.000 años), en grupos Kitoi del Neolítico Inicial y grupos Serovo del Neolítico Final, se constata que la relación de istótopos de nitrógeno en adultos y subadultos es muy

similar desde la edad de cuatro años, lo que indica que la transición a unos niveles/fuentes de proteína se llevó a cabo a una edad relativamente temprana (Waters-Rist, 2009).

*Figura 51.* Enterramiento en Kurma XI (Dr. Andrej Weber, BAP).

El tratamiento de la muerte también varía según los individuos, el este se caracteriza por grandes tumbas, un grupo de subadultos y la presencia de más objetos, más extraños, abundantes y diversos (objetos de nefrita, hachas de piedra y restos de animales sin modificar, bienes de metal) y un alteración en los enterramientos. Esto también parece sugerir que esos individuos sostienen distintos roles en relación a otros enterramientos individuales en otras partes del cementerio. El conjunto de útiles asociados a este individuo son puntas de proyectiles, cuchillos y hachas de nefrita, hojas y láminas líticas, puntas de hueso o asta y mandíbulas y dientes de animales sin modificar lo que sugiere una asociación con la actividad de la caza. Existen también otros enterramientos con las mismas características en otras partes del cementerio (*Ibídem*, 2010).

| Cemetery | Region | Age | No. of graves | No. of burials |
|---|---|---|---|---|
| a) Lokomotiv | Angara Valley | Early Neolithic | 60 | 106 |
| b) Shamanka II | South Baikal | Early Neolithic, Bronze Age | 111 | 189 |
| a) Ust'-Ida | Angara Valley | Late Neolithic, Bronze Age | 60 | 72 |
| b) Kurma XI | Baikal Little Sea | Early Neolithic, Bronze Age | 27 | 23 |
| b) Khuzhir-Nuge XIV | Baikal Little Sea | Bronze Age | 79 | 89 |

Notes: a) sites excavated by the Russian collaborators prior to the BAP; b) sites excavated by the BAP.

*Figura 52*. (Dr. Andrzej Weber, BAP).

La proporción de adultos, adolescentes y niños en Uliarba es semejante a la del cementerio de Khuzhir-Nuge XIV, lo que representa también un cementerio comunitario. Kurma XI no contiene individuos de más de 50 años, ni más jóvenes de 15. Algo parecido ocurre en Shamanskii Mys, en la isla de Ol'khon, en el que sólo aparecen individuos adultos, excepto un niño, que fue asesinado como manifiesta una marca de lanza en su escápula. A pesar de que la edad parece ser importante en la disposición y características de las tumbas, no parece que el sexo lo sea tanto (*Ibídem*, 2010: 100). En Shamanskii Mys el ratio sexual es 50:50, en Kurma XI es 70:30 (hombres:mujeres), aunque un 40% de los individuos no han sido identificados. En los cementerios de esta región, Shide I, cuenta con la mitad de los individuos son niños, lo que hace que este cementerio sea atípico en la región, mientras que Ulan Khada IV tiene sólo dos niños (*Ibídem*, 2010). Según las fechas de radiocarbono para Kurma XI y Shamanskii Mys, son más antiguas de hace 4.500 años, mientras que Khuzhir-Nuge XIV, Uliarba y Khadartason más recientes. Desde una perspectiva espacial los yacimientos mortuorios de la costa oeste del lago Baikal se encuentran en las orillas del Little Sea (*Ibídem*, 2010).

Las evidencias sostienen la idea de que si existe un área dedicada sólo a la muerte, la cultura se ha conformado probablemente a partir de un sistema lineal de descendencia (*Ibídem*, 2010). Al mismo tiempo, la heterogeneidad de los yacimientos de la Edad de Bronce implica que los grupos humanos no se limitaban a recapitular

prácticas mortuorias del pasado, sino que se aprecian variantes en las relaciones sociales en la que los enterramientos parecen representar linajes de parentesco, por lo que estos sitios podrían ser colectivos multifamiliares, más que grupos individuales (*Ibídem*, 2010). La interpretación de que estos yacimientos representan cementerios comunitarios depende de que las tumbas observadas manifiesten una línea de parentesco (*Ibídem*, 2010).

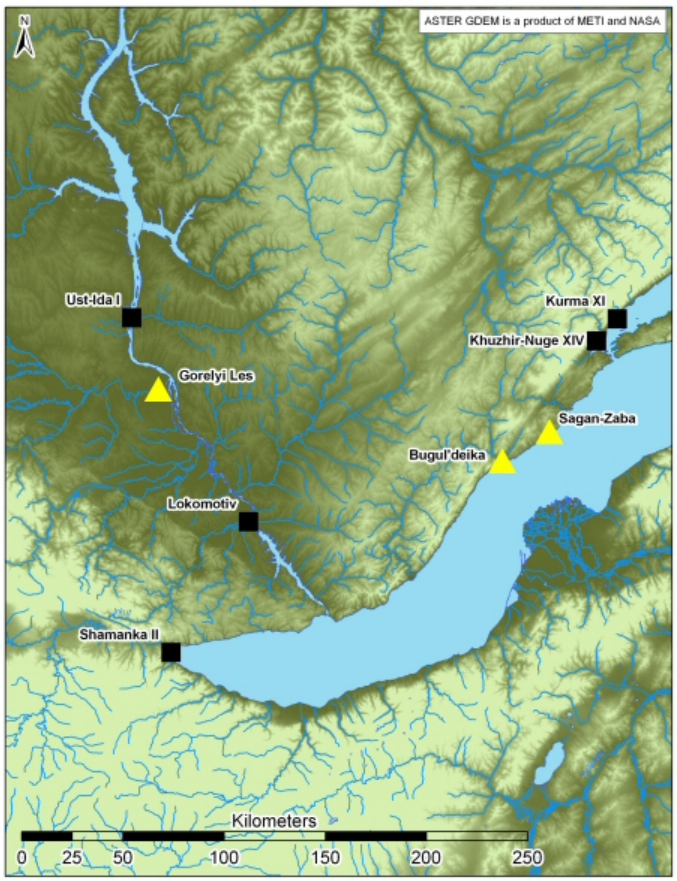



*Figura 53.* Cementerios Khuzhir-Nuge XIV, Kurma XI, Lokomotiv, Ust'-Ida y ShamankaII; lugares de habitación: Bugul'deika, Gorelyi Les ySagan-Zaba (Tara Young and NASA).

### c. Diferencias culturales y genéticas entre los diferentes grupos sociales

Se ha comparado las afinidades entre la población de los grupos prehistóricos del Cis-Baikal, partiendo del ADN entre Lokomotiv y Ust'-Ida y entre Lokomotiv, Shamanka y Ust'-Ida, usando varios algoritmos genéticos de la población con el software *Packaged Arlequin v. 3.000*. El resultado de los estudios estableció que los cementerios de Shamanka y Lokomotiv son exclusivos de la cultura Kitoi y Ust'-Ida fue

usado por diferentes grupos: Isakovo y Glazkovo. Estos presentan un distinto comportamiento mortuorio, por lo que los investigadores piensan que no hay suficientes similitudes en la cultura material, en la dieta, las prácticas de subsistencia y patrones de movilidad para considerarlas un solo grupo (Mooder et al. 2010).

También se han estudiado las comunidades modernas para ver la posible descendencia de las culturas Kitoi e Isakovo-Glazkovo para lo que se ha hecho un seguimiento de los siguientes grupos: Tofalars, Sojots, Tuvinianos, Buriatos y Todjins, quienes habitan en el este de Siberia. Los grupos étnicos del oeste de Siberia incluyen Ataianos, Shorianos, Kets, Mansi, al sur de Siberia: Chinos, Coreanos y Ulchi y al norte: Evenkis, Yakuts y Koriaks (Mooder et al. 2010). La población del Cis-Baikal presenta cambios significativos entre el Neolítico Inicial y el Neolítico Tardío. Los períodos similares en cuanto al uso del cementerio junto a la concordancia del ADN de Lokomotiv y Shamanka sugieren que la gente que usó cada cementerio fue miembro de la misma comunidad Kitoi (Mooder et al., 2010). La posición de la muestra Kitoi, lejos de otras poblaciones prehistóricas y modernas, refuerza la hipótesis que plantean Mooder et al. (2010), que explica que la estructura genética matrilineal del lago Baikal cambió drásticamente entre el Neolítico Inicial y el Neolítico Final.

Después del último máximo glaciar, durante finales del Pleistoceno y comienzos del Holoceno, hubo una expansión de grupos al norte, como los grupos Tunguses, asociados posiblemente con el pastoreo de renos. Mucho después, entre 1.000 y 1.200 años, los mongoles y turco parlantes se expandieron por Europa central y el Este de Siberia (Mooder et al., 2010). Los estudios genéticos del Cis-Baikal y su población revelan una discontinuidad genética entre el Neolítico Inicial (Kitoi) y el Neolítico Final a la Edad de Bronce (Isakovo-Serovo-Glazkovo). Los datos revelan que las dinámicas de población de los últimos 3.000-4.000 años han alterado el paisaje genético, que se formó durante los 30.000 años precedentes (Schurr et al., 2010). Se han comparado las variaciones genéticas en las poblaciones Kitoi e Isakovo-Serovo-Glazkovo y se observa en ambos, rasgos craneofaciales y dentales, así como datos moleculares genéticos (*Ibídem,* 2010). Desde este punto de vista, los esqueletos del Cis-Baikal han sido examinados, con objeto de entender mejor los patrones del stress físico, la movilidad y los patrones de oesteoartritis, así como otras evidencias de diversas patologías (*Ibídem,* 2010).

### 5.3. Sistema de Creencias

#### a. Religión, Magia y Totemismo

El estudio de la religión ha preocupado a antropólogos, historiadores e incluso psicólogos desde el comienzo de dichas ciencias, sin embargo, las perspectivas desde las que se estudian han ido divergiendo en relación al problema abordado. Los cimientos del estudio antropológico de la religión los estableció Edward Burnett Tylor (Malinowski, 1948). A pesar de las críticas vertidas sobre él, acerca de sus investigaciones desde su posición de "antropólogo de sillón" y los términos "inferiores" y "superiores" utilizados, todavía su definición de religión como "la creencia en seres espirituales", continúa usándose con cierto consenso (Franco, 2007). En dicha definición incluye "...la creencia en las almas y en una vida futura, en la intervención de divinidades y espíritus subordinados, siendo estas doctrinas, prácticamente, el resultado, en cierto modo, del culto activo...". Dicha creencia parte, para el autor, de una interpretación equivocada pero congruente de sueños, visiones, alucinaciones, estados catalépticos y fenómenos similares (Malinowski, 1948). Para Lévy-Bruhl (1957) por el contrario, el principio básico de su reflexión fue el contraste entre la "mentalidad primitiva" y la "mentalidad moderna", debido a que la sociedad aporta al individuo unas representaciones colectivas que dan lugar a dicha mentalidad. La mentalidad primitiva en tanto que regida por la ley de participación, es esencialmente mítica, si se considera el contenido de las representaciones, y prelógica, si se tienen en cuenta los lazos que establece (Lévy-Bruhl, 1957). Lévy-Bruhl afirma que la "realidad del primitivo por excelencia es el mundo mítico" y la relación que establece la mentalidad "primitiva" entre los seres es para Lévy-Bruhl la *ley de participación*, en el sentido en que los seres invisibles son inseparables de los visibles, participando los unos de los otros (Franco, 2007).

Frazer, siguiendo la estela de Tylor, entiende la evolución del desarrollo cultural y humano como una superación de los estadios de la magia y la religión, gracias a la adquisición de conocimientos científicos (Velázquez, 1992). Los tres problemas madres relativos a la religión primitiva serían para Frazer: la magia y su relación con la religión y la ciencia; el totemismo y el aspecto sociológico del credo salvaje; los cultos de la fertilidad y la vegetación (Malinowski, 1948). Según Frazer la magia no es más que un

“sistema espurio de leyes naturales”, “una guía errónea de conducta”, “una ciencia falsa” y un “arte abortado” (Velázquez, 1992). Para Frazer (1944) el totemismo “es una íntima relación cuya existencia se supone, por un lado, entre un grupo de gentes emparentadas y una especie de objetos naturales o artificiales por el otro, objetos a los que se llama tótems del grupo humano”. De este modo, el totemismo sería por un lado, un modo de agrupamiento social y por otro lado un sistema religioso de creencias y prácticas. Por lo tanto, tal como recuerda Malinowski (1948) citando a Robertson Smith, la religión “primitiva” sería “un asunto de la comunidad y no de los individuos”, lo que se ha convertido en el *leit motiv* de la investigación moderna.

También Durkheim defendió este enfoque en el que “lo religioso” es idéntico a “lo social” (*Ibídem*, 1948). Malinowski (1948) en *Magia, ciencia y religión y otros ensayos*, defiende que todos los pueblos poseen religión o magia, y de igual modo la actitud científica o la ciencia es conocida universalmente. Divide la comunidad “primitiva” en dos campos diferentes, el Sagrado y el Profano, es decir, el dominio de la magia y la religión, y el de la ciencia. Para el autor (1948), la magia no domina completamente la mente del “salvaje”, de manera que todo pase a estar explicado a través de ella, sino que es perfectamente conocedor de los resultados del esfuerzo físico y mental gracias a sus observaciones, y con ello, controlar las fuerzas de la naturaleza, aunque a pesar de ello, su conocimiento es limitado. La magia aparece en escena únicamente en aquellas circunstancias difíciles o imposibles de controlar mediante el conocimiento o la razón. La magia utiliza una serie de actos generalmente racionalizados y explicados atendiendo a algunos de sus principios, entendidos, en palabras del mismo autor (1948), como “expresiones primarias de la emoción”. El mito se vincula a la magia, pero también a las creencias y poderes de la religión. No es tan sólo una narración, ni una forma de arte o un cuento explicativo, el mito proporciona un modelo de valores morales, orden sociológico y creencias mágicas. Su función es la de fortalecer la tradición, además de darle un valor añadido al retrotraerla a una realidad, “más elevada, mejor y más sobrenatural, de eventos iniciales” (*Ibídem*, 1948).

### b. Religión en la Prehistoria

**Dificultades**

Cabe resaltar que los datos revelados anteriormente son referidos a sociedades o comunidades actuales, o existentes en el momento en el que se produjo la investigación, pero ¿qué ocurre con la religión prehistórica? La introducción de Leroi-Gourhan (1964) a *Las religiones de la Prehistoria* muestra gráficamente el pesimismo desarrollado en algunos aspectos. En ella asegura que no es posible abordar el problema de las religiones prehistóricas "sin advertir al lector que va a penetrar en las más densas brumas, en un terreno resbaladizo y surcado de barrancos" y "sólo podemos percibir la religión paleolítica en una débil penumbra".

> *Sería apasionante hablar de los ritos paleolíticos. (...) No se sabe nada de los ritos paleolíticos ni en los hábitats, ni en las cavernas; cosa perfectamente normal puesto que los ritos están constituidos por gestos y palabras que no se fosilizan. Tenemos algunos rastros que pueden interpretarse de muchas maneras, pero con posibilidades mínimas de acertar* (Leroi-Gourhan, 1964).

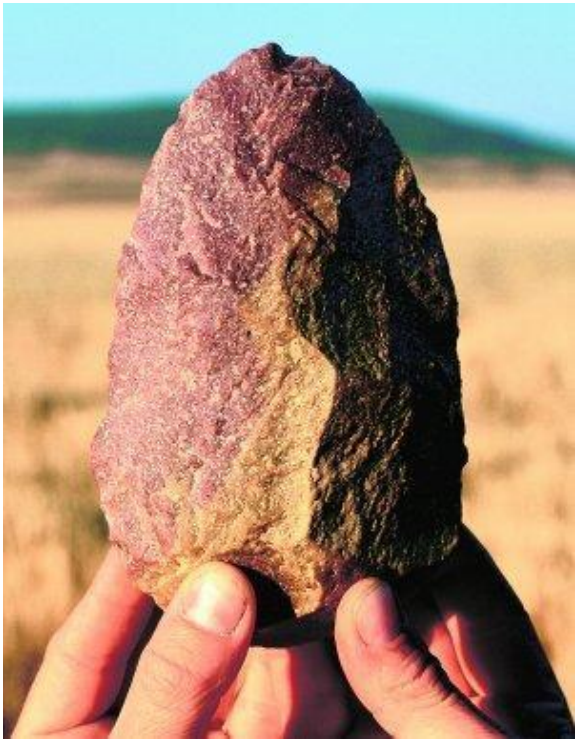


Figura 54. Excalibur (Sima de los Huesos, Atapuerca)

Son varios los testimonios en la Prehistoria reciente, que indican un grado de desarrollo del simbolismo por un lado, y de un sistema de creencias, por otro, aunque posiblemente muy relacionados entre sí. Por ejemplo, enterramientos con ajuar hacen pensar en una creencia de la vida en el más allá, y algunas estatuillas parecen indicar el culto a dioses o espíritus, etc. En algunos momentos de la Prehistoria, como el Paleolítico Superior en adelante, parece apropiado que se lleve a cabo procesos similares a los actuales,

dado el grado de desarrollo de unos y otros. Sin embargo, diversas afirmaciones están envueltas en fuertes polémicas, por la escasez de datos aportados, y por las diferencias cognitivas existentes entre las distintas especies. Este es el caso del polémico hallazgo de *Excalibur*, un bifaz hallado en la "Sima de los Huesos", en el yacimiento de Atapuerca (Burgos), que se ha interpretado como un signo evidente de pensamiento simbólico del Homo Heildelbergensis. Esta afirmación parte del hecho de que *Excalibur* fue determinado como un elemento de ajuar, voluntariamente depositado para ser utilizado en otra vida. No obstante, llegar a una interpretación acertada de lo que estos testimonios significan es una tarea realmente complicada, de tal modo que se podría pensar, como indica Leroi-Gourhan (1964) que "sólo podemos percibir la religión paleolítica en una débil penumbra".

> *La constante confusión entre las manifestaciones simbólicas, la religión, la magia, ha introducido en los problemas de la religión paleolítica una confusión inextricable. Nos parece que si la gente se toma la molestia de cavar una fosa para depositar en ella un cuerpo prueba una cierta preocupación de carecer no práctico para con ese cuerpo, pero nada más. Si se dejan objetos con el muerto, puede admitirse que, por lo menos, se sobreentendió que conservaría sobre dichos objetos una especie de facultad de uso simbólica, al menos hasta la desaparición de los restos. Si en la sepultura hay una decoración especial, un mobiliario rico, una capa de polvo de ocre, u ofrendas de alimentos, se puede hablar de prácticas religiosas confirmadas; pero, a la inversa, el puro y simple abandono del cadáver entre la maleza, su desmembramiento, el dejarlo de pasto a las aves, el huir rápidamente de la vivienda dejando en ella el cadáver, no equivalen a ausencia de ideas sobre la vida en el más allá* (*Ibídem*, 1964).

Sin embargo, podría apuntarse más a una cuestión metodológica que a una cuestión práctica, ya que como recuerda Hernando (1996) "las vías tradicionales de aproximación a la Prehistoria están comenzando a agotarse." La metodología de la observación empleada en Antropología, no es posible llevarla a cabo cuando se trata de sociedades ya desaparecidas. Tampoco existen testimonios escritos que orienten hacia un análisis riguroso de su sistema de creencias. El desolador panorama que Leroi-

Gourhan presenta, no es sino un pródigo foco de hipótesis, de investigaciones y en definitiva de ríos de tinta acerca de lo que pudo ser. Sin duda, llegar a conocer con auténtica veracidad lo que ocurrió hace miles de años es tarea complicada, si no imposible; pero sí es posible un acercamiento, a partir de diferentes herramientas. La herramienta por antonomasia han sido los restos materiales, los restos de arte mueble, las pinturas rupestres, restos óseos, diversos objetos, etc. Sin embargo, existe otra herramienta que puede ayudar al análisis y comprensión del sistema cognitivo del hombre de la prehistoria, aunque no siempre goce de la misma aceptación, los estudios antropológicos.

**Nuevas propuestas: la Etnoarqueología**

Hernando (1996) es una pionera en España considerar el apoyo etnográfico en el estudio del pasado. En el caso concreto del Neolítico, Hernando (1996) considera que es algo así como un "cajón de sastre" en el que tienen cabida todas las primeras sociedades que consumen especies domésticas; sin embargo, se ha prestado poca atención al complejo proceso mediante el que se ha llevado a cabo las transformaciones del periodo. Dadas las circunstancias, Hernando plantea:

> *(...) la posibilidad de utilizar la Etnoarqueología como fuente de sugerencias que nos permita plantear determinadas hipótesis que, en nuestro caso, puedan resultar una alternativa útil para la renovación de los planteamientos de análisis del Neolítico europeo. La Prehistoria está exigiendo aproximaciones alternativas al pasado que nos lleven a pensar las cosas de otro modo, que consigan enfocar otros puntos de interés* (*Ibídem,* 1996: 195).

Se trataría, por tanto, de encontrar un punto coincidente entre sociedades actuales y grupos ya desaparecidos, ante la pérdida de información arqueológica, que nos permitan lograr un mayor grado de aproximación. Sin embargo, no se trata de un todo vale, en el que se realicen analogías etnográficas de manera indiscriminada, sino que se trata más bien de un estudio riguroso que trate de ponerlas en relación. En ese sentido, Hernando subraya la diferencia entre analogías etnográficas y Etnoarqueología (*Ibídem*, 1996).

**Chamanismo**

Partiendo de este punto de vista, no compartimos la pesimista opinión de Leroi-Gourhan con respecto a la religiosidad en la Prehistoria, ya que son muchas las evidencias que permiten dilucidar el pasado religioso de una manera aproximada, durante este periodo. Desde este prisma, algunas figurillas como las encontradas en Mal'ta y Buret', parecen tener cierta relación con un sistema de creencias más o menos fundamentado. Entre los hallazgos que han tenido lugar en estos famosos yacimientos siberianos, al suroeste del Baikal, destacan las figurillas humanas, en mayor medida de mujeres, (frecuentemente vestidas) y las figurillas de aves, de dos tipos, suspendidas y en pleno vuelo. Para autores como Ozols (1971, citado en Schlesier, 2001) la relación con el chamanismo es clara. Interpreta estas figurillas perforadas como representaciones de los espíritus ayudantes colocados en el manto del chamán. Representan la región del universo en la que asistirían al chamán en su viaje al inframundo o mundo subterráneo. Por otro lado, las figuras humanas representarían los espíritus de los ancestros, del mismo modo que los muñecos de Siberia actual son utilizados como amuletos protectores. De esta manera, los muñecos que representan hombres se situarían en la parte masculina de la casa, y los que representan a mujeres en la parte femenina (Schlesier, 2001).

En el yacimiento de Mal'ta se recuperó una placa de marfil en la tumba de un niño, que ha sido determinada como un objeto chamánico con un agujero espiritual en el centro. En la superficie inferior están grabadas tres serpientes como símbolo del inframundo o del mundo inferior, mientras que la superficie superior está dominada por el grabado de una curva espiral, que comienza al borde de la placa que girando siete veces desemboca en el agujero espiritual. A ambos lados de la espiral se encuentran espirales de menor tamaño. Las representaciones de espirales parecen simbolizar remolinos como los que tienen lugar en las desembocaduras del río Ob, Yenisei y Lena. Por otro lado, las representaciones de los "agujeros espirituales" en hueso, madera, marfil y hierro se encuentran en tambores de chamanes de la Siberia actual, donde representan el mundo superior y el inferior (Schleiser, 2001). Sin embargo, la placa que Schleiser ha interpretado como un ejemplo de cosmología chamánica, para otros autores no lo es tanto. Así, para Larichev supondría algo así como un calendario astronómico, para Gerasimov, algo de importancia genealógica y para Medvedev sería un mapa estilizado (Soffer, Adovasio y Hyland, 2001).

La idea de que las religiones paleolíticas europeas podrían ser chamánicas ya fue propuesta a mediados del siglo XX por Mircea Eliade (Eliade, 1951), dicha hipótesis fue posteriormente tomada y desarrollada por Lewis-Williams, Dowson y Clottes (Lewis-Williams et al., 1988). Dichos autores explicaban las diversas manifestaciones de arte paleolítico en el interior de las cuevas como parte de un ritual chamánico, llevado a cabo a partir de un estado de conciencia alterado. Dicho estado puede ser conseguido mediante sueños, ensoñaciones en estado de vigilia, o bien pueden ser modificados por el cansancio, la falta de sueño, las emociones fuertes o por verdaderas alucinaciones. Alucinaciones no sólo causadas por el consumo de sustancias o estados patológicos, sino también por ayuno, insolación, oscuridad, sufrimiento, sonidos palpitantes, luces centelleantes, concentración intensa, etc. (Clottes et al., 1996). Estos fenómenos, según Clottes et al. (1996), no han sido tenidos en cuenta en nuestra sociedad "ultra racionalista", sin embargo, en otras culturas, las personas que se han dedicado a buscar este tipo de visiones han llegado a ser profetas, líderes espirituales o chamanes.

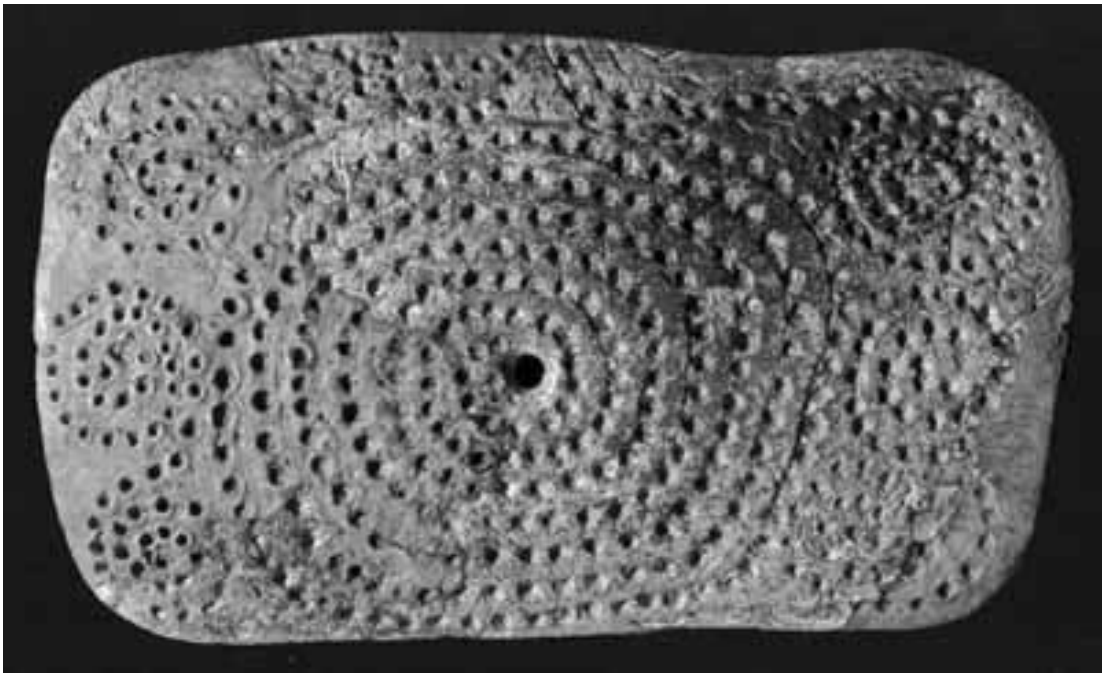


*Figura 55.* Placa de marfil de Mal'ta.

Clottes y Lewis-Williams (1996) diferencian varios estadios en el proceso que lleva al chamán al trance. El primero de dichos estadios se caracteriza por fenómenos entópticos (tienen lugar dentro del ojo) y el resultado es la percepción de formas

geométricas, como las nubes de puntos que pueden observarse en la Cueva del Castillo en Cantabria. En el segundo, la mente humana trata de otorgar sentido y significado a las formas que se están representando, con el objetivo de racionalizarlas. Se trata de un estadio de organización, en el que prevalece la sensación de viajar a través de un túnel o ser absorbido por un remolino. En el tercer estadio participan todos los sentidos, originando alucinaciones espectaculares, que en ocasiones producen una gran confusión (levitar, hablar con extrañas criaturas, convertirse en animales, etc.). Los lugares con pinturas o grabados, a menudo se consideran como una puerta de entrada al mundo de los espíritus, que puede facilitar la llegada de visiones. La hipótesis se ve acompañada por el hecho de que a lo largo de la historia, no se han dado casos, al margen del Paleolítico Superior, en la que el hombre se adentre en la oscuridad para pintar o grabar, si no es por la existencia de creencias fuertemente arraigadas de generación en generación (Clottes, 2003). Clottes (2003) defiende la hipótesis de un entramado chamánico en las religiones paleolíticas, que viene amparado por la continuidad en múltiples áreas del planeta (Siberia, Canadá, Escandinavia, América del norte y del sur, etc.), de numerosas religiones que han pervivido durante largos periodos de tiempo, incluso en sociedades muy dinámicas. En numerosas mitologías, el mundo subterráneo es considerado como el lugar donde habitan los dioses, la muerte o los espíritus, por lo que para ponerse en contacto con dicho mundo, se debe llegar a él. Los espíritus que en él habitan, muy frecuentemente espíritus de animales, están presentes en la roca, por lo que es posible así, conectar con su poder.

McCall (2006) basa su modelo teórico en la noción del chamanismo como una universal e invariable característica de los forrajeros sobre el espacio y el tiempo, basándose en estudios sobre sociedades del sur de África y del norte de Eurasia. En ambos casos, muchas creencias cosmológicas son altamente persistentes y duraderas, llegando incluso a la Prehistoria. Mientras, existen prácticas específicas y roles de los chamanes que son variables y cambian en función de las necesidades de su comunidad. Por lo que existiría una correspondencia entre las creencias chamánicas y las prácticas entre grupos que están espacial y temporalmente separados (McCall, 2006). Para el autor (2006), el chamanismo es una característica general de las sociedades forrajeras, por lo que el Arte Prehistórico al que se asocia, está indudablemente relacionada con el chamanismo. Por lo tanto, comparte la idea de Clottes y Lewis-Williams (1996) al afirmar una presencia chamánica en la producción de Arte Prehistórico. Lewis-Williams

(2002) plantea la idea de que la consciencia humana es enormemente compleja y está compuesta por numerosos estados, incluyendo el estado de consciencia, de vigilia, de sueño, ensoñaciones, alucinaciones, etc. Las categorías en las que se divide, están construidas socialmente. Ambos autores, Clottes y Lewis-Williams (2001) consideran que los estados alterados eran ritualizados e interpretados por los grupos cazadores-recolectores del Paleolítico, conforme a su modo de vida. Partiendo de este punto, estos autores defienden que el chamanismo podría explicar algunas representaciones del arte rupestre paleolítico. De igual modo, las cuevas cargadas con un gran valor simbólico, serían lugares de tránsito que conectarían al chamán con el inframundo o mundo inferior. En el Paleolítico Superior y en el Neolítico encontramos similitudes significativas, que ponen en relación las características que definen el chamanismo siberiano de grupos como los Evenki o los Buriatos, en el Baikal, con el sistema de creencias de la antigüedad.

## Patrones mortuorios

- **Neolítico Inicial**

Existen evidencias en cementerios de la cultura Kitoi, en el área siberiana del Cis-Baikal, que demuestran la existencia de patrones mortuorios que pueden estar en relación con algún tipo de ritual. De este modo, la mayor parte de las tumbas presentan una posición extendida cabeza-pie, en Lokomotiv y Kitoi la posición de la cabeza está orientada generalmente al noreste, en Ust'Belaia hacia el noroeste y en Goloshirkha no existe un patrón determinado (Bazaliiskii, 2010). Este tipo de patrones en los rituales mortuorios nos aproximan al sistema de creencias de la Prehistoria, al manifestar la existencia en una vida más allá de la muerte, ya que los restos encontrados reflejan una preparación previa y una preocupación hacia la persona que ha abandonado la vida y también hacia su incierto futuro en el otro mundo.

Estas no son las únicas muestras de ritualidad en esta parte de Siberia, en el cementerio de Shamanka II existen evidencias de rituales relacionados con osos y con el fuego (*Ibídem*, 2010). Por un lado, se han encontrado restos de calaveras de osos, mandíbulas, caninos y molares en los fosos de las tumbas; por otro, se observa la evidencia de rituales relacionados con el fuego, en los restos de fuego que han destrozado algunas tumbas (*Ibídem*, 2010). En el área del Angara Superior el extendido

uso del ocre en los rituales mortuorios se documenta en el 96% de las tumbas del Neolítico Inicial, lo que parece ser otra de las características del ritual mortuorio (*Ibídem*, 2010). Del mismo modo, las tumbas de la cultura Kitoi, presentan algún tipo de ritual, en la mayoría de los casos, objetos de uso cotidiano relacionados con las actividades económicas llevadas a cabo: anzuelos, cuchillos, hachas, raspadores, perforadores, etc. (*Ibídem*, 2010).

*Figura 56.* Cemenerio y ajuar de Shamakanda.

El grupo de yacimientos del Este del Baikal comprende el cementerio de Fafanovo, en el delta Selenga y la costa Este del Baikal con 7 tumbas excavadas en 1957 y una en 1991 (*Ibídem*, 2010). Los siete enterramientos están determinados como juveniles, y tanto en los restos de ajuar como en los humanos se aprecia la presencia de ocre. No obstante, este grupo presenta importantes diferencias con respecto al grupo Kitoi en cuanto a diversos aspectos del protocolo mortuorio, como por ejemplo la posición del cuerpo de lado, las piernas flexionadas, y la orientación al sudeste de la cabeza. Tampoco aparecen en estos enterramientos las herramientas, principalmente de pesca del grupo Kitoi (*Ibídem*, 2010).

Por otro lado, el grupo del Lena Superior, en el que se encuentra el cementerio de Makrushina, excavado en 1989 y 1992-1995 por Vetrov y Altukhov, así como algunas tumbas excavadas por Okladnikov a principios del siglo XX (Bazaliiskii, 2010), proporcionan un total de 10 tumbas, todas formadas con estructuras de piedra sobre el foso. Con la excepción de un enterramiento en posición supina, con las piernas flexionadas, todos los demás tienen una posición extendida supina. Se han documentado algunos enterramientos individuales en 9 casos y triples en uno (dos adultos y un niño en Iushina, con una orientación de la cabeza hacia el noroeste). Igual que ocurría en el grupo anterior, tanto los restos humanos como los restos de ajuar, presentan evidencias de ocre. Los objetos asociados a estas tumbas incluyen arpones, hachas, bifaciales, cuchicllos de argilita, láminas de asta, etc. Sin embargo, el grupo del Lena superior se diferencia del grupo Kitoi y Fafanovo en el empleo de estructuras de piedra y en la ausencia de elementos secundarios. En este grupo, igual que ocurre en Fafanovo no aparecen restos de cerámica, puntas de flecha bifaciales, ni tampoco anzuelos (*Ibídem*, 2010).

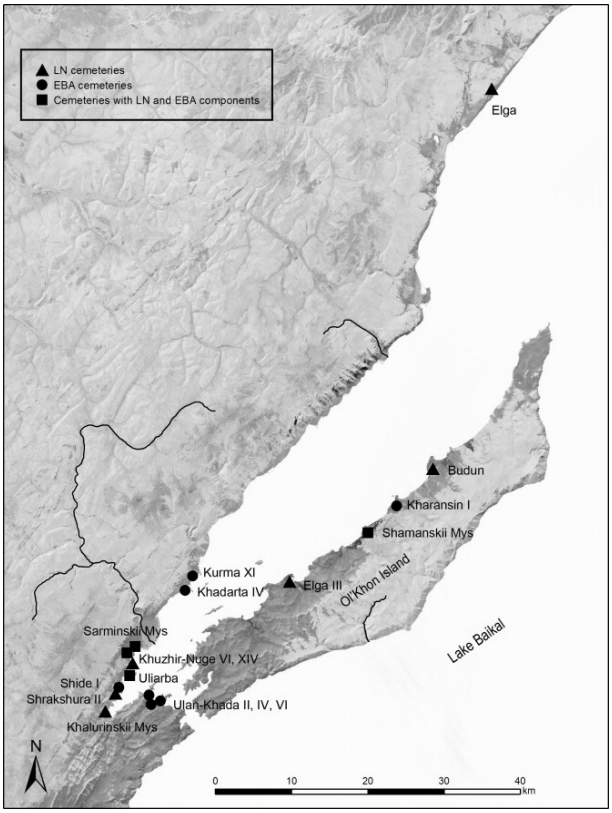



*Figura 57.* Mapa de la región de Ol'khon y cementerios Serovo y Glazkovo (NASA, Landsat Program, 1989).

Otro de los enterramientos interesantes en el Baikal, es el cementerio de Turuka, en la región baja del Lena superior. De los cementerios anteriormente citados, es el más parecido a los del grupo Kitoi, ya que en el protocolo mortuorio, la cabeza está orientada hacia el oeste, las tumbas cuentan con una superficie de piedra y las herramientas encontradas como ajuar, contienen anzuelos del tipo Kitoi. También el cementerio de Podymokhino cuenta con enterramientos tanto de hombres como de mujeres, cuyas cabezas están orientadas al oeste. Por otro lado, en el cementerio de Shamanskii Mys en la isla de Ol'khon, se encuentran enterramientos cubiertos con una capa de corteza de abedul, bajo los cuales está el esqueleto de dos perros (*Ibídem*, 2010). De alguna manera, el tratamiento especial otorgado a animales como los perros hace pensar en algún tipo de ritual asociado, o bien la existencia de un planteamiento religioso.

- **Neolítico Final**

En el Neolítico Final (5.200 a 4.200 antes del presente) se documentan 177 tumbas excavadas con 240 individuos, localizados en el río Angara, el Lena Superior y la costa del lago Baikal. Estos yacimientos se engloban dentro de cuatro tradiciones mortuorias diferentes: Isakovo y Serovo en el Angara; la Arcaica en el valle del Lena Superior; y Serovo tardío en el área de la isla Ol'khon en el lago Baikal (*Ibídem*, 2010). Los cementerios de la tradición mortuoria Isakovo se excavaron principalmente en el siglo XX por Okladnikov, en la década de 1930 y 1950; y también posteriormente, en 1973, en el cementerio de Shumilikha en Angara. En Ust'-Ida hay 33 tumbas excavadas de la tradición Isakovo, en el margen derecho del río Angara, próximo a la desembocadura del río Ida. Las tumbas de esta tradición están dominadas por enterramientos de niños de varias edades, cuyo número supera el 60% del total de individuos e incluso un porcentaje mayor en los enterramientos múltiples. Se puede apreciar, que en contraste con lo que ocurre en los enterramientos del Neolítico Inicial, el ocre se utiliza en muy pocas ocasiones (*Ibídem*, 2010). Las tumbas del grupo Arcaico se sitúan en el valle del Lena Superior. El cementerio de Verkholensk es el más grande de este grupo, con 23 tumbas, en dos de los casos el enterramiento tiene lugar en una cueva. Las tumbas cuentan con numerosas piedras y todos los enterramientos tienen posición supina extendida. Se encuentran orientadas perpendiculares al río, con las piernas hacia él (*Ibídem*, 2010). En algunos casos el cuerpo está cubierto por una capa de hojas de abedul y en ocasiones aparece fuego en el interior de la tumba. De modo

semejante a las tumbas del Neolítico Tardío, en el valle del Angara, en algunos casos aparece ocre en el nivel del enterramiento (*Ibídem*, 2010). El grupo de Ol'khon lo componen 11 cementerios, situados al oeste de la costa del lago Baikal y en la isla de Ol'khon, en el área del Little Sea, entre ellos, el más grande es el de Sarminskii Mys, con 13 cuevas y 29 enterramientos. Las tumbas se caracterizan por anillos de piedra en la superficie y fosos rellenados con rocas, donde predomina la posición supina extendida (*Ibídem*, 2010). Las tumbas con fuego en su interior (*Fire Pits*) se documentan en la mayoría de las tumbas, del mismo modo, también hay enterramientos parcialmente quemados en 9 tumbas. Cabe destacar la cantidad de enterramientos cubiertos por capas de corteza de abedul (*Ibídem*, 2010).

- **Edad del Bronce**

El cementerio de Khuzhir-Nuge XIV, en la microrregión del Little Sea en el Cis-Baikal, cuenta con 89 individuos repartidos en un total de 29 tumbas, en una extensión hacia el oeste de aproximadamente 260 m. El cementerio está dividido en 3 espacios bien definidos: en el este, hay grandes tumbas formadas principalmente por subadultos; en el centro, las tumbas contienen numerosos abalorios cilíndricos y restos de esqueletos carbonizados en un amplio número de tumbas múltiples, siendo la mayoría de los individuos, subadultos y en el oeste, no existen características comunes con las otras áreas del cementerio (McKenzie, 2010). Los niños de este yacimiento no se entierran nunca junto a herramientas como elementos de ajuar, sin embargo, sí aparecen asociados ornamentos (discos, anillos, cuentas, etc.). En contraste, los adultos son enterrados en tumbas individuales, en las que se encuentran tanto herramientas como ornamentos. En general, los individuos jóvenes (de 20 a 35 años) son enterrados con una gran cantidad de herramientas, más que los de mayor edad (mayores de 50 años) (*Ibídem*, 2010). Los individuos adolescentes (de 13 a 19 años) en algunos aspectos son tratados como adultos y en otros como niños. Del mismo modo que los niños, los adolescentes están concentrados en el área central, pero igual que los adultos, los adolescentes mayores de 15 años se entierran con herramientas en lugar de adornos (*Ibídem*, 2010).

El tratamiento de la muerte también varía según los individuos. El este se caracteriza por grandes tumbas, un grupo de subadultos, con un conjunto de útiles asociados, entre los que destacan las puntas de proyectiles, cuchillos y hachas de nefrita,

hojas y láminas líticas, puntas de hueso o asta y mandíbulas y dientes de animales sin modificar, lo que sugiere una asociación con la actividad de la caza. Características que también se encuentran en otras partes del cementerio (*Ibídem*, 2010).

En contraste con los ajuares que se encuentran en otras tumbas de la Edad de Bronce, Glazkovo contiene un gran número de objetos que apenas tiene análogos en otros puntos del Cis-Baikal, por ejemplo un medallón antropomorfo de bronce; un fémur juvenil con una inscripción; la inscripción de una cara antropomorfa en elementos de pesca; cuatro anillos deliberadamente rotos de nefrita blanca; un anillo de plata y un colgante lunar asociado con individuos femeninos (*Ibídem*, 2010). El cementerio de Uliarba contiene una gran cantidad de protocolos propios de la Edad de Bronce, incluida la posición supina extendida típica de los enterramientos de Glazkovo, los enterramientos sentados, y los enterramientos en los que se usa una gran cantidad de ocre. No se documenta el uso de fuego en las tumbas y sólo una tumba individual tiene abalorios cilíndricos (*Ibídem*, 2010). Las evidencias encontradas en estos yacimientos sostienen la idea de que si existe un área dedicada sólo a la muerte, la cultura se conformaría, probablemente, a partir de un sistema lineal de descendencia (*Ibídem*, 2010). Al mismo tiempo, la heterogeneidad de los yacimientos de la Edad de Bronce implica que los grupos humanos de este periodo no se limitaban a recapitular prácticas mortuorias del pasado, sino que se aprecian variantes en las relaciones sociales en lo que se refiere a la vida y a la vida y la muerte. Estos enterramientos parecen representar linajes de parentesco, por lo que estos sitios podrían ser colectivos multifamiliares más que grupos de carácter individual. Por tanto, podrían representar cementerios comunitarios, dependiendo de que las tumbas observadas manifiesten una línea de parentesco (*Ibídem*, 2010).

### 5. 4. Simbolismo (Arte Prehistórico)

Arte prehistórico es el término elegido mayoritariamente para designar todas aquellas obras pictóricas o escultóricas en periodos de la Historia como el Paleolítico, el Neolítico o la Edad de Bronce, que al no conocer su significado, y debido a su estética exótica, han acabado por asumir una denominación como arte. Sin embargo, estas obras están cargadas de una gran simbología, cuyo sentido conocían muy bien las culturas en las que se crearon, y su objetivo, posiblemente lejos de lo estético, esté más en relación con su visión del mundo y la interpretación que hacen de él. Dentro del interés suscitado por el Arte Prehistórico, uno de los temas más discutidos es su interpretación. Desde el descubrimiento de las primeras representaciones pictóricas en la pared de una cueva hasta nuestros días, se han sucedido diversas teorías que han tratado de dar luz a un tema tan controvertido como interesante. Tratando de aproximarse al motivo que originó estas obras, algunos autores se han centrado en su carácter funcional, mientras que otros tratan de lograr una aproximación desde un punto de vista social. Partiendo desde este prisma, De Quirós y Cabrera (1994) consideran el arte paleolítico como el resultado de la interpretación de la ideología social por un individuo particular, considerando una ausencia completa de modelos en el arte rupestre, ya que el artista no copia la realidad, sino que plasma sus recuerdos y visiones tal y como las recibe de su experiencia.

El uso y aceptación del término Arte para designar diversas representaciones del Paleolítico Superior, es origen de ciertos perjuicios, que pueden incidir en el desarrollo de una visión distorsionada y una comprensión errónea de estas expresiones gráficas (Mingo, 2009). El apoyo en los estudios etnológicos es básico para el estudio de las representaciones de la Prehistoria, que a pesar de su dudosa pertenencia a la categoría de Arte, en algunos ejemplos es innegable su sentido estético (Mingo, 2009). Sentido estético que, por otro lado, está claramente condicionado por nuestros propios gustos y criterios. Calificar de meras obras artísticas estas expresiones, es una definición tendente al reduccionismo en tanto que dichas obras están cargadas de contenido simbólico (*Ibíde*m, 2009). Diferentes definiciones de arte son analizadas para dar luz a la cuestión que nos ocupa. Sin embargo, la mayoría poseen este carácter reduccionista, que resulta obsoleto para el análisis de las representaciones prehistóricas (*Ibídem,* 2009).

Se asume además una distancia espacio-temporal entre nuestra sociedad y las sociedades prehistóricas, una distinta complejidad sociocultural y diferente construcción de la realidad, así como los prejuicios y valores culturales intrínsecos de los investigadores, que nos separan de un total conocimiento de las razones de esta expresiones gráficas (Mingo, 2009). Las representaciones prehistóricas son sin ninguna duda, el reflejo de una época y de una sociedad y/o cultura, por lo que no se ha tardado en asociársele cierta simbología, sin embargo, aún por determinar. Para Freud, por ejemplo, representarían obsesiones de carácter sexual mientras que para la corriente marxista, el arte sería dependiente del factor económico. Según Firth (citado en Mingo, 2009: 82), estas gentes del Paleolítico poseerían sensibilidades estéticas de considerable magnitud, siendo el concepto de arte difícil de separar de las nociones de habilidad técnica por un lado y del conocimiento místico por el otro (*Ibídem*, 2009). No obstante, también se debe tener en cuenta, como apunta Maquet (citado en Mingo, 2009) que los objetos que se etiquetaron como arte "primitivo" no fueron arte para aquellos que lo hicieron. Es decir, la mayoría de obras consideradas como arte en los museos, fueron producidas y utilizadas en sus sociedades de origen como armas, utensilios de cocina, insignias reales, insignias de clase, instrumentos mágicos, objetos sagrados y prendas ceremoniales, sin ser creadas como objetos de arte por destino (*Ibídem*, 2009). Siguiendo un punto de vista similar, Read (citado en Mingo, 2009) a mediados de los años '70 del siglo XX, ya apuntaba la preponderancia de la función religiosa en el arte, en detrimento de lo artístico.

En relación a las representaciones de los Indios de las Praderas estudiados por Charlier en 1989, Mingo (2009) considera que el sentido estético está sometido a unas reglas de representación (estilo) formuladas y a la vez encorsetadas por la propia cultura que las origina, sin embargo, este sentido estético está relegado al contenido y pertenece generalmente al plano religioso. Las pinturas y grabados de las pieles, para los Indios de las Praderas, no buscan lo artístico, sino que son un reflejo de la cultura que las realiza, en tanto que expresan sus creencias ideológicas, y así mismo, también religiosas. Sin embargo, dado que los criterios estéticos son subjetivos e insuficientes para considerar una figuración como artística, también lo es el criterio religioso, para defender la atribución artística del fenómeno en su conjunto (*Ibídem*, 2009). Dada la ausencia de postulados teóricos adaptados a las características de la iconografía cuaternaria, se determina que según estos principios, lo conocido como arte paleolítico no puede ser

considerado arte en sí mismo. La gran mayoría de las definiciones y de las teorías no asumen que de acuerdo con sus postulados, lo conocido como arte paleolítico es en realidad un fenómeno artístico (*Ibídem*, 2009). Por otro lado, según Fiore, si no aplicamos el término arte, para referirnos a manifestaciones de estas culturas, podría desarrollarse una postura "etnocéntrica", al privar al "otro" de la posibilidad de crear arte (Fiore, 1996, citado en Mingo, 2009).

### a. Arte Mueble Paleolítico

La región de Siberia, en comparación con Europa, es relativamente pobre en arte paleolítico, lo que puede ser explicado por el hecho de que al final del periodo Paleolítico, el oeste y centro de Siberia estaba cubierto por una gran cantidad de agua, pero también por el hecho de que la región no ha sido explorada de modo adecuado. Los yacimientos más importantes son los de Mal'ta y Buret', descubiertos en el Yenisei y sur del lago Baikal (Poikalainen, 2001).

Las representaciones paleolíticas se presentan fundamentalmente en dos tipos de soportes: en las paredes y techos de las cuevas, abrigos e incluso en rocas al aire libre (arte rupestre) y en objetos que pueden ser trasportados (arte mobiliar). Por otro lado, las evidencias de arte mueble paleolítico se presentan bien sobre objetos orgánicos (hueso, cuernas, dientes, marfil, conchas de moluscos, etc.), bien sobre materiales inorgánicos (fragmentos líticos de distinta naturaleza) (*Ibídem*, 2009). En lo que al arte prehistórico siberiano se refiere, cabe destacar las obras de carácter mueble, siendo especialmente relevantes las estatuillas humanas, de bulto redondo, conocidas como "Venus" cuando se trata de representaciones femeninas. Las figuraciones humanas del Paleolítico, situadas generalmente en el rango que va de 30.000 a 9.000 años, son relativamente numerosas y variadas. Muchas de estas figuras representan las extremidades inferiores completas, extendidas o replegadas, pero otras terminan en punta, lo que hace interpretar que podían estar incrustadas en el suelo, bien en una vivienda, bien en un lugar sagrado. Las dimensiones de estas figuraciones son muy variadas, en el yacimiento de Kostienki 1 (Rusia), la imagen completa podría pesar varios kg, sin embargo, en Europa son más frecuentes las de tamaño más reducido. En el yacimiento de Mal'ta (Siberia), las figurillas encontradas muestran un pequeño

orificio en uno de los extremos, generalmente en el distal inferior, por lo que se sugiere que podrían haberse utilizado como colgantes (Bru, 1994).

> *La cabeza, en los ejemplares de bulto redondo, puede aparecer inclinada y, en grabados y bajorrelieves, en rotación lateral; las extremidades superiores, a veces, no se representan, otras se funden con la parte inferior del cuerpo pero, con más frecuencia están claramente representadas. Las manos aparecen sobre los senos, bajo ellos, o apuntan a la zona ventral. Los miembros inferiores aparecen flexionados o extendidos, separados a nivel de los muslos e, incluso, en posición isquiática, con el torso basculado sobre una sola pierna, percibiéndose consiguientemente la asimetría de la cadera* (*Ibídem*, 1994: 367).

Parece que la gestualización que presentan algunas figurillas responde a razones anatomo-fisiológicas, por lo que el patrón se repite indistintamente de la época y el país. Sin embargo, es complicado establecer un patrón más específico por época o espacio, ya que existe mucha variabilidad y se dan figuras muy similares en culturas post-paleolíticas. Bru (1994) estima que el número de esculturas femeninas y fragmentos del Paleolítico Superior se aproxima a 140 y que su elaboración se extiende a lo largo de un periodo de más de 20.000 años. Estas figuraciones son producto de pueblos con culturas materiales muy diferentes, que se mueven en un marco muy amplio, desde el Atlántico hasta el lago Baikal. La distribución de las figuras, desde el oeste de Europa hasta la meseta este de Rusia, indica movilidad de humanos y la difusión de determinadas creencias en la mayor parte de Europa (Poikalainen, 2001). En el oeste de Siberia no se han descubierto hallazgos paleolíticos ya que el área estaba bajo un gran lago glaciar. Las aguas interiores, sin duda, influyeron la remigración de humanos a las áreas despejadas de hielo, al final del periodo glaciar. El curso predominante de las aguas de este a oeste ha ejercido una gran influencia en el movimiento de la flora y la fauna en la misma dirección (Poikalainen, 2001).

En ocasiones se tiende a agrupar las figurillas estilísticamente para facilitar su clasificación, pero en muchos casos se tiende a obviar de esta manera su significación cultural. En el caso concreto de las de Mal'ta en Siberia, los ejemplares cuentan con perforaciones para ser colgadas cabeza abajo y este hecho apenas sí ha despertado

interés para los investigadores europeos, como señala Bru en "Figuraciones Femeninas del Paleolítico Superior" (1994). Sin embargo, atendiendo al factor estilístico, se observa desde el Gravetiense al Magdaleniense una cierta tendencia a la estilización, y así mismo, desde el Magdaleniense medio hasta el final, el paso progresivo de un estilo descriptivo a un estilo elíptico (*Ibídem*, 1994).

**Ma'lta**

Malta es el yacimiento más rico en lo referido al arte de Siberia. Está localizado en el distrito de Bratsk, 85 km al noroeste de Irkutsk, en el margen izquierdo del Belaia, afluente del río Angara (Abramova, 1995; Poikalainen, 2001). El yacimiento fue descubierto en 1928 y ha sido conocido no sólo por sus hallazgos artísticos, sino también por los restos de casas y enterramientos de niños con lujosos bienes de ajuar en las tumbas. Gerasimov fue el encargado de dirigir la excavación, que primero fue datada en 22.000 años y posteriormente en 14.700, mediante la técnica del radiocarbonono (Abramova, 1995; Poikalainen, 2001). Sin embargo, está fecha ha sido considerada como demasiado reciente (Abramova, 1995). Estos restos se sitúan en el interglaciar de Karguinskaya (*Ibídem*, 1995). El yacimiento tiene una superficie de 1420 m². En la zona de ocupación se encuentran vestigios de diferentes lugares de habitación y una sepultura de un niño. La repartición topográfica selectiva del material sugiere una separación sexual de los trabajos y de los lugares de habitación (Abramova, 1995). Los objetos encontrados en este yacimiento se encuentran principalmente en el Museo Nacional de Historia de Moscú y en el *State Hermitage Museum*. El asentamiento prehistórico de Mal'ta es rico en figurillas femeninas de marfil de mamut (cerca de 30), la mayoría de las cuales permanecen intactas. Las mujeres son representadas, en parte, según el modo estilístico de Europa occidental, a menudo desnudas, algunas son relativamente corpulentas y muchas mantienen una forma esbelta (Poikalainen, 2001). Aproximadamente la mitad de las figurillas humanas fueron encontradas próximas a los lugares de habitación, y aunque es complicado hacer una estimación por sexos de las representaciones, ya que algunas no están completas, parece que la mitad de las que son identificables, son femeninas (Schlesier, 2001).

*Figura 58.* Figura femenina con rasgos faciales de Mal'ta (Poikalainen, 2001).

Por otro lado, las figurillas descubiertas en Mal'ta y Buret' difieren de las figuras paleolíticas del este de Europa, por la vestimenta, la representación realista y las detalladas características faciales (Bednarik, 2010; Pirsig y Sokiranski, 2006). Las formas de las figuras de las Venus europeas en ocasiones son exageradas, prestando poca atención a la cara y a la ropa. El hallazgo más artístico de Mal'ta es una talla de marfil de 8 cm, encontrada en 1956, que representa a una mujer anciana desnuda. La figura tiene un rostro distintivo, expresando incluso el estado de ánimo de la mujer. En la cara se representan los agujeros de la nariz, ojos, barbilla, boca, incluso arrugas alrededor de la boca (Pirsig y Sokiranski, 2006). El pelo largo le enmarca la cara y los pechos y las nalgas son distinguibles en un cuerpo más pequeño en proporción. Los miembros no están acentuados, incluso las manos de la figura descansando en su regazo están torpemente moldeadas. Las piernas se estrechan hacia los pies y terminan en una punta cónica

agujereada, sugiriendo que la figura fue llevada boca abajo como un colgante (Bednarik, 2010; Bru, 1994; Poikalainen, 2001; Schlesier, 2001). No todas las figuras están agujereadas, algunas están afiladas en la parte inferior lo que indica que fueron clavadas en el suelo en posición vertical o colocadas en el canal vertebral del hueso de un animal (Gerasimov, 1964, citado en Schlesier, 2001). No es posible saber si todas las estatuillas encontradas pertenecen a un tipo u otro, ya que sólo cinco están completas (Schlesier, 2001).

*Figura 59*. Figurilla femenina de marfil con vestimenta, (altura: 4 cm) (Poikalainen, 2001).

Las numerosas figuras femeninas encontradas en Mal'ta, tienen una clara referencia al estilo paleolítico en la vestimenta. Las figurillas están vestidas con mantos de pieles con capucha. Algunos autores consideran el diseño semilunar, usado en las ropas como una manifestación del culto a la luna (Poikalainen, 2001). Este tipo de decoración semilunar cubre toda la escultura, excepto la parte de la cara (Abramova, 1995). Al contrario de las figuras de Europa Occidental, el carácter sexual de las mujeres que representan, se manifiesta a través de la vestimenta (Abramova, 1995). Sin

duda, las condiciones climáticas del cuaternario, evidencian la necesidad del ser humano de cubrir su cuerpo para protegerlo (Panera, 2002).

En algunas figurillas, sólo las cabezas están elaboradas en gran detalle. Esos objetos artísticos antropomorfos, con forma de bastón, para Poikalainen, sólo pueden ser aceptados como femeninos (*Ibídem*, 2001). Dentro del grupo escultural femenino de Mal'ta, encontramos representaciones muy esquematizadas y otras que guardan una singular proporción, en las que la línea central transversal que divide la estatua en dos partes iguales, coincide con la línea del talle. Del mismo modo, la distancia entre la línea central y el mentón es la misma que entre la línea central y el pubis (Abramova, 1995).

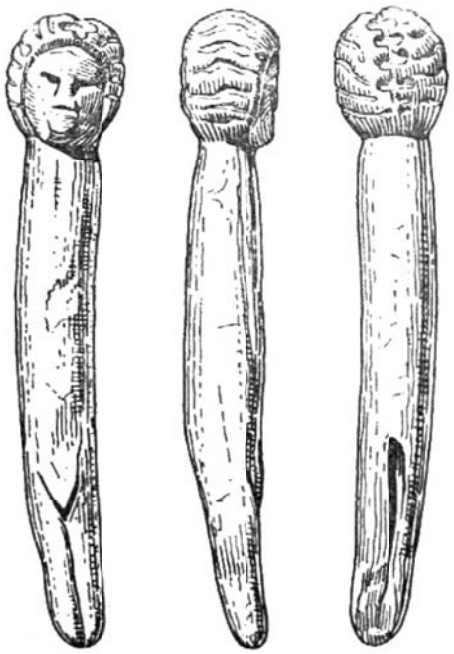


*Figura 60.* Figura femenina con forma de bastón (Poikalainen, 2001).

Otro grupo escultural interesante son los objetos en miniatura elaborados en marfil, que representan figuras de pájaros, mostrando la mayor parte de ellas, cisnes volando, pero también patos y gansos (Poikalainen, 2001; Schlesier, 2001). Las cabezas y cuellos de esas figuras están modeladas de forma muy elaborada. Comparado con el resto del cuerpo, las alas de los pájaros son relativamente pequeñas. El final del cuerpo está redondeado y tiene un agujero perforado, que permite que la figura pueda ser usada como un colgante, quedando como las figurillas femeninas, suspendida al revés (Poikalainen, 2001; Schlesier, 2001). Los bordes del comienzo están hundidos, representando las patas tendidas del pato durante el vuelo. No se han encontrado representaciones similares a ésta en otra parte del mundo, excepto en el yacimiento siberiano de Buret' (Poikalainen, 2001).

El yacimiento de Mal'ta revela 13 figuras de pájaro, la más grande, mide 15 cm y la más pequeña tiene 4,5 cm de altura. Una de las figuras de cisnes volando se encontró en un enterramiento de un niño, como objeto de ajuar. Otra de las figuras de

marfil, similares al cisne, parece representar un pájaro en posición relajada. La figura tiene un agujero en la pata, que permite su uso como colgante.

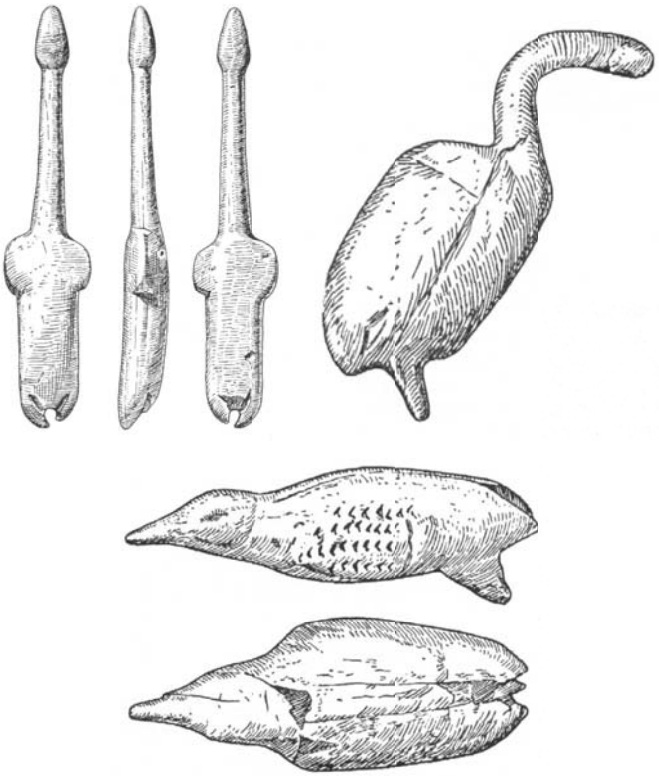


*Figura 61.* Representación de un cisne volando, un cisne en posición relajada y una perdiz (Poikalainen, 2001).

Existen otras dos aves que no están representando el vuelo, uno es un ornitomorfo nadando, de un prototipo sin identificar y el otro es una obra de arte cuidadosamente elaborada que representa una perdiz (*Ibídem*, 2001; Plumet, 2006). Abramova (1995) recoge el planteamiento de Boriskovskyi, que considera que la aparición de imágenes representando aves está notablemente condicionada por el rol económico en la vida de los cazadores paleolíticos, aunque el mismo autor también admite la posibilidad del nacimiento de un culto a las aves. A través de la comparación detallada de estos objetos de marfil con los objetos encontrados en entierros del siglo XIX y XX, por chamanes siberianos, Ozols (1971, citado en Schlesier, 2001) concluye que estas figurillas humanas y animales son evidencia de un chamanismo completamente desarrollado. Colocadas boca abajo, indicaban al inframundo, donde el chamán trata de acercarse. Las figuras humanas colocadas en posición vertical en los lugares de habitación, representarían a los antepasados fallecidos, del mismo modo que

los “muñecos espíritu”, utilizados por los chamanes siberianos como protección hasta no hace mucho tiempo. Los “muñecos espíritu” macho estaban situados en la parte de la casa dedicada a los hombres, y los “muñecos espíritu” hembra en la parte destinada a las mujeres (Schlesier, 2001). Por otro lado, las representaciones de ave encarnarían a los espíritus ayudantes del chamán, en el mundo humano, colocados en su vestimenta (Schlesier, 2001). No obstante, la hipótesis de la división de espacios según géneros ha sido duramente criticada por Soffer, Adovasio y Hyland (2001), ya que siguiendo a Gerasimov, Schlesier considera que esta división se realiza en base a suposiciones que no han sido exhaustivamente examinadas. El espacio masculino sería el lado derecho de la casa, ya que es allí dónde se encuentran herramientas como palas, hachas, puntas de marfil y las figurillas de aves; mientras que en el lado izquierdo, el femenino, se encontraron elementos ornamentales, agujas sin ojo, botones, raspadores, etc. (Soffer et al., 2001).

Sin embargo, no todas las representaciones artísticas de Mal’ta son figuras de bulto redondo, también han aparecido representaciones de animales grabados en dos láminas de marfil. Uno de ellos (8,2 cm x 3,6 cm) con algunas muescas y hundimientos que representan a un mamut (Bednerik, 2010; Poikalainen, 2001). En Berelekh también fue encontrado otra representación de un mamut sobre un colmillo del mismo animal (Bednerik, 2010). El otro, (14,1 cm x 8,5 cm) tiene un agujero taladrado en el centro, mostrando tres figuras de serpiente, un motivo muy extraño en el arte paleolítico, hasta el punto que las de Mal’ta son únicas en Siberia (Abramova, 1995; Poikalainen, 2001). A juzgar por la anchura de la cabeza de dos de las serpientes, parece que responden al prototipo de una cobra. El otro lado de la lámina está cubierto con espirales incisas, la más larga de éstas procede de un agujero del centro. La espiral más larga está rodeada por dobles espirales de incisión más pequeñas (*Ibídem*, 2001).

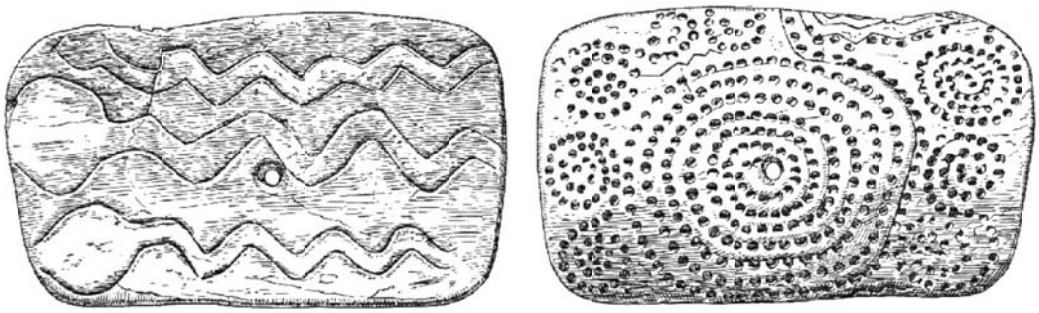


*Figura 62.* Láminas de marfil con grabados de Mal'ta. (Poikalainen, 2001).

La aparición de algunos de estos elementos ha sido interpretada como hebillas de cinturón, dado que se hallaban en una sepultura infantil del mismo yacimiento, a la altura de las vértebras lumbares (Panera, 2002). Sin embargo, autores como Schlesier (2001) discrepan de esta interpretación y se aproximan más a la versión chamánica. Lejos de la interpretación de la placa como hebilla, se trataría de un objeto chamánico con un "agujero espiritual" en el centro de una representación de tres serpientes, que simbolizan el Mundo Subterráneo o Inframundo. Lo mismo ocurre en el reverso de la placa, que muestra una espiral partiendo del borde que, tras siete vueltas, desemboca en el "agujero espiritual", con espirales más pequeñas a ambos lados, que pueden estar en relación con los remolinos que se suelen crear en los ríos Ob, Yenisei y Lena. Las representaciones de los "agujeros espirituales" en madera, marfil o hierro se conocen en los tambores y vestimenta chamánica actual, simbolizando la entrada a los Mundos Inferior y Superior (Schlesier, 2001). Sin embargo, existen también autores que comparten teorías diferentes. Para Larichev se trata del dispositivo de un calendario astronómico, para Gerasimov un objeto de carácter genealógico, y para Medvedev la representación de un mapa estilizado (Soffer et al., 2001).

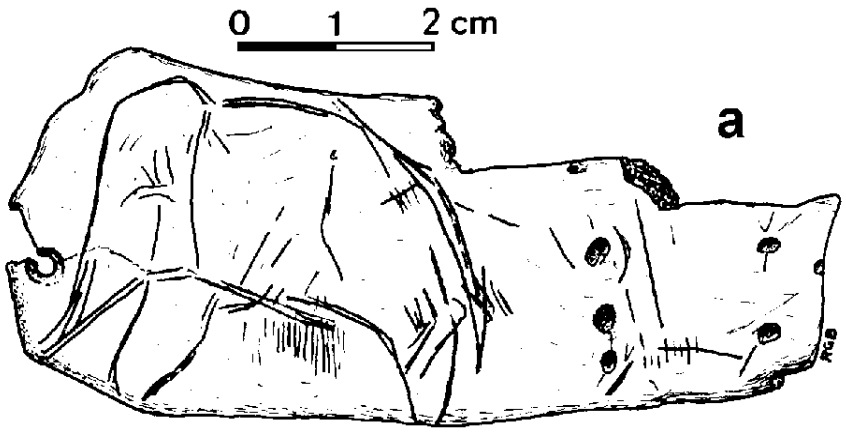



*Figura 63.* Representación de mamut en Mal'ta (Bednerik, 2010).

También se han hallado en Mal'ta numerosas varas, horquillas, husos y otros objetos redondos y de diámetro aplanado decorados con diseños semilunares o diseños a partir de hendiduras (Poikalainen, 2001). Para Abramova (1995) algunos de estos objetos con ornamentación semilunar y aspecto de ser vivo, podrían ser interpretados también como serpientes. Objetos de joyería, como diademas, brazaletes, pecheras, gargantillas, colgantes, etc. son particularmente numerosos. Las diademas (una de ellas

encontrada en la calavera de un niño) se fabricaron a partir de baldositas de marfil y generalmente están ornamentadas con diseños de incisiones. Los brazaletes son del mismo material, aunque en uno de ellos se usó un mineral semiprecioso (Poikalainen, 2001).

Los platillos de marfil decorados con incisiones y motivos de serpiente, han sido usados en la vestimenta como pecheras. Los colgantes y cuentas de collar son numerosos, muchos de ellos de forma circular y triangular, fabricados con marfil de mamut, asta de reno, huesos tubulares de ave, vértebras de pez y piedra. Un buen ejemplo de estos hallazgos es un collar completo, encontrado como objeto de ajuar en el enterramiento de un niño. El collar consiste en un colgante central, seis colgantes secundarios y 120 abalorios planos. La superficie del colgante está cubierta completamente con ornamentación de incisión (Abramova, 1995; Poikalainen, 2001). Gerasimov interpretó el colgante central como un pájaro en pleno vuelo (Abramova, 1995). El uso de adornos personales es conocido ya desde el Paleolítico Medio. Los adornos personales más antiguos conocidos hasta el momento, se sitúan en el sur de África, hace 75.000 años, aunque están asociados a humanos anatómicamente modernos (Zilhão, 2007).

*Figura 64.* Collar hallado en un enterramiento infantil de Mal'ta (Poikalainen, 2001).

**Buret'**

Buret' es otro de los famosos yacimientos ricos en arte paleolítico de Siberia, localizado en el margen derecho del río Angara, cerca de su afluente Belaia, a 120 km de Irkutsk (Abramova, 1995; Poikalainen, 2001). Durante el periodo que va de 1936 a 1940, A. P. Okladnikov estudió este asentamiento prehistórico, cuyos hallazgos son análogos a los encontrados en Malta. Ambos asentamientos existieron casi al mismo tiempo, aunque Buret' es considerado más pobre en hallazgos artísticos (Poikalainen, 2001). La situación de Buret' es algo más compleja que la de Mal'ta, aunque pertenecen a la misma cultura arqueológica y al mismo grupo cronológico. Se ha estimado que podría corresponder al periodo inmediatamente posterior a la última glaciación de Siberia: Sartan, en torno a 22.000 años, aunque existan dataciones que estimen los restos en 14.800 años (Abramova, 1995; Poikalainen, 2001). Los hallazgos más significativos de este yacimiento son cinco figurillas femeninas, cuatro de marfil de mamut y una de serpentina, análogas a las que se encontraron en Mal'ta. Una de ellas de 12,2 x 1,9 cm de forma estilizada, está muy bien conservada y presenta un cuerpo esbelto, inclinado hacia delante por la cintura, y con rasgos faciales detallados. La boca de la figura, la nariz y los ojos ligeramente achinados se distinguen claramente. El resto del cuerpo está cubierto con detalles semilunares (Poikalainen, 2001).

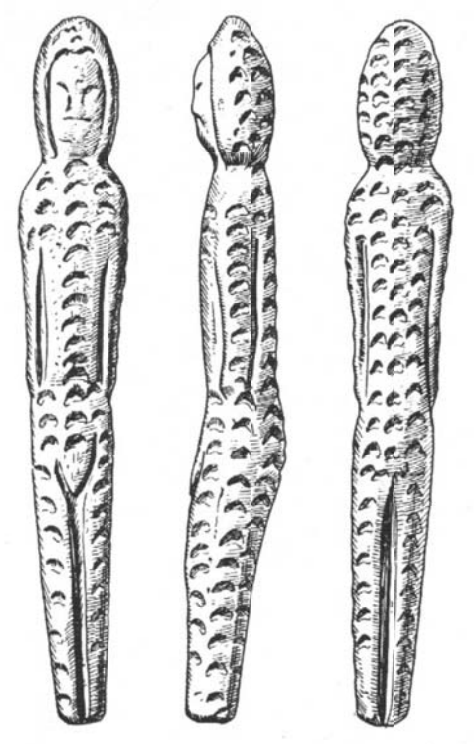


*Figura 65.* Figurilla femenina de Buret' (Poikalainen, 2001).

Otra de las figurillas humanas presenta proporciones desmesuradas, con cabeza y piernas muy grandes. El rostro es redondo y ojos y boca son trazados gruesamente. La superficie de la figura está cubierta por líneas ondulares que empiezan en la cara y terminan en la cola (Abramova, 1995). Las primitivas características faciales también se encuentran en otras figuras femeninas, e incluso acanaladuras sinuosas alrededor del rostro, que parecen reflejar las mechas del cabello, al igual que ocurre en otras figurillas de Mal'ta (Panera, 2002).

Una figura de cisne similar a la encontrada en Mal'ta y una cabeza de ave acuática tallada en un asta de reno, también fueron descubiertas en Buret'. Este último podría haber sido utilizado como un elemento que forma parte de una gran escultura de madera. La joyería de Buret' está representada por un disco de jade y husos serpenteantes (*Ibídem*, 2001).

*Figura 66.* Estatuilla de Buret' (Bednarik, 2010).

Tanto las figurillas de Mal'ta como las de Buret' tienen ornamentación semilunar e incisiones transversales, Abramova (1995) considera que estas representaciones pueden estar en relación con la figura de la Gran Madre o algún ancestro femenino; igualmente puede existir algún tipo de relación con el mundo de la caza o con la Señora del Mar, lo que está muy extendido por Asia del Norte y América del Norte, o incluso la Señora del Bosque, extendida entre los esquimales.

**Hospital de Irkutsk**

Existen otras estaciones de arte rupestre en Siberia, aunque menos conocidas que Mal'ta y Buret'. Por ejemplo, en Irkutski Gospital, se descubrieron en 1871, cinco pequeños cilindros de marfil decorados con líneas perimétricas, debido a la construcción del Hospital Militar. También aparecieron discos de marfil de mamut, un objeto esférico y varios colgantes. Desafortunadamente, todos esos objetos fueron destruidos durante el incendio del Museo de Irkutsk en 1879 (Abramova, 1995; Poikalainen, 2001).

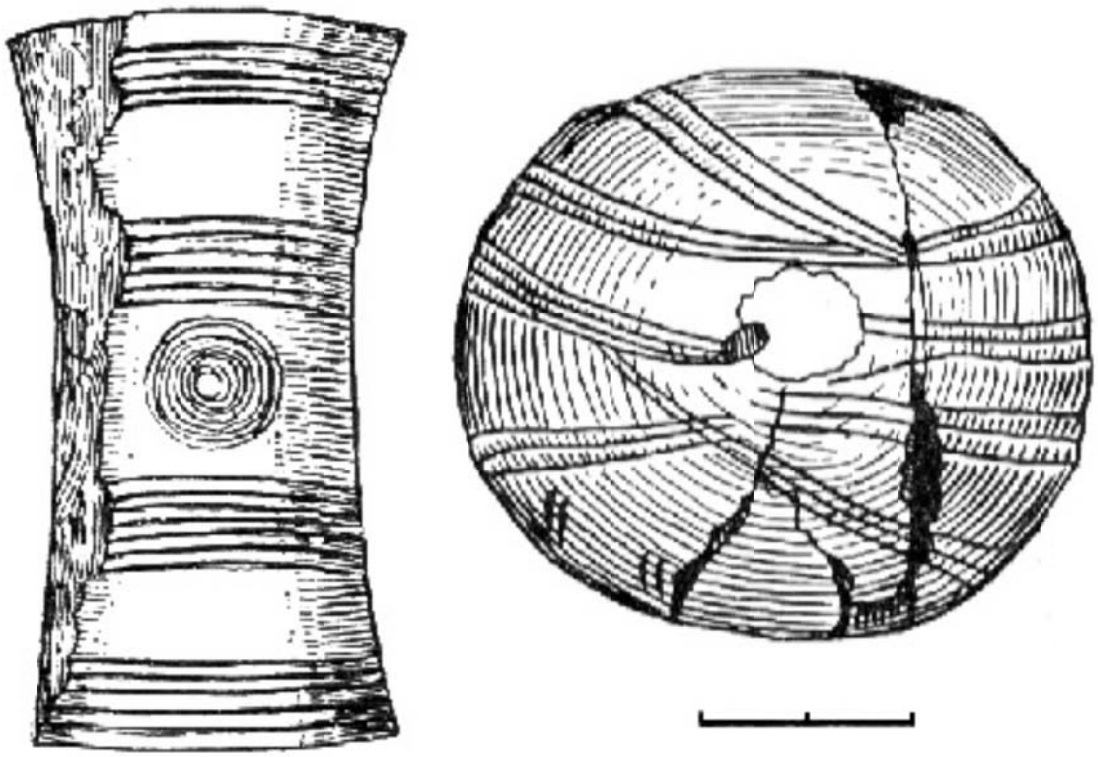


*Figura 67.* Irkutski Hospital (Poikalainen, 2001).

**Verholenskaia Gora**

Otra estación de arte rupestre se encuentra cerca del Irkutski Gospital, Verholenskaia Gora, localizada en el margen derecho del río Ushakova (Abramova, 1995; Bednarik, 2010; Poikalainen, 2001). Fue descubierta en 1893 por M. P. Ovtchinnikov y posteriormente fue estudiada por Petri, Medvedev y Aksenov. Las dataciones por Carbono 14 lo sitúan en hace 12.570 ± 180 años (Abramova, 1995). Los objetos encontrados en este yacimiento, que incluyen discos perforados, un objeto con forma de huevo elaborado en marfil de mamut, fragmentos con decoración geométrica, y colgantes de incisivos de ciervo, fueron completamente destruidos en el incendio del Museo (Abramova, 1995; Poikalainen, 2001).

**Krasnyi Yar**

En el margen derecho del río Angara, a 200 km de Irkutsk, 12 km, antes del pueblo de Malyshevka, se encuentra la estación de arte rupestre de Krasnyi Yar. Fue descubierta por Okladnikov en 1957 y la estudió en 1964, 1965, y de 1979 a 1981 Medvedov (Abramova, 1995; Poikalainen, 2001). En las excavaciones de 1957 apareció una figura antropomorfa estilizada, elaborada en hueso, que representa un hombre sentado, cuyos lados y espalada están cubiertos con diseños lineales (Abramova, 1995; Poikalainen, 2001). Esta figura ha sido comparada con los símbolos claviformes propios del arte paleolítico del suroeste francés (Abramova, 1995). También han sido descubiertos abalorios discordes perforados, igual que en Buret' y en Mal'ta (Bednarik, 2010).

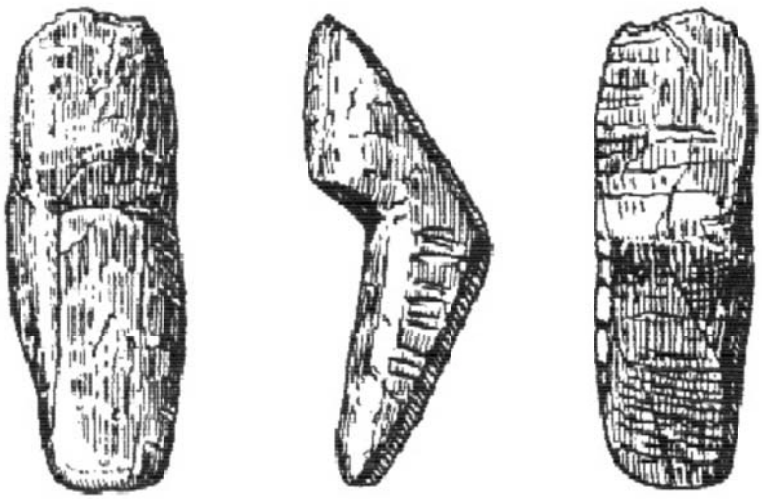


*Figura 68.* Krasny Yar (Poikalainen, 2001).

**Ust-Kova**

En Ust-Kova, en la desembocadura del río Kova, afluente del Angara, se han encontrado 300 objetos de piedra, 10.000 fragmentos de hueso y algunos hallazgos de Arte Prehistórico, con una antigüedad de 23.900 años. El descubrimiento más intrigante es una figurilla representando a un mamut de marfil, cubierto con restos de ocre rojo y una figura geométrica que según se cree, es una representación estilizada de un pájaro que anida. En el mismo nivel se encontraron abalorios de hueso y pendientes de dientes de animales (Abramova, 1995; Poikalainen, 2001), por ejemplo el canino de un cérvido, también un grabado de caballo en un fragmento de hueso, un fragmento de diadema de marfil, un brazalete de marfil, etc. (Abramova, 1995).

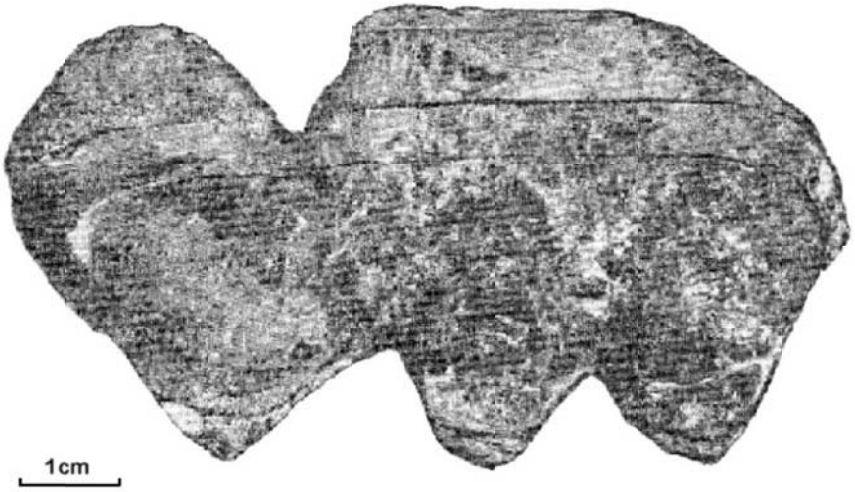



*Figura 69.* Figura de marfil de un mamut en Ust-Kova (Poikalainen, 2001).

**Ochurkovo**

Okladnikov descubrió y estudió la estación de arte rupestre de Ochurkovo en 1951, y tras él, se encargó de su estudio Khamzina. Situada en el margen derecho del río Selenga, a unos 14 km de Ulan-Ude, está datado en hace 10.900 ± 500 años y corresponde a la llamada cultura de Verkholenskaia Gora, en el río Angara. Durante la excavación de 1958, se hallaron en Oshurkovo, un colgante en piedra blanda, probablemente agalmatolita de color rojo oscuro, de forma triangular y bordes redondeados; y un fragmento de útil en asta de cérvido con incisiones en zig-zag (Abramova, 1995; Bednarik, 2010; Poikalainen, 2001).

**Vavarina Gora**

El yacimiento de Vavarina Gora se encuentra ubicado en el margen derecho del río Brianka, afluente del río Uda. Fue descubierto en 1962 por Bazarov y Khamzina y estudiado de 1973 a 1975 por Okladnikov. Los resultados de la datación por Carbono 14 son de una antigüedad de 34.900 ± 780. Entre los hallazgos encontrados dos fragmentos de brazalete de esquiste, y un fragmento de una arandela de cáscara de huevo de avestruz (Abramova, 1995).

**Tolbaga**

La estación de arte rupestre de Tolbaga, en la ribera derecha del río Khilok, se descubrió en 1971, y se ha datado por Carbono 14 en 34.860 ± 2.100 años. Sin embargo, los restos de huesos de un rinoceronte lanudo dan una cronología de 27.210 ±300 años. El hallazgo más significativo de este yacimiento es una cabeza de oso esculpida en la décima vértebra de un rinoceronte lanudo. Se trataría por tanto de la primera pieza de arte figurativo descubierta en el Trans-Baikal, y la más antigua de toda Siberia (Abramova, 1995; Bednarik, 2010), superada quizá por el reciente hallazgo de una figurilla femenina en Hohle Fels y las "proto-figurillas" del Paleolítico Inferior (Conard, 2009, citado en Bednarik, 2010), y por la posible representación de un herbívoro en un hioides de la cueva de El Castillo (Cantabria), datado en 38.000 años. El artista aprovechó hábilmente las similitudes entre la apófisis y la cabeza de un oso, con un objeto de piedra, obteniendo como resultado una representación muy realista de este animal (Abramova, 1995; Bednarik, 2010).

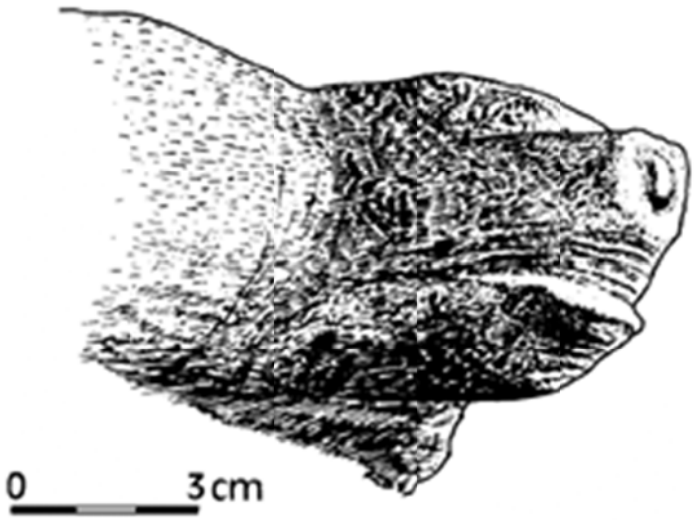



*Figura 70.* Representación de la cabeza de un oso en la vértebra de un rinoceronte (Bednarik, 2010: 4).

**Afontova Gora II**

En el límite occidental de la villa de Krasnojarsk, en la ribera derecha del Yenisei se encuentra Afontova Gora II, descubierto en 1912 por Gromov. Correspondiente a la cultura arqueológica a la que da nombre, Afontova, se ha datado por Carbono 14 en 20.900 ± 300 BP. Entre los objetos de carácter artístico encontrados destacan un disco de agalmatolita considerado como un colgante, arandelas, fragmentos de diadema de marfil, dientes de reno y zorro perforados y un bastón perforado en asta de reno (Abramova, 1995).

**Afontova Gora III**

Está situado cerca de Afontova Gora II, en las mismas condiciones, y descubierto dos años después, en 1914, por Savenkov y estudiado por Auerbach y Gromov en 1925 y por Auerbach en 1930. Un disco de agalmatolita es el hallazgo más significativo, no está perforado, pero sí decorado con incisiones radiales que parten del centro e incisiones circulares irregulares que lo cruzan cerca del borde (Abramova, 1995).

**Shishkino**

A 18 km de la ciudad de Kachug, al oeste del lago Baikal, en el curso alto del río Lena, se han descubierto representaciones de équidos y bóvidos en las pinturas rupestres de Shishkino. Estas representaciones han sido datadas del Paleolítico Superior por Okladnikov, aunque no ha sido confirmado por otros autores (Poikalainen, 2001).

**b. Petroglifos**

McCall (2007) señala que el arte rupestre es una clase de resto arqueológico que resulta de un proceso de enculturación del paisaje. El arte rupestre afecta al comportamiento humano a una escala más allá de las vidas humanas. La acumulación de arte rupestre en el paisaje representa a largo plazo procesos intergeneracionales.

Uno de los fenómenos artísticos más frecuentes en el Arte Prehistórico siberiano son los petroglifos. En el curso medio del río Yenisey han aparecido petroglifos que presentan rasgos muy similares a los otros encontrados en el oeste de Colorado y al este de Utah, en Estados Unidos (McNeil, 2005; 2008; 2010). Las representaciones más

comunes en ambos son osos en posición erecta, frente a un árbol o trepando por él, encontrándose, muy frecuentemente, en las proximidades de un arroyo o manantial, con la cabeza y el busto emergiendo del río, considerado portal al Inframundo (McNeil, 2008; 2010). El río es una parte muy importante de las culturas del Neolítico en Siberia, ya que suponen una fuente de recursos, y a la vez son carreteras o caminos que conducen a la tierra del sol, situada al sur o al frío y a la oscuridad del norte (Jacobson, 2003).

A partir de las características que presentan los petroglifos, como su localización en la cuenca del Minusink (en el curso medio del río Yenisey), su orientación al sur o al este de los ríos, así como las numerosas imágenes de oso representadas junto a las manadas -generalmente de renos, pero también de otros animales (alces, uros, venados, etc.)-, hacen sugerir a McNeil (2008; 2010) la existencia de un santuario del clan, por lo que representaría lugares de agregación entre clanes. La fecha que se le ha dado a esta representaciones se sitúa entre el Pleistoceno Final y el Holoceno Inicial, (14.000-12.000 BP) ya que representa fauna asociada al periodo posterior al Último Máximo Glaciar (Sartan), cuando el paleoambiente estaba formado por bosque caducifolio y estepa pradera; después de la extinción de la megafauna y antes de la domesticación de los renos en el Neolítico (7.000-3.000 años) (McNeil, 2005; 2010).

Estas representaciones se encuentran ubicadas en territorio (proto) Evenki, y en ellas se pueden apreciar características narrativas del ciclo mítico del oso totémico intermediario (*khargi, mangi*), en su viaje de asenso al mundo superior a través del árbol del clan (*turu*) y su remergencia en el mundo humano durante la primavera, liderando una manada de animales de caza. Estas estaciones de arte rupestre (*bugady mushun*) están situadas cerca de los numerosos asentamientos provisionales de la cultura Kokorevo, y suelen estar relacionadas con lugares de pesca abundante y aves acuáticas. Para los Evenki, el río Yenisey, como el río del clan, unió los tres mundos, allí están las almas de los animales, y sus aguas se originaron en el mundo superior. Las características de esta estación, que da testimonio de su importancia como un centro Evenki de clanes, incluye una gran concentración de petroglifos con elementos narrativos de la Restauración del Oso, en relación con la mitología específica Evenki y la restauración de creencias sobre el antepasado oso, ascendiendo al árbol del clan y

liderando después a los animales cazados del inframundo en el territorio del clan (*Ibídem*, 2005; 2008).

Mediante su situación estratégica en el portal de emergencia del río, las tierras del clan (las rocas y los árboles sagrados) están identificadas con lugares para la caza de animales salvajes, pesca y aves. En el río Tuba, existen veintidós petroglifos de oso representando este animal en distintas posiciones, pero generalmente trepando hacia un árbol, dos osos en posición vertical próximos a una fisura natural en la roca, un portal, y un oso junto con animales cazados y humanos en barcas. Los estilos de petroglifos del río Angara representan osos y animales de caza en cuatro distintos subestilos que muestran las etapas de la muerte al nacimiento (*Ibídem*, 2008; 2010). El río Angara es especialmente rico en imaginería durante el Neolítico (Jacobson, 2003).

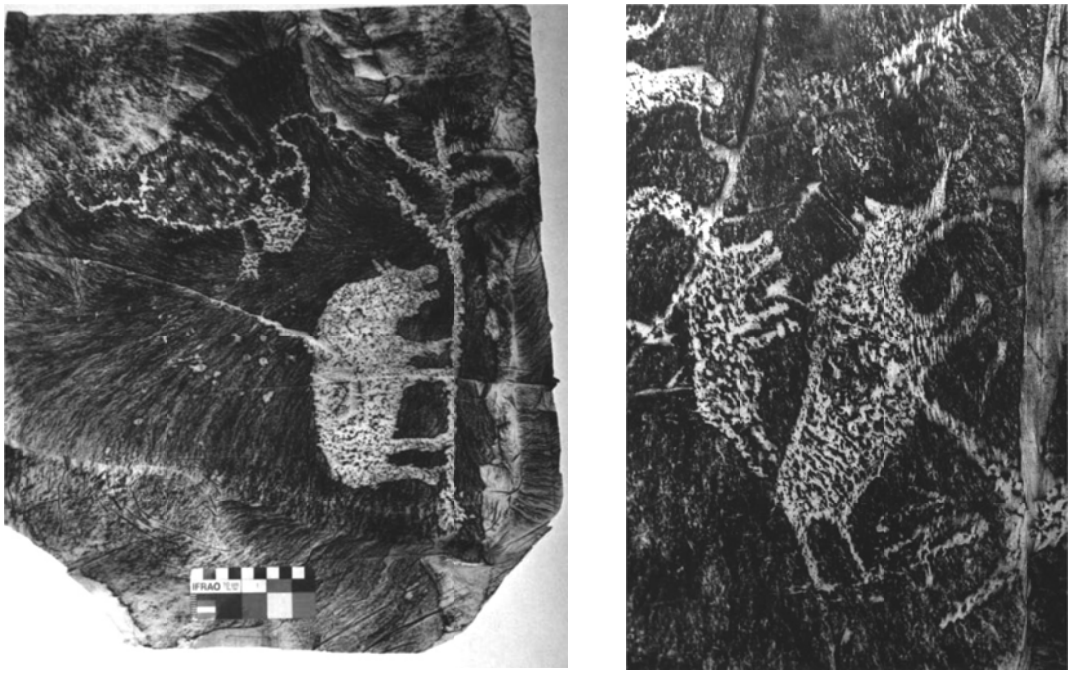


*Figura 71.* Oso trepando por el árbol sagrado y oso junto a una fisura natural en Shalabolino, en el río Tuba (Siberia) (McNeil, 2008).

Antes de la domesticación de los renos durante el Neolítico, los Evenki del sur de Siberia estaban integrados en la cosmología de Mongolia de las creencias euroasiáticas, sobre el oso como ancestro totémico y ayudante espiritual. Un relato de gran relevancia, recogido por la etnografía Evenki, narra la historia del oso "espíritu de los ancestros" y Señor del Mundo Inferior (*khargi, mangi*) quien asciende al Mundo

Superior gracias al árbol del clan (*turu*). Allí implora a la Señora o Señor de los animales (*Kheglen*, alce/maral), para liberar las almas de los animales no nacidos en el territorio del clan. El regreso del oso al Mundo Humano con la rencarnación de los animales de caza tiene lugar en el centro del clan (rocas y el árbol del clan: *bugady mushun*) (Vasilevich, 1971). Este relato, adquirido culturalmente, se conserva en la memoria a través de las representaciones de arte rupestre y la "chamanización" comunal, que narra historias y canciones en las rocas y el árbol del clan (McNeil, 2010). Para McNeil (2005), los Evenki comparten muchas características con la cultura Kokorevo, como los lugares de habitación o la manera de realizar el fuego, en relación a la luz para las viviendas, etc.

El estilo artístico del arte rupestre del Angara, parece representar una narración icónica en relación con la cosmología Evenki y las creencias religiosas acerca de los poderes sobrenaturales del ancestro oso, que se embarca en un viaje mítico para obtener la liberación de los animales de caza en el territorio del clan (McNeil, 2010). Representaciones similares se dan en la cuenca del Colorado en Estados Unidos, en las que también es apreciable la relación del clan con el oso, como ancestro de carácter totémico, y la simbología del árbol como punto de conexión con el mundo superior (McNeil, 2010).

**Oglakhty I**

El estilo característico de Minusinks se basa en un esquema en el que el cuerpo aparece en gran tamaño, en el que se centra todo el conjunto, un ciervo grande con cuernos en color rojo, junto con un alce y un oso (McNeil, 2005).

*Figura 72.* Petroglifo del "alce cósmico" de Oglakhty (Sher et al., 1994, citado en McNeil, 2005).

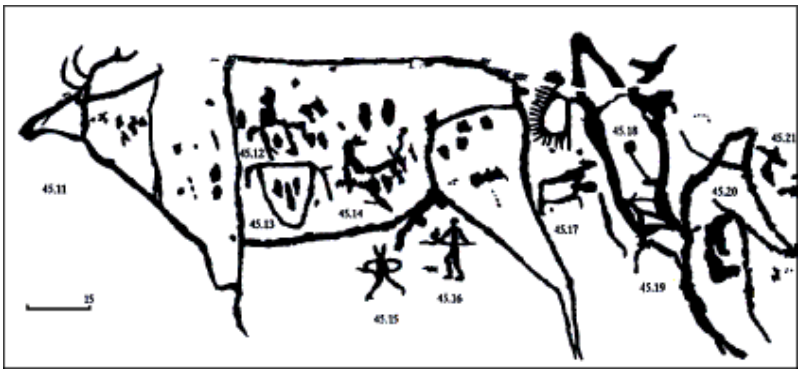



*Figura 73.* Representación del petroglifo del "alce cósmico" en Oglakhty (Sher et al., 1994, citado en McNeil, 2005).

**Ust'-Tuba y Shalabolino**

Las representaciones de Ust'-tuba y Shalabolino suman aproximadamente 25 osos pardos del estilo artístico del Angara, que presentan las siguientes posturas: de pie sobre las patas traseras, de pie sobre sus cuatro patas, con todo el cuerpo mirando hacia la derecha o al este, o con la cabeza y el pecho hacia la derecha o al este. Junto a estas figuras también se encuentran representaciones de canoas, figuras antropomorfas, algunas con cuernos, o grandes peces (McNeil, 2005). Las imágenes de barcos o canoas refuerzan la creencia Evenki, acerca del viaje del alma al Inframundo a través del río, así como la posterior ascensión del antepasado oso al Mundo Humano a través del río del clan (*Ibídem*, 2005; Jaconbson, 2003). Sobre los barcos o canoas, frecuentemente aparecen dibujadas líneas verticales, que parecen referirse al hombre o incluso a almas humanas (Jacobson, 2003).

En Shalabolino se registran veintidós petroglifos de oso, en los que se representa un oso pardo jorobado, en varias posturas diferentes: escalando un árbol, dos osos de pie (un adulto y juvenil) junto a una grieta en la roca (portal al Inframundo), osos de pie o caminando a cuatro patas, y por último también se representan bustos de osos, generalmente orientados a la derecha (McNeil, 2005). En 1994 y 1995, Francfort y Sher (1995, citado en MacNeil, 2005) dataron los petroglifos de la cuenca media del Yenisei del Paleolítico Superior (estilo del Minusinsk) al Neolítico (estilo Angara) y a la Edad del Bronce. Aunque existen discrepancias en cuanto a la datación de los petroglifos de ambas estaciones rupestres, y McNeil (2005) estima que probablemente tuvieron lugar después de la desaparición de la megafauna de la Edad de Hielo (14.000

BP), ya que estas especies no aparecen representadas, como ocurre con otros petroglifos europeos.

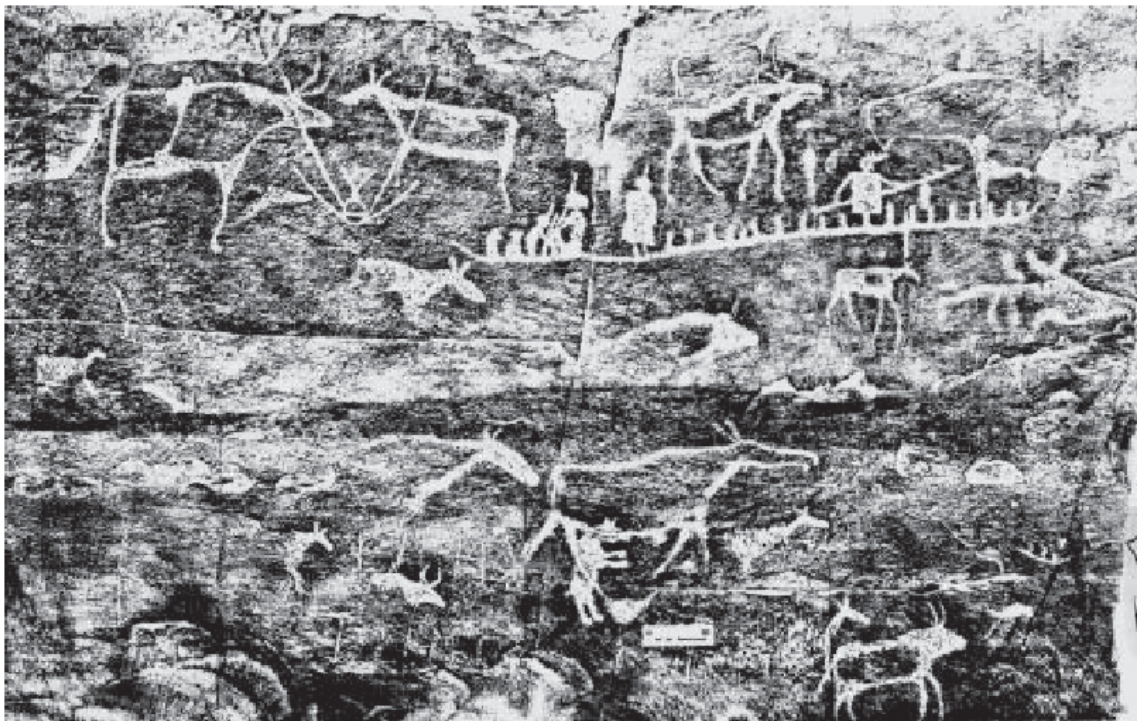


*Figura 74.* Shalabolino, rebeño de animales, oso y antropomorfos en barca (Pyatkin y Martynoy, 1985 citados en McNeil, 2005: 12).

**Aldy-Mozaga**

En la estación de arte rupestre de Aldy-Mozaga en el Cañón del Sayan en el río Yenisei, en Tuva, aparecen representados el oso junto a animales de caza, y por otro lado, el busto del oso y un círculo sin fin de animales de caza (alces, ciervos, caballos, argali, aves y peces) (McNeil, 2005).

**Sukhanikha**

En Sukhanikha, en un panel en una roca, datado en la Edad de Bronce, se representan alces adultos y jóvenes junto a otros animales de caza, que parecen estar siguiendo a un oso pardo o estar convocados por él (McNeil, 2005).

En la cuenca de Minusinks también se han encontrado pequeñas esculturas de hueso y piedra que representan mujeres, que han sido encontradas en enterramientos femeninos de individuos jóvenes. En muchos casos, parece que su pelo cubriera los hombros y el pecho; y en otros muchos llevan ornamentos en el cuello y las orejas.

Según su estructura, parece que estaban vestidas y que fueron creadas para ser colocadas en algún altar pequeño. Están realizadas con gran cuidado, de una manera muy realista, a pesar de su pequeño tamaño (Jaconbson, 2003).

### c. "Piedras Ciervo"

Las imágenes estilizadas de ciervo aparecen en piedras asociadas con Mongolia y el Trans-Baikal y se caracterizan por una representación distintiva y estilizada del ciervo (Jacobson, 2003). Es frecuente el uso del ciervo para expresar la deidad, que según Jacobson ocupaba un lugar central de los pueblos de Siberia y Mongolia, identificándose como "la diosa de los ciervos" de la Edad de Bronce. Como afirma Jacobson (2003), parece que existe cierta unión entre Mongolia y el Trans-Baikal durante el I milenio a. C. En el Este y centro de Mongolia se han asociado las "Piedras Ciervo", en inglés "Deer Stones", con montañas de piedra en forma de altar, conocidas con el nombre de *khereksur* o *khirigsuurs,* que podrían haber tenido una función ritual y funeraria (Jacobson, 2003; Fitzhugh, 2009). La imagen más característica del Baikal durante el Neolítico es la de la hembra de alce, el tamaño de estas figuras y la frecuencia con la que aparecen indican que puede tratarse de un tema central en las creencias religiosas (Jacobson, 2003).

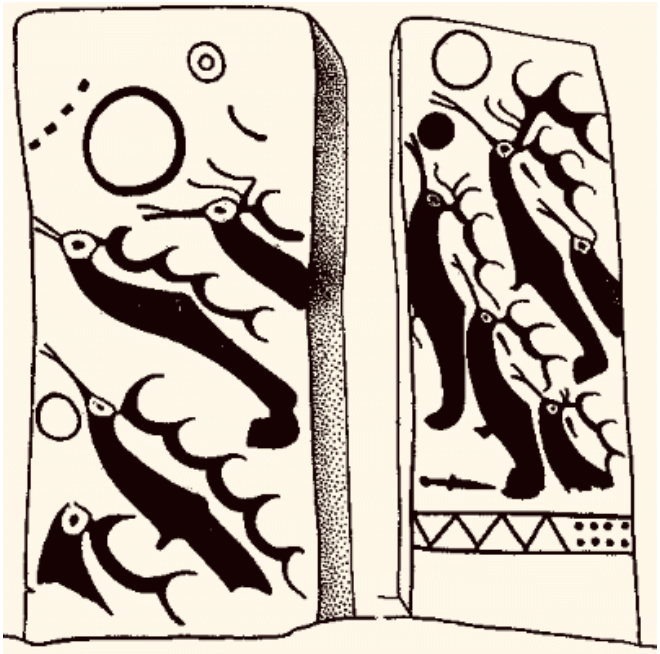


*Figura 75.* Piedras ciervo con símbolos solares y lo que parece ser ciervos volando (Okladnikov y Martynov, 1972: 226).

El hecho de que las representaciones de alce sean figuras femeninas sugiere que las creencias religiosas en lo referente a este animal representan la fuente de la vida, y también está asociada a rituales funerarios, tal y como ocurre con las representaciones de barcas, que presentan un tono rojizo distinto del de los alces, lo que sugiere que han sido ejecutadas posteriormente (Jacobson, 2003). En el Trans-Baikal hay presencia de las "Piedras Ciervo", de *khirigsuurs,* y de representaciones de arte rupestre que muestran la figura icónica de ciervos en un mural, próximo al río Chinge en Tuva (Fitzhugh, 2009).

Según la región localizada al este del Baikal, en el valle del Selenga, Okladnikov dividió el Neolítico del Baikal en tres estadios: El estadio Isakovo (IV milenio), el estadio Serovo (IV-III milenio) y el estadio Kitoi (III-II milenio) (Jacobson, 2003). Las representaciones de un alce, y generalmente, un alce hembra son del estadio Serovo. Posteriormente, durante el estadio Kitoi se pierde su monumentalidad, y estas representaciones parecen desaparecer a principios del II milenio (*Ibídem*, 2003). Por otro lado, el estilo artístico del río Angara es muy rico en imágenes, en ocasiones de gran realismo. Estas imágenes suelen ir acompañadas de círculos, que Okladnikov y Martynov identificaron con el culto solar y los rituales solares eran parte importante de la vida religiosa durante el Neolítico en Siberia (Jacobson, 2003).

## 5. 5. Asentamientos

La primera colonización de Siberia y la expansión de las poblaciones antiguas por dicho territorio, incluyendo el Ártico, a una latitud de 70º N, se produjeron durante el Cuaternario. El Cuaternario reciente de Siberia está datado en 130.000 a 10.000 años antes del presente, y en él se comprenden las dos mayores subdivisiones climatoestratigráficas, el interglaciar Kazantsevo y la glaciación Zyryanka, que a su vez se divide en dos, la Ziryanka inferior (Ermakovo) y la Zyryanka superior (Sartan), con el interglaciar Karginian en medio de ambos. El glaciar Sartan se sitúa entre los 23.000 años y los 10.000 años, con un clima muy seco y frío. La vegetación estaba formada por estepa periglaciar en la parte sur de Siberia y tundra en la parte norte (Kuzmin y Orlova, 1998). Durante esta glaciación, el momento más frío en el Pleistoceno Inferior es el denominado Último Máximo Glaciar (LGM: Last Glacial Maximum) entre 20.000-18.000 años. El clima era mucho más frío y seco que en la actualidad, sin embargo, a pesar de estas condiciones adversas, se conocen varias evidencias de ocupación en Siberia durante estos momentos. Los humanos que vivían en este periodo se las arreglaron con unas condiciones ambientales frías y secas usando para sobrevivir tecnología microlítica, refugios artificiales, ropas confeccionadas y utilizando huesos de megafauna como combustible (Kuzmin, 2008). Al final de esta glaciación (15.000-10.000) el clima comenzó a suavizarse y a hacerse más húmedo. En el Holoceno Inicial (10.000-8.000), generalmente, ya era más benigno que en tiempos de la glaciación Sartan y la vegetación estaba formada principalmente por bosques en el sur y las partes centrales de Siberia y bosque de tundra en la parte norte (Kuzmin y Orlova, 1998).

### a. Paleolítico Superior

El Paleolítico Superior del centro y este de Europa y Siberia muestra avances tecnológicos que permiten a las poblaciones ocupar la tundra, dominando paisajes del norte de Eurasia, previamente al Último Máximo Glaciar, comenzando este proceso al menos hace 35.000-27.000 años y posiblemente con anterioridad. De este modo, las teorías de completa o significativa despoblación de Siberia y el este de Europa durante el Último Máximo Glaciar, según Kuzmin (2008) contradicen las evidencias y por ello no son aceptadas. Por el contrario, los datos indican que algunas poblaciones del Paleolítico Superior se expandieron a lo largo del centro y este de Europa, así como hacia el sur y

centro de Siberia hace 20.000-18.000 años. Esto fue posible gracias a la desarrollada tecnología, necesaria para sobrevivir en un ambiente ártico, especialmente las herramientas microlíticas, la vivienda, la ropa elaborada y el uso de huesos de megafauna fosilizados como combustible (*Ibídem*, 2008).

Los asentamientos más representativos del Paleolítico Superior en la zona del Trasn-Baikal, con importante información referente a la organización social y a la estructura de habitación, son para Kuznetsov (2007): Studenoye I, II; Kosaya Shivera I, II y Ust-Menza I, II, III, al suroeste de la región de Trans-Baikal y datados en 18.000-10.000 años mediante el método de radiocarbono. La característica más reseñable de los suelos de habitación, la estructura llamada "tent-ring", es interpretada como los restos de tiendas de lugares de habitación de carácter móvil. La mayoría de estructuras de habitación están representadas en espacios circulares formados con piedras. Los hogares tienen cerca de 80 cm de diámetro, rodeados por guijarros y situados en el centro de las estructuras "tent-ring".

*Figura 76.* Yacimiento de Ust-Menza durante las excavaciones de 2007.

El grueso de los vestigios arqueológicos está concentrado dentro de las "tent-ring" y alrededor de los hogares. Estos asentamientos del Paleolítico parecen representar diferentes periodos de ocupación, relacionados con el periodo de verano. La pequeña cantidad de materiales arqueológicos, tanto óseos como restos de hogares, indica que los

periodos de ocupación fueron muy cortos. Al mismo tiempo, las características arqueológicas y las estructuras se muestran casi intactas, lo que podría ser resultado de una rápida conservación por deposición de sedimentos. Este parece ser el patrón general de organización espacial de los pisos de habitación hallado por Kuznetsov (2007) mediante el análisis de las estructuras "tent-ring" de Studenoy I y II, Kosaya Shivera I y II y Ust-Menza I, II y II. Este patrón interno de organización espacial de la vivienda parece estar conectado con campamentos de cazadores, como los descritos por Bindford sobre los Esquimales de Alaska (Kuznetsov, 2007). Similares patrones de organización espacial se han encontrado en el sur de Noruega, en el yacimiento de Fløyrivaten VI, documentado por Bang-Andersen. Pero igualmente, estos patrones son bien conocidos en la etnografía de Siberia (*Ibídem*, 2007). Así, por ejemplo los Nenets actuales, crían manadas de renos con el objetivo de obtener una fuente de alimentación cárnica constante, mientras que en el Paleolítico Superior, los renos salvajes debían ser percibidos como un recurso de subsistencia inestable. En el registro arqueológico resulta muy complicado distinguir los efectos de la caza o del pastoreo. Los nómadas actuales, dedicados al pastoreo de renos, mantienen con dichos animales, una adaptación intermedia entre la caza y la domesticación (Svoboda et al., 2010). Kuznetsov (2007) considera que para poder entender el comportamiento de los cazadores-recolectores de Siberia, es muy importante estudiar grupos de forrajeros actuales en el mismo tipo de ambiente y paisaje.

Los yacimientos de Mogochino 1, Shestakovo, Novoselovo 6, Tarachikha, Shlenka, Ui 1 y Ogonki 5 contienen evidencias de tecnología microlítica, de modo que se puede afirmar que la gente del Último Máximo Glaciar en Siberia estaba equipada con herramientas, que fueron muy efectivas para la caza de grandes mamíferos como bisontes, caballos, renos y otros ungulados. La tecnología microlítica constituye por tanto, una parte importante del modo de vida del Palolítico Superior en Siberia. En este sentido, la aparición de ojos de aguja, conectados estrechamente con la producción de ropa confeccionada, está tradicionalmente datada en 21.000 años. Para Siberia, las evidencias más tempranas para los ojos de aguja vienen de las montañas de Altai, en el nivel 11 de la cueva de Denisova, datada en 37.235 años y de Igeteiskiy Log 1 en la cuenca del río Angara, datado en 24.000 años. Las agujas han sido encontradas en varios yacimientos relacionados con el Último Máximo Glaciar en Siberia: Shestakovo, Novoselovo 6, Ust'-Kova, Studenoe 2 y Mal'ta (Kuzmin, 2008).

**Buret'**

El yacimiento de Buret' está situado en el margen derecho del río Angara, cerca de la confluencia con el río Belaya, a unos 120 km de Irkutsk aproximadamente (Abramova, 1995). Su antigüedad data de 21.190 años ±100. Junto con Mal'ta, este yacimiento es uno de los más importantes del Paleolítico Superior en Siberia, debido principalmente a los restos de figurillas femeninas hallados. La fauna encontrada comprende mamut, rinoceronte lanudo, bóvido, caballo, reno y zorro polar, mientras que el material lítico está formado fundamentalmente por núcleos prismáticos, retocados en los bordes, útiles discordes y buriles (*Ibídem*, 1995). Los restos de viviendas de carácter circular hallados en Buret' evidencian un tipo de asentamiento de características semejantes a las del cercano yacimiento de Mal'ta.

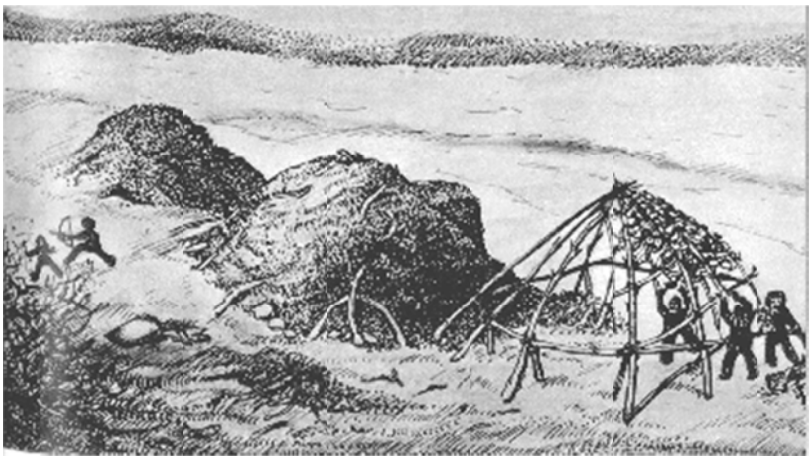


*Figura 77.* Recreación de las cabañas del Paleolítico Superior en Buret'.

**Fediaevkaiia**

El yacimiento de Fediaevskaia se encuentra en el margen izquierdo del Angara en la región de Svirsk, en un estrato de tierra amarilla arenosa, a una profundidad de 25-80 cm de la superficie. Los raspadores de cuarcita predominan en el inventario lítico, que incluye filos rectos, cóncavos y convexos, siendo estos especialmente numerosos. También han aparecido objetos con filo cortante en forma de media luna. Por otro lado, también se encuentran núcleos de raspadores (10-15 mm) junto con micro filos obtenidos de ellos, laminillas y otros núcleos. La mayoría de las herramientas son de cuarcita, aunque también se utilizaron otros materiales como pizarra, sílex y jaspe. La fauna está formada por numerosos restos de reno, de alce, de buey y de zorro ártico. Este yacimiento del estadio temporal y cultural del Paleolítico Superior en el Cis-Baikal,

plantea ciertas semejanzas con el horizonte medio de Krasnyi Yar. Ambos parece que sucedieron a la cultura de Mal'ta-Buret', debido a las analogías representadas en sus diversos artefactos (*Ibídem*, 1961).

**Krasny Yar**

El yacimiento de Krasny Yar, localizado en la cuenca del río Angara, fue excavado por Abramova y Medvedev (Abramova, 1995; Kuzmin, 2008). Los materiales culturales, subdivididos en 7 niveles de ocupación fueron recuperados de la matriz de las arenas aluviales de la tercera terraza del Angara, a 20 m sobre el nivel del agua. El nivel 6 tiene una profundidad de entre 4,5 y 5 metros bajo la superficie y está datado en 19.000 años. Los restos de fauna pertenecen principalmente a las categorías de reno, rinoceronte lanudo, bisonte, y diversos restos de roedores, así como aves (Abramova, 1995; Kuzmin, 2008). Desafortunadamente los restos de Krasny Yar están sumergidos debajo del pantano de Bratsk, a una profundidad de 10 m. Por lo que algunos de los datos obtenidos, necesitan ser precisados. Los restos líticos se componen de 19 núcleos, láminas, micronúcleos, raspadores, percutores, etc. (Abramova, 1995; Kuzmin, 2008). La materia prima es sílex, calcedonia, jaspe y argilita. También han aparecido diez adornos fabricados con incisivos de reno (*Ibídem*, 2008).

En el yacimiento de Krasnyi Yar se han identificado tres horizontes bien diferenciados, pertenecientes a una cultura posterior en el tiempo a Mal'ta y Buret', en el segundo de los cuales se encuentra la ocupación principal, que abarca una superficie de 260 m². En esta superficie se encuentra restos de combustible quemado y manchas redondas de 40-45 cm de diámetro, al igual que unos hoyos de 8 a 12 cm de diámetro y una profundidad de 15 cm Esta cultura se caracteriza por la presencia de núcleos de sílex, pequeñas láminas, un cincel con retoque bifacial, raspadores y herramientas de corte (Chard, 1961).

Entre los restos materiales principales hallados en Krasnyi Yar destacan los microperforadores, usados para realizar trabajo fino en hueso. Los artefactos en hueso incluyen agujas estrechas y cuidadosamente elaboradas con ojos y herramientas rudimentarias. Existen abalorios distintivos, rectangulares con un agujero redondo en el centro, fabricados a partir del esmalte de los dientes de animales de gran tamaño. Un hallazgo singular es una esculturilla de hueso, con un tratamiento esquemático, que

recuerda a objetos similares de yacimientos magdalenienses en el oeste de Europa. La fauna propia de este horizonte es principalmente el caballo salvaje, ocasionalmente el reno, la liebre, el zorro ártico y perdiz blanca. Los restos del tercer horizonte fueron descubiertos a una profundidad de 3,15-3,25 m en la parte noroeste de la excavación. Entre los restos destacan losas de arenisca (casi completamente descompuestas), raspadores de cuarcita de gran tamaño, fragmentos también de cuarcita y pequeños e identificables fragmentos de hueso, pero hay una completa ausencia de carbón (*Ibídem*, 1961).

**Mal'ta**

Uno de los yacimientos siberianos más relevantes del Paleolítico Superior es Mal'ta, a unos 100 km de Irkutk, bajo la influencia del río Angara. Dicho yacimiento es conocido en todo el mundo por las estatuillas humanas y animales así como por los enterramientos humanos. Excavado por Gerasimov, del Instituto de Etnografía de Moscú, a finales de los años '20, durante los años '30 y los '50. Posteriormente, en la década de los '90, se llevó a cabo una excavación liderada por Medvedev (Kuzmin, 2008). Según Chard (1961), basándose en las investigaciones de Gerasimov, la geología, la estratigrafía y las evidencias faunísticas, hacen de este asentamiento uno de los más antiguos de Siberia. Las características de los artefactos tanto de piedra como de hueso, así como el arte representativo, le dotan de la envergadura propia para representar la "cultura de Mal'ta". Tras la primera datación de Mal'ta (14.750 ± 120 años), se sugiere, según datos geológicos, que la edad del yacimiento podría ser más antigua. Así, posteriormente se aportaron dos nuevas dataciones, en 21.000 y 20.700, muy próximas a la cronología de Buret' (21.200 años) (Kuzmin y Orlova, 1998).

Los datos obtenidos de los análisis de polen del principal nivel cultural, indican un medioambiente periglaciar, aunque algunos fragmentos de carbón revelan la presencia de abeto y abedul. Los principales mamíferos representados son reno y zorro ártico. Huesos de ave (ganso, gaviota y cuervo), roedores (pika, lemming, y ratón) y peces (*hucho, hucho taimen berg*) también han sido identificados (Abramova, 1995; Kuzmin 2008). Hay numerosas dataciones de Carbono 14 en hueso, que proporciona un rango de edad desde los 22.900 a 19.900 años (Kuzmin 2008). Uno de los hallazgos más significativos de Gerasimov en Mal'ta son varios emplazamientos de tiendas, en el interior de las cuales se hallaban separados por un lado el utillaje masculino y figurillas

de pájaros, y por otro, el utillaje femenino y estatuillas de mujeres (Leroi-Gourhan, 1964). Así, en la zona de ocupación del yacimiento de Mal'ta se encuentra los vestigios de diferentes habitaciones y una sepultura de niño. Según Abramova (1995), la repartición topográfica selectiva del material en los lugares de habitación sugiere una separación sexual de los trabajos y de los lugares de habitación.

*Figura 78.* Gerasimov durante las excavaciones de Mal'ta en 1958.

Kuzmin (2008) afirma que el 25-50% de la dieta de los habitantes de Mal'ta estaba derivada de recursos acuáticos, a saber, pescado y aves. El número de utensilios encontrados en el yacimiento de Mal'ta es de 12.263 de piedra, 566 de hueso, asta y marfil. La industria lítica está caracterizada por una producción de filo, con alguna evidencia de micro manufactura en núcleos. Por otro lado, el yacimiento es rico en utensilios óseos, incluyendo las agujas de marfil (*Ibídem*, 2008), pero también núcleos prismáticos, cónicos y cúbicos con signos evidentes de uso, así como láminas, buriles, raspadores, puntas de marfil, etc. (Abramova, 1995). La materia prima principal es sílex, jaspe, cuarcita y hornblendita, muchos parecen obtenidos de las proximidades del canal del río (*Ibídem*, 2008).

**Mamakan 2**

El yacimiento de Mamakan 2 está situado al norte del Transbaikal, en el valle del río Mamakan (afluente del río Vitim). Está región está en el límite entre dos

sistemas montañosos, Baikal norte y las tierras altas de Patom. Ocupa la cima de una terraza de 12-14 m en la confluencia del río Mamakan y Vitim, y los restos fueron encontrados en arenas con guijarros y cantos rodados. Hubo una glaciación en la región, denominada glaciación Weichselian entre 25.000 y 13.000 años, que afectó a los humanos del Paleolítico. El yacimiento descubierto y supervisado por Ineshin, durante el último cuarto del siglo XX, cuenta con cuatro niveles culturales. El carbón recogido a una profundidad de 0,9 m entre el tercer y cuarto nivel proporciona una cronología por Carbono 14 de 18,700 años. Sin embargo, un colmillo de mamut, a una profundidad de 18 m sobre la superficie, fue datado en 48.000 años. En lo referente a la industria lítica, se ha publicado muy poco acerca ello en Mamakan 2 (Kuzmin, 2008).

**Ochurkovo**

En la rivera derecha del Selenga, a 14 km de Ulan-Udé se encuentra el yacimiento de Ochurkovo. Descubierto por Okladnikov en 1951 y estudiado por él mismo y por Khamzine en los años posteriores, ha sido datado en 16.900 ± 500 años antes del presente, y está comprendido en la cultura Verkholanskaya. La fauna propia del yacimiento comprende bisonte, reno, ciervo, alce y liebre y el material lítico está formado por núcleos cuneiformes de pequeño tamaño, útiles de tipo chopper, raspadores, a veces trabajados por las dos caras, láminas retocadas y algunas esquirlas. Por otro lado, el utillaje óseo lo conforman arpones y agujas principalmente (Abramova, 1995).

**Pereselencheskii Punkt**

El yacimiento Pereselencheskii Punkt en los alrededores de Irkutsk es en opinión de Gerasimov del mismo periodo de Mal'ta, pero con una diferencia cultural que está genéticamente conectada con la cultura de Afontova Gora y otros yacimientos en el valle del Yenisei y el de Angara (Chard, 1961).

**Studenoe 2**

Studenoe 2 está localizado en el sur del Trans-Baikal en el aluvión que constituye la segunda terraza del río Chikoi, 10 m sobre el nivel del agua. El yacimiento, excavado principalmente por Konstantinov, proporciona datos de los análisis polínicos del nivel 4/5, que indican la existencia de una vegetación de bosque de coníferas con abedul, aliso y asociaciones de juncos de cereal. Los restos de fauna

del mismo nivel incluyen principalmente oso pardo, venado, corzo, aunque ungulados, como posiblemente la oveja, uros, bison y yak salvaje también están presentes. Los artefactos líticos están representados por 1155 ítems. Hay siete núcleos con forma de cuña, 46 microfilos y 197 fragmentos de microfilos. La materia prima principal es el jaspe. En el nivel 4/5 se han encontrado cuatro agujas de hueso, una de ellas completa, con un ojo de 4,2 cm de longitud. También quince abalorios, 5 de rhyolita y 10 de cáscara de huevo de avestruz han sido hallados en la vivienda (Kuzmin, 2008).

*Figura 79.* Excavaciones en el yacimiento de Studenoe 2.

**Tesa**

Otro yacimiento de las tierras altas del Baikal norte, es el de Tesa, encontrado y estudiado en sus comienzos por Ineshin, a finales del siglo XX. Está situado en el río Mama, otro afluente del río Vitim. En él, el húmero izquierdo de un bison con rastros de modificación humana, datado por Carbono 14 en 20.000 años, fue descubierto a una profundidad de 5-6 metros sobre la superficie. La matriz para este descubrimiento son margas finas y arenas, cubiertos por arcillas laminadas lacustres. La superficie del hueso fue retocada por los humanos proporcionándole bordes para ser usado, probablemente, como raspador. Los especialistas en osteología con experiencia en estudios tafonómicos

de Siberia han examinado el hueso y concluyen que ha sido modificado por humanos, lo que representa ocupación humana al norte del Trans-Baikal en el Último Máximo Glaciar (Kuzmin, 2008).

**Ust'-Belaia**

Otro yacimiento destacable es el de Ust'-Belaia, localizado en una terraza de 8 m en la desembocadura del río Belaia y ocupa una superficie de 200,000 km². El lugar fue descubierto en 1934 por Okladnikov y excavado de 1957 a 1959 por Gerasimov, que identificó cuatro horizontes diferentes: Edad del Hierro, Neolítico tardío, Neolítico precerámico y Paleolítico tardío. Ust'-Belaia supone una combinación en un único yacimiento de culturas temporalmente diversas: Paleolítico, Mesolítico y Neolítico; y es un ejemplo magnífico de su interrelación y sucesión (*Ibídem*, 1961). Una característica de estos horizontes es la gran abundancia de huesos de corzo esparcidos al azar y formando montoncitos en algunos lugares. También se han encontrado restos líticos y restos de hogares. El inventario de artefactos líticos está caracterizado por una abundancia de pequeñas láminas, mientras que los útiles óseos son limitados a algunas herramientas ocasionales. Chard (1961) plantea que los orígenes de las culturas del Neolítico temprano en la región del lago Baikal, debe ser buscado en el Mesolítico local, periodo menos conocido.

**Ust'-Kova**

Situado en el margen derecho del río Angara, este yacimiento cuenta con tres niveles arqueológicos, en los que destacan restos de fauna de mamut, bisonte, ciervo, alce, caballo y reno, que es el dominante (Abramova, 1995). Su datación otorga unas fechas en torno a los 24.000 años y el material lítico que presenta, lo conforman grandes láminas de apariencia *levallois*, núcleos con plataforma de biselado, cuchillos bifaciales y pequeñas esquirlas. Sin embargo, se constata una total ausencia de industria microlítica (Abramova, 1995; Slobodin, 2006).

**Tolbaga**

Situado en la ribera derecha del río Khilok y descubierto en 1971, tiene una muestra de fauna de rinoceronte lanudo, caballo, reno, bisonte, armiño y antílope. El material lítico se compone de núcleos que están a medio camino entre los núcleos *levallois* y núcleos prismáticos, y se encuentra también un número significante de

buriles. La datación por Carbono 14 da unas fechas de 34.860 ± 2.100 años. Sin embargo, los huesos de rinoceronte lanudo, dan una cronología diferente, en torno a 27.210 ± 300 años (Abramova, 1995).

*Figura 80.* Yacimiento de Tolbaga.

**Vavarina Gora**

El yacimiento, situado en la ribera derecha del pequeño río Brianka, afluente del río Uda, fue descubierto en 1962 por Bazzarov y Khamzine y estudiado de 1973 a 1975 por Okladnikov. Los restos de fauna hallados son principalmente, liebre, marmota, lobo, ciervo, reno, mamut, caballo, rinoceronte lanudo y antílope, mientras que el material lítico comprende una gran cantidad de útiles sobre grandes láminas. La datación del yacimiento, realizada mediante Carbono 14, da unas fechas de 34.900 ± 780 (Abramova, 1995).

**Verkholenskaia Gora**

El yacimiento de Verkholenskaia Gora, a 3 km de Irkutsk, documentado por G. I. Medvedev (del Museo Regional de Irkutsk) muestra una estratigrafía y cronología muy confusa, fruto de discordancia entre los científicos debido a los inadecuados métodos utilizados y al hecho de que los materiales nunca han sido estudiados cuidadosamente y

sólo una porción insignificante ha sido publicada, lo cual no resulta suficiente para definir la cultura del yacimiento. Chard (1961) plantea, siguiendo la opinión de Medvedev, que el yacimiento ocupa una posición intermedia, cultural y estratigráfica, entre Mal'ta y los yacimientos neolíticos del Cis-Baikal, por lo que debe ser asignado al Mesolítico.

**b. Neolítico**

En la región del lago Baikal y en Mongolia, el Neolítico es conocido por los abundantes hallazgos asociados a los cursos de los ríos y a los lagos, y caracterizados por microfilos y asociados a pequeñas herramientas con vasijas y lugares de sepultura. El Neolítico en esta región, se divide en tres estadios cronológicos: El primer estadio, (Kitoi) está datado en el IV milenio a. C.; el segundo estadio, (Serov) se ubica en el III milenio A. C.; y el tercer estadio (Isakov) se sitúa al final del II milenio a. C. Estas poblaciones, tanto de Mongolia, como de la región del Baikal eran semi-nómadas o cazadores nómadas. Los estudios craneofaciales de los restos humanos del Neolítico de las montañas de Altai, de Buryatia y de Mongolia interior muestran una gran heterogeneidad en los rasgos morfológicos entre poblaciones de los periodos históricos (Dashtseveg et al., 2009).

Los resultados de los análisis de grupos confirman que la población neolítica del este de Mongolia comparte características con la población neolítica de la región del lago Baikal. Por tanto, se podría concluir que existe una relación biológica muy próxima entre los habitantes del Neolítico en el Este de Mongolia y en la región del Baikal. La población neolítica del oeste de Mongolia se incluye en un grupo junto a la población del sur de Siberia, Altai y Asia central, lo que significa que las poblaciones habrían tenido relaciones muy próximas y tienen antepasados en común (Dashtseveg et al., 2009).

Los resultados obtenidos del análisis comparativo entre las poblaciones arqueológicas del interior de Asia, muestran que la primera oleada de población mongoloide migró desde la parte este de Asia interior, probablemente al final del Neolítico. Por otro lado, la población caucasoide lo hizo de oeste a este y duró hasta el periodo mongol. La migración entre regiones de la población arqueológica jugó un

importante papel en la cultura de Eurasia. Tras el análisis de rasgos craneales de antiguos nómadas de distintos periodos, los autores (2009) llegan a la conclusión de que las diferentes características de las poblaciones del este y el oeste se hacen cada vez menos visibles con el tiempo.

*Figura 81*. 1. Usti-Isha, montañas Altai. 2. Itkuli, Montañas Altai. 3. Cultura Afanasev, montañas de Altai. 4. Bazakhi, cuenca del Minusinsk, sur de Siberia. 5. Este de Dazakhstan. 6. Sur de Turkmenistán. 7. Cultura Serov, cuenca del río Lena, Cis-Baikal. 8. Cultura Kitoi, cuenca del río Angara, Cis-Baikal. 9. cultura Serov, cuenca del río Lena. 10. Cultura Kitoi, cuenca del río Lena. 11. Shilka, cuenca del río Amur. 12. Sur de Yakutia. 13. Yakutia central. 14. Transbaikal. 15. Primor'e. 16. Este de Mongolia. 17. Oeste de Mongolia. 18. Bampo, China central. 19. Davenkou, este de China. 20. Korea (Dashtseveg et al., 2009).

Por otro lado, según los estudios craneométricos y las investigaciones craneoscópicas sobre material craneal de los enterramientos neolíticos en el valle de Angara, del escenario Kitoi, se concluye que la mayoría de los cráneos muestran características típicas del tipo mongoloide. Unicamente en los yacimientos de Tel'ma e 'Iarki' cerca del río Kitoi manifiestan características estructurales próximas al tipo europeo, por lo que se sugiere que probablemente, haya tenido lugar en este periodo, un mestizaje de estos dos tipos (Chard, 1961). Alekseev estudió los tipos raciales de las tierras altas de Altai-Sayan durante el Neolítico y la Edad del Bronce (Chard, 1961).

Según evidencias paleoclimáticas, Alekseev afirma que el inicio del asentamiento humano en esta zona pudo tener lugar antes del Paleolítico Inferior (en el que los soviéticos incluyen al Musteriense). Según algunos fragmentos de cráneos de Afontova Gora II, la población del Paleolítico Superior parece ser de tipo mongoloide. El componente europeo comienza a penetrar en diversas áreas durante el Neolítico, especialmente el la parte sur del territorio de Krasnoyarsk, donde Alekseev identifica una morfología de tipo negroide que podría indicar contactos con regiones del sur. En el periodo Afanasievo, el componente europeo comenzó a ser predominante, por lo que parece que su origen debe estar en el oeste (*Ibídem*, 1961). Los yacimientos del periodo Afanasievo en la cuenca del Minusinsk reflejan una economía de gran complejidad, en la que la caza juega un papel principal, apoyándose en otras actividades como la cría de animales. La metalurgia alcanzó un gran desarrollo, según demuestran los complejos artefactos de cobre y bronce. También se deducen de los estudios sobre los cráneos encontrados, que no se trataba de una población homogénea, estableciéndose diferencias entre el norte y el sur principalmente (*Ibídem*, 1961).

Los cazadores-recolectores del Cis-Baikal han cambiado significativamente en tamaño, distribución y organización durante mediados del Holoceno. La población del Neolítico Inicial estaba concentrada en la parte superior del valle de Angara, y también en el sur del lago Baikal, donde aparecen cuevas con múltiples enterramientos que representan importantes subdivisiones sociales, económicas o políticas en el grupo. La cultura propia del Neolítico Inicial representada en grandes cementerios de la zona superior del Angara y el sur del lago Baikal, muestra un desarrollo de las estrategias de subsistencia especializadas en la pesca. Los lugares de habitación son conocidos en las cuatro principales microregiones localizadas cerca de los cursos de los ríos: El valle del Angara, hasta la confluencia del río Ilim, 990 km hacia el norte; la zona superior del valle del río Lena hasta el río Kirenga; el área de Ol'khon en la sección media de la costa noroeste del lago Baikal; y la parte sur del Baikal, desde el delta del río Selenga hasta el extremo oeste del lago Baikal (Weber y Bettinger, 2010). Lugares de campamento han sido encontrados en los ríos Angara y Lena, así como en algunos de sus afluentes como el Irkut y el Belaia. En el área de Ol'khon, hay lugares de habitación en ensenadas a lo largo de la costa, en áreas de la zona sur del Baikal. En estos yacimientos se ha encontrado material del Holoceno, del Neolítico y la Edad del Bronce, que normalmente son los más ricos (*Ibídem*, 2010). Según Weber y Bettinger

(2010) existe un nuevo modelo de interpretación que enfatiza la naturaleza cíclica del cambio a largo plazo y reconoce similitudes entre las culturas del Neolítico temprano y el Neolítico tardío-Edad de Bronce. Según este modelo, se sugiere que los factores medioambientales pueden haber jugado un papel decisivo en ese sentido.

**Shamanskii Mys**

El yacimiento de Shamanskii Mys, situado en la isla de Ol'khon, se trata de un cementerio especializado del área del Little Sea (Weber y Bettinger, 2010). Cada vez está tomando más fuerza la hipótesis que sugiere que este yacimiento está asociado con rituales chamánicos, incluyendo en ellos los entierros de los chamanes. En él aparecen arpones y una gran variedad de ornamentos conocidos en cuevas de diferentes tradiciones mortuorias. Las herramientas de caza (puntas de flecha) y domésticas aparecidas en este yacimiento, son propias de la cultura Kitoi (la cultura más conocida del Neolítico temprano, en el valle de Angara) (Weber y Bettinger, 2010).

**Tas-Khaza**

El yacimiento más importante de Afanasievo es el cementerio de Tas-Khaza. Los restos encontrados aquí difieren en cierto sentido de los típicos de Afanasievo, no obstante, sí están presentes vasijas y otros artefactos propios de dicha cultura. En los restos encontrados, son evidentes las influencias exteriores, por ejemplo de China. Aparecen como una constante, los enterramientos de hombres y mujeres en la misma lápida, lo que se ha interpretado como una prueba del establecimiento de la supremacía del hombre en la sociedad de Afanasievo (Chard, 1961).

**Nizhniaia Dzhilinda**

El yacimiento de Nizhniaia Dzhilinda, ubicado en el río Lena Superior, es quizá el único del Neolítico Inicial en el que se encuentran restos de un campamento (Bazaliiskii, 2010).

**Lokomotiv**

El cementerio de Lokomotiv, localizado en el margen derecho del río Irkut en su confluencia con el Angara en Irkutsk, está asociado con la cultura Kitoi. En el enterramiento más rico de dicho cementerio, perteneciente a un hombre, se han registrado entre 200 y 300 objetos, y entre 120 y 19, en el enterramiento más rico de una

mujer (Weber et al., 2002; Weber y Bettinger, 2010; Bazaliiskii, 2010). Este yacimiento posee casi todas las características de la cultura Kitoi. En su protocolo mortuorio se incluyen inhumaciones únicas, dobles y múltiples; a lo largo o bien en hoyos profundos; con variable orientación de las lápidas, enterramientos en posición supina, inhumaciones dobles en posición cabeza a pie, lápidas con múltiples esqueletos compactados, un gran número de individuos sin calavera y un uso predominante del ocre rojo. Muchas de las lápidas aparecen esparcidas al azar, aunque también aparecen algunas agrupaciones. La cronología para este cementerio, según los datos de radiocarbono es entre 5800 y 5300 a.C. (Weber et al., 2002; Bazaliiskii, 2010).

**Ust'-Ida**

En Ust'-Ida, yacimiento de la cultura Glazkovo aparecen cuerpos ligeramente flexionados en una orientación lateral, con presencia de objetos de cobre y bronce, y discos de jade o calcita. No está documentado el uso de ocre o de fuego, y tampoco son mencionadas vasijas de arcilla entre los objetos de las tumbas. Los enterramientos de Serovo y Glazkovo comparten muchas características de Ust'-Ida. Ejemplo de ello son la posición supina y extendida de los cuerpos, los alargados hoyos para las tumbas rellenas con bloques de piedras, y la orientación en paralelo con el río Angara. Son frecuentes los enterramientos únicos, las tumbas dobles con individuos ordenados de lado a lado, y los conjuntos de herramientas asociadas principalmente a la caza. En este tipo de enterramientos aparecen como una constante las figurillas antropomorfas. El cementerio de Ust'-Ida se trata bajo la unidad llamada Serovo-Glazkovo, al que se le ha dado una datación entre el 4200 y el 1970 a. C. (Weber et al., 2002).

Los restos humanos de las colecciones de Lokomotiv (120 individuos) y Ust'-Ida (80 individuos) han sido examinados por Link (1996, 1999) para proporcionar datos acerca de la salud, el estilo de vida, la edad y el sexo. Llama la atención en ambos yacimientos el bajo número de niños muertos, sobretodo en el rango de edad anterior a los seis meses, donde no hay evidencias de enterramientos intencionales de niños menores a este lapso. En los restos de adultos, se han encontrado indicadores de algunas patologías dentales, como dientes perdidos *antemortem*, inflamación alveolar, caries, etc. También se ha detectado hypoplasia, un buen indicador de stress fisiológico durante la niñez, en diferentes proporciones. Algunos de estos datos parecen indicar que las personas de la cultura Kitoi tuvieron ciertos problemas en alcanzar la mediana edad y

una edad avanzada. Aunque los problemas crónicos de salud sufridos antes de la pubertad, no parecen tener un efecto en la mortalidad adulta. Sin embargo en Ust'-Ida, los datos revelan que las patologías de adultos, indican que las condiciones de buena salud de la comunidad han continuado a lo largo de su vida. La degradación anatómica indicativa de un estrés físico fue sustancial pero es algo habitual de estos grupos humanos. Muchos de los adultos de Ust'-Ida parecen haber sufrido la muerte por causas naturales a una edad avanzada (Weber et al*,* 2002).

De acuerdo con este estudio, el área de campamento Evenki, fuera del lugar de habitación, proporciona pistas importantes sobre las actividades llevadas a cabo allí. Generalmente las cabañas de los Evenki son reocupadas en un espacio corto de tiempo por las mismas u otras familias, por más de unas docenas de años. Los materiales Serovo-Glazkovo de Gorelyi Les siguen los mismos principios generales del modelo Evenki. Los forrajeadores dependen, predominantemente, del movimiento del grupo entero a lugares próximos a los recursos alimenticios, que son usados en un nivel de reducción (movilidad residencial). Por otro lado, el grupo depende del movimiento de individuos o pequeños y especializados grupos que dirigen a casa recursos específicos (movilidad logística). Las evidencias citadas anteriormente, han permitido a los autores (Weber et al*.,* 2002) identificar diferencias sustanciales entre las estrategias de subsistencia del prehiato y posthiato. De manera resumida, se podría decir que el modo de subsistencia de la cultura Kitoi se caracteriza por una movilidad baja del grupo, mientras que los grupos de Serovo-Glazkovo viajan mucho más. Por otro lado, los estudios osteológicos humanos de Lokomotiv y Ust'-Ida, sugieren que la composición demográfica y la naturaleza de la interacción social en esas comunidades podrían haberse influido unas a otras (*Ibídem*, 2002). En lo que respecta a los grupos de cazadores-recolectores prehistóricos, generalmente se tiende a interpretar que los cementerios representan una evidencia de la intensificación de la subsistencia, un incremento del sedentarismo y un desarrollo de la diferenciación social (*Ibídem*, 2002).

En el río Angara, los tres grandes cementerios Kitoi (Lokomotiv, Kitoi y Ust'-Belaia) están situados en la desembocadura de sus principales afluentes (Irkut, Kitoi y Belaia). Estos lugares donde tiene lugar la caza de la foca, podrían funcionar como bases estacionales. Aunque en general, la dieta de los grupos Kitoi está basada en carne de ungulado, se distingue una predilección hacia el pescado a lo largo del Cis-Baikal, a

pesar de la diferencia espacial de este recurso (*Ibídem*, 2002). Los cementerios de Lokomotiv, Kitoi y Ust'Belaia corresponderían a las unidades Kitoi, social y económicamente independientes con territorios de forrajeo anual en los valles del Angara y sus afluentes. Por el contrario, el diferente patrón de subsistencia de Serovo-Glazkovo, caracterizado por movimientos de grupos pequeños a través de la cuenca de un río, es una parte integral de las diferentes relaciones sociales (*Ibídem*, 2002).

## 4. Conclusiones

### 6.1. Medio Ambiente

El paisaje siberiano en la actualidad es el resultado de una serie de procesos, principalmente climáticos, que han ido transformándolo a lo largo de los milenios hasta darle su aspecto actual, y seguirá cambiando en la misma medida en la que se modifique el clima, las costumbres y los usos de su población, etc. En un ecosistema, todos los aspectos que lo conforman están interrelacionados entre sí. De este modo, cada uno de estos aspectos, adquiere su sentido en la medida de la existencia de otros, con los cuales se relaciona. Desde este punto de vista, el ser humano se ha visto afectado por el ambiente, buscando siempre los lugares más propicios para establecerse, allí donde los recursos son más abundantes, y de la misma manera, los animales se desplazan con semejantes intereses. El lago Baikal en Siberia, no ha sido una excepción al respecto, y el ser humano de la Prehistoria se ha visto influenciado por diversos aspectos vinculados al medio ambiente.

#### a. Clima

Desde finales del Paleolítico Superior a la actualidad, los cambios más significativos en lo que al clima se refiere se produjeron principalmente en tres momentos:

1) A partir de 17.000-16.000 años, es el momento en el cual comienza la deglaciación, es decir, el clima va progresivamente abandonando los valores glaciares, predominantes en la época anterior. Se caracteriza por un relativo calentamiento climático, aunque las temperaturas se mantienen frías y existe un alto grado de humedad (Bezrukova, 2009).

2) De 12.800 a 10.000 años, el clima se vuelve más extremo, con temperaturas más bajas y mayor grado de humedad, con una tendencia a la continentalización.

3) De 9.500 a 6.500 años, el clima fue mejorando progresivamente hasta alcanzar el óptimo climático, hace aproximadamente 7.000-6.000 años. Las temperaturas en este momento eran similares a las actuales, con una media anual 2-4ºC más cálida que en la actualidad (Tarasov et al., 2009). A partir de este momento, el clima se volvió más continental, con inviernos más fríos y veranos más benignos, unas condiciones climáticas próximas a las actuales (*Ibídem,* 2009).

**Tabla 1**
*Climatología del área del Baikal durante la Prehistoria.*

| | **17.000-16.000 años** | **12.000-10.000 años** | **9.500-6.500 años** |
|---|---|---|---|
| **Clima Prehistoria** | Comienzo de la deglaciación, clima frío y húmedo Temperatura media anual -4ºC. | Tendencia a la continentalización, bajan las temperaturas y aumenta la humedad. | Disminuye la humedad y aumenta la temperatura, Temperatura media anual 2-4ºC. Finaliza el óptimo climático. |

Se podría afirmar, por tanto, que aunque con ligeras variaciones, el clima del lago Baikal a partir de 17.000 años es muy similar al actual, desarrollándose temperaturas muy bajas y un alto grado de humedad. La climatología de esta región de Siberia es rigurosamente continental, con un promedio de temperaturas entre +14º C y +17º C en Julio, y de -22º C a -28º C en el mes de Enero, en la zona oeste; en la zona este puede llegar a bajar de -35º C a -39º C (Sirina, 2006). Las características de un clima riguroso pueden dar como resultado unas similares soluciones ante los problemas presentados por la climatología, en aspectos como organización de los recursos, vivienda, modos de vida, etc.

**Tabla 2**
*Climatología actual del Trans-Baikal y Cis-Baikal.*

| | **Trans-Baikal** | **Cis-Baikal** |
|---|---|---|
| **Clima Actualidad** | En el norte la temperatura media anual es de -3,3º C y la precipitación media anual es de 350-400 mm. En el sur la temperatura media de enero es -17,7º C, en julio 14,4º C y la temperatura media anual es -0,7º C, y la precipitación media anual es 600-650 mm. | La media de temperatura entre julio y enero es 20º C y -26º C respectivamente. El promedio de precipitaciones de entre 400-600 mm, nevando 180 días al año. |

**b. Vegetación**

Dada la inmensa superficie del lago Baikal, nos encontramos con diferencias significativas según diversas áreas en cuanto a la vegetación se refiere. El área que ocupa el norte está conformada fundamentalmente de tundra alpina, con especies como alerce, pino siberiano, pícea, etc.; mientras que la estepa domina grandes áreas del sur. Sin embargo, existen variaciones significativas en la vegetación, dependiendo del tipo de paisaje. Los valles de los ríos están poblados de serbales y alisos, mientras que en las montañas, dominan el pino coreano, la pícea y el cedro. Los bosques boreales y caducifolios pueblan el Este del Baikal, dominado principalmente por la zona denominada Trans-Baikal y el oeste lo conforma principalmente el bosque de taiga y el bosque de estepa (Brunello, 2004; Bezrukova *et al.,* 2010; Galaziy, 1993; Tarasov et al., 2009).

Desde un ángulo general, la vegetación de esta área, es en mayor o menor medida, muy similar a la desarrollada tras las nuevas condiciones climáticas del Holoceno. Las condiciones climáticas antes de este momento, propiciaron una vegetación de tundra y estepa, con una superficie arbórea que fue aumentando a medida que el clima se fue suavizando (Bezrukova, 2010). Una vez que finaliza el pleno glaciar, momento de mayor aridez y rudeza climática, va aumentando la masa boscosa, en la que dominan especies como el alerce, el abedul y la pícea, para pasar a una mayor

preponderancia, a partir del Holoceno, de diferentes especies de pinos, hasta llegar a conformar un paisaje vegetal similar al actual (Bezrukova et al. 2009; Bezrukova, 2010).

**Tabla 3**
*Vegetación actual en la región del lago Baikal.*

| | **Norte** | **Sur** | **Este** | **Oeste** |
|---|---|---|---|---|
| **Vegetación Baikal (Actualidad)** | Tundra alpina: Alerce, pino coreano, pino siberiano, pícea, sauce, madre selva, serba y grosellas. | Turberas, bosques de sauces y de álamos, en los valles hay cerezos, serbales y alisos. En la cara norte de las montañas, pino coreano, pícea y cedro. | Coníferas boreales y bosques caducifolios de pino escocés, alerce siberiano, abedul y en menor medida álamo y aliso. | Bosque de taiga, bosque de estepa. |

**Tabla 4**
*Vegetación de la región del lago Baikal durante la Prehistoria.*

| | **47.000-30.000 años** | **30.000-17.000 años** | **17.000-11.300 años** | **11.300-10.000 años** | **10.000-7.000 años** | **7.000-6.000 años** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Vegetación Baikal (Prehistoria)** | Tundra-estepa | Aumenta la estepa y disminuye la taiga. | Aumentan los bosques: alerce, abedul, pícea. | Alerce y pícea principalmente. | Disminuye el abeto y aumenta el pino siberiano y el pino escocés. | Se sustituye la pícea y el abeto por el pino siberiano y el pino escocés. |

Tras el periodo óptimo climático del Holoceno (hace 7.000-6.000 años), el clima se volvió más continental y como consecuencia, el bosque de coníferas espeso fue aclarándose y sustituyéndose especies como la pícea o el abeto por diferentes especies de pino (Bezrukova et al., 2009). Desde el comienzo de la deglaciación, hace unos 17.000 años, el clima se fue suavizando y la vegetación pasó a ser muy semejante a la que se encuentra en la actualidad, sucediéndose grandes áreas de estepa con bosques de diversas especies, donde predomina la madera como una de las principales materias primas. Así, parece probable que a lo largo de estos milenios, fuera un elemento indispensable en la vida diaria, en la construcción de viviendas y estructuras para almacenamiento de comidas y enseres, similares a las que desarrollan los Evenki-Orochen en los bosques (Anderson, 2006a).

*Figura 82. Oboo* con pañuelos atados en la región del Baikal.

La vida en el bosque tiene una gran influencia en la cosmología Evenki. En ella, el elemento que comunica la vida espiritual con la vida sobrehumana e infrahumana, es el árbol cósmico, lo que parece una característica común de muchos pueblos asiáticos (Eliade, 1999; Lammel, 1993). Buriatos y Evenki, los principales pobladores del lago Baikal, han establecido un sistema de creencias en el que el árbol se sitúa en el centro del universo, donde se establece este vínculo con lo divino. El árbol adquiere, desde este prisma, un carácter místico y mágico que lo proyecta a las categorías más altas de lo

simbólico, de manera que en determinadas regiones el alerce o el abedul están cargados de simbolismo (Czaplicka, 2007; Hageneger, 2003; Novotny, 2010). Los *Oboos* suplirían a los árboles como mediadores con el mundo divino. Sin embargo, de algún modo, continúan simulando un árbol, ya que son postes, en los que, al igual que las ramas del árbol, se van atando *jadakis* o pañuelos a modo de ofrendas a los espíritus o dioses, generando un aspecto similar al de las ramas de los árboles (Novotny 2010; Aranyosi, 2010).

No cabe duda de que el medio ambiente es un elemento que ejerce una gran influencia en la cultura, adquiriendo un especial protagonismo en aquellas sociedades que dependen de él para la supervivencia. La vida en el bosque favorece el desarrollo de ciertas estrategias para la caza, donde se requiere un especial conocimiento del área y donde caminar largas horas entre los árboles, se convierte en una actividad indispensable. En ese sentido, existen ciertas diferencias según los grupos principales del área del Baikal. Para los Evenki Orochen, caminar juega un importante rol en actividades como la caza y el pastoreo (Brandisauskas, 2006a), mientras que la sociedad Buriata está más orientada a la vida en la estepa y a la cría de ganado (Safonova y Sántha, 2007). Para los Buriatos, el conocimiento completo del bosque no es a priori una necesidad de gran importancia. Los Buriatos no demuestran un gran interés por adentrarse en aquellas áreas del bosque que les son desconocidas, y suelen moverse por los ámbitos exclusivos de su conocimiento y dominio (Safonova y Sántha, 2011). Desde este punto de vista, los Buriatos ubicados principalmente en un ambiente de estepa, no sienten la necesidad de los Evenki por el conocimiento exhaustivo de las zonas boscosas, donde se mueven con mayor asiduidad. Partiendo de esta circunstancia, podemos concluir que la vida en el bosque ha permitido desarrollar una relación mucho más estrecha con aquellos grupos que viven en el área, generando significativas diferencias culturales.

### c. Fauna

El lago Baikal encierra una gran diversidad faunística tanto terrestre como acuática, siendo esta última muy específica de la zona, con algunas especies como el omul' o la nerpa (Brunello, 2004; Weber y Bettinger, 2010). La gran diversidad de fauna acuática en esta área jugó un papel decisivo en algunos momentos de la

Prehistoria como el Neolítico. En la cultura Kitoi, por ejemplo, el pescado se convirtió en un recurso alimenticio de primer orden (Havercort, 2010; Weber *et. al*., 2002). La distribución y variedad de fauna va a depender en gran medida de la disposición de la vegetación en el área. Así, diversas especies de ungulados como el corzo o el reno son más proclives a permanecer en zonas de vegetación abierta, mientras que otros ungulados como el alce y el ciervo almizclero son más característicos de una vegetación cerrada, característico de los bosques boreales del Cis-Baikal (Weber y Bettinger, 2010). En el área del Trans-Baikal se encuentran especies características de la taiga como pika, ardilla rallada, marmota, ardilla voladora, zorro, oso pardo, armiños y comadrejas, nutrias, martas, glotón, ciervo almizclero, el venado siberiano, alce y reno (Brunello, 2004).

En cualquier ecosistema, la fauna y la vegetación están íntimamente interrelacionadas, como también lo están ambas con el clima. Partiendo de esta afirmación, un tipo determinado de fauna estará ligado a un determinado paisaje, que a su vez recibe su influencia directa de la climatología. Tanto es así, que tras la extinción de los grandes mamíferos como el rinoceronte lanudo o el mamut, la fauna del lago Baikal no ha experimentado grandes alteraciones. El reno es uno de los animales casi omnipresente en la mayoría de los yacimientos del sur de Siberia posteriores a 14.000 años. Aunque también se encuentran en proporciones significativas, restos de alce, ciervo común, uro, caballo, liebres, jabalíes, marmotas, zorros, etc. (McNeil, 2005).

El Cis-Baikal es una zona rica en recursos, basada principalmente en la riqueza medioambiental del lago y sus afluentes. Desde la perspectiva de la subsistencia, los habitantes de esta región manifestaron mayor interés por las seis especies de ungulados (venado, corzo, alce, reno, ciervo almizclero y cabra montesa siberiana) (Weber et al*.,* 2002). Son precisamente el venado, el corzo, el alce y el reno, los animales que más contribuyen a la dieta de los cazadores-recolectores de la Prehistoria de esta región. Aunque prácticamente todos los grupos humanos históricamente documentados del bosque boreal, se sabe que subsistían principalmente a base de carne y pescado, las plantas son también una fuente importante de nutrientes. Una gran variedad de bayas, piñones, y hongos están disponibles en el Cis-Baikal, y suponen la base de la alimentación estacional (*Ibídem*, 2002). Para los cazadores-recolectores, la mayor parte del Cis-Baikal fue de una gran riqueza en recursos alimenticios, como la carne de los

ungulados, que estuvo disponible en casi toda la región, aunque algunas especies variaban en abundancia de un lugar a otro.

*Figura 83.* Renos.

De un modo semejante a como ocurre con la vegetación, en las sociedades Evenki y Buriata del lago Baikal, también la fauna causa un tremendo impacto en su economía doméstica, como fuente de alimentación, y como objeto de carácter simbólico y religioso. Desde este prisma, el reno es uno de los animales que gozan de una mayor presencia en la vida de las sociedades del Baikal, antes y después de su domesticación durante el Neolítico (7.000-3.000 años) (McNeil, 2005; 2010). Los renos han sido objeto de caza por sociedades prehistóricas y por sociedades tradicionales del presente, pero también han formado parte importante de la economía familiar como animales domesticados desde el Neolítico. Para los Evenki, los renos gozan de una posición especial en la sociedad, debido a la posesión del espíritu *bayanay*, tanto como animales salvajes como domésticos (Larender, 2009). Con el reno, establece el Evenki una relación de simbiosis en la que domina el compañerismo, lo que permite desarrollar en dicho animal un cierto proceso de personificación (*Ibídem*, 2009). El reno se beneficia del hombre, que lo protege de depredadores e insectos encendiendo hogueras para ahuyentarlos; y a cambio supone una fuente de recursos y transporte para éste (*Ibídem*, 2009).

*Figura 84*. Kheglen, alce en relación con el disco solar.

El contenido simbólico del reno es tal que influye en los patrones de consumo mediante implicaciones cosmológicas que se han ido adquiriendo (Brandisauskas, 2006b), lo que supone prohibiciones o propiedades mágicas en ciertos alimentos. La carne de oso no puede ser consumida por una mujer embarazada, y la carne de ciervo almizclero mach, o al menos el hígado de este animal, también está prohibido para todas las mujeres (Brandisauskas, 2006b). La vinculación entre los renos y la vida en el bosque es un elemento clave para los Evenki: "la vida en el bosque sin los renos es simplemente inimaginable, no sería vida en el bosque" como expresan los Evenki (Landerer, 2009). En este sentido, los cérvidos disfrutan de un papel preponderante en la vida religiosa y espiritual. La señora o señor de los animales, llamado *Kheglen*, es un alce o un maral, cuya misión es liberar las almas de los animales no nacidos en el territorio del clan (Vasilevich, 1971). La hembra de alce parece ser un tema central en las creencias religiosas (Jacobson, 2003) del sur de Siberia, lo que se relaciona con la dicotomía vida-muerte. Aparece como una fuente de vida, pero también asociada a rituales funerarios. En las imágenes pictóricas de la cuenca del Minusinsk también es muy frecuente encontrar representaciones de cérvidos (alces, ciervos, etc.) en diferentes escenas y frecuentemente rodeados de otros animales (McNeil, 2005, 2008, 2010). En el Trans-Baikal y en algunas regiones de Mongolia, se han encontrado imágenes estilizadas de "piedras ciervo" (*Deer Stone*), que Jacobson interpreta como una deidad central para estos pueblos durante la Edad de Bronce (Jacobson, 2003; Fitzhugh, 2009). La posibilidad de un culto a algún tipo de cérvido en la antigüedad, no parece remota, si analizamos el gran contenido simbólico del que goza esta especie en la actualidad, el protagonismo que adquiere en la cosmovisión religiosa y la estrecha relación que mantiene con el hombre. El origen de la predilección por este animal parece ser milenario, a juzgar por las múltiples representaciones de ciervos del Baikal y la gran presencia de renos y otros ungulados en el registro arqueológico. Los grupos Evenki, con un origen probablemente Neolítico (Atknine, 1997; Vasilevic, 1964), han mantenido sus costumbres, tradiciones y creencias casi inalteradas durante siglos, y en

ese sentido, el carácter mágico-religioso del reno, el ciervo o el alce durante el Neolítico y la Edad de Bronce, tiene su reflejo en la actualidad, a partir de leyendas y algunas costumbres.

Los osos también gozan de una simbología especial en los bosques del Baikal. Existen varias prácticas entre los Evenki Orochen, que indican el carácter mítico-religioso de este animal, entre las que se incluyen prácticas alimenticias, prohibiciones, rituales etc. (Brandisauskas, 2006b; Jordan, 2003). Para Jacobson (2003) existe un culto al oso que se remonta a la Edad de Bronce o incluso anteriormente, reflejado en muchos mitos, narrados en la actualidad sobre matrimonios entre un oso y una muchacha, lo que se relaciona con el pasado mitológico del clan (Jacobson, 2003). En el oso también se percibe un proceso de personificación, ya que posee un estatus social superior, considerado por los Evenki como la persona con mayor poder espiritual (Vitebsky, 2005). Las representaciones de oso en el área del Baikal se remontan a comienzos del Paleolítico Superior, en el yacimiento de Tolbaga, donde se halló la vértebra de un rinoceronte lanudo, en el que se podía observar labrada, la efigie de un oso (Abramova, 1995; Bednarik, 2010). Los petroglifos del curso alto del Yenisey, datados en el Neolítico, presentan osos en diferentes situaciones: de pie, frente a un árbol o trepando por él (McNeil, 2005; 2008; 2010). Por otro lado, las representaciones encontradas en los petroglifos, reflejan las narrativas míticas Evenki, donde el oso totémico (*khargi, mangi*), intermediario de los hombres, asciende al mundo superior por el árbol del clan (*turu*), para aparecer de nuevo en la primavera, liderando una manada de animales de caza (*Ibídem*, 2005; 2008). De la misma manera que el reno, el carácter simbólico y mitológico del oso se mantiene en la actualidad, a partir de diferentes ritos como los de restauración de la primavera; las propiedades mágicas que se le atribuyen a algunas partes del cuerpo, en lo referente a su consumo; las narraciones mitológicas, etc., lo que otorga de gran sentido la conexión existente entre las gentes que poblaron el lago Baikal durante el Neolítico y la actualidad.

## 6.2. Economía

Dentro de los grupos sociales que habitan en el área del lago Baikal, los Evenki son los que mantienen un modo de vida más próximo a las características propias del Paleolítico y Neolítico. El desplazamiento estacional en busca de recursos es una de las principales características de estos grupos, que se ven obligados a construir varias viviendas en diferentes campamentos. Los habitantes de Mal'ta en el Paleolítico Superior, construían viviendas circulares que se han identificado como chozas de verano (Leroi-Gourhan, 2002). Por otro lado, también se han documentado otros hábitats creados a partir de paredes revestidas con losas y huesos de mamut, mediante estructuras de madera y cornamentas de reno, que podrían ser las residencias de invierno (Leroi-Gourhan, 2002). La subsistencia en el Paleolítico Superior estuvo relacionada con la construcción de campamentos en diferentes épocas del año, y la movilidad de uno a otro en busca de recursos. Estos recursos, obtenidos frecuentemente de la caza, no sólo eran utilizados como alimentos, sino como hemos visto, en la propia construcción de viviendas o en el vestido, y en el caso de los Evenki Orochen también para la adivinación, curación, magia y elaboración de alimentos a partir de vísceras, intestinos o sangre (Brandisauskas, 2006b).

*Figura 85.* Vivienda circular construída mediante una base de piedra, en Mal'ta.

La caza, junto con la recolección de frutos silvestres, fue la principal actividad económica durante el Paleolítico Superior y también posteriormente, durante el Neolítico y la Edad del Bronce, complementada en ocasiones con otras actividades como la pesca, la agricultura y el pastoreo. Hace aproximadamente 7.000 años y en adelante, innovaciones como la cerámica, la domesticación de algunos animales y un uso más extendido de algunas herramientas comenzaron a hacerse frecuentes, lo que sugiere el final del periodo Mesolítico y el comienzo del Neolítico (Bazaliiskii, 2010; McNeil, 2005). Estas innovaciones llegaron junto a nuevos grupos migratorios que fueron absorbidos por la población local y posiblemente también sus costumbres y tradiciones, lo que da lugar a la cultura Kitoi. Parece que la pesca fue una actividad determinante para las gentes de la cultura Kitoi, según el registro fósil analizado en los yacimientos de Lokomotiv, Ust'-Belaia y Shamanka II (Bazaliiskii, 2010). Los datos obtenidos de la comparación del esmalte hipostático en la dentición de algunos individuos de la cultura Kitoi, indican unos altos niveles de estrés fisiológico, provocados posiblemente por una dieta deficitaria, y muy posiblemente, con una menor efectividad de las estrategias adaptativas (Lieverse, 2010). La mayor extensión y densidad del bosque durante la primera etapa del Holoceno, propiciaron la limitación de la movilidad a través de los valles, por lo que la dieta se basó en gran medida en el pescado (Havercort, 2010). No obstante, durante el mismo periodo en la zona Este del Baikal, no se documentan las herramientas asociadas a la pesca de la cultura Kitoi, como los anzuelos (Bazaliiskii, 2010). Posteriormente, durante la Edad del Bronce, el pescado y la foca suponen una pequeña proporción de la dieta total (Weber et. al., 2002), complementando la alimentación basada fundamentalmente en carne.

En la actualidad, el pescado supone únicamente un complemento a la dieta, y no se consume con tanta frecuencia como la carne. Los Evenki Orochen del Trans-Baikal desarrollan esta actividad fundamentalmente durante los meses de verano, cuando se produce la migración de algunas especies de peces (Brandišauskas, 2006b). Se podría afirmar que la modificación del paisaje durante el Holoceno influyó en las estrategias adaptativas de las gentes del Baikal, dificultando su movilidad y estableciendo la pesca como la principal actividad de subsistencia. Cuando no existen las limitaciones impuestas por el paisaje, la pesca se desarrolla como una actividad complementaria, no determinante. Algunos pescadores practican la pesca con red durante el otoño,

aprovechando el momento de la caza de ungulados, durante su época de celo (Brandišauskas, 2006b).

Tanto en el Neolítico y Edad del Bronce como en la actualidad, la presa más frecuente en la caza es algún tipo de ungulado (alce, reno, ciervo, corzo, etc.) (Anderson et al., 2014; Weber et al., 2002), suponiendo la base de la economía en muchas comunidades Evenki (Brandisauskas 2006; Santha, 2009). Sin embargo, para los Buriatos de las zonas esteparias al Este del Baikal, es una actividad complementaria (Diallo y Sántha, 2005). En los yacimientos se documentan múltiples herramientas relacionadas con el mundo de la caza, muchas de ellas en hueso o asta de ungulados, arpones, puntas de flecha, puntas de proyectiles, cuchillos, hachas, láminas, etc. (McKenzie, 2010).

*Figura 86.* Raspadores, lámina y puntas del yacimiento de Mal'ta (Siberia).

No obstante, aunque la mayoría de grupos de la Prehistoria en el bosque boreal subsistían gracias a la carne, y en menor medida al pescado, la recolección de bayas, piñones y hongos también suponen una fuente importante de nutrientes (Weber et al., 2002). En la actualidad, la recolección de frutos silvestres, fundamentalmente bayas, se hace en función de la estación del año, las primeras aparecen a mediados de julio, pero la recolección puede durar hasta que comienza la época de nieves (Brandisauskas, 2006b). Las posibilidades en la conservación de este producto son múltiples, desde la

elaboración de bebidas hasta la conservación en cortezas de abedul o incluso la congelación (Anderson et al., 2014).

Para los Evenki del Baikal, el pastoreo es una actividad complementaria de la caza, generando un desplazamiento de personas y ganado en busca de lugares óptimos y apropiados para la caza. Mediante este sistema, al ampliar las actividades se maximizan las oportunidades (Anderson, 2006b). El pastoreo tiene muchas implicaciones y requiere un gran dominio y conocimiento del entorno en el que se desplaza el hombre y el ganado (*Ibídem,* 2006b). De este modo, el pastoreo se convierte en una estrategia adaptativa en tanto que se desarrolla mediante la práctica del nomadismo, que permite un mayor conocimiento de la taiga y así, mayores posibilidades de éxito en la caza (Brandisauskas, 2006). En el sur de Siberia se documenta la domesticación de animales a partir del inicio del Neolítico, entre 7.000 y 3.000 años (McNeil, 2005). Sin embargo, no parece una actividad de primer orden, sino un complemento a otras actividades de mayor relevancia, como la caza, a juzgar por los restos de herramientas encontrados y los restos habitacionales.

La fabricación de utensilios vinculados a la vida en el bosque, es una actividad todavía desarrollada en nuestros tiempos por los grupos Evenki que habitan el Baikal. El cometido de estas herramientas está en el procesamiento de las presas cazadas, la extracción de carne y piel, así como la preparación de la misma para su uso en diferentes utensilios (ropa, cinturones, bolsas, etc.) (Anderson, 2006). Se utilizan raspadores, cuchillos, machetes y hachas, que aunque adaptados a los nuevos materiales, plantean un uso similar a los utilizados en la Prehistoria. Con el comienzo del Neolítico, hace 7.000 años, se produjeron grandes innovaciones en utensilios líticos, desarrollándose gran número de hachas, azuelas, cuchillos y mangos para anzuelos, ganchos, raspadores, perforadores, etc. cuyo cometido, podemos suponer, está íntimamente relacionado con el aprovechamiento de los animales cazados, así como la propia actividad de la caza.

### 6.3. Sociedad

Los principales grupos que pueblan el lago Baikal en la actualidad, Evenki y Buriatos, se distinguen, de un modo general, por su ubicación en el medio, ya que los Evenki están mejor adaptados a los ambientes boscosos de la taiga, mientras que los Buriatos, se desenvuelven en ambientes más esteparios (Sántha, 2005). El origen de ambos, parece ser remoto: en los Evenki, muy probablemente, se sitúe en el Neolítico (Atknine, 1997; Vasilevic, 1964) y los Buriatos poseen procedencia mongol, que se remonta al Paleolítico Superior (Alekseev, 1974, citado en Dolukhanov, 2003). El origen remoto de ambos grupos, junto a la circunstancia de su aislamiento hasta hace pocos siglos, y principalmente a partir de la sovietización; ha propiciado que muchas de sus costumbres, tradiciones y creencias se mantengan prácticamente inalteradas. En este sentido, el pastoreo es una actividad reciente para los grupos Evenki, ya que antes de la sovietización, la domesticación de renos estaba destinada únicamente al transporte (Pakendorf, 2007).

*Figura 86.* Disposición de las viviendas por géneros, según la interpretación de Gerasimov (Foto de Don Hitchcock).

En las estructuras de habitación de Mal'ta descubiertas por Gerasimov, Leroi-Gourhan (1964) destacaba la diferenciación especial de la estancia según el género; delimitándose un espacio masculino, a partir del utillaje y de las figurillas de pájaros encontrados; y del mismo modo, las estatuillas femeninas y al utillaje manifiestan un espacio femenino. El espacio masculino sería el lado derecho de la casa, ya que es allí dónde se encuentran herramientas como palas, hachas, puntas de marfil y las figurillas de aves; mientras que en el lado izquierdo, femenino, se encontraron elementos ornamentales, agujas sin ojo, botones, raspadores, etc. (Gerasimov, 1964). Esta circunstancia se ha interpretado como una división sexual del trabajo y el espacio. En el mundo Evenki actual, podemos encontrar ciertas semejanzas con la hipótesis manejada por Leroi-Gourhan. El trabajo en la taiga también está dividido entre hombres y mujeres, la actividad propia y más característica del hombre es la caza, lo cual va unido a su categoría de varón (Anderson, 2006). La mujer por el contrario desarrolla su vida en el pueblo, donde se encarga de preparar la comida y las labores de cuidado de los hijos (Sántha, 2009). En la sociedad Buriata los roles de género están muy marcados, así como definidos los espacios rituales. Un espacio femenino puede estar materializado mediante un número considerable de muñecas colgadas de las ramas de los árboles, como ocurre en Yanzhima, en la región de Kurumkan (Ortiz-Echevarría, 2010). En este sentido, el rol de la mujer, está relacionado con la maternidad, como creadora y dadora de vida (*Ibídem*, 2010), a pesar de que no goce de una alta posición social.

*Figura 87.* Antigua fotografía de dos jóvenes Buriata

Por otro lado, recientes estudios por parte del Baikal Archaology Project ponen de manifiesto la posibilidad de una eliminación forzosa de mujeres en algún momento

de su vida, dado que el número de hombres es sustancialmente superior al de mujeres en las sepulturas de la cultura Kitoi (Weber et al., 2002). También se han constado unos niveles superiores de estrés de mujeres que en hombres, en la misma cultura, lo que ha derivado en un gran deterioro de la dentición (Link, 1996). Ambos aspectos ponen de manifiesto una desigualdad de género a favor del hombre, junto a las diferencias definidas por una lactancia prolongada, que suele derivar en una mala alimentación, en contraste con la sociedad Serovo-Glazkovo (Weber et al., 2002).

La sociedad Evenki se ha definido como un grupo con un carácter igualitario en las relaciones sociales con estructura de parentesco tanto patrilinial como matrilinial (Diallo y Sántha, 2005). Su economía se basa en el nomadismo o semi-nomadismo pero no todos los miembros de la familia se desplazan a los campamentos de verano, sino que los niños pequeños y los ancianos se quedan en el pueblo (Diallo y Sántha, 2005). Por el contrario, la sociedad Buriata es muy rígida y hierática, basada en una estructura patrilinial (Safonova y Sántha, 2007). No obstante, recibe múltiples influencias de sus vecinos Tungús, como el sistema de descendencia matrilinial a la hora de alcanzar el estatus de cazador y chamán, cualidades interrelacionadas (Diallo y Sántha, 2005). Para los Evenki, ser cazador es una cualidad unida indisolublemente a la circunstancia de ser hombre, por lo que el paso a la edad adulta se realiza el mismo día que el niño se convierte en "cazador", mediante una gran caza, como puede ser la de oso (Diallo y Sántha, 2005). El oso para estas sociedades está rodeado de grandes connotaciones totémicas y simbólicas, tanto en las sociedades del Baikal actuales como en las del pasado, como lo manifiestan las múltiples representaciones de osos en los petroglifos de Minusinks.

La sociedad Kitoi se estructura en función de la edad y el sexo, en la que los hombres adultos suponen el nivel superior, mientras que en la sociedad Serovo-Glazkovo, los ancianos vivían más tiempo, en unas mejores condiciones, lo que les permitía alcanzar cierto estatus social y ser tratados de un modo equitativo con respecto al resto de la sociedad. En esta sociedad, las familias eran más numerosas y había un mayor número de niños (Weber et al., 2002). Tras el estudio de algunos yacimientos del oeste del Baikal como Uliarba, Khuzhir-Nuge XIV, Kurma XI y Shamanskii Mys, se constata que la gran mayoría de los enterramientos corresponden a individuos adultos, por lo que la edad parece ser una característica importante en la disposición de

las tumbas (McKenzie, 2010). Igualmente, se ha determinado que los enterramientos colectivos de estos cementerios responden a patrones de parentesco (*Ibídem*, 2010).

Por otro lado, estudiando los patrones de enterramiento en el cementerio de la Edad de Bronce de Khuzhir-Nuge XIV, se observa que los niños menores de 15 años no se entierran con herramientas como ajuar, sino simplemente con adornos, lo que se ha interpretado como un paso a la adulted a la edad de 15 años. Ocurre algo similar con los individuos de mayor edad, en la que el número de herramientas de sus ajuares se ve claramente disminuido (McKenzie, 2010). Parece que en este sentido, se tiene presente la categoría de adulto en los enterramientos, como individuo completo de la sociedad, y esta circunstancia está directamente relacionada con la caza, debido a las herramientas que le acompañan.

*Figura 88.* Jóvenes Orochen de la misma familia, algunos portan instrumentos de caza (Lissner, *Man God and Magi*c).

Existe cierta similitud entre las sociedades Evenki, en las que se alcanza la edad adulta una vez se haya conseguido una gran cacería, y los grupos del Cis-Baikal durante la Edad de Bronce, que enterraban a sus muertos en función de su cualidad como personas componentes del grupo, como cazadores o como no cazadores, por lo que el significado de la caza podría ser similar en ambos casos. Para los Evenki, los renos gozan de una posición especial en su estructura social, al ser poseedores de alma o esencia, *bayanay,* lo que lo eleva, de algún modo, a la categoría de persona (Landerer, 2009). Se establecen lazos tan estrechos con estos animales, que a cada reno se le da su propio nombre, desarrolla una personalidad que lo caracteriza y la relación con los humanos, lejos de ser de dominación, es de reciprocidad, en la que ambos dan y ambos reciben, como hemos visto en páginas anteriores (*Ibídem*, 2009). Algunos animales también gozaron en la Prehistoria de una alta posición social como lo atestiguan algunos enterramientos de perro en el área del Baikal. En el cementerio de Shamanskii Mys en la isla Ol'khon del Neolítico Inicial se encuentra el enterramiento de dos perros, junto con anzuelos de tipo Kitoi y vasijas de arcilla (Bazaliiskii, 2010).

*Figura 89.* Enterramiento de un perro en el yacimiento de Shamanka, próximo al Baikal.

También se señala el enterramiento de un lobo en Lokomotiv y un macho de husky de 7.000 años de antigüedad en el yacimiento de Shamanka. Los estudios de este hallazgo revelan que el cánido aparentemente vivió como un humano, comiendo la misma comida, y realizando trabajos similares a los humanos, a juzgar por las lesiones documentadas (www.discovery.com). Según esto, tanto en la Prehistoria como en la actualidad, algunos animales sobrepasan esta categoría para aproximarse a la de humano, compartiendo así algunas de sus características, como la de ser enterrado, por lo que se le supone algún tipo de alma o espíritu que viajaría al otro mundo, del mismo modo que el alma humana.

### 6.4. Sistema de Creencias

El sistema de creencias que dominaba la antigüedad durante el Paleolítico Superior, el Neolítico o la Edad de Bronce ha suscitado un gran interés en los estudios de Prehistoria. Actualmente es admitida la idea de una creencia en la vida más allá de la muerte, a partir de los innumerables enterramientos excavados, que sugieren que las personas que dedicaban un esfuerzo en enterrar a sus difuntos, lo hacían pensando en que su existencia no había terminado del todo, por lo que necesitarían muchos de los utensilios que usaron en vida. Cuando hablamos de creencias o de religión en Siberia, inevitablemente viene al recuerdo la palabra chamanismo, cuyo origen se encuentra en la palabra tungús *saman* (Eliade, 1951; Hamayon, 2004; Safonova y Sántha, 2011). Para McCall (2006) el chamanismo es una característica universal de los grupos forrajeros del sur de África y el norte de Eurasia, existiendo un estrecho vínculo entre las creencias chamánicas y las prácticas entre grupos que están espacial y temporalmente separados. En la actualidad, el chamanismo está presente en Siberia con mayores y menores adaptaciones a los nuevos tiempos, de modo que algunos elementos indispensables del chamán como el tambor ceremonial es en ocasiones sustituido por pañuelos, escobillas, campanillas e incluso sartenes (Arnau, 2003; Bulgakova, 2009; Czaplicka, 2007; Novotny 2010). Sin embargo, la función del tambor no se abandona, ya que se persiste en el propósito de crear un clima apropiado para la ceremonia, mediante el repiqueteo, o la repetición de movimientos que pongan en comunicación el mundo humano con el mundo superior. Ese contacto con el mundo superior se manifiesta en la decoración de muchos de estos tambores, que representa los tres mundos: Superior, Inferior y Humano (Arnau, 2003: 78-83). En el Baikal, también es frecuente apoyarse en el consumo de vodka para alcanzar el trance o un estadio de conciencia modificada. Éste, no sólo es consumido por el oficiante o chamán, sino en muchas ocasiones también por los participantes (Arnau, 2003; Long, in prep.; Safonova y Sántha, 2007; Sántha, 2009). La ingesta de vodka, al igual que otras sustancias alucinógenas, utilizadas desde hace siglos por grupos de América y Asia, permite al chamán alcanzar ese estado de conciencia alterada, que le permitirá ponerse en comunicación con los espíritus o los ancestros.

Entre las sociedades Evenki y Buriata y los grupos de la Prehistoria, desde el Paleolítico Superior a la Edad de Bronce, encontramos paralelismos en la manifestación de su sistema religioso. El oso supone para muchas sociedades de Siberia un símbolo de

la vida espiritual, un intermediario del mundo superior, a la vez temido y respetado (Jacobson, 2003; McNeil, 2005). En el cementerio de Shamanka II, también encontramos muestras de ritualidad en relación al oso, ya que se han encontrado restos de calaveras de este animal, mandíbulas, caninos y molares en los enterramientos (Bazaliiskii, 2010). La existencia de un culto al oso o la asociación de éste con el mundo espiritual, parece probable a juzgar por estos restos y por el tratamiento que se les da en relación a los humanos. Los Evenki realizan un festival del oso, cuya ceremonia de apertura es la caza del mismo y la ceremonia de clausura su funeral. En éste, el cráneo del animal es colocado en un lugar simbólico, un árbol, para que de este modo, se materialice esa mediación entre el hombre y el mundo superior (McNeil, 2005).

*Figura 90.* Árboles con numerosos pañuelos atados a sus troncos.

Otro elemento que está presente en la mayoría de rituales chamánicos en el Baikal actual es el fuego (Aranyosi, 2010). El fuego juega un importante papel para la vida en la fría Siberia, ya que no sólo proporciona calor y luz, sino que supone una eficaz medida contra los mosquitos durante el verano. Su carácter simbólico se ha asociado a numerosas prácticas, como el acto de arrojar comida en él, de modo simbólico (Brandisauskas, 2007); encender un fuego ritual durante una ceremonia

(Long, in prep.) o purificar a los participantes de un ritual mediante el humo de un cedro o de tabaco (McNeil, 2005). En el yacimiento de Shamanka II puede observarse cómo el fuego ha destrozado algunas tumbas, lo que se ha interpretado como algún tipo de fuego ritual (Bazaliiskii, 2010). El cementerio de Verkholensk presenta un gran número de tumbas con fuego documentado en su interior, donde algunos de los restos humanos aparecen parcialmente quemados (*Ibídem*, 2010). Según las características observadas en estos cementerios y la relación que presentan algunos enterramientos con el fuego, se podría pensar que éste es utilizado de un modo ritual en relación a las ceremonias mortuorias. Junto al fuego, Aranyosi (2010) recoge otros dos elementos indispensables en el ritual siberiano, los lugares sagrados (*Oboo*) y la colocación de un abedul (*xuhan*) en posición vertical. Estos dos últimos elementos tienen mucho que ver el uno con el otro, según su carácter simbólico. El árbol es el elemento que comunica con el mundo superior y el *Oboo* suple las funciones de éste debido a su forma y su posición vertical, de manera que el lugar donde se asienta queda establecido como lugar sagrado. Uno de los árboles con más presencia en el mundo espiritual siberiano es el abedul, que sirve de materia prima para los cuatro elementos de culto chamánico de los Chorses documentados por Arnau (2010): *Shalyg (*un pequeño ídolo de abedul), *Emeguender* (Muñecas de lona rellena), *Kanatular* (un trapito con plumas atado a la rama bifurcada de un abedul) y *Mai-icheci* (una lámina de corteza de abedul con la piel de liebre y un pequeño arco de madera). Algunos enterramientos prehistóricos están cubiertos por corteza de abedul, que en muchas ocasiones se relaciona con el fuego, como ocurre en algunas tumbas del cementerio de Verkholensk, en Sarminskii Mys, incluyendo el enterramiento de un perro (*Ibídem*, 2010). En la actualidad, el abedul suele ser el material elegido para la fabricación de los tambores chamánicos (Arnau, 2003).

En relación a la cosmología Evenki y Buriata, el mundo está fraccionado en tres partes: Mundo Superior, Inferior y Humano, o dicho de otro modo Cielo, Tierra e Inframundo (Eliade, 1999). Aunque independientes, los tres mundos se relacionan, fundamentalmente mediante un árbol, una montaña o un *Oboo*, que sirven de antena con el Mundo Superior, donde habitan los espíritus. Por otro lado, el portal al Mundo Inferior lo encontramos en las raíces del árbol, en las grutas o en los manantiales o arroyos (McNeil, 2005; Jaconbson, 2003). En el cementerio de Verkholensk, del periodo final del Neolítico, todos los enterramientos se encuentran en posición supina

extendida, con una orientación perpendicular al río, siendo los pies lo más cercano a este (Bazaliiskii, 2010). La posición de los cuerpos tomando como referencia el río, así como la cercanía a los pies, podrían indicar que fueron colocados de esta manera para facilitar el paso al Mundo Inferior, cuyo portal es precisamente el río. Sin embargo, en Ust' Ida los cuerpos están enterrados paralelos al río Angara (Weber et al., 2002), por lo que comparten la posición longitudinal con éste. Según la creencia Evenki, el alma viaja a través del río hacia el Inframundo, lo que aparece constatado en representaciones pictóricas de yacimientos del Angara como Ust'-tuba y Shalabolino, donde son frecuentes las imágenes de canoas o barcas sobre el río, portando humanos o la representación de sus almas (Jacobson, 2003; McNeil, 2005).

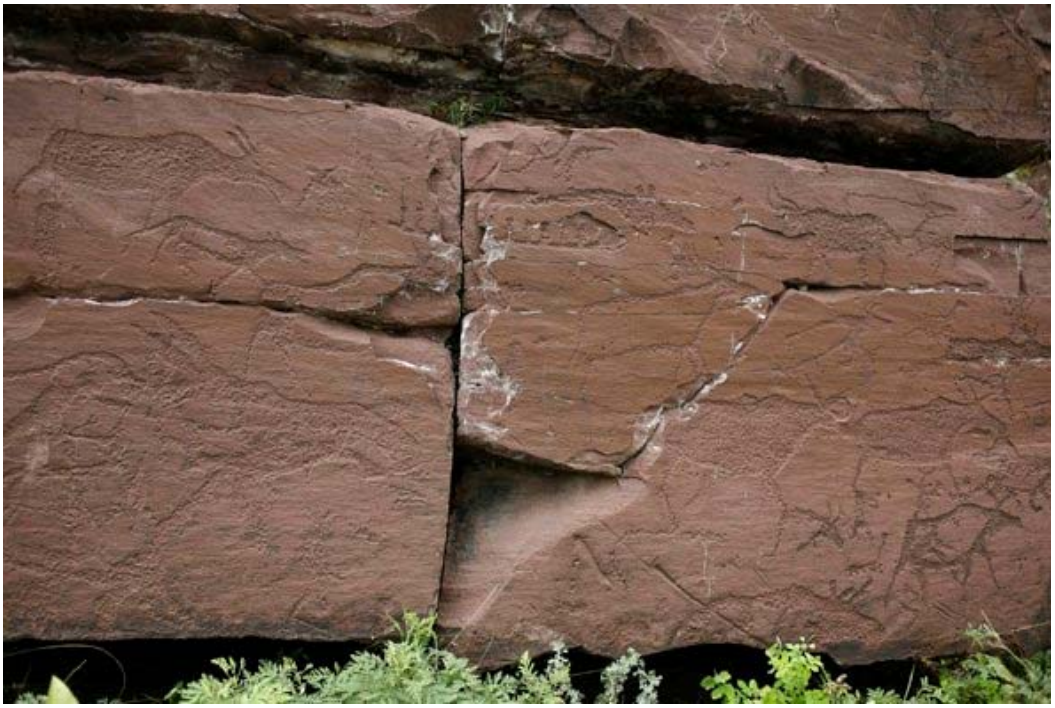


*Figura 91*. Petroglifo de Shalabolino en el que se representa lo que parece ser una canoa entre los espíritus de los animales.

### 6.5. Simbolismo

Las figurillas femeninas y de aves encontradas en los yacimientos de Mal'ta y Buret' han sido objeto de múltiples investigaciones, con sus consiguientes hipótesis, que los identifican como objetos chamánicos, o amuletos, etc. (Schlesier, 2001). Lo que parece claro, es la relación de estas piezas con algún tipo de mentalidad religiosa, por lo tanto, su elaboración y su uso no parecen casuales, sino basados en algún tipo de función relacionada con la espiritualidad de las personas que lo fabricaron y utilizaron. Los Buriatos realizan figurillas de animales a las que otorgan dones (Hamayon, 1995) y también se ofrecen dones a los espíritus en los caminos Buriatos, en los lugares denominados *bar'sa*, diseñados especialmente para tal fin (Hoppal, 1997; Long, in prep.). La relación de las esculturas femeninas con los roles femeninos de la maternidad, es una de las hipótesis más aceptadas para las Venus paleolíticas europeas. En el caso de las figurillas de Mal'ta y Buret', algunas características las hacen diferentes de éstas, sin embargo, parecen mantener una relación directa con la feminidad. La semejanza que presentan estas figurillas, por su tamaño y características, con las muñecas colgadas de árboles, en lugares sagrados como Yanzhima (Ortiz-Echevarría, 2010), reflejan la posibilidad de que al igual que éstas, las figurillas pudieron estar relacionadas con algún culto a la maternidad.

Por otro lado, las figurillas de Mal'ta y Buret' presentan características faciales, generalmente van vestidas, tienen una composición más o menos realista y no se acentúan sus características sexuales (Bednarik, 2010: 2; Pirsig y Sokiranski, 2006). Las características citadas, hacen de estas Venus representaciones diferentes de las europeas, en las que el rostro y la vestimenta están ausentes y los caracteres sexuales se muestran de manera exagerada. Sin embargo, uno de los factores que más ha llamado la atención, es la existencia de una pequeña perforación en la parte inferior de la figura, lo que indica que posiblemente fueron colgadas (Bednarik, 2010; Bru, 1994; Poikalainen, 2001; Schlesier, 2001); otras por el contrario, acaban de manera puntiaguda, quizá para ser colocadas en el suelo (Gerasimov, 1964, citado en Schlesier, 2001) o en algún altar. Los agujeros de estas figuras demuestran que fueron utilizadas como colgantes, del mismo modo que las muñecas que los Buriatos cuelgan de las ramas de los árboles en el espacio sagrado de Yanzhima (Ortiz-Echevarría, 2010). Entre los Buriatos y los Evenki, el árbol y especialmente sus ramas son elegidos para servir como vehículo en la

comunicación con el mundo Superior. La colocación de las muñecas o de las figurillas en las ramas, aproximan, tanto el objeto en sí como lo que representan, al mundo donde habitan los espíritus. Una estrecha relación entre el árbol y el mundo Superior, es desarrollada también por los Khanty de Siberia, en la elaboración de ídolos o muñecos-espíritu con la madera del árbol. Estos son depositados, una vez han concluido su función, en la base del mismo, propiciando que se pudra y se degrade, lo que está en relación con el ciclo de la vida, la muerte y la resurrección (Jordan, 2003). Desde este prisma, las figurillas con base cónica para ser clavadas en el suelo o en algún otro lugar, parecen guardar cierta similitud con los grupos Khanty, que colocan un tipo de ídolos en el frontal de la casa, y otros en cambio, se relacionan con el área sagrada del río, donde habita el espíritu guardián (*Ibídem*, 2003). También, los Evenki suelen disponer ídolos en elevadas estructuras de almacenaje, con el objetivo de proteger los bienes que contiene (Anderson, 2006a). Así, del mismo modo que el portal del mundo Superior se encuentra en los árboles, el portal del mundo Inferior está en los ríos o los manantiales de agua, las cuevas, las raíces de los árboles, etc.

*Figura 92.* Representación de una figura en madera en el tronco de un árbol, próximo al lago Baikal.

También del Paleolítico Superior, son las esculturas de aves (cisnes, patos y gansos) de marfil, de los yacimientos de Mal'ta y Buret' (Poikalainen, 2001; Schlesier, 2001). Entre las principales características de estas representaciones, están la

perforación que presentan en la parte inferior, que indica que podían ser usadas como algún tipo de colgante; y la posición de sus alas en el momento del vuelo (Poikalainen, 2001; Schlesier, 2001). Al igual que las figurillas femeninas, parece que estas figuras responden a la simbología propia de un sistema de creencias. El hecho de que algunas se representen en el momento justo del vuelo, lo pone en relación con el ámbito en el que se desarrollan, el cielo, o dicho de otra manera el mundo Superior. Las representaciones de aves en pleno vuelo podrían suponer un punto de inflexión entre el mundo Superior y el mundo humano, manifestando su carácter chamánico. Ozols (1971, citado en Schlesier, 2001) ya estableció ciertos paralelismos entre estas esculturas, tanto las femeninas como las de aves, y el chamanismo, ya que al ir colocadas boca abajo se podrían conectar directamente con el Inframundo. Estas imágenes también guardan semejanzas con los "muñecos espíritu" utilizados por los chamanes siberianos como protección hasta no hace mucho tiempo (Schlesier, 2001). En este sentido, la existencia de ciertos amuletos en el interior de las tiendas es una tradición de gran antigüedad (Anderson, 2006a), por lo que la creencia en las propiedades protectoras de las figurillas del Paleolítico Superior parece un hecho probable. Otras hipótesis relacionan las imágenes de aves con la economía propia de los cazadores-recolectores de Siberia, aunque se plantea la posibilidad del nacimiento de un culto a las aves (Abramova, 1995).

*Figura 93.* Placa de marfil de mamut con agujero central de Mal'ta.

Schlesier (2001) también le otorgó un valor chamánico a una placa encontrada en Mal'ta, inicialmente catalogada como una hebilla de cinturón, en la que se representan tres figuras de serpientes por un lado y por el otro un agujero central del que parte una espiral (Abramova, 1995; Poikalainen, 2001). En este contexto, las serpientes serían para Schlesier (2001) representaciones del Inframundo. Podría, por tanto, tratarse de un objeto chamánico que se pone en relación con el mundo Inferior mediante las tres serpientes, que parten de este mundo. Existen otras representaciones en Mal'ta, a partir de incisiones que para Abramova (1995) también suponen representaciones de serpientes, por lo que esta hipótesis podría adquirir mayor relevancia, al ser un motivo recurrente en la imaginería de este yacimiento. En la actualidad, las serpientes son consideradas como un animal sagrado para el chamanismo Buriato, relacionado con el Inframundo, según se representa en la decoración de los tambores rituales (Hageneder 2003). Por otro lado, las espirales recuerdan los remolinos formados en algunos ríos como el Lena o Yenisei, lo que supone igualmente una puerta de entrada a ese mundo Inferior, conocida en algunas representaciones de tambores y en la vestimenta chamánica actual (Schlesier, 2001). Algunos ídolos o tallas de madera también están dispuestos en las proximidades a los ríos, ya que allí es donde habitan los espíritus (Anderson, 2007). Los Orochen, al Este del Transbaikal realizan complejos rituales en los que el oso, como animal totémico de primer orden, es el máximo protagonista y cuando el ritual ha finalizado, se colocan sus huesos en el agua (Jordan, 2003). Esta práctica la realizan los cazadores Orochen con algunas partes de los animales que no son dedicados al consumo (Brandisauskas, 2006b). Los Orochen también amontonan restos de huesos próximos a las raíces de los árboles, colgando de sus ramas o bien depositados en plataformas de almacenamiento (Brandisauskas, 2006b). Gracias a estas ubicaciones se facilita el acceso de los animales tanto al mundo Inferior, mediante las raíces que se hunden en la tierra, como Superior, colgando de los árboles, que sirven de intermediarios. La relación entre los animales, en concreto el oso, y los portales de entrada a los mundos Superior e Inferior la encontramos en los petroglifos de la cuenca media del Yenisey. En estas representaciones, el oso suele aparecer junto a un árbol o bien trepando por él (McNeil, 2008; 2010), buscando esa conexión con el mundo Superior. En otras representaciones sin embargo, el oso se encuentra emergiendo de un río, saliendo del Inframundo hacia el mundo humano (McNeil, 2008; 2010), por lo que la relación del oso con el mundo espiritual, tanto Inferior como Superior es clara y se ve

apoyada por la creencia Evenki que el río Yenisey es el río en el que los tres mundos se unen (*Ibídem*, 2005; 2008). Reforzando esta idea se encuentran representaciones en las que barcos o canoas transportan las almas al Inframundo a través del río (*Ibídem*, 2005; 2008).

El culto al oso podría remontarse a fechas muy tempranas del Paleolítico Superior en el Trans-Baikal, como demuestra la representación de una cabeza de este animal en una vértebra, en el yacimiento de Tolbaga, datada en 27.210 ± 300 años (Abramova, 1995; Bednarik, 2010). En la actualidad, el carácter simbólico del oso se mantiene de manera muy vívida, y grupos como los Khanty todavía hoy rinden culto a una piedra con la forma de este animal, a la que se le atribuyen poderes (Jordan, 2003). Para los Evenki, el oso es una categoría especial de persona, al poseer *bayanay* o espíritu (Larender, 2009). Así mismo, el oso tiene un fuerte componente simbólico para ellos, por lo que el consumo del mismo está delimitado, de manera que queda completamente prohibido para las mujeres embarazadas (Brandisauskas, 2006b). Al mismo tiempo, su corazón, cerebro, pulmones y grasa interna también suponen un alimento ritual (Brandisauskas, 2006b; Jordan, 2003).

En el hábitat de la taiga, los cérvidos son una de las especies predominantes, tanto es así, que son una parte importante de la supervivencia de los cazadores que en ella viven. Desde este prisma, esta especie está presente también en su sistema de creencias, manifestándose a través de mitos, representaciones simbólicas, tabúes, etc. En la cuenca del Minusinsk, los ungulados y los osos suponen un alto porcentaje de las representaciones, predominando el reno, el alce, el ciervo, el venado, etc. (McNeil, 2005; 2008; 2010). Algunos autores han declarado la posibilidad de la existencia de un culto a la hembra de ciervo o a la hembra de alce durante el Neolítico y la Edad de Bronce en el área del Baikal (Jacobson, 2003; Fitzhugh, 2009). Jacobson (2003) establece un estrecho vínculo entre estas figuras y las creencias sobre la vida y la muerte, debido al sexo de los animales y a que aparecen representados junto a barcas. En la actualidad, el ciervo se mantiene como figura preponderante en numerosos mitos y leyendas. Partiendo de esta afirmación, los pueblos de Eurasia y de América interpretan las estrellas y constelaciones como una cacería en la que intervienen los cazadores y los animales cazados, en la denominada caza cósmica (Berezkin, 2005). Es frecuente que la figura del ciervo se asocie con el color dorado, con el mismo oro, o con

el astro solar (Jacobson, 2003). En ese sentido, en el estilo artístico del río Angara durante el Neolítico, son frecuentes las representaciones de círculos, que se relacionan con el culto solar (Jacobson, 2003).

Actualmente, el carácter simbólico del ciervo o el alce se observa en las prohibiciones y propiedades desarrolladas en relación a su consumo (Brandisauskas, 2006b). No obstante, el ciervo mantiene un estrecho vínculo con antiguas creencias totémicas que se manifiestan en la elaboración de los tambores chamánicos, cuya piel debe ser la de un ciervo cazado de manera especial (Jacobson, 2003). La presencia del ciervo concierne al vínculo entre la vida y la muerte. Por un lado, el ciervo aparece como progenitor, dando lugar al tambor, y por otro, cuando este cae o se destruye, supone la muerte simbólica del ciervo y con él del chamán (Jacobson, 2003). Aparece por tanto, una identificación casi total entre el ciervo y su piel, que da forma al tambor, y entre este y el chamán, que recibe directamente sus mágicas propiedades.

### 6.6. Asentamientos

Hace 20.000-18.000 años, las poblaciones del Paleolítico Superior de Siberia experimentaron una expansión hacia el centro y sur del territorio, por lo que el área del Baikal estaba poblado por aquel entonces, y probablemente, también antes del Último Máximo Glaciar, cuando las evidencias tecnológicas muestran un dominio del paisaje suficiente como para sobrevivir en un medio ártico (Kuzmin, 2008). En el área del Trans-Baikal, entre hace 18.000-10.000 años, se destacan estructuras de habitación circulares llamadas "tent-rings", donde se han concentrado la mayoría de restos (Kuznetsov, 2007). Estas estructuras se han interpretado como campamentos de caza de grupos de forrajeros nómadas, al igual que ocurre en otros yacimientos, por ejemplo Fløyrivaten VI, al sur de Noruega (*Ibídem*, 2007). Sin embargo, estructuras semejantes se encuentran en la etnografía actual en grupos que si bien son distantes en el tiempo, no lo son en el espacio. Para obtener datos fiables sobre el pasado de los cazadores-recolectores durante la Prehistoria, es necesario estudiar grupos de forrajeros actuales, en el mismo tipo de ambiente y paisaje (Kuznetsov, 2007).

*Figura 94.* Construcción de una tienda Orochen, con ramas de abedul (Lissner, *Man, God and Magic*).

De finales del periodo soviético, se recogen numerosas estructuras Evenki, fabricadas con troncos de manera rudimentaria, como vivienda y como lugar de almacenamiento (Anderson, 2006a). Muchas de estas construcciones guardan interesantes semejanzas con los yacimientos habitacionales del Paleolítico Superior y del Neolítico. La *dyukcha* es una tienda con un poste central (*chimka*) próximo al hogar (en ocasiones rodeado de piedras), a partir del cual penden los demás postes (Anderson, 2006a; Vasilevich y Smolyak, 1964). El *Balagan* es otro de los edificios que forman parte de la organización del asentamiento. Se trata de una estructura de troncos de madera, suspendida entre dos árboles, con un tejado fabricado con ramas de coníferas o sobre paneles de corteza de alerce, cuyo principal objetivo es el almacenaje (Anderson, 2006a). Igual que los "tent-ring", algunos edificios tienen planta circular, como la *diukia,* con forma cónica, y otras con forma de pirámide (*galomo*) (Anderson, 2006a). Las *guula* se construyen en plataformas sobre los árboles como estructura de almacenamiento (*Ibídem*, 2006a).

En cuatro diferentes áreas del Baikal se han hallado lugares de habitación, así como campamentos con material del Holoceno (Neolítico y Edad del Bronce) (Weber y Bettinger, 2010). Algunos autores han determinado que los materiales de las culturas Serovo-Glazkovo de Gorelyi Les siguen los mismos principios que el modelo Evenki. En ambos casos, los grupos dependen del desplazamiento a lugares ricos en recursos, donde dispondrán su residencia temporal (Weber et al*.,* 2002). Constituidas estas estrategias de movilidad, es necesario el establecimiento de asentamientos o campamentos estacionales (*Ibídem*, 2006a; Kuznetsov: 2007:). En los yacimientos del Trans-Baikal, las estructuras "tent-ring" encontradas, así como los restos concentrados alrededor de los hogares, hacen suponer que estamos ante asentamientos estacionales, donde la pequeña cantidad de restos óseos, arqueológicos y de hogares nos habla de un periodo de ocupación breve (Kuznetsov, 2007: 252). En la actualidad, en el mismo área, los Evenki Orochen se desplazan por la taiga estableciéndose en campamentos temporales, ocupando cada uno, un tiempo aproximado de dos semanas (Brandisauskas, 2006a). En ese sentido, cabe resaltar que los grupos de la cultura Kitoi del Neolítico permanecían en el campamento periodos más largos que los grupos de la cultura Serovo-Glazkovo de finales del Neolítico y la Edad del Bronce, estudiados en Gorelyi Les (Weber, Link y Katzemberg, 2002). Cada asentamiento lo componen de una a tres familias, que se dispersan en tiendas cónicas, a una distancia de unos 3 a 5 metros de la

hoguera para cocinar (Kuznetsov, 2007). El fuego es un elemento presente en asentamientos del pasado y de la actualidad. Los Evenki mantienen encendidas un considerable número de hogueras, fuera y dentro del campamento, para usarse como punto de reunión, para proteger a los renos de los mosquitos o para cocinar los alimentos, siendo más relevante, la hoguera principal o *sonan* (Brandisauskas, 2006a). En el interior de las viviendas existe un hogar central, que a veces es rodeado de piedras (Anderson, 2006a; Vasilevich y Smolyak, 1964), similares a los hogares excavados en los yacimientos del Paleolítico Superior en el Trans-Baikal (Kuznetsov, 2007).

Uno de los temas que más interés ha despertado en los investigadores, es la división espacial por sexos en la Prehistoria. Durante las excavaciones de Gerasimov en Mal'ta, los restos de utillaje catalogados como masculinos y las figurillas de pájaros, se encontraban en áreas separadas de las figurillas de mujeres y el utillaje catalogados como femeninos (Leroi-Gourhan, 1964). Los Evenki también delimitan las áreas por géneros, los hombres trabajan creando o reparando sus propias herramientas fuera de las tiendas (Anderson, 2006a), mientras que las mujeres suelen permanecer mucho tiempo dentro de las mismas. Vasilevich y Smolyak (1964) documentaban un uso similar del espacio, delimitado entre el *tjongay*, el área próximo a la entrada, donde se encuentran el utillaje de cocina y los contenedores de comida pero también el utillaje masculino relacionado con la caza; y el área *malu,* situada al fondo, la parte sagrada de la vivienda. La división sexual de espacios se distingue también entre el día y la noche. Durante el día, el lado femenino de la casa es el derecho, próximo a la entrada, y el masculino es el del fondo; mientras que de noche, todos se duermen en el lado izquierdo, excepto los niños y los parientes que duermen en el derecho (Anderson, 2006a). Los Nenets establecen distinciones semejantes, considerando las viviendas "chum" como espacios femeninos y la tundra como un espacio masculino. Recordando la disposición de la vivienda Evenki, los Nenets disponen el centro y alrededores como un espacio femenino, mientras que el fondo lo es masculino (Svoboda, 2010).

Desde otro punto de vista, las herramientas utilizadas por los Evenki en la actualidad, igual que ocurre con los útiles hallados en los yacimientos del Paleolítico Superior, Neolítico o la Edad del Bronce, están orientadas directamente a las actividades relacionadas con la caza. Los avances de la actualidad han hecho posible la utilización de las armas de fuego para cazar animales en la taiga, sin embargo, las actividades que

llevan asociadas deben desarrollarse con una serie de herramientas especializadas. Se utilizan raspadores (*chiuchiun*), herramientas para suavizar la piel (*talki* y *ongnachevun*), hoces (*kedera*), etc. (Brandisauskas, 2011). Todas ellas son herramientas relacionadas directamente con la vida en la taiga, y en concreto con aquellas actividades vinculadas a la caza. Según las evidencias de yacimientos del Último Máximo Glaciar en Siberia, las herramientas que fabricaban fueron utilizadas para la caza de grandes mamíferos como bisontes, caballos o renos, entre otros (Kuzmin, 2008). En el yacimiento de Krnasnyi Yar también se documentan herramientas de corte y raspadores, probablemente vinculadas a la cacería (Chard, 1961). También se documentan herramientas tanto domésticas, como de caza, en la cultura Kitoi (Weber y Bettinger, 2010) y en la cultura Glazkovo, como testifican las herramientas encontradas en ajuares de Ust'Ida (Weber et al., 2002).

**Tabla 5**
*Principales yacimientos paleolíticos en el área del Baikal*

| Paleolítico | | | |
|---|---|---|---|
| **Yacimiento** | **Fauna** | **Útiles** | **Vivienda** |
| Buret’ | Mamut, rinoceronte lanudo, bóvido, caballo, reno y zorro polar. | Núcleos prismáticos, retocados en los bordes, útiles discordes y buriles | |
| Fediaevskaia | Reno, alce, buey y zorro ártico. | Filos rectos, cóncavos y convexos, objetos con filo cortante en forma de media luna, núcleos de raspadores, micro filos obtenidos de ellos, laminillas y núcleos. | |
| Krasny Yar | Reno, rinoceronte lanudo, bisonte, y diversos restos de roedores, así como aves, caballo salvaje, reno, liebre y zorro ártico. | 19 núcleos cuneiformes, láminas, perforadores, micronúcleos, raspadores, percutores, núcleos de sílex, pequeñas láminas, un cincel con retoque bifacial, raspadores y herramientas de corte. | |
| Mal’ta | | Núcleos prismáticos, cónicos y cúbicos con signos evidentes de uso, así como láminas, buriles, raspadores, puntas de marfil, etc. alguna evidencia de micro manufactura en núcleos cuneiformes. núcleos prismáticos, cónicos y cúbicos con signos evidentes de uso, así como láminas, buriles, raspadores, puntas de marfil, etc. | Diferentes habitaciones y una sepultura de niño. Se trata de círculos formados a partir de una concentración de restos, en lo que parece ser las residencias de verano y una estructura de forma cuadrangular formada por una tapia baja de piedra y un hogar central. |
| Mamakan 2 | Mamut | Se ha publicado muy poco acerca de la industria lítica | |
| Malyi Kot | *Elephas trigontherii* | Dos grandes herramientas de tipo chopper | Evidencias de ocupación humana en este territorio |
| Ochurkovo | Bisonte, reno, ciervo, alce y liebre | Núcleos cuneiformes de pequeño tamaño, útiles de tipo chopper, raspadores, a veces trabajados por las dos caras, láminas retocadas y algunas esquirlas. El utillaje óseo lo conforman arpones y argollas principalmente. | |
| Studenoe 2 | Oso pardo, venado, corzo, aunque ungulados, como posiblemente la oveja, uros, bisonte y yak salvaje también estarían presentes | Siete núcleos con forma de cuña, 46 microfilos y 197 fragmentos de microfilms de jaspe principalmente y cuatro agujas de hueso, quince abalorios | |
| Tesa | Bison | La superficie del hueso fue retocada por los humanos dándole bordes para ser usado quizá como raspador. | |
| Ust’-Belaia | corzo | El inventario de artefactos líticos está caracterizado por una abundancia de pequeñas láminas, mientras que los útiles óseos son limitados a algunas herramientas ocasionales. | restos de hogares |
| Ust’-Kova | mamut, bisonte, ciervo, alce, caballo y reno, que es el dominante | grandes láminas de apariencia *levallois*, núcleos con plataforma de biselado, cuchillos bifaces y pequeñas esquirlas, sin embargo hay una total ausencia de industria microlítica | |
| Tolbaga | fauna de rinoceronte lanudo, caballo, reno, bisonte, armiño y antílope | núcleos *levallois* y núcleos prismáticos, y se encuentra también un número significante de buriles. | |

# VI. Análisis curricular

## VI. Análisis Curricular

### 1. Análisis curricular de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE).

#### a. Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria

Los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria en el RD 1631-2006 de 29 de diciembre, persiguen el desarrollo de ciertas capacidades, en íntima relación con aspectos de carácter social, en concreto, Antropológico y Sociológico, y en clara conexión con ciencias como la Arqueología. Desde esta perspectiva, destacan los siguientes:

*a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.*

El conocimiento de los deberes, así como de las normas sociales básicas, no sólo requieren un proceso de aprendizaje de las mismas, sino un profundo conocimiento de la sociedad en la que se participa, desde un punto de vista que permita al alumno/a retrotraerse de su propia experiencia para poder examinarla rigurosamente. El hombre, como ser social, asume su cultura como una parte inherente a sí mismo, a menudo sin preguntarse ni cuestionarse el origen de las normas que la rigen. La Antropología Social y Cultural proporciona las herramientas necesarias para que el alumno/a se aproxime de forma rigurosa al conocimiento de su propia cultura, adquiriendo los mecanismos básicos del pensamiento crítico, que le permitan vivir y participar de la democracia. Sólo desde este punto de partida, podrá alcanzar otros objetivos propuestos:

*c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.*

*d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.*

*g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.*

*j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.*

*l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.*

Desde este prisma, la Arqueología, como una de las principales fuentes documentales de la Historia, ocupando un lugar privilegiado en el estudio y conocimiento de la Prehistoria, aparece destacada en el currículo del RD 1631-2006 de 29 de diciembre, en muchas ocasiones de un modo indirecto. La Arqueología y la Antropología, aparecen retratadas como meras disciplinas secundarias de las Ciencias Sociales, a pesar de las cuantiosas referencias indirectas que se hacen en ella. Así, tanto la Antropología como la Arqueología son reflejadas en los apartados:

*j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.*

El conocimiento de la cultura se obtiene mediante fuentes antropológicas, y la reflexión acerca de la cultura propia, así como de otras culturas, debería plantearse como un ejercicio de carácter antropológico. Igualmente, los restos materiales, pudiendo ser artísticos o culturales, en ambos casos patrimoniales, son obtenidos mediante el empleo de técnicas arqueológicas.

*e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.*

En la era de la información, se precisan una serie de destrezas y herramientas que permitan al alumno/a dilucidar y finalmente decidir sobre distintas cuestiones que plantean, como es la conveniencia de su uso, su veracidad, el análisis crítico de la información que contiene, etc. Estas capacidades no deben referirse únicamente al uso de las nuevas tecnologías, sino a todas las formas en las que se puede adquirir información para el conocimiento como son los restos arqueológicos, históricos, literarios o periodísticos entre otros. Internet y las nuevas tecnologías suponen un potencial enorme en cuanto a la obtención de información se refiere. No obstante, la información contenida en estos medios, puede basarse en la reproducción de material arqueológico, como podría ser una fotografía de los restos de un ánfora griega o la transcripción de una estela funeraria romana. Parece incuestionable que la información a la que se hace referencia ya no es de calado tecnológico únicamente, sino también arqueológico.

*f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.*

Sin embargo, se plantea el uso interdisciplinar de distintas materias, para lo que se hace necesario un enfoque globalizador, que parte desde distintos caminos, con el fin de lograr una única finalidad, el conocimiento. Un importante paso para el avance en el conocimiento supone ser abordado desde un punto de vista multidisciplinar, mediante el uso de técnicas y puntos de vista de disciplinas afines o no, bajo un prisma globalizador.

En la organización de los tres primeros cursos, según el artículo 4 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, se establecen como asignaturas obligatorias de 1º a 3º de Educación Secundaria Obligatoria, las Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Así, en cada uno de estos tres primeros cursos, todos los alumnos/as deberán cursar Ciencias Sociales, Geografía e Historia, siendo Educación para la Ciudadanía la materia que se cursará en uno de estos tres cursos, prestando una especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. Del mismo modo, se indica que la Educación en Valores se trabajará en todas la materias, por lo que no es contenido exclusivo de Educación para la Ciudadanía. Resulta sumamente interesante reflejar esta distinción, ya que el tratamiento de los valores no

debe ser únicamente una cuestión de asignaturas como la Ética o la Filosofía. Siendo los valores uno de los principales elementos estructurantes de una sociedad, deben ser tratados de forma transversal en todas las materias, partiendo de un enfoque globalizador. No obstante, resulta sumamente interesante plantear cuestiones tanto de carácter social como cultural, mediante la introducción de una asignatura que tenga por fin la reflexión acerca de la realidad que nos rodea. Desde este punto de vista, la Educación para la Ciudadanía supone un punto de reflexión para el alumnado, que le llevará a analizar aspectos importantes de la sociedad en la que vivimos, desde un enfoque científico, próximo a la Antropología, lo que le permitirá desarrollar el pensamiento crítico.

Partiendo de este planteamiento, es fácilmente comprobable la importancia otorgada a las Ciencias de carácter social, principalmente representadas en la Geografía y la Historia, aunque profundizando en cuestiones de carácter social y cultural mediante una materia cuyo objetivo se dirige a la consecución de ciudadanos críticos, integrados en el complejo sistema social. Así mismo, adquieren una fundamental importancia la adquisición de valores, presente en todas las materias del currículo. Estos valores, serán un reflejo tanto de la sociedad del momento, como de la sociedad que se pretende alcanzar con la educación en los mismos. Cada cultura establece su propio sistema de valores, basado en las características que lo definen y que han ido conformándose con el paso de los años. Asumir estos valores como propios, forma parte del devenir del hombre en la sociedad en la que se desarrolla.

**b. El currículo (Artículo 6)**

Entendiendo como currículo de la Educación Secundaria Obligatoria "el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa," se establece el ámbito social como aquel que incluye las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación para la Ciudadanía, y los aspectos de percepción recogidos en el currículo de Educación plástica y visual, así como Música.

Las competencias básicas consideradas en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria son:

*1. Competencia en comunicación lingüística.*

*2. Competencia matemática.*

*3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.*

*4. Tratamiento de la información y competencia digital.*

*5. Competencia social y ciudadana.*

*6. Competencia cultural y artística.*

*7. Competencia para aprender a aprender.*

*8. Autonomía e iniciativa personal.*

De las citadas competencias, son varias las que guardan una estrecha relación con aspectos propios de la Antropología y la Arqueología, como son 4. Tratamiento de la información y competencia digital, 5. Competencia social y ciudadana, 6. Competencia cultural y artística y en menor medida, también 7. Competencia para aprender a aprender y 8. Autonomía e iniciativa personal.

*a) Tratamiento de la información y competencia digital.*

Según el RD 1631-2006 de 29 de diciembre, esta competencia "consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento". A grandes rasgos, se trata de que los/as alumnos/as desarrollen habilidades para, no sólo buscar información en distintos soportes, sino también al tratamiento o análisis de la información, mediante el uso de técnicas adecuadas y atendiendo a las características del soporte. Para transformar la información en conocimiento se requiere un proceso basado en el razonamiento. Son muchas las fuentes de información de las que dispone o puede disponer el/la alumno/a, susceptibles de generar conocimiento. La Arqueología, como ciencia encargada del estudio de los restos materiales dejados por el hombre, con el fin último de obtener conocimiento mediante el estudio de los mismos, plantea para el alumnado un importante reto, al encontrarse en disposición de información susceptible de generar conocimiento en Historia o Prehistoria. La información, no necesariamente debe llegar al alumno/a en su propia materialidad, sino que las nuevas tecnologías permiten el acceso a restos materiales de millones de años de antigüedad y a miles de kilómetros de distancia, gracias a recursos como la imagen bidimensional y tridimensional, mediante Internet.

Sin embargo, no es esta su única función, la comunicación tiene la doble vertiente de la bidireccionalidad, de modo que no sólo es portadora de información, sino también transmisora y generadora de información y conocimiento. En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente.

*b) Competencia social y ciudadana.*

Según recoge el RD 1631-2006 de 29 de diciembre, "Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora."

La competencia social y ciudadana implica comprender la realidad social en la que se vive, es decir, conocer cuáles son los elementos básicos que definen el entorno social, materializados en comportamientos, actitudes, normas, etc. El principal objetivo es que el/la alumno/a se integre de manera efectiva en la sociedad, partiendo del desarrollo del pensamiento crítico, de modo que el juicio moral guíe las decisiones de los/as ciudadanos/as.

No obstante, alcanzar la comprensión crítica de la realidad requiere llevar a cabo un análisis de todos los elementos que componen la sociedad, así como una reflexión acerca de los problemas sociales e históricos. Se trata de un análisis multicausal, en el que no se trata sólo de entender los rasgos de las sociedades actuales, sino entender también la influencia de diferentes culturas en el desarrollo de la humanidad.

*c) Competencia cultural y artística.*

Basándose en "conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos".

Para apreciar de un modo crítico las manifestaciones culturales y artísticas, y para valorarlas desde el punto de vista de la conservación, se precisa de un contacto

temprano con dichas manifestaciones. Resulta complicado amar aquello que no se conoce, por lo que este proceso de sensibilización y análisis crítico debe partir de una profunda relación entre el alumno/a y la obra artística, la manifestación cultural o el resto arqueológico. No se trata sólo de un acercamiento desde el punto de vista artístico, sino que el alumnado debe aprender a valorar las diversas manifestaciones desde una sensibilidad global que le guíe a su preservación. La Antropología y la Etnografía facilitan muchas herramientas para lograr esta aproximación, desde un prisma científico, lo que permitirá que los alumnos/as analicen, desde un punto de vista objetivo, la cultura en la que viven, así como otras culturas.

Estos aspectos no quedan recogidos en el currículo, sin embargo, son aspectos de profundo interés cuando nos enfrentamos a cualquier manifestación, sea esta cultural o artística. No obstante, se menciona la necesidad de "valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas". Todos, son aspectos propios de disciplinas que tienen por objeto de estudio la cultura, la Antropología.

### c. Materias

**Ciencias Sociales, Geografía e Historia**

La asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, viene definida por el RD 1631-2006 de 29 de diciembre, como "El conocimiento de la sociedad, tanto en lo que se refiere a su organización y funcionamiento a lo largo del tiempo y en la actualidad, como en lo que concierne al territorio en el que se asienta y organiza". Esta definición tiende a concentrarse en dos materias, Geografía e Historia. Sin embargo, los contenidos de ambas no logran abarcar en conjunto el basto campo de estudio de las Ciencias Sociales. No obstante, se especifica en el desarrollo que "la evolución del alumnado en esta etapa hace procedente una mayor profundización en el conocimiento de lo social", por lo que cabría esperar un análisis más específico de aspectos propios de la Sociología o la Antropología. Sin embargo, continúa detallando que se tomará como referencia fundamental la Geografía y la Historia, como "ejes vertebradores del ámbito social ya que contemplan la realidad humana y social desde una perspectiva global e integradora además de ofrecer una mayor capacidad estructuradora de los hechos sociales". Sin duda, la Geografía y la Historia, se han mantenido en la evolución

curricular de nuestros sistemas educativos, como las disciplinas de referencia en el estudio de las Ciencias Sociales. Sin embargo, no deben ser tenidas por las únicas, ni las más importantes para aproximarnos al conocimiento de la realidad que nos rodea. Así, se especifica que "la comprensión actual de la realidad humana y social requiere de la intervención de otras disciplinas, que forman parte de las Ciencias sociales, y que presentan perspectivas de análisis diferentes. Por tanto, la Geografía y la Historia no deberían conformar el total de los contenidos de las Ciencias Sociales en Secundaria, sino que se debe prestar una especial atención a otras disciplinas. De este modo, el currículo toma como referencia la Sociología, la Historia del Arte o la Ecología. A pesar del énfasis inicial en la importancia de lo social, en una de las fuentes digitales más usadas del mundo, Wikipedia, sólo se menciona la Sociología, vinculándose ésta a fenómenos colectivos producidos por la actividad social del hombre. Sin embargo, el conocimiento de la sociedad no se sustenta sólo en una serie de fenómenos, sino que se trata de un profundo engranaje de características, circunstancias y factores que se precisan comprender para adquirir un conocimiento más completo. Desde este punto de vista, la Antropología, fundamentalmente la Antropología Social y Cultural versaría sobre el estudio de la realidad humana (RAE), es decir, el estudio del hombre de forma integral (Wikipedia) abarcando todas las estructuras sociales. De este modo, se trata de llegar al conocimiento del pasado mediante la comprensión de la realidad desde una perspectiva crítica y analítica, en lo que intervendrían disciplinas de índole enteramente social y cultural como la Antropología, la Sociología y la Etnografía.

Tampoco se hace una referencia directa a la Arqueología, pero se plantea la necesidad de acercar a los alumnos/as a "las distintas técnicas relacionadas con el uso adecuado de la información a través de la observación o de la documentación, su tratamiento, su organización, su representación gráfica o su comunicación". Subyace la idea de la aproximación del alumnado a diversas fuentes de información, muchas de ellas, proporcionadas por la Arqueología.

En el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, se plantea de nuevo el estudio de las interrelaciones con los grupos humanos en la configuración del territorio, desde una perspectiva mundial, de lo que se infiere la necesidad de ser abordadas bajo un prisma antropológico, aunque la disciplina no se mencione. Durante este primer curso, se otorga un papel principal al "estudio de las sociedades a lo largo del tiempo

con un criterio cronológico," basándose el análisis en la "evolución de las sociedades históricas desde sus orígenes hasta la edad antigua", desde una perspectiva temporal, encuadrada en el marco mundial y europeo. El contendido inferido en el enunciado, advierte de un trabajo multidisciplinar, basado en la obtención de información mediante el uso de fuentes documentales y/o arqueológicas, así como el estudio de las características principales de las sociedades que habitaron un determinado territorio. No obstante, resulta sumamente complicado estudiar las peculiaridades de una cultura que ya ha desparecido desde una perspectiva antropológica, únicamente a partir de sus restos arqueológicos. La colaboración de ambas disciplinas resultaría crucial en un estudio completo del pasado, partiendo del análisis de aspectos relacionales del presente.

El segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria se organiza desde el estudio de "la población, de los comportamientos y tendencias demográficas, de sus consecuencias", aspectos propios de la Geografía Humana y de la Antropología. Sin embargo, durante este curso se estudiarán también "los rasgos de las sociedades actuales, en especial la española y la europea, su estructura y diversidad (…)" lo que pone en íntima relación el contenido de 2º de Educación Secundaria Obligatoria con las ciencias antropológicas.

A pesar de que se informa que el grueso de la asignatura lo conforma la Geografía y la Historia, en su contenido se aprecia un gran protagonismo de disciplinas como la Antropología y la Arqueología. No se especifica el uso de ninguna de ellas en concreto, sin embargo, los contenidos a tratar forman parte de ambas disciplinas de un modo incuestionable.

En la contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas que recoge el RD 1631-2006 de 29 de diciembre, encontramos que las Ciencias Sociales contribuyen a la adquisición de varias de estas competencias, debido a su carácter integrador, considerándose central la competencia social y ciudadana, dado que está vinculada a su objeto de estudio y mediante la cual, se tiende a entender las sociedades actuales, así como la sociedad en la que se vive, con el fin de facilitar la convivencia. Desde este punto de vista, la Antropología supone la base del estudio de la realidad en las Ciencias Sociales, por lo que su contribución a la adquisición de esta competencia es

clave. Por otro lado, la Arqueología y la Antropología, se presentan como herramientas importantes en la adquisición de la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, basadas en "la comprensión y tratamiento de la observación precedente de la observación directa e indirecta de la realidad, así como de fuentes escritas, gráficas, audiovisuales" en diferentes soportes.

El objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria, según el RD 1631-2006 de 29 de diciembre, se centraría en alcanzar una serie de capacidades, de las cuales, casi la totalidad están íntimamente vinculadas a la Antropología y en menor medida a la Arqueología, al centrarse en los aspectos sociales integrados en el objetivo perseguido en la materia: conocer la realidad que nos rodea.

*1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.*

*2. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, cultural, político y medioambiental.*

*3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y al que organizan.*

*4. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.*

*5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación*

*de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.*

*6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.*

*7. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.*

*8. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las ciencias sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.*

*9. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.*

*10. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.*

*11. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.*

- **Primer curso**

En la descripción de contenidos del bloque 1. (*Contenidos comunes*) del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria se menciona de nuevo el recurso de la observación directa e indirecta de la realidad, así como la obtención de información de fuentes diversas (iconográficas, arqueológicas, escritas, proporcionadas por las tecnologías de la información, etc.). Por primera vez se hace referencia a la Arqueología como recurso para la obtención de fuentes de información. Del mismo modo, la herencia cultural y el patrimonio artístico son presentados como elementos centrales en la preservación y conservación. Sin embargo, no se precisan cuáles son los ejes vertebradores de la herencia cultural ni los mecanismos a través de los cuales se obtiene dicha información.

En el bloque 3. (*Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y edad antigua*) los contenidos están centrados en los principales cambios que dan lugar a la Revolución Neolítica, la Prehistoria en España y las primeras civilizaciones urbanas. Las principales fuentes de información de las que se nutre el estudio de la Prehistoria son los restos obtenidos a través de la Arqueología, sin embargo, no se menciona en la descripción de los contenidos, ninguna referencia al estudio y análisis de las fuentes de información.

Los criterios de evaluación mantienen una estructura similar a los contenidos, basándose principalmente en aspectos prácticos vinculados a la Geografía (como la localización de mapas) o a la Historia, (localización de hechos en determinados momentos cronológicos), y aspectos teóricos bajo los enunciados de identificar, definir, explicar o exponer. Se trataría por tanto de demostrar los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo del curso, pero no tanto en relación a las herramientas de análisis y obtención de información en el ámbito multidisciplinar de las Ciencias Sociales. No es hasta el último criterio de evaluación, basado en "la lectura comprensiva de fuentes de información escrita de contenido geográfico e histórico", cuando se menciona directamente las fuentes de información, entre las que se encuentran los restos arqueológicos. Sin embargo, el objetivo principal no es el análisis y la obtención de información a partir de las fuentes, sino la de comunicar y transmitir dicha información.

La atención se focaliza más en la lectura comprensiva que en la reflexión acerca de las fuentes y no se especifica de qué tipo de fuente se trata.

- **Segundo curso**

En el bloque 1. (*Contenidos comunes*) del segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, se amplían algunos aspectos ya tratados en el primer curso en lo referente al uso de algunas fuentes. Desde este punto de vista, se especifica la "búsqueda, obtención y selección de información del entorno, de fuentes escritas, iconográficas, gráficas, audiovisuales y proporcionadas por las tecnologías de la información". No se trata sólo de una primera toma de contacto, como ocurría en el primer curso, ahora las fuentes cobran un mayor protagonismo al ser objeto de un proceso de búsqueda, obtención y selección de información en ellas contenida. Sin embargo, aunque el recurso a fuentes arqueológicas y su posterior tratamiento se encuentre de algún modo implícito, en ningún caso se menciona este tipo de fuentes como ejemplo.

Desde el punto de vista de la Antropología, se mantiene el énfasis en la conservación del patrimonio artístico y cultural pero no se menciona ni el estudio de aspectos culturales del pasado, ni el análisis crítico de los contenidos. Por otro lado, resulta interesante la aportación referida al final del bloque 1, basada en el "análisis de algún aspecto de la época medieval o moderna relacionado con un hecho o situación relevante de la actualidad". Esta última referencia resulta muy significativa desde el prisma de la Arqueología y la Antropología, ya que supone una inicial búsqueda exhaustiva de información (documental, arqueológica, etc.) y una posterior reflexión acerca de la relación de determinados hechos históricos con la actualidad, de lo que se deduce la necesidad de análisis de la realidad circundante. No se trata sólo de conocer el pasado sino conocerlo de modo casi paralelo al presente, determinando en qué medida, acontecimientos del pasado repercuten en el hombre de hoy.

En el bloque 2. (*Población y sociedad*) encontramos dos apartados conceptuales diferentes aunque relacionados. Por un lado, los contenidos se centran en cuestiones principalmente demográficas, así como la lectura e interpretación de datos y gráficos en relación a estos aspectos. Por otro, tienen especial relevancia contenidos de carácter

antropológico enunciados en "las sociedades actuales. Estructura y diversidad. Desigualdades y conflictos. Caracterización de la sociedad europea y española. Inmigración e integración. Análisis y valoración relativa de las diferencias culturales." El contenido está claramente condensado en aspectos de muy diverso calado, pero en definitiva, se trata de analizar la sociedad de pertenencia (española/europea), partiendo de su estructura y de las características básicas que definen la propia cultura. Así mismo, se incluye un apartado denominado "la vida en el espacio urbano", planteando uno de los espacios más característicos de nuestra sociedad, como objeto principal de análisis y estudio.

En el bloque 3. (*Las sociedades preindustriales*) la atención se centra en aspectos de carácter histórico, social y económico fundamentalmente de las principales culturas de la sociedad medieval (islámica y cristiana) y de la Edad Moderna, abarcando un gran espacio el estudio de las formas de vida y la cultura durante estas épocas del pasado.

Los criterios de evaluación, siguiendo la línea descrita en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria se basan en la obtención de diversos logros fundamentados en verbos como situar, describir, distinguir, analizar e identificar. El mayor nivel de profundización es evidente en el enunciado de los criterios, al introducir el análisis como eje vertebrador de los movimientos demográficos, en concreto el crecimiento de las áreas urbanas, para lo que se requiere un ejercicio de introspección y reflexión acerca de la sociedad en la que vivimos. No obstante, el aspecto más innovador en lo que se refiere al estudio de las materias que nos ocupan (Antropología y Arqueología), aparece en el último criterio de evaluación basado en la realización de un trabajo de carácter descriptivo, utilizando para documentarse diversas fuentes (observación, prensa, bibliografía, páginas web, etc.). Se trataría por tanto de una introducción a la investigación, al trabajar obteniendo la información directamente de la fuente. Sin embargo, el trabajo tiene un carácter meramente descriptivo, presumiendo la veracidad de la fuente, ya que esta no es sometida ni a reflexión ni a crítica.

**Educación para la Ciudadanía**

Educación para la ciudadanía supone una nueva asignatura de carácter obligatorio en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, introducida en el RD 1631-2006 de 29 de diciembre, basada en la idea de "promover una ciudadanía democrática como parte del conjunto de los objetivos y actividades educativas, en la misma línea en que lo hacen distintos organismos internacionales". Partiendo de la profundización en los principios de ética universal (igualdad, tolerancia, superación de conflictos, etc.), se trata de favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras, que aprendan a convivir en una sociedad plural y globalizada, como ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios.

El contenido social marca el eje central de la materia, basándose principalmente en el conocimiento de la sociedad, para integrarse plenamente en ella. Para alcanzar los objetivos propuestos, propone crear un ambiente propicio en el aula, que sirva de modelo para la sociedad que se pretende construir. A este respecto, cabe destacar que se plantean dos sociedades, más o menos diferenciadas, que deben ser conocidas en profundizar para alcanzar el éxito de la asignatura: Por un lado, la sociedad en la que se vive, con sus virtudes y sus defectos, además de las características que la definen y la distinguen de otras. Por otro lado, la sociedad a la que se aspira, que parte de la actual y cuyos valores se pretende marcar las líneas de acción del alumnado. Con esto no se plantea el antagonismo total entre ambas sociedades, sino la necesidad de precisar las características globales de cada una de ellas para alcanzar un verdadero conocimiento. Así, se especifica la necesidad de reflexión sobre uno mismo y sobre las relaciones interpersonales.

En los contenidos establecidos para uno de los tres primeros cursos, se especifica la importancia del diálogo y el debate, desde la tolerancia y el respeto, tratando de fomentar el espíritu crítico. Se trata de abordar desde el análisis, determinados problemas característicos de la sociedad actual, como las causas de la discriminación, la globalización, el concepto de ciudadanía global o la igualdad entre hombres y mujeres. Desde esta materia, se pretende que el/la alumno/a reflexione sobre la sociedad en la que vive, tratando de que esta reflexión le lleve a formarse como un ciudadano participativo, responsable, respetuoso y crítico. Se trata de un complejo análisis, en el

que intervienen herramientas propias de la Antropología, como disciplina encargada de estudiar el hombre y sus interacciones en el escenario en el que se desarrolla.

Según el RD 1631-2006 de 29 de diciembre, la Educación para la Ciudadanía contribuye a la adquisición principalmente de la competencia social y ciudadana, ya que el propio título lleva implícito su adhesión a la misma, siendo su objetivo principal alcanzar dicha competencia, mediante el desarrollo de habilidades de tipo social, que le lleven a saber actuar en determinadas situaciones del contexto social.

Los objetivos de la asignatura se basan en alcanzar una serie de capacidades relacionadas con el conocimiento de la condición humana, tanto social como individual. También se habla de estereotipos y prejuicios, por lo que se hace necesario un análisis del origen de estas preconcepciones que subyacen a la propia cultura, y una reflexión acerca de los mismos. Otro de los aspectos interesantes, que incluyen los objetivos de Educación para la Ciudadanía, es el estudio de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, valorando los aspectos contextuales de los que derivan. Igualmente, se plantea como objetivo conocer la pluralidad de las sociedades actuales, para desarrollar valores de convivencia, igualdad, justicia etc. El conocimiento de la sociedad parte de un profundo análisis no sólo basado en la observación, sino que requiere una serie de técnicas de carácter científico que permitan al alumno/a poder establecer conclusiones más certeras y tratando de evitar el sesgo que puede generar no llevarlas a cabo. Sólo a través del conocimiento de una sociedad es posible valorar las costumbres y valores propios y los que no lo son, para acabar reconociéndose miembros de una ciudadanía global. En este conocimiento social y cultural, intervienen diversos factores, entre los que se encuentra el análisis de las principales teorías éticas y el desarrollo de una actitud crítica ante la comunicación que ofrecen los medios de comunicación.

- **Cursos de Primero a Tercero**

El RD 1631-2006 de 29 de diciembre, establece los contenidos del los cursos de Educación Secundaria Obligatoria que van desde Primero a Tercerco. El bloque 1. (*Contenidos comunes*) centra su campo de interés en la capacidad no sólo de argumentar, sino de aceptar otras opiniones distintas a la propia. El diálogo supone así

un objetivo a alcanzar para el alumnado, relacionado con valores como la tolerancia, el pensamiento crítico, el respeto, etc. Por otro lado, y partiendo de los mismos valores que se mencionaban en los objetivos, en el bloque 5. (*Ciudadanía en un mundo global*), se trata de aproximar al alumnado a la comprensión del mundo en el que viven, partiendo de un análisis de la ciudadanía como un fenómeno de carácter global en la actualidad. Así, se tienen en cuenta diversos conceptos, como pobreza, desigualdad y se busca una aproximación a algunos conflictos del mundo actual, de carácter humanitario, político o económico.

Los criterios de evaluación se basan en la identificación y el desarrollo de una actitud de rechazo hacia la discriminación de cualquier tipo, que habrá de desarrollarse mediante una actitud analítica y crítica de la realidad que envuelve al alumnado. Otro de los aspectos que se tendrán en cuenta a la hora de evaluar, es el uso adecuado de las fuentes de información, con el objeto de demostrar que se ha desarrollado un pensamiento crítico, que conduzca a seleccionar y analizar dichas fuentes. No se especifica el tipo de fuentes a las que se hace referencia, sin embargo, previamente se ha mencionado la importancia de los medios de comunicación y la necesidad de desarrollar una actitud crítica hacia ellos. El análisis de las fuentes de información propicia tomar una posición determinada, con respecto a determinados acontecimientos y opiniones, por lo que se evaluará también si conoce las técnicas de debate, si la documentación ha sido adecuada y si mantiene una actitud de respeto durante la argumentación.

Quizá el aspecto más interesante, desde el punto de vista que nos ocupa, es el criterio de evaluación basado en "identificar algunos de los rasgos de las sociedades actuales (desigualdad, pluralidad cultural, compleja convivencia urbana, etc.) y desarrollar actitudes responsables que contribuyan a su mejora". Para ello se pretende que los alumnos/as aprendan a identificar las causas de los rasgos mencionados previamente. Se trata por tanto, una vez más, de partir de un análisis crítico de la sociedad en la que se vive, para llegar a conclusiones que contribuyan a mejorarla. Por otro lado, también se hace hincapié en la importancia de saber "identificar las características de la globalización y el papel que juegan en ella los medios de comunicación". De igual modo, se considera un aspecto a evaluar el reconocimiento de conflictos de carácter internacional y los mecanismos empleados en la pacificación.

Tanto los objetivos especificados, como los criterios de evaluación, se establecen desde un punto de vista muy ambicioso. Son muchas las ocasiones en las que se hace referencia a la importancia del conocimiento de nuestra sociedad y de la realidad que nos rodea. Sin embargo, no resulta fácil llegar a comprender la sociedad y poder establecer un análisis crítico de ella, sin las herramientas que proporcionan disciplinas como la Antropología o la Sociología. Resulta de gran importancia en la formación de ciudadanos/as responsables, el llegar a comprender diversos aspectos de la sociedad, sin embargo, suponen un objetivo complejo para un/a alumno/a de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Plantear una aproximación a algunos de estos aspectos parece, a priori, un objetivo más aproximado a las características del alumnado en estas edades. Por otro lado, se plantean muchos objetivos a conseguir, así como contenidos a tratar, pero no es frecuente encontrar en el currículo especificaciones acerca de las herramientas de las cuales se servirá el alumnado para hacer ese análisis profundo de la sociedad. ¿Está realmente el/la alumno/a perparado/a para analizar la sociedad? Podríamos pensar que aunque el/la alumno/a no lo esté, el/la profesor/a supondrá una guía para realizar dicho análisis. Sin embargo, de nuevo nos lleva a plantearnos si realmente el/la profesor/a dispone de las herramientas apropiadas para hacerlo.

Resulta incuestionable plantear el análisis de la sociedad o de la cultura como un aspecto exclusivo de la actividad profesional de antropólogos y sociólogos, del mismo modo que la práctica de la cirugía sólo es asumible para un médico cirujano. Sin embargo, a pesar de que la reflexión acerca de la realidad que nos rodea, es algo accesible y apropiado para todo el mundo, resultaría de sumo interés proporcionar al alumnado las herramientas adecuadas para hacerlo. En el análisis de una cultura, existen aspectos que pueden propiciar conclusiones precipitadas, sesgadas e incluso completamente erróneas, generando un efecto contrario al que se persigue, como potenciar el estereotipo cultural. El etnocentrismo es un riesgo del que el antropólogo no está libre como profesional, pero dispone de mecanismos para, en la medida de lo posible, evitarlo, siendo al menos consciente de su existencia.

**Historia y Cultura de las religiones**

En el currículo que propone el RD 1631-2006 de 29 de diciembre para la Educación Secundaria Obligatoria se introduce la asignatura de Historia y Cultura de las religiones. Se plantea así la religión como un fenómeno global, que forma parte de la cultura, propulsando el desarrollo de muchas características culturales. De este modo, no se esboza el estudio de una religión desde el punto de vista de la constitución de sus pilares dogmáticos, sino desde el punto de vista cultural, tratando de aproximarse a su comprensión. Así, el estudio de distintas creencias y ritos, es analizado desde su dimensión cultural, partiendo del respeto a las diferencias creencias estudiadas y a las propias creencias del alumnado. "La materia hace un estudio de las religiones con un enfoque no confesional, ni de vivencia religiosa ni de apología de ninguna de ellas, tampoco desde una defensa de posturas agnósticas o ateas." Este enfoque resulta algo novedoso en el estudio de las religiones en nuestro país, ya que la tendencia ha sido la de la aproximación a la doctrina católica desde una visión más teológica que cultural. El objetivo de la materia, una vez más, es mostrar al alumnado "el pluralismo ideológico y religioso existente en el mundo".

La Historia y cultura de las religiones se establece con carácter voluntario, partiendo del estudio de las creencias religiosas con carácter más organizado, como un elemento de la civilización, atendiendo a su perspectiva cultural. Así, se trata más bien, de un análisis cultural centrado en un aspecto concreto, la religión, pero en su vertiente integradora en la cultura. Es decir, analizando la influencia que ha tenido la religión en la conformación de una cultura, e igualmente la influencia que han tenido diversos aspectos culturales en el desarrollo de determinadas manifestaciones o aspectos religiosos a través del tiempo y el espacio. El objetivo de la materia, una vez más, es mostrar al alumnado "el pluralismo ideológico y religioso existente en el mundo".

En los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria, los objetivos de la asignatura se centran en aproximarse al hecho religioso, desde alguna de sus características más básicas, ubicándolas en un marco espacial. Se analizará también la importancia de algunas "religiones históricas concretas en la configuración de nuestra cultura." Fundamentalmente, se trata de una aproximación a las religiones monoteístas y el análisis de la influencia artística y cultural en el mundo occidental.

Entre los objetivos que pretende alcanzar la asignatura, se encuentra "conocer el hecho religioso en sus diferentes manifestaciones e identificar los rasgos básicos de las grandes religiones como forma de ayudar a identificar y comprender la pluralidad religiosa existente en la sociedad actual". Se establece como objetivo de la materia, analizar el contexto político, social y cultural en el que nacieron y se desarrollaron las religiones, para relacionarlas con el devenir histórico de los pueblos. De igual modo, se persigue que el alumnado valore las manifestaciones tanto artísticas como culturales, que las distintas religiones han dejado como parte del patrimonio cultural de los pueblos, propulsando su conservación. El desarrollo del pensamiento crítico, mediante la elaboración de un juicio razonado sobre la pervivencia de aspectos religiosos en la sociedad y la cultura suponen un importante objetivo para la materia y para nuestro análisis. Se trata de aproximarse a la religión, no desde una perspectiva doctrinal, ni histórica, sino antropológica. Desde el análisis de la cultura se pretende llegar a comprender los principales aspectos culturales.

El el RD 1631-2006 de 29 de diciembre establece los contenidos para la materia de Historia y Cultura de las religiones. Las religiones monoteístas (Judaísmo, Cristianismo e Islam) ocupan un lugar principal pero no único en la materia, estudiándose también las religiones orientales (Hinduismo y Budismo), la diversidad de creencias en el mundo, partiendo del animismo y el politeísmo, así como la diversidad de respuestas ante el hecho religioso, no sólo desde el punto de vista de las creencias, sino también desde el ateísmo y el agnosticismo.

Los criterios de evaluación recogicos en el RD 1631-2006 de 29 de diciembre, están encabezados por infinitivos como explicar, describir, caracterizar, reconocer y poner ejemplos. Se trata de objetivos más bien teóricos, más propios de un aprendizaje pasivo. En contraste con los objetivos y con la presentación de la asignatura, los aspectos a tener en cuenta a la hora de evaluar están más orientados al aprendizaje tradicional, otorgando un gran protagonismo a aspectos de carácter teórico y memorístico. Dado lo innovador de la asignatura y las características de la misma, al presentar una forma diferente de afrontar la realidad religiosa de nuestro país; resultaría interesante encontrar como criterio de evaluación infinitivos como analizar o investigar, entre otros. No obstante, en dichos criterios se refleja el objetivo de aproximar al alumnado a la religión desde una perspectiva amplia y globalizada, desde las creencias y

los ritos, a las manifestaciones artísticas y/o culturales de las distintas religiones que conforman nuestra sociedad.

## 2. Análisis curricular de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

El RD 1105/2014, de 26 de diciembre, establecido en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece las competencias como una "combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, el adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales." Desde este punto de vista, y partiendo de la visión que el RD 1105/2014, de 26 de diciembre imprime al término, la competencia parte, en su sentido más completo, de la perspectiva social para ser entendido, tratándose de un conocimiento que se adquiere y se entiende como necesario para la práctica social. Se hace necesario pues, un íntimo conocimiento de la sociedad, para que por medio de sus prácticas, se puedan desarrollar esas actitudes consideradas socialmente como óptimas.

### a. Objetivos

Del mismo modo, en el artículo 10, principios generales, se establece que la finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria es "lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico". En los aspectos mencionados, podrían incluirse un gran número de disciplinas científicas, pero centrando la atención en el humanístico, las Ciencias Sociales ocupan un lugar privilegiado, junto a todas aquellas en las que la atención en el estudio se centra en el hombre (Psicología, Antropología, Sociología, Historia, etc.). Así, la finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria parte de la necesidad de preparar a los alumnos y alumnas para su incorporación a estudios posteriores, para su inserción laboral -uno de los marcos sociales más característicos en la actualidad-, así como "formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos". Se trata, pues, de crear a individuos plenamente integrados en la sociedad y conocedores de cada una de las circunstancias que la definen. El conocimiento de estos aspectos se interioriza de manera automática, desde que comenzamos nuestro proceso de socialización, en el seno familiar. No

obstante, son disciplinas como la Antropología o la Sociología, las que se centran en un análisis completo de las circunstancias que envuelven cada comportamiento social, acontecimiento o incluso costumbre o tradición.

El artículo 11 recoge los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, entre los que destacamos a) y e) como los que mejor ilustran las actitudes y conocimientos propios de disciplinas como la Antropología y la Arqueología. Así, el primero de los objetivos marcados para la Educación Secundaria Obligatoria aparece especificado como a) "asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás", siendo los derechos y deberes, las regulaciones básicas que marcan el funcionamiento de una sociedad, las reglas sobre las que se sustenta. Igualmente, se hace referencia al grupo social, al introducir conceptos como tolerancia, cooperación y solidaridad como óptimos. Por otro lado, cobra especial importancia el diálogo, como elemento clave para la convivencia en sociedad, "afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres", presentándose estos como los valores óptimos y propios de la sociedad, definida como plural. Por último, en este primer objetivo se plantea como fin último prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

De un modo similar, se puede deducir la relación con la Arqueología en el objetivo e) que hace referencia expresa a la necesidad de "desarrollar destrezas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos". No obstante, la afirmación viene matizada al hacer mención únicamente al campo de las tecnologías, fundamentalmente las de la información y la comunicación.

En el artículo 13, en el que se organiza el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, se establecen como obligatorias las asignaturas de Geografía e Historia en los cursos primero, segundo y tercero de Educación Secundaria Obligatoria. Por otro lado, como asignaturas específicas, se ofertan Religión o Valores Éticos, de las cuales deberán elegir una. Los Valores representan una de las características más representativas de cualquier Sociedad, haciendo especial hincapié en aquellos que están fundamentados en la moral o la ética que los define como grupo social. También se oferta como asignatura específica la Cultura Clásica.

La finalidad del Bachillerato según el Artículo 24, principios generales, Capítulo III, es "proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales, e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia (…)". De nuevo se hace referencia a la sociedad, en este caso, a sus funciones, presentadas como competencias educativas de primer orden, contempladas en la finalidad del Bachillerato. La sociedad en la que vivimos y los/as alumnos/as se desarrollan, así como el conocimiento de la misma, se presentan como fundamentales para una formación integral del individuo, por lo que cabría plantearse la pregunta ¿desde qué materia se estudian estas cuestiones?

Por otro lado, en el artículo 25, referido a los Objetivos del Bachillerato se plantea éste como facilitador a la hora de desarrollar en los alumnos y las alumnas, las capacidades que les permitan a) "ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global (…)" y b) "consolidar una madurez personal y social". Son frecuentes las alusiones a la sociedad y a lo social, y así se reflejan en dos de sus objetivos, que muestran la necesidad del ser humano de formar parte de un entramado social, que es preciso conocer para no quedar relegado o apartado.

### b. Materias

### Geografía e Historia

Las disciplinas de Geografía e Historia se presentan como una amalgama de las Ciencias Sociales en el que se plantea como punto de partida para su estudio "el conocimiento de la sociedad, su organización y funcionamiento a lo largo del tiempo". Así, estos aspectos se consideran esenciales para entender el mundo actual. De esta afirmación se deduce que uno de los objetivos de la educación, o por lo menos de la educación en Geografía e Historia, es lograr entender el mundo actual. Específicamente, "el espacio donde se desarrollan las sociedades, los recursos naturales y el uso que se ha dado a éstos" ya que nos aportan datos del pasado y permite actuar sobre el futuro. De este modo, se reitera, "las disciplinas de la Geografía y la Historia son dos importantes ejes vertebradores para el conocimiento de la sociedad, ya que contemplan la realidad humana y social desde una perspectiva global e integradora y ofrecen una mayor

capacidad para la estructuración de los hechos sociales." Es apreciable pues, que el conocimiento de la sociedad supone el punto de partida de la Geografía y la Historia, ya que permite vertebrar el conocimiento de ambas disciplinas, dado su carácter global e integrador, tomando especial relevancia, los hechos sociales. La Sociología y la Antropología se basan en el estudio de la Sociedad, de la Cultura y de los hechos que lo definen, sin embargo, sólo se hace mención, como disciplinas complementarias a la Economía, la Sociología, la Ecología o la Historia del Arte. Llama la atención que tras plantear el conocimiento de la sociedad como la base desde la cual parte el estudio de la Geografía y la Historia, sólo haya referencias a la Sociología, junto a otras disciplinas vinculadas a las Ciencias Sociales, quedando a un lado la Antropología, la Etnografía y la Etnología, tan vinculadas con el estudio y la descripción de culturas y aspectos culturales que definen cualquier sociedad.

- **Primer Ciclo**

En la asignatura de Geografía e Historia de 1º Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, en el bloque 1, (*el medio físico*), el único aspecto presentado con vinculación directa o indirecta a la Antropología o la Arqueología es el último criterio de evaluación, 12. "conocer, describir y valorar la acción del hombre sobre el medio ambiente y sus consecuencias".

En el bloque 2, (*el espacio humano*), se contempla como Contenidos "España, Europa y el Mundo: la población; la organización territorial; modelos demográficos; movimientos migratorios; la ciudad y el proceso de urbanización." Dadas las características del contenido citado, los fenómenos estudiados están motivados total o parcialmente por características de carácter social y en algunos casos, también cultural. Los criterios de evaluación incluyen, así mismo, el primero, que se relaciona con el contenido anteriormente citado, centrando el interés en lo social. Así, el punto de partida es el análisis de "las características de la población española, su distribución, dinámica y evolución, así como los movimientos migratorios". La sociedad española, enmarcada en las características de la sociedad occidental, se ve condicionada por muchos factores sociales que influyen en algunos de sus fenómenos, como son los movimientos migratorios. Esta circunstancia puede ser ejemplificada con la tendencia, desarrollada hace poco más de una década, de poblar las zonas rurales, despertando el interés por aquello que antes se había menospreciado. Son muchos los factores, que con total

seguridad, influyeron en esta tendencia, y no se pretende banalizar el hecho en sí con suposiciones, pero entre sus causas, además de las económicas, se encuentran otras de carácter cultural, que suponen una importante fuente de información para conocer nuestra cultura y sociedad. Este mismo modelo interpretativo, puede seguirse en el criterio de evaluación número 6, "reconocer las características de las ciudades españolas y las formas de ocupación del espacio urbano".

Sin embargo, no existe ningún estándar de aprendizaje evaluable, directamente relacionado con estos aspectos. De modo que no hay concordancia entre los contenidos, los criterios y los estándares, quedando excluidos de los estándares, aquellos contenidos de carácter social y cultural que aportan información sobre el fenómeno estudiado.

El Bloque 3. (*La Historia*), resulta el más revelador desde el punto de vista de la Arqueología, aunque también se encuentra presente la Antropología Social, esgrimiéndose de algunos de sus enunciados. De este modo, vemos un vínculo directo entre la Arqueología y la Prehistoria, ya que el conocimiento de este periodo es obtenido gracias al estudio de restos arqueológicos. Sin embargo, no aparece ninguna referencia a la disciplina, tan sólo se contempla en los estándares de aprendizaje evaluables, el 2.1. "Nombra e identifica cuatro clases de fuentes históricas", entre las que suponemos se encuentra la Arqueología, aunque esto no se especifica; y el 2.2. "Comprende que la historia no se puede escribir sin fuentes, ya sean restos materiales o textuales".

Desde el punto de vista de la Antropología ocurre algo similar, aparece reflejado la importancia de los ritos, en la Prehistoria, aspecto profundamente estudiado por la Antropología Simbólica, y así se especifica en los contenidos propios de la Prehistoria: "La Revolución Agraria y la expansión de las sociedades humanas; sedentarismo, artesanía y comercio; organización social; aparición de los ritos: restos materiales y artísticos; pintura y escultura." El ritualismo aparece aquí como una de las características que definen el Neolítico e igualmente se contempla en el criterio de evaluación número 7. "Identificar los primeros ritos religiosos". En los estándares de aprendizaje evaluables se concreta más algún aspecto relativo al ritualismo 7.1.

“Reconoce las funciones de los primeros ritos religiosos como los de la diosa madre”. La perspectiva de género se refleja en la relevancia otorgada a la diosa madre, y este papel femenino en la historia, es también potenciado en el 5.1. “Analiza la trascendencia de la revolución neolítica y el papel de la mujer en ella.”

A partir de este momento, tanto contenidos, como criterios de evaluación o estándares de aprendizaje, incluyen conceptos propios de Historia pero desde una perspectiva multidisciplinar, así se abordan temas como la religión en Egipto, las culturas urbanas después del Neolítico, las formas de vida de las diferentes civilizaciones, o el legado que éstas ha dejado en la actualidad. Para el estudio de todos los aspectos comentados, es imprescindible valerse de disciplinas complementarias en Ciencias Sociales, fundamentalmente para la Historia, éstas son la Arqueología y la Antropología. Difícilmente se puede estudiar el mundo griego, si no se explica antes cómo se ha obtenido ese conocimiento, el proceso por el cual se obtienen los restos y cómo se estudian, cuál es la información que aportan y cómo se analiza la cultura que nos presentan. Así mismo, entran en juego conceptos de carácter marcadamente social como es conquista o colonización, que de un modo u otro están presentes en nuestra sociedad actual, y son analizados por antropólogos y sociólogos. Desde ese punto de vista, en punto 25.1.de los estándares de aprendizaje evaluables, se refleja la importancia de la Arqueología (sin ser nunca mencionada de manera directa) al expresar “Utiliza las fuentes históricas y entiende los límites de lo que se puede escribir sobre el pasado.” Este epígrafe, no obstante, deja una puerta abierta a su interpretación, por la ambigüedad que sugiere el verbo “poder”.

- **Segundo Ciclo**

En la asignatura de Geografía e Historia de 4º de Educación Secundaria Obligatoria, según el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, son frecuentes las referencias a la cultura y a la sociedad, tanto en criterios de evaluación como en estándares de aprendizaje evaluables. Así, en el Bloque 1. (*El siglo XVIII en Europa hasta 1789*), el primer criterio se define como “Explicar las características del ‘Antiguo Régimen’ en su sentido social, político y económico.” En el tercer criterio igualmente aparecen los términos cultural y social, referidos al movimiento de la Ilustración. Desde el mismo punto de vista, el estándar de aprendizaje evaluable 3.1., se refiere a las características

de la cultura de la Ilustración. En el Bloque 2. (*La Era de las Revoluciones Liberales*) se incluye en el último estándar 4.2., la importancia de las fuentes y su análisis a la hora de obtener información, lo que pone en relación directa la Historia con la Arqueología. "Reconoce, mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no sólo como información, sino también como evidencia para los historiadores." Sin embargo, las fuentes no aparecen como un contenido, ni existe una especificación acerca del tipo de fuentes a utilizar.

En el Bloque 3. (*La Revolución Industrial*), algunos de los criterios de evaluación se basan en entender conceptos como cambio o progreso, aspectos sociales de gran importancia en disciplinas como la Antropología Social. Así, en los estándares de aprendizaje evaluables asociados a estos criterios se introduce también la comparación del cambio o progreso entre España y algunos países de Europa, América y Asia (no se especifica cuáles), lo que implica un proceso de análisis de las culturas citadas. Este análisis se traslada igualmente al plano político-económico, identificando "las repercusiones políticas de los cambios económicos en España" en el estándar 4.1. La perspectiva del género es incluida en el estándar de aprendizaje 3.1., en relación a la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales.

En el Bloque 4. (*El imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial*), el aspecto más próximo al análisis cultural propio de la Antropología lo encontramos en el último criterio de evaluación, 6, basado en "relacionar movimientos culturales como el romanticismo, en distintas áreas, reconocer la originalidad de movimientos artísticos como el impresionismos, el expresionismo y otros –ismos en Europa". Desde este punto de vista, no se trata sólo de un análisis desde el Arte, sino de profundizar cuáles han sido las características culturales del momento que han llevado a un estilo u otro. Sin embargo, uno de los estándares que mayor grado reflexión fomenta sobre la cultura es el 1.2. "Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización". Eurocentrismo y globalización son dos conceptos estudiados en profundidad desde el plano de la Antropología Social y Cultural, suponiendo el eurocentrismo no sólo un problema por sesgo, a la hora de estudiar cualquier cultura, sino un objeto de estudio en sí mismo. Por otro lado, la globalización ha sido considerada por muchos como la causa principal de la desaparición o modificación de algunos rasgos culturales que habían permanecido

inalterables por siglos, y la introducción de nuevas prácticas en culturas a las que son ajenas.

En los siguientes bloques, algunas cuestiones tratadas generalmente en los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluable, giran en torno al análisis de las causas que han provocado algún acontecimiento, como el auge de los fascismos antes de la II Guerra Mundial, la Guerra Civil española, la Revolución Rusa o el cambio social en España después de 1975, etc. Del mismo modo, también se incluyen en estos apartados cuestiones relativas a las consecuencias de los mismos fenómenos, en las que inevitablemente se debe incluir el prisma cultural, como en el caso de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado.

En el bloque 9. (*La Revolución Tecnológica y la Globalización a finales del siglo XX y principios del XXI*), la globalización adquiere un protagonismo total, pasando a ser uno de los principales objetos de análisis descrito en los criterios de evaluación, desde la definición del concepto e identificación de sus factores en el primer criterio, al reconocimiento del impacto causado por los cambios y la discusión de las nuevas realidades del espacio globalizado, en el tercer criterio. El contenido social de la globalización se ve reflejado en el último estándar de aprendizaje evaluable, 3.1. "Crea contenidos que incluyan recursos como textos, mapas, gráficos, para presentar algún aspecto conflictivo de las condiciones sociales del proceso de globalización", por lo tanto, se requiere de una reflexión previa que analice cuáles son las condiciones sociales del proceso de globalización.

El último de los bloques propuestos para 4º de Educación Secundaria Obligatoria, de Geografía e Historia, (*La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía*), plantea tal y como se recoge en el único criterio de evaluación "reconocer que el pasado 'no está muerto y enterrado', sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios."

**Latín**

- **Cuarto Curso**

La asignatura de latín se ha introducido en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, en el último curso, 4º, donde se contempla su principal finalidad "introducir al alumnado en el conocimiento de los aspectos esenciales de la lengua y la cultura latina", orientado fundamentalmente a la herencia, tanto cultural como lingüística, de la cultura y lengua latina. En todos los cursos se ha dedicado un bloque al estudio de la civilización latina, desde el punto de vista histórico, político y cultural. Conocer la cultura latina se fundamenta en el currículo como un modo de aproximación a la propia cultura, a través del estudio y análisis de su legado. Se incluyen contenidos referentes a la mitología, como un elemento de especial relevancia en "la configuración del imaginario occidental". De esta manera, y como vehículo principal para la aproximación a la lengua y cultura latina, se referencia el uso de textos, considerándose el instrumento más adecuado para el estudio de la civilización latina. Así, los textos latinos suponen una importante fuente de información obtenida en su totalidad como consecuencia de las labores de Arqueología. De este modo, se aúnan las disciplinas arqueológicas y antropológicas, en tanto que suponen las principales bases para lograr el conocimiento de la cultura latina.

Desde este prisma, en la programación de latín de 4º de Educación Secundaria Obligatoria, propuesta en el RD 1105/2014, de 26 de diciembre se recogen los aspectos expuestos con anterioridad. En los 4 primeros bloques, la atención se fija primordialmente en los aspectos lingüísticos, referentes al origen de las lenguas romances, sus elementos, morfología y sintaxis. En los subsiguientes bloques, la atención se centra en aspectos históricos y culturales principalmente. El bloque 5. (*Roma: historia, cultura y civilización*), está dedicado casi en exclusiva a contenidos propios de la Antropología Social y Cultural, como la organización política y social de Roma, la vida cotidiana, la familia romana y por último, la mitología y la religión romanas. Estos contenidos son igualmente reflejados en los criterios de evaluación: "2. Conocer los rasgos fundamentales de la organización política y social de Roma. 3. Conocer la composición de la familia y los roles asignados a sus miembros. 4. Conocer los principales dioses de la mitología. 5. Conocer los dioses, mitos y héroes latinos y establecer semejanzas y diferencias entre los mitos y héroes antiguos y los actuales." Igualmente, estos contenidos se concretan en algunos de los estándares de aprendizaje

evaluables, como el 2.2., centrado en la descripción de la sociedad romana, a partir de las características de las distintas clases sociales y su papel en la sociedad. Sin embargo, esta descripción no se reduce únicamente al pasado, ya que dicho estándar se completa con una comparación entre los elementos de la sociedad romana citados con los actuales, para lo cual se hace necesario una reflexión acerca de la propia cultura. Una comparación semejante se introduce en el estándar 3.1., aunque esta vez referida a los papeles o roles desempeñados en la familia romana y la actual. Además, se introducen conceptos de gran importancia en el campo de la Antropología Social y Cultural como son los estereotipos culturales tanto de la época latina como actual. Los siguientes estándares están dedicados a aspectos relacionados con la religión y con la mitología, como aspectos fundamentales desencadenantes de la formación de la identidad cultural, a través de la identificación de los dioses y sus características, y el papel que desempeña el héroe en nuestra cultura, para lo que se hace inevitable una reflexión y un análisis previo de la misma.

Por otro lado, el bloque 6. (*Textos*), se centra en exclusiva en el análisis y comprensión de los mismos, no solo desde el punto de vista de la lingüística, a partir de la traducción total o parcial, sino que adquiere una especial presencia el estudio e interpretación de textos ya traducidos, aspectos propios de la Arqueología.

**Lengua Castellana y Literatura**

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura, aunque está orientada al "desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado" en sus vertientes: "pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria", plantea un enfoque sociocultural, ya que es usada por los humanos para la comunicación y para las relaciones sociales, familiares y profesionales. Desde este punto de vista, cada lengua es diferente y en parte lo es porque la habla un grupo social diferente. Así, se encuentran determinados grupos étnicos que con una sola palabra son capaces de describir una situación muy concreta, en su lengua natal, mientras que otras lenguas necesitan articular toda una oración para expresar lo mismo. Por lo tanto, la lengua no es algo automático, que aprendemos a hablar en la niñez y que seguimos desarrollando o perfeccionando en la edad adulta, es

algo vivo en cambio, que requiere un proceso de reflexión contante que lleve a comprender qué situaciones sociales o circunstancias han llevado a que se desarrolle en uno u otro lugar. “Esto exige una reflexión sobre los mecanismos de usos orales y escritos de su propia lengua, y la capacidad de interpretar y valorar el mundo y de formar sus propias opiniones a través de la lectura crítica de las obras literarias más importantes de todos los tiempos.”

**Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales**

También las matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales suponen una aportación importante en la comprensión de la cultura y la sociedad, ya que según el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, son “un instrumento indispensable para interpretar y expresar los fenómenos sociales, científicos y técnicos de un mundo cada vez más complejo; contribuyen de forma especial a la comprensión de los fenómenos de la realidad social, de naturaleza económica, histórica, geográfica, artística, política, sociológica, etc., ya que desarrollan la capacidad de simplificar y abstraer. El mundo actual está en continua y rápida transformación, por lo que se hace imprescindible el aprendizaje de métodos generales de análisis social, que puedan aplicarse en contextos diversos.”

**Lengua Extranjera**

Dada la presencia de las diversas lenguas, tanto la materna como las extranjeras en la vida social de la actualidad, suponen un elemento de gran importancia para el desarrollo vital de las personas en el futuro, no sólo a nivel interpersonal, sino también, social, político, cultural, etc. La lengua es clave en el entendimiento de la cultura, tanto de la propia, como de la lengua extranjera hablada. En la medida en el que los conocimientos sobre esa lengua son mayores y mayor es también la preparación, estará mejor preparado para integrarse un determinado contexto, como puede ser una cultura.

**Cultura Clásica**

La materia de Cultura Clásica pretende un acercamiento al estudio de las civilizaciones clásicas (Grecia y Roma), desde diversos ámbitos: literario, artístico, filosófico, científico y lingüístico. A partir de la adquisición de estos conocimientos, el alumno/a deberá reflexionar para tomar conciencia de la pervivencia de muchos aspectos de la cultura greco-latina en la cultura occidental. De nuevo, se trata de lograr una aproximación a la cultura propia, a partir de otras ajenas o parcialmente ajenas, aunque simplemente sea en el tiempo. De esta forma, se desarrollará la propia identidad cultural y mejorará la comprensión de las manifestaciones de la cultura. "A través de la Cultura Clásica, se pretende iniciar al alumnado en un ejercicio de reflexión y análisis acerca de las bases sobre las que descansan algunas de las realidades más características de nuestra cultura, confrontando estas con diversos aspectos de lo que conocemos como legado clásico y estableciendo relaciones de correspondencia entre unas y otros." Este recorrido, acerca de la cultura griega y latina se inicia desde el análisis de la escritura, y el legado de ambas lenguas en las lenguas romances. Así, se hace casi imprescindible el análisis o estudio de algún texto original, para que ayude a contextualizar y a entender los aspectos narrados en el propio texto. Desde este punto de vista, la Arqueología, no sólo referida a textos (fundamentalmente epigráficos), sino a todo un conjunto de restos, supone un importante soporte en la comprensión de estas culturas y de la propia.

Los contenidos no lingüísticos propuestos en la materia de Cultura Clásica, se relacionan con la Geografía, la Historia, la Religión, el Arte, la Sociedad, la vida cotidiana, la Literatura y la pervivencia de todo ello en la actualidad. La aproximación a estos aspectos, supondrá el punto de partida para que el alumnado se adentre en la cultura greco-latina, además de ponerlos en relación con algunos aspectos de la actualidad.

La religión, supone uno de los grandes objetos de estudio de la Antropología Social y Cultural, y en la materia de Cultura Clásica tiene una especial presencia. Centrada fundamentalmente en la mitología, se estudia su influencia en la configuración del imaginario occidental. Igualmente, la ritualidad supone otro de los aspectos más relevantes de la religión greco-latina. Así, sus diversas manifestaciones, los juegos, las festividades, etc., han dejado su impronta en diversas obras literarias y artísticas.

- **Primer Curso**

En 1º de Educación Secundaria Obligatoria, Cultura Clásica se divide en 7 bloques, bloque 1. (*Geografía*), orientado a la localización geográfica de ambas culturas clásicas, así como la identificación y descripción de los aspectos básicos del marco geográfico en el que se ubican. El bloque 2. (*Historia*), centra su interés en los hechos más relevantes de la historia de Grecia y Roma, así como el marco histórico de su desarrollo. En los estándares de aprendizaje evaluables del mismo bloque, se añade la relación entre hitos de la historia de Grecia y Roma asociados a otros similares de otras culturas. El bloque 3. (*Mitologías*), se basa en el conocimiento de dioses griegos y romanos, así como héroes y mitos de las mismas culturas, comparados con la actualidad. El bloque 4. (*Arte*), se centra en el estudio y análisis de las principales obras artísticas de la cultura greco-latina, y la relación con algunos aspectos de la antigüedad. En este bloque, la Arqueología tiene una especial relevancia, en tanto que la mayor parte de piezas artísticas de estos períodos han sido obtenidas gracias a métodos arqueológicos. La visión de los alumnos respecto al Arte, en ocasiones se reduce a lo inmediato, sin existir un ejercicio de reflexión y relación del modo en el que la información llega a nosotros en forma de libro de texto, documental o ficha informativa en un museo. Este proceso de investigación suele ser obviado en los estudios de Arte, manteniéndose al margen la disciplina que ha permitido que se inicie este proceso, la Arqueología. En este sentido, el conocimiento de las técnicas principales en Arqueología supone para el alumnado una visión mucho más ampliada acerca de culturas ya desaparecidas, como es la greco-latina. El bloque 5. (*Sociedad y Vida cotidiana*), presenta uno de los aspectos más estudiados por los antropólogos en cualquier cultura, la conformación y organización de su sociedad, y cómo se desarrolla la vida diaria en relación a los diferentes estratos sociales. Desde este punto de vista, en el bloque 5. se estudia, la organización política, las características de las distintas clases sociales, la familia y sus roles, y por último el trabajo y el ocio. Generalmente estos aspectos, se estudian estableciendo una relación directa con la actualidad, por lo que el papel analítico y reflexivo de la Antropología Social y Cultural, de nuevo se ve aquí reflejado. En el bloque 6. (*Lengua/Léxico*), la referencia a aspectos de carácter lingüístico es prácticamente exclusiva, por lo que excede a nuestro estudio. Además de las referencias constantes a lo largo de algunos de los bloques temáticos expuestos, la relación entre la cultura greco-latina y la actualidad, tiene un protagonismo total en el bloque 7. (*Pervivencia en la actualidad*), de manera que se focaliza la importancia de

identificar qué aspectos de las civilizaciones de Grecia y Roma perviven en la actualidad, como ocurre en las artes, en la organización social y política, o desde otro punto de vista, reconocer las huellas de estas culturas en la actualidad a través de diversas manifestaciones.

- **Cuarto Curso**

La distribución y los contenidos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria en lo referente a Cultura Clásica, es similar a la presentada en 1º, presentando salvedades que tratan de adaptarse a las características cognitivas propias de este grupo de edad. Así, la división en bloques temáticos es prácticamente la misma. El bloque 1. (*Geografía*), plantea cuestiones referidas a la localización geográfica de las culturas de Grecia y Roma. El bloque 2. (*Historia*), se centra en la identificación y descripción del marco histórico de las civilizaciones de Grecia y Roma, las principales características de los diferentes periodos de desarrollo, de las clases sociales y del proceso de Romanización en Hispania. En el bloque 3. (*Religión*), la presencia de la Antropología Social y Cultural se manifiesta de una forma más clara, en tanto que la orientación que tiene el bloque de contenidos está basada en la relación entre la religión greco-latina y la actual, a partir del estudio de los dioses, los mitos, y los héroes de Grecia y Roma. El bloque 4. (*Arte*), se centra fundamentalmente en el estudio del arte clásico y la identificación y relación de algunos de sus elementos con el arte actual, además del conocimiento e identificación de alguna obra artística del patrimonio español y europeo. En el bloque 5. (*Literatura*), se introduce el punto de vista literario al estudio de la cultura greco-latina, a partir de sus obras y de los principales estilos. El bloque 6. (*Lengua/Léxico*), mantiene la orientación lingüística del curso anterior centrándose en el vocabulario, el alfabeto, la evolución de las lenguas, las lenguas romances, etc. Por último, el bloque 7. (*Pervivencia en la actualidad*), plantea esa relación existente entre algunos aspectos de las civilizaciones de Grecia y Roma presentes en nuestra cultura, en las artes, en las ciencias, en la política y en la organización social, así como el legado de estas grandes culturas en el marco de la sociedad actual.

## Filosofía

La materia de Filosofía pretende hacer del alumnado un ciudadano autónomo, “capaz de pensar y comprender”, desarrollando la capacidad de abstracción, que le lleve

a reflexionar, razonar, criticar y argumentar los problemas propios del ser humano como individuo y como ser social. De nuevo, toma un especial protagonismo el hombre en su faceta social y cultural. Los mecanismos y herramientas utilizadas en el estudio de la Filosofía se basan en una reflexión contante acerca de nuestra propia existencia, así como nuestra función y relación con la sociedad y/o cultura que nos acoge. Así, uno de los principales aspectos a estudiar en esta materia son los valores universales, que permitan llevar al alumnado a un razonamiento crítico y dialogado por el que reflexionen y se acerquen a la comprensión de la realidad individual, cultural y social.

- **Cuarto Curso**

En la asignatura de Filosofía de 4º de Educación Secundaria Obligatoria, según el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, en el bloque 1. (*La Filosofía*), destaca especialmente el criterio de evaluación 4. "Conocer el giro antropológico de la filosofía en el s. V a. C., explicando algunas de las ideas centrales de Sócrates y de Protágoras y reflexionando sobre la aplicación práctica de la filosofía respecto al individuo y a la sociedad en la que vive." Es la primera vez en el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, en la que aparece un término derivado de la palabra griega Antropo (hombre), raíz del término Antropología. Desde este punto de vista, el vínculo entre la Filosofía y la Antropología es claro, ya que ambas se encargan del estudio del individuo y de sus relaciones con la sociedad en la que viven, tratando de analizar en profundidad cuáles son los impulsos, las causas o los motivos que le llevan a actuar de una manera y no de otra. En ese sentido, el estándar de aprendizaje evaluable asociado es el 4.1. "Compara la interpretación del ser humano y la sociedad defendida por Sócrates con la expuesta por Protágoras, argumentando su propia postura." El bloque 2. (*Identidad personal*), se centra en la reflexión necesaria del alumnado acerca de su propia identidad personal, así como del origen de ésta. Desde el punto de vista de la Antropología Social y Cultural, el bloque más interesante en el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, en Filosofía de 4º de Educación Secundaria Obligatoria es el 4. Socialización. En este bloque se estudian aspectos como la dimensión social y cultural del ser humano, y la distinción de los términos cultura y sociedad, el proceso de construcción y legitimación de una cultura, los elementos del proceso de socialización o el relativismo cultural y el etnocentrismo. Este bloque tiene una relación directa y prácticamente exclusiva con la Antropología Social y Cultural, sin embargo, no aparece ninguna referencia a la misma. El contenido

que presenta el bloque 4. Socialización, tanto en sus criterios de evaluación como en los estándares de aprendizaje evaluables, podría ser el contenido de la materia de Antropología o introducción a la Antropología en cualquier manual. No obstante, los aspectos referentes al hombre y a la reflexión en torno a las relaciones que se dan entre este y su cultura, son tratadas desde la Filosofía, cuyo objeto de estudio se centraría en establecer mediante la razón, "los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad, así como el sentido del obrar humano"

Filosofía (Del lat. *philosophĭa,* y este del gr. φιλοσοφία)

**1.** f. *Conjunto de saberes que busca establecer, de manera racional, los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad, así como el sentido del obrar humano.* (Real Academia Española).

Por el contrario, los siguientes bloques contemplados en los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables de Filosofía en 4º de Educación Secundaria Obligatoria, se refieren a cuestiones puramente filosóficas: Bloque 4. (*Pensamiento*), bloque 5. (*Realidad y metafísica*), bloque 6. (*Transformación*).

**Segunda Lengua Extranjera**

La segunda lengua extranjera se presenta en los criterios de evaluación del bloque 1. (*Comprensión de textos orales)*, en 4º de Educación Secundaria Obligatoria, según lo establecido en el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, como una herramienta para la comprensión de "aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana (hábitos de estudio y de trabajo, actividades de ocio), condiciones de vida y entorno, relaciones interpersonales (entre hombres y mujeres, en el trabajo, en el centro educativo, en las instituciones), comportamiento (gestos, expresiones faciales, uso de la voz, contacto visual), y convenciones sociales (costumbres, tradiciones)." En este epígrafe se hace una leve introducción a aspectos de índole cultural como es la forma de vida, las convenciones sociales o la manera de relacionarse. Una referencia similar aparece también en el bloque 3. (*Comprensión de textos escritos*), en la que algunos elementos culturales son utilizados para la comprensión de textos: "Conocer, y utilizar para la comprensión del texto, los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana (hábitos de estudio y de trabajo, actividades de ocio, incluidas

manifestaciones artísticas como la música o el cine), condiciones de vida y entorno, relaciones interpersonales (entre hombres y mujeres, en el trabajo, en el centro educativo, en las instituciones), y convenciones sociales (costumbres, tradiciones).” Desde este punto de vista, la comprensión de una lengua diferente de la materna, se asocia directamente con la comprensión de aspectos culturales distintos, lo que implica un mayor conocimiento de una determinada cultura.

**Valores Éticos**

Por último, la materia de Valores Éticos cuya finalidad se presenta como “dotar a los alumnos y alumnas de los instrumentos de racionalidad y objetividad necesarios para que sus juicios valorativos tengan el rigor, la coherencia y la fundamentación racional que requieren con el fin de que sus elecciones sean dignas de guiar su conducta, su vida personal y sus relaciones sociales.” El objetivo, por tanto, es lograr dotar al alumnado de la racionalidad suficiente como para saber tomar decisiones juiciosas y reflexionadas en el marco de una sociedad determinada y bajo el marco común de lo establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Cada sociedad posee un cuerpo de normas y valores sociales, de carácter implícito que de una manera u otra guían nuestro comportamiento, manteniendo el status quo de la sociedad más o menos inalterable. Se trata de normas no explicitadas, pero conocidas por los miembros de la sociedad, sin embargo, rara vez son reflexionadas, analizadas y debatidas. Las relaciones interpersonales suelen ser el escenario de los valores éticos, no obstante no sólo se reducen a aspectos personales de las relaciones, sino también tienen un papel en la democracia, el estado de derecho, la división de poderes, etc. El objetivo pues, supera la convivencia pacífica y armónica de una sociedad, y plantea su relación con conceptos como justicia o libertad.

- **Primer Curso**

Los criterios de evaluación de la asignatura Valores éticos en 1º de Educación Secundaria Obligatoria, según el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, en el bloque 1. (*La dignidad de la persona*), plantea la necesidad de construir el concepto de persona y las cuestiones relativas a la construcción de la identidad personal. En el bloque 2. (*La comprensión, el respeto y la igualdad en las relaciones interpersonales*), se plantea el

conocimiento y reflexión acerca de la naturaleza social de ser humano, además de valorar la influencia del entorno social y cultural en el desarrollo moral de la persona y el papel que desempeñan los agentes sociales y el desarrollo de actitudes y habilidades propias de la vida en sociedad. El bloque 3. (*La reflexión ética*), el criterio de evaluación número 7 propone un ejercicio de reflexión acerca de la propia sociedad, sus valores y normas éticas y cómo éstos guían nuestra conducta individual y social. El bloque 4, presenta, tal y como reza su título *La justicia y la política* y el bloque 5. (*Los valores éticos, el Derecho, la DUDH y otros tratados internacionales sobre derechos humanos*), plantea una reflexión sobre lo que es justo en referencia a cuestiones que tienen que ver con las leyes, las normas sociales, los convencionalismos, partiendo como punto de referencia de la DUDH, y bajo el prisma de la necesidad del desarrollo del juicio crítico. Algo similar ocurre con el bloque 6. (*Los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología*), enfocado en la necesidad de "reconocer la importancia que tiene la dimensión moral de la ciencia y la tecnología, así como la necesidad de establecer límites éticos y jurídicos con el fin de orientar su actividad conforme a los valores defendidos por la DUDH."

- **Cuarto Curso**

En 4º de Educación Secundaria Obligatoria, la organización de la materia tiene una distribución y un enfoque similar, adaptado a las características cognitivas de los alumnos y alumnas del curso: Bloque 1. (*La dignidad de la persona*), bloque 2. (*La comprensión, el respeto y la igualdad en las relaciones interpersonales*), bloque 3. (*La reflexión ética*), bloque 4. (*La justicia y la política*), bloque 5. (*Los valores éticos, el Derecho, la DUDH y otros tratados internacionales sobre derechos humanos*), bloque 6. (*Los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología*).

## 3. La cultura material como fuente primaria para el conocimiento en Antropología y Arqueología

Cuando se habla del estudio de la cultura material, es frecuente establecer una relación entre la Arqueología, la Antropología y el estudio de la Historia (Sarmiento, 2007). Asociamos cultura material a los restos arqueológicos encontrados en un determinado yacimiento o en superficie. Éstos permiten reconstruir el pasado cultural del grupo humano que produjo tales restos. Por otro lado, la cultura material sería también entendida como aquellos restos que han sido producidos en la actualidad por grupos humanos en diversos entornos y que son susceptibles de contener importante información acerca de dichos grupos.

El término cultura no es utilizado hasta mediados del siglo XIX, como sustitutivo del término civilización, entendido como mejora o progreso social. Son cuantiosas las definiciones de cultura, planteadas por antropólogos, sociólogos, psicólogos y demás especialistas de las ciencias humanas. Estas definiciones históricas del término cultura han venido clasificadas en los siguientes grupos: descriptivas, históricas, normativas, psicológicas, estructurales, genéticas, etc., pero sigue sin existir una definición que aúne las peculiaridades consideradas en cada caso (*Ibídem*, 2007). La cultura material contiene en sí misma el término de cultura, pero en este caso, centrado en aquellos aspectos propios a su materialidad. Es decir, esa parte de la cultura que es tangible, palpable. No obstante, de la misma manera que la definición del término plantea problemas de carácter epistemológico, la acepción "cultura material" no es asumida de forma unánime.

La cultura material, entendida como la materialidad de la cultura, hace referencia a todos los restos materiales, vinculados a sus actividades cotidianas, espirituales, de producción, etc., que una cultura ha producido, como reflejo de su propia idiosincrasia. Así, la cultura material incluiría documentos legales, cartas personales, restos habitacionales, objetos cotidianos, objetos sacros, etc., ya que todo ello es susceptible de ser estudiado y aportar importante información para el conocimiento de una cultura ya sea en la actualidad o en el pasado.

Desde este punto de vista, la cultura material del pasado proporciona a la Arqueología, material de primer orden para el estudio de la Antigüedad. El material hallado por arqueólogos a través del proceso de excavación o mediante prospecciones, supone un punto de conexión del pasado con la actualidad, propiciando el conocimiento del futuro. Por otro lado, su propia materialidad permite que esta conexión se lleve a cabo de un modo más próximo, casi místico. El conocimiento de una civilización del pasado se presenta ante nosotros en su máximo grado de pureza, permitiéndonos observar, palpar y sentir los elementos que un día observaron, palparon y sintieron sus habitantes. Los estudiantes de Secundaria no tienen que enfrentarse a la memorización de un libro de texto para el conocimiento del pasado, pueden observarlo directamente, reflexionar acerca de su origen, significado, función, etc. y este proceso les acercará al conocimiento.

Este recurso de análisis de la cultura material del pasado es accesible desde varias vías, la más conocida quizá sea el museo, pero el desarrollo de las tecnologías ha facilitado la obtención de imágenes de diversos objetos, construcciones, documentos y elementos tanto actuales como del pasado. Las visitas a museos son frecuentes a lo largo de la vida académica de cualquier estudiante de Secundaria. Sin embargo, quizá la vitrina que separa la cultura material del alumnado, supone una barrera que va más allá del cristal. Los/as estudiantes frecuentemente pueden percibirlo como algo extraño, lejano, asociado a un conocimiento del que ellos/as no han formado parte. Algunos museos como el *British Museum,* en la ciudad de Londres, llevan a cabo una interesante iniciativa. Periódicamente seleccionan una serie de piezas para que sean observadas y analizadas por los visitantes del museo. Desaparece así la barrera psicológica de la vitrina, y los objetos que forman parte de la cultura material del pasado se tocan, se palpan, se miden, se acarician y a lo largo de este proceso, se reflexiona sobre ellos. El personal del museo ofrece amablemente diversos objetos de fácil manipulación para que los visitantes, ayudados por las preguntas que les plantean, formulen sus hipótesis acerca de la función, el origen o la procedencia del objeto en sí. Resulta imposible plantear la apertura total al público de todas las piezas de un museo, pero resulta una alternativa interesante para el alumnado en particular y para el gran público en general, poder acceder a las fuentes de conocimiento de primera mano.

Lejos del fetichismo, motivado por la industria cinematográfica, hacia las piezas arqueológicas, la posibilidad de tener en las manos un elemento vivo de una cultura desaparecida, es un importante punto de partida para despertar el interés y generar conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La cultura material actual, plantea desde esta perspectiva, mayores facilidades para ser estudiada desde la cercanía que proporciona su propia manipulación. Sin embargo, la cultura material más próxima a los estudiantes es aquella que frecuentemente se ha asociado a la vida rural del lugar de procedencia. Habitualmente, esta proximidad ha jugado en su contra, ya que en ocasiones los estudiantes no han mostrado demasiado interés por aquello han visto desde siempre, muchas veces sin haberse preguntado acerca de su procedencia, función o significado. No obstante, la motivación puede nacer de la comparación, con aquello que se encuentra alejado culturalmente de nuestro entorno social o con aquello alejado en el tiempo. Así, nuestra cultura material puede contribuir a que el alumnado desarrolle conocimiento etnográfico o antropológico mediante la comparación de elementos materiales de distintas culturas, o de una cultura actual con una del pasado. En ocasiones resulta sorprendente cómo elementos del pasado se mantienen en el presente, de un modo tan vivo que apenas han sufrido transformaciones, y las variaciones que ha podido experimentar, se deben fundamentalmente a la adaptación al momento presente.

Una muñeca colgada en la rama de un árbol en una región de Siberia, puede ser simplemente eso, una muñeca en un árbol. Sin embargo, si iniciamos un proceso de reflexión acerca de su significado, del lugar que ocupa o de su función cultural podemos compararlo con las Venus del Paleolítico, encontradas en las proximidades del lago Baikal, en Siberia. La motivación y el interés del alumnado parten de esa comparación, que a la vez genera una actitud de sorpresa y motiva el interés por descubrir. Desde este punto de vista, podemos afirmar que la cultura material de la actualidad constituye una fuente de información de primer orden para la creación y el desarrollo del conocimiento. De un modo didáctico, el alumnado podrá reflexionar acerca de la cultura, comparando diferentes sistemas, estableciendo interrogantes y planteándose hipótesis, que le aproximen al conocimiento. Por otro lado, de un modo científico, la cultura material supone uno de los elementos clave para alcanzar la comprensión de una cultura. Su

estudio supondrá un punto de partida para la elaboración de nuevos interrogantes e hipótesis, orientando la investigación para generar conocimiento antropológico.

La metodología utilizada en ambos casos es la misma, partiendo de la cultura material para alcanzar conocimiento científico en relación a un grupo social determinado, bien sea del pasado o de la actualidad. Se trata de un elemento que se presenta sincero en su origen y condición, ya no hay condicionantes que puedan alterar el conocimiento que produce, porque se exhibe tal cual es, tal cual fue. A diferencia de lo que puede ocurrir con los estudios antropológicos, en los que el peligro del etnocentrismo acecha al antropólogo, y los condicionantes derivados de la observación y las entrevistas pueden sesgar una investigación; la cultura material se presenta en su forma más pura y sincera. Se trata de una forma de conocimiento que junto con otras, posibilitan la comprensión y el conocimiento de la cultura de los pueblos.

## 4. El Patrimonio como recurso didáctico curricular

En numerosas ocasiones hablamos de Patrimonio referido a la didáctica de las Ciencias Sociales, desde el punto de vista de la Historia, la Geografía, la Etnografía, la Arqueología, etc. Partiendo de la diversidad de aplicaciones que se derivan del término Patrimonio, parece necesario definirlo, para alcanzar una mayor comprensión del mismo.

Patrimonio es definido por la Real Academia de la Lengua Española (RAE) del siguiente modo:

*Patrimonio.*

*(Del lat. patrimonĭum).*

*1. m. Hacienda que alguien ha heredado de sus ascendientes.*

*2. m. Conjunto de los bienes propios adquiridos por cualquier título.*

*3. m. Conjunto de los bienes propios, antes espiritualizados y hoy capitalizados y adscritos a un ordenando, como título para su ordenación.*

*4. m.* ***patrimonialidad.***

*5. m. Der. Conjunto de bienes pertenecientes a una persona natural o jurídica, o afectos a un fin, susceptibles de estimación económica.*

~ nacional.

1. *m. Econ. Suma de los valores asignados, para un momento de tiempo, a los recursos disponibles de un país, que se utilizan para la vida económica.*

~ neto.

1. *m. Econ. Diferencia entre los valores económicos pertenecientes a una persona física o jurídica y las deudas u obligaciones contraídas.*

~ real.

1. *m. Conjunto de los bienes pertenecientes a la corona o dignidad real.*

constituir ~.

1. *loc. verb. Sujetar u obligar una porción determinada de bienes para congrua sustentación del ordenando, con aprobación del ordinario eclesiástico.*

Sin embargo, ninguna de las definiciones es susceptible de satisfacer todo lo que entraña el concepto Patrimonio, en relación a las Ciencias Sociales. Bien es cierto, que cuando hablamos de Patrimonio es inevitable hacer referencia a un conjunto de bienes, siendo éstos posedores de un valor tanto material como inmaterial y suponiendo un material tangible y no tangible. Por otro lado, la RAE también propone como definición "hacienda que alguien ha heredado de sus ascendientes", lo que sugiere la posibilidad de perpetuarse en el tiempo, más allá de la vida de las personas.

Se trata, pues, de un concepto de indudable valor didáctico para las Ciencias Sociales, que podría ser definido como todo aquel bien, de carácter material o inmaterial, que pertenece a una cultura o sociedad por recibirlo en herencia de sus antepasados, y que por ende debe ser conservado y trasferido a los descendientes. Tomando esta definición como punto de partida, podemos incluir como bienes patrimoniales, no sólo los bienes de valor histórico, paisajístico, natural, sino todos aquellos bienes que existen fuera de la materialidad y que forman parte de nuestra cultura, como tradiciones, canciones, formas de ser y de entender la vida, etc.

En España existe una regulación cuyo cometido es el de inventariar, preservar, documentar y gestionar los bienes considerados patrimoniales, se trata de la Ley 16/1985, de 25 de junio. Sin embargo, a nivel mundial, se erige la figura de Patrimonio de la Humanidad o *World Heritage*, gestionada por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Se trata de un organismo de las Naciones Unidas, fundado en 1945, basado en "contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información" (Unesco.org).

Desde 1985, año en el que se incluyó el Patrimonio en la lista de asuntos a ser regularizados en nuestro país, la preocupación por el mismo y su conservación han ido creciendo y así se ha manifestado, tanto en los medios de comunicación como en los organismos de cultura y educación, entre otros. Desde esta perspectiva, también ha sido añadido el término Patrimonio al vocabulario de algunos currículos como Ciencias Sociales. Tanto en el currículo de Educación Secundaria deL RD 1105/2014, de 26 de diciembre, como en el deL RD 1631-2006 de 29 de diciembre, encontramos continuas referencias al patrimonio: patrimonio artístico, patrimonio cultural, patrimonio de los pueblos, patrimonio arqueológico, patrimonio de la humanidad o patrimonio mundial, patrimonio natural, patrimonio histórico, patrimonio literario, patrimonio geológico, patrimonio musical, y patrimonio español. Muchas de estas referencias están relacionadas con la conservación o necesidad de conservación, así como su valoración y conocimiento. En el currículo de Educación Secundaria del RD 1105/2014, de 26 de diciembre, el término patrimonio es expresado 43 veces y en el currículo de Educación Secundaria del RD 1631-2006 de 29 de diciembre, 33. Las referencias son múltiples, lo que de algún modo indica el empeño a nivel institucional de considerar el patrimonio como un bien que es necesario conocer, comprender y preservar. Las Ciencias Sociales se nutren continuamente del patrimonio para elaborar conocimiento científico. No sería posible desarrollar estudios de Arqueología si no contáramos con restos arqueológicos, que el paso del tiempo y su importancia ha convertido en patrimoniales. De igual modo ocurre con la Historia, cuyo fundamento metodológico se basa en el estudio del patrimonio documental, bibliográfico, etnográfico, cultural, etc. Sin embargo, no encontramos ninguna referencia, ni en el currículo del RD 1105/2014, de 26 de diciembre, vinculado a la Educación Secundaria, ni en el del RD 1631-2006 de 29 de diciembre, en relación al patrimonio etnográfico, etnológico o antropológico. Parece que todas las menciones vinculadas a la disciplinas de Antropología, Etnografía o Etnología estuvieran contenidas en el término patrimonio cultural. No obstante, cabe señalar que el término "cultural" posee en sí mismo un valor mucho más global que los términos referidos anteriormente, que podrían estar en él contenidos. Por tanto, se hace necesaria una precisión mayor y una inclusión de los términos expresados en los currículos y en los planes de estudios propios de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria. El planteamiento reduccionista del término "patrimonio cultural" en relación a todos los aspectos culturales susceptibles de ser conservados para su estudio y disfrute por las generaciones futuras, genera actitudes de desconocimiento o incluso

indiferencia hacia este tipo de disciplinas, que por otro lado, nunca han llegado a ser comprendidas del todo.

El patrimonio es un concepto que ha de ser comprendido, así como la importancia de su estudio en el conocimiento de las distintas Ciencias Sociales. Sin las canciones tradicionales reproducidas a lo largo de los siglos, sin los restos arqueológicos conservados hasta nuestros días, sin la lengua contenida en documentos de diversa naturaleza y antigüedad, sin la vestimenta, o los utensilios habituales de trabajo de un grupo determinado, sería muy complicado llegar a conocer al ser humano de una época y un determinado lugar. El patrimonio supone una fuente de información de primera mano acerca del hombre y el espacio que ocupa u ocupó. Dada su importancia, en el campo de la investigación y estudio de las Ciencias Sociales, consideramos imprescindible que el término sea considerado de vital importancia en los currículos y planes de estudios de Ciencias Sociales en Educación Secundaria. No tanto por ser un término de moda, actualmente también en boga, sino por la comprensión del mismo, su identificación y su importancia en el estudio de las Ciencias Sociales.

La preocupación por la conservación del patrimonio es algo relativamente nuevo en nuestro país, donde podemos encontrar numerosos ejemplos de políticas encaminadas a la recuperación de edificios, la promoción de exposiciones, etc. Sin embargo, el problema de la conservación del patrimonio debe ser tratado desde el inicio, desde sus cimientos, conociendo la importancia del término y su implicación en el estudio de las Ciencias Sociales. Así, desde la didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria en un primer nivel y fundamentalmente en Educación Secundaria, se debería proponer la inclusión de una completa definición del término, así como el desarrollo de su implicación para el estudio y el desarrollo del conocimiento propio de las Ciencias Sociales.

## 5. Importancia del estudio de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria.

Las Ciencias Sociales como disciplina, forman parte del currículo de Educación Secundaria Obligatoria y desde la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, también en el currículo de Educación Primaria. Además, las Ciencias Sociales suponen el punto de partida del alumnado a la comprensión del entorno que le rodea. Esta disciplina está presente en todo el proceso de descubrimiento del que forma parte el/la adolescente. El enfoque didáctico otorgado, ha estado tradicionalmente orientado al aprendizaje de Geografía e Historia. Sin embargo, las Ciencias Sociales van más allá de contenidos referentes al desarrollo y el devenir del tiempo en un espacio determinado. Las Ciencias Sociales son la reflexión acerca del mundo, en el cuál se están desarrollando y están forjando su identidad, los/as estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Forma parte de las Ciencias Sociales, desde una noticia en el telediario, que plantea una reflexión acerca del suceso que recoge; hasta la reflexión acerca del comportamiento de sí mismo en clase, en el entorno familiar o con el grupo de amigos; y así, está presente de manera continuada en sus vidas. No obstante, la identificación de estas cuestiones, y la visión negativa que han tenido tradicionalmente las asignaturas a las que se les ha asociado, ha desarrollado una desmotivación y un creciente desinterés por parte del alumnado.

El especial protagonismo que han disfrutado la Geografía y la Historia, se ha desarrollado en detrimento de otras disciplinas propias de las Ciencias Sociales, como la Antropología, la Sociología o la Psicología, etc. El planteamiento, además, parte de una óptica estática y rígida, basada en la metodología propia de cada disciplina a estudiar. Sin embargo, del mismo modo que no podemos dividir el mundo que nos rodea en estadios rígidos e incomunicados entre sí; tampoco es posible compartimentar el conocimiento social.

El análisis de cualquier hecho o acontecimiento social debe partir de una óptica multidisciplinar. Sólo así se conseguirá un razonamiento que proporcione conocimiento social. Fenómenos sociales como la inmigración, deben ser analizados como un hecho histórico y social, desde la Geografía Humana y Poblacional, desde la Sociología, desde la Antropología (basados en estudios del lugar de origen y del lugar de acogida de la

inmigración), la Psicología, etc. Una óptica multidisciplinar permitirá tener una visión global del fenómeno, hecho o acontecimiento a estudiar.

Los/as estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria analizan y reflexionan acerca del mundo que les rodea de manera automática, emiten opiniones ante los hechos que les envuelven, establecen comparaciones entre distintos acontecimientos y plantean hipótesis ante posibles circunstancias. Sin embargo, las Ciencias Sociales les proveen de las herramientas adecuadas, para que esos análisis les acerquen al conocimiento y les vayan proporcionando las bases para el desarrollo del pensamiento crítico.

Así mismo, las relaciones sociales se desarrollan en base a las reglas implícitas que la sociedad ha ido conformando a lo largo de su devenir. La reflexión acerca del ser humano, propia de disciplinas como la Sociología, la Antropología o la Psicología, posibilita unas habilidades que serán propicias y adecuadas para ser desempeñadas en cualquier relación interpersonal.

Desde otro punto de vista, el estudio del grupo social y su evolución en un marco temporal, como aspecto básico a ser tratado por las Ciencias Sociales, debe ser entendido desde una óptica global, manteniendo un contacto íntimo con otras disciplinas que conforman las Ciencias de carácter social. De esta manera, no sólo se estudia el comportamiento social de los grupos humanos en el presente, sino también en el pasado. En ese acercamiento al conocimiento del pasado, la Arqueología o los restos arqueológicos suponen información de primer orden.

Así, el estudio del pasado permite conocer el presente y conocernos a nosotros mismos en la relación constante con el medio y con los demás. No es extraño encontrar opiniones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, rebatiendo a sus profesores o a otros compañeros la "escasa" aplicación que tiene la Historia. "La Historia no sirve para nada, es algo que ya ha pasado, no importa". Esta afirmación puede hacerse extensiva a muchos/as estudiantes de Secundaria, basados probablemente en las experiencias personales acerca de la asignatura, su aprendizaje memorístico y el escaso desarrollo de la reflexión como fuente de conocimiento. "La única manera de estudiar Historia es usando la memoria, las Matemáticas hay que entenderlas." Esta es otra de las afirmaciones frecuentes expresadas por el alumnado.

La visión global de las Ciencias Sociales permite romper esta barrera construida tras años de aprendizaje memorístico, que es automáticamente olvidado tras el final del examen. Sólo mediante la reflexión derivada de la interacción de las distintas disciplinas que conforman las Ciencias Sociales, es posible que el alumnado se enfrente al conocimiento de la Historia y del mundo que le rodea, desde un punto de vista reflexivo, que permita comparar el pasado, el presente y el futuro, estableciendo un nexo de unión indisoluble. Somos el resultado de acciones, decisiones, modos de vida y actitudes del pasado, y conforme a ese pasado tenemos la posibilidad de influir en el futuro. En la entrada del bloque número 4 del campo de concentración de Auschwitz puede leerse el siguiente enunciado del poeta y filósofo español Jorge Agustín Nicolás Ruiz de Santayana:

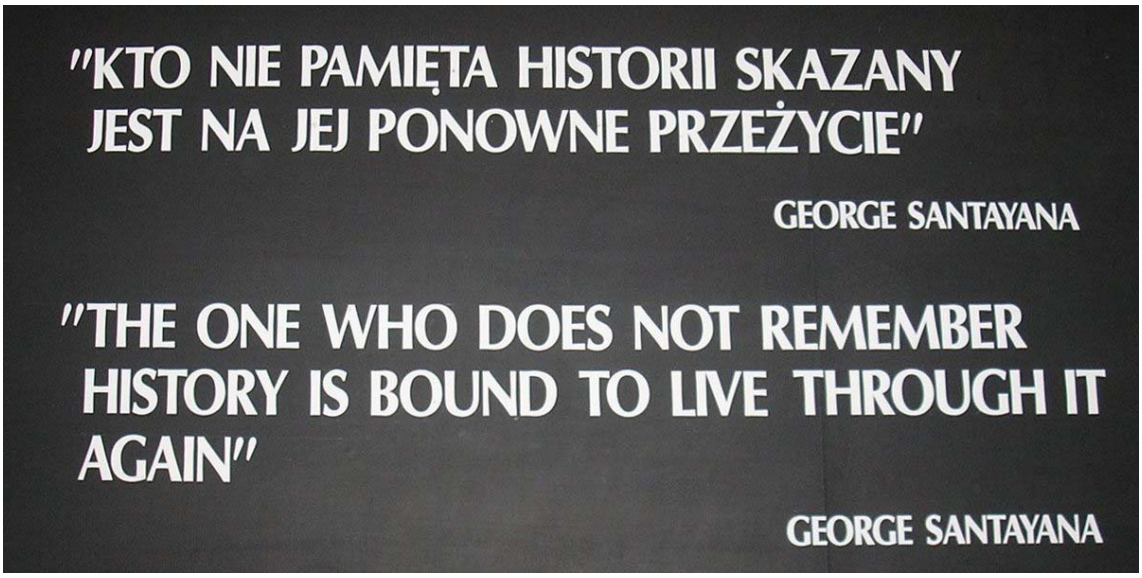



*Figura 95.* "Quien olvida su historia está condenado a repetirla", en polaco y en inglés.

Santayana plantea la importancia del conocimiento y reflexión acerca de la Historia, como elemento constitutivo del futuro. Así, vemos que la Historia, de manera deliberada o no, se repite recordándonos que lo que los acontecimientos que en el pasado se desarrollaron, formaron parte de la actualidad en algún momento. La Historia debe servir para reflexionar acerca de lo que somos ahora, a partir de lo que fuimos. No es necesario recordar un genocidio, como el cometido durante el gobierno del III Reich en la II Guerra Mundial, se trata de una reflexión constante acerca de las inquietudes que guían al ser humano en una u otra época, de las circunstancias que envuelven los

hechos históricos y de la manera en la que se desarrollaron los distintos acontecimientos.

Si la reflexión debe formar parte indisoluble de las Ciencias Sociales, la investigación debe proporcionar el conocimiento con el que llevar a cabo dicha reflexión. Se plantea pues, el estudio de las Ciencias Sociales, desde el descubrimiento, y el aprendizaje autónomo más que como una mera exposición de hechos. Podemos concluir afirmando que esta disciplina no se encuentra sólo en el currículo de los distintos cursos que conforman la Educación Secundaria Obligatoria, sino que forma parte de nuestra vida, siendo el motor que nos impulsa a observar, explorar, preguntar, cuestionar y reflexionar acerca de todo lo que nos rodea, como parte inherente de la naturaleza humana.

## 6. Contribución del estudio de la Arqueología y la antropología al desarrollo de las Competencias Clave del Currículo de Educación Secundaria Obligatoria

### 6. 1. Competencia en comunicación lingüística

La competencia en comunicación lingüística plantea el desarrollo de la acción comunicativa en un contexto determinado, la sociedad. Dentro de cada grupo social se han desarrollado diferentes tipos y modos de comunicación. De manera que la comunicación y la sociedad, son entendidas en un plano simbiótico, desde el punto de vista de que una, la comunicación lingüística, sirve para comprender a la otra, la sociedad. Este mismo proceso se desarrolla a la inversa, los modos de comunicación, son comprendidos gracias a los conocimientos que tenemos acerca de la sociedad en la que se desarrollan. La Antropología se encarga del estudio de la cultura y la sociedad en la que el hombre se desarrolla y la lengua es el instrumento del que se sirve esa cultura o sociedad para comunicarse. Esta afirmación bien puede hacerse extensiva al pasado, donde el modo de comunicarse ha quedado reflejado en numerosos documentos que han llegado al presente con la denominación de restos arqueológicos.

Así mismo, "la competencia en comunicación lingüística es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes". Las diferentes prácticas sociales llevan al desarrollo de distintas modalidades, formatos y soportes, desde un libro de texto, a un recorte de prensa, una estela romana, un legajo sobre unas capitulaciones matrimoniales del siglo XVII, las discusiones en el parlamento o los romances recitados generación tras generación en multitud de zonas rurales. Tanto la Arqueología como la Antropología se presentan como elementos de primer orden en la obtención y análisis de los textos mencionados.

Partiendo de esta visión, el hombre como principal objeto de estudio de la Arqueología y la Antropología, en la antigüedad y en la actualidad respectivamente, se convierte en el principal agente en la comunicación, como generador de mensajes o textos, en diferentes contextos y con diferentes finalidades, y también como receptor de los mismos. Teniendo en cuenta la posición central del ser humano como agente receptor y emisor en el proceso comunicador, resulta igualmente clave a la hora de

poner en conexión diferentes culturas. La comunicación lingüística supone una herramienta de primer orden a la hora de estudiar distintas culturas, tanto del presente como del pasado. Al convertirnos en agentes activos en el proceso comunicativo, entramos en una fase de descubrimiento de la cultura que estudiamos, con la que nos comunicamos y de la que de algún modo se forma parte, al participar de este proceso.

### 6.2. Competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología

Formamos parte de una sociedad caracterizada, y prácticamente dominada por el consumo como principal motor de la economía. Dominar las relaciones económicas desarrolladas en este contexto, implica formar parte de la sociedad. Los estudios en Antropología suponen casi una inmersión total en la cultura o sociedad a estudiar, en relación a todos los diferentes fenómenos que se encargan de caracterizarla. Así, las relaciones económicas desarrolladas en la sociedad actual, desde las más simples, reflejadas en una simple transacción en un comercio, a las operaciones llevadas a cabo en Wall Street, requieren de operaciones matemáticas.

Del mismo modo, las relaciones interpersonales que se producen en el grupo social, estudiadas por la Antropología en el presente y por la Arqueología en el pasado, se desarrollan en un marco concreto, generalmente social. Pero no siempre fue así, el marco social en el que la sociedad interacciona ha sufrido numerosas transformaciones desde su condición natural. Esa interacción del ser humano con el medio, a partir de su transformación y partiendo de un conocimiento previo del mismo, debe proporcionar las bases del acercamiento al mundo físico, escenario en el que se desarrolla la vida del ser humano y del cual se nutre para sobrevivir.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece un vínculo entre las competencias en ciencia y tecnología y plantear y resolver situaciones de la vida cotidiana, tanto social como personal, además de los retos propios de las actividades científicas y tecnológicas. Se plantean pues estas competencias como ejemplos de las capacidades desarrolladas en la sociedad.

### 6.3. Competencia digital

Según el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, la competencia digital "es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y la participación en la sociedad". Siendo el objetivo de la Antropología, el conocimiento del hombre en su entorno social y cultural, las nuevas tecnologías ocupan un lugar de primer orden en la sociedad actual. Por tanto, para comprender la sociedad debemos comprender los elementos que la componen y la caracterizan. Los avances en tecnología han supuesto la creación de una nueva forma de comunicarse en el cambio de una época.

Del mismo modo, las nuevas tecnologías plantean la reflexión acerca de la evolución tecnológica desde la Prehistoria hasta nuestros días, permitiendo el desarrollo de actitudes responsables con el consumo y solidarias con las necesidades de otros, dentro y fuera de nuestras fronteras. Esta reflexión no debe establecerse únicamente desde el punto de vista solidario, sino que también sirve como punto de partida para el desarrollo del pensamiento crítico. Las nuevas tecnologías suponen una ventana al mundo en el que el exceso de información de diferente calidad, se nos presenta sin demasiados filtros, por lo que es el usuario el que debe seleccionar aquello que se ajuste a la creación de verdadero conocimiento. Sin embargo, el uso responsable de las tecnologías debe plantearse desde varias vertientes, como agente receptor de información, que deberá ser filtrada y seleccionada partiendo del pensamiento crítico; y también como agente emisor, al ser el usuario un creador potencial de información, lo que conlleva el desarrollo de la ética.

Por otro lado, tanto la Antropología como la Arqueología plantean objetos de estudio, en ocasiones, muy alejados de nuestra realidad social, ya sea espacial o temporalmente. Desde este prisma, las nuevas tecnologías, posibilitan el acceso a la imagen como fuente de información de primer orden, acerca de aquellos elementos que sólo tienen la posibilidad de ser observados y estudiados en museos, excavaciones arqueológicas o en remotos lugares.

### 6.4. Competencia en aprender a aprender

La competencia de aprender a aprender está fundamentada, desde la base del aprendizaje autónomo, a lo largo de un proceso que dura toda la vida. Se debe, por tanto, iniciar al alumnado en el aprendizaje a partir de la motivación. Actualmente la motivación, es uno de los aspectos más codiciados para los profesores de Educación Secundaria, por lo que se emplean diferentes mecanismos para potenciarla. La motivación es derivada del interés que suscita un tema o un contenido determinado, que anima a querer aprender más acerca del mismo. Los elementos más motivadores en el proceso de enseñanza/aprendizaje dedicada a adolescentes, son aquellos que parten del descubrimiento de aspectos generalmente alejados de lo curricular y por tanto de su vida cotidiana. El autodescubrimiento a partir de la investigación en disciplinas como la Antropología y la Arqueología, supone un interesante mecanismo de motivación y por ello, un modo especialmente atractivo de aprender a aprender. Los temas estudiados en Arqueología y Antropología suelen estar relacionados con aspectos como exotismo, viajes, aventura, aire libre, etc. Cada uno de estos elementos motiva al alumno/a y permite desarrollar una mayor predisposición al aprendizaje autónomo, estableciéndose como protagonista de su aprendizaje. De este modo, alcanzará las metas propuestas, no sin trabajo, pero sí con gran eficacia, ya que parte de sí mismo.

### 6.5. Competencias sociales y cívicas

Las competencias sociales y cívicas, son definidas como aquellas que "implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas". El conocimiento de la sociedad implica el desarrollo de una serie de herramientas que favorecen su análisis desde una óptica científica. La sociedad es cambiante, y la adaptación a la misma, requiere de un proceso por el cual las características que la definen son entendidas y asumidas, lo que va a marcar las decisiones a tomar en el desarrollo de conflictos. La Antropología Social y Cultural facilita al alumnado de Educación Secundaria estas herramientas, que le

proporcionan la base del conocimiento social para integrarse en la Sociedad de un modo pleno y responsable.

La necesaria reflexión que los estudios sociales llevan aparejados, bien sea en la actualidad o en la antigüedad, permiten desarrollar en el alumnado una serie de valores que se manifestarán posteriormente como actitudes. Estas actitudes serán el reflejo no sólo de una sociedad en constante evolución, sino también de la sociedad del futuro. Gracias al conocimiento de los diferentes conceptos y estructuras sociales que proporciona la adquisición de ciertas herramientas en los estudios sociales, brindados por la Antropología, el alumnado participará plenamente en la vida cívica y social para poder ejercer, de esta manera una ciudadanía democrática. Cuanto más profundo es el conocimiento social, mayor es el desarrollo de actitudes cívicas como la tolerancia, la empatía, expresar y comprender distintos puntos de vista, así como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva.

Según lo establecido en el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, "la competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución española, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional." Estos conceptos parten de una generalidad que es contemplada desde las Ciencias Sociales. Términos conceptuales de características tan complejas como Democracia, Derechos Humanos Constitución, requieren un profundo estudio para ser perfectamente comprendidos y asimilados. Partiendo de esta premisa, tanto la Historia como la Arqueología, nos brindan la posibilidad de acercarnos a ellos desde una perspectiva más próxima y empática, permitiendo una mejor asimilación. De igual modo, la Antropología Social y Cultural aproxima al alumnado al mundo globalizado, posibilitando el estudio de sociedades multiculturales así como de culturas más allá de sus propios horizontes culturales.

Las destrezas adquiridas van a permitir al alumnado desarrollar la capacidad de interactuar en la resolución de conflictos en el ámbito escolar y posteriormente en la comunidad. La competencia social y ciudadana se encuentra en la base de la creación de ciudadanos responsables capaces de convivir en una sociedad en contante cambio,

compleja y cada vez más plural, a partir de actitudes basadas en la cooperación, el compromiso, la capacidad para afrontar conflictos así como proponer perspectivas de afrontamiento, desde la tolerancia y el respeto a los valores, creencias, culturas e historias de los otros.

### 6.6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

Como presenta el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, "la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor implica la capacidad de transformar las ideas en actos". Esta afirmación es difícilmente trasladable al ámbito y posibilidades de acción de los adolescentes, ya que éstas se ven, en muchas ocasiones reducidas, por los condicionantes propios de su edad y condición. De manera que la libertad derivada de la iniciativa no es completamente real. No obstante, se plantea la posibilidad de formar a individuos capaces de tomar conciencia de las situaciones, para definir y planear una intervención que resulte resolutiva.

Algunas disciplinas, por su carácter práctico promueven la iniciativa y el desarrollo de ciudadanos proactivos, con una gran capacidad de iniciativa. La Arqueología y la Antropología se encontrarían entre aquellas disciplinas que permiten al estudiante tomar las riendas de su aprendizaje, a partir de la motivación y de la iniciativa en la búsqueda de respuestas. Sin embargo, las limitaciones del currículo, raramente promueven este tipo de actitudes, más allá de unas pocas horas de clase, por lo que la iniciativa estudiantil suele verse refrenada en aras del currículo ordinario.

Por otro lado, el carácter emprendedor al que hace referencia la competencia, está vinculado, más al mundo financiero que al cultural. La iniciativa buscada en la competencia "Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor", parece aproximarse más a la búsqueda del máximo rendimiento económico, la obtención de un puesto de trabajo o la creación de un negocio; permaneciendo en la oscuridad, la iniciativa por descubrir, conocer y reflexionar acerca de nuestra cultura y de otras, así como del pasado, el presente y el futuro.

### 6.7. Competencia en conciencia y expresiones culturales

La competencia en conciencia y expresión cultural está orientada al conocimiento, comprensión y valoración de las manifestaciones culturales y artísticas. Dado que dicha competencia requiere disponer de conocimientos que permitan acceder a las distintas manifestaciones de la herencia cultural (patrimonio cultural, histórico-artístico, literario, etc…), tanto la Antropología como la Arqueología suponen dos de las principales fuentes de conocimiento. La información que los alumnos y alumnas analizarán, y el conocimiento que se deriva de ellas, vienen proporcionados por los restos arqueológicos del pasado y los estudios antropológicos del presente y pasado. En las instituciones de enseñanza es posible estudiar las obras de Homero, porque estas han sido recuperadas por arqueólogos. Esto nos permite aproximarnos al conocimiento de una época, de su representación del mundo, y reflexionar acerca de los aspectos culturales que encierra. Por otro lado, el conocer implica comprender, y el comprender, lleva aparejado nociones de tolerancia y respeto.

Desde este punto de vista, los estudios antropológicos nos aportan información y conocimiento de incalculable valor acerca de culturas que se encuentran muy alejadas en el tiempo, pero también de aquellas que poblaron nuestro territorio y que ya han desaparecido. Este conocimiento llevará a la comprensión de una cultura (en términos antropológicos) y al desarrollo de una actitud abierta, reflexiva, crítica y tolerante acerca de las distintas manifestaciones culturales de la actualidad y del pasado. La Antropología nos permite conocer cuál es el estilo de vida de culturas como la de los Evenki, que pueblan el lago Baikal, en Siberia; qué ropas usan, cuál es su gastronomía, en qué basan su sistema de creencias, etc. Los estudiantes reflexionarán acerca de una cultura ajena a ellos, que en muchos casos les resultará extraña y compleja, pero a partir de la actitud abierta propiciada por la Antroplogía Social y Cultural, será más fácilmente asimilable y comprensible. Las actitudes que se deriven de esta reflexión irán orientadas al respeto y la tolerancia hacia lo propio y lo diferente. La competencia en conciencia y expresiones culturales está igualmente relacionada con la creación de la identidad cultural como ciudadano de un país o miembro de un grupo. Se pretende, por tanto, que a partir del conocimiento de diferentes aspectos culturales, asociados a nuestra sociedad en el pasado y en el presente, así como a otras culturas alejadas en el tiempo o el espacio, se desarrolle la identidad cultural de los estudiantes.

# VII. Estudio cuantitativo

## VII. Estudio Cuantitativo

### 1. Descripción de la encuesta

Tras el análisis curricular de las dos últimas leyes españolas en lo referente a la educación, se establece que los contenidos de Antropología y Arqueología en la disciplina de Ciencias Sociales y en materias afines, es planteado siempre de forma indirecta, a pesar de que son frecuentes las referencias al objeto de studio de ambas y a su contenido. Así, de cara a profundizar en el análisis de los contenidos de Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria, se ha diseñado una encuesta orientada a alumnos de 2º, 3º y 4º de ESO.

En el cuestionario se plantean varias preguntas relacionadas con las Ciencias Sociales, la Antropología y la Arqueología. El objetivo principal es tratar de establecer en qué modo son aceptadas las Ciencias Sociales, detectar cuál es la causa de su éxito o de su fracaso y averiguar el grado de conocimiento de los alumnos acerca de la Arqueología y la Antropología, así como su relación con las Ciencias Sociales.

Dicho cuestionario ha sido entregado a varios grupos de dos diferentes colegios, en dos ámbitos diferentes, uno en Burgos y otro en Madrid. En ambos casos, se trata de dos colegios concertados, con un perfil medio del estudiante ubicado en la clase media acomodada. En el Colegio Liceo Castilla (Maristas) de Burgos, el cuestionario lo realizaron un grupo de 2º de ESO de 25 alumnos, un grupo de 3º de ESO de 27 alumnos, un grupo de 4º de ESO de 21 alumnos y en el colegio Virgen de Atocha de Madrid, se pasó el cuestionario a un grupo de 11 alumnos de 4º de ESO y a un grupo también de 4º de ESO de 28 alumnos.

Los alumnos realizaron una batería de actividades en relación al tema de estudio, y posteriormente realizaron de nuevo las actividades, el único grupo que no realizó las actividades fue el grupo de 11 alumnos de 4º de ESO del colegio Virgen de Atocha de Madrid. En los grupos del Colegio Liceo Castilla (Maristas) de Burgos, el alumnado contó con 1 hora para la realización de las actividades, mientras que el grupo de 28 alumnos de 4º de ESO del Colegio Virgen de Atocha, contó con una semana para realizar las mismas. No obstante, para los grupos de 2º y 3º de ESO, del Colegio Liceo Castilla (Maristas) de Burgos, se realizó una selección de actividades a partir del cuadernillo, tomando como referencia principal en la selección, la dificultad en la

realización de las mismas en relación a nivel madurativo del alumnado. En 2º de ESO se realizaron las actividades 1. Definición y aproximación terminológica, 6. ¿Verdadero o falso?, 9. Nuevos Arqueólogos y 10. Arte y simbolismo. En 3º de ESO, sin embargo, el alumnado realizó la actividad 3. Actividades tradicionales (Una imagen vale más que mil palabras), 4. Relaciones sociales. Comentario de texto y 5. Simbolismo y sistema de creencias. Trabajo de investigación. En 4º de ESO, por el contrario, el alumnado tuvo la oportunidad de seleccionar aquellas actividades de su preferencia, y se contó tan sólo con una hora para su realización.

Tras las actividades, todos los grupos, excepto el de 4º de ESO de 11 alumnos/as que no realizó las actividades, cumplimentaron de nuevo el cuestionario.

A partir del análisis de los resultados, se tratará de profundizar en las diferencias existentes entre el primer y segundo cuestionario, así como las posibles diferencias entre distintos cursos, y entre los grupos que han realizado las actividades, con mayor o menor tiempo.

## 2. Cuestionario: “La Antropología y la Arqueología en las Ciencias Sociales”

1. Puntúa del 1 al 6 tu grado de interés por las Ciencias Sociales, siendo 1 el más bajo y 6 el más alto.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

2. ¿Con qué disciplina relacionarías las Ciencias Sociales?

- ☐ Historia
- ☐ Geografía
- ☐ Sociología
- ☐ Antropología
- ☐ Otros (Señala cuales)

3. ¿Te gusta la asignatura de Ciencias Sociales?

- ☐ Sí
- ☐ No

4. En caso de respuesta afirmativa… ¿qué es lo que más te gusta de las Ciencias Sociales?

- ☐ La metodología empleada
- ☐ El/la profesor/a
- ☐ La información contenida
- ☐ Las actividades prácticas

5. En caso de respuesta negativa… ¿qué es lo que menos te gusta de las Ciencias Sociales?

- ☐ La metodología empleada
- ☐ El/la profesor/a
- ☐ La información contenida
- ☐ Las actividades prácticas

6. Las actividades que más te gusta realizar en Ciencias Sociales son… (puntúalas de mayor a menor grado de interés)

- ☐ Actividades que incluyen preguntas sobre el contenido del libro
- ☐ Actividades de investigación
- ☐ Actividades orales (exposición de un tema o trabajo)
- ☐ Actividades en las que hay que reflexionar sobre algo
- ☐ Actividades grupales o por parejas
- ☐ Actividades de memorización
- ☐ Debates

7. ¿Añadirías algún aspecto a las clases de Ciencias Sociales? ¿Cuál?

- ☐ Sí
- ☐ No

8. ¿Eliminarías algún aspecto de las clases de Ciencias Sociales? ¿Cuál?

- ☐ Sí
- ☐ No

9. ¿Con qué relacionarías la disciplina de Antropología?

- ☐ Homínidos de Atapuerca
- ☐ Tribus del Amazonas
- ☐ Expediciones para describir animales exóticos
- ☐ Cultura y sociedad del hombre actual

10. ¿Con qué relacionarías la disciplina de Arqueología?

- ☐ Homínidos de Atapuerca
- ☐ Objetos de valor para museos
- ☐ Descubrimiento de tesoros
- ☐ Información sobre el hombre del pasado

11. ¿Cuál  o cuáles de estos objetos relacionarías con la Antropología? Explica brevemente por qué.

- ☐ Un diario de campo
- ☐ Un amuleto
- ☐ Unos pantalones cortos
- ☐ Un arco y flechas

12. ¿Cuál o cuáles de estos objetos relacionarías con la Arqueología? Explica brevemente por qué.

- ☐ Un cuaderno de campo
- ☐ Una brocha
- ☐ Una regla
- ☐ Un tamiz

13. ¿Dónde crees que es el mejor lugar para realizar estudios de Antropología? (Puedes seleccionar varios) Justifica la respuesta

- ☐ La sabana africana
- ☐ Un poblado en la jungla colombiana
- ☐ Mi ciudad
- ☐ Una excavación arqueológica

14. ¿Dónde crees que es el mejor lugar para realizar estudios de Arqueología? (Puedes seleccionar varios) Justifica la respuesta

- ☐ En un campo
- ☐ En una cueva
- ☐ En un museo
- ☐ Otros…

15. ¿Has realizado algún ejercicio relacionado con la Antropología en clase? Explica cuál

- ☐ Sí
- ☐ No

16. ¿Has realizado algún ejercicio relacionado con la Arqueología en clase? Explica cuál

- ☐ Sí

☐ No

17. ¿Crees que la Antropología forma parte de las Ciencias Sociales? Razona tu respuesta

☐ Si

☐ No

18. ¿Crees que la Arqueología forma parte de las Ciencias Sociales? Razona tu respuesta

☐ Sí

☐ No

19. ¿Los contenidos de Arqueología ayudan a comprender las Ciencias Sociales?

☐ Sí

☐ No

20. ¿Los contenidos de Antropología ayudan a comprender las Ciencias Sociales?

☐ Sí

☐ No

## 1. Resultados de la encuesta

### 1.1. Resultados generales

A continuación se presentan los resultados generales de la encuesta, a partir de las 20 preguntas que componen el cuestionario.

**1. Puntúa del 1 al 6 tu grado de interés por las Ciencias Sociales, siendo 1 el más bajo y 6 el más alto.**

En la primera pregunta del cuestionario se plantea el grado de interés por las Ciencias Sociales, con una puntuación de 1 a 6, siendo 1 la mínima puntuación y 6 la máxima. Los participantes fueron 112 en la encuesta previa a las actividades y 94 después. Esto es debido a que el cuestionario se pasó en las últimas semanas del curso, y algunos alumnos faltaron los últimos días de la semana, además un grupo de 4º de ESO de 11 alumnos sólo realizó el cuestionario previo.

Aunque el interés por las Ciencias Sociales no es bajo en el cuestionario previo a las actividades, con un 39% de alumnos que la puntúan con un 5 y un 7% con un 6, y un 34% con un 4, podríamos afirmar que al 80% de los encuestados les gusta las Ciencias Sociales, ya que las puntuaciones de 4, 5 y 6 que podrían considerarse como afirmativas, frente a 1, 2 y 3 que se considerarían como negativas.

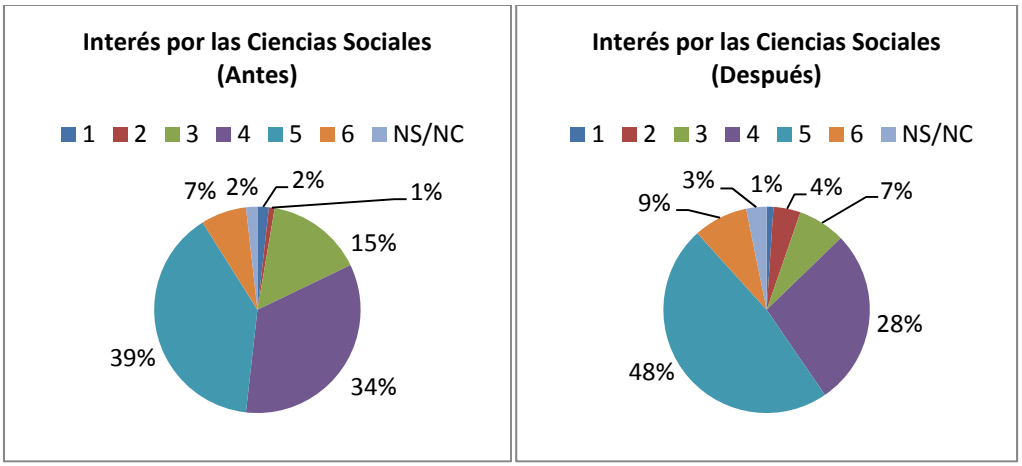



*Figura 97.* Interés por las Ciencias Sociales (antes y después).

Después de realizar las actividades, y volver a responder al cuestionario, el 48% de los encuestados respondió que su interés por las Ciencias Sociales era de 5, el 9% de 6, y el 28% de 4, es decir, para el 85% de los encuestados su interés por las Ciencias Sociales está por encima del 50% de las posibilidades de puntuación. La máxima puntuación, 6 tuvo un incremento del 2%, y la puntuación de 5 tuvo un incremento del 9%, mientras se redujo la puntuación de 4, de un 34% a un 28%, un 6%.

Las puntuaciones que están por debajo de la media, en la primera encuesta son un 18% y en la segunda encuesta un 12%, aunque también hay que considerar que el número de encuestados que no responden a esta parte del cuestionario es de un 2% en el primero y un 3% en el segundo.

**2. ¿Con qué disciplina relacionarías las Ciencias Sociales?**

La segunda pregunta tantea la disciplina o disciplinas con las que los alumnos relacionan las Ciencias Sociales. Por un lado, se trata de observar en qué medida son conscientes de que el campo de estudio de las Ciencias Sociales está formado por varias disciplinas, Economía, Sociología, Antropología, Arqueología, Psicología Social, Geografía, Historia, etc. Por otro lado, se pretende averiguar si son conscientes de que la Antropología y la Arqueología también forman parte de las Ciencias Sociales, dadas las características de su objeto de estudio.

En general, la tendencia a considerar la Geografía y la Historia como los ejes articuladores de las Ciencias Sociales, se ha mantenido en los resultados de los cuestionarios previos a las actividades y los posteriores. Sin embargo, si existen diferencias en cuanto a la consideración de la Antropología, aumentando el número en términos absolutos, de 25 personas a 66, teniendo en cuenta que el número de encuestados se redujo de 112 a 94.

El 90% de los encuestados antes de realizar las actividades, relaciona la Historia con las Ciencias Sociales y el 93% lo hace después de realizar las actividades. El 74% de los encuestados antes de las actividades, relaciona también la Geografía con las

Ciencias Sociales y el 80% de los encuestados después. Un 31% asimiló la Sociología con las Ciencias Sociales antes y un 46% después. Mientras, la Antropología contó con un 22% antes de las actividades y un 70% después. Se introdujeron estas materias, Antropología y Sociología, para no centrar únicamente el punto de atención en las disciplinas sobre las que versa el estudio, Arqueología y Antropología. Así, se añadió una cuarta posibilidad abierta, para que ellos libremente asociaran las Ciencias Sociales con cualquier otra disciplina que les sugiriera. Sólo anotó esta casilla el 22% de los encuestados, una persona añadió Economía y otra Geografía económica. Los resultados después de las actividades resaltan que el 6% relaciona las Ciencias Sociales con otras disciplinas, en concreto, aquellas ciencias vinculadas al hombre y su relación con el medio, y dos personas apuntan concretamente la Arqueología.

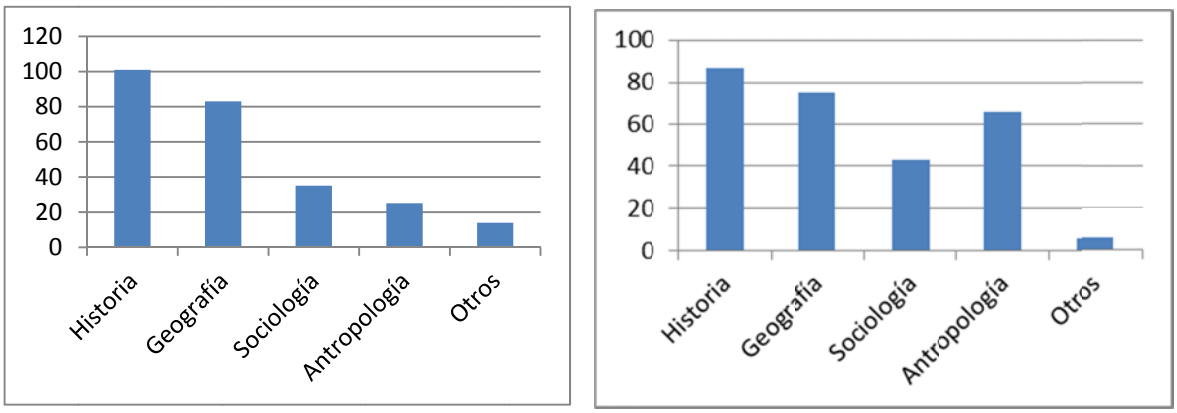



*Figura 98.* Relación de disciplinas con las Ciencias Sociales (antes y después de las actividades)

### 3. ¿Te gusta la asignatura de Ciencias Sociales?

Sin embargo, estos resultados, en principio favorables a las Ciencias Sociales, sobre todo tras la realización de las actividades, contrastan con la tercera pregunta en la que debían responder si les gustan las Ciencias Sociales, con dos posibilidades de respuesta, sí o no. El 85% de los encuestados responde afirmativamente antes de las actividades y el 79% lo hace después. En términos absolutos, el número de personas que cambia de parecer con respecto a la asignatura son 3, que respondieron que sí les gustaba en la primera encuesta y que no les gustaba en la segunda. El número aumenta de 17 que responden no al principio a 20 al final.

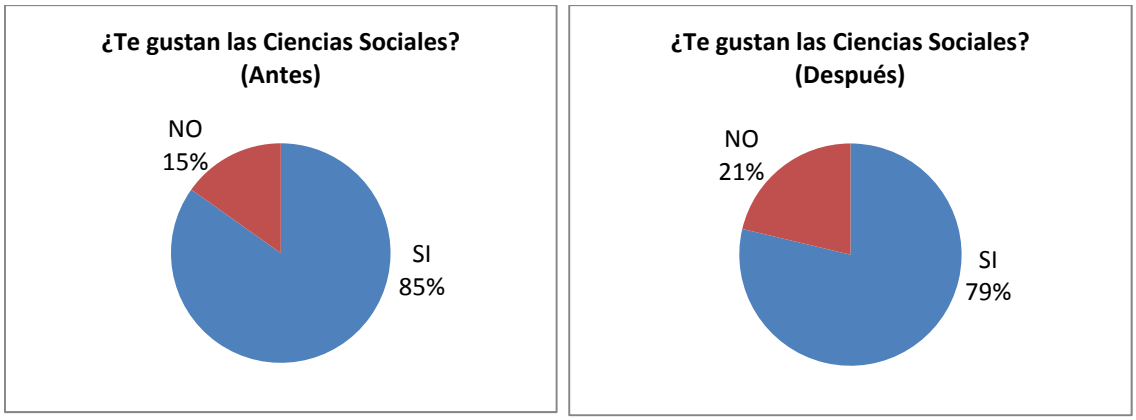



*Figura 99. Alumnado que le gusta las Ciencias Sociales* (antes y después)

**4. En caso de respuesta afirmativa… ¿qué es lo que más te gusta de las Ciencias Sociales?**

En cuanto a lo que más gusta al alumnado de la asignatura, el cambio más significativo en relación a los resultados antes y después de las actividades, lo experimenta la metodología, ya que pasa del 26% al 39%. Así, podemos afirmar que después de las actividades, el interés por la metodología en las Ciencias sociales aumenta un 13%. En cuanto a las actividades prácticas, un 27% respondió que era lo que más le gustaba de la asignatura, antes de realizar las actividades propuestas, y esa respuesta también la da un 27%, después de las mismas. Un 52% responde que lo que más le gusta de las Ciencias Sociales es la información que contiene, antes de realizar las actividades, y un 55% lo afirma después. Un 41% de los encuestados antes de la realización de las actividades, responde que lo que más le gusta de las Ciencias Sociales es el profesor, y un 51% ofrece esta misma respuesta en el segundo cuestionario.

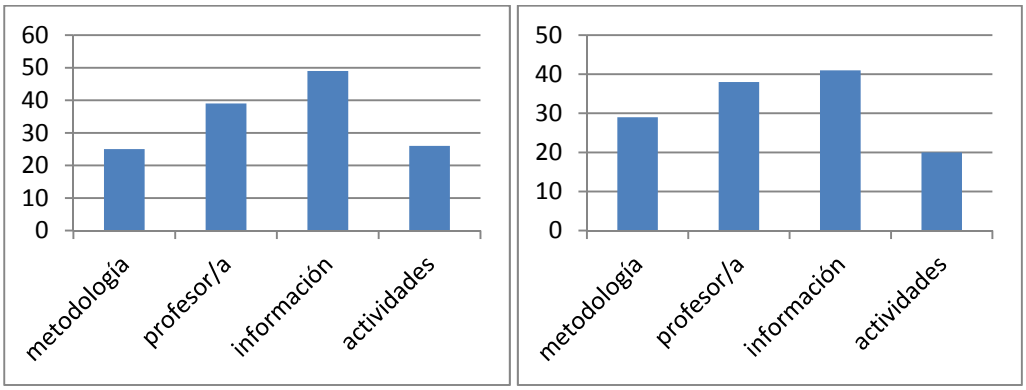



*Figura 100*. Los aspectos preferidos de las Ciencias Sociales (antes y después)

5. **En caso de respuesta negativa… ¿qué es lo que menos te gusta de las Ciencias Sociales?**

La metodología vuelve a ser el dato más significativo en lo referente a lo que menos gusta al alumnado referente a las Ciencias Sociales. Esta pregunta debían responderla únicamente los/as alumnos/as cuya respuesta fuera que no les gustan las Ciencias Sociales. Sin embargo, la respondieron también algunos alumnos del sí. En la primera encuesta realizada, 16 de 17 alumnos respondieron que lo que menos les gustaba de las CCSS era la metodología, lo que supone un 94%. Por el contrario, al finalizar las actividades y realizar de nuevo la encuesta, este porcentaje se redujo al 70%.

Resulta también significativo el número de alumnos que respondió que lo que menos le gustaba era el profesor antes de realizar las actividades, que fue 0 y después de las actividades 9. Sin embargo, en lo referente a la información, esta cifra se reduce, de 21 a 18. En este sentido, hay que considerar que este apartado no sólo lo cumplimentaron las personas que habían respondido que no, sino alguna persona que respondió que sí.

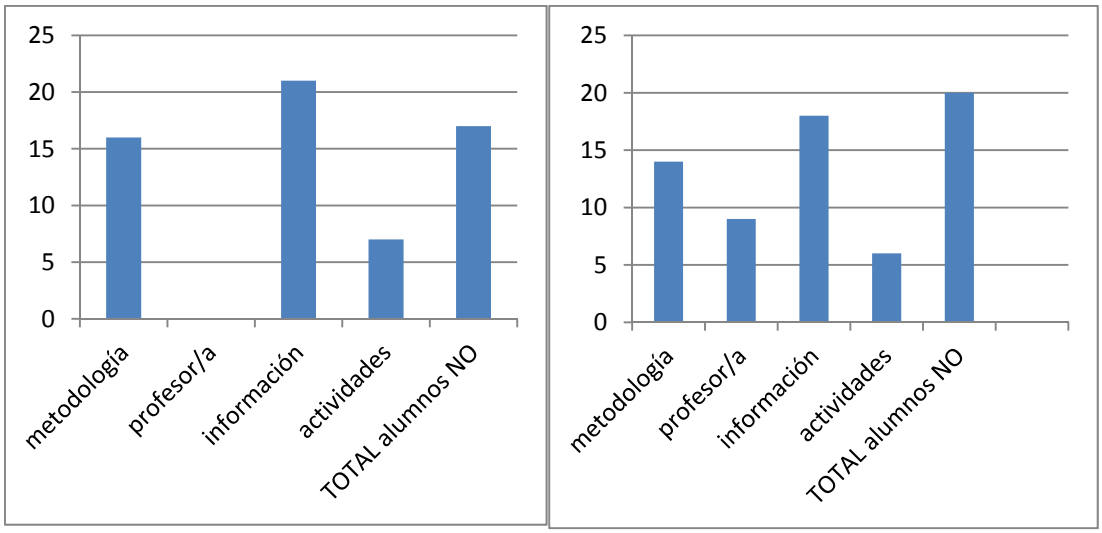



*Figura 101*. Los aspectos menos considerados de las Ciencias Sociales (antes y después)

**6. Las actividades que más te gusta realizar en Ciencias Sociales son… (puntúalas de mayor a menor grado de interés).**

Para tratar de establecer el orden de prioridad de los alumnos en relación al tipo de actividades que realizaban, se les pidió que puntuaran del 1 al 7 una variedad de 8 tipologías de ejercicios en Ciencias Sociales, siendo el 1 la máxima puntuación y el 7 la mínima.

Desde este punto de vista el 30% de los encuestados antes de las actividades le dio la máxima puntuación a los debates, y el 25% a las actividades en grupo. Fueron pocos los alumnos que puntuaron con un 1 las actividades del libro, tan sólo un 4%, y un 5% las actividades de memorizar y las actividades de reflexión y un 6% las actividades orales. Por otro lado, el 12% puntuó con un 1 a las actividades de investigación.

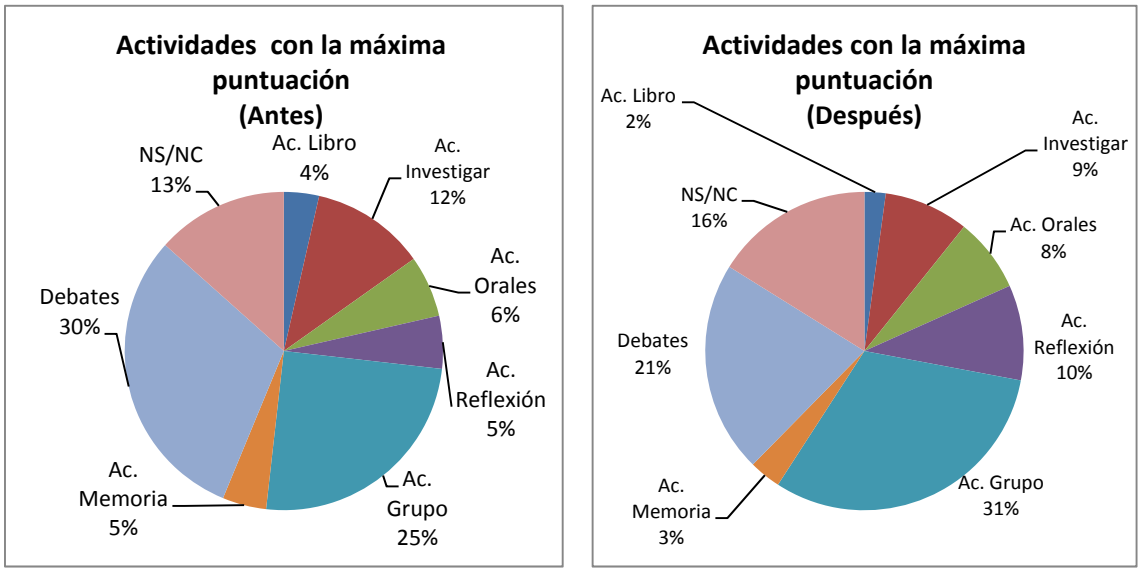



*Figura 102.* Actividades con la máxima puntuación (antes y después).

En lo referente a los resultados después de las actividades, estos se vieron alterados sensiblemente, comenzando por el número de alumnos/as que respondieron erróneamente o simplemente no respondieron, que aumentó de un 13% a un 16%. La

máxima puntuación dada a los debates, decreció de un 30% a un 21%, al igual que las actividades de investigación, de un 12% a un 9%. También se redujo el porcentaje de alumnos que dieron su máxima puntuación a las actividades de memorizar, de un 5% a un 3%, las actividades del libro, de un 4% a un 2%. Mientras, las actividades orales se incrementaron en un 2%, de 6% a 8%, y el máximo incremento lo vivieron las actividades grupales, de un 25% a un 31%. El número de encuestados fueron de 112 en la primera encuesta y 93 en la segunda, ya que uno de los alumnos asistente no respondió a esta pregunta.

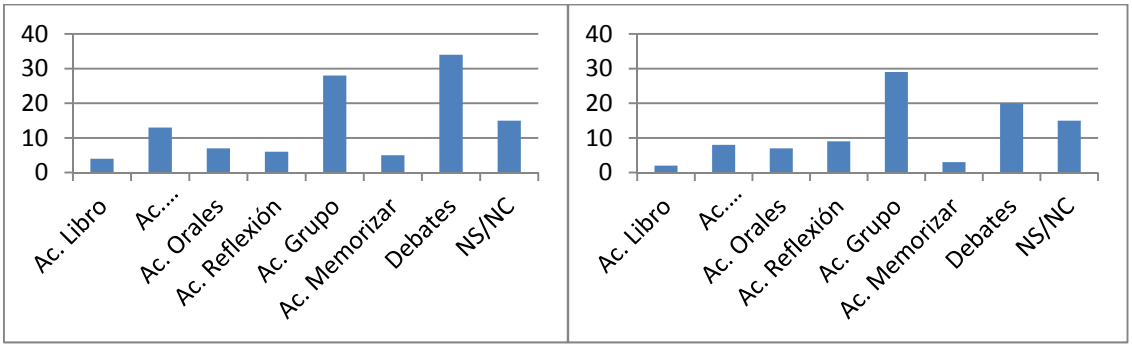



*Figura 103*. Actividades con la máxima puntuación (antes y después).

Sin embargo, también son destacables los resultados de aquellos alumnos que no cumplimentaron el cuestionario según las normas, y que simplemente puntuaron con una X algunas actividades, presumiblemente aquellas de su preferencia. Desde ese punto de vista, es significativo el número de puntuaciones con X, que aumentó desde la primera encuesta a la segunda, de 15 a 26. Las puntuaciones se dirigieron principalmente hacia las actividades grupales (5) y las actividades orales (3), aunque también se puntuó las actividades del libro, las actividades de investigación y los debates (2 cada una), y las actividades de memorizar (1).

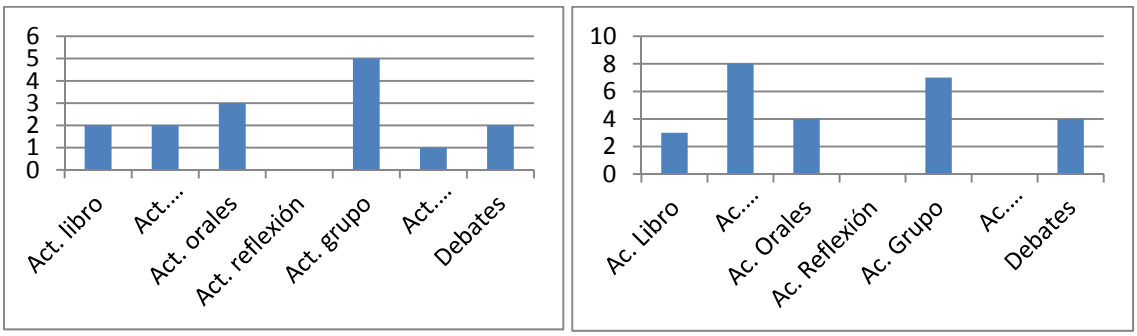



*Figura 104*. Actividades valoradas con una X (antes y después).

Tras la realización de las actividades, fueron más los alumnos que respondieron con X, en lugar que con un valor numérico a las actividades, en concreto el número aumentó a 26 y los resultados también variaron. Las actividades que mayor número de X tuvieron fueron las actividades de investigación (8), a diferencia de la anterior encuesta, aunque también fueron puntuadas de esta manera las actividades grupales (7), y en menor medida las actividades orales (4), los debates (4) y las actividades del libro (3). Sin embargo, no recibieron ninguna X ni las actividades de refllexión ni las actividades a memorizar.

Así las actividades grupales que fueron las que más puntuación de X recibieron en la primera encuesta, un 34%, redujeron su porcentaje al 27% en la segunda. También se reduce el porcentaje de las puntuaciones con X a las actividades orales, de 20% a 12%, y las actividades de memorización, de un 7% a 0. Las actividades de reflexión no reciben ninguna de estas puntuaciones, ni en la primera ni en la segunda encuesta y las actividades del libro se reducen de un 13% a un 12%. Pero quizá el cambio más significativo se produce en las actividades de investigación, que reciben un 13% de las puntuaciones de X en la primera encuesta, pero en la segunda se incrementa hasta un 31%.

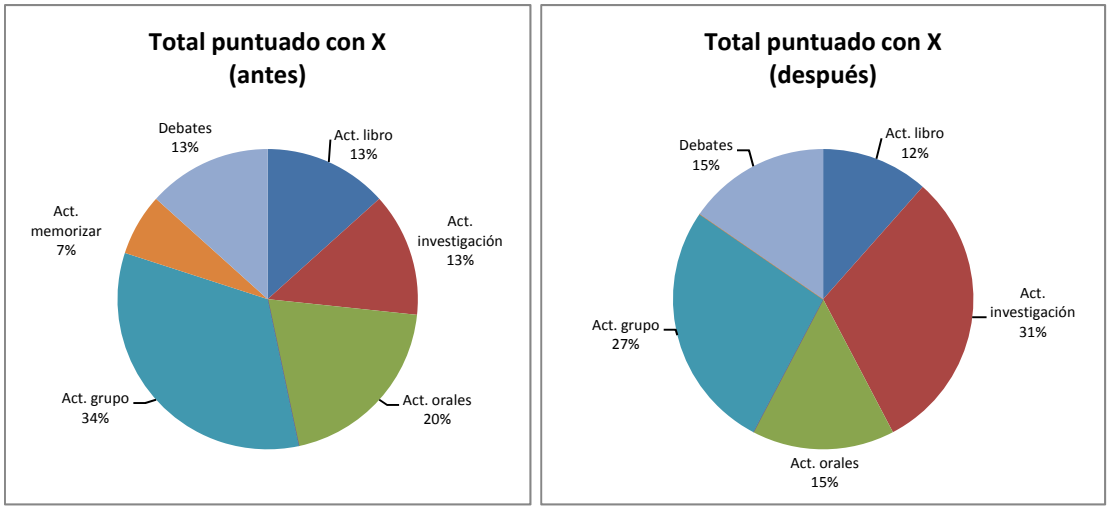



*Figura 105.* Actividades puntuadas con una X (antes y después).

**7. ¿Añadirías algún aspecto a las clases de Ciencias Sociales? ¿Cuál?**

En relación a la metodología empleada, a los contenidos impartidos, al tipo de actividades, etc., se les pregunta a los alumnos si añadirían algún aspecto a las Ciencias Sociales. En la primera encuesta, de 112 encuestados, 29 respondieron que sí añadirían algún aspecto, 79 que no lo añadirían y 4 no respondieron. La segunda vez que realizaron el cuestionario, de 94 personas, 18 respondieron que sí añadirían algún aspecto, 75 que no  y sólo hubo una persona que no respondió.

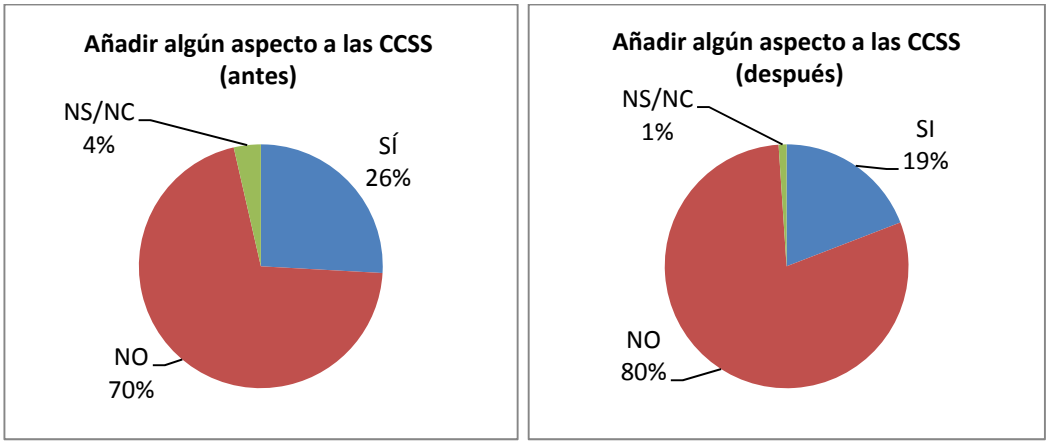



*Figura 106*. Alumnado que añadiría algún aspecto a las Ciencias Sociales.

Así, de un 26% de alumnos/as que respondieron que sí añadirían algún aspecto, en la primera encuesta, pasó a un 19%, aumentando el porcentaje de los que no añadirían nada, de un 70% a un 80%. De los 29 alumnos/as que respondieron que sí, destacan 7 personas que añadirían más geografía, 7 personas que añadirían más películas, de estas 2 personas concretan en películas de Historia y una indica más en concreto "El lobo de Wall Street". El cambio en la dinámica de las clases es señalado por 6 personas y 4 personas indican una mayor especialización en temas de Historia. Por otro lado,  2 personas señalan que se podrían añadir más excursiones, y otras 2 indican que el principal aspecto a añadir es más investigación. Por último, una persona señala que deberían incluirse aspectos referidos a Arqueología y Antropología, y un alumno indica que debería "apartarse el tema político que ha venido con la LOMCE y dar Geografía e Historia".

En la segunda encuesta, de las 18 personas que responden que sí añadirían algún aspecto, sólo especifican 15, entre las que destacan 5 personas, que se refieren a la necesidad de un cambio metodológico, en el que se incluyan aspectos audiovisuales, mayor profundidad, más investigación, etc. Por otro lado, 4 personas sostienen que es importante implementar el número de películas, 2 indican que se debería dar más Historia, otras 2 señalan que el principal aspecto a añadir son más excursiones, una persona apunta la Antropología y la Arqueología como principal aspecto a añadir, mientras otra señala la geografía y otra "menos historia de personas antiguas."

### 8. ¿Eliminarías algún aspecto de las clases de Ciencias Sociales? ¿Cuál?

Los resultados son similares cuando se les pregunta si eliminarían algún aspecto de las Ciencias Sociales. En la primera encuesta, con 112 personas encuestadas, 29 personas respondieron que sí eliminarían algún aspecto, frente a 78 que respondieron que no, 4 personas no respondieron a esta pregunta. En la segunda encuesta, de 94 encuestados, 19 respondieron que sí eliminarían algún aspecto de las Ciencias Sociales, mientras que 71 respondió que no, y 4 no respondieron.

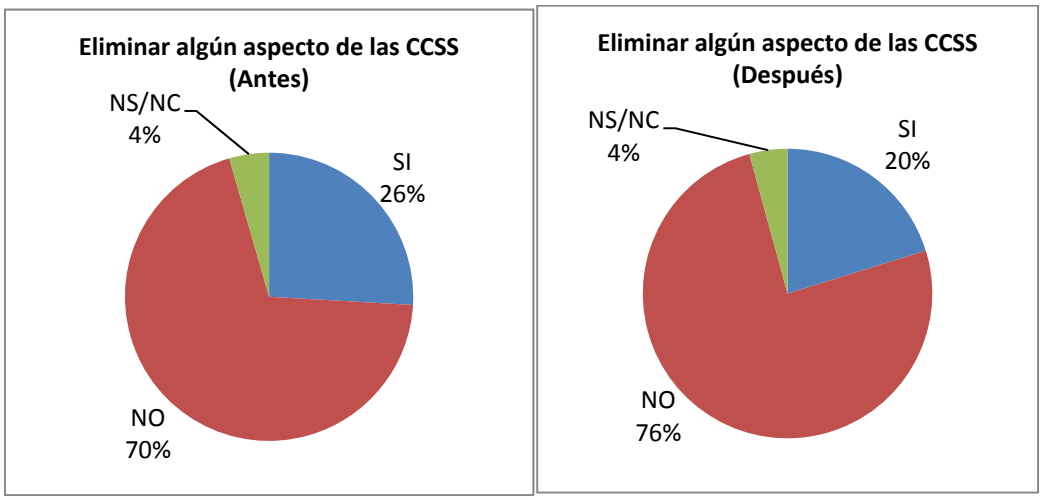



*Figura 107.* Alumnado que eliminaría algún aspecto de las Ciencias Sociales.

Del 26% de los encuestados que respondieron que sí eliminarían algún aspecto, pasó al 20% en la segunda encuesta, y de los que respondieron no, del 70% al 76%. De

los 29 que indicaron que sí eliminarían algún aspecto de las Ciencias Sociales, sólo 19 especificaron qué. De ellos, 5 hizo referencia a la cantidad de contenidos, 4 se refirieron a la Economía, 3 personas se refirieron a aspectos propios de la Geografía, y otros 3 a temas referidos con la Historia, 2 personas mencionaron los exámenes como aspecto a eliminar, 1 indicó las actividades escritas, 1 la Geología, 1 el apartado de Castilla y León, 1 se refirió a la Geología y la Política y por último, un alumno eliminaría los libros. En la segunda encuesta, fueron menos explícitos al indicar el elemento o elementos que eliminarían de las Ciencias Sociales, y de los 19 que respondieron que sí, sólo 14 añadieron los siguientes aspectos: 3 personas se refirieron al contenido, 2 a la metodología, 2 a la Historia como elemento a eliminar y 2 a la Geografía, otros 2 a los exámenes, 1 a la Economía y 1 a los contenidos referidos a Arte y Cultura.

## 9. ¿Con qué relacionarías la disciplina de Antropología?

Con el objetivo de detectar las ideas previas referentes a la disciplina de Antropología y cuál es su objeto de estudio, se les planteó a los/as alumnos/as que relacionaran la Antropología con cuatro aspectos, a saber: "homínidos de Atapuerca", ya que es frecuente la confusión entre aspectos propios de la Arqueología o Paleoantropología, con la Antropología Social y Cultural; "tribus del Amazonas", por la recurrente asociación de la Antropología con los estudios clásicos de la disciplina, desarrollados habitualmente en lugares remotos y exóticos; "expediciones en busca de animales exóticos", para observar hasta qué punto se asocia la Antropología a estudios relacionados con el hombre; y por último, "la cultura y sociedad del hombre actual", que se ajustaría de un modo más exacto al propio objeto de estudio de la disciplina.

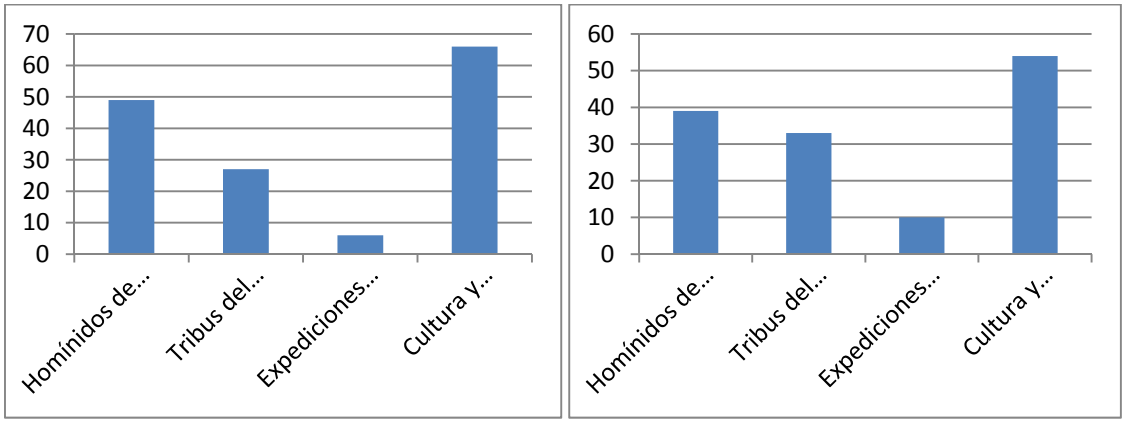



*Figura 108.* Objeto de estudio de la Antropología (antes y después)

**Tabla 6**
*Objeto de estudio de la Antropología (antes y después)*

| | Antes de las Actividades | Después de las Actividades |
|---|---|---|
| **Homínidos de Atapuerca** | 44% | 41% |
| **Tribus del Amazonas** | 30% | 35% |
| **Expediciones animales exóticos** | 5% | 11% |
| **Cultura y sociedad del hombre actual** | 59% | 57% |

Los resultados del primer cuestionario reflejan que el 59% de los encuestados asocian la Antropología con la Cultura y Sociedad del hombre actual, el 44% lo asocia a los homínidos de Atapuerca, el 30% a las tribus del Amazonas y el 5% lo asocian a expediciones en busca de animales exóticos. En la encuesta realizada tras la resolución de las actividades propuestas, de los/as 94 alumnos/as que respondieron a la misma, el 57% indicó que asocia la Antropología a la cultura y sociedad del hombre actual, el 41% lo asoció a los homínidos de Atapuerca, el 35% lo asoció a las tribus del Amazonas, y el 11% a las expediciones en busca de animales exóticos.

Los resultados expuestos resultan algo confusos, ya que por un lado, disminuye el porcentaje de alumnos/as que considera que la Antropología Social y Cultural se asocia a la cultura y la sociedad del hombre actual, de un 59% a un 57%. Por otro lado, mejoran los resultados, al encontrar menos alumnos/as que asocian la Antropología con los homínidos de Atapuerca, de un 44% a un 41%, un porcentaje apenas significativo. El número de alumnos que lo asocia a las tribus del Amazonas aumenta un 5%, lo cual no significa que sea un error, aunque supone que se mantiene el tópico de relacionar la Antropología con el hombre en un entorno exótico, alejado y en unas circunstancias que resultan ajenas y extrañas al hombre de Occidente. El último resultado a comentar, resulta el más preocupante, ya que la Antropología no guarda ningún tipo de relación con las expediciones en busca de animales exóticos, y el porcentaje aumenta un 6% de la primera a la segunda encuesta.

**10. ¿Con qué relacionarías la disciplina de Arqueología?**

La siguiente pregunta se plantea atendiendo a las mismas razones pero en relación a la Arqueología en lugar de la Antropología, ofreciéndose diversas opciones: "homínidos de Atapuerca"; "objetos de museos", ya que en ocasiones se relaciona la Arqueología como una disciplina que busca objetos para ubicarlos en las vitrinas de un museo, lejos de la importancia de su estudio y de su contexto; "descubrimiento de tesoros", en relación a la asociación general, como consecuencia de la influencia de los medios de comunicación y de Hollywood; "información sobre el hombre del pasado", entendiendo la Arqueología como una fuente de primera importancia en el aporte de información del hombre del pasado.

De los 112 encuestados antes de realizar las actividades, 58 relacionó la Arqueología con los homínidos de Atapuerca, 33 con los objetos de los museos, 24 con el descubrimiento de tesoros y 71 con información del hombre del pasado. El 52% de los encuestados antes de realizar las actividades relaciona la Arqueología con los homínidos de Atapuerca, el 29% lo relaciona con objetos de museos, el 21% con el descubrimiento de tesoros, y un 63% con información del hombre del pasado. Después de la realización de las actividades, de los 94 alumnos/as encuestados/as, 57 alumnos/as asociaron la Arqueología con información del hombre del pasado, 37 con los homínidos de Atapuerca, 27 con los objetos de los museos, y 19 con descubrimiento de tesoros. En la segunda encuesta, el 61% de los encuestados/as relacionaron la Arqueología con la información referida al hombre del pasado, el 39% lo relaciona con los homínidos de Atapuerca, el 29% con los objetos de los museos, y el 20% con los descubrimientos de tesoros.

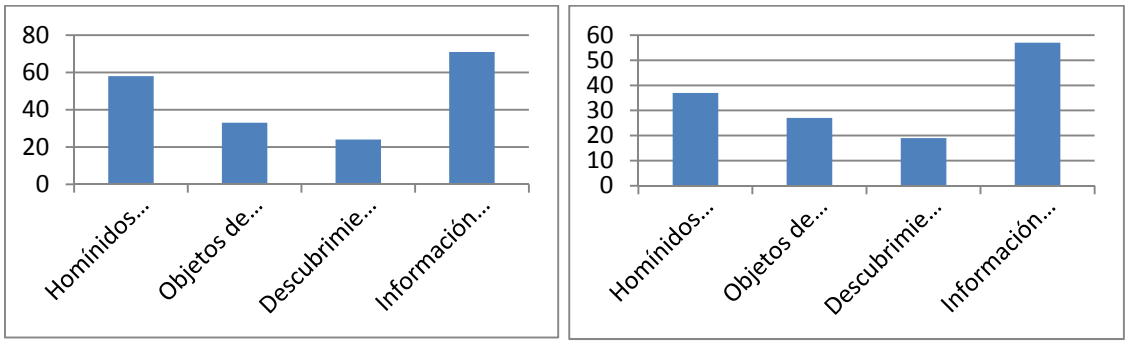



*Figura 109*. Objeto de estudio de la Arqueología (antes y después)

**Tabla 7**
*Objeto de estudio de la Arqueología (antes y después)*

| | Antes de las actividades | Después de las actividades |
|---|---|---|
| **Homínidos de Atapuerca** | 52% | 39% |
| **Objetos de museos** | 29% | 29% |
| **Descubrimiento de tesoros** | 21% | 20% |
| **Información hombre pasado** | 63% | 61% |

También resultan confusos estos resultados, ya que el porcentaje en relación a los/as alumnos/as que relacionan la Arqueología con la información del hombre del pasado, desciende en un 2%, se reduce en un 1% el número de alumnos/as que lo relaciona con el descubrimiento de tesoros, se mantiene el porcentaje de aquellos que lo relacionan con los objetos de museos, y los que lo relacionan con los homínidos de Atapuerca, desciende en un 13%.

11. **¿Cuál o cuáles de estos objetos relacionarías con la Antropología? Explica brevemente por qué**.

Otra de las preguntas planteada al alumnado consistía en seleccionar los objetos que relacionan con la Antropología, pudiendo seleccionar "un diario de campo", como herramienta fundamental en los estudios de Antropología y Etnografía; "un amuleto", en relación a la imagen sesgada prevaleciente en la sociedad, en la que se asocia al antropólogo con culturas, objetos y situaciones exóticas; "unos pantalones cortos", como reflejo de la imagen que pueden ofrecer los medios de comunicación; y por último, "un arco y unas flechas" por la asociación en ocasiones común de la Antropología con estadios de la evolución del hombre.

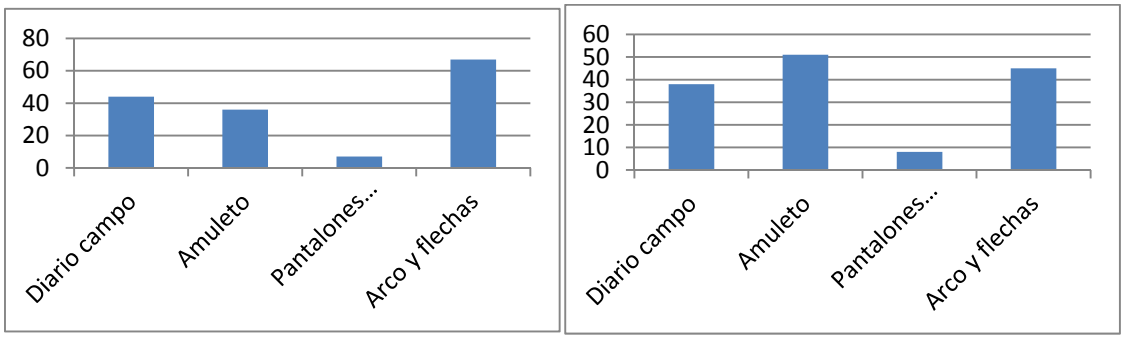



*Figura 110*. Elementos propios de la Antropología (antes y después)

**Tabla 8**
*Elementos propios de la Antropología (antes y después)*

| | Antes de las actividades | Después de las actividades |
|---|---|---|
| **Diario campo** | 39% | 40% |
| **Amuleto** | 32% | 54% |
| **Pantalones cortos** | 6% | 9% |
| **Arco y flechas** | 60% | 48% |

Así un 60%, 67 personas indicaron que asociaban la Antropología con el arco y las flechas. De los 50 alumnos/as que aportaron una justificación a la respuesta, destacan principalmente los/as 43 que relacionan el arco y las flechas con la antigüedad, donde la mayoría son referencias a la caza, o a que se trata de herramientas que se usaron en el pasado. Por otro lado, 14 alumnos relacionan estos objetos directamente con la caza, refiriéndose a la caza en la actualidad sólo 3 personas, y 5 personas al uso que se da en general de estos instrumentos.

Un 39% de los encuestados/as, es decir, 44 personas, relaciona la Antropología con el diario de campo y 32 personas justifican su respuesta. Son 15 los alumnos que indican que este objeto es utilizado para anotar datos sobre la investigación, 10 personas lo consideran como un testimonio del hombre del pasado, y de ellos 6 se refieren a que es un reflejo de su pensamiento. Sólo 7 personas hacen mención al hombre en la actualidad, o lo relacionan con cuestiones culturales o sociales y 2 alumnos/as hacen referencia a que esto lo han visto en alguna película, indicando en concreto uno/a de ellos/as a Tadeo Jones.

El 32% de los encuestados/as, 36 personas relacionan la Antropología con un amuleto, y 23 de ellos lo justifican de algún modo. Once personas se refieren al amuleto como un objeto que aporta información sobre el pasado, y 5 personas se refieren al sistema de creencias en la actualidad, frente a 4 que mencionan del sistema de creencias del pasado. Una persona establece que son objetos que realiza el hombre y otra hace referencia de nuevo a las películas.

Sólo el 6%, 7 personas, señaló los pantalones cortos en su relación con la Antropología. Las razones que aportaron al respecto señalan que es un antídoto para el calor, sirve para aprender sobre la evolución del humano y porque aporta información sobre la sociedad del humano al que pertenecieron en el pasado. Otro/a alumno/a indica que se usaban en el pasado, otro/a que lo ha visto en las películas, y otro/a concreta especificando que "se suele ver gente que trabaja en esto con pantalones cortos verdes."

Después de realizar las actividades, los resultados de los/as alumnos/as encuestados (94) dan un vuelco, y pasan a relacionar la Antropología, principalmente con el amuleto, un 54%, lo que supone un total de 51 alumnos/as. Sólo 16 alumnos/as aportaron respuestas concretas, 8 aluden al carácter del amuleto vinculado al sistema de creencias, 3 mencionan su relación con el hombre y la sociedad y sólo dos indican la importancia que tiene en otra época y uno/a establece que un amuleto sirve para identificar las cualidades de la persona. En ese sentido, aumenta el porcentaje de alumnos que relacionan el amuleto con la Antropología, pero lo más significativo quizá sea la calidad de las respuestas concretas, más próximas a la realidad.

El 48% de los encuestados responde que relaciona la Antropología con el arco y las flechas, de ellos 20 apuntan respuestas concretas, 5 hacen referencia a su uso en la caza, pero sólo uno se refiere a esta actividad en otra época, otras 5 lo refieren a su uso en la actualidad y a la información que aportan al respecto, 4 personas lo relacionan con el pasado, 2 lo relación con el desarrollo o crecimiento humano, uno dice que sirve para identificar las cualidades de "esa" persona, una persona responde "porque sí", otra "porque me suena" y otra "para buscar objetos y talarlos".

El 40%, es decir, 38 personas, responden que el objeto que asocian con la Antropología es el diario de campo, y 14 aportan información al respecto. De los 14 alumnos/as, 9 aluden a su función para tomar anotaciones, y algunos/as mencionan el comportamiento del hombre actual, 2 aluden al desarrollo humano, 1 lo relaciona con un testimonio escrito, 1 añade que "dice algo del hombre" y 1 que sirve para estudiarlo desde distintos puntos de vista. Un 9%, 8 personas responden que el elemento que

asocian con la Antropología son los pantalones cortos, para lo cual simplemente una persona responde que dice algo sobre el hombre.

**12. ¿Cuál o cuáles de estos objetos relacionarías con la Antropología? Explica brevemente por qué.**

Con el objetivo de establecer cuáles son los objetos que relacionan con la Arqueología, atendiendo a sus concepciones previas y a lo estudiado en años anteriores, se pide a los/as alumnos/as que relacionen la Arqueología con cuatro objetos que se ofrecen. Estos son "el cuaderno de campo", para que reflexionen hacia la importancia del seguimiento de un procedimiento riguroso que va más allá de desenterrar utensilios o huesos; "una brocha" como el elemento que generalmente es asociado a los arqueólogos; "una regla", en alusión a la metodología científica y rigurosa; y "un tamiz" como herramienta de gran utilidad en la búsqueda de elementos, generalmente contextuales de pequeño tamaño.

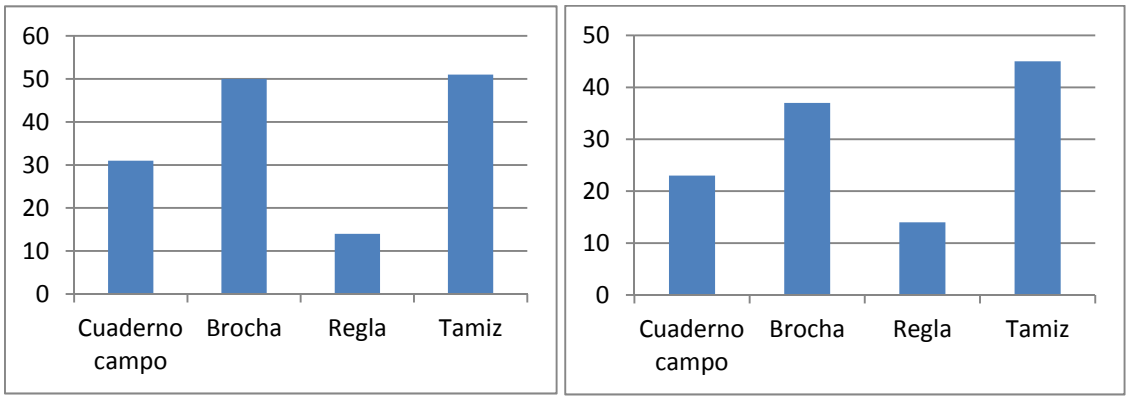



*Figura 110.* Elementos propios de la Arqueología (antes y después)

De los 112 encuestados, antes de realizar las actividades, el 46%, es decir, 51 personas relacionaron la Arqueología con el tamiz. Lo que a priori es un porcentaje amplio de personas que aparentemente conocen la metodología propia de una excavación arqueológica, plantea ciertos interrogantes cuando se estudian las razones que aportan para justificar su respuesta. Fueron 35 las personas que justificaron su respuesta aludiendo, 16 de ellas su uso en el pasado, como un instrumento que ha sido utilizado en algún momento de la antigüedad, 14 personas se refirieron a su uso como

herramienta en la Arqueología, uno en concreto hace referencia a su uso similar a un colador. Sin embargo, el uso de este instrumento se atribuye a la antigüedad, dos personas lo relacionan con el arte, presumiblemente porque han confundido el vocablo con tapiz, una persona hace referencia a la alimentación y una persona simplemente señala "porque sí."

**Tabla 9**
*Elementos propios de la Arqueología (antes y después)*

| | Antes de las actividades | Después de las actividades |
|---|---|---|
| **Cuaderno campo** | 28% | 24% |
| **Brocha** | 45% | 39% |
| **Regla** | 12% | 15% |
| **Tamiz** | 46% | 48% |

El 45% de los/as encuestados/as, 50 personas eligieron la brocha como el objeto que relacionan con la Arqueología, 45 personas aportaron argumentos que justifican su elección. Existen 32 alumnos que se refieren a la brocha como herramienta de la Arqueología, cuyo uso es la limpieza de los restos encontrados, aunque hay 6 referencias a su uso como herramienta en la pintura y otras 6 referencias a su antigüedad o a la época a la que pertenecieron, uno/a de los alumnos/as indica que siempre se ha visto en la televisión.

El 28%, 31 alumnos/as seleccionaron el cuaderno de campo como objeto propio y característico del arqueólogo, de los cuales 19 aportan argumentos. Son 9 las personas que hacen referencia a su uso para tomar anotaciones o bien dibujar, 3 hacen referencia a su uso en el pasado, y otros 3 se refieren directamente a la Arqueología, como herramienta de utilidad, hay una referencia al estudio psicológico del contenido del cuaderno, una referencia a las costumbres de los hombres, aunque no se indica si en el pasado o en la actualidad y de nuevo, otra referencia a las películas.

El 12% de los encuestados, 14 personas seleccionó la regla como elemento en relación a la Arqueología, 14 alegaron razones para justificarlo. De los 14, 7 lo relacionaron directamente con la Arqueología y su uso metodológico, 4 personas

hicieron referencias únicamente a su utilidad en la toma de medidas, y 3 aludieron a su uso en la antigüedad.

Las encuestas después de la realización de las actividades, plantean resultados similares, el tamiz y la brocha son los objetos que más veces han sido seleccionados, en relación con el cuaderno de campo y la regla. El 48% de los alumnos/as encuestados (45) después de las actividades, determinaron que el tamiz era el objeto que más se relaciona con la Arqueología, con 14 referencias concretas. De ellas, 6 relacionadas directamente al uso de este objeto en el pasado o la antigüedad y dos personas hacen referencia a su uso en la Arqueología. Hay un/a alumno/a que relaciona el tamiz con "su alimentación", otro/a indica que "explican la vida" y otro/a únicamente refiere que es usado por el hombre. Por otro lado, existen respuestas que pueden resultar confusas, como el alumno que escribe "para *mintar ellas* cuevas" y otro que simplemente anota "porque sí".

Los/as alumnos/as que seleccionaron la brocha como elemento en relación a la Arqueología fueron 37, es decir el 39% de los encuestados después de la realización de las actividades. Encontramos 12 alumnos/as que explican su selección, 7 de ellos/as hacen referencia a su uso como herramienta propia de la Arqueología, 2 indican que es usada para pintar, un/a alumno/a explica únicamente que es usado por el hombre y otro/a que explica la vida y otro/a de nuevo señala "porque sí."

El 24% de los/as encuestados/as, 23 alumnos/as, relaciona la Arqueología con el cuaderno de campo, y de ellos/as, 11 lo justifican. Existen 4 referencias a su uso para tomar anotaciones, otras 4 lo relacionan con su uso referido al hombre de la actualidad, un/a alumno/a que indica que es un testimonio escrito y 1 referencia a que es usado por el hombre. El 15% de los/as alumnos/as (14) que realizaron la encuesta la segunda vez, seleccionó la regla, alegando únicamente que es una herramienta y que es usada por el hombre.

Los resultados expuestos resultan confusos, ya que parece que más bien se ha dado una redistribución de respuesta, variando poco los resultados, quizá la mayor

diferencia apreciada se encuentra más en las justificaciones de los alumnos/as que en los propios datos estadísticos. Así, encontramos que estas justificaciones son considerablemente menores en la encuesta después de las actividades que en la previa, pero las respuestas son más próximas a la realidad, o hay un mayor grado de proximidad con la realidad estudiada.

**13. ¿Dónde crees que es el mejor lugar para realizar estudios de Antropología? (Puedes seleccionar varios) Justifica la respuesta.**

Otra de las preguntas planteadas en el cuestionario es cuál es el mejor lugar para realizar estudios de Antropología, con las siguientes opciones: "la sabana africana", con objeto de establecer si el alumnado confunde Antropología con los orígenes de la Arqueología asociados a la evolución humana en la zona del Rift Valley; "un poblado de la jungla colombiana", en relación a la Antropología Social y Cultural clásica desarrollada en lugares remotos y exóticos; "mi ciudad", buscando la relación de la Antropología Social y Cultural con espacios culturales actuales, no necesariamente alejados ni exóticos; y "una excavación arqueológica", para establecer si son capaces de identificar la Antropología y distinguirla de la Arqueología.

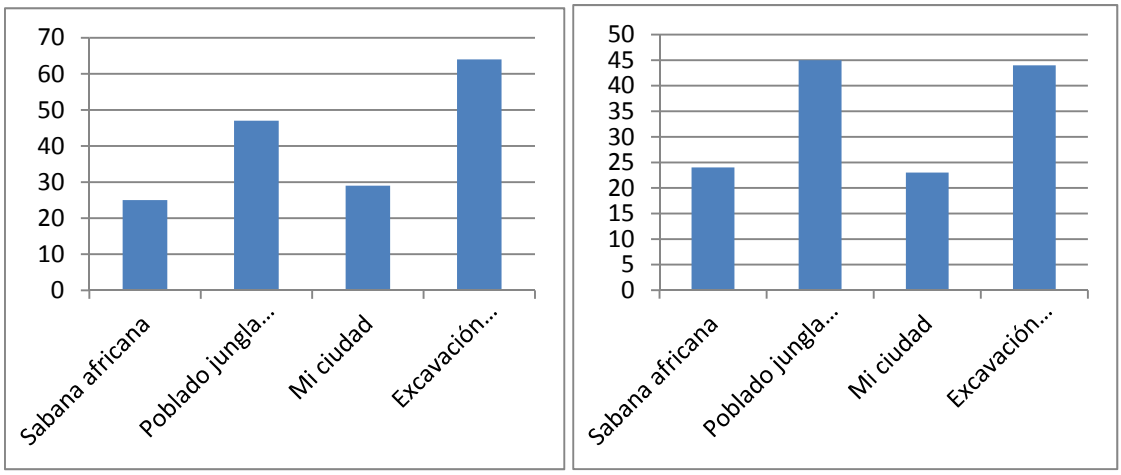



*Figura 111.* Lugares apropiados para realizar estudios de Antroplogía (antes y después)

**10 Tabla**
*Lugares apropiados para realizar estudios de Antroplogía (antes y después)*

| | Antes de las actividades | Después de las actividades |
|---|---|---|
| **Sabana africana** | 22% | 26% |
| **Poblado jungla Colombia** | 42% | 48% |
| **Mi ciudad** | 26% | 24% |
| **Excavación arqueológica** | 57% | 47% |

Un porcentaje considerable de los encuestados, el 57%, 64 personas, respondió que la excavación arqueológica era el mejor lugar para llevar a cabo estudios de Arqueología, donde las 38 personas que aportaron una justificación a su respuesta, la relacionaron con las posibilidades arqueológicas que ofrece una excavación.

Por otro lado, 47 personas, el 42% del total de encuestados, seleccionó un poblado de la jungla colombiana como mejor lugar para desarrollar estudios antropológicos. De estas 47 personas, 28 aportaron una justificación, 13 relacionaron el poblado de la jungla africana con sus posibilidades culturales, 5 personas hicieron referencia a la posibilidad de realizar hallazgos de tipo arqueológico, 4 personas plantean alguna referencia confusa a la evolución y a sus posibilidades culturales y 4 respuestas están totalmente alejadas de la Antropología o resultan muy confusas: "porque es donde menos han modificado el paisaje", "es cuando más se v(…)", "porque así se podrían encontrar nuevas especies exóticas o plantas tropicales a las que clasificar", "son colonias de otros lugares extranjeros", "es muy interesante".

Son 29 personas, el 26% las que respondieron que la ciudad es un lugar adecuado para realizar estudios de Antropología, de las 17 que añadieron una justificación, existen 9 referencias a sus posibilidades culturales en estudios antropológicos, 6 referencias a la posibilidad de realizar hallazgos arqueológicos, 1referencia a la evolución y 1 a la población numerosa en este lugar.

Por último, 25 personas, un 22% respondió que el mejor lugar para llevar a cabo este tipo de actividades es la sabana africana. De las 25 respuestas, 18 aportaron

información extra, en concreto, hubo 5 referencias al origen y evolución humana, 3 menciones a sus posibilidades culturales en la actualidad, otras 3 alusiones a la posibilidad de encontrar restos: “porque hay muchos restos de roca”, 2 “no sé”, 1 “porque tiene algo que ver con el cuerpo”, 1 “porque las sabanas africanas de hoy en día era como parecido a cómo vivían los antepasados”, 1 “son colonia de otros lugares extranjeros” y 1 “extenso”. Como ha ocurrido en casos anteriores, los resultados de las encuestas después de la realización de las actividades, no ofrecen una clara perspectiva de la evolución de los/as alumnos/as en lo referente a estos aspectos.

Así, el 48% de los/as encuestados/as, 45 personas, respondieron que el mejor lugar para llevar a cabo estudios de carácter antropológico es un poblado de la jungla colombiana, alegando 14 de ellos diversas razones. Para 9 alumnos/as se trata de un lugar adecuado para el estudio de la cultura o la sociedad en la actualidad, 2 hacen referencia a que se conserva intacto o no se ha alterado el paisaje, un/a alumno/a lo relaciona con los descubrimientos que se pueden hacer, aunque no indica qué tipo de descubrimientos y otro/a alumno simplemente indica que es un lugar adecuado.

El 47% de los/as encuestados/as sigue considerando la excavación arqueológica un lugar adecuado para realizar estudios antropológicos, 13 de ellos aportan alguna razón. En concreto, hay 7 referencias a los restos que se pueden encontrar en la excavación, así como alusiones al pasado; además hay algunos comentarios confusos: “lo mejor es tener distintos enfoques”, “hombre anterior”, “se encuentran intactos”, “está preparado”, “más elementos de interés”, porque hay más posibilidades de encontrar algo”.

De los 94 encuestados/as, 24, el 26% reflejaron que el mejor lugar para realizar estudios de Antropología es la sabana africana. Así, 3 aludieron a sus posibilidades en el estudio de la cultura o la sociedad, 1 se refiere únicamente a que es un lugar que se encuentra intacto, 1 indica que es un lugar adecuado y otro/a simplemente plantea que lo mejor es tener diferentes enfoques. En total 6 personas aportaron contenido extra que permite justificar su respuesta.

Por otro lado, el 24%, 23 alumnos/as, encuentran que la ciudad es el mejor lugar para este tipo de estudios, de ellos 11 aportaron distintas razones. La mayoría, un total de 7 alumnos/as hicieron referencias al hombre en la actualidad, desde un punto de vista social, 2 se refieren a la población de la ciudad en el pasado y los restos que quedan en ella, 1 hace referencia al enfoque, al igual que en otras respuestas como la sabana y la jungla y por último una última justificación es tan simple como "porque mola".

El resultado más significativo, es quizá que desciende el número de alumnos/as que considera un buen lugar para realizar un estudio antropológico, una excavación arqueológica, de un 57% a un 47%. El resto de resultados no resultan demasiado significativos ya que las cifras más o menos se mantienen, siendo más reveladoras las respuestas extra que justifican la elección, en las que se puede observar una mayor precisión y concreción.

**14. Dónde crees que es el mejor lugar para realizar estudios de Arqueología? (Puedes seleccionar varios) Justifica la respuesta.**

Planteando una lógica similar que en la pregunta anterior, los alumnos/as relacionaron con la Arqueología alguna de las opciones que se les daba. Por un lado, se ofrecía "el campo", ya que muchos de los yacimientos se encuentran en lugares al aire libre, que en muchos casos es localizada por casualidad; "una cueva", teniendo en cuanta que algunos de los yacimientos más importantes del Paleolítico han sido localizados en cuevas, como el de Atapuerca; "museos", tratando de relacionar con la Arqueología no sólo el trabajo de campo sino el trabajo posterior de catalogación, inventariado y estudio de las piezas halladas; y por último se planteaba la posibilidad de que libremente los/as alumnos/as añadieran algún "otro lugar" que consideran óptimo para este tipo de estudios (arqueología submarina, yacimientos arqueológicos, etc.).

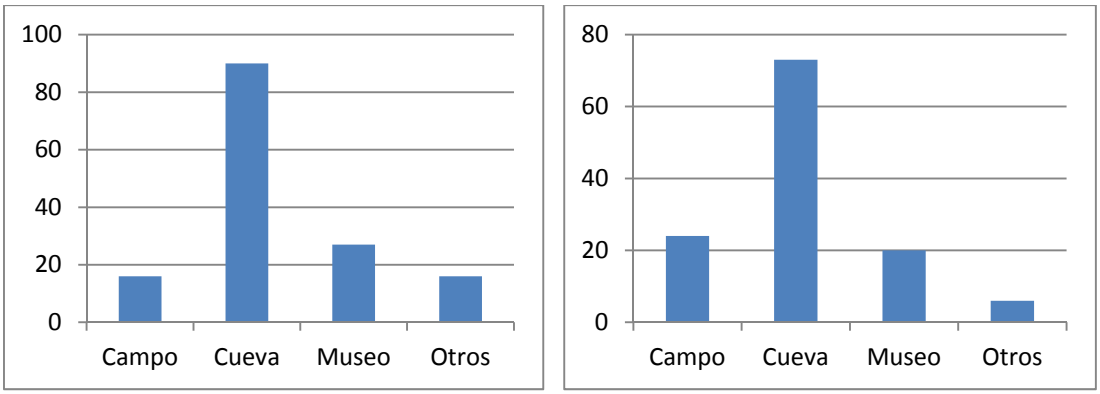



*Figura 112*. Lugares apropiados para realizar estudios de Arqueología (antes y después)

**Tabla 11**
*Lugares apropiados para realizar estudios de Arqueología (antes y después)*

| | Antes de las actividades | Después de las actividades |
|---|---|---|
| **Campo** | 14% | 26% |
| **Cueva** | 80% | 78% |
| **Museo** | 24% | 21% |
| **Otros** | 14% | 6% |

El 80% de los/as encuestados/as (90) seleccionó como mejor lugar para llevar a cabo labores de Arqueología la cueva, 57 personas aportaron algún tipo de información extra que justificara su elección. En total, de esas 57 personas, 53 relacionaron la cueva con la Arqueología, de ellos, 14 son alusiones a un lugar de habitación en la antigüedad, 5 alusiones a las pinturas rupestres, 2 a los enterramientos y 1 al hábitat animal. Por otro lado, otras 3 personas lo relacionan con el hallazgo de rocas y minerales y otra persona escribe “no sé qué poner.”

Sin embargo, 27 personas, el 24% relaciona la Arqueología con un museo, las 12 respuestas encontradas relacionan los museos con actividades vinculadas a la disciplina, algunos centrándose en la exposición de hallazgos y otros también en el estudio científico realizado tras la excavación arqueológica. El 14% de los/as encuestados/as, 16 personas, eligieron el campo como un lugar adecuado para la Arqueología. De estas 16, 11 añadieron información que completaba su respuesta, y todas ellas hicieron alusión a la Arqueología, y a la posibilidad de encontrar yacimientos en este lugar.

El 14%, es decir, 16 personas, establecieron que también hay otros lugares adecuados para la práctica de la Arqueología. Encontramos en este sentido, 8 respuestas, variadas y no demasiado clarificadoras en cuanto a esta elección. Así, se mencionan lugares como yacimientos, cimientos de un poblado, una cueva o una excavación espeleológica. Los resultados después de haber realizado las actividades son similares a la primera encuesta. El 78% de los encuestados, 73 personas respondieron que el mejor lugar para realizar estudios de Arqueología es una cueva, resultado muy similar al de la encuesta previa. Las 20 respuestas que completan esta elección hacen referencia a la posibilidad de encontrar restos, en concreto 7 en relación a que la cueva es un lugar de hábitat y 3 referencias a las pinturas rupestres.

El 26% de los/as encuestados/as, es decir, 24 personas seleccionó el campo como el lugar ideal para este tipo de labores. En este caso, también hay unanimidad, y el total de respuestas (5) que justifican la elección, están dirigidas a las posibilidades del campo como lugar de interés arqueológico o histórico. El 21% en cambio, 20 personas, considera que es el museo. De las 4 personas que aportaron información extra a su elección, hay dos referencias interesantes relativas al estudio arqueológico a posteriori, después del hallazgo de los restos y otras dos relacionadas con los restos que alberga. El 6% del total, 6 personas, opina que existen otros lugares adecuados para desarrollar la Arqueología, pero no aportan ninguna información que aporte más razones a su elección.

**15. ¿Has realizado algún ejercicio relacionado con la Antropología en clase? Explica cuál**

Por otro lado y atendiendo a la experiencia previa de los encuestados en actividades o contenidos relacionados con la Arqueología o la Antropología, el 81% de los encuestados/as antes de realizar las actividades (112) respondió que nunca había realizado ninguna actividad relacionada con la Antropología en clase. Un 3% no responde ninguna de las opciones.

De los/as 18 alumnos que respondieron que sí, un 16%, ofreció respuestas diversas: 4 respondieron que habían realizado trabajos sobre homínidos y evolución, 3

comentaron haber hecho una visita a Atapuerca, 1 un trabajo sobre los tipos de iglesias, 1 un trabajo sobre los sistemas de división de la economía, 1 una visita al archivo municipal y por último, 1 dice que ha realizado un ejercicio de Antropología mientras leía.

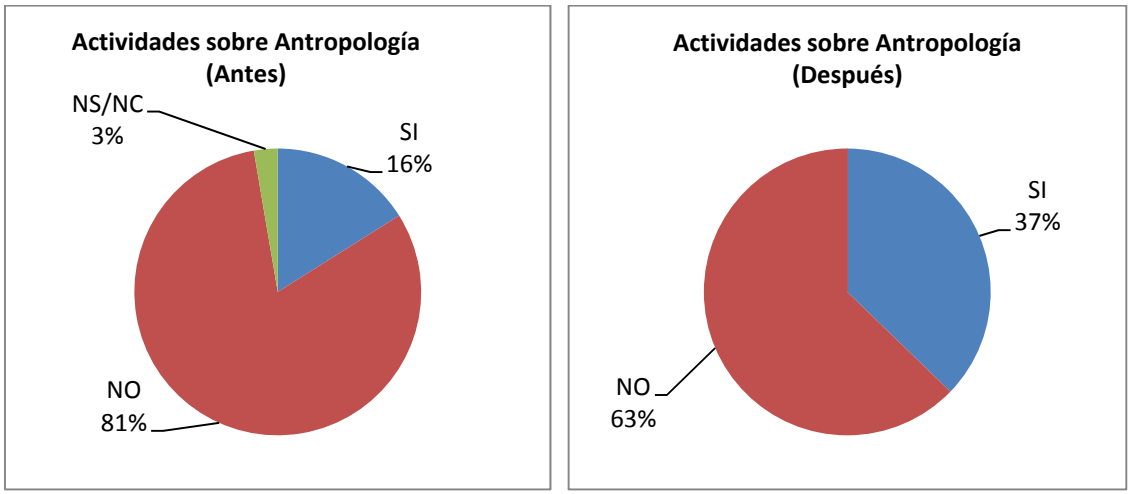



*Figura 113*. Actividades sobre Antropología (antes y después)

Después de realizar las actividades, el porcentaje de alumnos/as que afirma no haber realizado nunca un ejercicio de Antropología en clase, desciende hasta un 64%, con un total de 60 personas. El 37% que expone haberlas realizado, 35 personas, de ellas 17 aportaron información extra a su respuesta. Fueron numerosas las referencias a las actividades realizadas con anterioridad al cuestionario (13), 2 referencias a ejercicios realizados sobre homínidos, 1 persona señala que realizó una actividad relacionada con Tadeo Jones, pero no se acuerda y 1 menciona un ejercicio sobre las iglesias en el Humanismo.

### 16. ¿Has realizado algún ejercicio relacionado con la Arqueología en clase? Explica cuál.

Ocurre algo semejante, cuando a los/as alumnos/as se les pregunta si han realizado alguna actividad relacionada con la Arqueología. De los 112 alumnos/as encuestados, el 75%, (83) mantiene que no ha realizado ninguna actividad en clase relacionada con la Arqueología. El 24% que responde que sí, de esas 27 personas, 18 informan de la actividad o actividades que realizaron. Así, 14 hacen referencia a visitas a museos o a Atapuerca, 4 referencias a la Prehistoria y a los homínidos, 1 referencia a

la Biología y Geología y 1 comenta que realizó prácticas con sílex. Tan sólo un 1%, correspondiente a una persona no responde a esta pregunta.

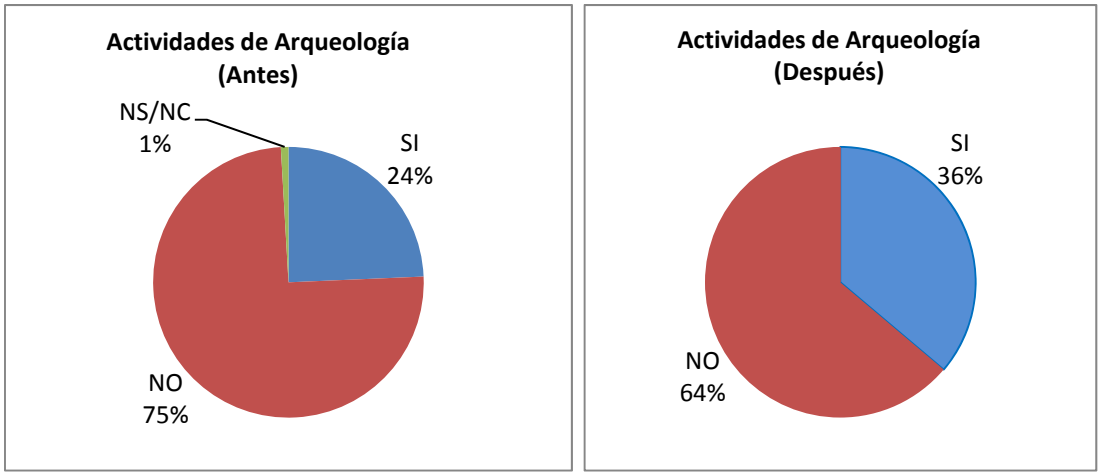



*Figura 114*. Actividades de Arqueología (antes y después)

En la segunda encuesta realizada después de haber desarrollado las actividades, un 64%, 60 personas respondieron que no habían realizado nunca una actividad de Arqueología, mientras un 36% dijo respondió que sí (34 personas). De ellas 13 personas responden qué tipo de actividad realizaron. 6 personas hacen referencia a visitas a museos o a Atapuerca, otras 6 personas hacen referencia a las actividades realizadas previamente, antes de responder al cuestionario, 1 menciona un ejercicio realizado sobre los homínidos, 1 hace referencia a "coger huesos", y otro de los que ha respondido que no añade: "estos ejercicios."

**17. ¿Crees que la Antropología forma parte de las Ciencias Sociales? Razona tu respuesta.**

El 86% de los encuestados antes de realizar las actividades considera que la Antropología forma parte de las Ciencias Sociales, frente a un 14% que considera que no. De los/as 96 que respondieron que sí, 62 señalaron lo siguiente: 28 hicieron referencia a su relación con la Historia, el pasado o la evolución, 24 se refirieron al estudio del hombre, la sociedad o la cultura, 2 lo relacionaron con la Geografía y las Ciencias Sociales, 2 simplemente señalaron que es interesante o importante, 1 señala

que se encuentran cosas, aunque no especifica qué tipo de cosas, y 1 lo relaciona con la Sociología.

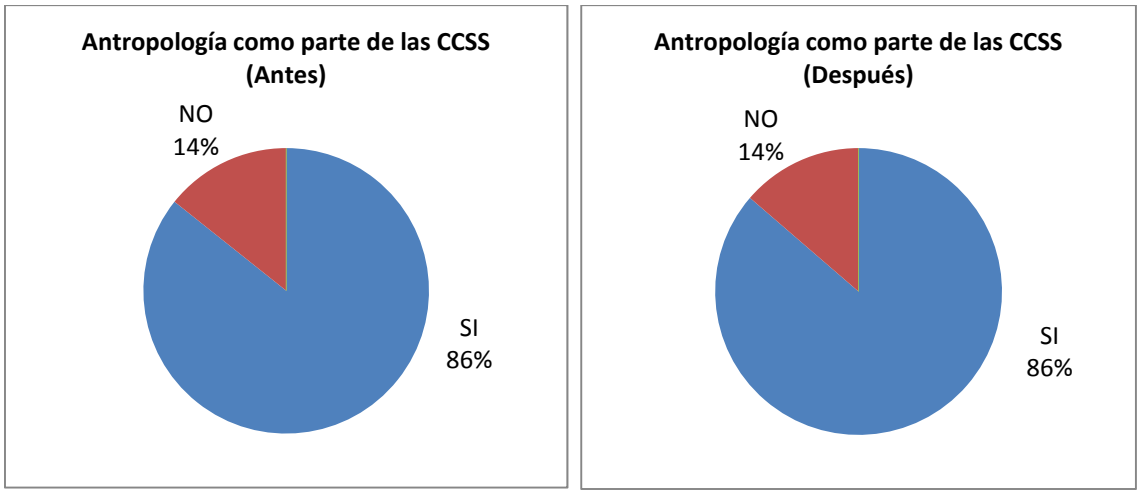



*Figura 115.* Antropología como parte de las Ciencias Sociales (antes y después)

Del 14% que considera que no forman parte de las Ciencias Sociales, 9 personas de 16 señalan lo siguiente: 4 afirman que no saben por qué simplemente "no les suena", 1 no lo considera propio de las Ciencias Sociales porque no es Geografía ni Historia y 1 lo considera Biología, 1 no acaba de completar su respuesta, simplemente escribe "porque" y 1 señala "no es lo mismo." Exactamente los mismos resultados aparecen al realizar la encuesta por segunda vez, después de haber realizado las actividades, un 86% considera que la Antropología es parte de las Ciencias Sociales, y un 14% considera que no.

Sin embargo, varían las respuestas que da el alumnado, de los/as 82 alumnos/as que respondieron que sí, 31 justificó lo siguiente: 14 lo relacionaron con referencias a la Historia y al pasado o al hombre en la antigüedad, 10 aludieron a los estudios relacionados con el hombre actual, la sociedad o la cultura, 1 señaló "ver amuletos", 1 "es una ciencia más", 1 "da información", 1 "porque es importante", 1 "parte del desarrollo humano", 1 "porque lo damos", 1 "se refiere a los cuernos". De los 13 alumnos que respondieron que no, sólo dos respondieron lo siguiente "no sé", "no sé lo que es."

**18. ¿Crees que la Arqueología forma parte de las Ciencias Sociales? Razona tu respuesta.**

El 79% de los/as encuestados/as considera que la Arqueología forma parte de las Ciencias Sociales, el 20% que no y 1% no responde a la pregunta. De los/as 89 alumnos/as que responden que sí, 55 explican su respuesta: 41 personas hacen referencia a la Historia, a las civilizaciones pasadas o al pasado en general, 4 se refieren al estudio del hombre y la actualidad, 3 personas al hecho de encontrar hallazgos, 2 explican que esto es así porque lo han estudiado y 1 hace referencia a los fósiles. De los 22 que consideran que no, 10 explican lo siguiente: 3 consideran que forma parte de otras disciplinas como la Biología o vinculadas a la naturaleza, 4 consideran que no, porque no lo han estudiado así, 1 explica que no está relacionada con la Historia, 1 "sirve seguramente pero en las Ciencias Sociales ya hay Antropología", 1 "porque puede dar más ideas del hombre."

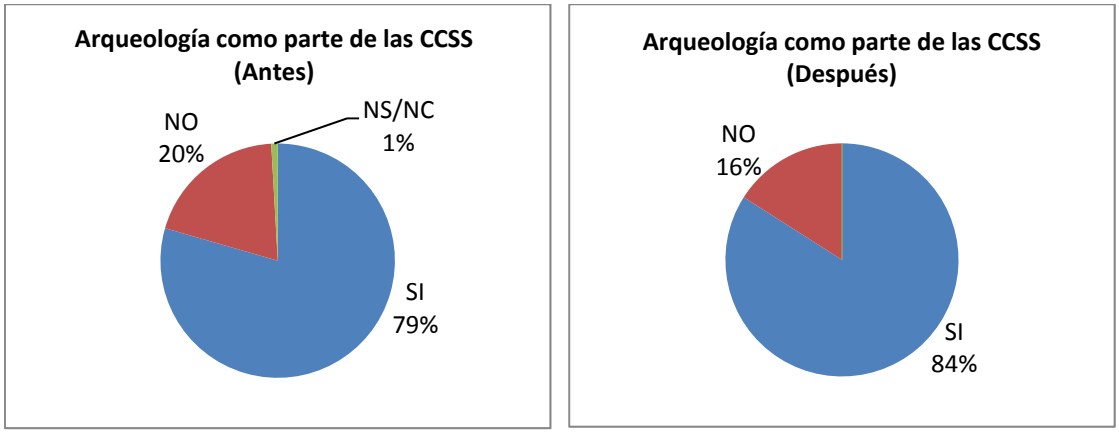



*Figura 116.* Arqueología como parte de las Ciencias Sociales (antes y después).

En la segunda encuesta, tras la realización de las actividades, los resultados se vieron ligeramente alterados. El 84% respondió que la Arqueología sí formaba parte de las Ciencias Sociales, frente al 16% que siguió considerando que no. De los 79 alumnos/as que sí la consideran como parte de las Ciencias Sociales, 29 explican por qué: 21 hacen referencia a la Historia y al pasado, 5 se refieren al estudio del hombre, de la cultura y el desarrollo humano, 1 "porque se da en sociales", 1 "porque da información", 1 "porque es importante." De los 15 que consideran que no forma parte de las Ciencia Sociales sólo 1 señala que no porque "forma parte de la Biología".

**19. ¿Los contenidos de Arqueología ayudan a comprender las Ciencias Sociales?**

El 79% de los/as encuestados/as antes de realizar las actividades (88), señaló que la Arqueología contribuía a comprender las Ciencias Sociales, el 21% (24) opinaba que esto no es así. Sólo 3 personas aportaron razones para justificarlo: "porque es Historia", "porque es una parte de ella", "porque cómo actuaba y objetos que teníamos antes nos ayudan a entender al ser humano."

Los resultados de la encuesta después de las actividades apenas reflejan variación, el 81% considera que la Arqueología sí ayuda a comprender las Ciencia Sociales, el 19% considera que esto no es así. De los 76 que consideran que sí, dos personas reflejaron lo siguiente: "son como ejemplos", "para conocer su pensamiento y su vida cotidiana."

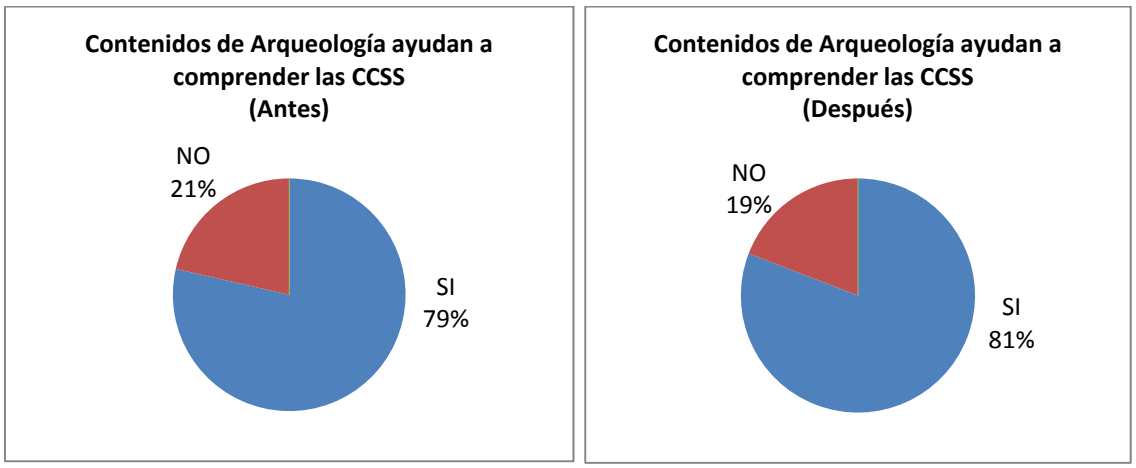



*Figura 117*. Los contenidos de Arqueología ayudan a comprender las Ciencias Sociales (antes y después).

**20. ¿Los contenidos de Antropología ayudan a comprender las Ciencias Sociales?**

Por último el 79% de los/as encuestados/as, antes de realizar las actividades (89), considera que los contenidos de Antropología contribuyen a comprender las Ciencias Sociales, un 19% considera que no (21), y un 2% (2) no responde a esta

pregunta. Los resultados de las encuestas, tras la realización de las actividades varían ligeramente, al encontrar que un 83% considera que los contenidos de Antropología contribuyen a comprender las Ciencias Sociales, frente a un 17% que considera que no es así. De las 78 personas que consideran que sí contribuye, dos comentaron lo siguiente: "son como ejemplos", "para ayudarnos a entender la sociedad actual."

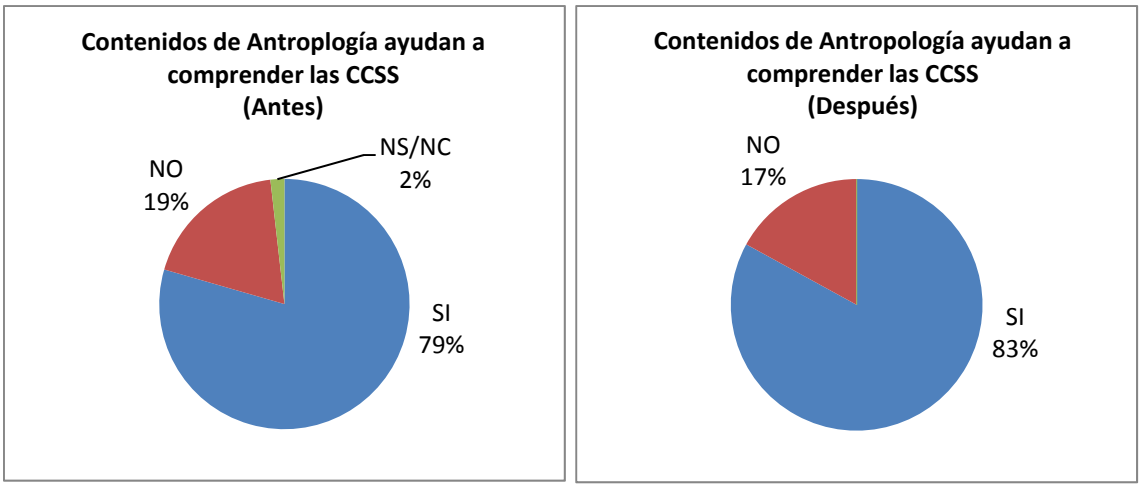



*Figura 118.* Los contenidos de Antropología ayudan a comprender las Ciencias Sociales (antes y después).

## 2. 2. Resultados por cursos

**1. Puntúa del 1 al 6 tu grado de interés por las Ciencias Sociales, siendo 1 el más bajo y 6 el más alto.**

La primera pregunta de la encuesta plantea a los estudiantes que indiquen su grado de interés por las Ciencias Sociales. En 2º de ESO (Maristas), los resultados de la primera encuesta muestran un alto grado de interés por la asignatura, con un 40% que lo valora con un 5, un 12% que lo valora con un 6 y un 44% que lo valora con un 4, por tanto, el 96% indica un interés alto hacia las Ciencias Sociales, frente a un 4% cuyo interés es bajo, aunque lo ha puntuado con un 3% que es la más alta de las puntuaciones negativas.

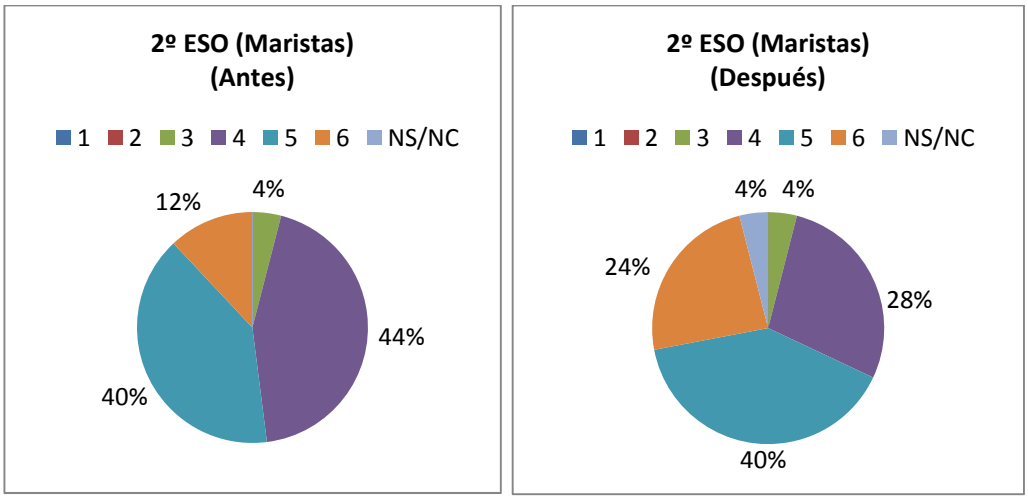



*Figura 119*. Valoración de las Ciencias Sociales en 2º de ESO del Colegio Liceo Castilla (antes y después).

Después de realizar las actividades, la segunda encuesta muestra unos resultados reveladores en cuanto al grado de interés por las Ciencias Sociales. El 92% de las valoraciones siguen siendo positivas, lo que supone un 4% menos que en la encuesta anterior, el 4% no responde a esta pregunta, y se mantiene un 4% de valoraciones con un 3, que es la más alta de las valoraciones negativas. Sin embargo, lo más significativo es el reparto de las valoraciones positivas. El porcentaje de alumnos que vota con un 5 se mantiene en la segunda encuesta, con un 40%, pero aumenta considerablemente el número de alumnos que valoran con un 6, el máximo, de 12% en la primera a 24% en la segunda encuesta y se reduce el porcentaje de alumnos que valoraron con un 4 a las

Ciencias Sociales, de un 44% a un 28%. Por lo que podemos afirmar que los que tienen una valoración negativa (valorado con un 3) la han mantenido después de realizar las actividades, pero ha mejorado la valoración de los que ya la tenían alta, con menos valoraciones de 4 y más de 6. Las valoraciones de 4 se han reducido en un 16%, mientras han aumentado en un 12% las valoraciones de 6.

En 3º de ESO (Maristas) los resultados son, a grandes rasgos, positivos para las Ciencias Sociales en la primera encuesta, el 77% de los estudiantes ha dado una valoración positiva a la asignatura, frente al 23% que es negativa. En la segunda encuesta, el porcentaje de valoraciones positivas aumenta hasta el 85%, siendo 15% el porcentaje de valoraciones negativas. En la primera encuesta un 4% de los/as encuestados/as valoraron con un 6, la puntuación máxima las Ciencias Sociales, y en la segunda encuesta, el porcentaje con valoración máxima aumentó al 7%, así también aumentó, aunque no de un modo tan significativo las valoraciones de 5, siendo 55% en la primera encuesta y 56% en la segunda, el porcentaje de personas que valoraron con 4 se mantuvo en 22% en ambas encuestas. En cuanto a las valoraciones negativas, pasaron de un 23% a un 15% y la distribución de las valoraciones también se vio alterada. El 4% le dio una valoración de 1, tanto en la primera como en la segunda encuesta, al igual que ocurre con la valoración de 2, también con un 4%. El cambio más significativo es el de la valoración de 3 que pasa del 11% al 7%, por lo que presumiblemente, el 4% que dio una valoración de 3 en la primera encuesta cambió su valoración a otra mayor en la segunda.

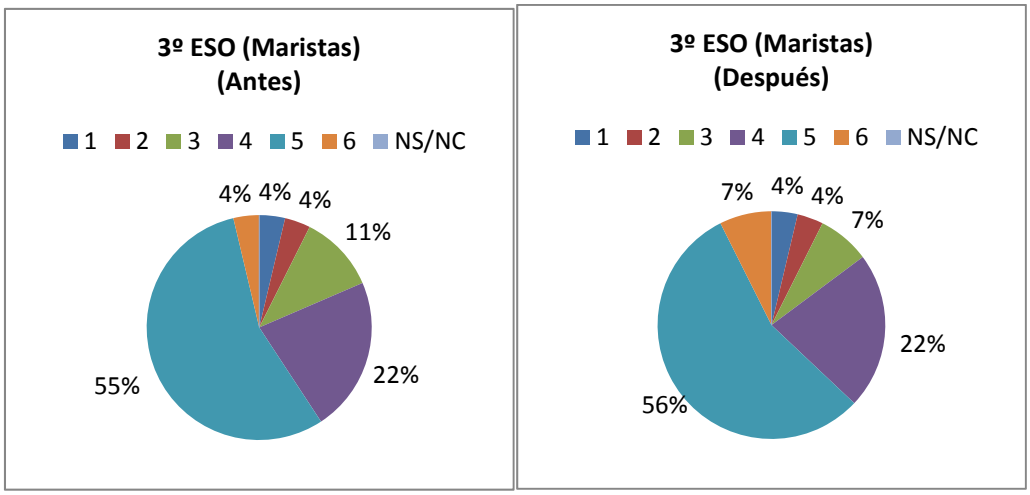



*Figura 20.* Valoración de las Ciencias Sociales en 3º de ESO del Colegio Liceo Castilla (antes y después).

En la primera encuesta de 4º de ESO (Maristas) encontramos también altos porcentajes de valoraciones positivas, un 91% de los/as estudiantes dio una valoración positiva a las Ciencias Sociales, frente al 9% negativa. Este porcentaje se vio incrementado en un 4% en la segunda, con un 95% de estudiantes que le dan una valoración positiva a la asignatura. No obstante, la distribución varía de una encuesta a otra. En la primera encuesta el 19% da una valoración de 6, mientras que en la segunda encuesta, no hay ningún estudiante que de la máxima puntuación. Por otro lado, aumentan en un 10% las valoraciones de 5, de un 43% a un 53%, y así mismo aumentan también las valoraciones de 4, de un 29% a un 42%. Las valoraciones negativas tienen todas una puntuación de 3 y cuentan con un porcentaje del 9% en la primera encuesta y del 5% en la segunda.

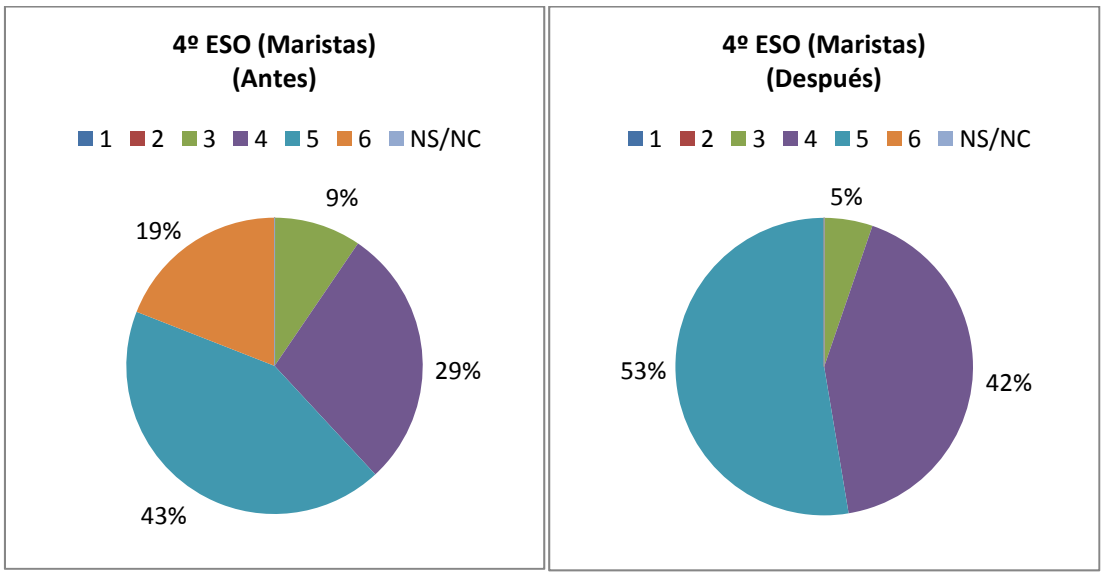



*Figura 121.* Valoración de las Ciencias Sociales en 4º de ESO del Colegio Liceo Castilla (antes y después).

Uno de los grupos de 4º de ESO del Colegio Virgen de Atocha de Madrid, realizó el cuestionario previo pero no las actividades. Se trata de un grupo de 11 alumnos/as, de los/as cuales el 82% dio una valoración positiva a las Ciencias Sociales, frente al 9% que le dio una valoración negativa, aunque de 3 y el 9% que no respondió a esta pregunta. De ese 82%, el 36% le dio una valoración de 5, frente al 46% que se la dio de 4, no hubo nadie que le diera una valoración de 6.

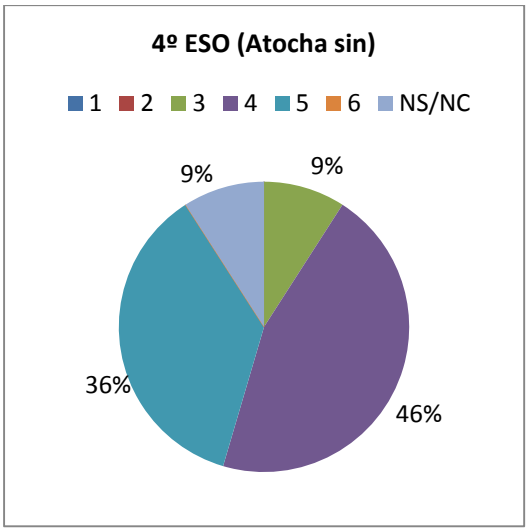



*Figura 122.* Valoración de las Ciencias Sociales en 4º de ESO del Colegio Virgen de Atocha en Madrid (antes y después).

En 4º de ESO del Colegio Virgen de Atocha, desciende el porcentaje de valoraciones positivas con respecto a otros cursos y a 4º de ESO del Colegio Liceo Castilla (Maristas), siendo un 57%, mientras el de valoraciones negativas es de un 39%, y el de abstenciones un 4%. Estos porcentajes se ven alterados tras la realización de las actividades, en la que la distribución de las valoraciones cambia significativamente. Por un lado, el porcentaje de valoraciones positivas aumenta hasta un 65%, frente al de negativas que disminuye de un 39% en la primera encuesta, a un 26% en la segunda y aumenta también el número de abstenciones, de un 4% a un 9%. No encontramos ningún estudiante que valore con la puntuación máxima a las Ciencias Sociales, ni en la encuesta previa ni en la posterior. Sin embargo, del 21% que valoró con 5 pasó a un 43%, lo que supone un aumento del 22%. Por otro lado, el 36% valoró a las Ciencias Sociales con un 4 en la primera encuesta y este porcentaje se redujo a un 22% en la segunda. Podríamos afirmar que probablemente se ha producido una redistribución de los votos positivos, aumentando considerablemente la valoración máxima que se ha otorgado. En cuanto a las valoraciones más negativas, disminuye el porcentaje de personas que otorgaron un 3 a su interés por las Ciencias Sociales, de un 36% a un 13%, y desaparece el porcentaje de 3% de valoraciones con un 1 y surge el de valoraciones con un 2, con un 13%.

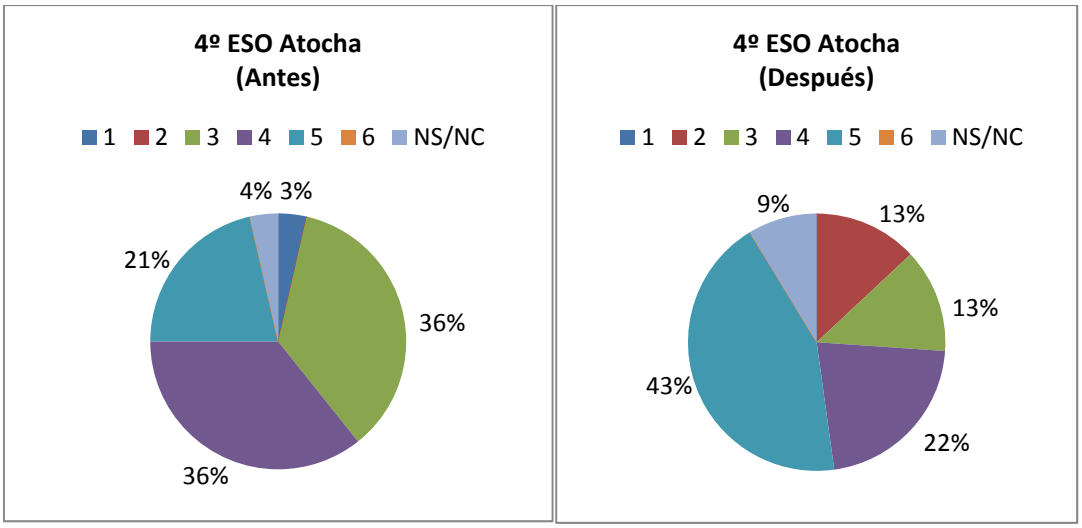



*Figura 123*. Valoración de las Ciencias Sociales en 4º de ESO del Colegio Virgen de Atocha en Madrid (antes y después).

## 2. ¿Con qué disciplina relacionarías las Ciencias Sociales?

En la primera encuesta, los estudiantes identifican principalmente las Ciencias Sociales con la Historia y en menor media con la Geografía. Son pocos los/as alumnos/as que lo relacionan con la Sociología, y todavía menos con la Antropología. Sin embargo, tras realizar las actividades, aumenta considerablemente el número de respuestas que relacionan las Ciencias Sociales principalmente con la Antropología, casi igualando las respuestas que relacionan las Ciencias Sociales con la Historia y con la Geografía.

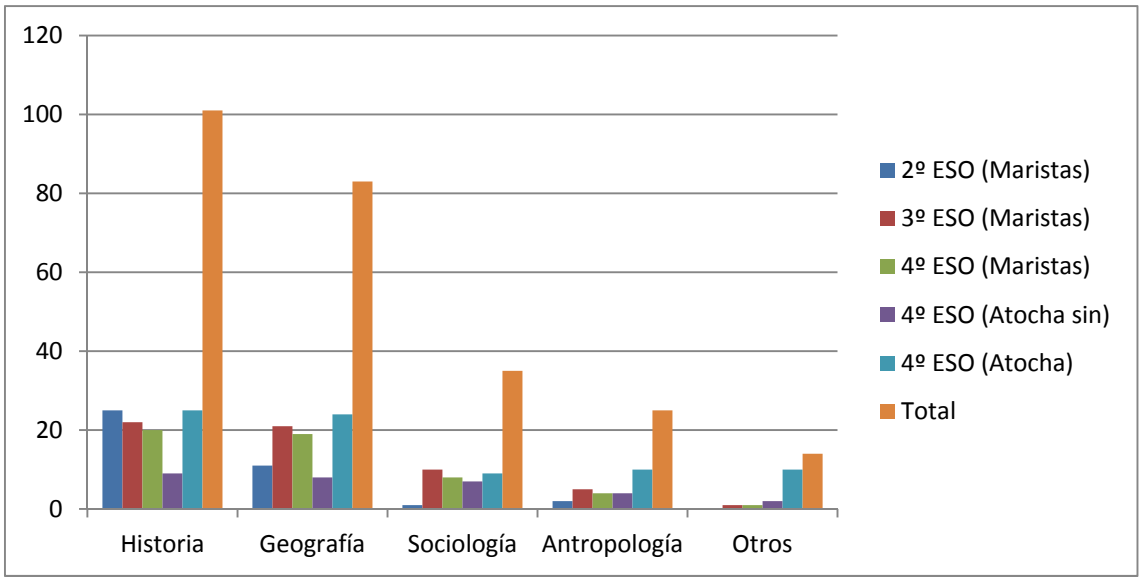



*Figura 124*. Relación de disciplinas con las Ciencias Sociales (Antes de las actividades).

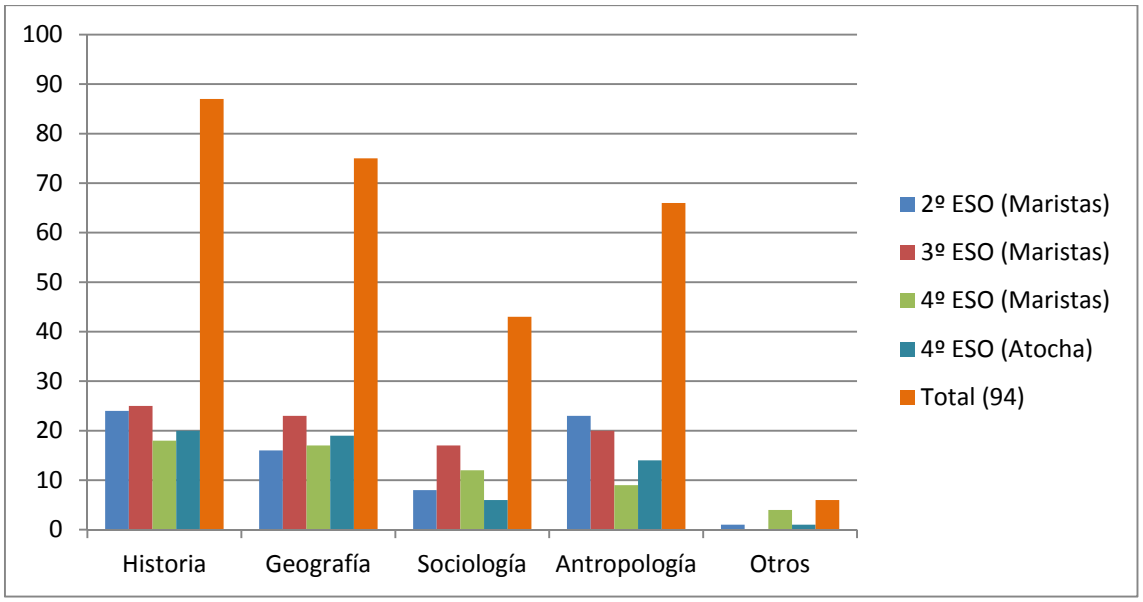



*Figura 125.* Relación de disciplinas con las CCSS (Después de las actividades).

Del total de alumnos/as de 2º de ESO (Maristas) antes y después de las actividades (25), el total (100%) identificó las Ciencias Sociales con la Historia en la primera encuesta y el 96% en la segunda, sólo un alumno no lo identificó con la Historia. En cuanto a la Geografía fueron el 44% en la primera encuesta y el y un 64% en la segunda, en Sociología fueron tan sólo un 4% de los estudiantes en la encuesta previa, que aumentaron a un 32% en la encuesta a posteriori. El resultado más significativo lo experimenta la Antropología que es relacionada con las Ciencias Sociales sólo por un 8% de los estudiantes en la primera encuesta y por un 92% en la segunda. Sólo un 4% lo relaciona con otras disciplinas en la segunda encuesta.

En 3º de ESO (Maristas) con un total de 27 alumnos antes y después de las actividades, el 81% relaciona las Ciencias Sociales con la Historia y aumenta a un 93% en la segunda. Por otro lado, un 78% relaciona las Ciencias Sociales con la Geografía en la encuesta previa, que aumenta a un 85% en la segunda. Sin embargo, sólo un 4% relaciona la asignatura con la Sociología antes y un 30% lo hace después. En cuanto a la Antropología, el porcentaje aumenta considerablemente de un 7% en la primera a un 74% en la segunda. Sólo un 4% señaló otras posibilidades antes, en concreto Economía, y nadie después.

En 4º de ESO del colegio Liceo Castilla de Burgos (Maristas), con 21 estudiantes participando en la primera encuesta y 19 en la segunda; el 95% relaciona las Ciencias Sociales con la Historia en el primer cuestionario y este porcentaje se mantiene después. Con la Geografía ocurre algo similar, ya que un 90% la relacionan con las Ciencias Sociales antes de la encuesta y un 89% lo hace después. Un 32% de los estudiantes de 4º de ESO del colegio Liceo Castilla de Burgos relacionan la Sociología con las Ciencias Sociales y un 63% lo hace después. Con la Antropología, lo relaciona un 19% antes y un 47% después. En la primera encuesta un 4% señala otros como posible relación con las Ciencias Sociales y en la segunda, el porcentaje aumenta a un 21% y se señalan disciplinas como la Arqueología y la Antropología.

El grupo de 4º de ESO de 11 alumnos/as, del Colegio Virgen de Atocha que no realizó las actividades, relacionó las Ciencias Sociales con la Historia en un 82%, con la Geografía en un 73%, con la Sociología en un 64%, con la Antropología en un 36% y con otros en un 18%, señalando la Geografía económica. Por último, el curso de 4º de ESO del Colegio Virgen de Atocha de Madrid, con un total de 28 alumnos en la primera encuesta y 23 en la segunda, el 89% relaciona las Ciencias Sociales con la Historia en el primer cuestionario y el 87% lo hace después. En cuanto a la Geografía, un 86% lo relaciona con las Ciencias Sociales en la primera encuesta y un 83% después. Un 31% relacionan la asignatura con la Sociología al principio y tras realizar las actividades, un 26%. El 36% de los/as encuestados relaciona las Ciencias Sociales con la Antropología antes de realizar las actividades y el 61% después. El 36% responde que la asignatura de Ciencias Sociales se relaciona con otras disciplinas, especificando la Geografía Económica, antes de realizar las actividades y solo un 4% lo hace después, describiendo las "Ciencias relacionadas con las personas y su relación con el medio."

**Tabla 12**
*Relación de disciplinas con las Ciencias Sociales (antes de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha sin) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Historia** | 25 | 22 | 20 | 9 | 25 | 101 |
| **Geografía** | 11 | 21 | 19 | 8 | 24 | 83 |
| **Sociología** | 1 | 10 | 8 | 7 | 9 | 35 |
| **Antropología** | 2 | 5 | 4 | 4 | 10 | 25 |
| **Otros** | 0 | 1 | 1 | 2 | 10 | 14 |

**Tabla 13**
*Relación de disciplinas con las CCSS (después de las actividades).*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha) | Total (94) |
|---|---|---|---|---|---|
| **Historia** | 24 | 25 | 18 | 20 | 87 |
| **Geografía** | 16 | 23 | 17 | 19 | 75 |
| **Sociología** | 8 | 17 | 12 | 6 | 43 |
| **Antropología** | 23 | 20 | 9 | 14 | 66 |
| **Otros** | 1 | 0 | 4 | 1 | 6 |

### 3. ¿Te gusta la asignatura de Ciencias Sociales?

Los resultados obtenidos en la primera pregunta contrastan con los resultados de la pregunta, ¿te gustan las Ciencias Sociales? En la primera encuesta encontramos porcentajes muy altos de Sí, 100% en 2º de ESO (Maristas), 70% en 3º de ESO (Maristas), 90% en 4º de ESO (Maristas), 75% en 4º ESO (Atocha) y 100% en 4º ESO (Atocha sin). Sin embargo, el porcentaje de síes varía a la baja en la segunda encuesta, con un 96% en 2º de ESO, un 63% en 3º de ESO, un 89% en 4º de ESO (Maristas) y un 70% en 4º de ESO (Atocha). La tendencia a descender es del 4% en 2º, 7% en 3º, 1% en 4º (Maristas) y un 5% en 4º (Atocha). Estos porcentajes, en los que se pregunta por la valoración general de la asignatura varían con respecto al interés que han manifestado en otras preguntas, en las que el porcentaje general de buenas valoraciones, consideradas estas de 4 a 6, aumenta considerablemente de la primera a la segunda encuesta.

En general existe una tendencia a la negación, por parte de algunos/as alumnos/as, que cambian su parecer acerca de las Ciencias Sociales tras realizar las actividades. Esta tendencia es más significativa en 3º de ESO y en 4º de ESO (Atocha) donde existe un porcentaje mayor de personas que no les gustan las Ciencias Sociales, tanto en la primera encuesta como en la segunda y es donde más ha aumentado el porcentaje, un 7% y un 5% respectivamente.

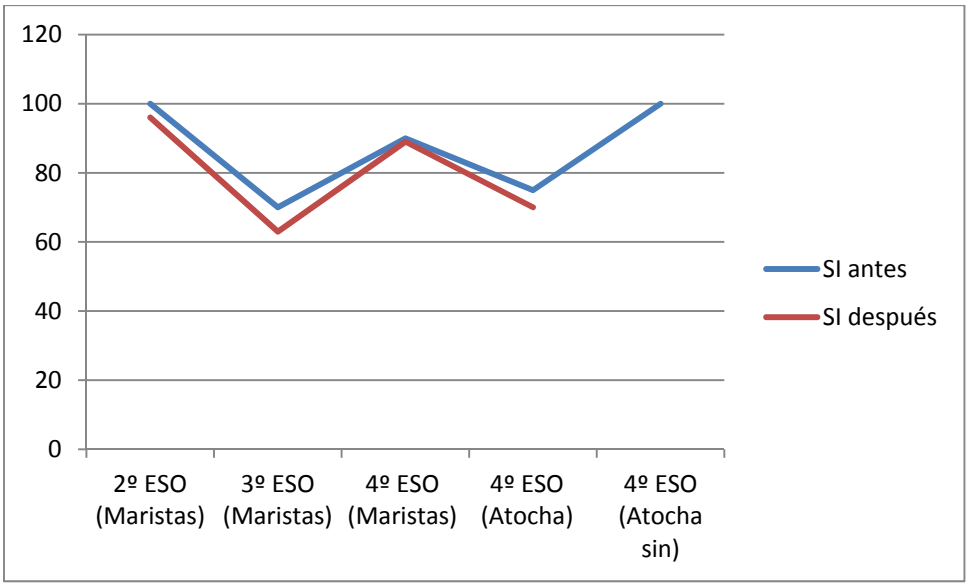
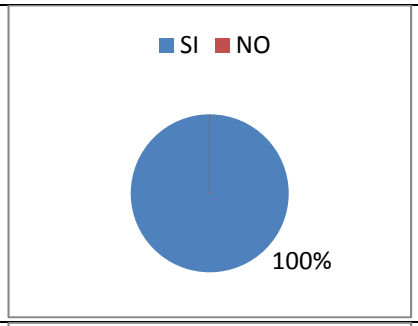
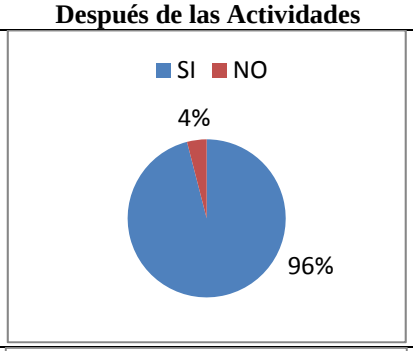
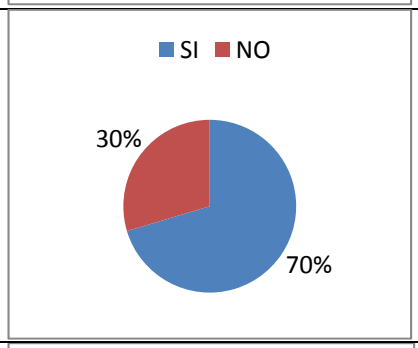
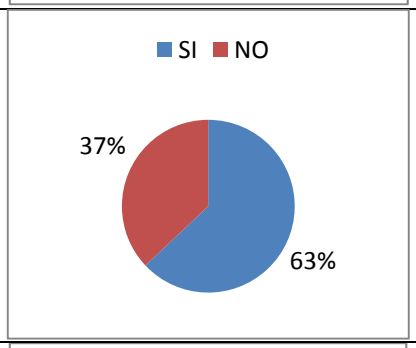
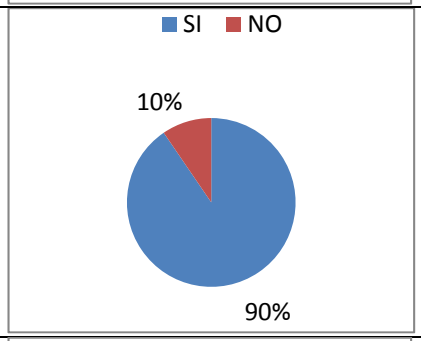
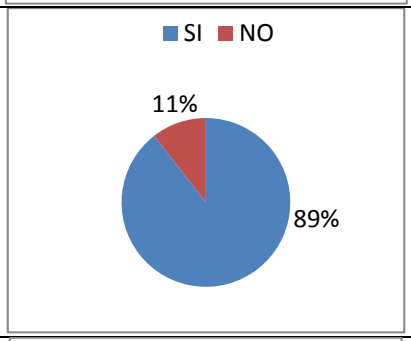
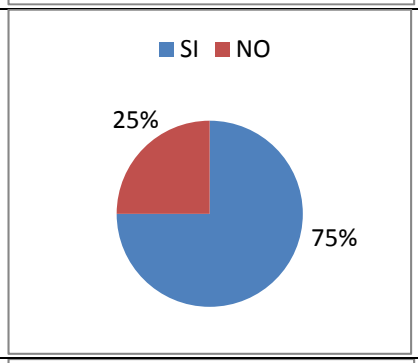
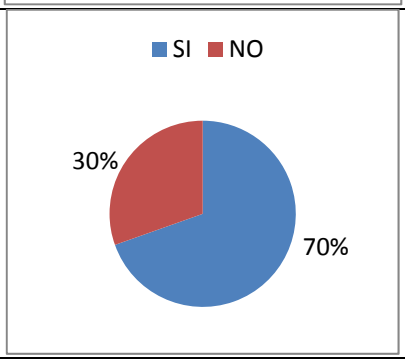
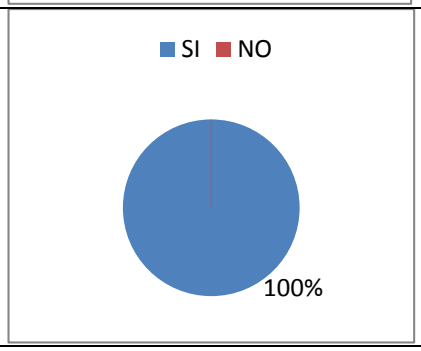



*Figura 126*. Gusto por las Ciencias Sociales (antes y después).

**Tabla 16**
*¿Te gustan las Ciencias Sociales?*

| Gusto por las CCSS | Antes de las Actividades | Después de las Actividades |
|---|---|---|
| **2º ESO (Maristas)** |  |  |
| **3º ESO (Maristas)** |  |  |
| **4º ESO (Maristas)** |  |  |
| **4º ESO (Atocha)** |  |  |
| **4º ESO (Atocha sin)** |  | |

4. **En caso de respuesta afirmativa… ¿qué es lo que más te gusta de las Ciencias Sociales?**

El 44% de los/as encuestados/as de 2º de ESO (25 respondieron que sí les gustaba las Ciencias Sociales) reconocieron que lo que más les gustaba de las Ciencias Sociales era la metodología, el 48% indicó que era el/la profesor/a, el 24% la información contenida, y el 24% las actividades. A partir de estos datos, podemos afirmar que la mayoría apunta a la metodología y al profesor como las principales razones por las que les gusta la asignatura antes de realizar las actividades. Tras la realización de las mismas, de un total de 24 alumnos que respondió que sí le gustaba las Ciencias Sociales, un 46% señaló la metodología como lo que más le gustaba de las Ciencias Sociales, un 62% el profesor, un 33% la información contenida y un 12% indicó que eran las actividades. Desde este punto de vista, aumentó el porcentaje en relación a la metodología, al/la profesor/a y a la información contenida y disminuye a la mitad el porcentaje dedicado a las actividades, de un 24% a un 12%. Junto a este, el porcentaje más llamativo es el que apunta al profesor/a, que aumenta de un 48% a un 62%.

Cabe resaltar en este sentido que las actividades que realizaron fueron una selección de tres ejercicios del cuadernillo, una de definición y aproximación conceptual, otra de verdadero o falso, en la que el objetivo era deducir y reflexionar acerca del pequeños fragmentos de texto, y la última actividad consistía en reflexionar acerca de unos textos seleccionados a partir de la formulación de varias preguntas.

En 3º de ESO (Maristas), antes de realizar las actividades, de 19 estudiantes que respondieron que sí les gustaban las Ciencias Sociales, un 32% considera la metodología lo que más le gusta de las Ciencias Sociales, mientras que un 47% considera que es el profesor/a, la información y las actividades. Tras la realización de las actividades, son 17 los estudiantes que afirman que les gustan las Ciencias Sociales. Así, los porcentajes varían ligeramente, el porcentaje de los estudiantes que eligen la metodología como lo que más les gusta de las Ciencias Sociales aumenta al 37%, el 53% considera que es el profesor y la información y el 47% apunta a las actividades. Se observa un ligero aumento en el número de encuestados/as de 3º de ESO que considera

la metodología como el factor o elemento que más le gusta de las Ciencias Sociales y así mismo aumenta de un 47% a un 53% el porcentaje de alumnos de este curso que considera que lo que más le gusta es el/la profesor/a y la información.

Las tres actividades seleccionadas para 3º de ESO planteaban en primer lugar, la reflexión sobre una serie de imágenes a partir de unas preguntas planteadas, en segundo lugar, se trataba de realizar un comentario de texto sobre las relaciones sociales de los Evenki, en el lago Baikal; y por último, un pequeño trabajo de investigación sobre el simbolismo y el sistema de creencias de los grupos actuales del lago Baikal.

En 4º de ESO, del colegio Liceo Castilla de Burgos, de un total de 19 estudiantes que respondieron que sí les gustaban las Ciencias Sociales, el 26% elige la metodología como el aspecto que más le gusta de las Ciencias Sociales, antes de realizar las actividades. El 58% considera que lo que más le gusta de la asignatura es el/la profesor/a, el 79% considera que es la información, mientras que nadie considera que son las actividades. Después de realizar las actividades, de un total de 17 alumnos/as que sí les gustan las Ciencias Sociales, el 41% seleccionó la metodología como el aspecto que más le gusta de la asignatura, el 47% el profesor, el 65% la información y un 2% considera que son las actividades. Por tanto, se observa un aumento significativo en la metodología que fue elegida por un 26% antes de las actividades y por un 41% después. Por otro lado, el porcentaje de los alumnos/as que eligieron al/la profesor/a descendió de un 58% a un 47%, y la información de un 79% a un 65% y aumentó un 2% el porcentaje de personas que eligió las actividades, ya que nadie había señalado esta opción antes de realizar las actividades.

El total de 11 alumnos de 4º de ESO, del Colegio Virgen de Atocha de Madrid, que no realizó las actividades, consideró en un 9% que el aspecto que más les gustaba de las Ciencias Sociales era la metodología, un 18% eligió al/la profesor/a, un 28% la información y un 45% señaló las actividades. También de 4º de la ESO, el grupo de 21 alumnos del Colegio de Virgen de Atocha que respondió que sí le gustaba las Ciencias Sociales consideró en un 10% que lo que más le gustaba era la metodología, un 25% señaló al/la profesor/a, un 76% la información y un 29% las actividades. Después de

realizar las actividades, fueron 16 los alumnos que afirmaron que les gustaba la asignatura, así aumentó el porcentaje de estudiantes que eligieron la metodología como el elemento más apreciado de las Ciencias Sociales a un 31%, un 37% el/la profesor/a, un 81% la información y un 44% las actividades. De modo que en este sentido, todos los apartados se ven alterados en mayor o menor medida, la metodología aumenta de un 10% a un 31%, el/la profesor de un 25% a un 37%, la información de un 76% a un 81% y las actividades de un 29% a un 44%.

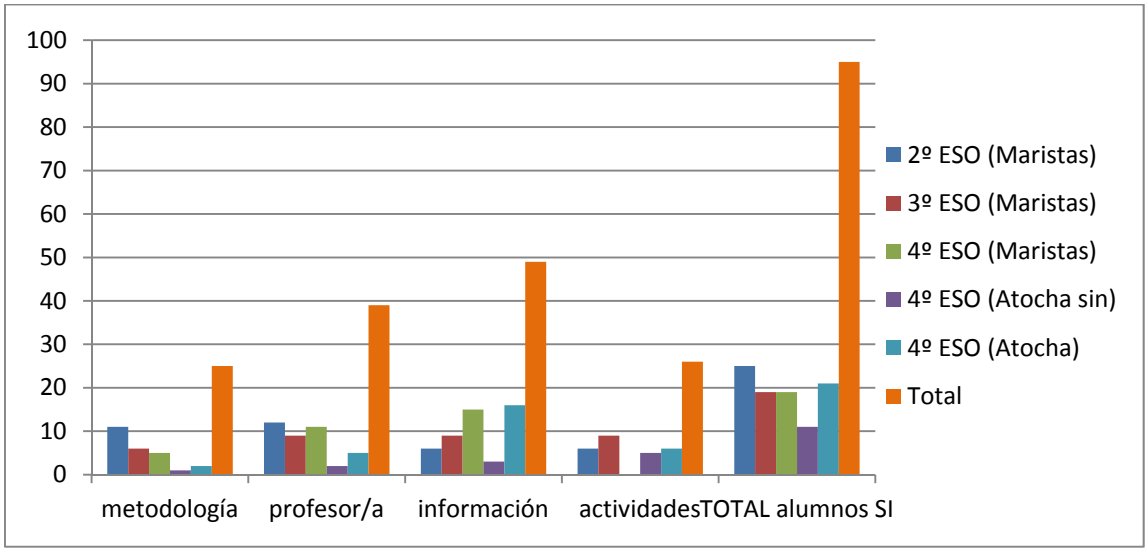



*Figura 127*. Aspectos más populares de las CCSS antes de realizar las actividades

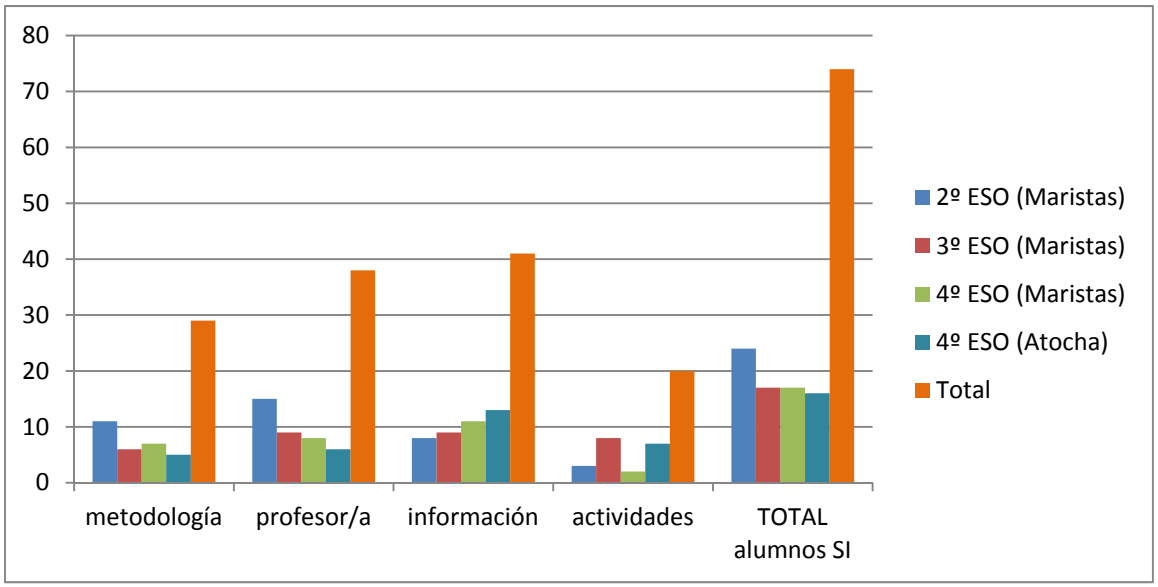



*Figura 128.* Aspectos más populares de las CCSS después de realizar las actividades.

5. **En caso de respuesta negativa… ¿qué es lo que menos te gusta de las Ciencias Sociales?**

En 2º de ESO (Maristas) ningún/a encuestado/a respondió que no le gustara las Ciencias Sociales antes de realizar las actividades. Sin embargo, algunos alumnos respondieron a la pregunta sobre qué es lo que menos le gusta de las Ciencias Sociales, por lo que se han tenido en cuenta con respecto al total de 25 alumnos/as. El 4% respondió que era la metodología lo que menos le gustaba de la asignatura y el 8% eligió la información, el/la profesor/a y las actividades no fueron elegidas por nadie. Después de haber terminado la selección de actividades, un alumno afirmó que no le gustaban las Ciencias Sociales, y dos alumnos afirmaron que lo que menos les gusta de la asignatura es la metodología, lo que supone un 200% y el 100% indicó la información como el aspecto que menos le gusta de las Ciencias Sociales.

Con un total de 8 alumnos/as de 27 que indicaron que no les gusta las Ciencias Sociales en el grupo de 3º de ESO, el 67% opina que lo que menos le gusta es la metodología, el 87% que es la información y el 13% que son las actividades, nadie señala al/la profesor/a como el elemento que menos les gusta de la asignatura. Después de realizar las actividades, son 10 los alumnos que han señalado el no como respuesta. De esos 8, el 20% indica que no le gusta la metodología, el 30% indica que es el/profesor/a, el 90% la información y el 20% las actividades. Por tanto, han aumentado todos los apartados con respecto a la primera encuesta, excepto en la metodología que ha pasado de un 67% a un 20%, reduciéndose en un 47%. Sin embargo, aumenta en un 30% el/la profesor/a, en un 3% la información, pasado de un 87% a un 90% y las actividades pasan de un 13% a un 20%, aumentando en un 7%.

En 4º de ESO del Colegio Liceo Castilla de Burgos, son 2 los alumnos que responden que no les gustan las Ciencias Sociales, tanto en el cuestionario inicial como en el realizado después de las actividades. Sin embargo, más alumnos respondieron a la pregunta a pesar de haber indicado que les gustaban las Ciencias Sociales. Esto hace que los resultados aparezcan sesgados. Así el 250% de los estudiantes que respondieron que no les gustan las Ciencias Sociales en la encuesta inicial, apunta que el principal motivo es la metodología, el 50% la información, y también el 50%, las actividades. En

la encuesta a posteriori, los resultados reflejan, que el 200% de los/as alumnos/as elige la metodología como el aspecto que menos le gusta de la asignatura, mientras que el 100% indica que es el/la profesor/a y también el 100% indica que es la información, nadie indica que son las actividades.

El grupo de 4º de ESO formado por 11 alumnos/as respondió en su totalidad que le gustaba las Ciencias Sociales, sin embargo ha habido algunos/as alumnos/as que han respondido a los aspectos que menos les gustan de la asignatura, por lo que se han tenido en cuenta con respecto al total. Así, el 9% indicó que lo que menos le gustaba era la información, y el 18% indicó que eran las actividades.

Por último, en el grupo de 4º de ESO del Colegio de Virgen de Atocha, 7 estudiantes respondieron que no les gustaban las Ciencias Sociales, en la encuesta inicial y en la encuesta posterior a las actividades. El 71% considera que la metodología es el aspecto que menos le gusta de las Ciencias Sociales, mientras el 150% considera que es la información y el 43% las actividades, nadie apunta al profesor/a. Después de realizar las actividades, el 86% señala la metodología como el aspecto que menos le gusta de las Ciencias Sociales, el 43% considera que es el/la profesor/a, el 86% la información y el 57% las actividades. El porcentaje de alumnos que después de realizar las actividades indicó que lo que menos le gustaba era la metodología aumentó del 71% al 86%, los que indicaron que es el/la profesor/a aumentó de un 0% aun 43%, y la información disminuyó de un 150% a un 86%, mientras aumentó también las actividades de un 43% a un 57%.

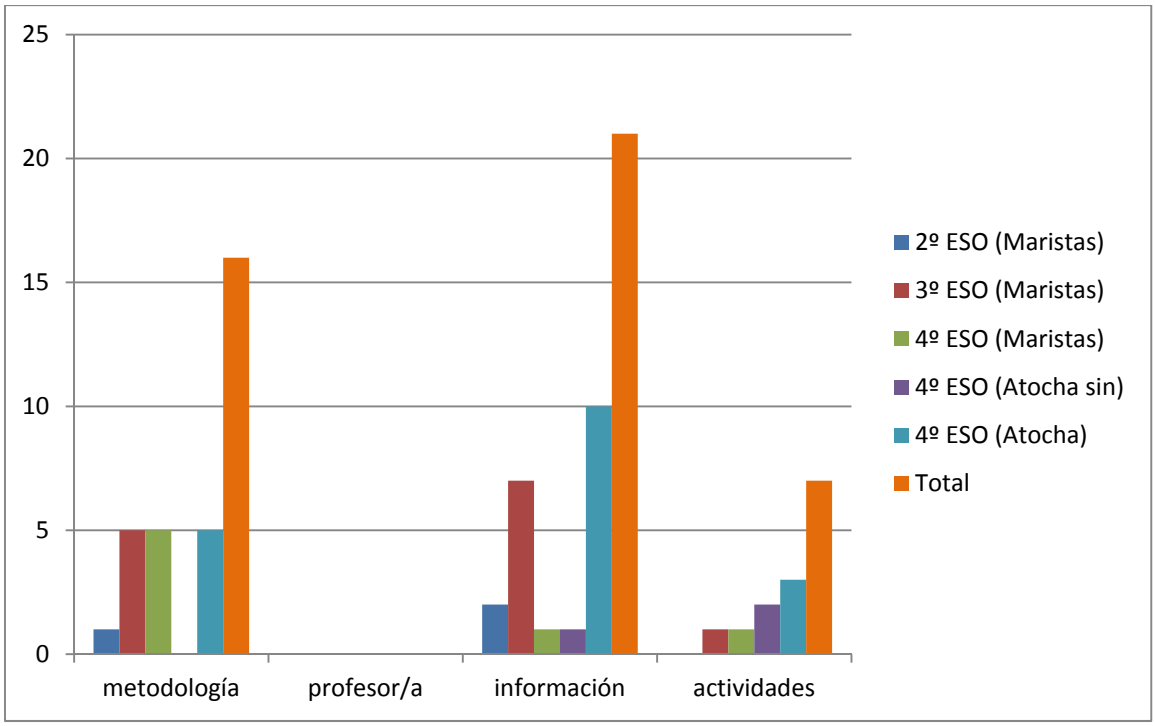



*Figura 129*. Aspectos menos populares antes de las actividades.

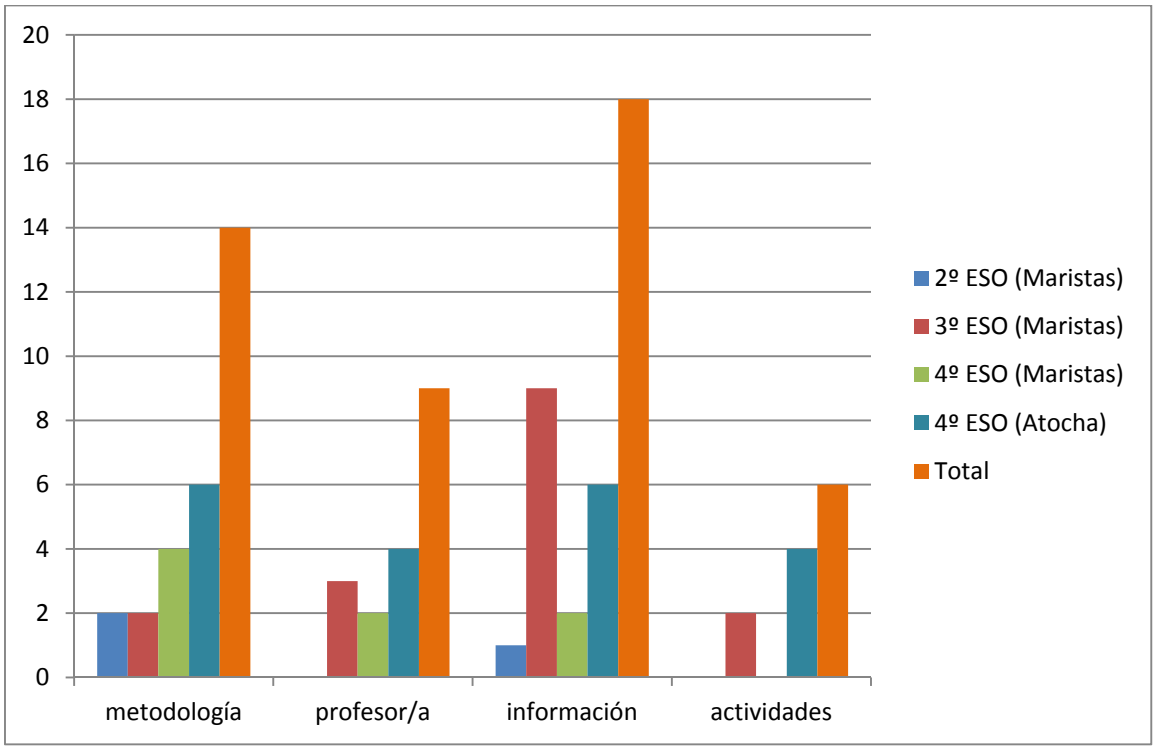



*Figura 130.* Aspectos menos populares antes de las actividades.

**6. Las actividades que más te gusta realizar en Ciencias Sociales son… (puntúalas de mayor a menor grado de interés)**

Los alumnos puntuaron de 1 a 7 el tipo de actividad que más les gustaba, entre las siguientes: Actividades del libro, actividades de investigación, actividades orales, actividades de reflexión, actividades de grupo, actividades de memorizar y debates. En 2º de ESO del Colegio Liceo Castilla de Burgos, el 44% de los/as estudiantes, un total de 25 puntuaron con un 1 las actividades grupales, le siguen con un 12% las actividades de investigación y los debates y con un 4% las actividades del libro, las actividades de memorizar y las actividades orales. Un 20% no responde o responde de manera errónea a esta pregunta. Después de realizar las actividades, los porcentajes se distribuyen del siguiente modo, siguen encabezando la lista, las actividades grupales con un 44%, seguidas de los debates con un 12%, y las actividades del libro y las actividades de reflexión con un 8%, las actividades orales y las de memorizar se mantienen con un 4% y descienden las actividades de investigación de un 12% a un 4%. El resultado más significativo es el porcentaje de alumnos que tras realizar las actividades selecciona con un 1 las actividades de reflexión, que antes estaban inexistentes en la lista y aparecen después con un 8%. Por otro lado, las actividades de investigación se reducen precisamente en un 8%, de un 12% a un 4% y aumenta el porcentaje de las actividades del libro, de un 4% a un 8% y los debates de un 12% a un 16%.

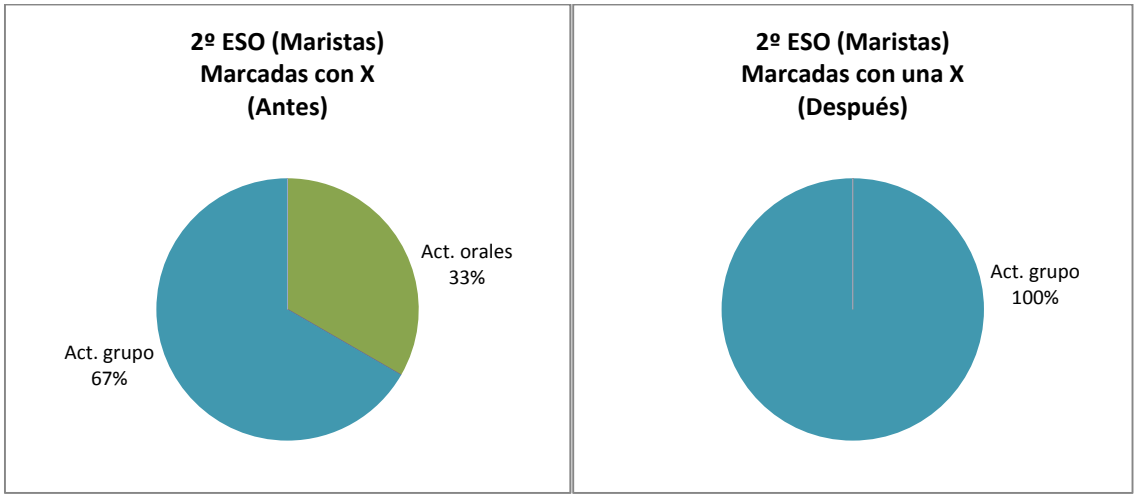



*Figura 131.* Actividades marcadas con una X en 2º de ESO (Maristas) (antes y después)

Sin embargo, entre los alumnos que no respondieron se encuentran los alumnos que bien lo dejaron en blanco, bien le dieron una puntuación no válida, por ejemplo puntuar con una X, o utilizar los números varias veces, de forma errónea. Así, encontramos 3 espacios con X en el primer cuestionario de 2º de ESO, cabe considerar que el 67% señala las actividades grupales y el 33% las actividades orales antes de las actividades, pero este porcentaje desaparece en la segunda encuesta, donde solo hay 2 espacios señalados con X y se dedica a las actividades de grupo.

Tres fueron las actividades realizadas por estos/as alumnos/as de 2º de ESO, en las que el componente principal era la reflexión. Debían deducir una serie de definiciones, razonar acerca de una selección e afirmaciones, y tratar de deducir si dicha afirmación es falsa o verdadera; y por último reflexionar acerca de unos fragmentos de texto y deducir las preguntas que se plantean a partir del mismo.

En 3º de ESO (Maristas), los resultados son claramente diferentes, las actividades que mayor porcentaje de puntuación máxima ha recibido en el cuestionario previo a las actividades, son los debates con un 37%, seguido de las actividades grupales con un 26%. Las actividades de memorizar y las actividades de reflexión han sido valoradas con la máxima puntuación por un 7% cada una, y las actividades del libro y las de investigación con un 4% cada una. El 15% de los/as alumnos/as no ha respondido o ha respondido de forma incorrecta a esta pregunta. Sin embargo, tras realizar las actividades, los porcentajes se distribuyen de otra manera. Se mantiene el 37% que valora los debates con la máxima puntuación, pero aumenta considerablemente el número de votos a las actividades grupales de un 26% a un 33%, tanto las actividades de memorización como las de reflexión se reducen de un 7% a un 4%, desaparecen las actividades del libro, que anteriormente habían sido valorados con la máxima puntuación por un 4% y se valora con un 11% las actividades orales. Se reduce también el porcentaje de aquellos que no respondieron o cometieron algún error al responder del 15% al 7%. En el primer cuestionario hubo 5 espacios señalados con una X, repartidos del siguiente modo, un 20% para las actividades de memorizar, las actividades del grupo y un 40% para las actividades del libro. En el segundo cuestionario hubo dos espacios con X, uno para las actividades de investigación y otro para las actividades del libro, suponiendo cada uno el 50%.

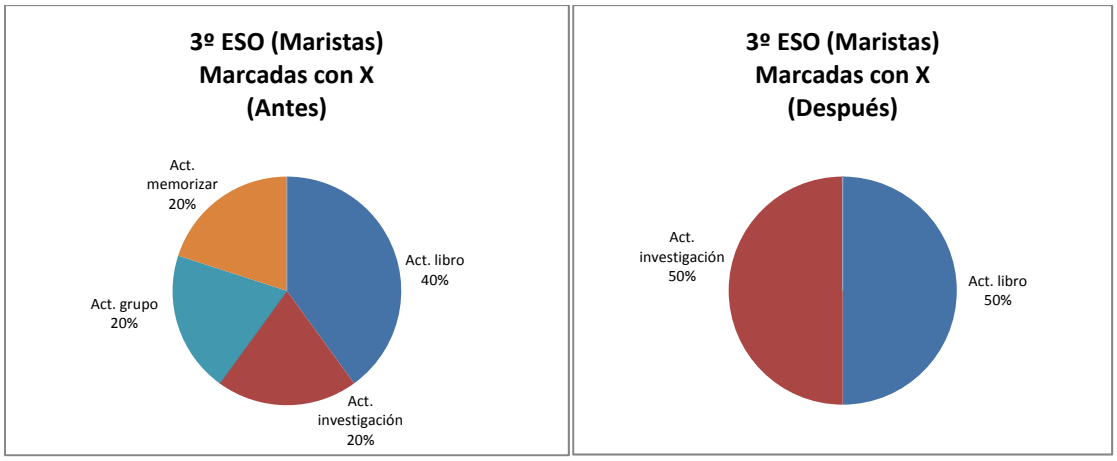



*Figura 132.* Actividades marcadas con una X en 3º de ESO (Maristas) (antes y después).

En 4º de ESO, en el Colegio Liceo Castilla de Burgos, antes de realizar las actividades, el 29% del alumnado valoró con la máxima puntuación los debates, seguido de las actividades de investigación y las actividades en grupo, ambas con un 19%, las actividades orales con un 14% y las actividades de reflexión con un 4%. Un 14% no respondieron o respondieron erróneamente. Estos resultaros se modificaron en la segunda encuesta, pasando a ser la actividad valorada con la máxima puntuación, las actividades grupales con un 28%, un 17% las actividades de reflexión, un 11% los debates y las actividades de investigación, y un 5% las actividades orales. El 28% no respondió o respondió de forma errónea a esta pregunta. Así, las principales divergencias se producen en las actividades grupales que aumentan de un 19% a un 28% y las actividades de reflexión de un 4% a un 17%, baja el porcentaje de las orales, de 14% a 5%, y las de investigación de un 19% a un 11%. Además en el primer cuestionario se señalaron con un X 6 espacios, el 33% apuntó los debates y las actividades orales, y el 7% las actividades de grupo y las actividades de investigación. Después de hacer las actividades, de los 10 espacios señalados con una X, el 40% señaló con un X las actividades de investigación, el 20% las actividades grupales y las orales y el 10% las actividades del libro y los debates. Por tanto, presumiendo que la X sea para votar a las actividades consideradas favoritas, podemos afirmar que después de realizar las actividades, se invierte la tendencia anterior, y pasan a considerarse en mayor medida las actividades de reflexión, las actividades grupales y las actividades de investigación principalmente. Este grupo realizó las actividades en grupos de cuatro, eligiendo aquellas actividades de su preferencia.

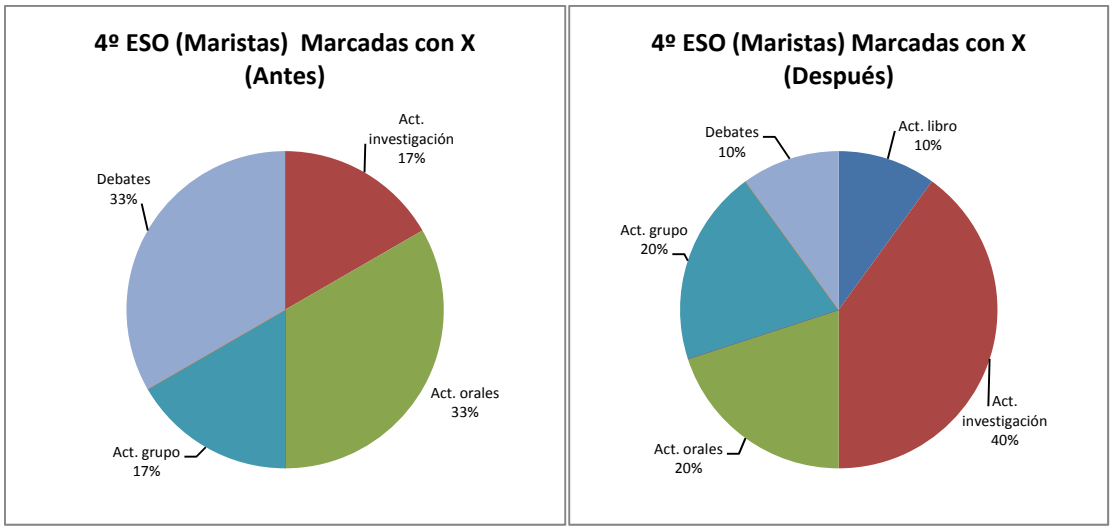



*Figura 133.* Actividades con una X en 4º de ESO (Maristas) (antes y después).

El grupo formado por los/as alumnos/as de 4º de ESO del Colegio Virgen de Atocha de Madrid, valoró los debates con la máxima puntuación, en un porcentaje del 43%, seguido de las actividades grupales con un 18%, las actividades de investigación con un 14%, las actividades orales y las de reflexión con un 7%, las actividades de memorizar con un 4% y las del libro con un 3%. Un 4% no respondió o lo hizo de forma errónea. Después de realizar las actividades, los resultaron se vieron alterados en gran medida, los debates pasaron de un 43% a un 17%, y las actividades de investigación pasaron del 14% al 18%, las actividades grupales se mantuvieron más o menos estables, de un 18% a un 17%. También aumentaron las actividades de reflexión de un 7% a un 13% y las actividades orales de un 7% a un 9%. Las actividades de memorización se mantuvieron con un 4% y aumentó el número de personas que respondieron erróneamente o no respondieron, de un 4% a un 22%.

Sin embargo, se marcaron con una X 12 espacios, sólo después de realizar las actividades. El 25% seleccionó las actividades de investigación, las actividades de grupo y los debates, y un 17% las actividades orales, las actividades del libro obtuvieron una puntuación de X del 8%. Por lo tanto, las actividades que pasan a ser más populares después de realizar las actividades son las actividades de investigación y las actividades de reflexión principalmente. Este grupo de estudiantes realizó el cuadernillo de

actividades por completo, con la excepción de algún grupo que no tuvo tiempo de terminarlo. Sin embargo, todos tuvieron una visión más global y tuvieron oportunidad de realizar actividades principalmente de reflexión y/o investigación, todas ellas con carácter grupal o por parejas.

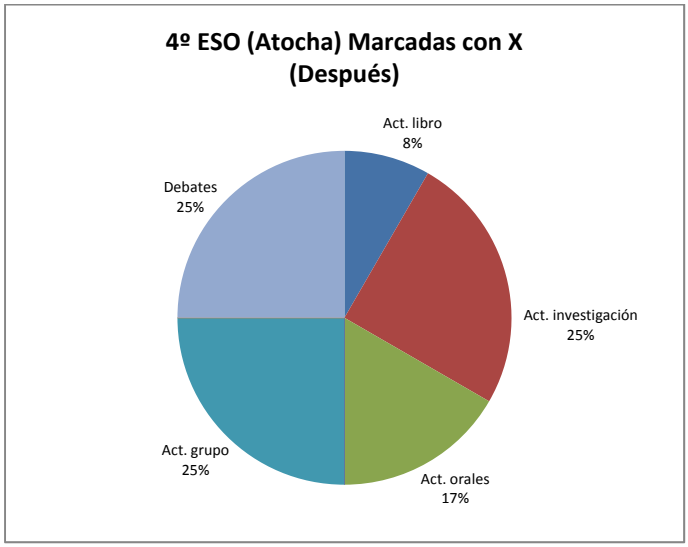



*Figura 134*. Actividades con una X en 4º de ESO (Atocha) (antes y después).

Por último, el grupo de 4º de ESO del Colegio Virgen de Atocha de 11 alumnos/as, que no realizó las actividades, valoró con la máxima puntuación, principalmente, los debates con un 28%, y con un 9% cada una del resto de actividades. Un 18% no respondió o lo hizo de forma errónea. Sólo se marcó un espacio con una X, de modo que el 100% de los votos con X es para las actividades grupales.

**14 Tabla**

*Actividades puntuadas con 1*

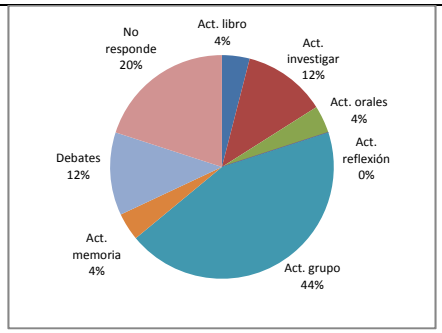
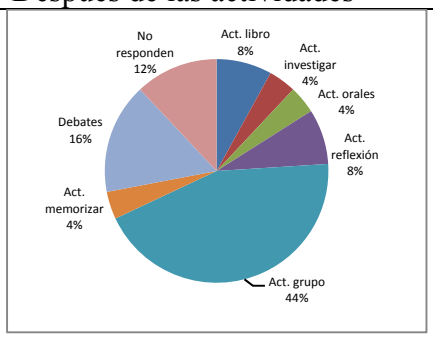
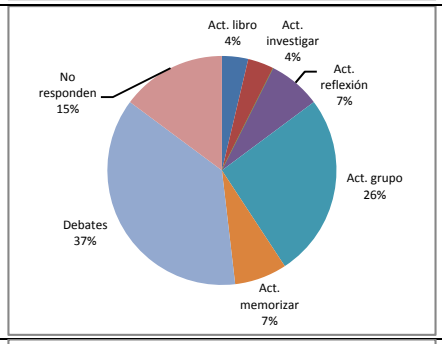
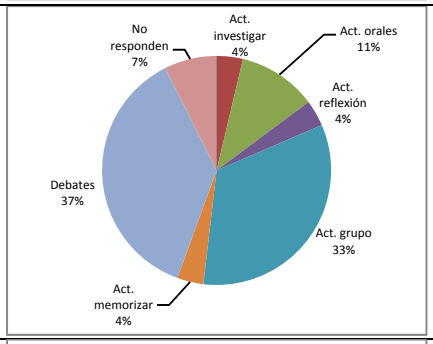
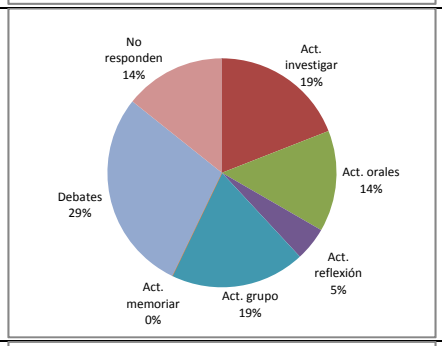
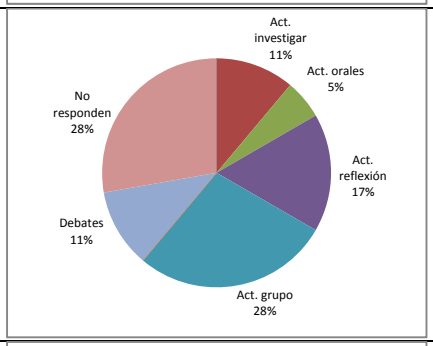
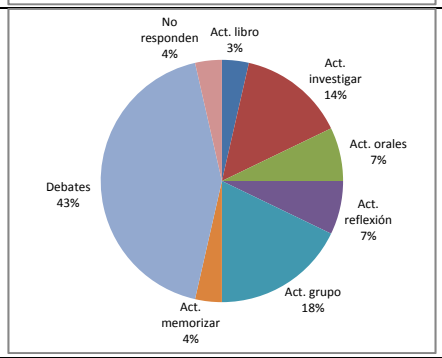
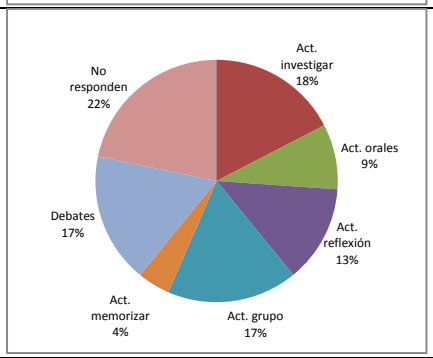
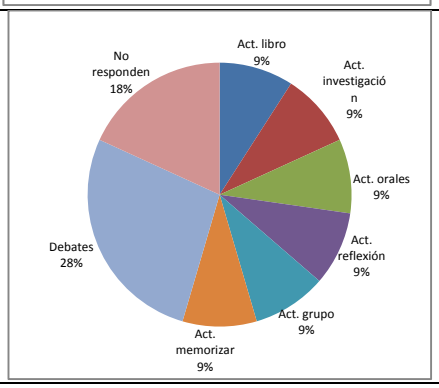
| **Puntuación: 1** | Antes de las Actividades | Después de las actividades |
|---|---|---|
| 2º ESO (Maristas) |  |  |
| 3º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO ( Atocha) |  |  |
| 4º ESO (Atocha sin) |  | |

**Tabla 15**
*Puntuadas con una x antes de las Actividades*

| | Act. libro | Act. investigación | Act. orales | Act. reflexión | Act. grupo | Act. memorizar | Debates |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **2º ESO (Maristas) 25** | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| **3º ESO (Maristas) 27** | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| **4º ESO (Maristas) 21** | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| **4º ESO (Sin Atocha) 11** | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| **4º ESO (Atocha) 28** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Total** | 2 | 2 | 3 | 0 | 5 | 1 | 2 |

**Tabla 16**
*Puntuadas con una X después de las Actividades*

| | Act. libro | Act. investigación | Act. orales | Act. reflexión | Act. grupo | Act. memorizar | Debates |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **2º ESO (Maristas) 25** | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| **3º ESO (Maristas) 27** | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **4º ESO (Maristas) 21** | 1 | 4 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 |
| **4º ESO (Atocha) 28** | 1 | 3 | 2 | 0 | 3 | 0 | 3 |
| **Total** | 3 | 8 | 4 | 0 | 7 | 0 | 4 |

Siendo 7 la valoración mínima para las actividades, el grupo de 2º de ESO del Colegio Liceo Castilla de Burgos, un 24% valoró con 7 las actividades de memorizar, con un 20% las actividades del libro, en menor medida, con un 8% las actividades de investigación, las actividades orales y las actividades de reflexión y con un 4% las actividades en grupo y los debates. Un 24% no respondió o respondió de modo erróneo a esta pregunta antes de realizar las actividades. Después de las mismas, las actividades

del libro se mantuvieron con un 20%, también se mantienen con un 8% las actividades de investigación. Por otro lado, aumentaron las actividades de memorizar, de un 24% a un 32% y los debates de un 4% a un 8%; y disminuye el porcentaje de las actividades orales y de reflexión de un 8% a un 4%. El 12% no responde o responde de forma errónea en el segundo cuestionario. Por otro lado, los/as alumnos/as que han dejado en blanco alguna actividad, se entiende que es aquella que menos les gusta ya que han dado una puntuación numérica al resto o bien una X. En el primer cuestionario, hubo 21 espacios en blanco, de ellos, el 19% corresponde a los debates, las actividades de memorizar, las actividades de reflexión, las actividades de investigación y las actividades del libro y con un 5% las actividades de grupo. Mientras, en el segundo cuestionario hay 12 espacios en blanco, de ellos un 17% corresponde a los debates, las actividades de memorizar, las actividades de reflexión y las actividades orales, el mismo porcentaje redondeado aparece para las actividades del libro y las de investigación. Sin embargo, desaparece el 5% que dejó en blanco las actividades grupales y aparece un 17% que deja en blanco las actividades orales. En ese sentido al verse reducidas en el mismo porcentaje, el cambio más significativo lo representan las actividades en grupo, que tras las actividades ya no son dejadas en blanco y las actividades orales que se dejan en blanco después de las actividades en un 17%.

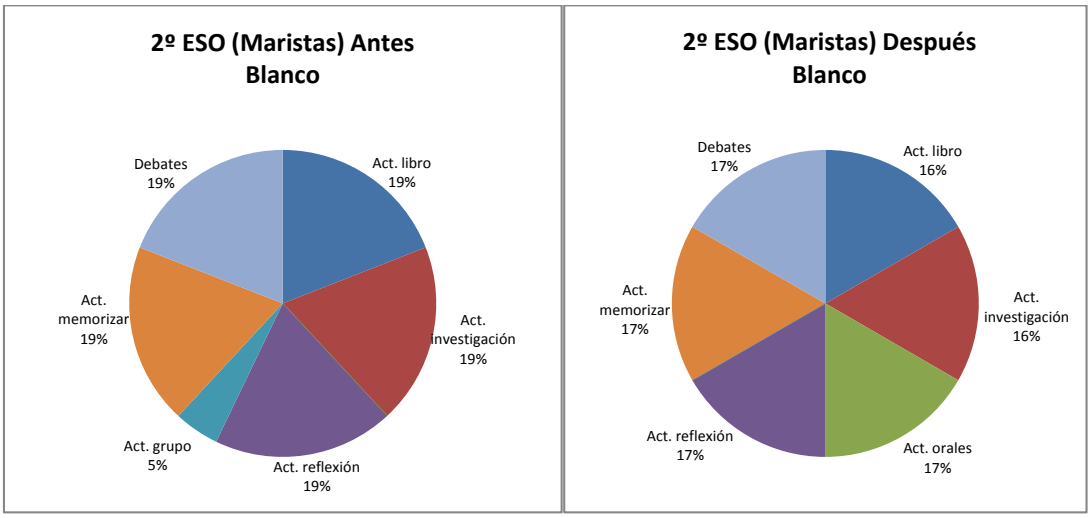



*Figura 135.* Actividades dejadas en blanco en 2º de ESO (Maristas) (antes y después)

En 3º de ESO, el grupo del Colegio Liceo Castilla de Burgos, valoró con la mínima puntuación, 7, las actividades del libro con un 37% y las actividades de memorizar con un 30%. Por otro lado, la mínima puntuación la reciben también las actividades orales, con un 11% y las actividades grupales con un 4%. No responden o responden de modo incorrecto un 18%. En el segundo cuestionario, las actividades del libro aumentan el porcentaje de valoraciones mínimas, de un 37% a un 45%, las actividades de memorizar pasan de un 30% a un 26%, las actividades de memorizar se reducen de un 11% a un 7%, y aparecen las actividades de reflexión con un 7% y las actividades de investigación con un 4%. No responden o responden de modo incorrecto un 11%. De los 20 espacios en blanco, el 20% corresponde a las actividades orales y los debates, el 15% las actividades de memorizar y las actividades de reflexión, el 10% las actividades del libro, las actividades de investigación y las actividades grupales, antes de realizar las actividades. Después de realizar las actividades, de los 15 espacios en blanco, el 20% deja en blanco las actividades de memorizar y las actividades orales, el 14% las actividades del libro, y 13% las actividades grupales, no habiendo apenas cambios con respecto a los porcentajes de la encuesta anterior. Sin embargo, las actividades de investigación reducen el número de respuestas en blanco de 10% a 7%, y las actividades de reflexión de 15% a 13%, así como los debates de 20% a 13%. Por tanto, podemos afirmar que los/as alumnos/as mejoran la percepción de los debates, las actividades de investigación y las actividades de reflexión.

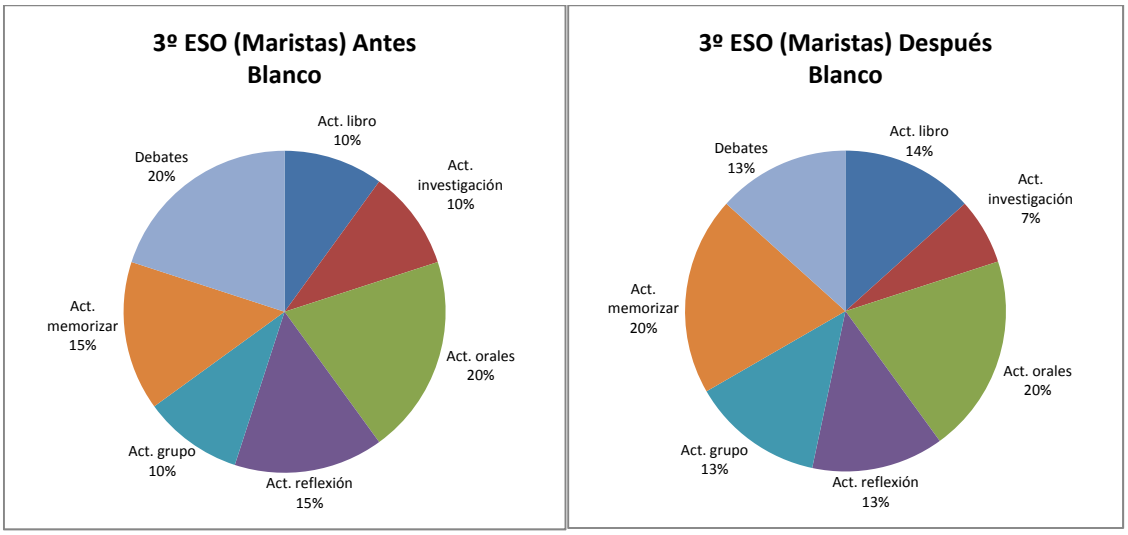



*Figura 136.* Actividades dejadas en blanco en 3º de ESO (Maristas) (antes y después)

En 4º de ESO del Colegio Liceo Castilla, el 57% de los encuestados antes de realizar las actividades, ha valorado con la mínima puntuación las actividades de memorizar, el 19% las actividades del libro y el 10% las actividades orales, quedando el 14% sin responder o respondiendo erróneamente. Tras las actividades, el 33% da la mínima puntuación a las actividades de memorizar, mientras un 11% lo hace con los debates, las actividades orales  las actividades de libro, y un 6% reflexión que aparece por primera vez en la lista. Un 28% no responde o lo hace de manera incorrecta. De los 8 espacios dejados en blanco antes de realizar el cuestionario, el 25% corresponde a actividades de memorizar, a las actividades del libro y a las actividades de reflexión, el 13% a las actividades grupales y el 12% a las actividades de investigación. Mientras, tras las actividades los porcentajes se ven alterados, de los 25 espacios en blanco, se reparte un 20% para las actividades de memorizar, y las actividades de reflexión, un 16% para las actividades del libro y los debates, un 12% para las actividades de grupo y las actividades orales, y un 4% para las actividades de investigación.

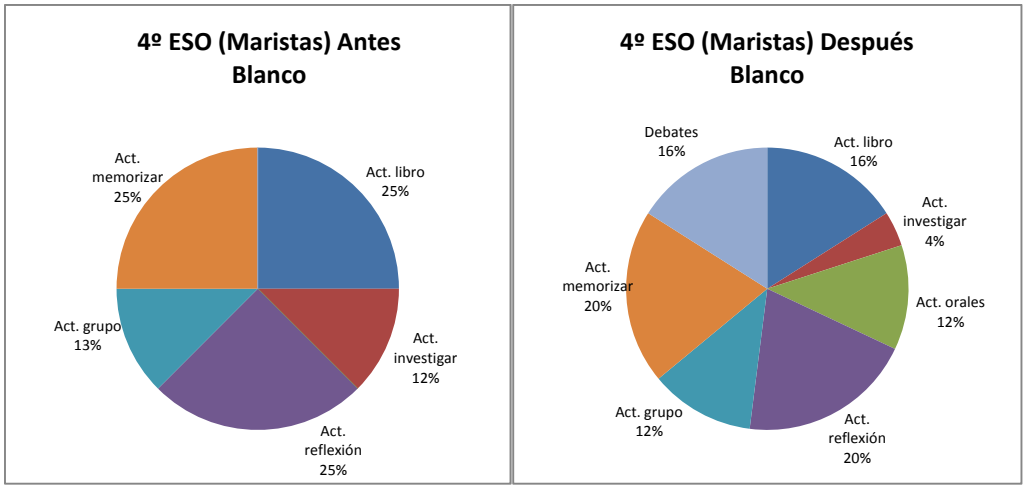



*Figura 137.* Actividades dejadas en blanco en 4º de ESO (Maristas) (antes y después)

En el curso de 4º de ESO del Colegio Virgen de Atocha, la mayoría de los/as alumnos/as antes de realizar las actividades, valoran con menos puntuación a las actividades del libro o las actividades de memorización, con un 32% y un 36% respectivamente y un 11% apunta a los debates. Con un 7% aparecen también las actividades grupales y las actividades y las actividades de reflexión y con un 3% las actividades orales. Un 4% no responde o lo hace de modo erróneo. Después de las

actividades, se produce una redistribución de los porcentajes, antes el 36% que había puntuado con 7 las actividades de memorización, y después, tan sólo un 13%, las actividades del libro fueron valoradas mínimamente por un 32% antes, y después, por un 18%. Los debates pasan de un 11% a un 26%, las actividades en grupo de un 7% a un 17% y las actividades orales de un 3% a un 4%, desapareciendo las actividades de reflexión de la lista. Un 22% no responde o lo hace de manera incorrecta.

De las 16 respuestas en blanco, el 25% deja en blanco las actividades de reflexión y las actividades de memorizar, el 19% las actividades del libro, el 13% las actividades orales, y el 6% las actividades de investigación y las actividades en grupo. En el primer cuestionario ningún/a alumno/a deja en blanco ninguna casilla.

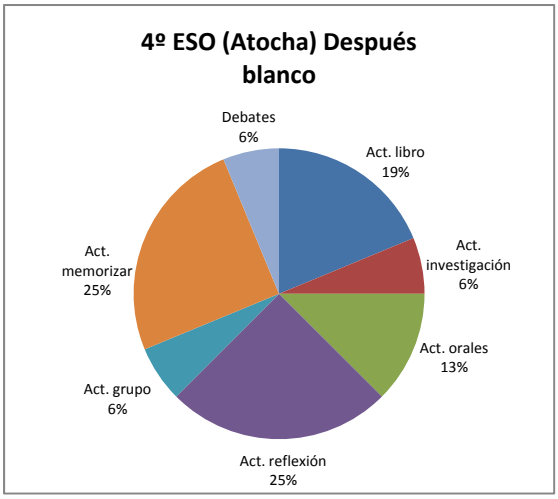



*Figura 138.* Actividades dejadas en blanco en 4º de ESO (Atocha) (antes y después)

En el Colegio Virgen de Atocha, un grupo de 4º de ESO de 11 alumnos/as no realizó las actividades, por tanto, tampoco el cuestionario a posteriori. El 37% apuntó a las actividades de memorización como las peor valoradas, el 18% las actividades del libro, y el 9% los debates, las actividades de investigación y las actividades grupales. El 18% no respondió o lo hizo de forma errónea. De las 8 respuestas en blanco, el 25% fueron para los debates y las actividades del libro, el 13% los debates y las actividades de reflexión y el 12% para las actividades de investigación y las actividades orales.

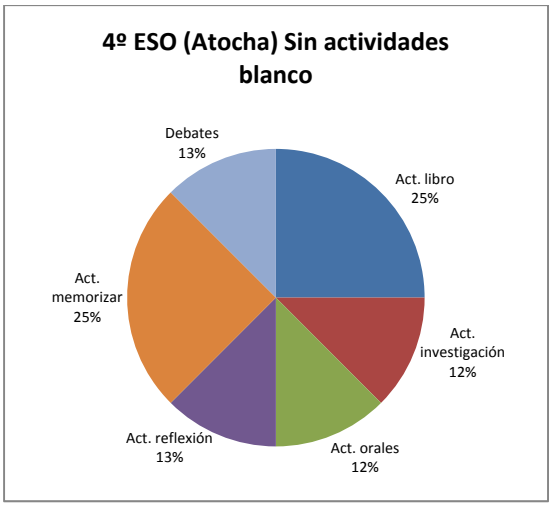



*Figura 139.* Actividades dejadas en blanco en 4º de ESO (Atocha sin actividades) (antes y después).

**Tabla 17**
*NS/NC Antes de las actividades*

| | Act. libro | Act. investigación | Act. orales | Act. reflexión | Act. grupo | Act. memorizar | Debates |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **2º ESO (Maristas) 25** | 4 | 4 | 0 | 4 | 1 | 4 | 4 |
| **3º ESO (Maristas) 27** | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 |
| **4º ESO (Maristas) 21** | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 |
| **4º ESO (Sin Atocha) 11** | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 |
| **4º ESO (Atocha) 28** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Total** | 10 | 8 | 5 | 10 | 4 | 11 | 9 |

**Tabla 18**
*NS/NC Después de las Actividades*

| | Act. libro | Act. investigación | Act. orales | Act. reflexión | Act. grupo | Act. memorizar | Debates |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **2º ESO (Maristas) 25** | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 |
| **3º ESO (Maristas) 27** | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| **4º ESO (Maristas) 21** | 4 | 1 | 3 | 5 | 3 | 5 | 4 |
| **4º ESO (Atocha) 28** | 3 | 1 | 2 | 4 | 1 | 4 | 1 |
| **Total** | 11 | 5 | 10 | 13 | 6 | 14 | 9 |

**Tabla 19**
*Actividades putnadas con 7*

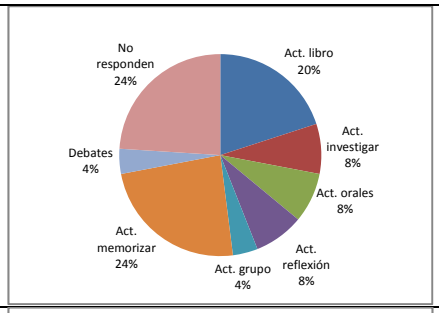
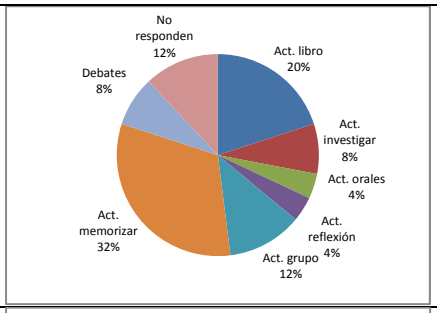
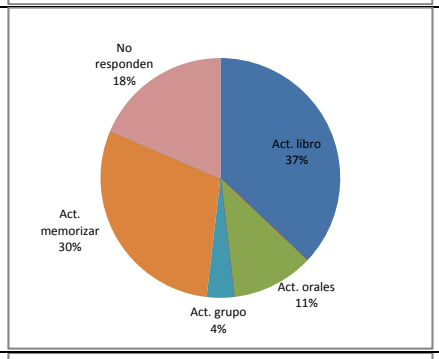
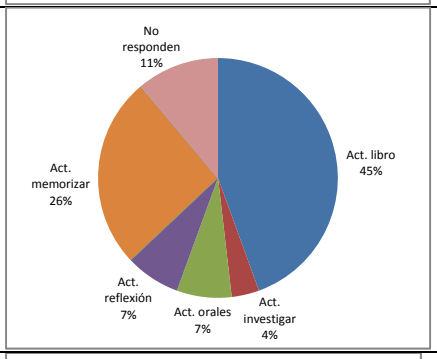
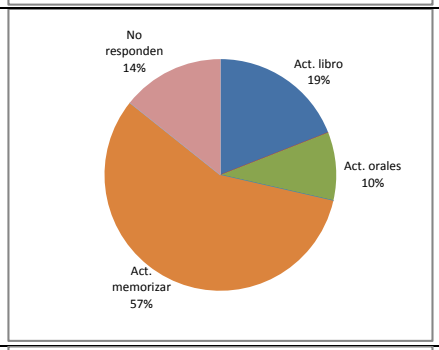
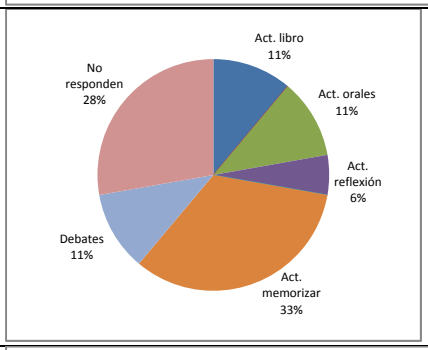
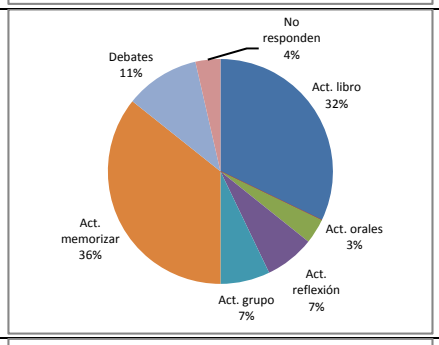
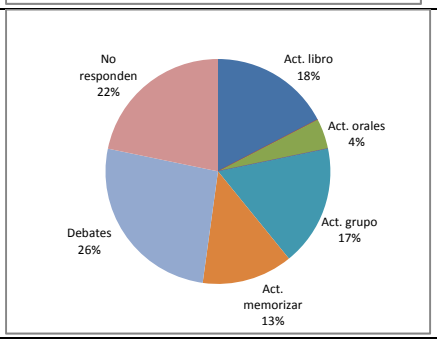
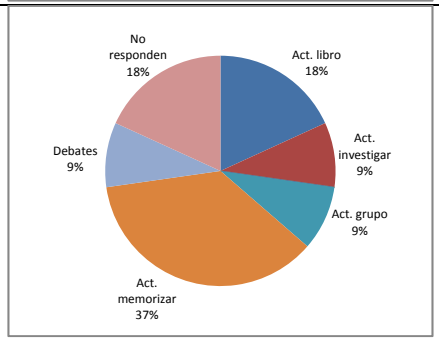
| **Puntuado con un 7** | Antes de las Actividades | Después de las Actividades |
|---|---|---|
| 2º ESO (Maristas) |  |  |
| 3º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Atocha) |  |  |
| 4º ESO (Atocha sin) |  | |

**Tabla 20**
*Actividades puntadas con un 2*

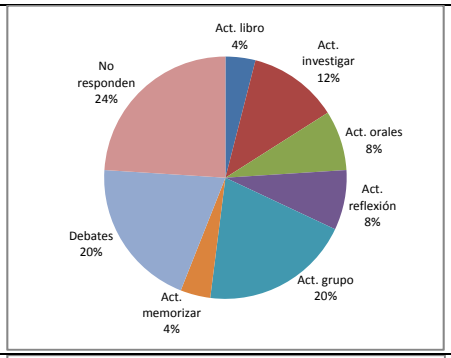
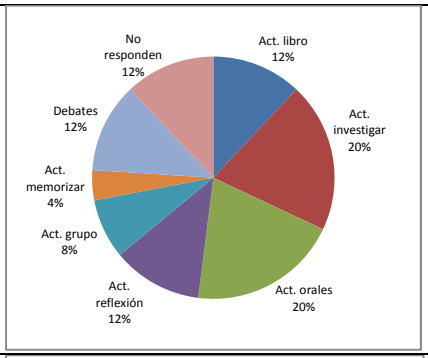
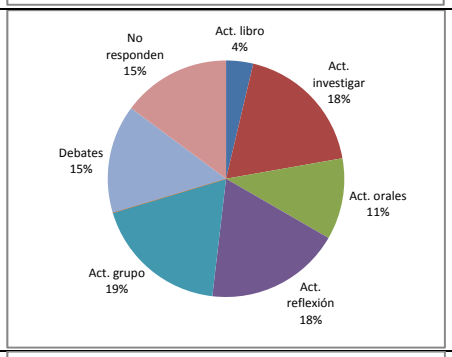
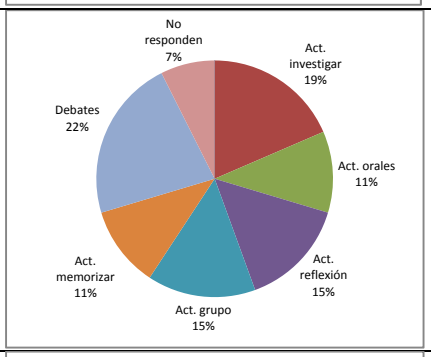
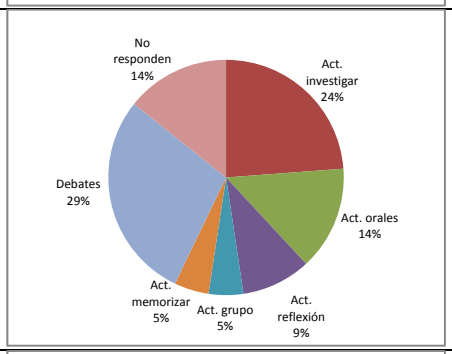
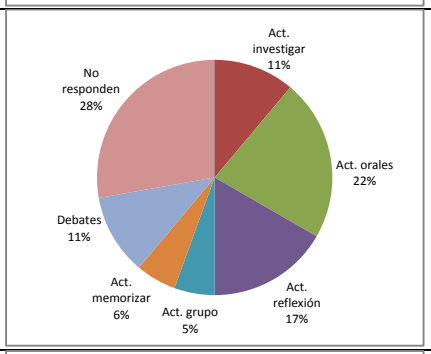
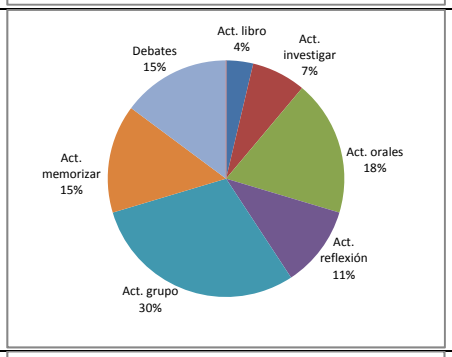
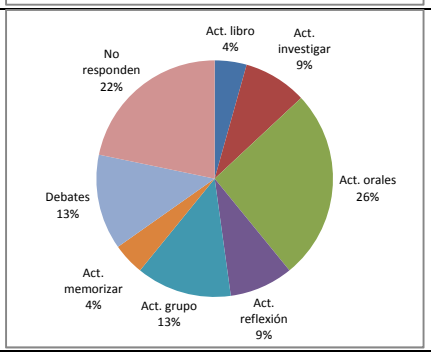
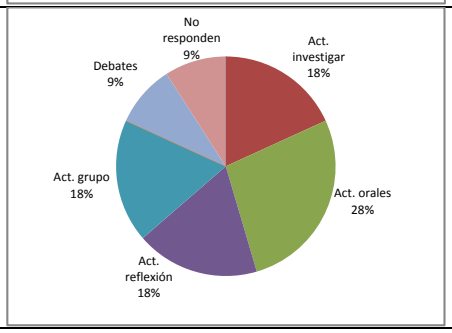
| **Puntuadas con un 2** | Antes de las actividades | Después de las actividades |
|---|---|---|
| 2º ESO (Maristas) |  |  |
| 3º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Atocha) |  |  |
| 4º ESO (Atocha sin) |  | |

**Tabla 21**
*Actividades puntuadas con un 3*

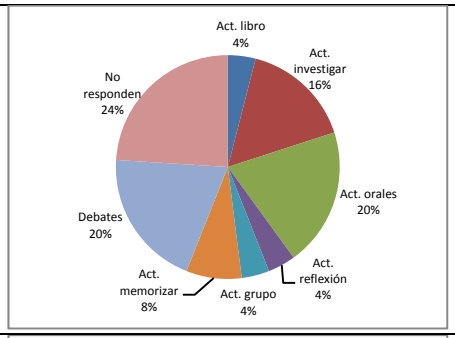
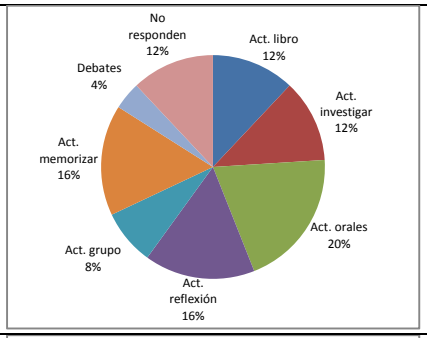
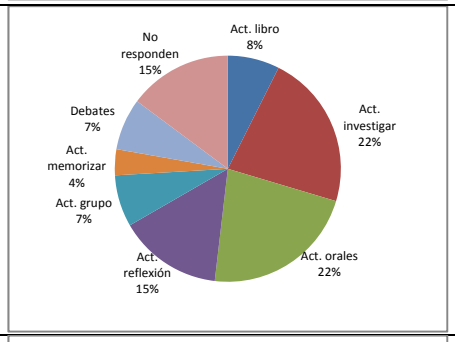
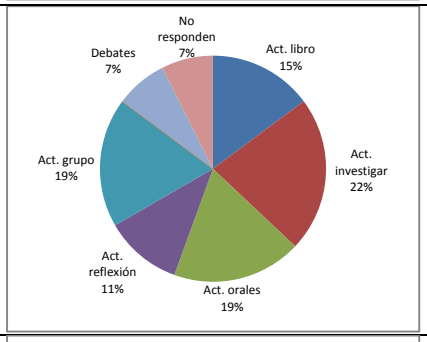
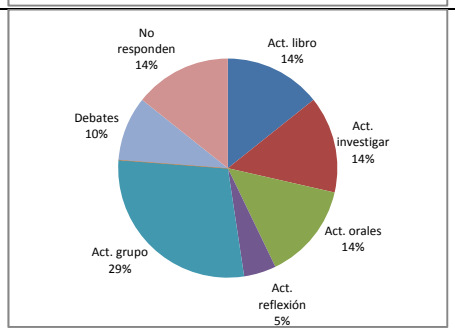
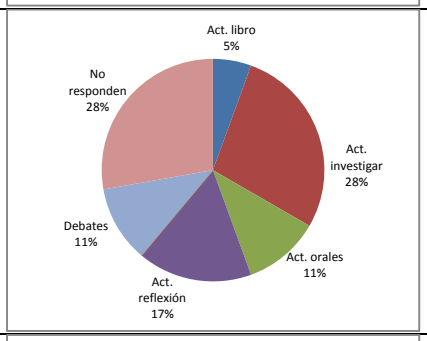
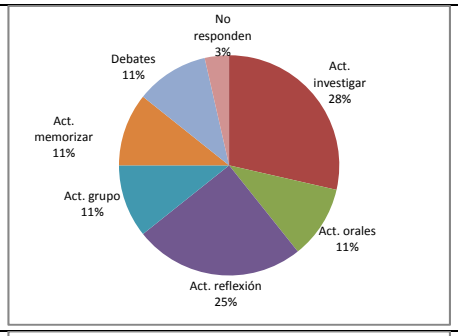
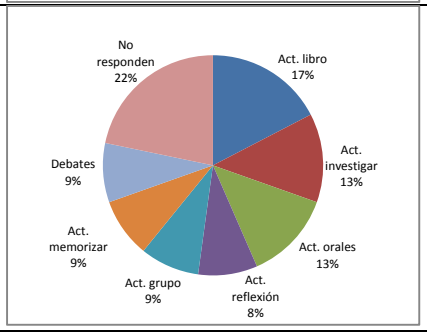
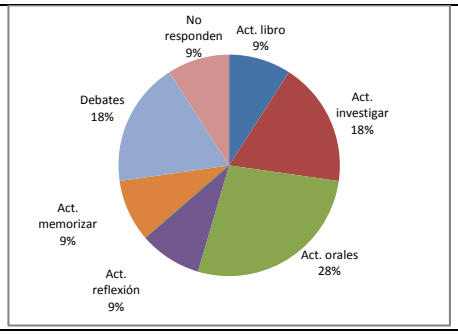
| **Puntuados con un 3** | Antes de las actividades | Después de las actividades |
|---|---|---|
| 2º ESO (Maristas) |  |  |
| 3º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Atocha) |  |  |
| 4º ESO (Atocha sin) |  | |

**Tabla 22**
*Actividades puntuadas con un 4*

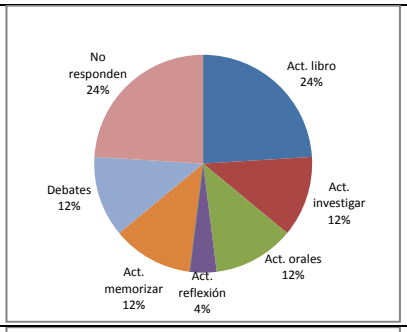
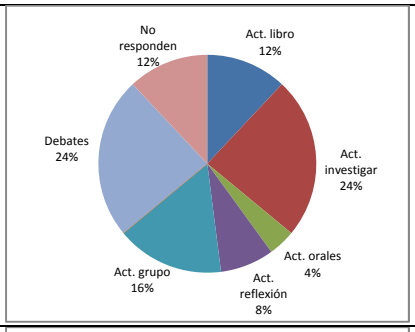
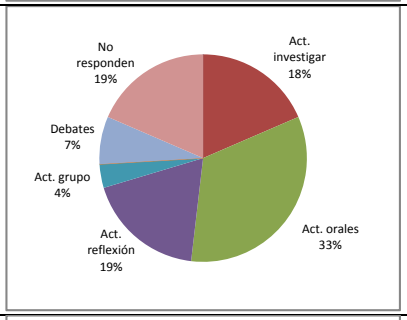
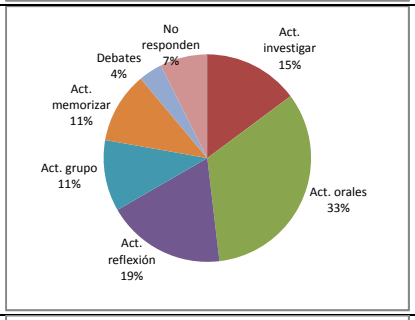
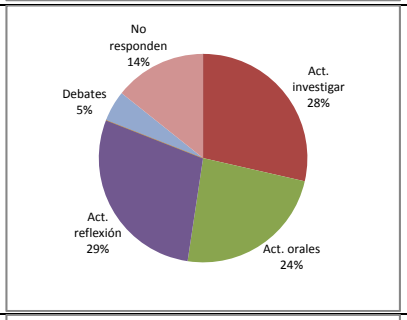
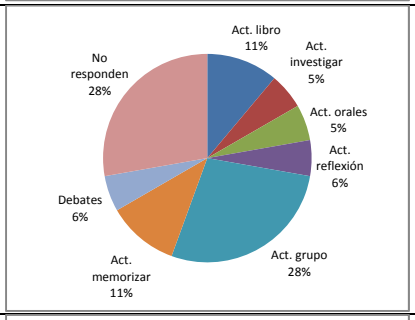
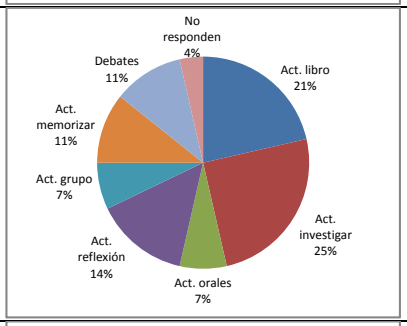
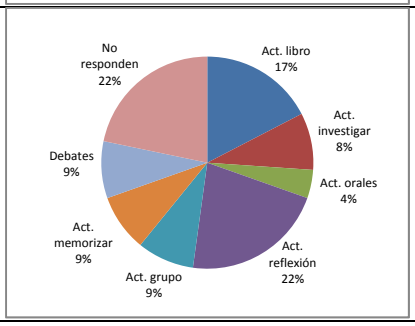
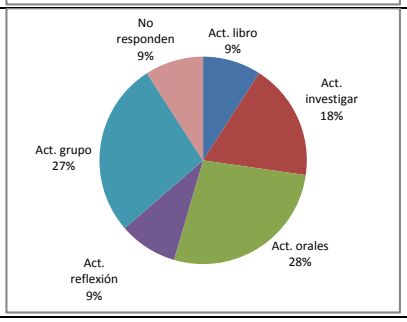
| **Puntuadas con 4** | Antes de las actividades | Después de las actividades |
|---|---|---|
| 2º ESO (Maristas) |  |  |
| 3º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Atocha) |  |  |
| 4º ESO (Atocha sin) |  | |

**Tabla 23**
*Actividades puntuadas con un 5*

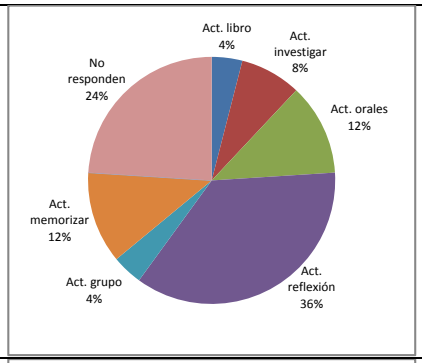
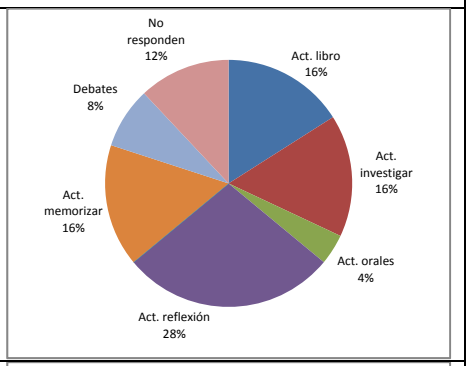
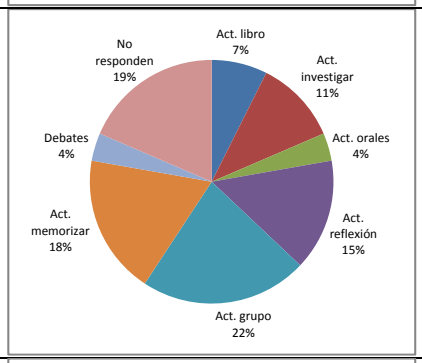
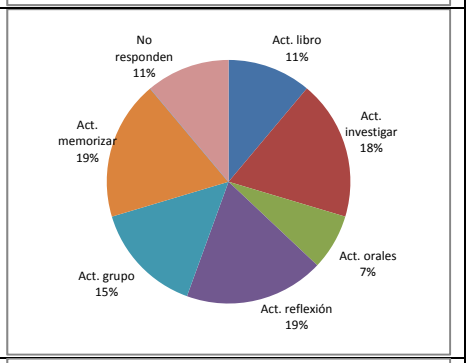
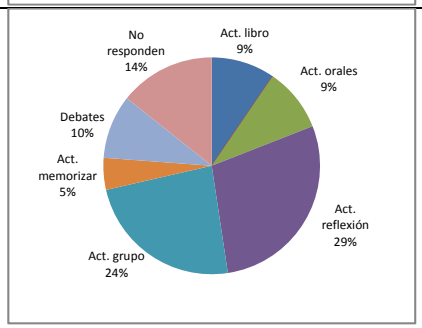
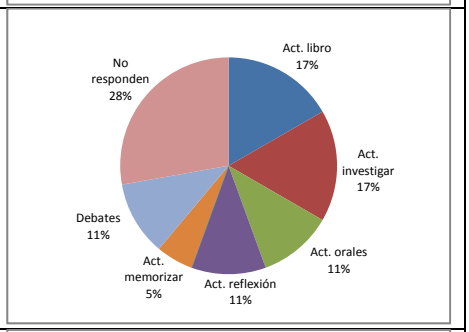
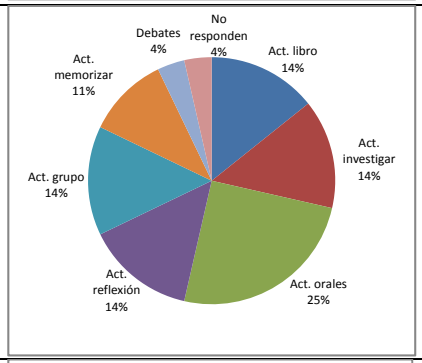
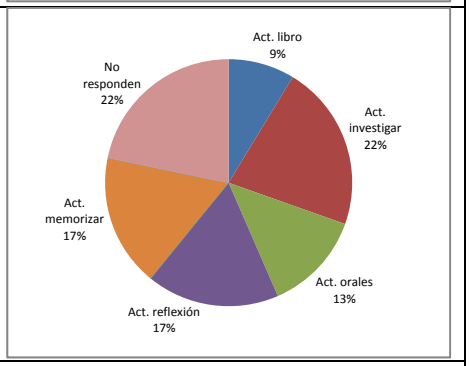
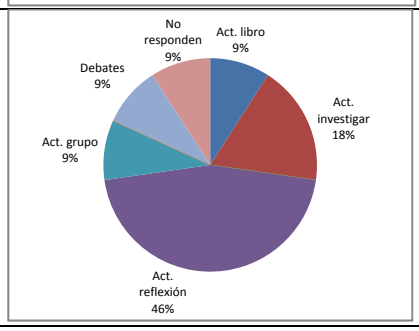
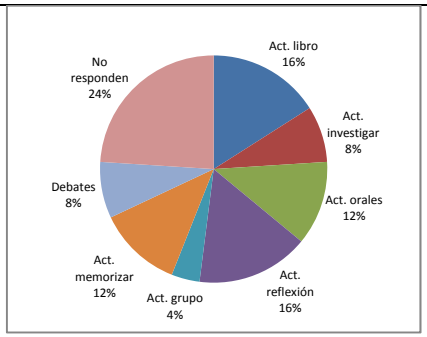
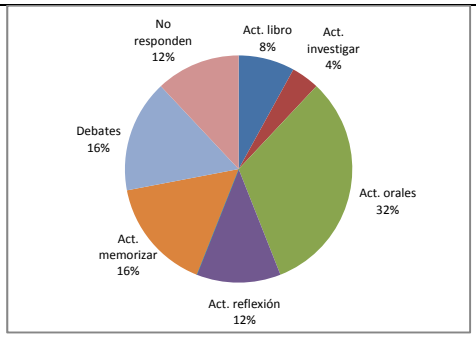
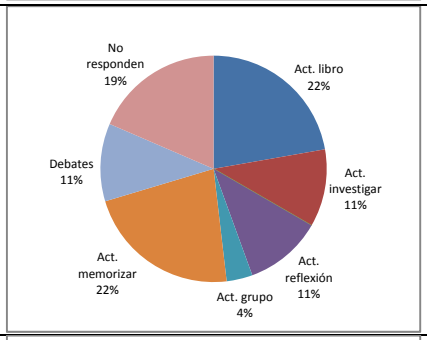
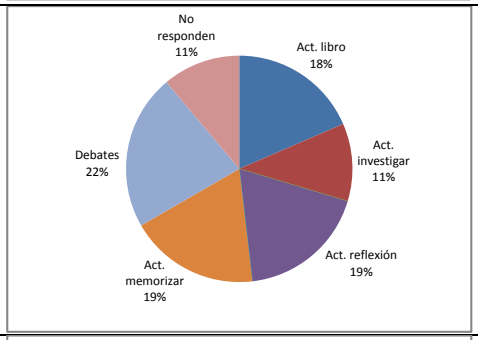
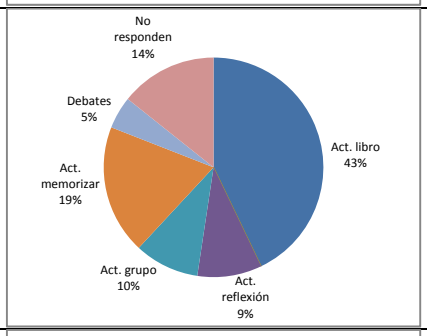
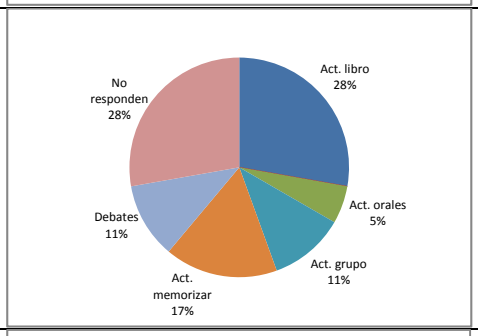
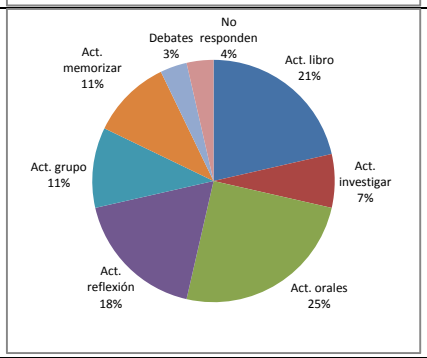
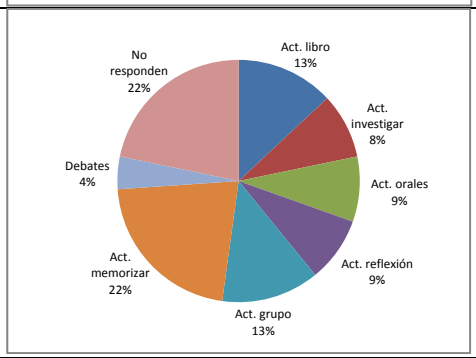
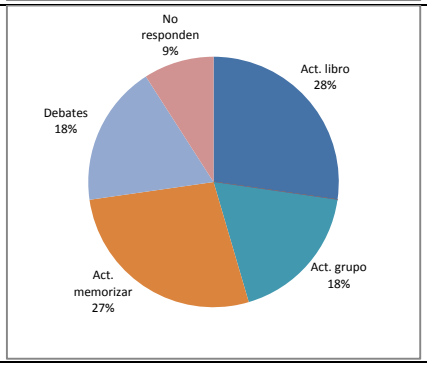
| **Puntuadas con un 5** | Antes de las actividades | Después de las actividades |
|---|---|---|
| 2º ESO (Maristas) |  |  |
| 3º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Atocha) |  |  |
| 4º ESO (Atocha sin) |  | |

**Tabla 24**
*Actividades puntuadas con un 6*

| **Puntuadas con 6** | Antes de las actividades | Después de las actividades |
|---|---|---|
| 2º ESO (Maristas) |  |  |
| 3º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Atocha) |  |  |
| 4º ESO (Atocha sin) |  | |

### 7. ¿Añadirías algún aspecto a las clases de Ciencias Sociales? ¿Cuál?

En 2º de ESO del Colegio Liceo Castilla de Burgos, el 20% de los estudiantes afirmaron que sí añadirían algún aspecto a las Ciencias Sociales antes de realizar las actividades, mientras el 76% dijo que no y el 4% se abstuvo. Entre las cuestiones que se añadirían hubo 3 personas que indicaron que añadirían más Geografía, 3 más películas, 2 más visitas y excursiones, 2 cambiarían la dinámica de la clase y una persona añadiría aspectos de Antropología y Arqueología. Tras la realización de las actividades, un 16% añadiría algún aspecto mientras un 84% no lo haría. Los aspectos que se añadirían son los siguientes, 2 personas mencionaron las películas, 1 excursiones, una Geografía, 1 Arqueología y Antropología y otra persona indicó "menos Historia de personas antiguas."

En 3º de ESO del Colegio Liceo Castilla de Burgos, antes de realizar las actividades, el 41% añadiría algún aspecto a las Ciencias Sociales, mientras el 59% no añadiría nada. Se hicieron dos alusiones a ampliar los contenidos de Historia, 3 ampliar los de Geografía, 2 más investigación, en concreto uno apuntó "más investigación de las reacciones del humano ante ciertas situaciones y cómo la reacción depende de su forma de ser o características que tiene", 4 referencias a un cambio en la dinámica de la clase, 1 referencia a "apartar el tema político que ha venido con la LOMCE y dar Geografía e Historia" y 1 referencia a "que sea más habitual lo que estudiamos." Después de las actividades, el 19% añadiría algún aspecto y el 81% no lo haría. De ese 19%, 1 persona añadiría más Historia, 1 "las guerras y los conflictos", 1 "más visitas guiadas a lugares de interés" y 1 "más investigación".

De los/as alumnos/as del Colegio Liceo Castilla de Burgos, en el primer cuestionario el 38% respondió que sí añadiría algún aspecto a las Ciencias Sociales, frente al 48% que respondió que no lo haría, y el 14% que no contestó. Así, una persona indicó más aspectos vinculados a "las Guerras Mundiales y menos arte y cultura", 1 persona destacó "aspectos más destacables, que esos hechos tuvieron una gran repercusión, curiosidades sobre personajes" y 4 personas indicaron que añadirían más películas, uno de ellos de Historia y otro señaló concretamente "El lobo de Wall Street." En el segundo cuestionario, un 37% añadiría algún aspecto a la asignatura, frente al

58% que no lo haría y 5% que se abstuvo de responder a esta pregunta. De las personas que afirmaron que añadirían algún aspecto, 2 indicaron películas (una de ellas películas de Historia), y 3 hicieron referencia a la dinámica de las clases (1 "más curiosidades", 1 "una metodología diferente" y 1 "más profundidad"). Hubo una persona que respondió que no añadiría ningún aspecto, sin embargo, escribió "más guerra mundial".

Los/as alumnos/as de 4º de ESO del Colegio Virgen de Atocha de Madrid, al realizar el primer cuestionario, afirmaron en un 14% que añadirían algún aspecto a las Ciencias Sociales, mientras el 86% indicó que no lo haría. Tres personas indicaron concretamente que añadirían una "explicación especializada de cada una de las guerras", "más ejercicios prácticos", "más debates". Este porcentaje varió notablemente en el segundo cuestionario, donde sólo el 9% afirmó que añadiría algo y el 91% no. Sólo una persona indicó que añadiría "aspectos y métodos audiovisuales".

En el mismo colegio, el curso de 4º de ESO que sólo realizó el primer cuestionario indicó en un 9% que no añadiría ningún aspecto a las Ciencias Sociales, indicando una persona "más investigación" y el 91% indicó que no añadiría nada.

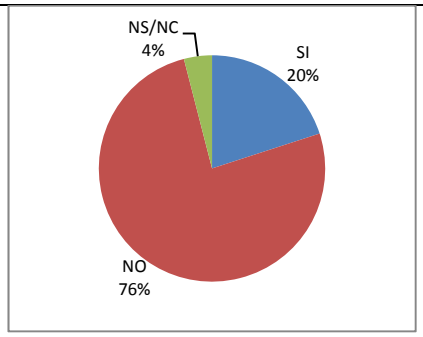
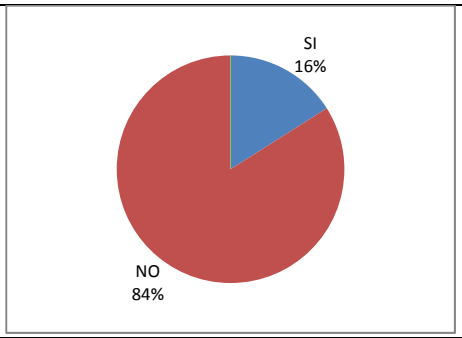
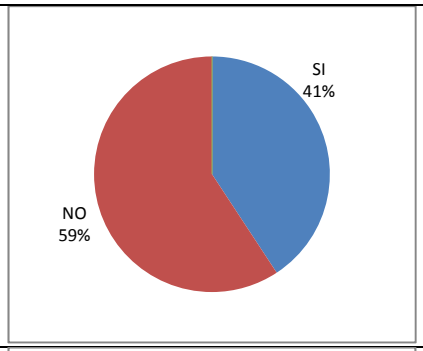
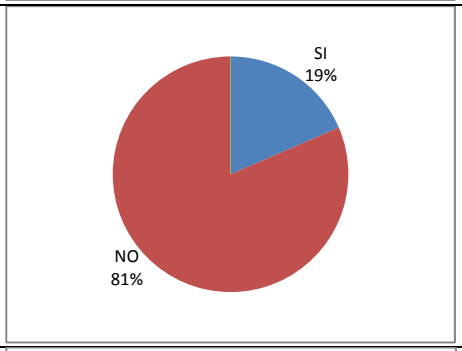
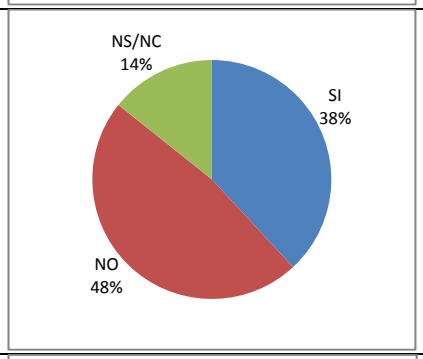
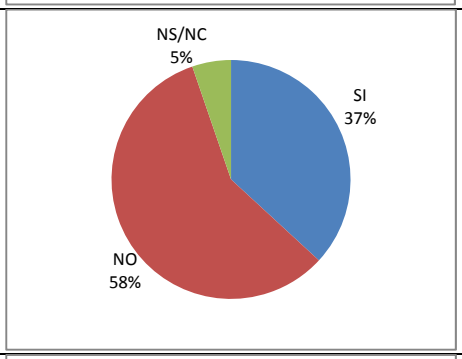
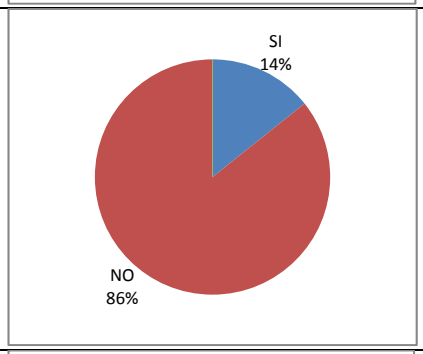
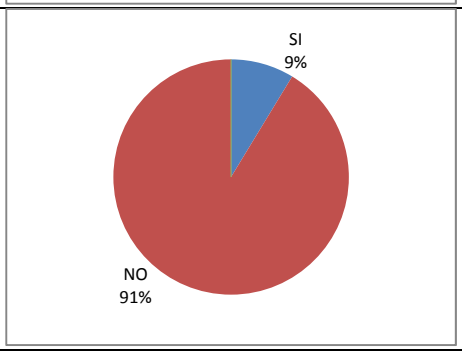
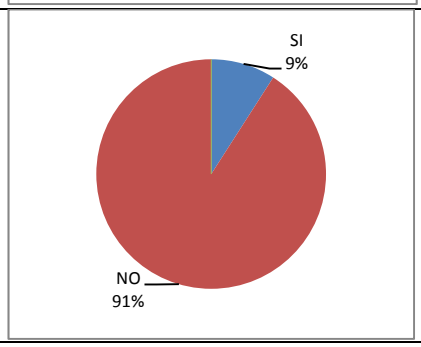
**Tabla 25**
*Alumno/as que añadirían algún aspecto a las Ciencias Sociales antes de las actividades*

| | 2º ESO (Maristas) 25 | 3º ESO (Maristas) 27 | 4º ESO (Maristas) 21 | 4º ESO (Atocha sin) 28 | 4º ESO (Atocha) 11 | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| SI | 5 | 11 | 8 | 1 | 4 | 29 |
| NO | 19 | 16 | 10 | 10 | 24 | 79 |
| NS/NC | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 4 |

**Tabla 26**
*Alumnos/as que añadirían algún aspecto a las Ciencias Sociales después de las actividades*

| | 2º ESO (Maristas) 25 | 3º ESO (Maristas) 27 | 4º ESO (Maristas) 19 | 4º ESO (Atocha) 23 | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| SI | 4 | 5 | 7 | 2 | 18 |
| NO | 21 | 22 | 11 | 21 | 75 |
| NS/NC | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |

**Tabla 27**
Alumnos/as que añadirían algún aspecto a las Ciencias Sociales

| **Añadir a las CCSS** | Antes de las actividades | Después de las actividades |
|---|---|---|
| 2º ESO (Maristas) |  |  |
| 3º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Atocha) |  |  |
| 4º ESO (Atocha sin) |  | |

## 8. ¿Eliminarías algún aspecto de las clases de Ciencias Sociales? ¿Cuál?

En 2º de ESO del Colegio Liceo Castilla de Burgos, durante el primer cuestionario, el 16% afirmó que eliminaría algún aspecto de las Ciencias Sociales, el 76% indicó que no lo haría y un 8% no respondió a esta pregunta. Una persona hizo referencia a los mapas, otra a "tantos datos como aburridos y que fuesen más como curiosidades", otra persona "no tanta historia de personas de la antigüedad" y otra "actividades escritas." Después de las actividades, en el segundo cuestionario, se amplió el porcentaje de personas que eliminarían algún aspecto de las Ciencias Sociales, de un 16% a un 20%, mientras el 80% afirmó que no eliminaría ningún aspecto. Se indicó en concreto que eliminarían "mapas", "menos historia" y "tantos datos", sólo tres personas aportaron mayor información a su respuesta.

En 3º de ESO del mismo colegio, en el primer cuestionario, el 70% afirmó que no eliminaría nada, mientras el 30% afirmó que cambiaría algún aspecto, en concreto 5 personas hicieron referencias a aspectos relacionados con la Economía (uno en concreto a la Geografía económica), 2 hicieron referencia a la cantidad de contenido, 2 a los exámenes, 1 a los libros, 1 "menos historia de hace muchísimos años", 1 "la sociología, la política". Después de las actividades, el 81% respondió que no eliminaría ningún aspecto, frente al 19% respondió que sí, concretando en "economía", "exámenes", "tanta teoría", "poner tanto contenido en cada tema".

En 4º de ESO del Colegio Liceo Castilla de Burgos, antes de realizar el cuestionario, el 62% indicó que no añadiría ningún aspecto, frente al 24% que sí lo haría y el 14% que no respondió. Las respuestas que aportaron los/as alumnos/as fueron "el apartado de Castilla y León", "preguntas largas de desarrollar", "Geología", "la parte de Geografía", "lo que da igual que hubiese pasado que no". Sin embargo, en el segundo cuestionario, se reduce el porcentaje de alumnos/as que responden que no, de un 62% a un 58%, y aumentan las respuestas de sí, de 24% a 32%, y los/as alumnos/as que no responden se reducen de 14% a 10%. Más concretamente se indicó que se eliminaría la "Geografía", "arte y cultura", "menos memorizar", "apartado de Castilla y León". Este curso, junto con el de 2º de ESO, fue el único que aumentó el porcentaje de personas que respondieron que sí eliminarían algún aspecto, ya que el resto se redujo.

En 4º de ESO del Colegio Virgen de Atocha de Madrid, antes de realizar las actividades el 39% sí cambiaría algún aspecto, frente al 61% que no lo haría. En concreto dos personas eliminarían los exámenes, una de ella indica que son muy duros, y otras dos eliminarían aspectos de Historia (uno de ellos indica que se pueden añadir más clases solo de Geografía), 1 señala "actividades en grupo del libro", 1 "tanta memorización de datos, fechas…", 1 indica que eliminaría todos los aspectos, señalando simplemente "todos" y otro "los videos explicativos". Después de las actividades, aumentó el número de respuestas negativas, de un 61% a un 78%, y se redujo el de positivas, de 39% a 19% y aparecieron alumnos/as que no respondieron, un 9%. Entre los aspectos que se indica que se eliminarían, tres alumnos apuntan "exámenes más fáciles", "menos historia" y "la metodología".

En curso de 4º de ESO que no realizó las actividades respondió en un 91% que no eliminaría ningún aspecto, y el 9% sí lo haría, señalando únicamente la cantidad de contenidos.

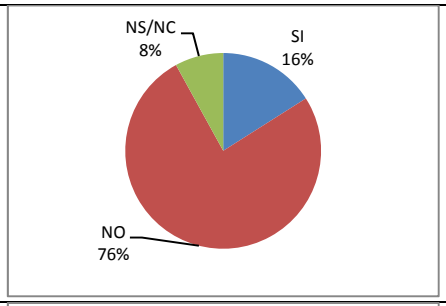
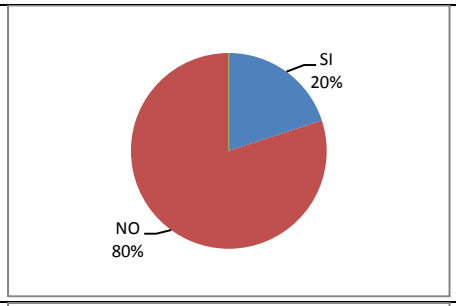
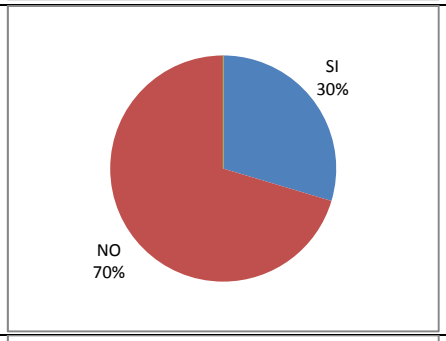
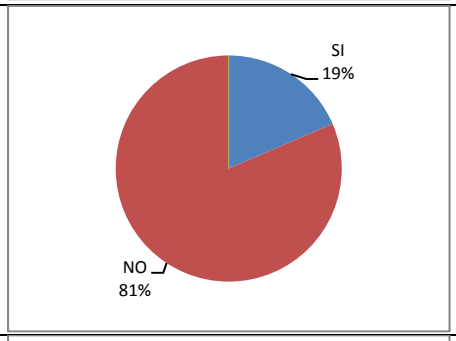
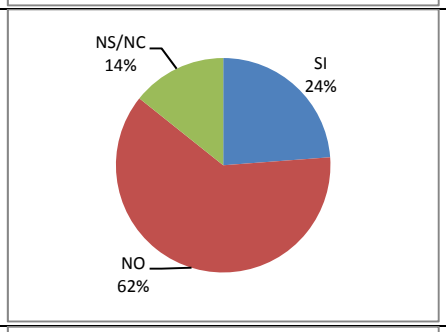
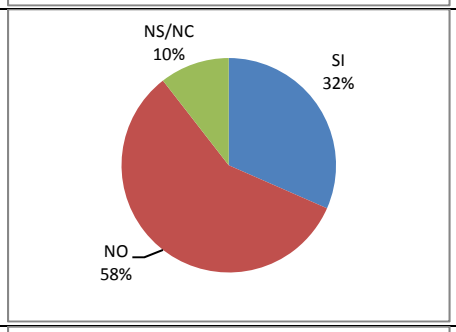
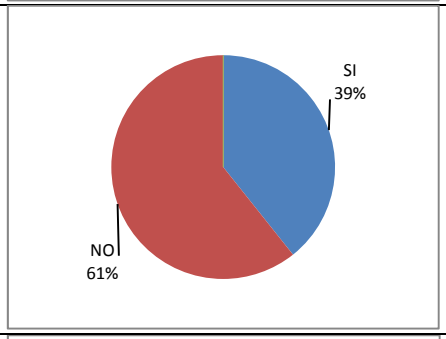
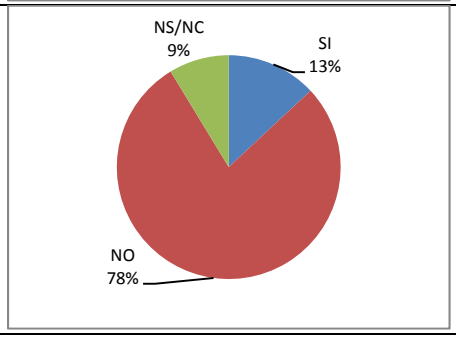
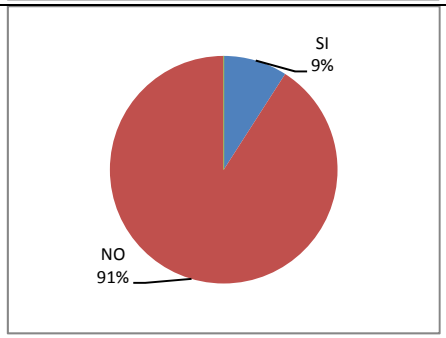
**Tabla 28**
*Alumnos/as que eliminarían algún aspecto antes de las Actividades*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha sin) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| SI | 4 | 8 | 5 | 1 | 11 | 29 |
| NO | 19 | 19 | 13 | 10 | 17 | 78 |
| NS/NC | 2 | 0 | 3 | 0 | 0 | 5 |

**Tabla 29**
*Alumnos/as que eliminarían algún aspecto después de las Actividades*

| | 2º ESO (Maristas) 25 | 3º ESO (Maristas) 27 | 4º ESO (Maristas) 19 | 4º ESO (Atocha) 23 | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| SI | 5 | 5 | 6 | 3 | 19 |
| NO | 20 | 22 | 11 | 18 | 71 |
| NS/NC | 0 | 0 | 2 | 2 | 4 |

**Tabla 30**
*Alumnos/as que eliminarían algún aspecto de las Ciencias Sociales*

| **Eliminarían aspectos CCSS** | Antes de las actividades | Después de las actividades |
|---|---|---|
| 2º ESO(Maristas) |  |  |
| 3º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Atocha) |  |  |
| 4º (Atocha sin) |  | |

## 9. ¿Con qué relacionarías la disciplina de Antropología?

La asociación de la Antropología con los Homínidos de Atapuerca se produce en 2º de ESO (Maristas) en un 48%, en 3º de ESO (Maristas) en un 30%, un 33% en 4º de ESO (Maristas), un 55% en 4º de ESO (Atocha sin actividades) y un 57% en 4º de ESO (Atocha), antes de realizar las actividades. Después de haber realizado las mismas, los porcentajes cambian, y en 2º de ESO es un 44%, en 3º de ESO (Maristas) se mantiene el 30%, en 4º de ESO (Maristas) un 42% y un 52% en 4º de ESO (Atocha).

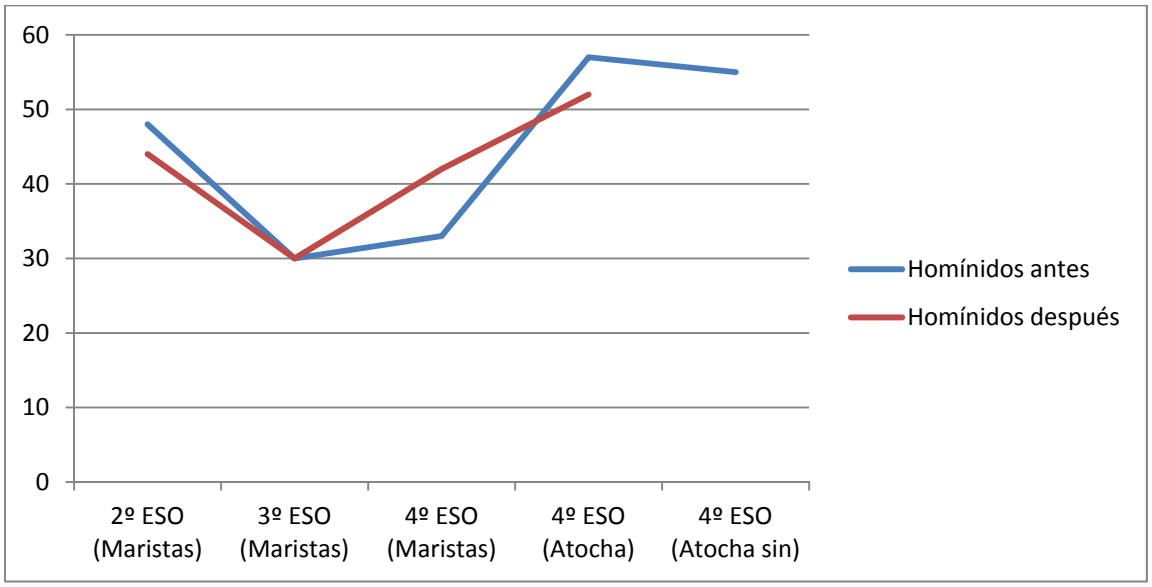



*Figura 140.* Asociación de la Antropología con los Homínidos de Atapuerca (antes y después).

En general, el porcentaje de personas que asocian los Homínidos con la Antropología disminuye ligeramente, excepto en el curso de 4º de ESO del Colegio Liceo Castilla, que aumenta de un 33% a un 42%. Por otro lado, el porcentaje de personas que asocia la Antropología con las tribus del Amazonas, antes de realizar las actividades, en el curso de 2º de ESO del Colegio Liceo Castilla es el 8%; en 3º de ESO del Colegio Liceo Castilla el 11%; en 4º de ESO del mismo colegio es el 33%; en 4º de ESO del Colegio Virgen de Atocha, del grupo que no realizó las actividades es el 23%; y en grupo de 4º de ESO del Colegio Virgen de Atocha un 50%. Después de realizar las actividades, esta asociación cambia al 28% en 2º de ESO (Maristas), en 3º de ESO es un 33%, en 4º de ESO del mismo colegio un 26%, un 52% en 4º de ESO del Colegio

Virgen de Atocha. El único grupo que no ha aumentado su porcentaje tras realizar las actividades es el de 4º de ESO (Maristas), que asocia menos las tribus del Amazonas a la Antropología después que antes de las actividades.

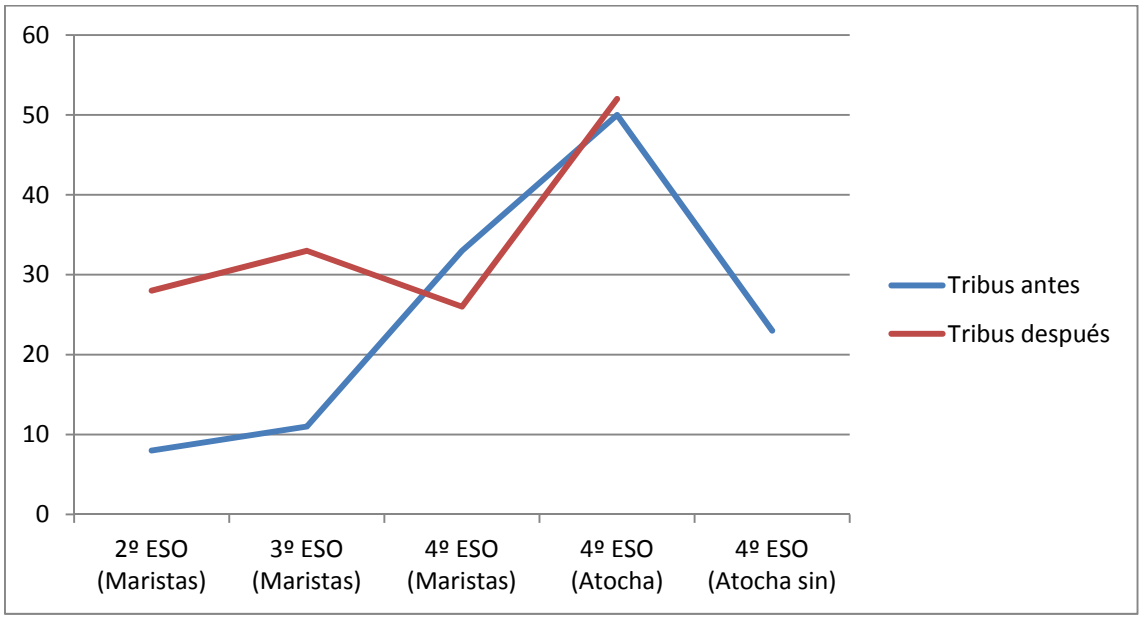



*Figura 141.* Asociación de la Antropología con las tribus del Amazonas (antes y después).

El 8% de 2º de ESO (Maristas), antes de realizar las actividades, asocia la Antropología a las expediciones en busca de animales exóticos, el 11% mantiene esta asociación en 3º de ESO (Maristas), y no hay nadie que lo asocie ni en 4º de ESO (Maristas), ni en 4º de ESO (Atocha). Sin embargo, un 9% sí lo asocia en 4º de ESO del Colegio Virgen de Atocha, el grupo que no realizó las actividades. Tras las actividades, el 12% de los/as alumnos/as de 2º de ESO (Maristas) asoció las expediciones en busca de animales exóticos a la Antropología, en 3º de ESO (Maristas) el 4%, en 4º de ESO (Maristas) aumenta el porcentaje a un 16%, ya que antes no había habido nadie que hiciera esta asociación, en 4º de ESO (Atocha) fue un 13%, cuando tampoco había habido esta asociación antes de las actividades. De todos los cursos que han participado en la encuesta, sólo 3º de ESO (Maristas) disminuye su porcentaje de asociación de la Antropología con las expediciones en busca de animales exóticos tras la realización de las actividades, en el resto de curso aumenta el porcentaje e incluso en 4º de ESO, tanto de Maristas como de Atocha pasa de 0 a 16% y 13% respectivamente.

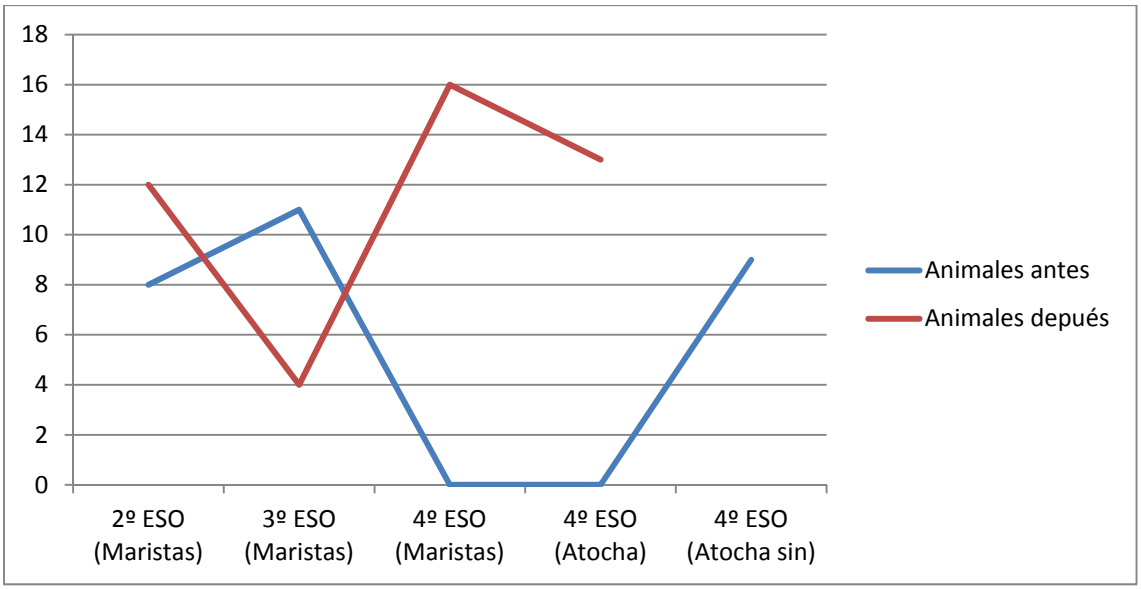



*Figura 142*. Asociación de la Antropología con las expediciones en busca de animales exóticos (antes y después).

En el primer cuestionario, el 48% de los/as alumnos/as de 2º de ESO del Colegio Liceo Castilla asocia la Cultura y sociedad del hombre actual a la Antropología, en 3º de ESO del mismo colegio el 63%, también del colegio Marista en 4º de ESO el porcentaje es del 81%, en 4º de ESO (Atocha) es un 57% y el grupo de 4º de ESO que no realizó las actividades en el Colegio Virgen de Atocha es un 36%. En el segundo cuestionario nos encontramos unos resultados distintos. En 2º de ESO un 40% asocia la cultura y la sociedad del hombre actual con la Antropología, en 3º de ESO es el 59%, en 4º de ESO (Maristas) el 84% y en 4º de ESO (Atocha) es el 52%. Al contrario de lo que ha ocurrido en casos anteriores, un alto porcentaje de alumnos/as ha asociado en el primer cuestionario la cultura y sociedad del hombre actual con la Antropología, sin embargo, el porcentaje desciende en todos los cursos, excepto en 4º de ESO del Colegio Liceo Castilla que aumenta, lo que indica una gran confusión de términos. Es precisamente este curso el que más alumnos/as, en proporción, ha relacionado la Antropología con estos conceptos tanto antes como después de las actividades.

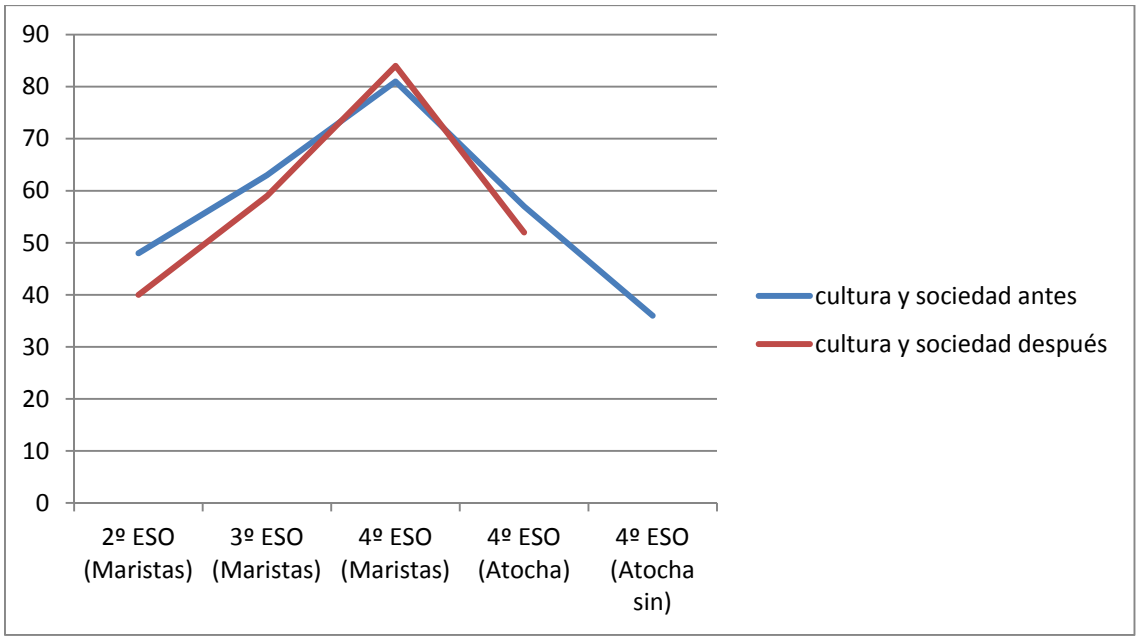



*Figura 143.* Asociación de la Antropología con la cultura y sociedad del hombre actual (antes y después).

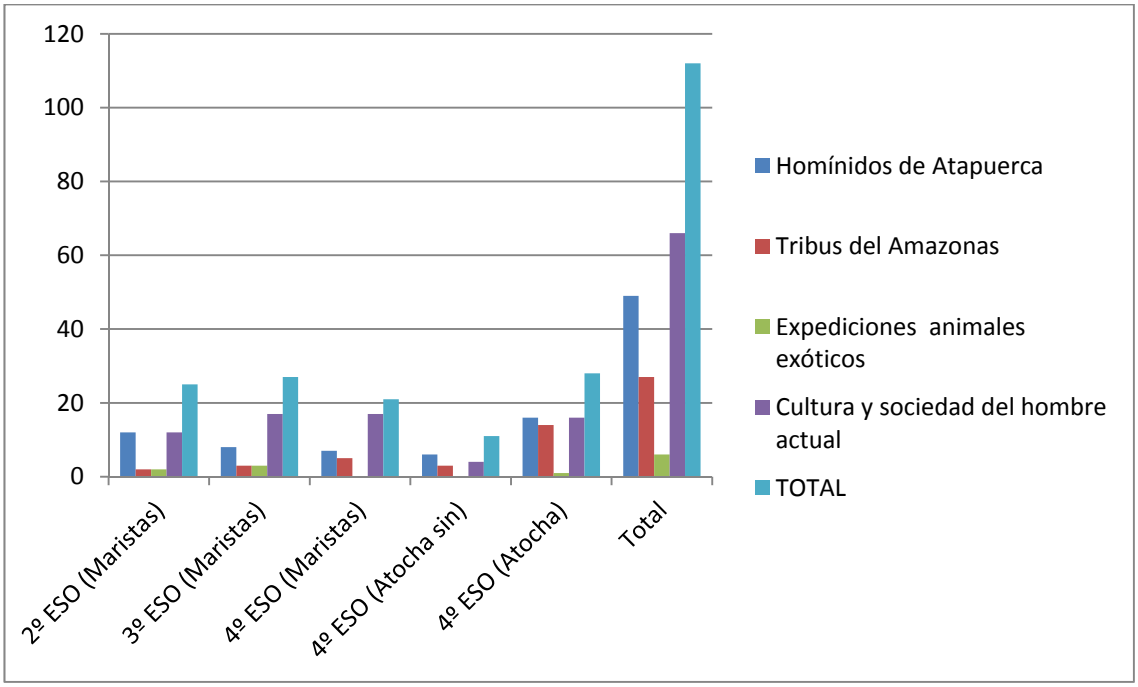



*Figura 144.* Asociación de conceptos con Antropología (antes).

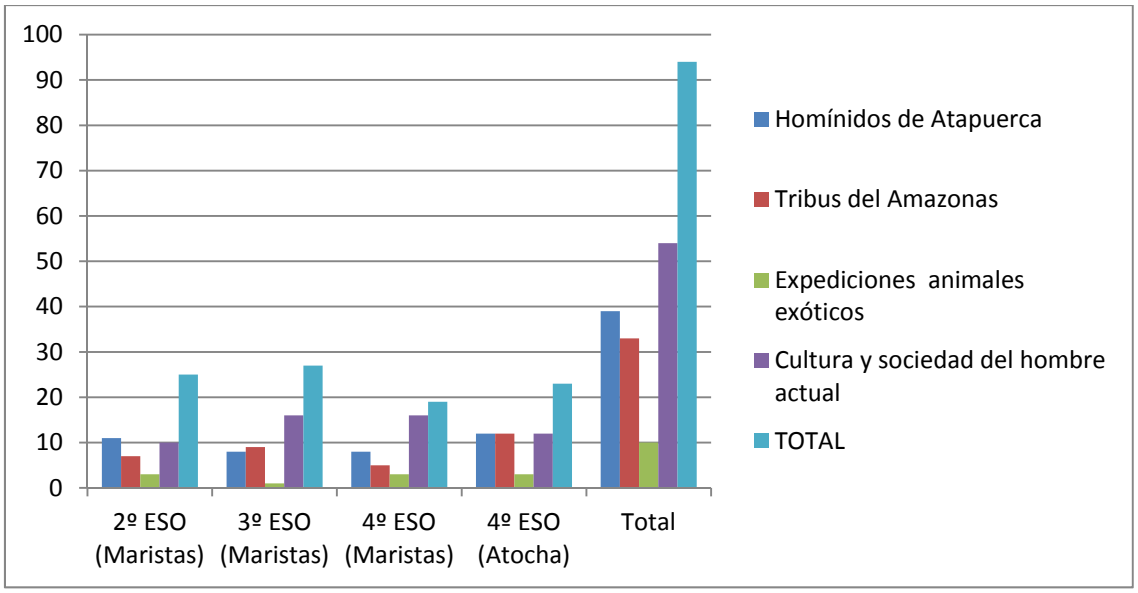



*Figura 145*. Asociación de conceptos con Antropología (después).

**Tabla 31**
*Asociación de conceptos con Antropología (antes de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha sin) | 4º ESO (Atocha) |
|---|---|---|---|---|---|
| **Homínidos de Atapuerca** | 12 | 8 | 7 | 6 | 16 |
| **Tribus del Amazonas** | 2 | 3 | 5 | 3 | 14 |
| **Expediciones animales exóticos** | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 |
| **Cultura y sociedad del hombre actual** | 12 | 17 | 17 | 4 | 16 |
| **Total** | 25 | 27 | 21 | 11 | 28 |

**32 Tabla**
*Asociación de conceptos con Antropología (después de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| **Homínidos de Atapuerca** | 11 | 8 | 8 | 12 | 39 |
| **Tribus del Amazonas** | 7 | 9 | 5 | 12 | 33 |
| **Expediciones animales exóticos** | 3 | 1 | 3 | 3 | 10 |
| **Cultura y sociedad del hombre actual** | 10 | 16 | 16 | 12 | 54 |
| **Total** | 25 | 27 | 19 | 23 | 94 |

**10. ¿Con qué relacionarías la disciplina de Arqueología?**

En la realización del primer cuestionario, el 40% de los alumnos de 2º de ESO del Colegio Liceo Castilla de Burgos, relacionó los Homínidos de Atapuerca con la Arqueología, un porcentaje menor de los que lo asocian a la Antropología (48%). En 3º de ESO, esta asociación se produce en un 46%, en 4º de ESO (Maristas) es un 62%, en 4º de ESO (Atocha) un 68%, el grupo de 4º de ESO del Colegio Virgen de Atocha que no realizó las actividades lo asoció en un 27%. En el segundo cuestionario, el 48% el porcentaje de alumnos/as relacionó los homínidos de Atapuerca con la Arqueología, en 3º de ESO el porcentaje descendió a un 30%. En 4º de ESO (Maristas) un 38% asocia la Arqueología con los homínidos de Atapuerca y en 4º de ESO (Atocha) un 33%. Sólo el curso de 2º de ESO asocia más a los homínidos de Atapuerca tras realizar las actividades que antes, el resto de cursos, una vez ha terminado de realizar las actividades, en un gran porcentaje deja de relacionar los homínidos de Atapuerca con la Arqueología.

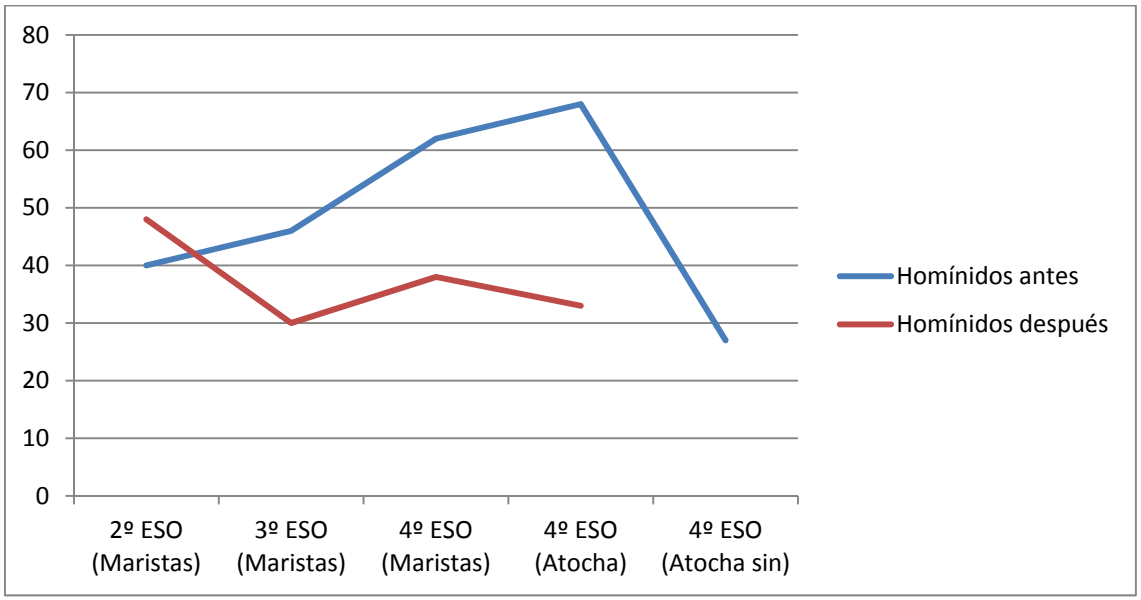



*Figura 146*. Asociación de la Arqueología con los Homínidos de Atapuerca (antes y después).

Antes de realizar las actividades, el 32% de los alumnos/as de 2º de ESO (Maristas) asociaron los objetos de los museos a la Arqueología, en 3º de ESO (Maristas) fue el 22%, en 4º de ESO (Maristas) el 14%, en 4º de ESO (Atocha) el 32% y el grupo de 4º de ESO que no realizó las actividades el 64%. Tras las actividades, el

40% de 2º de ESO asoció la Arqueología a los objetos de los museos, en 3º de ESO fue el 19%, en 4º de ESO (Maristas) el 24% y en 4º de ESO (Atocha) el 25%. Estos resultados suponen cierta confusión, en tanto que sólo 2º de ESO y 4º de ESO del Colegio Liceo Castilla de Burgos asocian más los objetos de los museos a la Arqueología después que antes de las actividades, mientras que en 3º de ESO y 4º de ESO (Atocha) desciende el porcentaje de esta asociación.

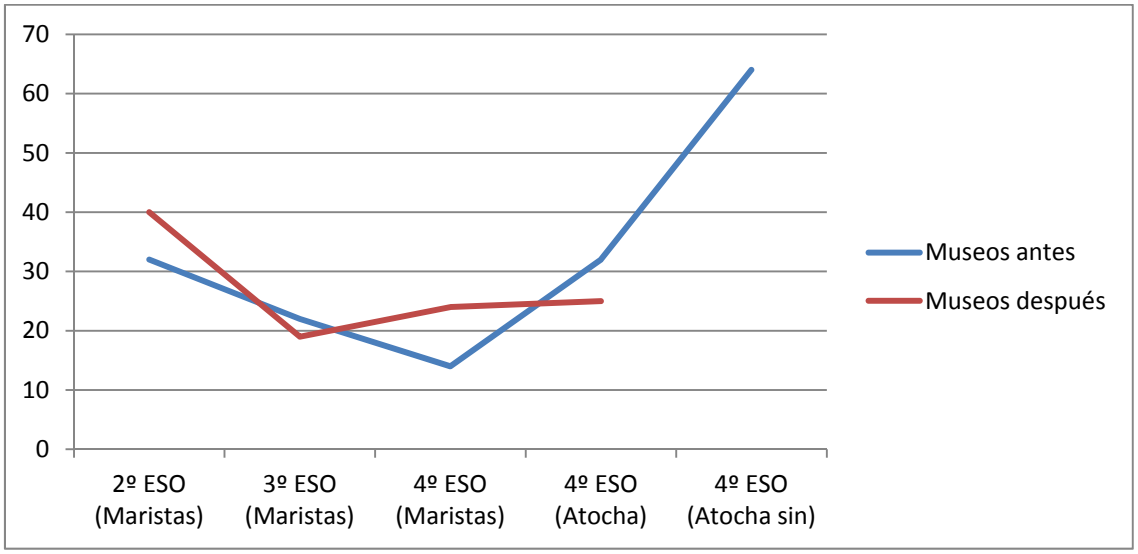



*Figura 147*. Asociación de la Arqueología con los objetos de los museos (antes y después).

Los resultados de la primera encuesta muestran que el 2º de ESO (Maristas) el 16% de los/as encuestados/as relaciona la Arqueología con el descubrimiento de tesoros, en 3º de ESO (Maristas) es el 11%, en 4º de ESO (Maristas) el 24%, en 4º de ESO (Atocha) el 25% y en el curso del Colegio Virgen de Atocha que sólo realizó la encuesta previa, el 45%. Después de realizar las actividades, se mantiene el porcentaje que realiza esta asociación en 2º de ESO (Maristas), 16%, en 3º de ESO (Maristas) el porcentaje se reduce al 4%, en 4º de ESO (Maristas) desciende de 24% a 14% y en 4º de ESO (Atocha) el porcentaje aumenta al 29%. En 2º de ESO se mantiene el porcentaje, lo que sugiere que las actividades no han motivado un cambio de opinión al respecto de esta asociación, mientras en 3º y 4º de ESO (Maristas), el número de alumnos/as que relaciona la Arqueología con la búsqueda de tesoros disminuye, y en contra en 4º de ESO (Atocha) aumenta.

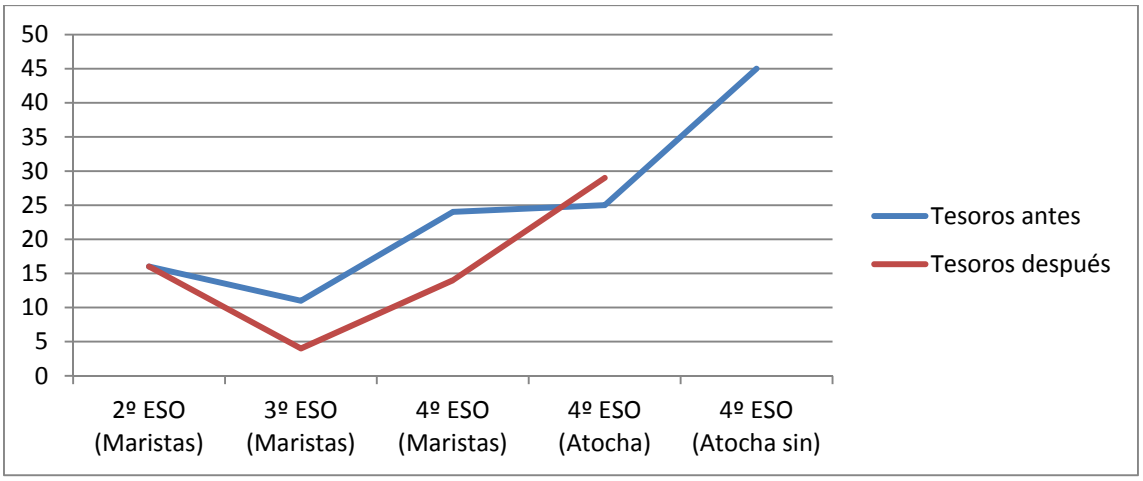



*Figura 148.* Asociación de la Arqueología con el descubrimiento de tesoros (antes y después).

El 48% de los alumnos de 2º de ESO (Maristas), relacionan la Arqueología con la información del hombre del pasado, en la realización del primer cuestionario, el 81% de 3º de ESO (Maristas), el 39% de 4º de ESO (Maristas), el 79% de 4º de ESO (Atocha) y el 27% del grupo de 4º de ESO que no realizó las actividades. En 2º de ESO (Maristas), después de realizar las actividades asociaron la Arqueología al hombre del pasado sólo un 28%, en 3º de ESO (Maristas) un 74%, en 4º de ESO (Maristas) e 84% y en 4º de ESO (Atocha) el 61%. Parece que encontramos cierta confusión al respecto, ya que el único curso que en su respuesta a posteriori aumenta el porcentaje de personas que asocian la Arqueología con la información del hombre del pasado es el de 4º de ESO (Maristas), el resto disminuye este porcentaje, lo que hace pensar que son menos las personas que hacen esta asociación.

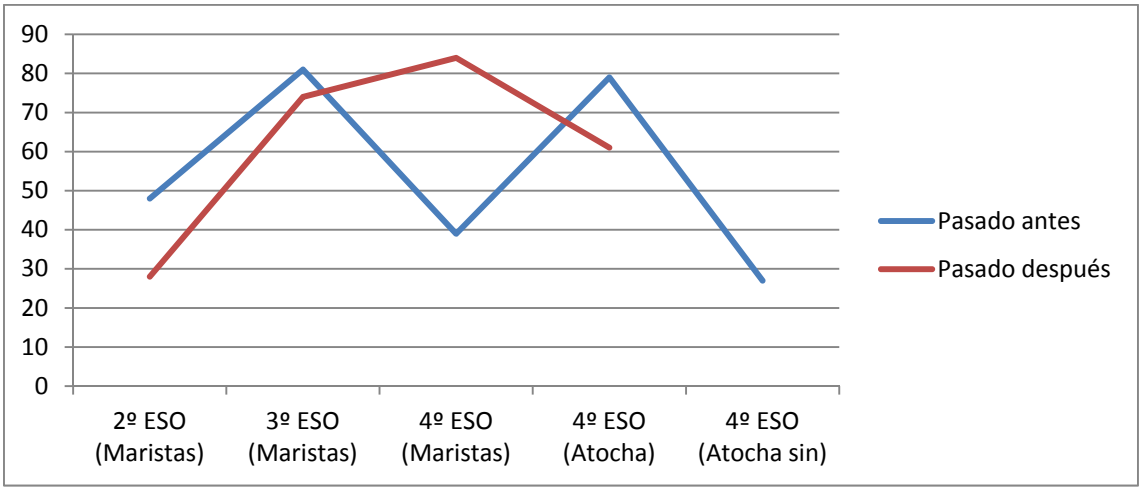



*Figura 149.* Asociación de la Arqueología con la información del hombre del pasado (antes y después).

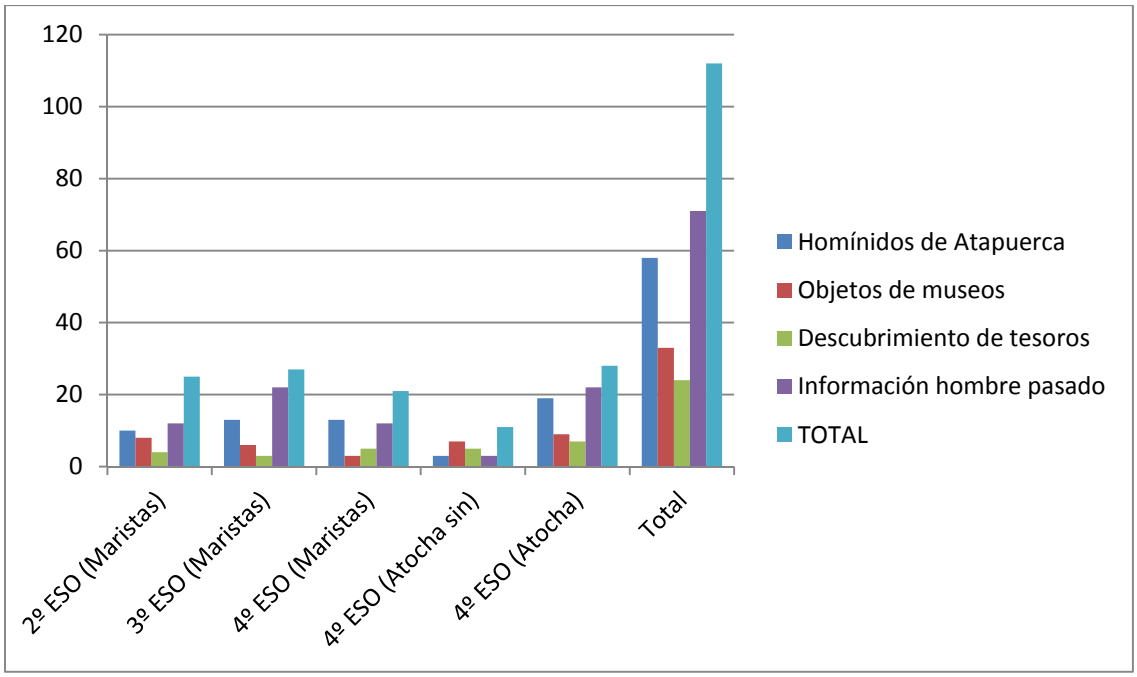



*Figura 150.* Asociación de conceptos con Arqueología (antes de las actividades).

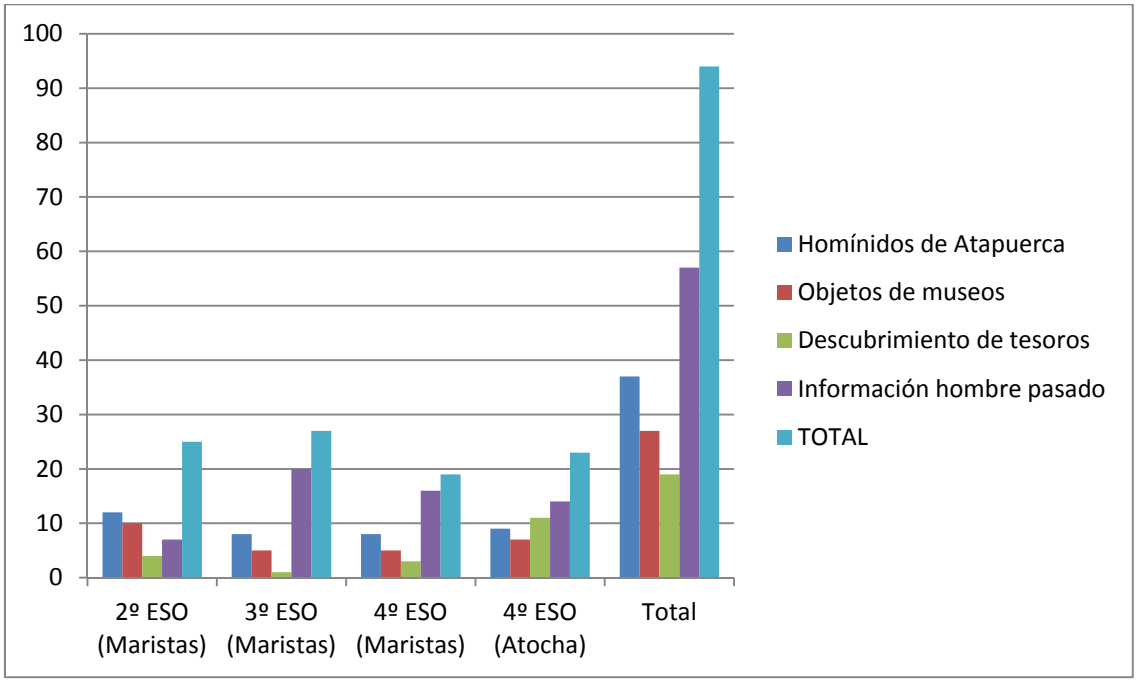



*Figura 151.* Asociación de conceptos con Arqueología (después de las actividades)

**Tabla 33**
*Asociación de conceptos con Arqueología (antes de las actividades)*

| | **2º ESO (Maristas)** | **3º ESO (Maristas)** | **4º ESO (Maristas)** | **4º ESO (Atocha sin)** | **4º ESO (Atocha)** | **Total** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Homínidos de Atapuerca** | 10 | 13 | 13 | 3 | 19 | 58 |
| **Objetos de museos** | 8 | 6 | 3 | 7 | 9 | 33 |
| **Descubrimiento de tesoros** | 4 | 3 | 5 | 5 | 7 | 24 |
| **Información hombre pasado** | 12 | 22 | 12 | 3 | 22 | 71 |
| **Total** | 25 | 27 | 21 | 11 | 28 | 112 |

**Tabla 34**
*Asociación de conceptos con Arqueología (después de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| **Homínidos de Atapuerca** | 12 | 8 | 8 | 9 | 37 |
| **Objetos de museos** | 10 | 5 | 5 | 7 | 27 |
| **Descubrimiento de tesoros** | 4 | 1 | 3 | 11 | 19 |
| **Información hombre pasado** | 7 | 20 | 16 | 14 | 57 |
| Total | 25 | 27 | 19 | 23 | 94 |

**11. ¿Cuál o cuáles de estos objetos relacionarías con la Antropología? Explica brevemente por qué.**

El alumnado y la población en general tiende a asociar una serie de objetos con las profesiones, en ocasiones esta asociación es real, en otras procede de una serie de ideas previas que han ido generalizándose y afianzándose en el imaginario colectivo. Así, antes de realizar las actividades, el 20% de los/as alumnos/as de 2º de ESO (Maristas) relacionaron la Antropología con un diario de campo, indicando en su justificación: "porque están ahí los testimonios escritos", "porque creo que es para tomar apuntes de cómo es el hombre de ahora" y "lo relaciono con el hombre actual". Des las tres respuestas, dos son más próximas a la realidad, y la segunda corresponde a una definición bastante precisa del diario de campo.

El 56% de 3º de ESO (Maristas) relacionan, antes de realizar las actividades, Arqueología con Diario de Campo, y los/as alumnos aportan abundante información al respecto. Cuatro alumnos relacionan el diario de campo con la vida del hombre del pasado, indicando "entenderías las preocupaciones de los hombres de aquella época", "la sociedad en la que vivían y los problemas que tenían pudiendo saber además su filosofía", "porque pueden dar información de cómo era la vida de alguien", "porque todos ellos pueden indicar la forma de pensar que tiene o tenía el hombre, cuáles son sus principios e ideas, etc." y "un diario de campo ya que en él habla (un hombre) de cómo ha vivido". Además existe una asociación clara con la idea tradicional de diario como elemento para escribir las vivencias personales. Así lo reflejan también otras cuatro argumentaciones: "yo pondría todo porque un diario te da la info. sobre la mentalidad, un amuleto creer en la suerte, (pantalones cortos) es un 'antídoto' para el calor, (arco y flechas) defensa", "porque pertenecen a un hombre y su forma de pensar", "pensamiento del hombre", "porque allí estarán escritos los pensamientos humanos reales". Otras respuestas, en cambio son algo más confusas "hecho por un humano", "porque es antro = de espacio", "porque puedes anotar ahí los diferentes animales o especies que vayas descubriendo, así como las plantas y las características de las mismas". Esta última respuesta refleja una gran confusión en lo referente a la Antropología y su objeto de estudio, al igual que aquellas que la asocian al pasado.

El 52% de los/as alumnos/as de 4º de ESO (Maristas) antes de realizar las actividades relacionaron la Antropología con el diario de campo, indicando escasamente por qué. Las respuestas que aportaron los alumnos son confusas, y algunas hacen referencia a los medios de comunicación: "lo ha escrito el hombre", "películas", "por Tadeo Jones", "porque las otras respuestas son tonterías excepto el arco y las flechas", "lo hace el hombre moderno". Quizá la que más se aproxime a la definición y función real del diario de campo en la Antropología es "para tener escrito lo que ves".

El 32 % de 4º de ESO (Atocha) antes de realizar las actividades asoció la Antropología con el diario de campo. Fueron 9 los alumnos que aportaron algún tipo de justificación, todas aportan información bastante aproximada a la función real del diario de campo, en relación a la Antropología: "para apuntar todo lo que veas en los sitios que investigues", "para apuntar datos encontrados", "para apuntar los descubrimientos", "herramienta de trabajo", "para apuntar las observaciones de la sociedad", "para apuntar", "dan información sobre la cultura y la forma que tienen los humanos de relacionarse con el medio".

El 82% de los alumnos de 4º de ESO (Atocha) que no realizó el cuestionario posterior, justificaron su respuesta del siguiente modo: "es necesario para la investigación y la antropología como mejor se investiga es en tareas de campo", "para llevar a cabo el seguimiento diario de la expedición", "se va a investigar y descubrir no de caza". Las dos primeras respuestas resultan bastante fidedignas en relación al elemento vinculado a la Antropología, el diario de campo.

En la realización del segundo cuestionario, el 16% de los/as alumnos/as de 2º de ESO (Maristas) asoció el diario de campo a la Antropología, alegando "porque es del hombre", "testimonios escritos" y "para apuntar información", lo que parece indicar que son las mismas respuestas que en el caso anterior, aunque más resumidas. Este curso no realizó ninguna actividad en relación a lo que se preguntaba, ya que en la selección de ejercicios no se menciona el diario de campo, tan sólo se definen diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales como la Antropología, la Arqueología, la Historia, la Geografía, etc.

El 59% de 3º de ESO relaciona Antropología con Diario de Campo, y los/as alumnos aportan menos información que en la primera encuesta. En esta ocasión, las respuestas aunque menores en número son algo más certeras, no obstante, alguna presenta cierta ambigüedad: “todo sirve para estudiarlo desde distintos puntos de vista”, “porque te describe las cosas”, “para tomar anotaciones del entorno que se va a estudiar”, “cosas cotidianas de la vida del hombre actual”, “por el desarrollo de la humanidad”, “desarrollo humano”. En este caso, las actividades que realizaron los alumnos del curso de 3º de ESO están relacionadas en su mayoría con conceptos antropológicos y situaciones concretas de los grupos Evenki y Buriatos del lago Baikal, como su economía, sociedad y sistema de creencias.

En el segundo cuestionario, el porcentaje aumenta del 52% al 58% de 4º de ESO (Maristas), sin embargo, sólo un alumno aporta una justificación, “todos dicen algo sobre el hombre”, lo cual no refleja un gran dominio de los términos tratados. Tras la realización de las actividades, el porcentaje de personas que asociaron el diario de campo a la Antropología aumentó de un 32% a un 57% en 4º de ESO (Atocha). Los/as alumnos/as apuntaron las siguientes razones: “para apuntar los descubrimientos y la evolución del trabajo”, “apuntar”, “para apuntar el comportamiento del hombre”, “para apuntar los descubrimientos”. En este sentido, las respuestas disminuyen en número pero siguen siendo certeras en lo referente a la definición del objeto.

Todos los cursos, exceptuando 2º de ESO (Maristas) aumentan su porcentaje de asociación de Antropología con el diario de campo, en el caso concreto de 4º de ESO (Atocha), este aumento es bastante significativo. Este es el único curso que realizó todas las actividades a lo largo de un taller que se desarrolló durante una semana.

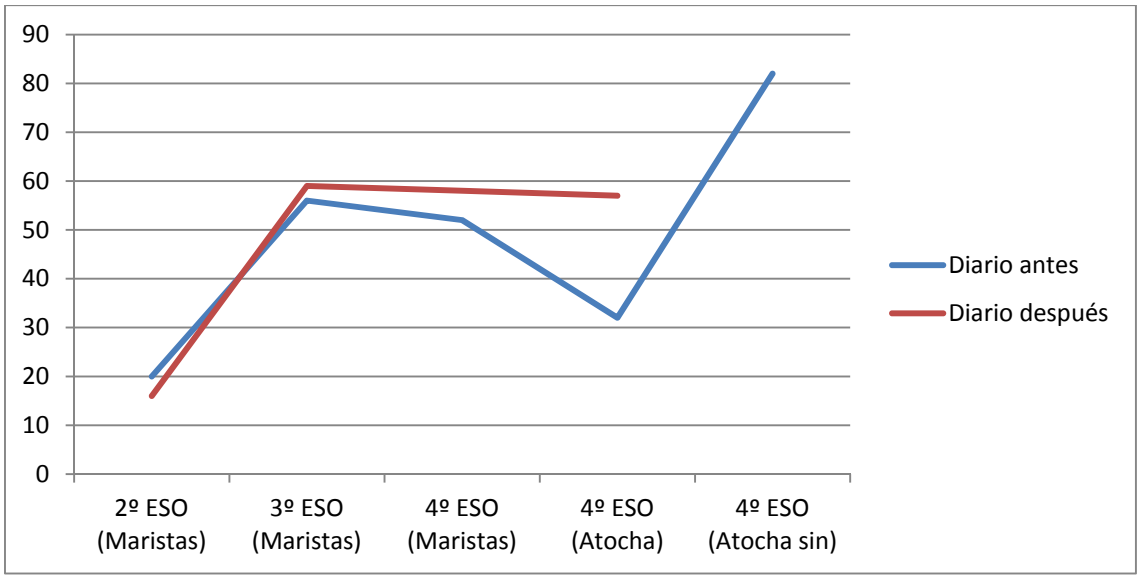



*Figura 152.* Asociación de la Antropología con un diario de campo (antes y después).

El 28% de los alumnos de 2º de ESO que realizaron el primer cuestionario, relacionaron la Antropología con un amuleto, las razones que especificaron al respecto fueron las siguientes: "nos ayudan a saber cosas sobre la persona que lo poseía", "no sé lo que es la Antropología", "Debe de ser algo valioso".

En 3º de ESO (Maristas) el porcentaje de alumnos que asoció el amuleto a la Antropología fue el 44%, indicando para justificarlo que es un objeto de la antigüedad (4): "porque pueden dar información de cómo era la vida de alguien", "porque tiene pinta de ser algo de huesos, de nuestros antepasados y lo que usaban", "porque es posible que nuestros antepasados tuvieran amuletos y creían en ellos", "porque en la antigüedad había mucha superstición y la gente llevaba amuletos". Otros simplemente mencionan la información que puede dar acerca del hombre que lo poseía, sin indicar más datos al respecto: "porque todos ellos pueden indicar la forma de pensar que tiene o tenía el hombre, cuáles son sus principios e ideas, etc.", "yo pondría todo porque un diario te da la info. sobre la mentalidad, un amuleto creer en la suerte, (pantalones cortos) es un 'antídoto' para el calor, (arco y flechas) defensa". Por otro lado hay una persona que simplemente señala "no sé" y otras dos que lo relacionan con el estudio del hombre en la actualidad, "porque muchas personas actualmente son supersticiosas", "para aprender sobre cultura y religión".

En 4º de ESO del Colegio Liceo Castilla de Burgos, el 29% relacionó el amuleto con la Antropología, entre las razones que aportó el alumnado, 3 relacionan los amuletos con la antigüedad, "se usaban en el pasado", "pues suele ser algo relacionado con la antigüedad, algo que utilizaban las…", "porque eran las formas en las que creían antes". Una persona lo relaciona con las películas, aportando simplemente "películas", otra indica que "son cosas que hace el hombre" sin añadir ningún otro comentario y otra persona concreta algo más al afirmar "se entiende que el hombre tiene religión".

El 18% de los/as alumnos/as de 4º de ESO del Colegio Virgen de Atocha, en el primer cuestionario relacionaron los amuletos con la Antropología, y sólo dos indicaron "lo que se puede encontrar" y "dar información sobre la cultura y la forma que tienen los humanos de relacionarse con el medio". En el otro grupo de 4º de ESO del mismo colegio, que no realizó las actividades, el 55% afirmó que relacionaba los amuletos con la Antropología, dos lo relacionaron con el pasado "porque son armas primitivas y creencias del pasado que nos ayudan a entender cómo eran", "porque son objetos de culturas pasadas" y otra persona se aproximó más al concepto al afirmar "la necesidad de amuletos en otras culturas, sacerdotes o tribus dice mucho de ellas".

Después de la realización de las actividades, el 44% de 2º de ESO (Maristas) relacionó el amuleto con la Antropología, y de las razones que se aportaron al respecto, no existe vínculo alguno con el pasado o la antigüedad: "es sagrado", "para dar suerte", "sirven para identificar las cualidades de esa persona" y "es sagrado". La orientación de las respuestas es claramente distinta a las planteadas en el caso anterior. En las actividades que realizó este grupo no aparece el término amuleto, pero si se trabajan algunas cuestiones relacionadas con el simbolismo, y una de las actividades realizadas consistía en definir: Antropología social, Geografía, Arqueología, Historia, Sociología, Ciencias Sociales….

En 3º de ESO (Maristas), tras realizar las actividades, el porcentaje de personas que asociaron el amuleto a la Antropología aumentó de 44% a 59%. De ellos, sólo una persona lo relacionó con la vida en la antigüedad, señalando "porque reflejan los utensilios que fabricaban en esa época y su dedicación (caza)", tres personas lo vinculan

con algún tipo de creencia, superstición o forma de pensamiento complejo: “por los chamanes”, “porque los hombres son supersticiosos”, “porque relaciona los elementos del pensamiento”. Otras dos personas aportan razones algo más generales o ambiguas, “todo sirve para estudiarlo desde distintos puntos de vista”, “cosas cotidianas del hombre actual”. En la selección de actividades que realizó este grupo no se emplea el término amuleto, sin embargo, se trabajan distintos aspectos del simbolismo para que reflexionen sobre ellos.

En 4º de ESO (Maristas) tras la realización de las actividades, el 42% vinculó los la Antropología y el amuleto, planteando confusas respuestas: “dejan ver lo que sabían hacer” o “todos dicen algo sobre el hombre”, otra persona simplemente indica “porque sí” y otra indica “su sociedad” de lo que se intuye que relaciona el amuleto como un objeto de carácter social con un significado para el grupo. Este grupo realizó las actividades al azar, sin ningún criterio previo.

Por último, el 70% de los estudiantes de 4º de ESO del Colegio Virgen de Atocha relacionaron el amuleto con la Antropología, tras haber terminado las actividades. Sólo una persona añadió información complementaria “explica las creencias y el modo de vida”. Después de realizar las actividades todos los cursos incrementaron su porcentaje de asociación del amuleto con la Antroplogía, siendo el caso más significativo el de 4º de ESO (Atocha), que es el que completó las actividades. De todas las actividades, sólo una vez aparece el término amuleto, haciendo referencia a la distribución y características de los asentamientos Evenki, no obstante, existen numerosas referencias al sistema de creencias en términos antropológicos. Parece que este término es más fácilmente asociado a los estudios antropológicos que el otro concepto propuesto “diario de campo”, quizá porque hace mención a una metodología específica y concreta que tampoco es señalada en las actividades. La asociación de la Antropología con el amuleto puede responder a la identificación del amuleto como un elemento propio del sistema de creencias de una cultura.

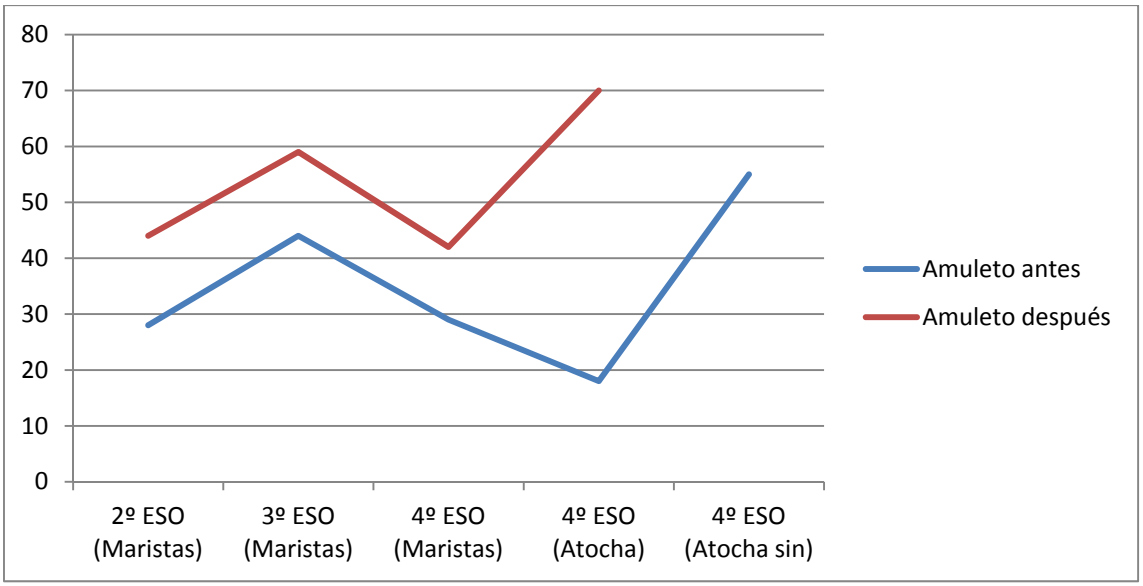



*Figura 153.* Asociación de la Antropología con un amuleto (antes y después).

El 4% de los/as estudiantes que realizaron el primer cuestionario en 2º de ESO (Maristas) vincularon la Antropología con los pantalones cortos, sin aportar ninguna razón, siendo tan sólo una persona la que realizó esta asociación. En 3º de ESO (Maristas) encontramos resultados semejantes, con sólo 3 alumnos, un 11% que asoció los dos términos, indicando: "entenderías las preocupaciones de los hombres de aquella época, la sociedad en la que vivían y los problemas que tenían pudiendo saber además su filosofía", asociando claramente el objeto a una época ya desaparecida, sin embargo, relacionándola con la sociedad y la información que aportarían a la misma. Por otro lado, otro/a estudiante apunta "yo pondría todo porque un diario te da la info. sobre la mentalidad, un amuleto creer en la suerte, (pantalones cortos) es un 'antídoto' para el calor, (arco y flechas) defensa". En este caso, no queda claro si los pantalones cortos son un objeto del que se obtiene información o una herramienta de trabajo. La más confusa quizá de las respuestas es "para aprender sobre la evolución del humano", de lo que se deduce que el pantalón corto representa algún estadio evolutivo.

En 4º de ESO (Maristas) los resultados son semejantes, con 2 alumnos, un 10% relacionan ambos conceptos, sólo dos personas añaden información, una de ellas alude a su vínculo con el pasado, como un objeto de otra época, "se usaban en el pasado" y otro lo relaciona con el cine "películas". Parece que asocia los pantalones cortos a un elemento representativo de la sociedad y esa es la causa por la que lo relaciona con la

Antropología, pero no queda suficientemente claro con tan escasa información. Una persona, un 4%, también lo relaciona en 4º de ESO (Atocha) y añade "se suele ver gente que trabaja en esto con pantalones cortos verdes", aunque no expresa concretamente con qué lo relaciona, con la Antropología o la Arqueología, a pesar de que la imagen del arqueólogo excavando en pantalones cortos quizá sea más recurrente. En el grupo de 4º de ESO que no realizó las actividades, nadie asoció los pantalones cortos con la Antropología.

Tras la realización de las actividades, en 2º de ESO (Maristas) se mantiene el porcentaje y el número de alumnos que relaciona los pantalones cortos con la Antropología, pero no se añade ninguna información extra. Por supuesto, este concepto no se trabaja en ninguna de las actividades, ya que responde únicamente a una asociación libre provocada fundamentalmente por los medios de comunicación y, generalmente, hace referencia a una confusión entre los dos términos Antropología y Arqueología. En 3º de ESO (Maristas), aumenta el porcentaje con respecto a la encuesta anterior, de un 11% a un 15%, pero no se aporta información complementaria que contribuya a analizar por qué aumenta el número de alumnos que realizan esta asociación.

En 4º de ESO (Maristas), se mantiene el número de alumnos que asocian ambos conceptos, 2, pero aumenta el porcentaje, de 10% a 11%, al contar con menos alumnos en la realización del segundo cuestionario. La única información que se añade al respecto es "todos dicen algo sobre el hombre", lo cual no deja demasiado claro cuál es la interpretación que hacen, tanto de la Antropología como de la función o relación que tienen o no los pantalones cortos con respecto a ella. En 4º de ESO (Atocha), del grupo que realizó las actividades, sólo una persona, que corresponde al 4% asocia los pantalones cortos con la Antropología, y no aporta ningún tipo de información extra al respecto.

En general son pocos los alumnos que asocian los pantalones cortos con la Antropología, aunque el porcentaje quizá sea mayor en 3º de ESO (Maristas). El objetivo de esta pregunta era tratar de descubrir si por un lado la asociación que se

produce con la Arqueología, principalmente como consecuencia de los medios de comunicación, lleva a confundir ambas disciplinas, y también relacionarlo con la Antropología.

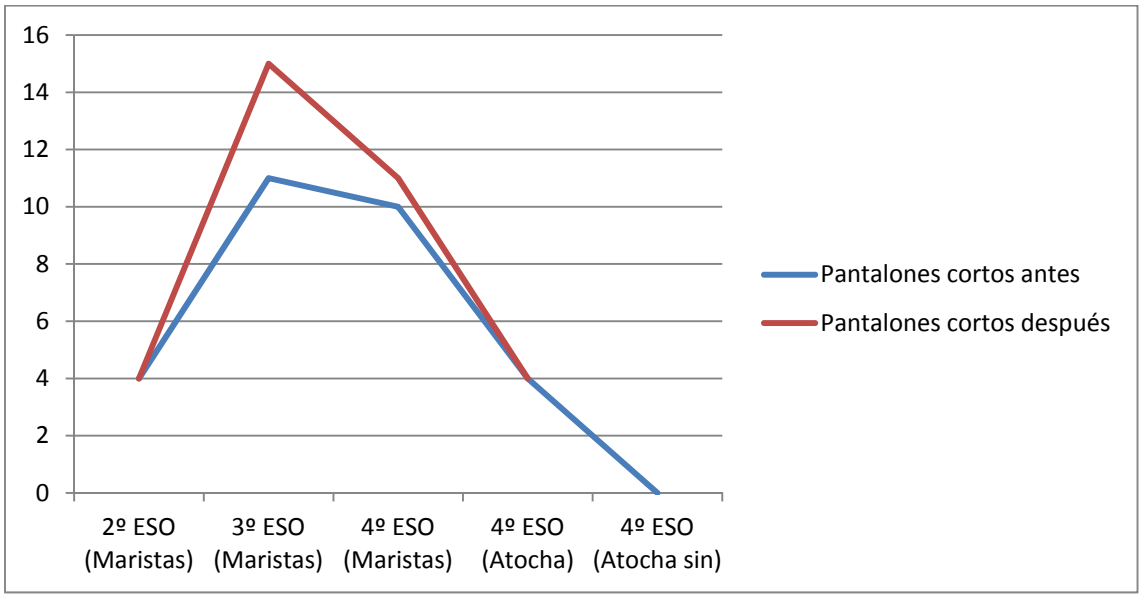



*Figura 154.* Asociación de la Antropología con unos pantalones cortos (antes y después).

En 2º de ESO (Maristas), antes de realizar las actividades, el 56% relacionó la Antropología con un arco y unas flechas. De este 56%, 10 personas lo vincularon al pasado o a su uso en la antigüedad: "cosas del pasado", "porque han sido utilizadas en épocas anteriores", "nos ayudan a saber cosas sobre la persona que lo poseía", "por los hombres de antes", "porque en el pasado era un instrumento que se usaba para cazar", "porque en el pasado eran herramientas que se necesitaban para cazar", "es de la antigüedad", "porque los usaban para cazar y conseguir alimento". Encontramos también dos respuestas un tanto confusas, ya que no se indica el tiempo en el que se usaba ni para qué: "porque sería para cazar", "porque son los descubrimientos" y otras dos justificaciones que hacen referencia directa a la actualidad: "para saber cómo cazan" y "lo usan bastante", aunque no se aporta más información que indique su relación con la Antropología.

En 3º de ESO, el 44% de los/as alumnos/as, antes de realizar las actividades, relacionaron el arco y las flechas con la Antropología, en las que encontramos 4

referencias claras a su uso en el pasado: “representan cosas del pasado que usaron”, “porque relacionamos Arqueología con objetos del pasado inventados por hombres de hace millones de años”, “porque tiene pinta de ser algo de huesos, de nuestros antepasados y lo que usaban”, “porque se usaban en el pasado”. De hecho, una de las referencias confunde claramente la Antropología con la Arqueología. Existe también 5 justificaciones más confusas en lo que se refiere a su relación con el pasado o con el presente, como “porque todos ellos pueden indicar la forma de pensar que tiene o tenía el hombre, cuáles son sus principios e ideas, etc.”, “yo pondría todo porque un diario te da la info. sobre la mentalidad, un amuleto creer en la suerte, (pantalones cortos) es un ‘antídoto’ para el calor, (arco y flechas) defensa”, “porque va sobre cultura de la humanidad de los años pasados y actuales”, “para aprender sobre la evolución del humano” y “desarrollo del hombre.”

El 57% de los encuestados en 4º de ESO (Maristas) indicó que relacionaba el arco y las flechas con la Antropología, y la totalidad de respuestas (9), excepto una, que simplemente indica “porque sí”, hacen referencia a su uso en el pasado: “se usaban en el pasado”, “son herramientas del pasado”, “pues suele ser algo relacionado con la antigüedad, algo que utilizaban las…”, “porque creo que estos materiales están relacionados al uso por el hombre en el pasado”, “cosas que usaban nuestros antepasados para cazar”, “porque son los materiales usados anteriormente”, “porque eran utilizados en Atapuerca” y “utilizado antes”.

En 4º de ESO (Atocha) del grupo que realizó las actividades, en el primer cuestionario, el 75% relacionó los dos conceptos (arco y flechas y Antropología), y de ellos, 9 lo relacionaronvincularon con su uso en el pasado: “porque antiguamente se utilizaba en actividades como la caza”, “porque lo usaban los antepasados”, “porque es de lo más antiguo”, “eran utensilios que se utilizaban en la antigüedad para cazar y sobrevivir con lo cual el ser humano en la antigüedad sí que lo usaba”, “porque antiguamente había esos objetos”, “porque nos aporta información sobre las herramientas que utilizó el ser humano en un momento determinado”, “porque podrían pertenecer a algún antepasado”, “porque podrían pertenecer a algún antepasado” y “es antiguo.” Hay 2 referencias únicamente a la caza: “para cazar” y “porque se relaciona con la caza” y otras 2 en las que hacen referencia directa a la cultura o la sociedad

“porque te pone en contexto de cómo conseguían cazar en esa sociedad” y “dan información sobre la cultura y la forma que tienen los humanos de relacionarse con el medio”, en el que concretamente se hace referencia a los estudios sobre una cultura determinada. Por último, una persona apunta simplemente “herramientas fabricadas por ellos o ellas”, sin aportar más información sobre su uso o si este es en la actualidad o en pasado.

El 73% del grupo de 4º de ESO del Colegio Virgen de Atocha que no realizó las actividades también relacionó estos dos conceptos, indicando en todas las referencias (5), alusiones directas al pasado o utilizando tiempos verbales pasados: “porque son armas primitivas y creencias del pasado que nos ayudan a entender cómo eran”, “nos dice lo que construía el hombre”, “porque cazaban con ello”, “porque son objetos de culturas pasadas”, “los otros objetos no eran tan útiles en aquella época”.

A partir de los datos encontrados antes de la realización de las actividades, podemos afirmar que según las justificaciones de los/as alumnos/as, existe una gran confusión entre Antropología y Arqueología y de algún modo se asocia este tipo de herramientas con su uso en otro momento de la Historia, no en el presente. Después de realizar la selección de actividades, el porcentaje de alumnos de 2º de ESO (Maristas) que asocia el arco y las flechas a la Antropología desciende de un 56% a un 48%. De ese 48% sólo encontramos una referencia al pasado, en la que se indica simplemente “pasado”, cuatro referencias a su uso en la caza: “para cazar” (x3) y “se usa para cazar”, una persona que afirma “sirven para identificar las cualidades de esa persona” y otra persona simplemente escribe “porque me suena.”

En las actividades que realizó este curso, no aparece ninguno de los términos mencionados, ni flecha ni arco, sin embargo, en dos ocasiones aparece el término punta (de proyectil y de hueso), en referencia a unos hallazgos arqueológicos. En 3º de ESO (Maristas) el porcentaje de alumnos/as que asoció las flechas y el arco a la Antropología también descendió respecto a las respuestas del primer cuestionario, de 44% a 33%. Las respuestas que encontramos al respecto resultan algo confusas, sólo una se refiere al pasado: “porque reflejan los utensilios que fabricaban en esa época y su dedicación

(caza)". Dos alumnos/as indican "todo sirve para estudiarlo desde distintos puntos de vista", y encontramos también alguna alusión confusa a la evolución o desarrollo humano: "por el crecimiento humano", "desarrollo humano". En las actividades seleccionadas para este curso, no se menciona ninguno de los dos objetos, ni las flechas ni el arco. En este caso, tampoco se menciona el término punta, sin embargo hay casi 20 referencias a la caza, como actividad desempeñada en la actualidad por algunos grupos del lago Baikal, principalmente los Evenki, así mismo se hace mención a algunos utensilios utilizados en este proceso y en el proceso posterior de aprovechamiento.

El 58% de los/as alumnos/as de 4º de ESO (Maristas), -un porcentaje muy similar a la encuesta anterior-, relacionó el arco y las flechas con la Antropología, 2 de ellos siguen haciendo referencia al pasado: "usados antiguamente" y "dejan ver lo que sabían hacer", encontramos 1 alusión a la cultura o sociedad, "su sociedad", 1 "todos dicen algo sobre el hombre" y un/a alumno/a simplemente responde "porque sí". Encontramos pocas respuestas en este caso y son algo confusas. La principal diferencia radica en que disminuye considerablemente el número de menciones al pasado, de 9 a 1, y en este caso, se hace alguna referencia a la sociedad o a la información que puede aportar del hombre que lo usa.

En 4º de ESO (Atocha), el porcentaje de personas que asocian el arco y las flechas a la Antropología pasa de 75% a 57% después de realizar las actividades, aportando las siguientes razones: "para el campo", "explica las creencias y el modo de vida", "para buscar objetos y talarlos". Estos argumentos resultan confusos, algunos aluden al modo de vida y a su uso y desaparecen las referencias al pasado. Este grupo, realizó las actividades en su totalidad o casi en su totalidad, donde sólo existe un ejercicio en el que aparece una referencia a una punta de flecha encontrada en un yacimiento arqueológico. En estas actividades, existen también 36 alusiones a la caza, todas excepto dos en relación a grupos del lago Baikal, en concreto los Evenki y dos se refieren a la caza en el Paleolítico, sin embargo, no aparece asociada a los utensilios frecuentados. Parece que el porcentaje desciende, ya que muchos/as alumnos/as que asociaron el arco y las flechas con la Antropología, lo hicieron basados en un error, considerando la caza y estas herramientas como una actividad del pasado.

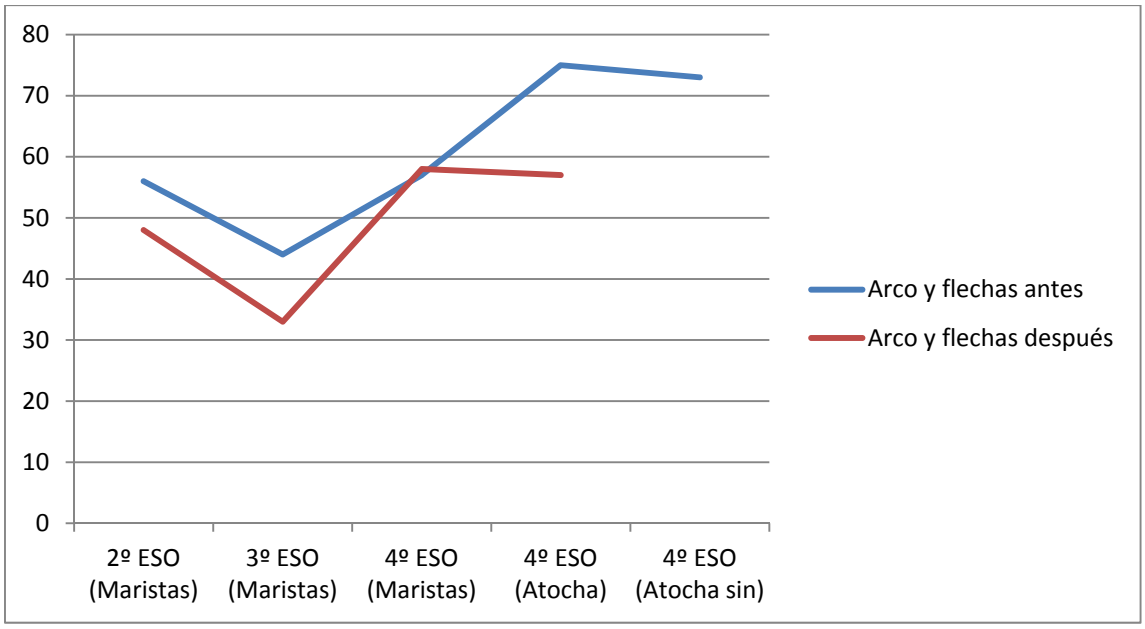



*Figura 155.* Asociación de la Antropología con un arco y unas flechas (antes y después).

**Tabla 35**
*Asociación de objetos con Antropología (antes de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha sin) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Diario campo** | 5 | 15 | 11 | 4 | 9 | 44 |
| **Amuleto** | 7 | 12 | 6 | 6 | 5 | 36 |
| **Pantalones cortos** | 1 | 3 | 2 | 0 | 1 | 7 |
| **Arco y flechas** | 14 | 12 | 12 | 8 | 21 | 67 |
| **Total** | 25 | 27 | 21 | 11 | 28 | 112 |

**36 Tabla**
*Asociación de objetos con Antropología (después de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| **Diario campo** | 4 | 16 | 7 | 11 | 38 |
| **Amuleto** | 11 | 16 | 8 | 16 | 51 |
| **Pantalones cortos** | 1 | 4 | 2 | 1 | 8 |
| **Arco y flechas** | 12 | 9 | 11 | 13 | 45 |
| **Total** | 25 | 27 | 19 | 23 | 94 |

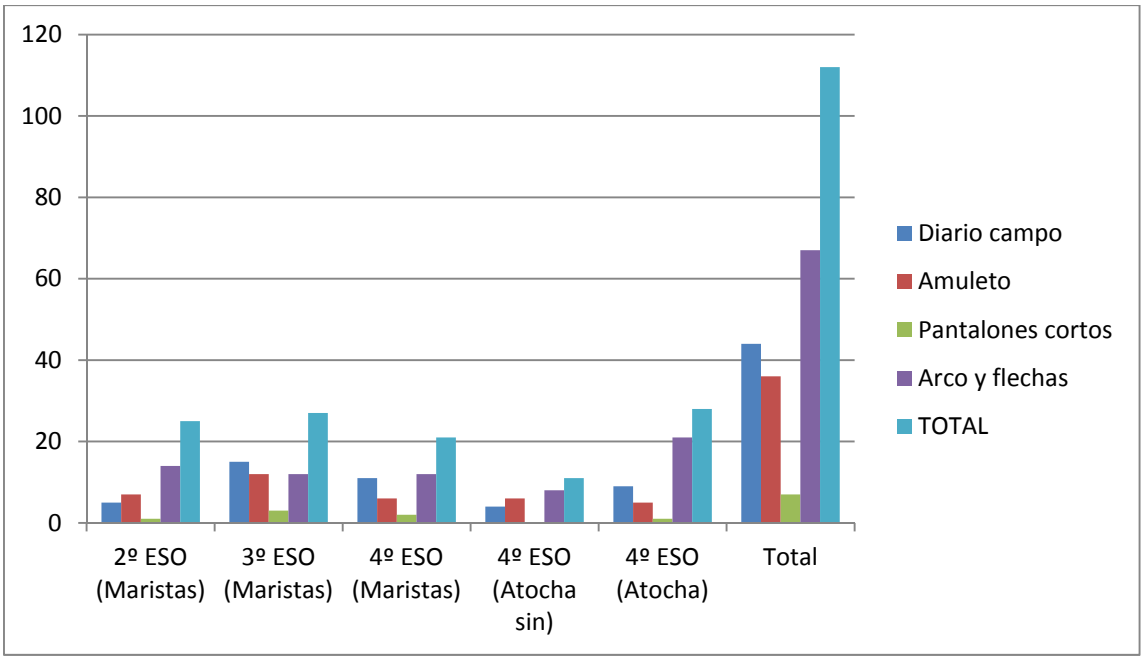



*Figura 156.* Asociación de objetos con Antropología (antes de las actividades).

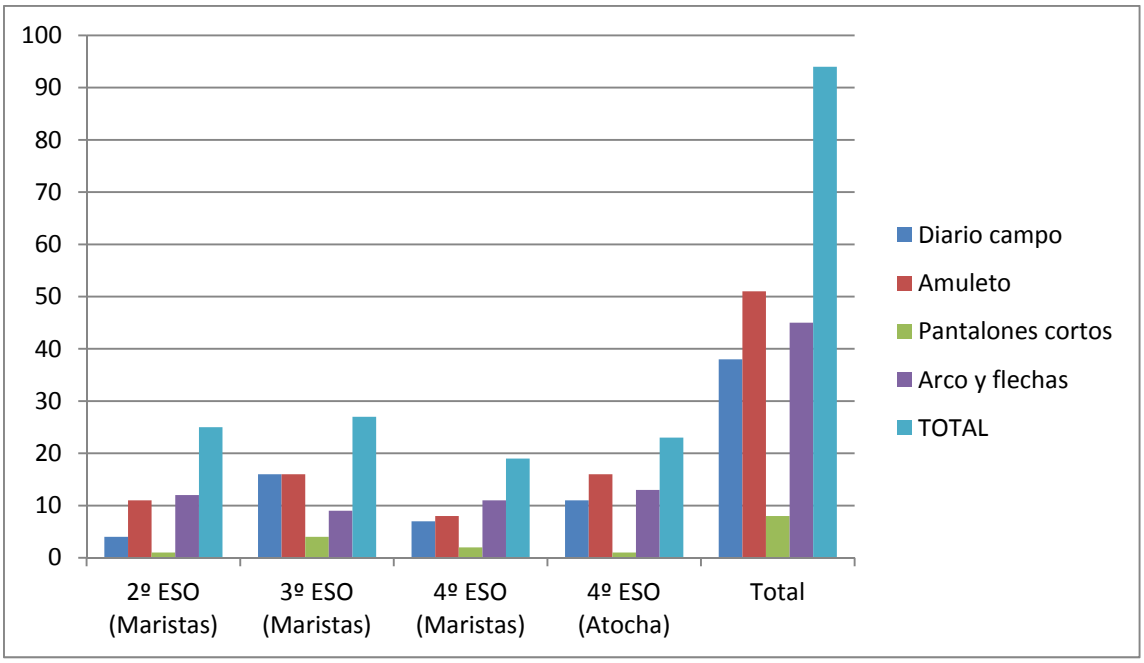



*Figura 157.* Asociación de objetos con Antropología (después de las actividades).

**12. ¿Cuál o cuáles de estos objetos relacionarías con la Antropología? Explica brevemente por qué.**

Con el objeto de analizar las ideas previas del alumnado en relación con la Arqueología, así como la influencia de los medios de comunicación en la creación de una imagen, en ocasiones no muy próxima a la realidad, se planteó a los/as estudiantes que asociaran a esta disciplina alguno de los siguientes objetos: un cuaderno de campo, una brocha, una regla y un tamiz. El cuaderno de campo es una herramienta básica en Arqueología, pero muy pocas veces identificado como tal, en ocasiones se generaliza la idea de que la disciplina consiste únicamente en descubrir, con un procedimiento de excavación, objetos que van a pasar directamente a las vitrinas de un museo, sin tener en cuenta todo el proceso de registro, mediciones, dibujo, fotografía, etc. La brocha, por el contrario, es uno de los objetos que más habitualmente se asocia a la Arqueología, en ocasiones, se produce casi una identificación total, de modo que este proceso de limpieza se convierte en el principal. Desde este punto de vista, generalmente no se tiene en cuenta el minucioso proceso de recogida de material, en el que es habitual tomar precisas mediciones de todas las piezas encontradas, por lo que se propone la regla para conocer si los/as alumnos/as son conscientes de esta realidad. Por último, el material quizá más extraño para el alumnado, el tamiz es uno de los elementos más comunes en Arqueología, empleándose para separar los restos de pequeño tamaño del sedimento.

En 2º de ESO (Maristas), el 12% de los/as alumnos/as que realizaron el primer cuestionario asociaron la Arqueología con el cuaderno de campo, y simplemente se anotó “para apuntar las conclusiones”. En 3º de ESO (Maristas), esta asociación la hizo el 22%. La información que se añade al respecto es variada, una persona lo asocia con un resto del pasado “objeto que pertenecía a un hombre”, 1 persona lo relaciona con un diario personal: “porque el ser humano suele escribir en un diario”, 1 persona lo relaciona con una herramienta propia de la Arqueología, expresando: “en la Arqueología es necesario datar los yacimientos y realizar antes tomas de cómo era antes de alterarlo con excavaciones” y otra lo relaciona con la Antropología, “porque dentro de la Antropología está el campo de la psicología de los humanos, por lo cual se puede realizar un estudio de lo escrito en el cuaderno”.

El 33% de los alumnos de 4º de ESO (Maristas) también relacionó estos dos conceptos (Arqueología y cuaderno de campo), donde 2 personas hacen alusión al cine: "Por Tadeo Jones" y "películas", otras 2 lo ponen en relación con actividades del hombre, en el pasado y la actualidad "lo ha escrito el hombre" y "lo hace el hombre moderno", otra persona simplemente apunta "porque las otras respuestas son tonterías excepto el arco y las flechas" y la persona que más se aproxima a su verdadero cometido, aunque la respuesta es bastante general, es " para tener escrito lo que ves".

En 4º de ESO (Atocha) el 43% de los/as alumnos/as relaciona el cuaderno de campo con la Arqueología. Una persona lo relaciona con la Antropología o con los estudios del hombre actual, aunque tampoco queda demasiado claro hacia dónde se dirige la investigación: "para anotar y descubrir objetos que den información sobre las costumbres de los hombres", y 5 personas indican que es una herramienta que sirve para tomar anotaciones: "para apuntar cosas", "herramientas de trabajo", "para apuntar lo que se encuentra", "anteriormente explicado (para anotar todo lo que veas por los sitios que investigues)" y "para apuntar tus ideas". Por otro lado, en el grupo de 4º de ESO (Atocha) que no realizó las actividades, el 27% relacionó los conceptos indicados. Sólo dos personas añadieron información a su respuesta, uno lo relacionó con el estudio de objetos del pasado: "porque nos podía indicar cómo vivían en el pasado" y otro lo relaciona con la propia metodología arqueológica: "son instrumentos que usa un arqueólogo".

Después de realizar las actividades, el 16% del 2º curso del Colegio Liceo Castilla (Burgos) relacionó la Arqueología con el cuaderno de campo, indicando "para apuntar y para buscar cautelosamente" y "testimonios escritos". Por tanto, en ambos casos podría referirse a estudios del pasado, por lo que el vínculo con la Arqueología es claro, y no parece haber confusión con el término Antropología. En la selección de actividades que realizó este grupo, no se menciona esta herramienta de trabajo en la Arqueología, tan sólo se definen los términos Arqueología y Antropología.

En 3º de ESO (Maristas) esta relación de términos se produjo en un 19%, alguna respuesta ofrecida al respecto, refleja cierta confusión de términos entre la Antropología

y la Arqueología: “porque puede contar algo de la vida de una tribu”; aunque otras parecen indicar que los estudios referidos son del pasado: “para tomar anotaciones del entorno y piezas sobre las que se va a trabajar” y porque reflejaría la sociedad del momento, su filosofía y sus problemas”. En la selección de actividades de este grupo se proponen ejercicios en relación con la Antropología principalmente, no con la Arqueología. Así, no aparece ni el término cuaderno ni el término Arqueología en todo el texto.

En 4º de ESO (Maristas), el 21% asocia cuaderno de campo a Arqueología, indicando una persona simplemente: “todo lo usan los hombres”. En el mismo curso del colegio Virgen de Atocha, en Madrid, el grupo que realizó todas las actividades indicó en un 43%, que relacionaba la Arqueología con el cuaderno de campo indicando: “para apuntar el progreso” sin especificar si se trata del progreso de la investigación, o el progreso desde el punto de vista de evolución o desarrollo humano. Una persona señala “para examinar el comportamiento del hombre”, lo que parece revelar cierta confusión con respecto a la Antropología. Por otro lado, 2 personas expresan que se trata de una herramienta para tomar anotaciones: “apuntar” y “para apuntar información” y 1 persona simplemente indica “explican la vida” sin precisar a qué tipo de estudios se refieren, si en la actualidad o en la antigüedad.

El cuaderno de campo es un término sobre el que se ofrece una definición en las actividades, en concreto en la última actividad, que sólo fue realizada por una parte de los alumnos de 4º de ESO (Atocha). En la propia actividad se ofrece una definición de dicha herramienta: *En el registro de los datos presenta una gran importancia la redacción de un diario o cuaderno de campo en el que se expresan las variadas incidencias que se producen cada día durante la excavación,* además de un dibujo aclaratorio. Este curso es el que mayor porcentaje de asociación ha mostrado, antes y después de las actividades, pero la información aportada parece ser todavía algo confusa al respecto.

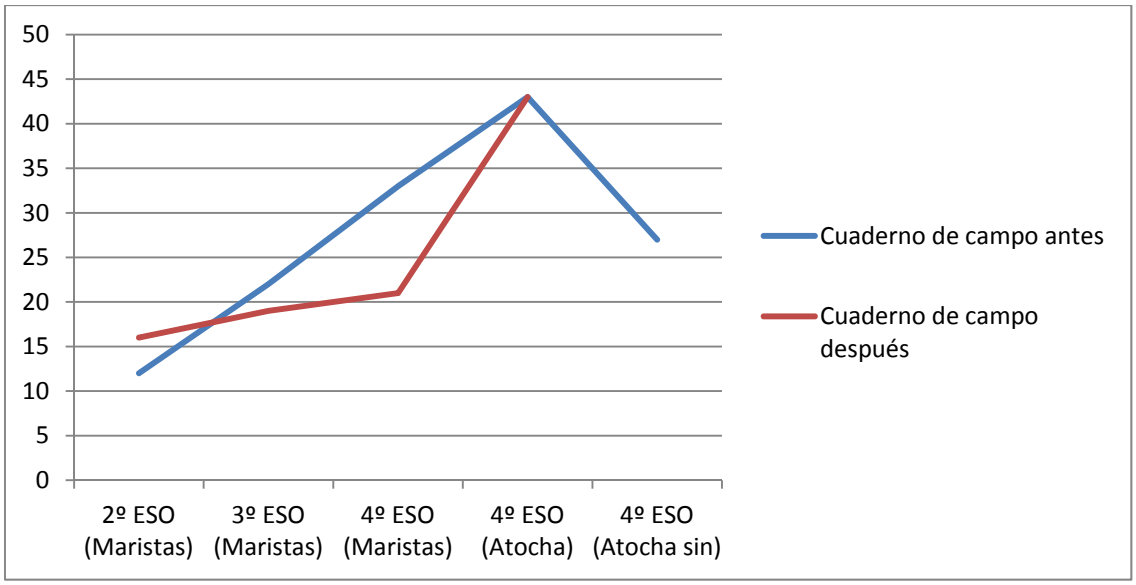



*Figura 158.* Asociación de la Arqueología con un cuaderno de campo (antes y después).

En 2º de ESO (Maristas) el 36% de los/as alumnos/as que realizaron el cuestionario antes de las actividades relacionó la brocha con la Arqueología, de las principales razones alegadas, 5 personas lo vinculan con una herramienta propia de la Arqueología, aunque se manifiesta cierta confusión en cuanto a su uso: "lo usan los arqueólogos", "para descubrir cosas", "porque cuando los arqueólogos buscan cosas lo hacen con brochas", "porque creo que se usaba para lo de los huesos de dinosaurios", "porque para desenterrar los huesos u objetos del pasado con cuidado se utiliza la brocha". Otras 3 personas lo relacionan con la pintura: "porque se utilizaban para pintar y representar imágenes", "para poder pintar las paredes" y "para pintar".

En 3º de ESO, el 52% asoció una brocha con la Arqueología antes de realizar las actividades, donde 10 personas lo hacen directamente con la práctica arqueológica y una indica además que esta imagen proviene de los medios de comunicación: "porque consiste en excavar, para buscar cuerpos humanos, de animales, etc…", "porque con una brocha se facilita la limpieza de las piezas arqueológicas, para después clasificarlas", "material para las excavaciones y hallazgos", "porque la Arqueología consiste en sacar restos que nos ayuden a entender la vida antiguamente", porque en la Arqueología se investiga y se busca huesos y cosas relacionadas con el pasado y suele limpiarla con brochas", "porque la brocha es un instrumento que sirve para desenterrar huesos", "porque con las brochas se buscan (ayuda) huesos", "porque siempre se ha

visto en la televisión, la típica imagen de arqueólogos limpiando restos de tierra o cosas así que tienen los huesos", "una brocha para realizar las excavaciones y obtener objetos o información del pasado", la brocha y el tamiz forman parte de los instrumentos que los arqueólogos usan en su trabajo". Además encontramos a 3 personas que aportan información confusa: "herramientas que indican desarrollo", "no sé" y "para ver un método para decorar" de lo que se deduce su relación con la pintura más que con la Arqueología.

En 4º de ESO (Maristas), el 33% de los encuestados antes de las actividades realizan esta asociación, en concreto, 5 personas lo asocian con la práctica arqueológica, una de ellas relacionándolo directamente con Atapuerca y otra confunde el término prospección con excavación arqueológica: "Atapuerca", "con ese material se pueden descubrir los restos", "una brocha ya que creo que con ese material se podrían descubrir restos", "se utiliza para realizar prospecciones en busca de restos" y "porque se usa en el proceso". Por otro lado, existe 1 asociación con las pinturas rupestres, como una herramienta para realizar dichas obras, "pinturas que utilizaban los hombres de la Prehistoria" y otra persona que indica simplemente "todo lo usó el hombre", como si la propia brocha fuera un objeto arqueológico.

El 50% de los/as encuestados de 4º de ESO del Colegio Virgen de Atocha, antes de las actividades relacionó la brocha con la Arqueología. De ese 50%, 9 personas indicaron que es una herramienta de trabajo en la práctica arqueológica, y de ellas 5 especificaron concretamente que se usa para limpiar: "para limpiar los objetos encontrados", "para limpiar los objetos", "para quitar la arena", "para quitar la arena", para limpiar lo que se extrae", "para anotar y descubrir objetos que den información sobre las costumbres de los hombres", "porque veo que tiene que ver con la Arqueología", "herramientas de trabajo", "para trabajar en las parcelas de terreno". Además, una persona indicó "herramientas fabricadas por ellos", lo que parece indicar que identifica la brocha con un objeto propiamente arqueológico", otra persona indica "es antiguo" y otra lo relaciona una vez más con la pintura "para pintar (pinturas rupestres)".

En el grupo de 4º de ESO (Atocha) que no realizó las actividades, el 60% asoció los dos términos indicados. 3 personas indicaron que es una herramienta propia de la Arqueología: “para quitar los restos de lo hallado”, “para desenterrar con cuidado” y “son instrumentos que usa el arqueólogo” y 2 personas lo relacionaron con la antigüedad: “porque son inventos antiguos que se utilizaban antes y en la actualidad” y “porque es de la época”.

Después de realizar las actividades, el grupo de 2º de ESO (Maristas) relacionó la brocha con la Arqueología en un 32%, indicando 2 personas, su uso en la Arqueología: “porque para desenterrar cosas con cuidado” y “para apuntar y buscar cautelosamente” y otras 2 personas relacionándolo con la pintura: “para representar” y “las pinturas”. En la selección de actividades que realizaron los/as alumnos/as de este grupo no se menciona el uso de herramientas en la práctica arqueológica, tan sólo se define el término.

En 3º de ESO (Maristas), la asociación brocha-Arqueología la establece un 48%, y todos los/as alumnos/as que añaden información extra (5), indican que se trata de una herramienta utilizada en Arqueología: “herramientas”, “porque en Arqueología los huesos se limpian con brochas”, “porque los huesos se limpian con brocha”, “porque para buscar información, se emplean brochas y otras herramientas” y “porque en la tele se ve que lo usan cuando descubren algo”. De estas cinco personas, dos mencionan su uso en la limpieza y otra persona indica que esta esta relación procede de los medios de comunicación. En las actividades seleccionadas para 3º de ESO no hay ninguna actividad que incluya contenidos propios de Arqueología o las técnicas empleadas en ella.

El 26% de los/as alumnos/as de 4º de ESO (Maristas) relacionaron brocha y Arqueología, indicando únicamente “porque sí” y “todo lo usan los hombres”, pero no aportan más información respecto a su uso y su relación con la Arqueología. Recordamos que este grupo realizó aquellas actividades de su preferencia. En 4º de ESO (Atocha) fue el 58% el que realizó esta asociación, indicando únicamente “explican la vida”, una respuesta algo confusa que es atribuida a más opciones, no sólo a la brocha

por el mismo/a alumno/a. Este grupo realizó todas las actividades del cuadernillo, casi hasta su totalidad algunos grupos. La última actividad en concreto plantea el procedimiento de la práctica arqueológica, aunque en ningún momento aparece el término brocha. Este grupo ha sido el único que ha aumentado su porcentaje relacionando brocha con Arqueología, aumentando en un 8%, ya que el resto de los grupos disminuyen su porcentaje.

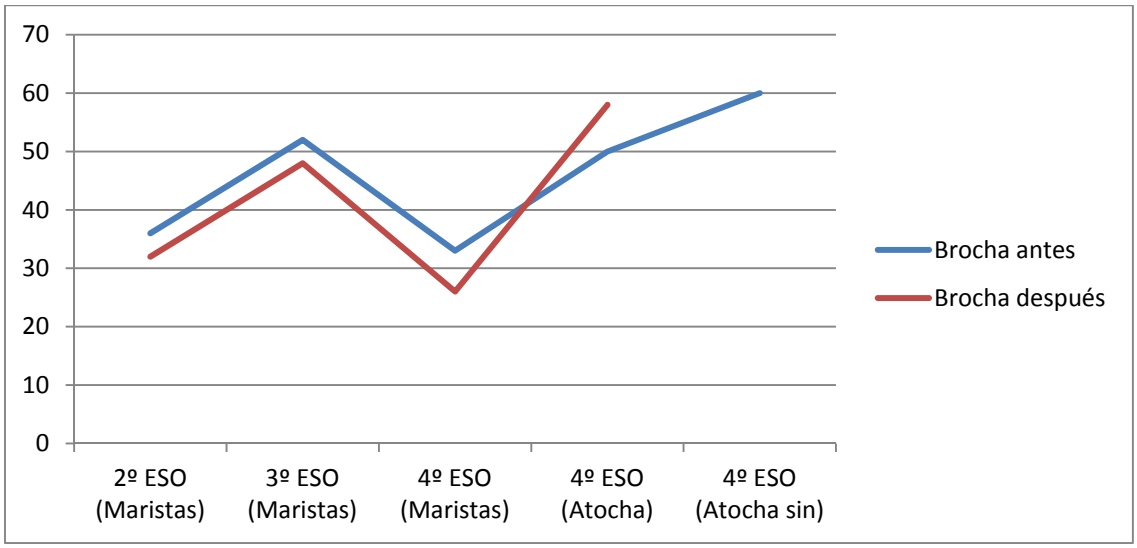



*Figura 159.* Asociación de la Arqueología con una brocha (antes y después).

No hay ningún/a alumno/a de 2º de ESO (Maristas) que relacione una regla con la Arqueología antes de realizar las actividades. En 3º de ESO del mismo colegio, sólo un 15% relacionaron ambos conceptos. Encontramos 4 respuestas algo confusas al respecto: "herramientas que indican el desarrollo", "material para las excavaciones y hallazgos", "porque la Arqueología consiste en sacar restos que nos ayuden a entender la vida antiguamente" y "para ver cómo se medía". En 4º de ESO, fue el 19% los/as alumnos que asociaron Arqueología con una regla. Las respuestas de este curso también resultan ambiguas: "lo usa el hombre para la ciencia", "Atapuerca", "todo lo usó el hombre" y "porque se usa en el proceso".

En 4º de ESO (Atocha), el 14% de los/as encuestados/as relacionaron los conceptos indicados, donde 3 personas indicaron simplemente que es un instrumento de medida: "porque mide", "porque sirve para medir", "para ayudarte y medir cosas" y 1

persona indica "para trabajar en las parcelas de terreno". El mismo curso del mismo colegio que no realizó las actividades, relacionó en un 18% la Arqueología con una regla, señalando: "hacer escalas", "son instrumentos que usa un arqueólogo".

Después de la realización de las actividades, el 4% del curso de 2º de ESO (Maristas) asoció una regla a la Arqueología, pero la única persona que seleccionó esta opción no añadió ninguna información extra. En 3º de ESO (Maristas) fue el 19%, y simplemente una persona añadió "herramientas". En ninguno de estos cursos se han planteado actividades que tengan que ver concretamente con la práctica arqueológica y no se menciona la palabra regla en ningún caso. En 4º de ESO (Maristas) el 26% de los/as encuestados relacionó los dos conceptos planteados, y sólo una persona planteó "todo lo usan los hombres". Por otro lado, en 4º de ESO (Atocha) el porcentaje que eligió esta asociación es el 13%, descendiendo con respecto a la anterior encuesta, pero no se indicó ninguna información aclaratoria. En el cuadernillo de actividades que realizó este curso no se menciona ni la palabra regla, ni el término medición, aunque en el último ejercicio sí se explica en qué consiste la práctica arqueológica. No todos los/as alumnos/as realizaron esta actividad, pero existen algunas afirmaciones que podrían haber ayudado a determinar que el uso de una regla sí tiene relación con la Arqueología en la toma de mediciones de pequeño tamaño. *Todos los hallazgos que se realizan en el proceso de excavación deben ser referenciados a través de dibujos y fotografías antes de ser extraídos*.

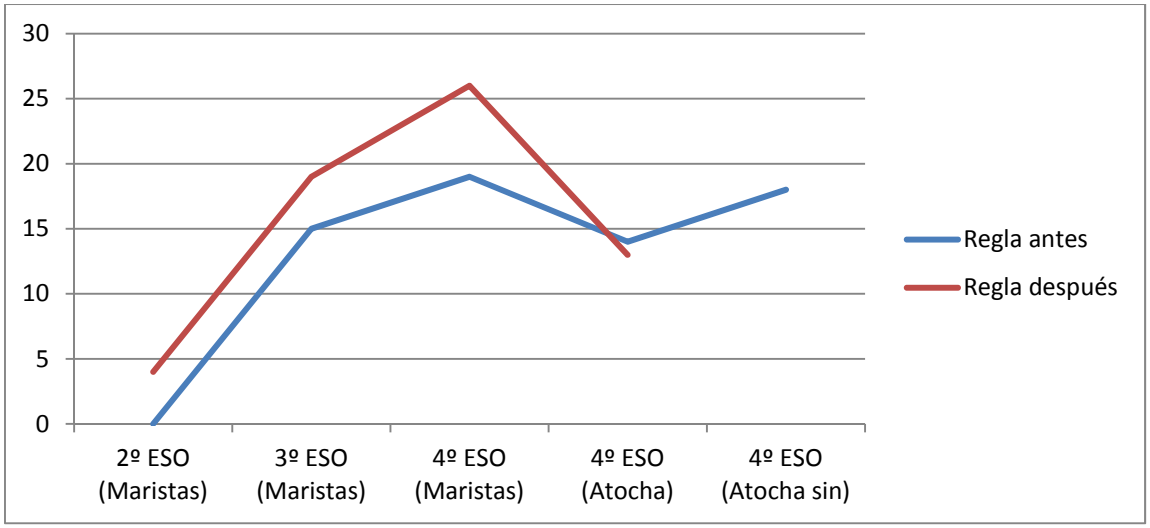



*Figura 160.* Asociación de la Arqueología con una regla (antes y después).

Antes de realizar las actividades, el 52% de los/as alumnos/as de 2º de ESO (Maristas) asoció un tamiz a la Arqueología, las razones que aportaron fueron en su mayor parte, (5) relacionando el tamiz con un objeto del pasado o un hallazgo arqueológico: "porque lo relaciono más con el pasado", "porque se usaba antiguamente", "porque pueden servir como objetos para exponer en un museo y son restos encontrados", "porque ha sido utilizado en épocas anteriores" y "porque es más antigua". Por otro lado, 1 persona indicó que "es un instrumento que se utilizaba para fabricar otros materiales" y 2 personas indicaron razones más precisas en relación a su uso en la práctica arqueológica: "para poder separar las piedras o cosas así" y "creo que es algo de Arqueología".

En 3º de ESO (Maristas) el 48% relacionó un tamiz con la Arqueología, señalando 3 de ellos una relación entre el tamiz y la antigüedad: "porque es antiguo", "porque se utilizaba en épocas pasadas" y "un tamiz ya que puede ser una herramienta que han podido utilizar los humanos en el pasado". Sin embargo, 3 personas lo vinculan con el propio proceso metodológico de la Arqueología: "porque consiste en excavar, para buscar cuerpos humanos, de animales, etc….", "material para las excavaciones y hallazgos" y "la brocha y el tamiz forman parte de los instrumentos que los arqueólogos usan en su trabajo". Encontramos también 1 persona que relaciona el tamiz con el Arte, probablemente confundido con el término tapiz: "para ver la percepción del arte" y 2 razones algo más confusas: "una brocha para realizar excavaciones y obtener objetos o información del pasado" y "porque la Arqueología consiste en sacar restos que nos ayuden a entender la vida antiguamente".

El 47% de los/as alumnos de 4º de ESO (Maristas) realizó esta asociación (Arqueología-tamiz), pero las razones aportadas no arrojan mucha luz en cuanto a la comprensión del término. De los 9 alumnos que seleccionaron esta opción, 3 lo relacionan con la Arqueología, de una forma muy vaga y confusa: "Atapuerca", "se utiliza para realizar prospecciones en busca de restos" y "porque se usa en el proceso". 1 persona probablemente lo confunde con el término tapiz: "pintura", 1 persona simplemente indica "su alimentación", otra "porque sí" y otra "todo lo usó el hombre" indicando, de algún modo, que es un hallazgo que aporta información del pasado.

En 4º de ESO (Atocha) el 39% de los/as encuestados/as relacionan el tamiz con la Arqueología, argumentando 3 personas que se trata de herramientas del proceso arqueológico: "para anotar y descubrir objetos que den información sobre las costumbres de los hombres", "para trabajar en las parcelas de terreno" y "para ayudarte y separar cosas". Sólo la última de las respuestas se aproxima a la utilización de un tamiz en Arqueología. Por otro lado, 3 personas relacionan el tamiz con un elemento propio de la antigüedad: "es antiguo", "es un utensilio muy antiguo que probablemente usaban en el pasado" y "porque es lo más antiguo". También encontramos una respuesta que lo pone el término en relación con el pasado, pero conoce cuál es su función: "porque antes no había coladores" y otra persona que indica una respuesta algo confusa: "herramientas fabricadas por ellos".

El grupo de 4º de ESO (Atocha) que no realizó las actividades, relacionó en un 45% la Arqueología con un tamiz, vinculándolo 2 de ellos con el pasado: "los otros objetos no eran tan útiles en aquella época" y "porque son inventos antiguos que se utilizaban antes y en la antigüedad"; sólo 1 persona indicó: "son instrumentos que usa un arqueólogo", aunque no indica para qué.

En 2º de ESO (Maristas), después de realizar las actividades, el 60% relacionó la Arqueología con un tamiz, un 8% más que en el cuestionario anterior. Las razones aportadas sin embargo, no aportan demasiada luz al respecto: "donde se escribe", "es algo de Arqueología", "para *mintar ellas* cuevas", "les gustaba tamizar", "pasado", "porque es del pasado" y "porque se usaba". En ese sentido, el 44% de los/as alumnos de 3º de ESO (Maristas), tras realizar las actividades, relacionó los dos términos, argumentando, 2 de ellos, que es un objeto del pasado: "porque el tamiz es un instrumento utilizado antiguamente" y "porque se usaban mucho antes" y indicando 1 persona simplemente "herramientas". No existe en las actividades que realizaron en 2º y 3º de ESO ninguna mención al tamiz ni al proceso metodológico propio de la Arqueología.

En 4º de ESO (Maristas), el 37% de los/as alumnos/as encuestados/as, asoció los términos descritos, aportando confusas razones: "porque sí", "todo lo usan los

hombres", "usado" y "su alimentación". En 4º de ESO (Atocha), el porcentaje aumentó de 39% a 48% con respecto al cuestionario anterior, sin embargo, sólo se aportó una razón "explican la vida" que por sí sola no aporta demasiada información acerca de la comprensión del término y su relación con la Arqueología. No obstante, el término no se utiliza en ninguna de las actividades, tampoco en la última, en la que se indica en qué consiste la práctica arqueológica.

Sólo 2º de ESO (Maristas) y 4º de ESO (Atocha) aumentan su porcentaje de relación del término con la Arqueología. Aunque "tamiz" no aparece en ninguna actividad, en el cuadernillo de actividades que realizaron los alumnos de 4º de ESO se menciona el procedimiento propio de la metodología en Arqueología. Sin embargo, en todos los casos se aportan respuestas ambiguas, tanto antes como después, lo que manifiesta que los/as alumnos/as en su mayoría no conocen esta herramienta ni tampoco su utilización y relación con la Arqueología.

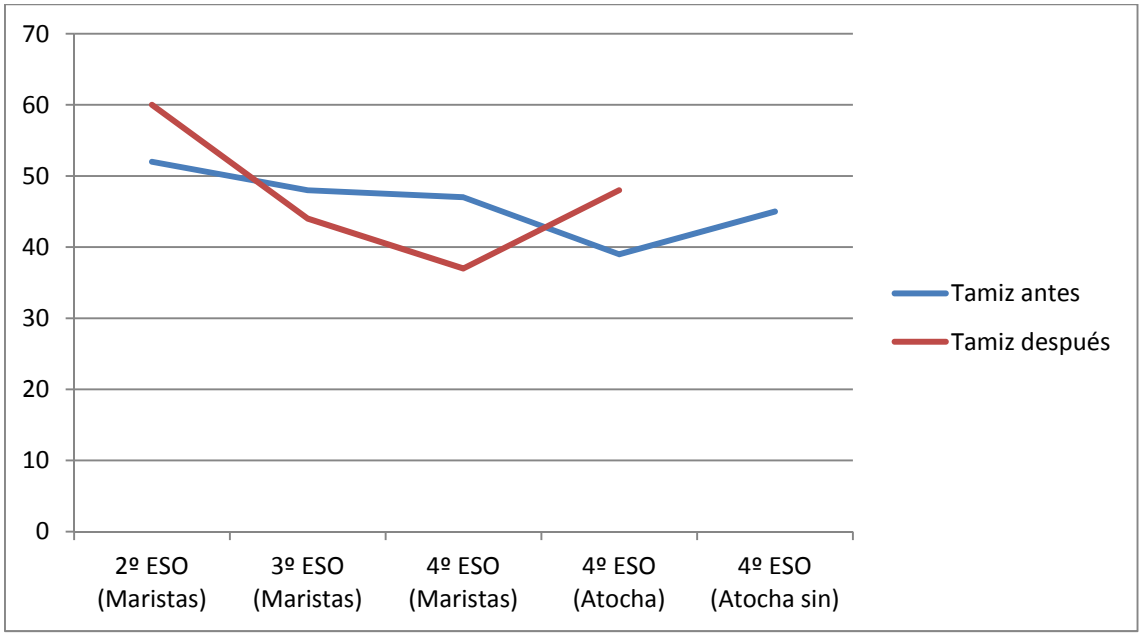



*Figura 161.* Asociación de la Arqueología con un tamiz (antes y después).

**Tabla 37**
*Asociación de objetos con Arqueología (antes de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha sin) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Cuaderno campo** | 3 | 6 | 7 | 3 | 12 | 31 |
| **Brocha** | 9 | 14 | 7 | 6 | 14 | 50 |
| **Regla** | 0 | 4 | 4 | 2 | 4 | 14 |
| **Tamiz** | 13 | 13 | 9 | 5 | 11 | 51 |
| **Total** | 25 | 27 | 21 | 11 | 28 | 112 |

**Tabla 38**
*Asociación de objetos con Arqueología (después de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| **Cuaderno campo** | 4 | 5 | 4 | 10 | 23 |
| **Brocha** | 8 | 13 | 5 | 11 | 37 |
| **Regla** | 1 | 5 | 5 | 3 | 14 |
| **Tamiz** | 15 | 12 | 7 | 11 | 45 |
| **Total** | 25 | 27 | 19 | 23 | 94 |

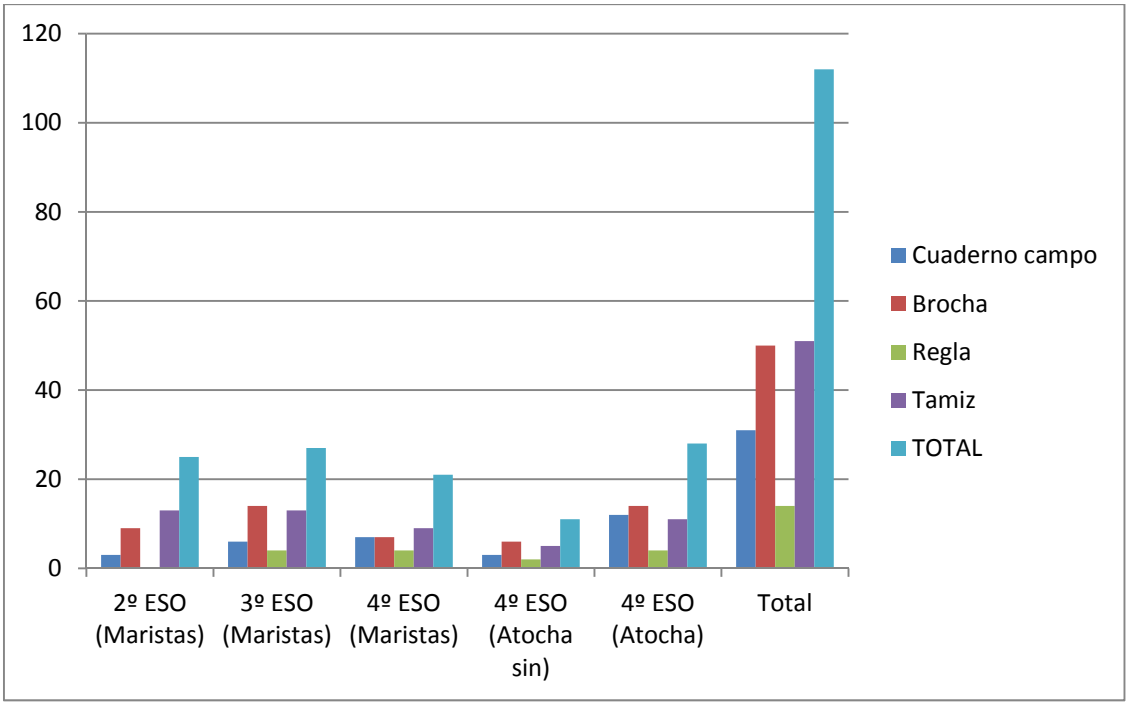



*Figura 162.* Asociación de objetos con Arqueología (antes de las actividades).

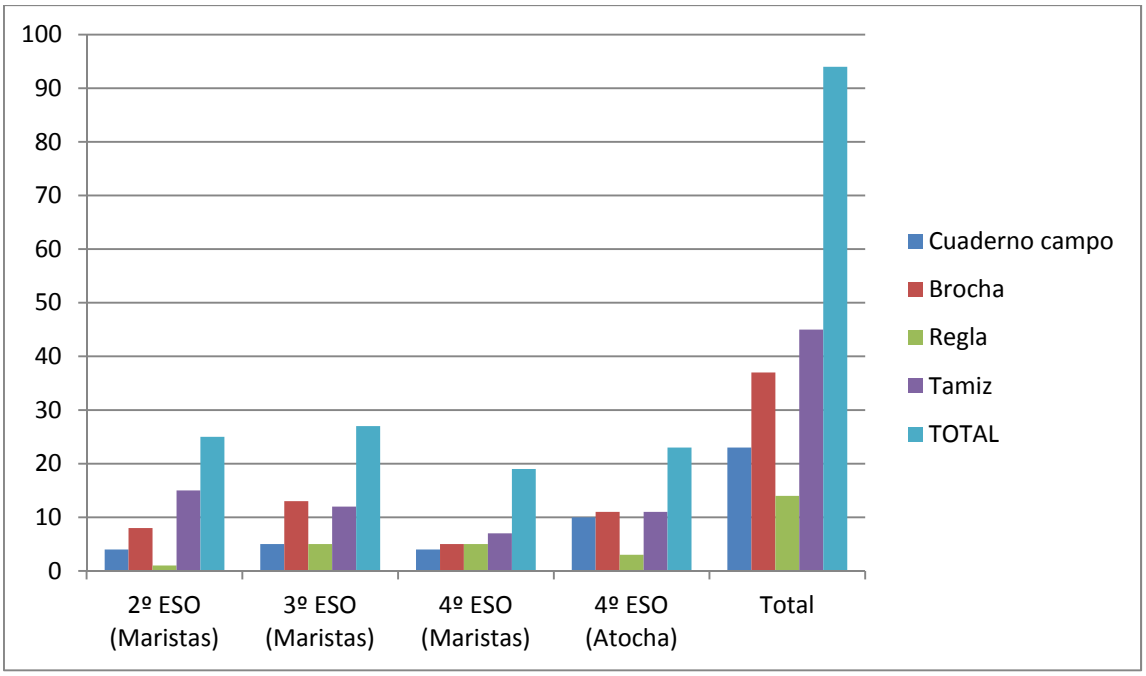



*Figura 163.* Asociación de objetos con Arqueología (después de las actividades).

**13. ¿Dónde crees que es el mejor lugar para realizar estudios de Antropología? (Puedes seleccionar varios) Justifica la respuesta.**

Con el objeto de conocer las ideas previas del alumnado respecto a la Arqueología y la Antropología y compararlas con las ideas tras la realización de las actividades, se plantea a los/as alumnos/as que relacionen la Antropología con alguno/s de estos lugares: sabana africana, poblado de la jungla Colombiana, mi ciudad y una excavación arqueológica. Se ha optado por incluir la sabana africana por la asociación clásica de la Arqueología con los Leakey y su desarrollo de la Arqueología y Paleoantropología en África Oriental. El poblado de la jungla colombiana se ha seleccionado por la común asociación de la Antropología con los estudios clásicos desarrollados por los grandes antropólogos Malinowsky, Levi-Strauss, Evans-Pritchard, etc. en lugares remotos y exóticos. Por el contrario, se propone la propia ciudad como lugar apropiado para desarrollar la práctica antropológica, ya que se trata del estudio del comportamiento del hombre en su medio social. Para asegurarse de que los/as alumnos distinguen la Antropología de la Arqueología, se propone la excavación arqueológica.

El 4% de 2º de ESO (Maristas) concluyó que el mejor lugar para llevar a cabo estudios de Antropología es la sabana africana. Sin embargo sólo se aportaron dos razones, que no resultan demasiado concluyentes al respecto: "porque hay muchos lugares de roca" y "no sé". En 3º de ESO (Maristas) fue un 22% quien consideró tal hecho. Los argumentos aportados fueron los siguientes: "aquí comenzó la evolución del ser humano" en relación a la asociación de la Arqueología desarrollada en el África Oriental. Así, 1 persona respondió: "para comprobar la evolución del hombre en todo", lo que también expresa esa relación con la Arqueología evolutiva o la Paleoantropología. De este modo, 1 persona elige esa opción y las razones que aporta son verdaderamente antropológicas: "porque si realizas estudios del hombre lo mejor es tenerlos con todas las condiciones posibles y de ambientes muy distintos". Sin embargo, otras 2 personas aportan razones confusas: "no sé", "porque tiene algo que ver con el cuerpo".

En 4º de ESO (Maristas), el 29% seleccionó la sabana africana como el lugar adecuado para la práctica antropológica, alegando razones vinculadas con la Arqueología evolutiva: "fue donde apareció la civilización antigua" (1), otra persona indicó "porque las sabanas africanas de hoy en día era parecido a cómo vivían los antepasados" y otra "mucha actividad de los hombres en esa zona" aunque no queda muy claro a qué se refiere, o qué tipos de estudios están vinculados a esas actividades. En 4º de ESO (Atocha) esta asociación se produjo en un 21%, en la que sólo 1 persona aportó razones congruentes en lo que se refiere a la práctica de la Antropología: "porque es cultura de otros países y algunas tribus que no conocemos", otro/a parece asociarlo a la Evolución del hombre "porque es el origen de esta" y otras 2 personas aportan razones algo confusas: "Son colonia de otros lugares extranjeros", "la ciudad no es muy histórica como las demás y no podrían encontrarse tantas cosas" y "extenso". En el mismo colegio, el grupo de 4º de ESO que no realizó las actividades, indicó que el mejor lugar para trabajar en Antropología es la sabana africana, y las tres justificaciones aportadas lo ponen en relación con la Arqueología: "puede haber restos en cualquier sitio", "allí empezó el hombre", "porque se pueden encontrar restos".

Después de realizar las actividades, en 2º de ESO, el 13% consideró la sabana africana como el más apropiado para la Antropología, señalando simplemente: "había

tribus indígenas" y "lugares adecuados". Debido a la escasez de justificaciones, es difícil valorar las respuestas, pero la única razón aportada, indica una relación directa con la Antropología. En 3º de ESO (Maristas) el porcentaje aumenta de 22% a 65% indicando: "lo mejor es tener distintos enfoques", "todos reflejan la sociedad humana" y "hombre subdesarrollado". En este caso, y aunque algunas razones resulten algo confusas, parece haber un vínculo mayor con la sociedad y las características del hombre en la actualidad. En 4º de ESO (Maristas), el porcentaje que establece esta asociación después de las actividades es el 21% y simplemente 1 persona argumenta "se encuentran intactos", lo que lo pone en relación con los estudios antropológicos que se han considerado clásicos en los que se buscan aspectos culturales ancestrales e inalterados con el paso del tiempo y como consecuencia de la globalización. En 4º de ESO (Atocha) el 26% también considera la sabana africana como el lugar adecuado para la práctica antropológica pero no añade ninguna razón al respecto.

Tanto en las actividades de 2º, 3º de ESO, como en la totalidad del cuadernillo realizado por 4º de ESO (Atocha), se plantean casos de estudios antropológicos realizados en las proximidades del lago Baikal en Siberia. En el cuadernillo se propone una actividad que consiste en la investigación de una serie de grupos culturales, algunos de los cuales se encuentran en África (Yoruba, beduino, Bereber y Peul). El aumento más significativo se produce en 3º de ESO, donde las tres actividades propuestas tienen un enfoque antropológico, orientado en concreto al área del lago Baikal.

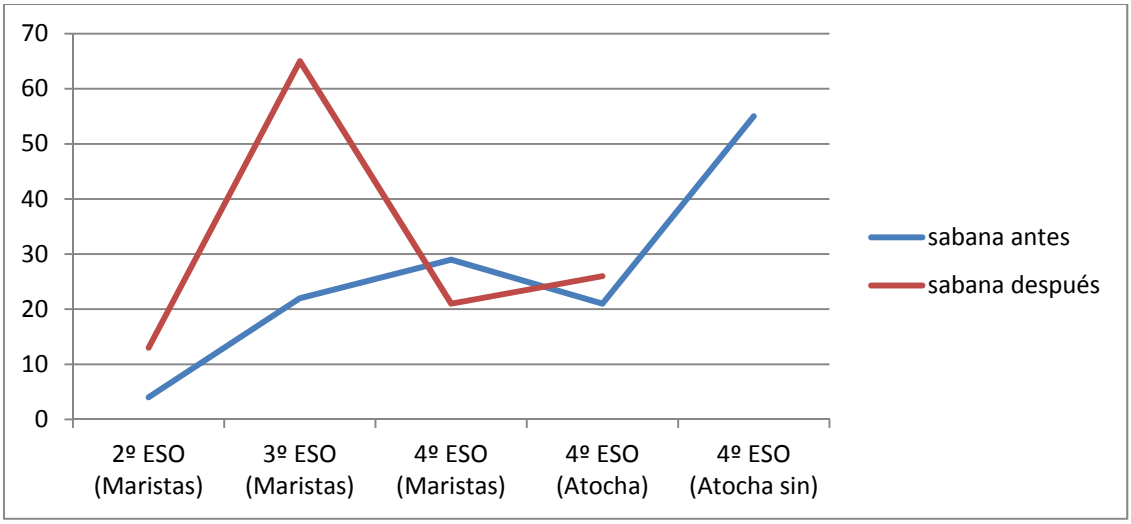



*Figura 164.* Sabana africana como mejor lugar para la práctica de la Antropología (antes y después).

El 20% de los/as alumnos/as encuestados/as en 2º de ESO (Maristas), considera un poblado de la jungla colombiana, un lugar adecuado para realizar estudios antropológicos, donde 2 alumnos/as parecen relacionarlo con la Antropología y su carácter social inalterado: "para ver el hombre sin nuestra sociedad" y "porque es donde menos han modificado el paisaje"; 1 persona lo confunde claramente con la Arqueología, "para ver huesos o restos"; y otra no deja claro cuál es el fundamento de su argumentación: "es cuando más se v(…)".

En 3º de ESO (Maristas), el 48% de los/as estudiantes establecieron que un poblado de la jungla colombiana es el mejor lugar para realizar este tipo de estudios, donde 5 alumnos/as lo relacionan directamente con estudios de la cultura y la sociedad: "entenderíamos muchas cosas envueltas en su sociedad", "para estudiar cómo se comportan las personas que allí viven", "porque si realizas estudios del hombre lo mejor es tenerlos con todas las condiciones posibles y de ambientes muy distintos", "daría la oportunidad a estudiar las costumbres y tradiciones de esa tribu o sociedad" y "el hombre de hoy 'no desarrollado'". Una persona ofrece una perspectiva evolucionista a su justificación, aunque no deja claro desde qué disciplina: "para comprobar la evolución del hombre en todo" y 2 personas ofrecen argumentos confusos y ajenos a la Antropología: "porque tiene algo que ver con el cuerpo" y "porque así se podrían encontrar nuevas especies exóticas o plantas tropicales a las que clasificar".

En 4º de ESO (Maristas) el 33% elige un poblado de la jungla de Colombia como el lugar adecuado para los estudios antropológicos, y las 2 personas que aportan información extra, lo hacen desde una perspectiva cultural o social: "la cultura de esa población" y "se encuentran intactas y tenían organización social". Por otro lado, en el mismo curso del Colegio Virgen de Atocha de Madrid, el 61% asocia este lugar con la Antropología, donde 4 personas aportan argumentos de corte cultural o social: "porque es cultura de otros países y algunas tribus que no conocemos", "para estudiar el comportamiento del hombre primitivo", "porque se puede observar cómo es la cultura" y "se observan costumbres de las personas en diferentes ambientes". Desde este prisma, 3 personas lo relacionan con estudios sobre la antigüedad, quizá confundiendo la disciplina con la Arqueología, además de presentar algunos errores conceptuales: "porque hay elementos más antiguos por descubrir", "la ciudad no es muy histórica

como las demás y no podrían encontrarse tantas cosas" y "ya que es donde vivieron nuestros antepasados en evolución". También aparecen 4 argumentos confusos y de difícil clasificación: "son colonia de otros lugares extranjeros", "porque hay más relaciona con los hombres", "es muy interesante" y "porque creo que en una jungla se pueden encontrar cosas".

El grupo que no realizó las actividades de 4º de ESO (Atocha) eligió la opción del poblado de la jungla colombiana en un 45% por motivos antropológicos: "porque allí había tribus" y "se estudia una cultura más diferente a la nuestra" y 1 razón que parece más orientada a la Arqueología: "puede haber restos en cualquier sitio". Tras la realización de las actividades, el 36% de los/as alumnos/as de 2º de ESO (Maristas) consideraron un poblado de la jungla colombiana como el lugar más propicio para la Antropología, indicando 2 personas razones de carácter cultural y social: "hay tribus que hacían cosas de esas" y "cómo reacciona el hombre ante sociedades diferentes", aunque 1 persona parece aproximarse al concepto indicando que es un lugar que no ha sido alterado: "porque no ha estado cambiando el paisaje" y 2 personas añaden "lugares adecuados" y "se descubren cosas nuevas". En ninguna de las actividades propuestas para 2º de ESO se menciona Antropología, sin embargo, sí se plantean ejercicios en las que el componente antropológico es claro, permitiendo definir su objeto de estudio.

En 3º de ESO (Maristas), un poblado de la jungla colombiana es considerado el mejor lugar para desarrollar estudios de Antropología para un 57%, donde todas las razones aportadas (4), indican de una u otra manera, una relación con la cultura o sociedad humana: "lo mejor es tener distintos enfoques", "todos reflejan la sociedad humana", "hombre subdesarrollado" y "porque estudia los poblados". En este sentido, aunque el número de argumentos disminuye, todos tienen una orientación Antropológica y el porcentaje aumenta significativamente. El grupo de 3º de ESO realizó tres actividades, de las cuales, todas tenían este componente cultural y social, principalmente en relación con los grupos del Baikal, según su sistema de creencias, su sociedad y su economía.

En 4º de ESO (Maristas) el 53% de los/as encuestados/as relaciona este lugar con la Antropología, indicando simplemente: "se encuentran intactos" y "hay hombres", lo que parece estar en relación con la búsqueda de los antropólogos clásicos de lugares inalterados. En 4º de ESO (Atocha) sin embargo, el porcentaje desciende considerablemente con respecto al primer cuestionario, seleccionando el poblado de la jungla colombiana un 43%, donde los 3 argumentos aportados ponen en relación esta elección con la Antropología clásica: "porque son sitios donde hay población para saber cómo se comporta la sociedad", "es cultura de otra tribu" y "porque tienen comportamiento de las antiguas sociedades". Resulta confuso que el único grupo que ha realizado todas las actividades y por tanto, tiene una perspectiva más completa de lo que es una y otra disciplina (Antropología y Arqueología), descienda su porcentaje de elección del poblado de la jungla colombiana, frente al resto que lo ha aumentado.

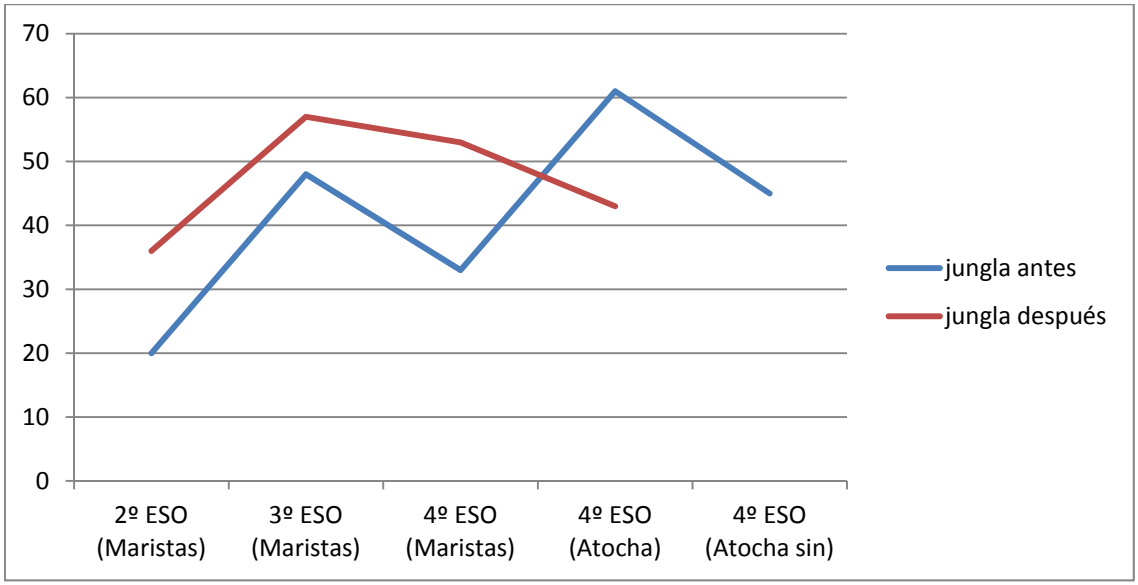



*Figura 165.* Poblado de la jungla colombiana como mejor lugar para la práctica de la Antropología (antes y después).

En el primer cuestionario, el 20% de los/as alumnos/as de 2º de ESO (Maristas) consideraron la propia ciudad como el lugar idóneo para realizar estudios de Antropología. Encontramos 3 personas que relacionan la ciudad con la posibilidad de encontrar restos arqueológicos: "en Burgos ya se han encontrado cosas y en una excavación para encontrar cosas", "porque antiguamente había poblados y se descubrían cosas nuevas" y "porque se encontraron muchos restos". Por otro lado, 1 persona lo

relaciona claramente con la Antropología: “para ver el hombre en nuestra sociedad” y otra persona simplemente indica: “porque hay muchos humanos”.

En 3º de ESO (Maristas), el porcentaje de alumnos/as que plantea esta asociación es el 41%, donde 4 personas lo relacionan directamente con los estudios antropológicos: “nos ayuda a entender la sociedad actual”, “porque es un lugar civilizado adaptado a la vida moderna actual”, “porque si realizas estudios del hombre lo mejor es tenerlos con todas las condiciones posibles y ambientes muy distintos” y “el hombre de hoy ‘desarrollado’”. Aunque otras 3 parecen aproximarse a esta idea: “muchas personas”, “porque puedes encontrar todo tipo de humanos” y “para comprobar la evolución del hombre en todo”.

El 33% de los/as alumnos/as de 4º de ESO (Maristas) señalaron la propia ciudad como el lugar más apropiado para realizar estudios de Antropología, pero tan sólo 1 persona añadió: “Atapuerca”, identificando posiblemente la ciudad de Burgos con Atapuerca y confundiendo Antropología con Arqueología. En 4º de ESO (Atocha) el porcentaje que realiza esta consideración es el 14%, donde 2 personas parecen relacionarlo con la Antropología: “porque hay más relación con los hombres” y “porque se puede observar cómo es la cultura” y otra persona aporta una justificación confusa: “porque han pasado miles de especies y varias tribus por España”. El grupo de 4º de ESO (Atocha) que no realizó las actividades consideró esta selección en un 18%, alegando que “puede haber restos en cualquier sitio”.

Después de realizar las actividades, el 20% de los/as encuestados/as en 2º de ESO (Maristas) consideraron la propia ciudad como el lugar ideal para desarrollar la Antropología. De este 20%, 1 persona lo relaciona con la Antropología al afirmar: “cómo reacciona el hombre ante sociedades diferentes”, 1 persona lo asocia a la antigüedad: “porque se encontraron muchos restos”, otra aporta una justificación confusa: “porque se poblaron tribus” y otra simplemente indica “porque mola”. Ni los resultados ni las justificaciones cambian suficientemente de la primera a la segunda encuestas.

En 3º de ESO (Maristas) el 37% considera mejor lugar la propia ciudad, en la que todas las justificaciones (5) parecen guardar cierta relación con los estudios antropológicos: “lo mejor es tener distintos enfoques”, “todos reflejan la sociedad humana”, “porque es una sociedad civilizada que se adapta a la actualidad”, “porque hay humanos de todo tipo” y “hombre desarrollado”. En este sentido, tras realizar las actividades, y siendo todas ellas de Antropología, aunque ninguna se desarrollaba en el ámbito urbano, podemos afirmar que los resultados apenas han variado con respecto a los de la anterior encuesta.

El 26% de los/as encuestados/as en 4º de ESO (Maristas) también seleccionó la propia ciudad, indicando simplemente “hay hombres”. En este sentido, disminuye el porcentaje con respecto a la anterior encuesta, pero la justificación aportada es más apropiada, ya que de algún modo, vincula los estudios antropológicos al estudio del hombre. Mientras, en la anterior encuesta, se relaciona con la Arqueología o Paleontología: “Atapuerca”. En 4º de ESO (Atocha) este porcentaje es del 13%, y sólo 1 persona indica “porque son sitios donde hay población para saber cómo se comporta la sociedad”.

Los resultados generales con respecto a la primera encuesta, muestran un descenso del porcentaje de alumnos que considera la ciudad un buen lugar para realizar estudios antropológicos, tras la realización de las actividades. Estas actividades plantean el estudio de la cultura y la sociedad de algunas comunidades del lago Baikal, todas ellas desarrolladas dentro del ámbito rural. El grupo de 3º de ESO (Maristas), tanto antes, como después de las actividades, es el que presenta un mayor número de alumnos/as que elige esta opción, además de ser el grupo que aporta argumentos más sólidos al respecto.

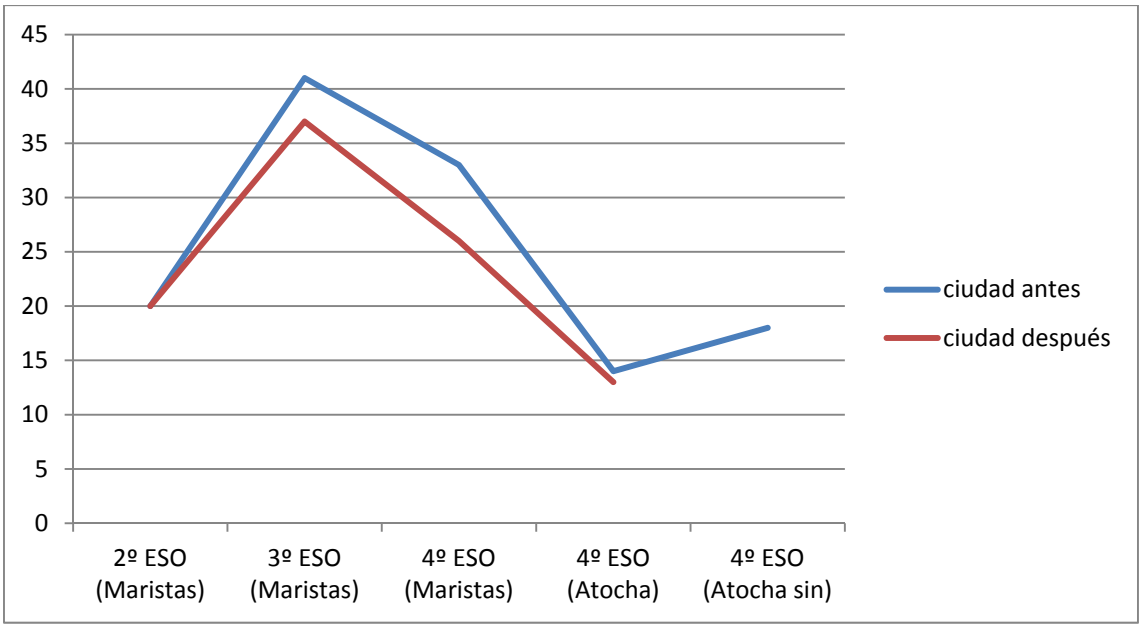



*Figura 166*. La propia ciudad como mejor lugar para la práctica de la Antropología (antes y después).

En 2º de ESO (Maristas) el 80% de los/as encuestados antes de las actividades, considera la excavación arqueológica como el lugar más apropiado para realizar estudios de Antropología, y el total de las respuestas lo asocian a la posibilidad de encontrar restos arqueológicos: "porque habrá huesos y restos del pasado", "porque es el lugar que contiene más información", "en Burgos ya se han encontrado cosas y en una excavación para encontrar cosas", "porque puedes encontrar rocas importantes", "por los restos de las personas", "para ver huesos o restos", "para encontrar restos", "porque antiguamente había", "poblados y se descubrían cosas nuevas", "porque es donde más objetos se pueden encontrar", "es donde encuentran más datos", "porque se pueden encontrar restos de nuestros antepasados" y "porque es donde hay huesos y objetos".

En 3º de ESO (Maristas) las personas que eligieron la excavación arqueológica fueron un 41%, donde 1 persona parece relacionarlo directamente con la cultura y sociedad del hombre "podemos ver cómo vivían o a qué se dedicaban", 2 personas lo vinculan a la vida en la antigüedad: "Atapuerca (Burgos)" y "el hombre de ayer", 1 persona le aporta una perspectiva evolucionista: "para comprobar la evolución del hombre en todo", y 2 personas ofrecen argumentos confusos: "porque si realizas estudios del hombre lo mejor es tenerlo en todas las condiciones posibles y de

ambientes muy distintos" y "porque es un terreno que está preparado para eso". De algún modo, ciertas respuestas no tienen un vínculo directo con la Antropología, aunque sí parecen guardar relación con los estudios del hombre y su relación con el medio.

En 4º de ESO (Maristas) el 43% de alumnos/as considera una excavación arqueológica, el mejor lugar para la Antropología. Las 8 justificaciones aportadas parecen poner en relación la excavación arqueológica con la posibilidad de encontrar restos, 5 de ellas partiendo de un vínculo total con la Arqueología: "ya que en una excavación se encontrarán los restos más pertenecientes", "huesos… que se pueden encontrar de restos arqueológicos", "en una excavación se pueden encontrar restos", "para encontrar cosas antiguas" y "Atapuerca". Sin embargo, 3 personas relacionan los hallazgos con estudios de carácter cultural o vinculado a la vida del hombre: "podría encontrar muchas cosas humanas", "mucha actividad de los hombres en esa zona" y "se encuentran intactas y tenían organización social".

En 4º de ESO (Atocha) los alumnos que eligen la excavación arqueológica son un 57%, y todos los argumentos (8) se relacionan con la posibilidad de realizar hallazgos arqueológicos: "porque hay más restos a la vista", "porque hay elementos más antiguos por descubrir", "porque se pueden descubrir cosas", "por los restos arqueológicos", "la ciudad no es muy histórica como las demás y no podrían encontrarse tantas cosas", "hay huesos", "porque tiene mucho material para estudiar" y "ya que es donde vivieron nuestros antepasados en evolución".

El grupo de 4º de ESO (Atocha) que no realizó las actividades, consideró esta opción en un 73%, y todos (4) los que aportaron una justificación, aludieron a la posibilidad de encontrar restos arqueológicos: "puede haber restos en cualquier sitio", "para encontrar algo", "porque se pueden encontrar restos", "porque se pueden hallar restos de seres vivos".

Después de realizar las actividades, el 56% de 2º de ESO (Maristas) consideró la excavación arqueológica como el lugar adecuado para realizar estudios de Antropología. 5 personas lo vinculan directamente a la Arqueología: "porque hay más

objetos", "hay huesos", "porque se pueden encontrar restos", "los restos" y "podrás encontrar cosas", y 1 persona lo relaciona con antiguas poblaciones: "porque se poblaron tribus". En 3º de ESO (Maristas) el porcentaje se reduce del 41% al 22%, y los argumentos aportados parecen alejarse de la Arqueología y aproximarse más a la Arqueología: "lo mejor es tener distintos enfoques", "todos reflejan la sociedad humana", y "hombre anterior".

En 4º de ESO (Maristas) es el 43%, pero las argumentaciones aportadas son un tanto confusas: "se encuentran intactos" y "está preparado". Sin embargo, en 4º de ESO (Atocha) aumenta el porcentaje de un 57% a un 70%, indicando al respecto: "más elementos de interés" y "porque hay más posibilidades de encontrar algo". Resulta significativo, que en menor o mayor medida, todos los grupos reduzcan el porcentaje de elección de la excavación arqueológica, como lugar apropiado para la Antropología, excepto el grupo de 4º de ESO (Atocha), que lo aumenta considerablemente, y por sus respuestas, lo mantiene en relación con la Arqueología. Este grupo fue el único que realizó todas las actividades, por lo que en teoría, es el que tiene una idea más completa de las definiciones conceptuales de los términos Antropología y Arqueología.

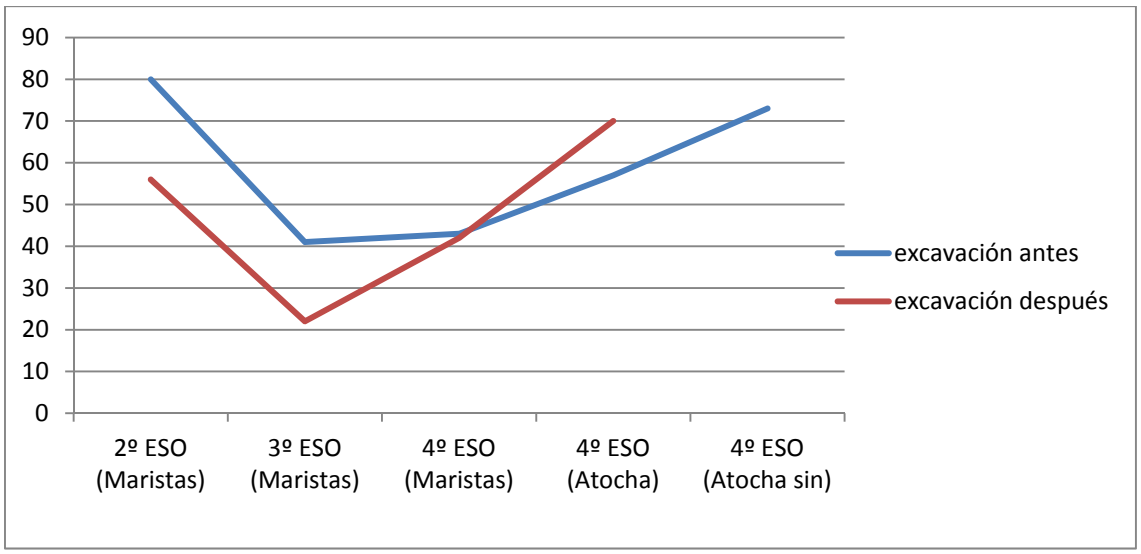



*Figura 167.* Una excavación arqueológica como mejor lugar para la práctica de la Antropología (antes y después).

**Tabla 39**
*Mejores lugares para la práctica de la Antropología (antes de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha sin) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sabana africana** | 1 | 6 | 6 | 6 | 6 | 25 |
| **Poblado jungla Colombia** | 5 | 13 | 7 | 5 | 17 | 47 |
| **Mi ciudad** | 5 | 11 | 7 | 2 | 4 | 29 |
| **Excavación arqueológica** | 20 | 11 | 9 | 8 | 16 | 64 |
| **Total** | 25 | 27 | 21 | 11 | 28 | 112 |

**Tabla 40**
*Mejores lugares para la práctica de la Antropología (antes de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| **Sabana africana** | 3 | 11 | 4 | 6 | 24 |
| **Poblado jungla Colombia** | 9 | 16 | 10 | 10 | 45 |
| **Mi ciudad** | 5 | 10 | 5 | 3 | 23 |
| **Excavación arqueológica** | 14 | 6 | 8 | 16 | 44 |
| **Total** | 25 | 27 | 19 | 23 | 94 |

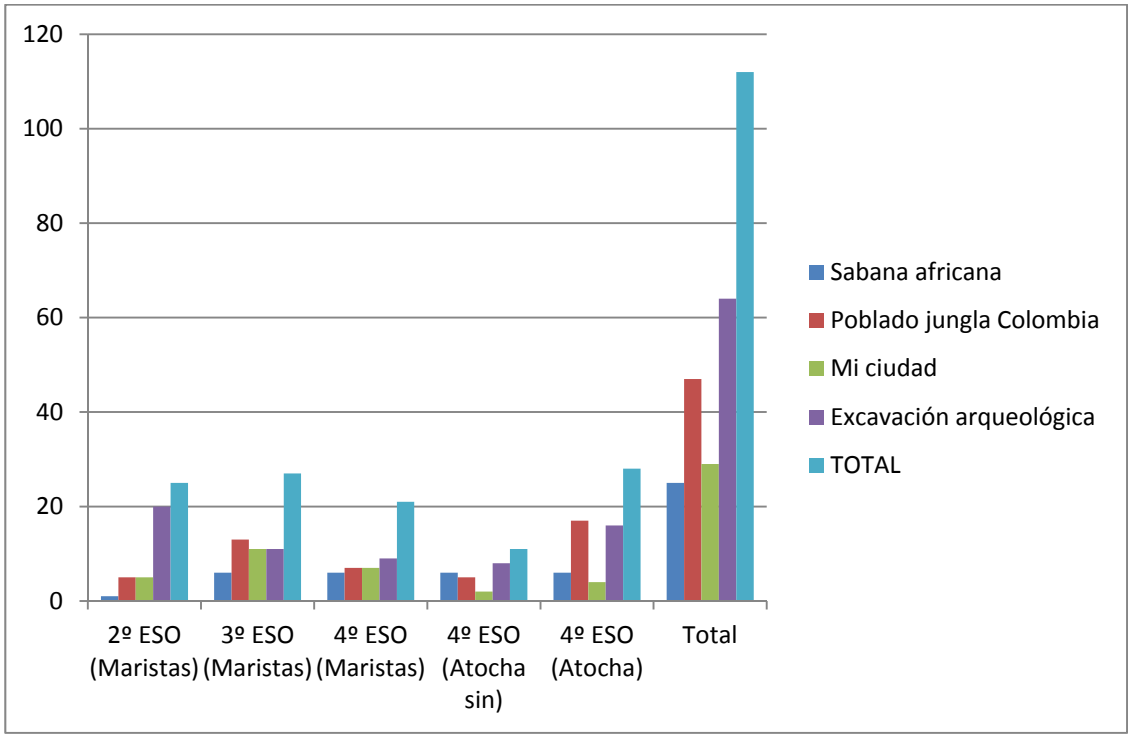



*Figura 168.* Mejores lugares para la práctica de la Antropología (antes de las actividades).

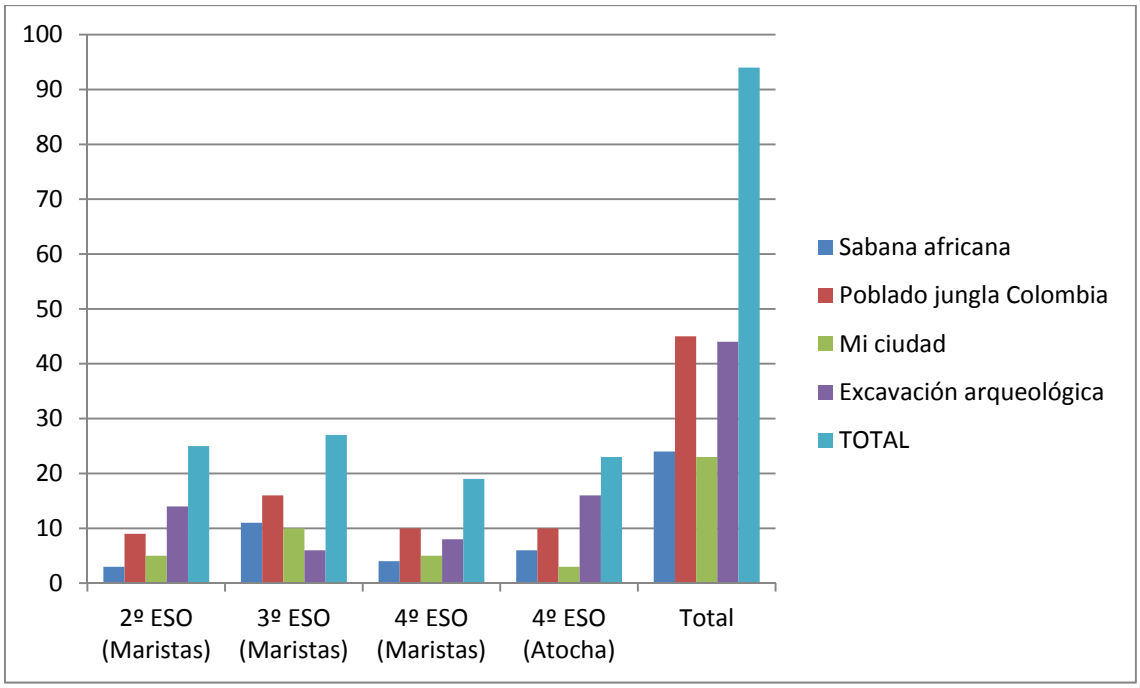



*Figura 169.* Mejores lugares para la práctica de la Antropología (después de las actividades).

**14. ¿Dónde crees que es el mejor lugar para realizar estudios de Arqueología? (Puedes seleccionar varios) Justifica la respuesta.**

Otra de las preguntas, tanto antes como después de las actividades, planteaba relacionar la práctica de la Arqueología con alguno de los lugares indicados como el más apropiado: el campo, una cueva, un museo u otros. El campo, se propone teniendo en cuenta el gran número de yacimientos que se encuentran al aire libre, en el campo y las prospecciones que se realizan para localizarlos. Las cuevas, suponen un enclave clásico de los yacimientos de la Prehistoria, sobre todo, quizá como influencia de los yacimientos del Paleolítico en Atapuerca, donde muchos de ellos se ubican en cuevas. Suele ser frecuente que los/as estudiantes, así como un gran número de la población relacione la Arqueología con la Prehistoria, y sobretodo el hombre de las cavernas, y por lo tanto con la vida en las cuevas. Los museos suelen asociarse a la Arqueología, generalmente, en relación a la exposición de hallazgos, no a los estudios que allí se realizan. Por último, se permite a los estudiantes que expongan libremente el lugar que consideran más adecuado para la práctica de la Arqueología, pudiendo añadir el yacimiento arqueológico, los cimientos de una ciudad o de una casa, y en realidad,

cualquier lugar puede ser propicio para realizar estudios de Antropología, siempre que haya existido una relación manifiesta con el hombre de la antigüedad.

El 4% de los/as estudiantes de 2º de ESO (Maristas) eligieron el campo como mejor lugar para realizar estudios de Antropología, y se añadió: "Porque después vivían en el campo". En 3º de ESO (Maristas) este porcentaje es del 19%, donde todas (5) las argumentaciones hablan de las posibilidades del campo a la hora de encontrar hallazgos o de albergar un yacimiento: "se pueden encontrar fósiles en cualquiera de las tres zonas", "porque hay yacimiento en todos para investigar", "en entornos al aire libre se pueden encontrar restos y una excavación mientras que en los museos ya sabes cómo son los restos y cómo están", "la Arqueología tiene un trabajo de campo pero detrás de cada excavación conlleva la examinación de todos los restos encontrados en un estudio y por último mostrar los resultados al público en el caso de ser de interés (museo)", "puede haber yacimientos interesantes"

En 4º de ESO (Maristas), también el 19% considera que el mejor lugar para realizar estudios de Arqueología es el campo, indicando como argumento "la Arqueología busca cosas del pasado que todavía no se han descubierto". En 4º de ESO (Atocha) es el 14%, donde todas las argumentaciones (4) están en relación con la posibilidad de realizar hallazgos y los estudios de la antigüedad: "porque hay más restos arqueológicos", "porque hay elementos más antiguos por descubrir", "por si hay lugares de enterramientos", "hay sitios donde excavar" y "porque hay más relación con esos objetos". En el grupo de 4º de ESO (Atocha) que no realizó las actividades, este porcentaje es del 18%, pero no se añade ningún argumento que justifique esta respuesta.

Después de realizar las actividades, en 2º de ESO (Maristas) el 8% considera el campo como lugar más adecuado para realizar estudios de Arqueología, y añade los siguientes argumentos: "creo que es el lugar más adecuado porque vivían en el campo" y "porque hace millones de años vivían en cuevas y en el campo". En las actividades realizadas por 2º de ESO, una de ellas se vincula directamente a la Arqueología del lago Baikal, en la que los alumnos deben reflexionar sobre diversos textos, en la primera pregunta también se trabaja su definición. Así se amplía en un 4% el porcentaje que

tiene en consideración el campo como buen emplazamiento para los estudios arqueológicos, después de realizar las actividades, aportando argumentos más sólidos y completos.

En 3º de ESO (Maristas) el 37% también considera que el campo es el lugar adecuado, indicando: "porque se encuentran objetos de valor". En 4º de ESO (Maristas) es el 26%, y simplemente se añade: "si encuentras cualquier cosa". Por último, en 4º de ESO (Atocha) el 30% considera el campo el lugar más apropiado para realizar estudios de Arqueología, indicando: "Más elementos de interés". Desde este punto de vista, todos los cursos aumentan el porcentaje de elección del campo como lugar ideal para la práctica de la Arqueología, aunque el mayor incremento se observa en 4º de ESO (Atocha), el grupo que realizó todas las actividades. También en 3º de ESO (Maristas) se produce un gran incremento, llegando el porcentaje al 37%.

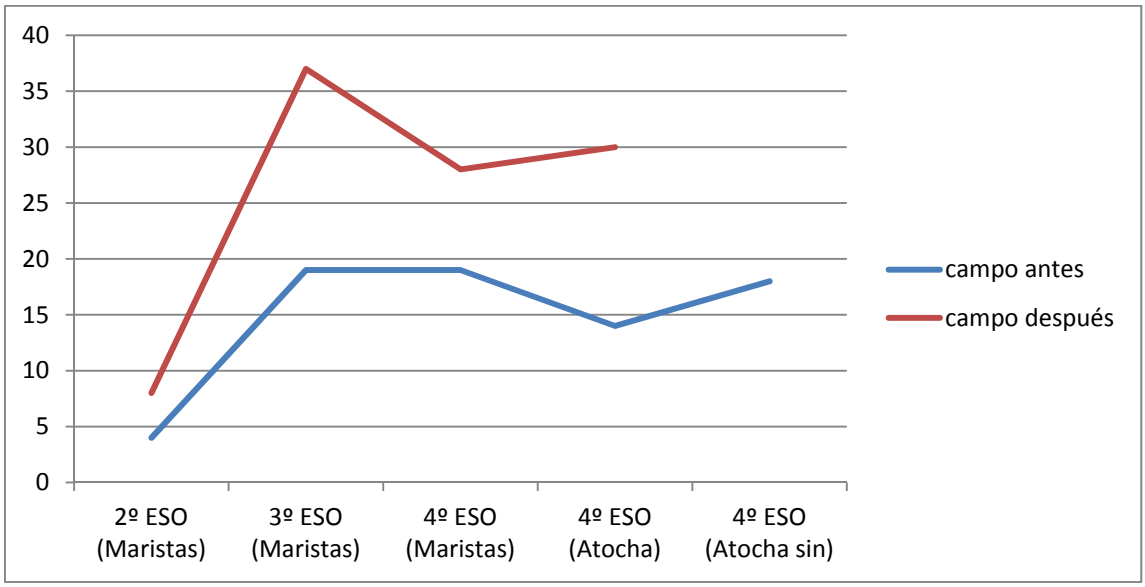



*Figura 170.* El campo como mejor lugar para la práctica de la Arqueología (antes y después).

El 96% de los/as alumnos/as encuestados/as en 2º de ESO (Maristas) considera la cueva como el lugar más apropiado para la Arqueología, indicando 11 personas las grandes posibilidades de encontrar hallazgos en ella: "hay muchos materiales", "lo mismo de la anterior, porque se pueden encontrar restos ya que pasaban un buen rato allí", "porque se pueden encontrar muchas cosas", "porque se pueden encontrar pinturas", "porque es donde más cosas se pueden encontrar", "para ver piedras",

“porque hay pinturas”, “pues para encontrar pinturas y tal”, “en las cuevas suele haber estas cosas”, “porque es donde se puede encontrar objetos de interés, en la naturaleza o en una vitrina” y “puede ser una cueva si sabes un poco de los diferentes huesos”. Otras 5 personas relacionan las cuevas con lugares de habitación en la antigüedad: “porque allí vivían los Neandertales”, “porque es donde vivían los Homo Sapiens”, “porque los Homo (erectus, sapiens, sapiens sapiens) vivían en cuevas”, “porque hace millones de años vivían en cuevas” y “en las que hace mucho tiempo los homínidos vivían”. Encontramos también 3 respuestas algo menos concretas: “porque está relacionado con los monumentos”, “porque creo que son los lugares más adecuados” y “porque puedes encontrar cosas relacionadas con la Arqueología”.

En 3º de ESO (Maristas) el 59% de los/as alumnos/as encuestados/as considera que una cueva es el mejor lugar para los estudios de Arqueología, todas las argumentaciones (9) se refieren a estudios relacionados con la antigüedad: “Se pueden encontrar fósiles en cualquiera de las tres zonas”, “porque hay yacimientos en todos para investigar”, “en entornos al aire libre se pueden encontrar restos y una excavación mientras que en los museos ya sabes cómo son los restos y cómo están”, “en las cuevas vivían los hombres de la antigüedad”, “porque en la Prehistoria los antepasados enterraban a sus familiares en las cuevas”, “puede haber restos de animales que hayan vivido en ella”, “porque en una cueva puede haber restos de poblados o existencia de seres de hace muchos años”, “en una cueva, ya que hace muchos miles de años, los hombres vivían ahí” y “puede haber yacimientos interesantes”. En 4 de ellas se hace referencia a la cueva como lugar de habitación, y en 1 como lugar de enterramiento.

En 4º de ESO (Maristas) el 76% realizó la misma afirmación sobre la cueva, donde 6 personas apuntaron las posibilidades de la cueva en el descubrimiento de restos: “para encontrar fósiles”, “había cosas antiguas”, “en la cueva se pueden encontrar restos”, “cueva porque ahí hay muchos restos arqueológicos”, “la Arqueología busca cosas del pasado que todavía no se han descubierto” y” para descubrir”. Por otro lado, 3 se refieren a la cueva como lugar de habitación en la antigüedad: “habitaban allí los hombres”, “ahí vivían los primeros humanos” y “porque antes vivían en cuevas”. Encontramos también 1 persona que indica “sitios que representan nuestro pasado o

museos de la evolución humana para ver el pasado" y 1 que simplemente señala "no sé qué poner".

En 4º de ESO (Atocha) el 86% también seleccionó la cueva como mejor lugar para realizar estudios arqueológicos, donde 10 personas señalan su importancia en el descubrimiento de hallazgos: "se pueden encontrar objetos enterrados que se han mantenido más o menos intactos", "hay más objetos que encontrar", "suele haber muchos restos históricos", "porque en una cueva podemos distintas cosas antiguas rocas….", "porque es donde se descubrió", "porque hay más restos arqueológicos", "porque hay elementos más antiguos por descubrir", "porque es donde más posibilidades hay de encontrar restos antiguos", "porque puede haber pinturas" y "donde más hallazgos de la antigüedad hay". Por otro lado, existe 1 persona que relaciona la cueva con un lugar de habitación "porque solían ser refugios para seres vivos", 1 persona relaciona la cueva con un lugar de enterramiento "por si hay lugares de enterramientos" y otra simplemente señala "porque hay más relación con esos objetos".

En 91% de los/as alumnos/as de 4º de ESO (Atocha) que no realizaron las actividades, también consideraron la cueva como el mejor lugar, donde 4 personas señalan las posibilidades de encontrar restos: "Si la cueva fuese antigua y estuviésemos capacitados se puede descubrir mucho", "porque se pueden encontrar restos", "para encontrar minerales", "porque hay cosas con las que estudiar" y 1 señala su relación con el hombre como lugar de habitación "porque el hombre primitivo habitaba en cuevas". Este grupo sólo realizó una actividad que tuviera relación con la Arqueología y consistía únicamente en reflexionar sobre su definición.

Después de realizar las actividades, en 2º de ESO (Maristas), el 100% señaló la cueva como el lugar más apropiado para realizar estudios de Arqueología, donde 7 personas señalan la posibilidad de encontrar hallazgos: "porque se suelen encontrar muchas cosas", "para descubrir piedras", "se descubren pinturas", "podrás encontrar cosas", "pinturas", "hay huesos" y "porque hay más cosas relacionadas con el tema". Por otro lado, 6 personas relacionan la cueva con un lugar de habitación: "porque ahí

vivían", "creo que es el lugar más adecuado porque vivían en el campo", "donde vivían", "vivían allí" y "porque hace millones de años vivían en cuevas y en el campo" y "hay pinturas y restos porque allí vivían". Este grupo realizó una actividad en relación con la Arqueología, en la que se muestran diferentes afirmaciones en relación a estudios de la disciplina, y los/as alumnos/as deben reflexionar al respecto.

En 3º de ESO (Maristas) el porcentaje se mantiene con respecto a la anterior encuesta, 59%, señalando "Porque ahí se encuentran objetos antiguos de gran interés" y "porque puede haber fósiles". Este grupo realizó tres actividades, todas ellas relacionadas con distintos aspectos de la Antropología, no la Arqueología. En 4º de ESO (Maristas) el 79% consideró la cueva como el lugar más apropiado para los estudios arqueológicos, señalando 1 persona: "si encuentras cualquier cosa". En 4º de ESO (Atocha) el 74% también eligió esta opción, indicando: "Más elementos de interés", "donde más restos pueden encontrarse", "porque antes se refugiaban allí y habría más restos". Este grupo realizó todas las actividades del cuadernillo, donde se muestran diversos conceptos arqueológicos, algunos vinculados con lugares de habitación de yacimientos del lago Baikal como Malta y Buret, en relación a la construcción de estructuras. También hay 8 referencias a restos, dos de ellos arqueológicos, haciendo referencia a distintas ubicaciones en yacimientos del lago Baikal. En ninguna de las actividades del cuadernillo se menciona el término cueva.

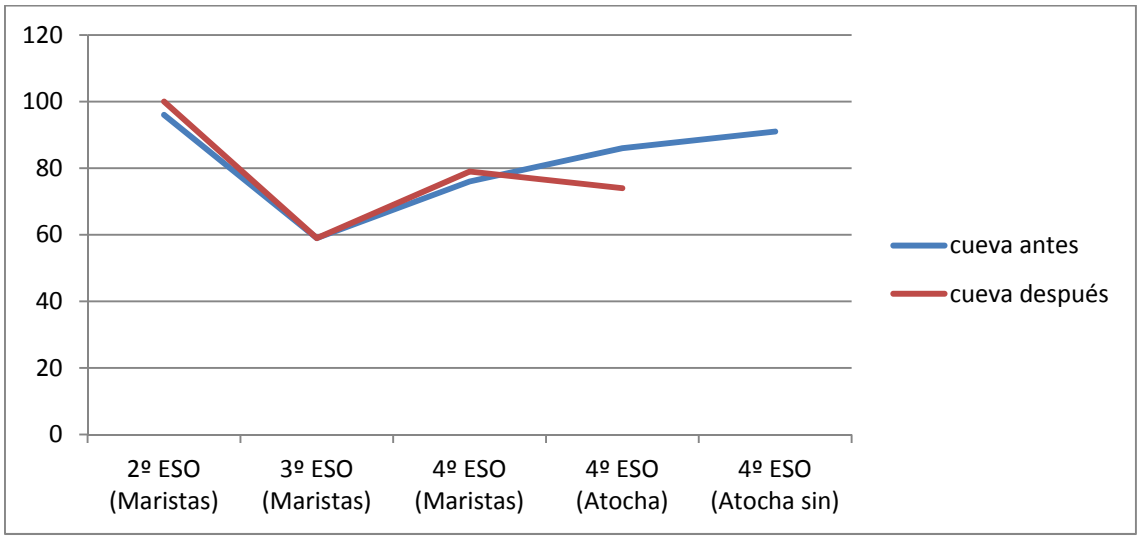



*Figura 171.* Una cueva como mejor lugar para la práctica de la Arqueología (antes y después).

Antes de realizar las actividades, en 2º de ESO (Maristas) un 4% consideró un museo como un lugar apropiado para realizar estudios de Arqueología, indicando "porque es donde se puede encontrar objetos de interés, en la naturaleza o en una vitrina". En 3º de ESO (Maristas) en cambio, fue el 59%, donde 4 personas indican su importancia en labores de divulgación: "Siempre puedes aprender de lo que otros han encontrado", "se pueden encontrar fósiles en cualquiera de las tres zonas", "ya que en un museo se puede aprender sobre los tipos de yacimientos, huesos…", y "puede haber descubrimientos como utensilios que clarifiquen mucho nuestro pensamiento sobre la época". Otras 3 personas señalan la importancia del museo en labores de investigación arqueológica: "porque hay yacimientos en todos para investigar", "porque puedes realizar con muchas tecnologías el estudio" y "la Arqueología tiene un trabajo de campo pero detrás de cada excavación conlleva la examinación de todos los restos encontrados en un estudio y por último mostrar los resultados al público en el caso de ser de interés (museo)" y 1 persona señala: "encuentras reunidos todos los datos interesantes".

En 4º de ESO (Maristas) el 14% consideró el museo como mejor lugar para realizar estudios arqueológicos, indicando solo 1 persona "encuentras reunidos todos los datos interesantes". En 4º de ESO (Atocha) es también el 14% quien tiene en cuenta tal consideración, y dos personas señalan: "porque es el mejor sitio para aprender sobre este tema", "hay mucha arqueología". El grupo de 4º de ESO (Atocha) que no realizó las actividades, consideró en un 27% que el museo era un buen lugar para este tipo de estudios, afirmando "si hablamos de estudios básicos un museo es ideal".

Después de las actividades, en 2º de ESO (Maristas) se mantiene el porcentaje del 4%, que considera el museo como el lugar perfecto para realizar estudios arqueológicos, sólo 1 persona señaló: "porque hay más cosas relacionadas con el tema", sin indicar qué cosas hay relacionadas con el tema y a qué tipo de tema se refiere. Este grupo realizó una actividad en relación a la Arqueología, en la que los/as alumnos/as debían reflexionar acerca de diferentes hechos arqueológicos. En 3º de ESO, el porcentaje de elección del museo se redujo de un 59% a un 37%, indicando: "se puede estudiar de lo que han estudiado los otros", "porque hay más tecnología para sus estudios", lo que señala la investigación a posteriori, una vez que se han hallado los restos y por último "porque puede haber fósiles". Las actividades que realizaron este

grupo eran en su totalidad de corte antropológico. En 4º de ESO (Maristas) el porcentaje aumentó de un 14% a un 16% con respecto a la primera encuesta, pero no se indicó ningún argumento para reforzar esta afirmación. En 4º de ESO (Atocha) también aumenta el porcentaje de personas que eligieron el museo como mejor lugar para realizar estudios arqueológicos, de un 14% aun 26%, pero no se indicó ninguna razón.

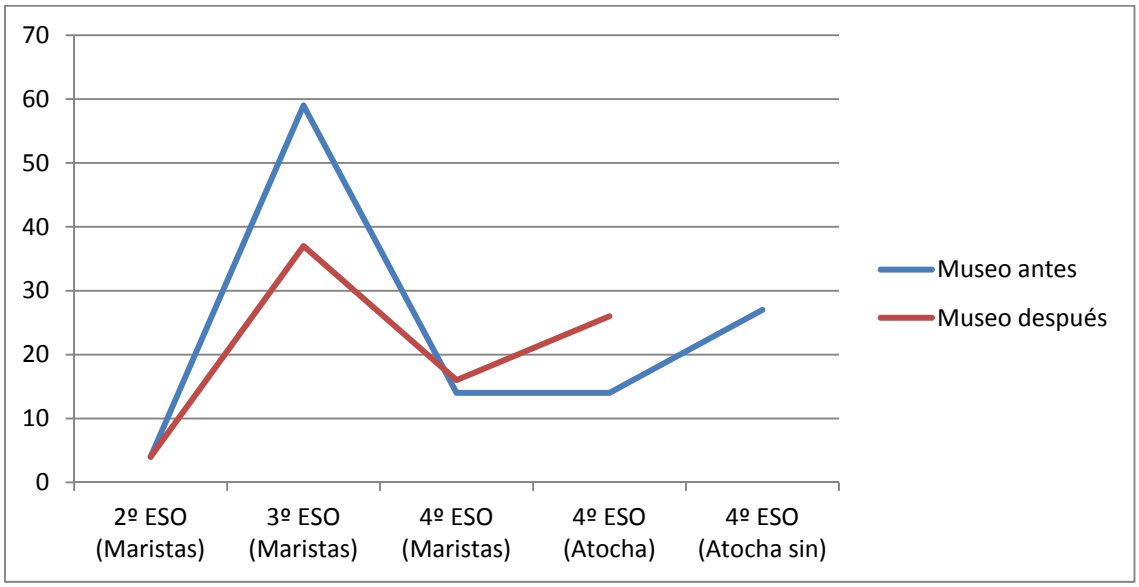



*Figura 172.* Un museo como mejor lugar para la práctica de la Arqueología (antes y después).

Antes de la realización de las actividades, el 12% de 2º de ESO (Maristas) eligió otros lugares para realizar estudios de Arqueología, y concretamente se indicaron: "un yacimiento" y "en los cimientos de un poblado antiguo". En 3º de ESO (Maristas) fue un 7%, pero no señala ningún lugar concreto, sólo afirma: "(Estudio) La Arqueología tiene un trabajo de campo pero detrás de cada excavación conlleva la examinación de todos los restos encontrados en un estudio y por último mostrar los resultados al público en el caso de ser de interés (museo)". En 4º ESO (Maristas) fue el 33%, el porcentaje de estudiantes que seleccionó otros, indicando: "en la cueva se pueden encontrar muchos restos", "sitios que representan nuestro pasado o museos de la evolución humana para ver el pasado" y "no sé qué poner".

En 4º de ESO (Atocha) un 7% seleccionó la opción de otros, añadiendo: "Excavación espeleológica" y "porque es donde más posibilidades hay de encontrar restos antiguos" y en el grupo de 4º de ESO (Atocha) que no realizó las actividades fue el 28%, sin añadir información extra que justifique su elección.

Después de realizar las actividades, en 2º de ESO (Maristas) el 4% de los/as estudiantes seleccionaron "otros", sin embargo, no indicaron ningún lugar. En 3º de ESO (Maristas) no hubo nadie que señalara esta opción. En 4º de ESO (Maristas) fue un 21%, pero nadie propuso ningún lugar y en 4º de ESO (Atocha) fue un 4% sin añadir ningún lugar.

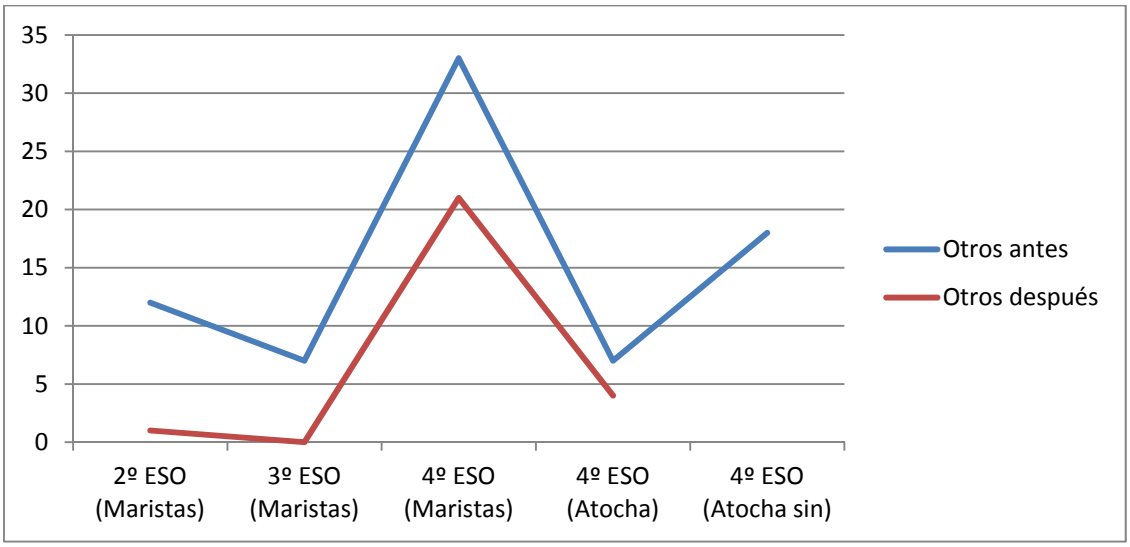



*Figura 173.* Otros como mejor lugar para la práctica de la Arqueología (antes y después).

**Tabla 41**
*Mejores lugares para la práctica de la Arqueología (antes)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha sin) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Campo** | 1 | 5 | 4 | 2 | 4 | 16 |
| **Cueva** | 24 | 16 | 16 | 10 | 24 | 90 |
| **Museo** | 1 | 16 | 3 | 3 | 4 | 27 |
| **Otros** | 3 | 2 | 7 | 2 | 2 | 16 |
| **Total** | 25 | 27 | 21 | 11 | 28 | 112 |

**Tabla 42**
*Mejores lugares para la práctica de la Arqueología (después)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| **Campo** | 2 | 10 | 5 | 7 | 24 |
| **Cueva** | 25 | 16 | 15 | 17 | 73 |
| **Museo** | 1 | 10 | 3 | 6 | 20 |
| **Otros** | 1 | 0 | 4 | 1 | 6 |
| **Total** | 25 | 27 | 18 | 23 | 94 |

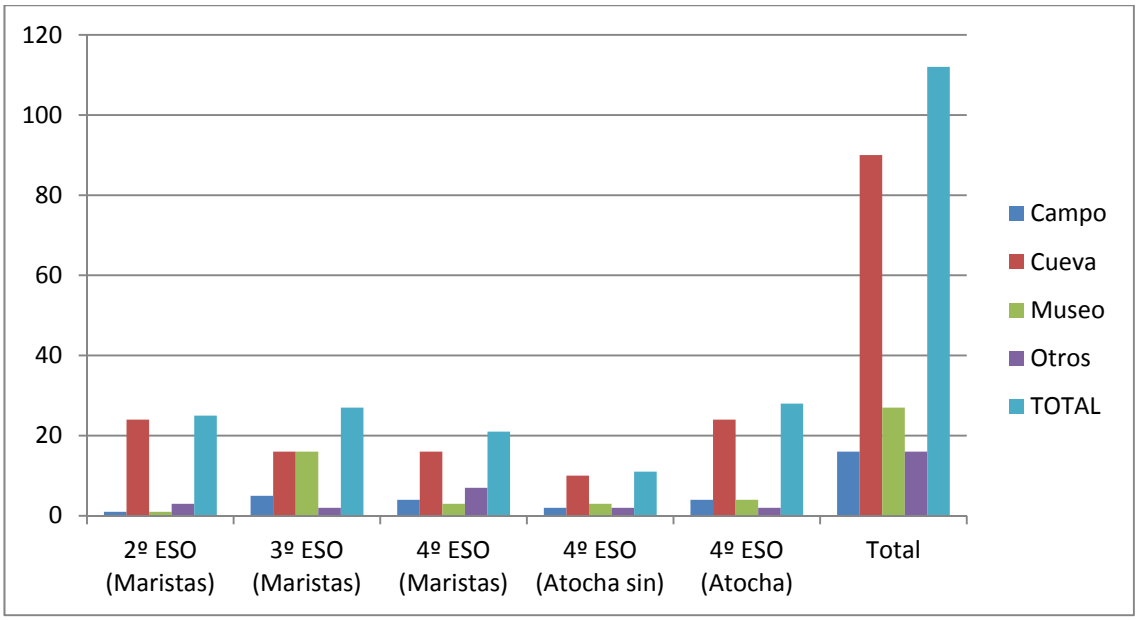



*Figura 174.* Mejores lugares para la práctica de la Arqueología (antes de las actividades).

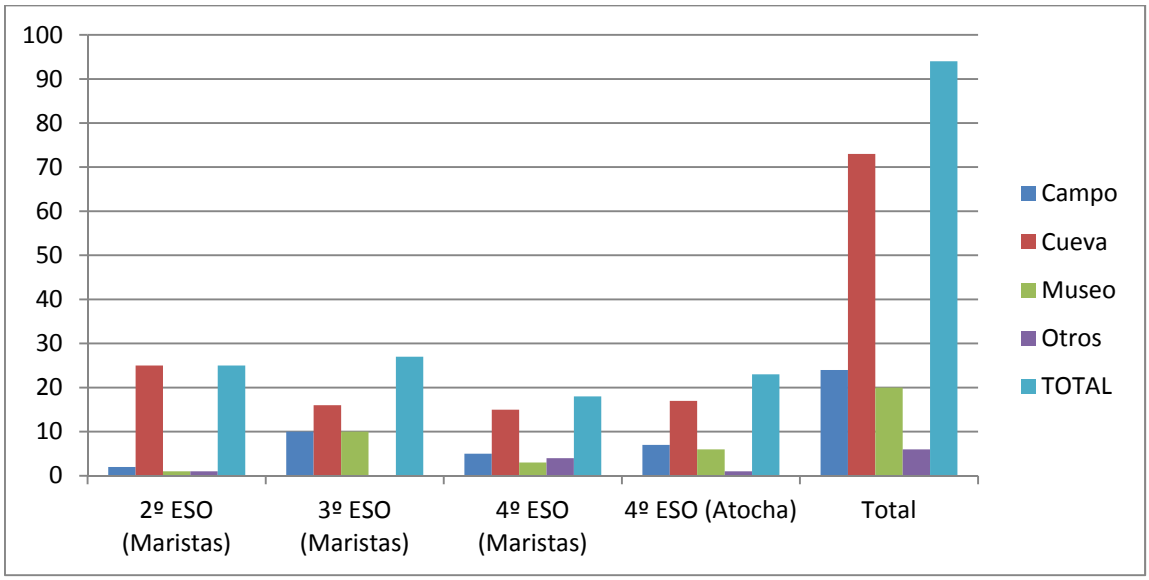



*Figura 175.* Mejores lugares para la práctica de la Arqueología (después de las actividades).

**15. ¿Has realizado algún ejercicio relacionado con la Antropología en clase? Explica cuál**

La presencia de contenidos propios de Arqueología y Antropología en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria es escasa, por lo que no suele ser común incluirlo en la programación de las asignaturas de Ciencias Sociales. Desde este punto de vista, se plantea a los/as alumnos/as si han realizado algún ejercicio o práctica relacionada con la Antropología en clase. En 2º de ESO (Maristas) el 16% afirmó haber realizado algún ejercicio relacionado con la Antropología, indicando concretamente "no recuerdo cuál", "no me acuerdo", "los tipos de iglesias" y "mientras leíamos" posiblemente en referencia al propio cuestionario. Una persona indica que no y argumenta "porque no se puede buscar nada", lo que parece indicar que confunde esta disciplina con la Arqueología y se basa en la imposibilidad de realizar un proceso de excavación. Después de las actividades, el mismo curso afirmó haber realizado alguna práctica relacionada con la Antropología en un 52%, indicando "los tipos de iglesias en la importancia del humanismo" y en relación con las actividades recientemente realizadas se indicó: "ver amuletos", "hoy", "verdadero o falso", "figuras", "este cuestionario" y "lo que nos han dado".

En 3º de ESO (Maristas), antes de realizar las actividades, un 8% responde que sí ha realizado algún ejercicio en relación con la Antropología, señalando simplemente "estudios y trabajos sobre el sistema de división de la economía", con un 7% de alumnos/as que no responden y un 85% que indica que no, donde encontramos una justificación: "creo que no". Después de realizar las actividades, el porcentaje de personas que responde que sí aumenta hasta el 30%, indicando "el de hoy" y "el de ahora".

En 4º de ESO (Maristas) el 19% responde que sí señalando "Visita al archivo municipal" y "evolución" frente a un 5% que no responde y el 76% que responde que no. Tras realizar las actividades, el porcentaje que indica que sí aumenta hasta el 37% argumentando "sobre algunas culturas" y "el taller del otro día" y "no me acuerdo pero tiene que ver con Tadeo Jones".

En 4º de ESO (Atocha), en el primer cuestionario respondió que sí había realizado algún ejercicio de Antropología el 11%, indicando "en Caleruega, Atapuerca", "un trabajo sobre homínidos" y "en Atapuerca". En el segundo cuestionario, responde que sí el 30% y señalan "tabla y mapa (realizados en las actividades previas)", "uno de chamanes, etc. (realizado en las actividades previas)", "colocar y clasificar pueblos de la antigüedad en el mapa (realizado en las actividades previas)", "este trabajo y uno sobre los homínidos" y "cartulina de homínidos"; una de las personas que responde no, añade "estos ejercicios".

El grupo de 4º de ESO (Atocha) que no realizó las actividades, respondió que sí en un 45%, argumentando "en la excursión a Atapuerca", "eje cronológico de los primeros homínidos" y "estudiar los homínidos y evolución".

**Tabla 43**
*Alumnos/as que han realizado ejercicios de Antropología en clase (antes de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) 25 | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha sin) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **SI** | 4 | 2 | 4 | 5 | 3 | 18 |
| **NO** | 21 | 23 | 16 | 6 | 25 | 91 |
| **NS/NC** | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 |

**Tabla 44**
*Alumnos/as que han realizado ejercicios de Antropología en clase (después de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| **SI** | 13 | 8 | 7 | 7 | 35 |
| **NO** | 12 | 19 | 12 | 16 | 59 |
| **NS/NC** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

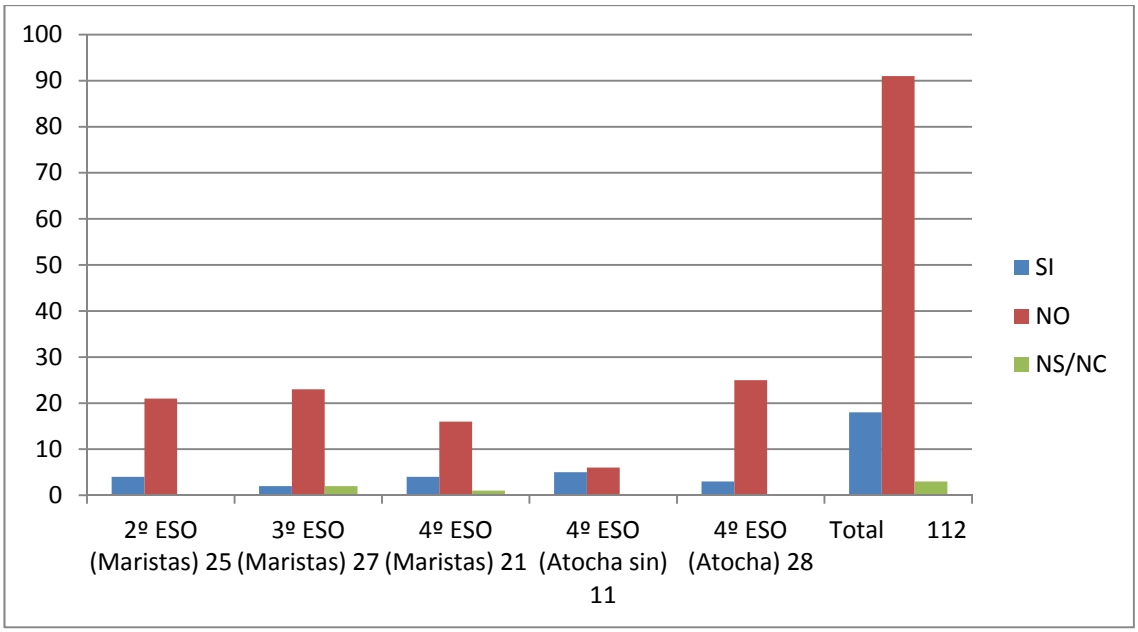



*Figura 176.* Alumnos/as que han realizado ejercicios de Antropología en clase (antes de las actividades).

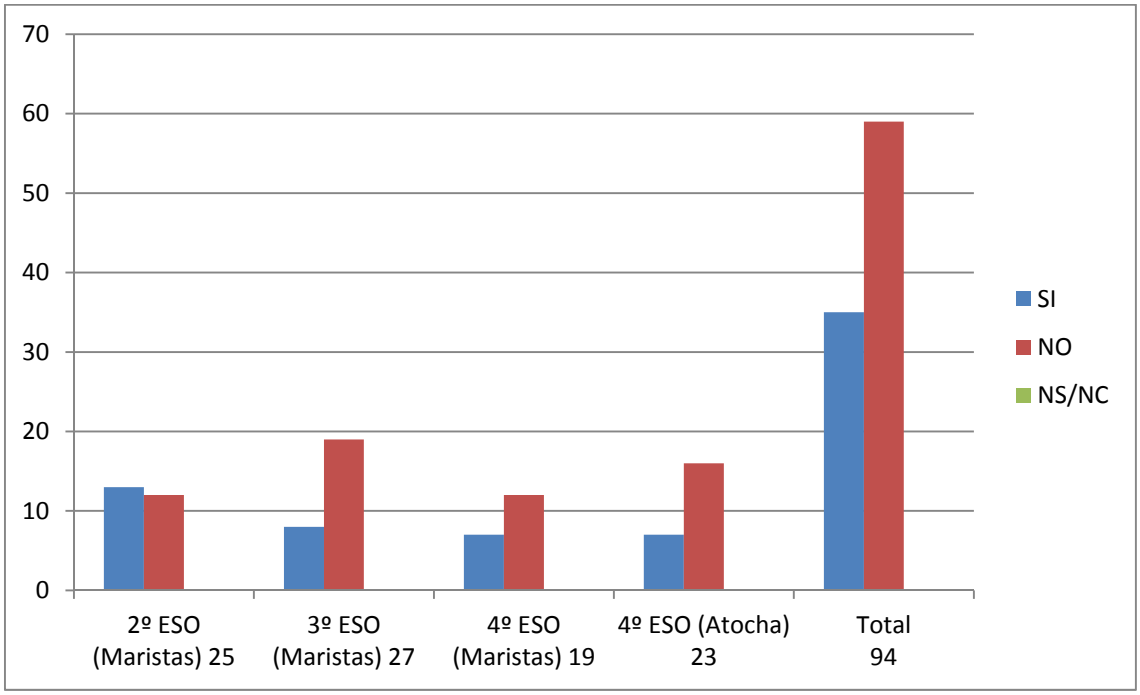



*Figura 177.* Alumnos/as que han realizado ejercicios de Antropología en clase (después de las actividades).

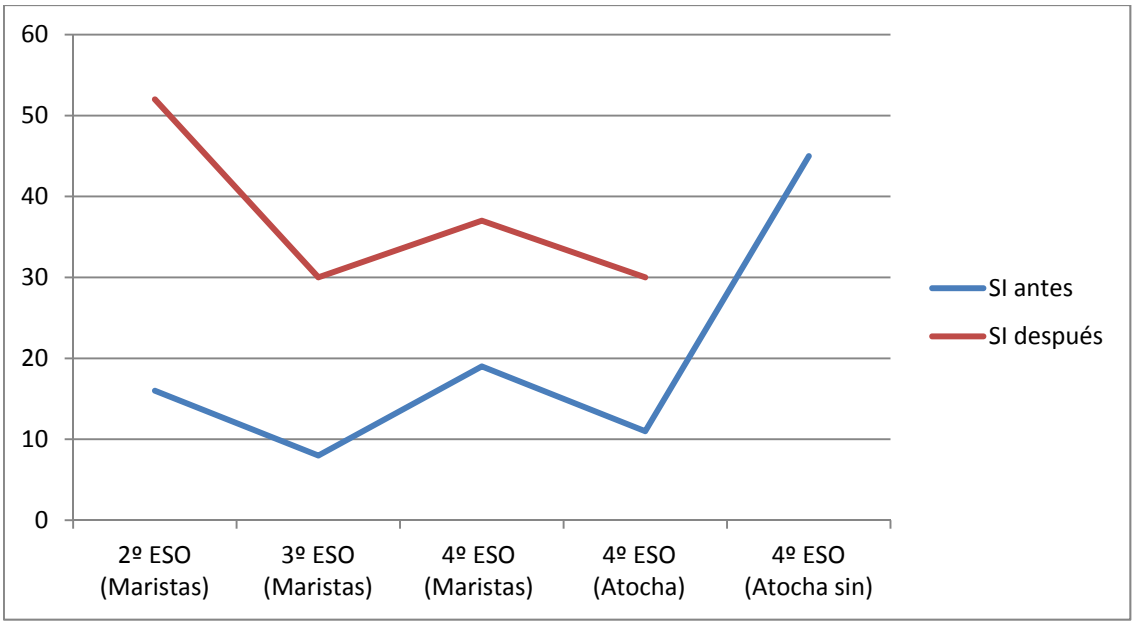
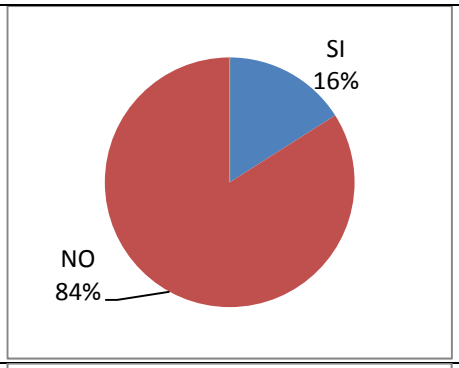
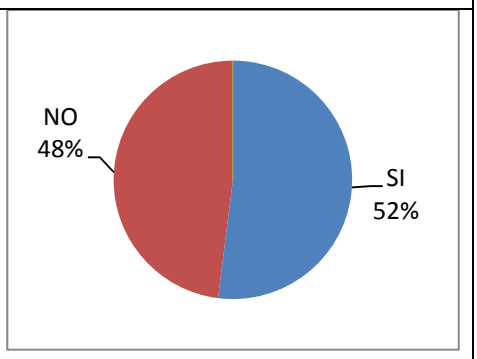
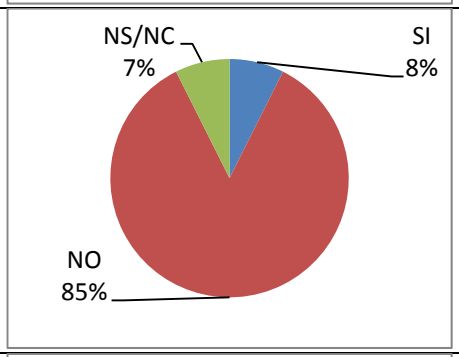
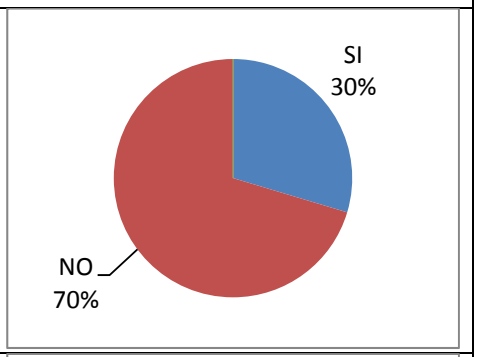
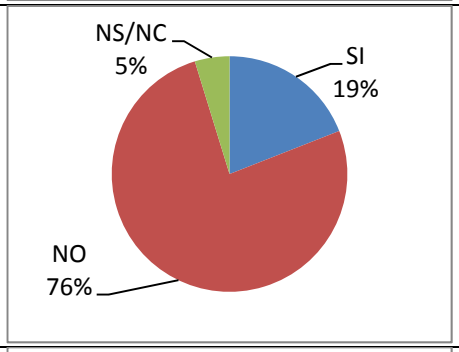
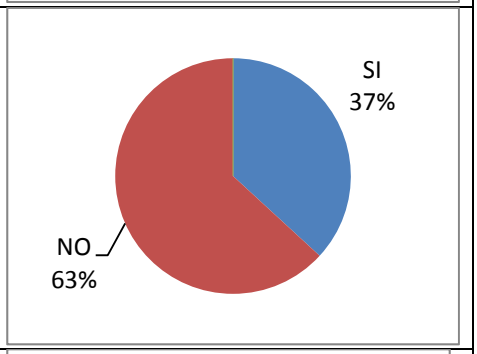
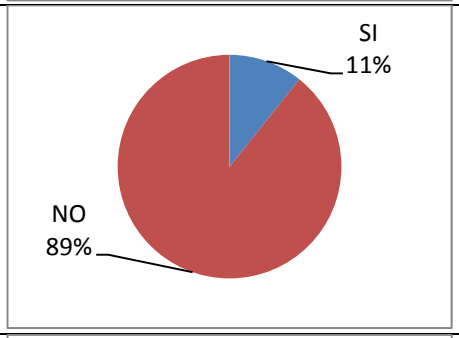
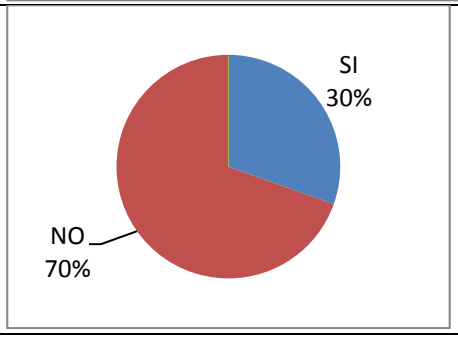
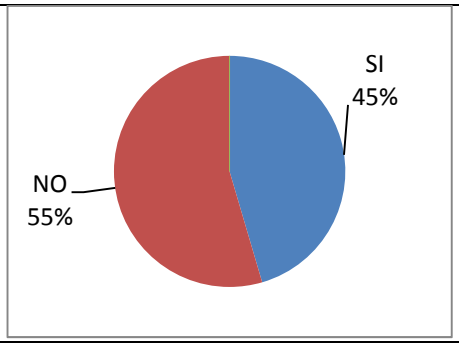



*Figura 178.* Alumnos/as que han realizado actividades de Antropología realizadas en clase (antes y después).

**Tabla 45**

*Alumnos/as que han realizado alguna vez actividades de Antropología en clase*

| Actividades de Antropología | Antes de las actividades | Después de las actividades |
|---|---|---|
| 2º ESO (Maristas) |  |  |
| 3º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Atocha) |  |  |
| 4º ESO (Atocha sin) |  | |

**16. ¿Has realizado algún ejercicio relacionado con la Arqueología en clase? Explica cuál.**

En 2º de ESO (Maristas), el 4% de los alumnos en el primer cuestionario, respondieron que sí habían realizado algún ejercicio relacionado con la Arqueología en clase, indicando "cuando hablamos de Atapuerca", mientras otro 4% respondió que no sabía, añadiendo "no este año, creamos unas tribus de arcilla". En el segundo cuestionario este porcentaje aumentó hasta el 48%, aportando los siguientes argumentos: "lo que nos han dado", "utensilios", "preguntas sobre unas figuras" y "coger huesos". Todos, excepto el de "coger huesos" hacen referencia a las actividades del cuadernillo, realizadas previamente.

Sin embargo, en 3º de ESO (Maristas) antes de realizar las actividades, un 30% del alumnado encuestado responde que sí ha realizado algún ejercicio relacionado con la Arqueología: "pero cuando estaba en 1º de ESO estudiamos la Prehistoria y nos llevaron a un museo", "he visitado Atapuerca, Altamira…", "excavaciones y ver el museo municipal", "un trabajo sobre Atapuerca en 2º ESO", "proyectos sobre los hombres prehistóricos, visitas a museos y yacimientos". Casi todas las experiencias en lo referente a la Arqueología hacen referencia a visitas a museo o yacimientos arqueológicos. Después de realizar las actividades, el porcentaje se reduce considerablemente, de 30% a 22%, y sólo dos personas argumentan "visitas a museos" y "el de ahora" en referencia a las actividades realizadas previamente, aunque en realidad ninguna de ellas es propiamente de Arqueología, sino de Antropología.

Algo similar ocurre en 4º de ESO (Maristas) donde un 38% responde que sí en el primer cuestionario, señalando concretamente "neandertales", "en Biología y Geología", "ir a Atapuerca", "cuando éramos pequeños excursiones", "ir a Atapuerca". Sigue habiendo un buen número de respuestas que hacen referencia a visitas culturales, y sorprende que se haya realizado algún ejercicio de Arqueología en otras disciplinas ajenas a las Ciencias Sociales, como la Biología y la Geología. Tras realizar las actividades, el porcentaje se reduce al 26%, pero no se añade ninguna justificación a la respuesta.

En 4º de ESO (Atocha) un 32% responde que ha realizado algún ejercicio relacionado con la Arqueología, respondiendo “romper sílex”, “hemos ido a Atapuerca y nos han explicado cómo eran los antiguos homínidos”, “sí, una explicación de Atapuerca”, “hablar de Atapuerca”, “no me acuerdo”, “ir a Burgos, Atapuerca”, “en Atapuerca”. Atapuerca resulta una constante en las respuestas del alumnado, aunque quizá la justificación más llamativa resulte la que expresa “romper sílex”, ya que de algún modo indica algún tipo de práctica vinculada a la Arqueología experimental. Un 4% del alumnado se abstiene de responder. Tras la elaboración del cuadernillo de actividades, el 48% responde que sí ha realizado algún ejercicio de Arqueología, señalando “visitar Atapuerca”, “lo de los homínidos, visita a Atapuerca”, “piezas y objetos sagrados; buscar información (probablemente referido a las actividades realizadas previamente)”, “fuimos de excursión a Atapuerca”, “investigación (probablemente referido a las actividades realizadas previamente)”, “Caleruega”, “Caleruega”. Las referencias a Caleruega, guardan relación con una visita guiada realizada en el colegio en el que se visita Caleruega y Atapuerca. Por otro lado, en el grupo de 4º de ESO que no realizó las actividades responde qué sí el 9%, y no añaden ningún tipo de información extra al respecto.

**Tabla 46**
*Alumnos/as que han realizado ejercicios de Arqueología en clase (antes de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha sin) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **SI** | 1 | 8 | 8 | 1 | 9 | 27 |
| **NO** | 23 | 19 | 13 | 10 | 18 | 83 |
| **NS/NC** | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |

**Tabla 47**
*Alumnos/as que han realizado ejercicios de Arqueología en clase (después de las actividades).*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| **SI** | 12 | 6 | 5 | 11 | 34 |
| **NO** | 13 | 21 | 14 | 12 | 60 |
| **NS/NC** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

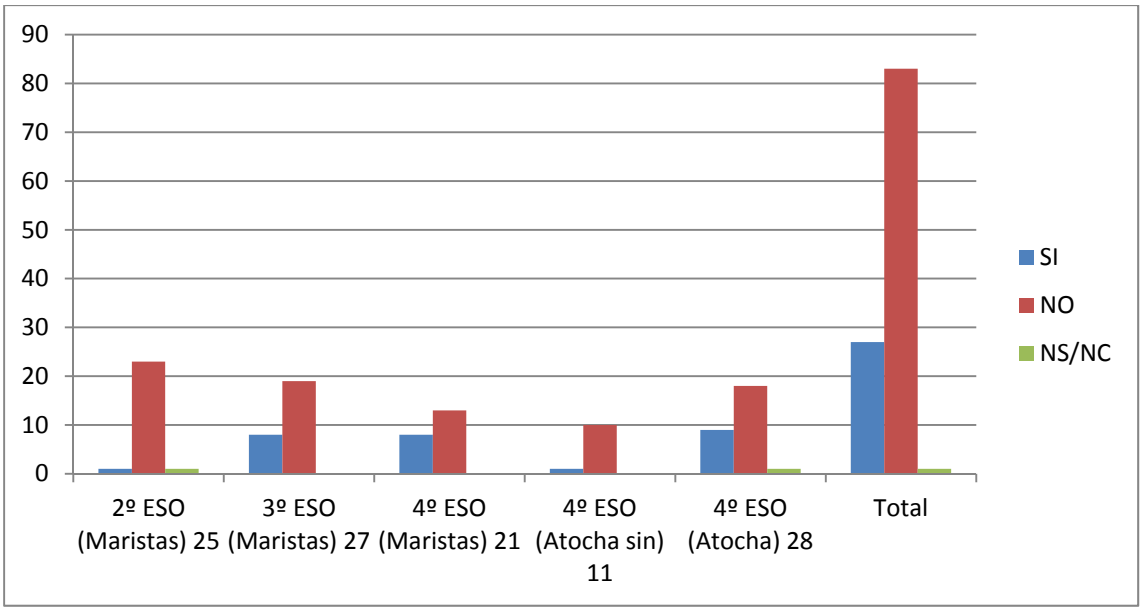



*Figura 179.* Alumnos/as que han realizado ejercicios de Arqueología en clase (antes de las actividades).

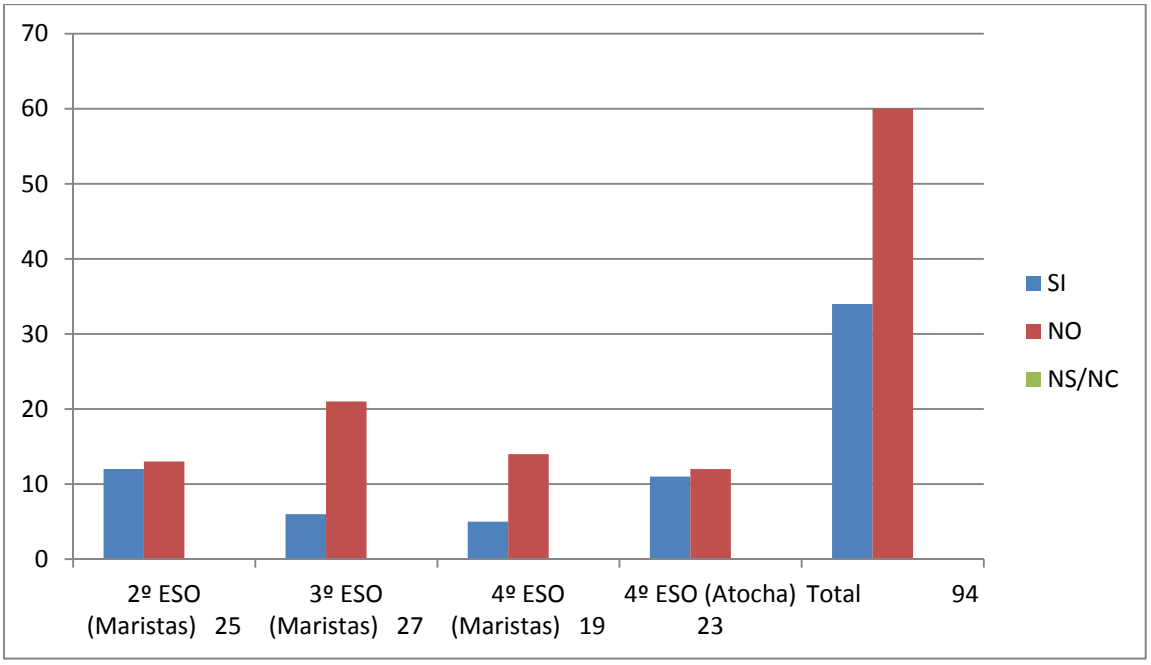



*Figura 180.* Alumnos/as que han realizado ejercicios de Arqueología en clase (después de las actividades).

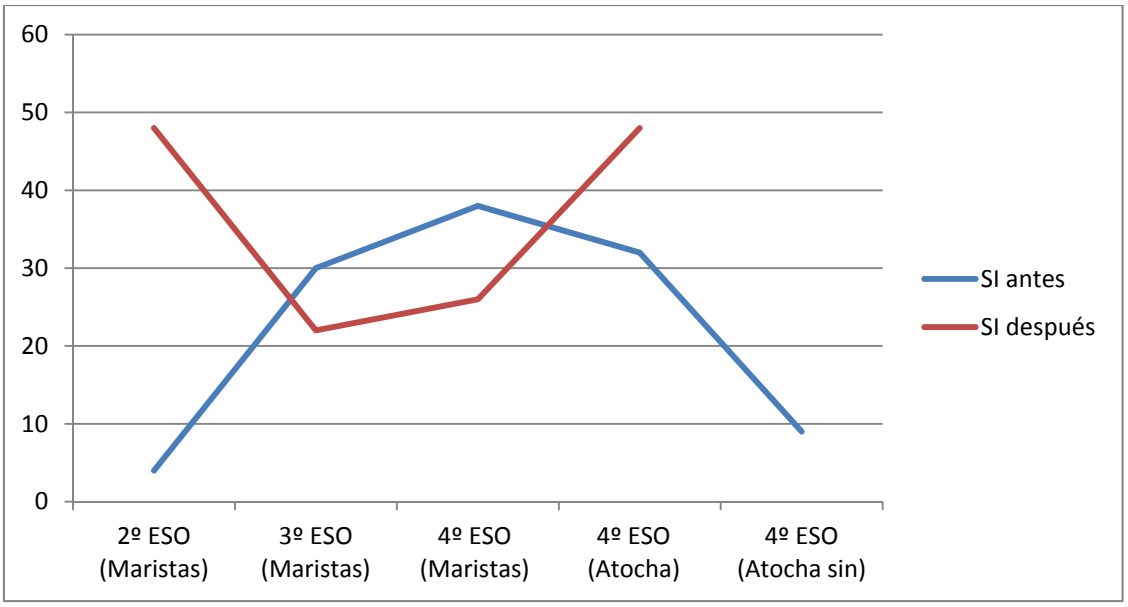
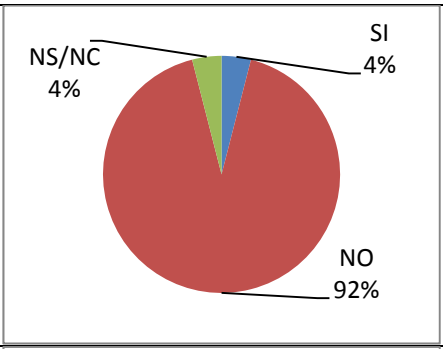
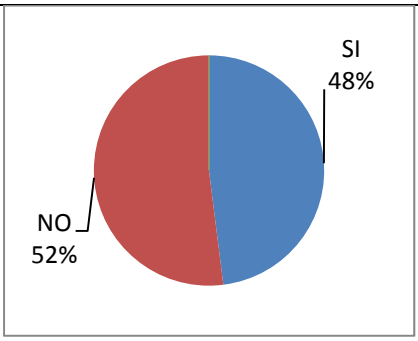
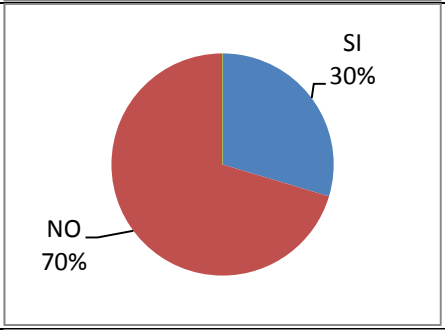
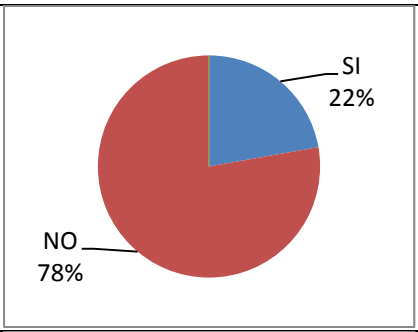
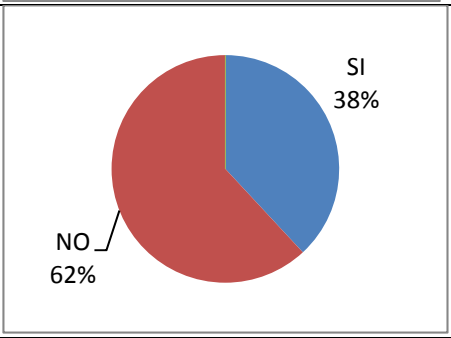
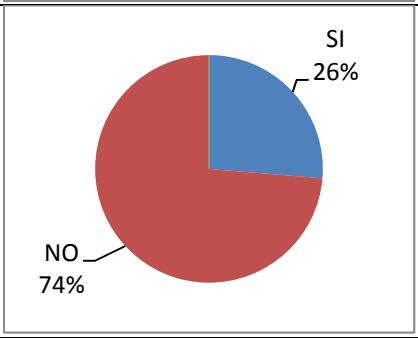
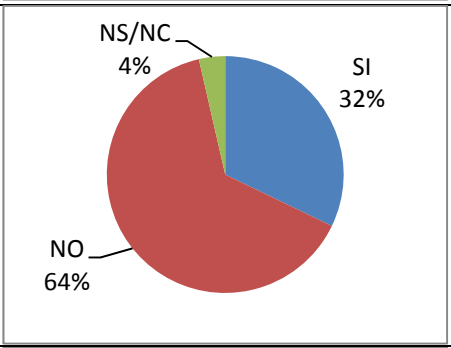
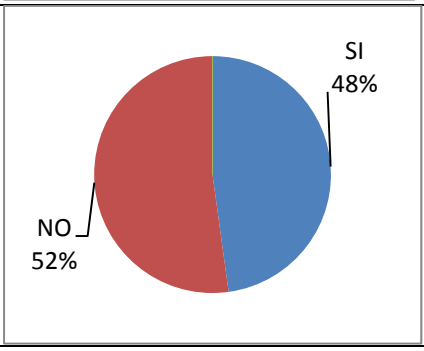
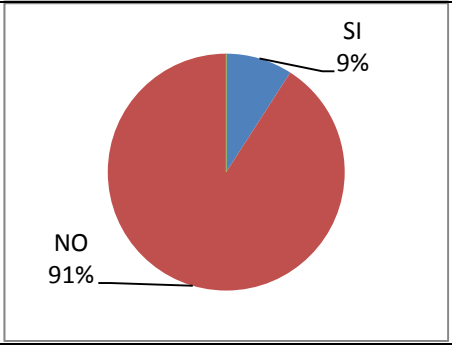



*Figura 181.* Porcentaje de alumnos/as que sí han hecho ejercicios de Arqueología (antes y después).

**Tabla 48**

*Alumnos/as que han realizado alguna vez actividades de Arqueología*

| Actividades de Arqueología | Antes de las actividades | Después de las actividades |
|---|---|---|
| 2º de ESO (Maristas) |  |  |
| 3º de ESO (Maristas) |  |  |
| 4º de ESO (Maristas) |  |  |
| 4º de ESO (Atocha) |  |  |
| 4º de ESO (Atocha sin) |  | |

**17. ¿Crees que la Antropología forma parte de las Ciencias Sociales? Razona tu respuesta.**

A los/as alumnos/as encuestados/as les es planteado si consideran la Antropología como parte de las Ciencias Sociales y se les anima igualmente, a que justifiquen su respuesta. Así, en 2º de ESO (Maristas) antes de realizar las actividades, un 80% responde que considera la Antropología como parte de las Ciencias Sociales, alegando 13 personas que forma parte de las Ciencias Sociales por su relación con la Historia y el pasado: "Porque tiene que ver con la Historia", "porque es de la antigüedad", "Sí, porque forma parte de la Historia", "es Historia", "porque es fundamentalmente para saber cosas del pasado", "porque tiene que ver con el pasado", "es clave para descubrir nuestra historia", "porque es Historia lo que descubres", "es de Historia", "porque es Historia", "cosas del pasado", "porque está relacionado con la Historia", "porque son cosas del pasado". Por otro lado, 3 personas lo relacionan con el ser humano: "es el ser humano", "es sobre humanos" y "porque la sociedad tiene que ver con el hombre". También encontramos 1 persona que simplemente indica: "porque se encuentran cosas". Del 20% que responden que no, 1 indica "porque no es ni Geografía ni Historia" y 2 no saben lo que es "porque no sé lo que es" y "no sé lo que es". Sin embargo, después de las actividades, aumenta el porcentaje del 80% al 84%, señalando 10 personas su relación con la Historia y el pasado "porque tiene que ver con la Historia", "descubres la Historia", "porque es de la Historia", "tiene pasado", "historia", "es del pasado", "porque es del pasado", "es de la antigüedad", "porque estudiamos al hombre en el pasado" y "porque era del antepasado". Por otro lado, 3 personas aportan una perspectiva diferente, "ver amuletos" (en relación a las actividades realizadas previamente, "es una ciencia más" y "sí, se refiere a los cuernos". Del 16% que responde que no, indican "No sé", "no sé lo que es".

En 3º de ESO (Maristas) un 85% responde que la Antropología forma parte de las Ciencias Sociales, donde 7 personas hacen referencia a estudios relacionados con el ser humano: "hay que entender los pensamientos de los seres humanos, la forma de organizarse y actuar en una sociedad", "ya que es uy importante conocer y estudiar nuestra forma de vida", "es importante saber sobre los seres humanos, tanto en su forma física como en su forma de pensar", "el estudio del hombre es muy importante y todos estamos en la sociedad", "se encarga de estudiar la sociedad", "porque se trata de la

cultura y la sociedad del hombre actual y entonces investiga sobre las Ciencias Sociales", "trata sobre el hombre", "porque investiga al ser humano y eso implica su sociedad", "ya que es un estudio sobre los humanos", "porque aporta información actual", "ya que es sobre el estudio del hombre" y "sí, porque los dos forman parte del ser humano". Por otro lado, 3 personas vinculan la Antropología con la Historia: "porque es historia y entra dentro de las ciencias sociales", "creo que sí por la historia que puede tener, pero también con la biología" y "es historia" y otras 3 personas aportan respuestas diversas "porque aporta información actual", "creo que es un tema muy interesante" y "porque tiene que ver con la sociología". Del 15% que respondió que no, 2 personas añadieron "porque" y "porque no me suena".

Tras realizar las actividades, el porcentaje de estudiantes que responde que la Antropología sí forma parte de las Ciencias Sociales es un 89%, indicando 4 personas su relación con el hombre "porque está relacionada con el hombre", "estudia al hombre", "porque estudia a los hombres actuales", "porque estudia a los hombres actuales", y 1 persona su relación con el pasado, sin embargo, añade el término cultura lo que le aproxima más a su significado real "porque estudia cosas antiguas, de cultura". Por último, 1 persona lo vincula con el desarrollo humano: "es parte del desarrollo humano".

En 4º de ESO del Colegio Liceo Castilla de Burgos, antes de comenzar las actividades, responde que sí un 95%, donde 3 personas vincula la Antropología con la Historia y el pasado: "porque tiene que ver con la historia del hombre", "se relaciona con la Historia" y "ya que se pueden conocer restos o datos del antiguo del ser humano". Otras 4 personas hacen hincapié en la relación del hombre con la cultura y la sociedad "cultura de tribus", "estudia al hombre", "por el comportamiento del hombre" y "las dos estudian al hombre y las sociedades que ha creado". Por último, 1 persona simplemente añade "para ayudar". Del 5% que respondió que no, la única justificación aportada es "CCSS es Historia y Geografía, pero no historia del hombre". Después de realizar las actividades, este porcentaje disminuyó del 95% al 75% y únicamente se indicó "Tiene que ver con los humanos" y "da información".

En 4º de ESO (Atocha), antes de realizar las actividades, un 82% consideró la Antropología como parte de las Ciencias Sociales, donde encontramos respuestas muy variadas, 3 personas lo relacionan con estudios del hombre, de la cultura y la sociedad: "ver cosas que antes no sabía de la cultura", "porque puede ayudar a entender nuestra sociedad" y "estudia los comportamientos humanos", y 7 personas lo relacionan con la Historia y el pasado: "forma parte de la historia", "forma parte de la historia", "por la historia", "porque va de la historia", "estudia las sociedades del pasado", "sí, ya que es historia" y "para conocer el entorno actual y saber del pasado". Otras 4 personas aportan justificaciones diversas: "tiene que ver con todo lo que cuentan las Ciencias Sociales", "porque desde pequeños nos enseñan la evolución del ser humano", "es muy importante" y "sí, porque ayuda a comprender la geografía". Del 18% que indica que no forma parte de las Ciencias Sociales, 3 personas lo justifican "porque no sé lo que es ni me suena el nombre", "es de Biología" y "no es lo mismo". Después de realizar las actividades, el porcentaje que responde que sí, aumenta del 82% al 96%, indicando 1 persona su relación con la Historia "es parte de la Historia" y 5 personas su relación con el hombre, la sociedad y la cultura "la cultura forma parte de la Historia", "porque estudia al ser humano", "sociedades y culturas", "estudia la sociedad", "porque estudia la sociedad" y otra persona indica su relación con la sociedad en la antigüedad "porque estudia las sociedades antiguas". Por último, 2 personas implemente añaden "es importante" y "porque lo damos".

El grupo de 4º de ESO (Atocha) que no realizó las actividades, consideró en un 80% que la Antropología forma parte de las Ciencias Sociales, indicando "sí, el ser humano es un ser social, va implícito en el nombre", "porque nos cuenta sus culturas", "porque nos dice cómo y dónde actúa el hombre", lo que de algún modo, relaciona de forma precisa la Antropología con las Ciencias Sociales.

**Tabla 49**
*Alumno/as que consieran la Antropología como parte de las Ciencias Sociales (antes de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha sin) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **SI** | 20 | 23 | 20 | 10 | 23 | 96 |
| **NO** | 5 | 4 | 1 | 1 | 5 | 16 |
| **NS/NC** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

**Tabla 50**
*La Antropología como parte de las Ciencias Sociales (después de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| **SI** | 21 | 24 | 15 | 22 | 82 |
| **NO** | 4 | 3 | 5 | 1 | 13 |
| **NS/NC** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

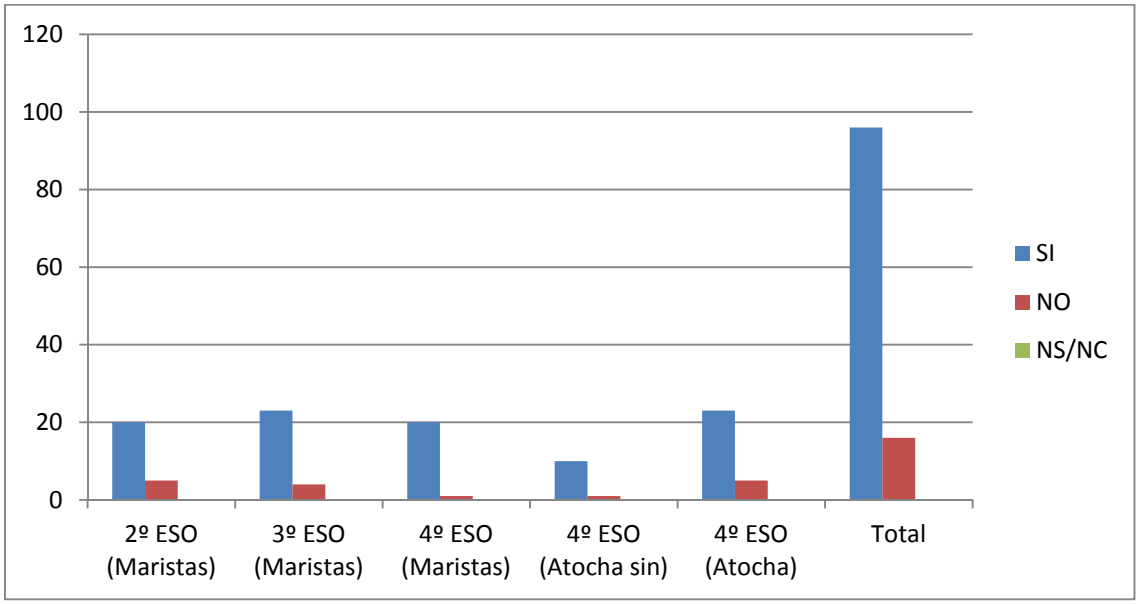



*Figura 182.* La Antropología como parte de las Ciencias Sociales (antes de las actividades).

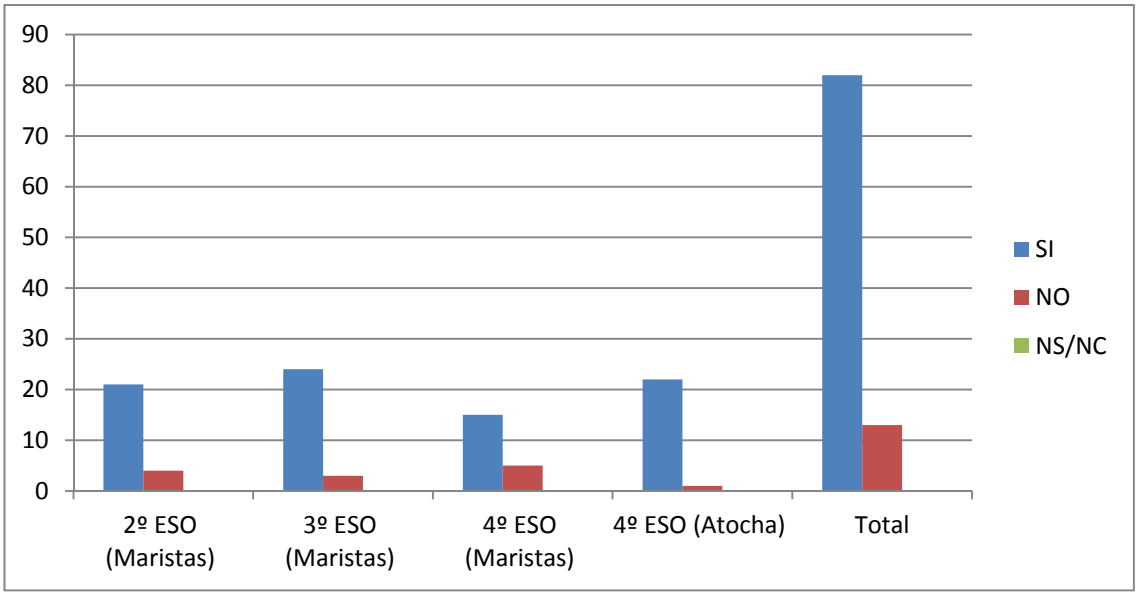



*Figura 183.* La Antropología como parte de las Ciencias Sociales (después de las actividades)

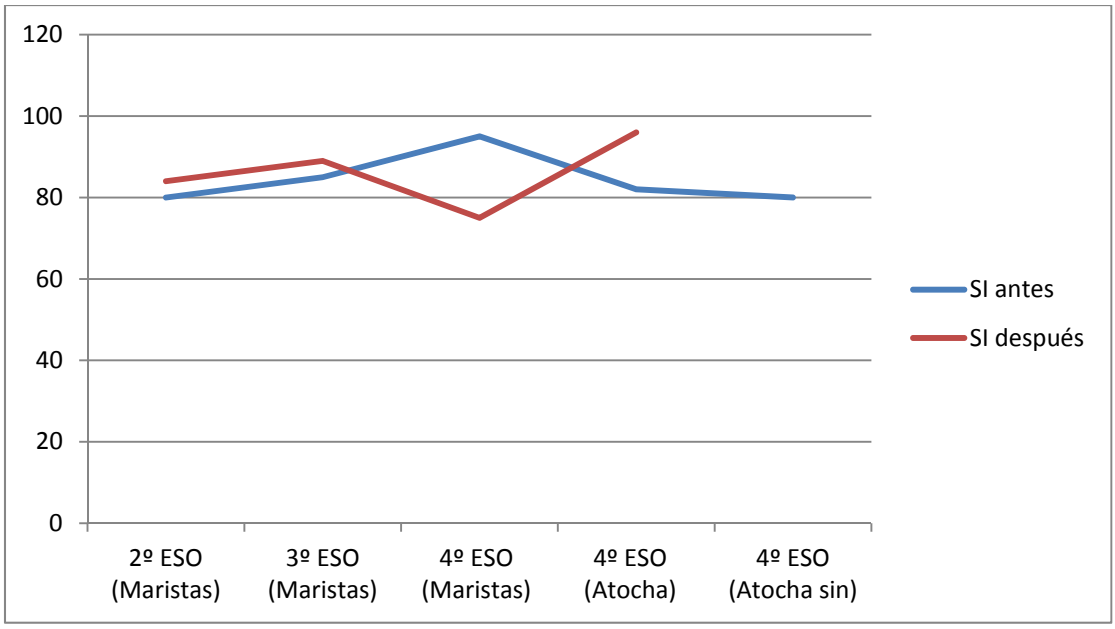
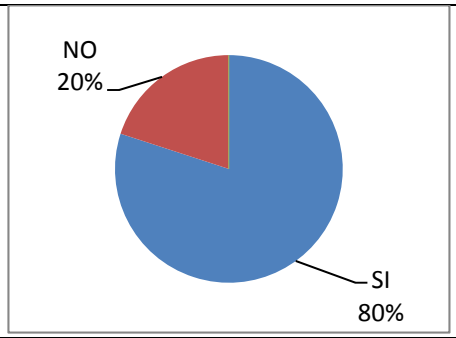
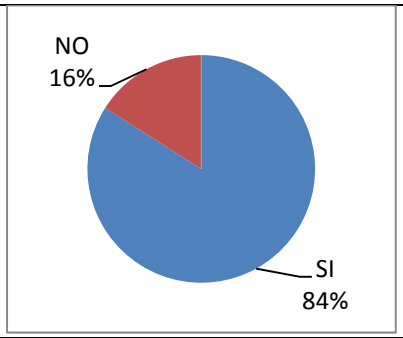
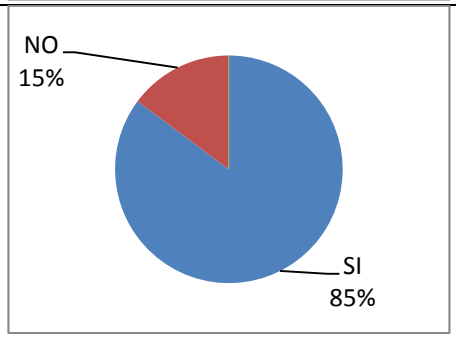
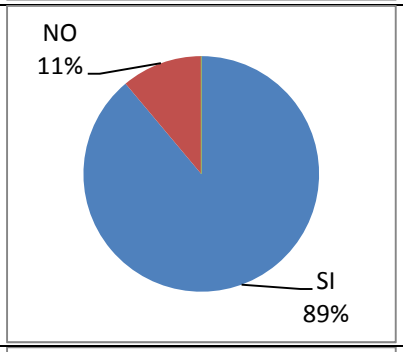
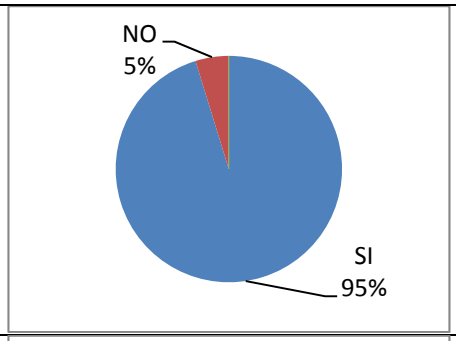
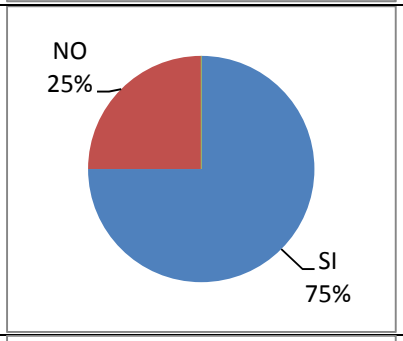
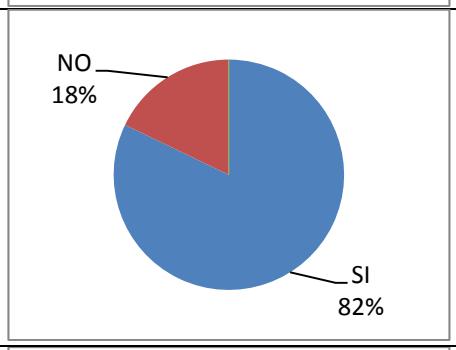
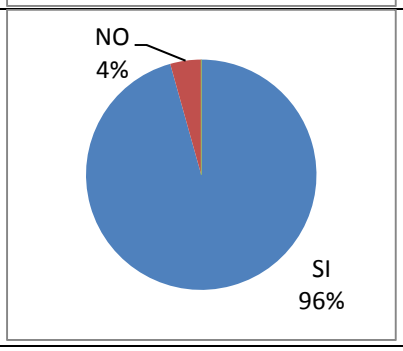
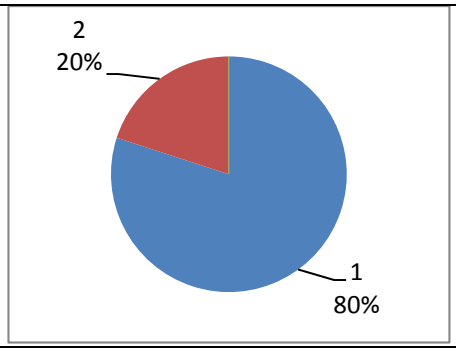



*Figura 184.* La Antropología como parte de las Ciencias Sociales (antes y después).

**Tabla 51**
*Alumnos/as que consideran la Antropología parte de las Ciencias Sociales*

| Antropología parte de CCSS | Antes de las actividades | Después de las actividades |
|---|---|---|
| 2º de ESO (Maristas) |  |  |
| 3º de ESO (Maristas) |  |  |
| 4º de ESO (Maristas) |  |  |
| 4º de ESO (Atocha) |  |  |
| 4º de ESO (Atocha sin actividades) |  | |

**18. ¿Crees que la Arqueología forma parte de las Ciencias Sociales? Razona tu respuesta.**

Otra de las importantes cuestiones planteadas al alumnado es si consideran la Arqueología como parte de las Ciencias Sociales. En 2º de ESO (Maristas), en el primer cuestionario, el 88% estima que sí, donde 13 personas lo relacionan con la Historia o el pasado: "porque tiene que ver con la Historia", "porque es de la antigüedad", "sí, porque forma parte de la Historia", "es Historia", "porque es fundamentalmente para saber cosas del pasado", "porque tiene que ver con el pasado", "es clave para descubrir nuestra historia", "porque es Historia lo que descubres", "es de Historia", "porque es Historia", "cosas del pasado", "porque está relacionado con la Historia" y "porque son cosas del pasado". Otras 3 personas lo vinculan al ser humano: "es el ser humano", "es sobre humanos" y "porque la sociedad tiene que ver con el hombre" y una persona simplemente apunta "porque se encuentran cosas". Del 12% que afirma que no forma parte de las Ciencias Sociales, las justificaciones aportadas son: "porque no es ni Geografía ni Historia", "porque no sé lo que es" y "no sé lo que es". Después de las actividades, se mantiene el porcentaje de personas que afirma que la Arqueología forma parte de las Ciencias Sociales, 88%, donde 9 personas lo relacionan con la Historia y el pasado: "porque tiene que ver con la Historia", "descubres la Historia", "porque es Historia", "history", "paleolítico y eso", "lo mismo (porque era del antepasado)", "es de la antigüedad", descubres el pasado", "porque sabemos esas cosas del pasado gracias a los restos" y 1 persona simplemente añade "para estudiar el modo de vida".

En 3º de ESO (Maristas), el 81% considera a la Arqueología como parte de las Ciencias Sociales, donde 12 personas vinculan la Arqueología a la Historia y los estudios acerca del pasado: "sí porque hablan del pasado que es lo que se estudia en CCSS", "es Historia", "sí, porque ayuda a entender las sociedades antiguas", "ya que estudia el pasado de nuestros *antepacesores*", "porque es Historia", "porque en Ciencias Sociales incluye la Historia", "porque también estudia al hombre pero en este caso el del pasado", "estudia los restos de nuestros antepasados y por tanto otras sociedades y culturas", "es importante saber sobre civilizaciones y poblados anteriores", "porque también forma parte de la Historia", "ya que se explica la vida de todas las civilizaciones o poblados que han existido" y "sí, porque sabemos cómo actuaba el ser

humano a lo largo de la historia y entendemos mejor nuestra evolución". Por otro lado, 3 personas lo relacionan con el hombre, y en particular el hombre actual: "también forma parte del estudio del hombre", "porque aporta información actual" y "estudia al hombre" y 1 añade "porque lo hemos dado". Por otro lado, un 4% no responde ni sí ni no y simplemente indica "pichí pichá" y el 15% indica que no argumentando "no, tendrá más que ver con la biología, los fósiles y todo eso" y "porque no me suena". Después de las actividades, el porcentaje aumenta hasta el 89%, indicando 3 personas su relación con el pasado: "porque se descubren cosas del pasado", "porque estudia al hombre del pasado" y "porque estudia al hombre del pasado", 2 lo relacionan con los estudios sobe el hombre, "porque está relacionada con el hombre" y "por la información de los humanos" y 1 indica "es parte del desarrollo humano".

En 4º de ESO (Maristas) el 90% afirma que la Arqueología forma parte de las Ciencias Sociales, donde 7 lo relacionan con la Historia y el pasado: "es parte de la historia", "porque se habla de una vida pasada", "se pueden conocer restos del pasado", "sí, está relacionado porque con la Arqueología se conocen restos del pasado", "saber sobre Historia/hombre en el pasado" y "por lo mismo (porque tiene que ver con la historia del hombre)". Por otro lado, 1 persona lo relaciona con la evolución humana "evolución, ser humano", 1 con la posibilidad de encontrar hallazgos "para encontrar cosas" y 1 simplemente apunta "porque lo he estudiado". Del 10% que niega esta pertenencia, 1 persona señala "sirve seguramente pero en las Ciencias Sociales ya hay Antropología". Después de realizar las actividades el porcentaje se reduce hasta el 79%, indicando "da información" y "estudia la evolución del ser humano, lo que deriva en su comportamiento, lo que afecta a la historia".

En 4º de ESO (Atocha), el 64% afirma que la Arqueología forma parte de las Ciencias Sociales, alegando 7 personas una relación con la Historia y el pasado: "porque son conocimientos del pasado", "porque va de historia", "por la historia", "sí, porque ayuda a entender la historia", "da información sobre los humanos de otra época", "forma parte de la historia" y "porque se puede conocer cosas del pasado". Por otro lado, 2 personas apuntan rasgos más concretos y específicos de la disciplina: "porque explica y demuestra la evolución" y "porque nos enseñan tipos de fósiles…" y otras 2 personas indican: "igual (tiene que ver con todo lo que cuentan las Ciencias Sociales) y

“para conocer mejor el entorno actual y saber del pasado”. El 36% que responde que no, indica “forma parte de la Biología aunque en algún caso está relacionado con la sociedad por la cultura”, “no hay relación”, “nunca lo hemos visto”, “no me suena”, “porque forma parte de la naturaleza”. Después de las actividades, el 78% de los/as estudiantes indican que la Arqueología sí forma parte de las Ciencias Sociales, indicando 6 personas su relación con la Historia y el pasado “porque estudia cómo era el pasado, utensilios y fisiología”, “porque ayuda a conocer el pasado de los pueblos”, “porque estudia el pasado”, “información del pasado” “la historia descubre qué es el pasado y cómo lo vivió el hombre”, “porque es parte de la historia” y otras 3 personas aportan justificaciones más confusas: “porque se da en Sociales”, “sociedades y culturas” y “es importante”. Del 22% restante que ha señalado el “no”, sólo 1 persona añade “forma parte de la biología”.

En el grupo de 4º de ESO (Atocha) que no realizó las actividades, el 73% afirma que la Arqueología sí forma parte de las Ciencias Sociales y sólo 1 persona añade “todo puede dar más ideas del hombre”.

**Tabla 52**
*La Arqueología como parte de las Ciencias Sociales (antes de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha sin) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **SI** | 22 | 22 | 19 | 8 | 18 | 89 |
| **NO** | 3 | 4 | 2 | 3 | 10 | 22 |
| **NS/NC** | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |

**Tabla 53**
*La Arqueología como parte de las Ciencias Sociales (después de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| **SI** | 22 | 24 | 15 | 18 | 79 |
| **NO** | 3 | 3 | 4 | 5 | 15 |
| **NS/NC** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

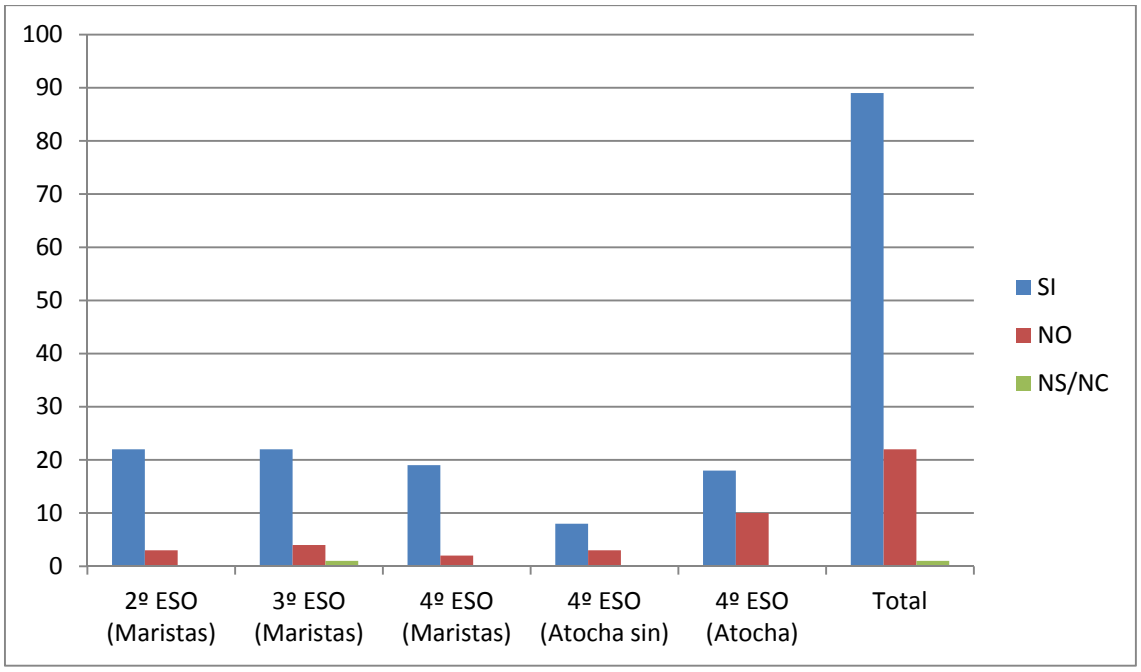



*Figura 185.* La Arqueología como parte de las Ciencias Sociales (antes de las actividades).

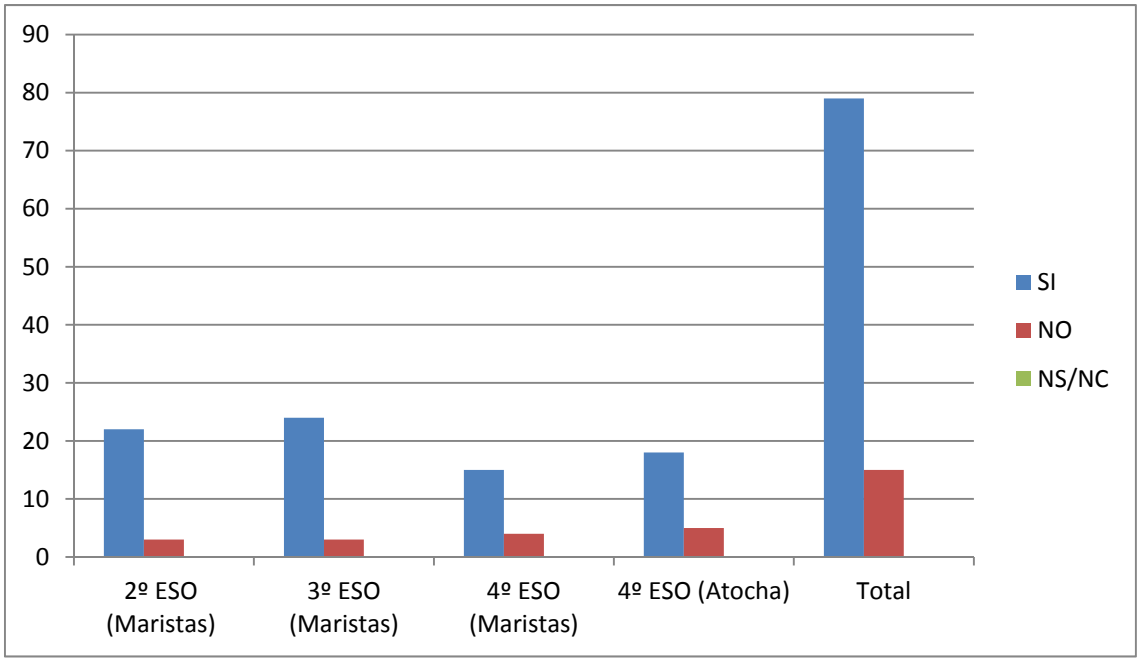



*Figura 186.* La Arqueología como parte de las Ciencias Sociales (después de las actividades).

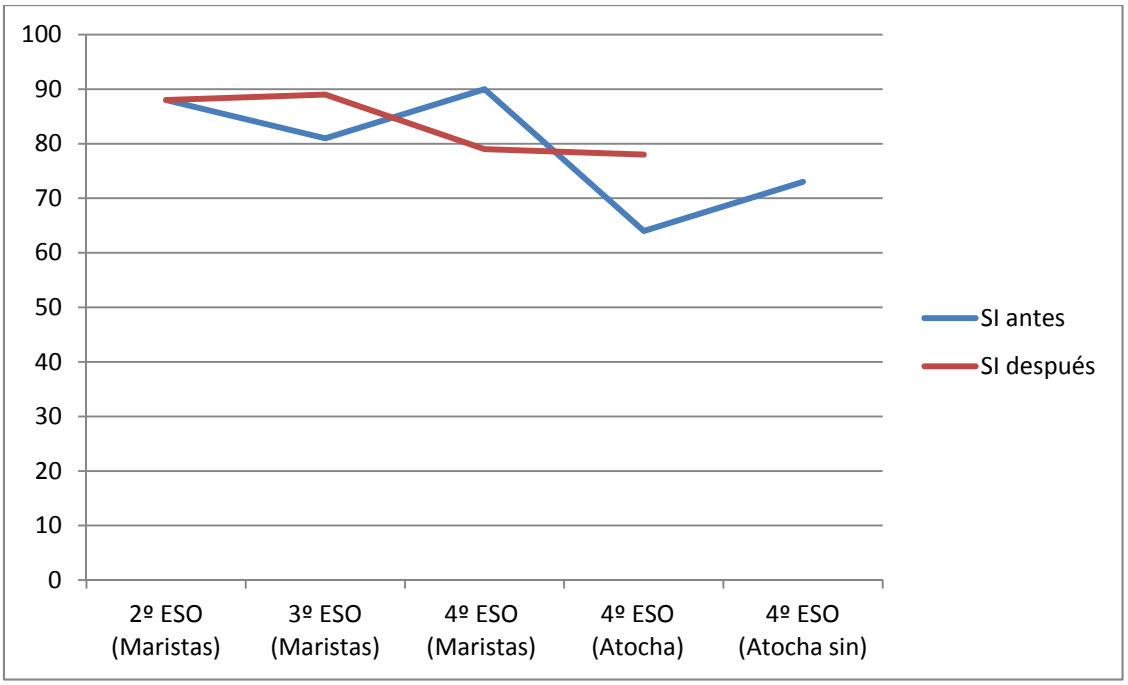
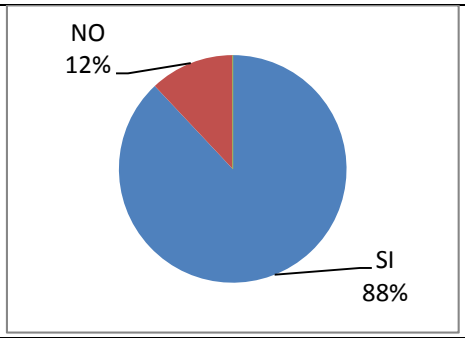
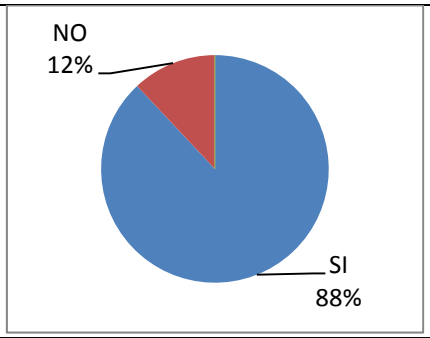
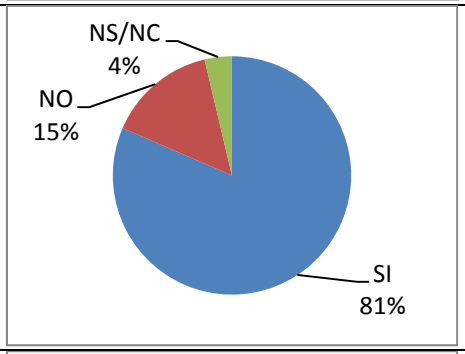
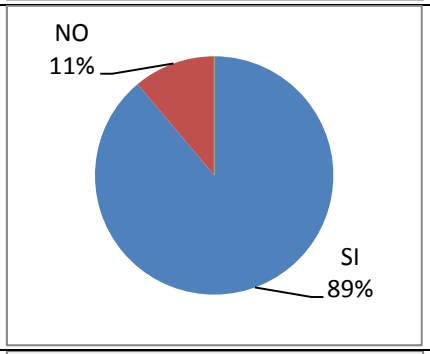
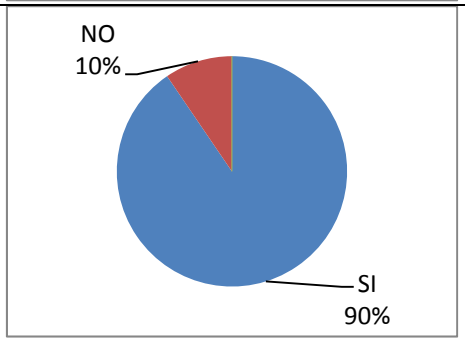
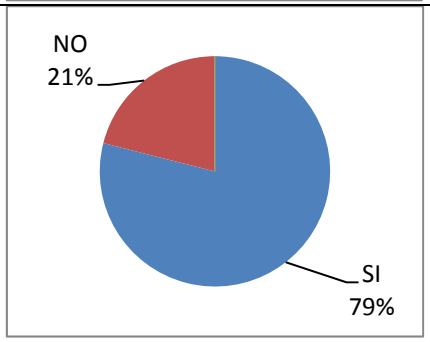
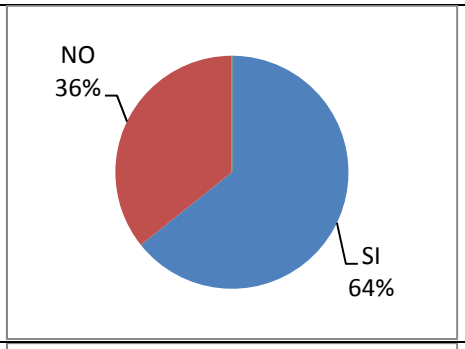
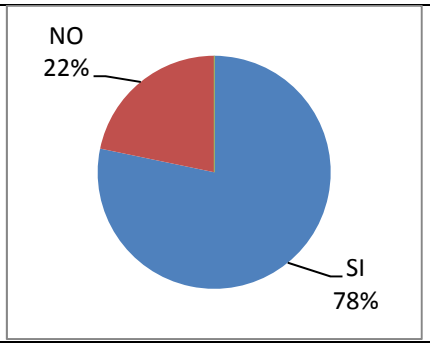
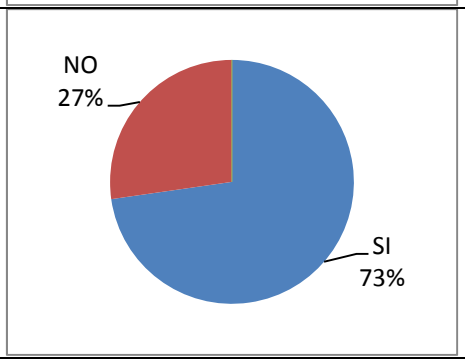



*Figura 187.* La Arqueología como parte de las Ciencias Sociales (después de las actividades).

**Tabla 54**
*Alumnos/as que consideran la Arqueología parte de las Ciencias Sociales.*

| Arqueología como parte de las CCSS | Antes de las actividades | Después de las actividades |
|---|---|---|
| 2º de ESO (Maristas) |  |  |
| 3º de ESO (Maristas) |  |  |
| 4º de ESO (Maristas) |  |  |
| 4º de ESO (Atocha) |  |  |
| 4º de ESO (Atocha sin) |  | |

## 19. ¿Los contenidos de Arqueología ayudan a comprender las Ciencias Sociales?

Los/as alumnos/as de 2º de ESO (Maristas), antes de realizar las actividades, responden en un 84% que los contenidos de Arqueología, ayudan a comprender las Ciencias Sociales, además uno/a de ellos/a añade "porque es historia". Después de las actividades, el porcentaje aumenta a un 92%, donde una persona indica "son como ejemplos", señalando, de algún modo, que la Arqueología es una ciencia subsidiaria de las Ciencias Sociales.

En 3º de ESO (Maristas), el 70% responde que la Arqueología ayuda a comprender las Ciencias Sociales antes de las actividades, y aumenta a un 85% después de las mismas. Sin embargo, en 4º de ESO (Maristas) la tendencia es completamente opuesta, frente al 95% de alumnos que responde que la Arqueología sí contribuye a comprender las Ciencias Sociales antes de las actividades, indicando "porque son una parte de ella" desciende a un 58% después de las mismas.

En 4º de ESO (Atocha) es un 75% de los/as alumnos/as antes de las actividades, frente a un 83% después, donde una persona añade "para conocer su pensamiento y su vida cotidiana". El grupo de 4º de ESO (Atocha) que no realizó las actividades, respondió en un 64% que la Arqueología sí contribuye a comprender los contenidos de Ciencias Sociales, y una persona señaló "sí porque cómo actuaba y objetos que teníamos antes nos ayudan a entender al ser humano".

**Tabla 55**
*La Arqueología ayuda a comprender las Ciencias Sociales (antes de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha sin) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **SI** | 21 | 19 | 20 | 7 | 21 | 88 |
| **NO** | 4 | 8 | 1 | 4 | 7 | 24 |
| **NS/NC** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

**Tabla 56**
*La Arqueología ayuda a comprender las Ciencias Sociales (después de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| **SI** | 23 | 23 | 11 | 19 | 76 |
| **NO** | 2 | 4 | 8 | 4 | 18 |
| **NS/NC** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

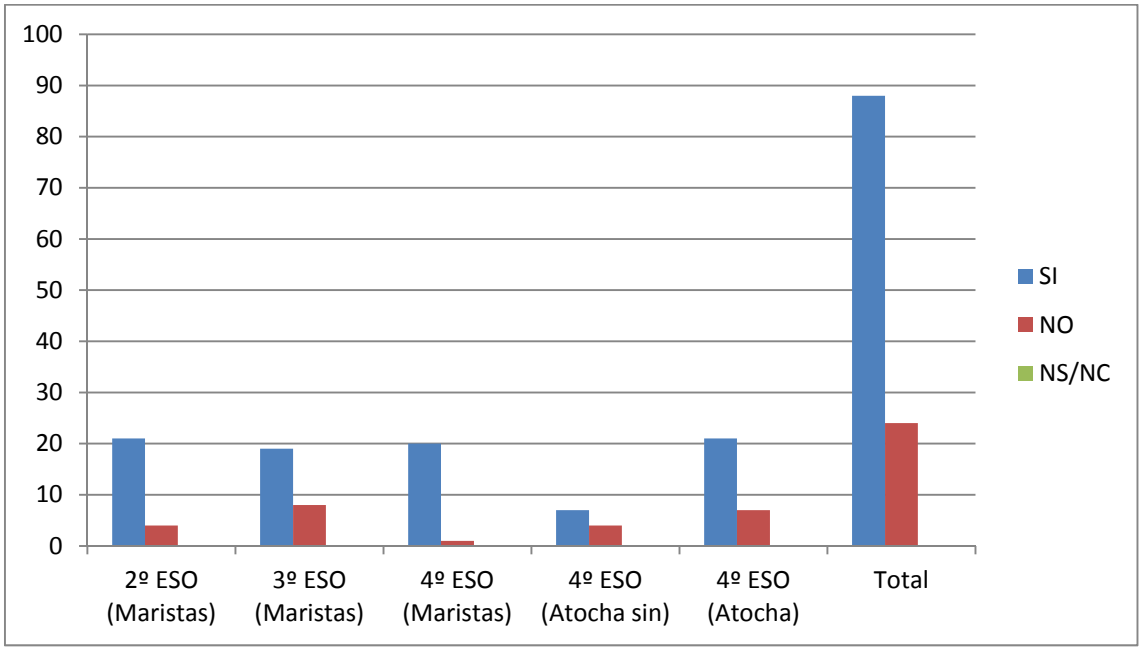



*Figura 188.* La Arqueología ayuda a comprender las Ciencias Sociales (antes de las actividades).

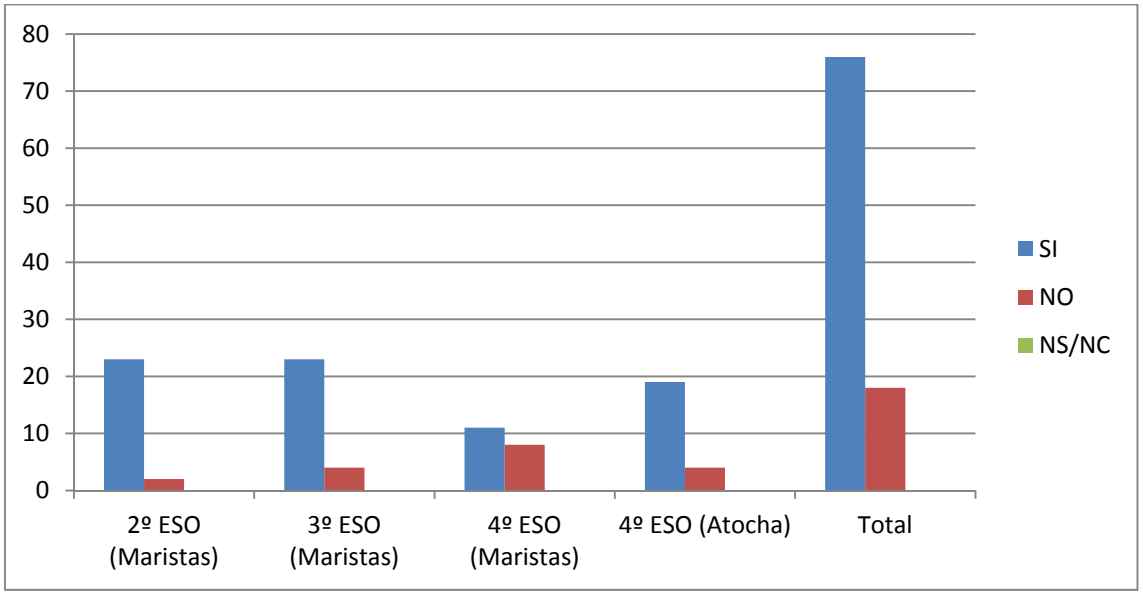



*Figura 189.* La Arqueología ayuda a comprender las Ciencias Sociales (después de las actividades).

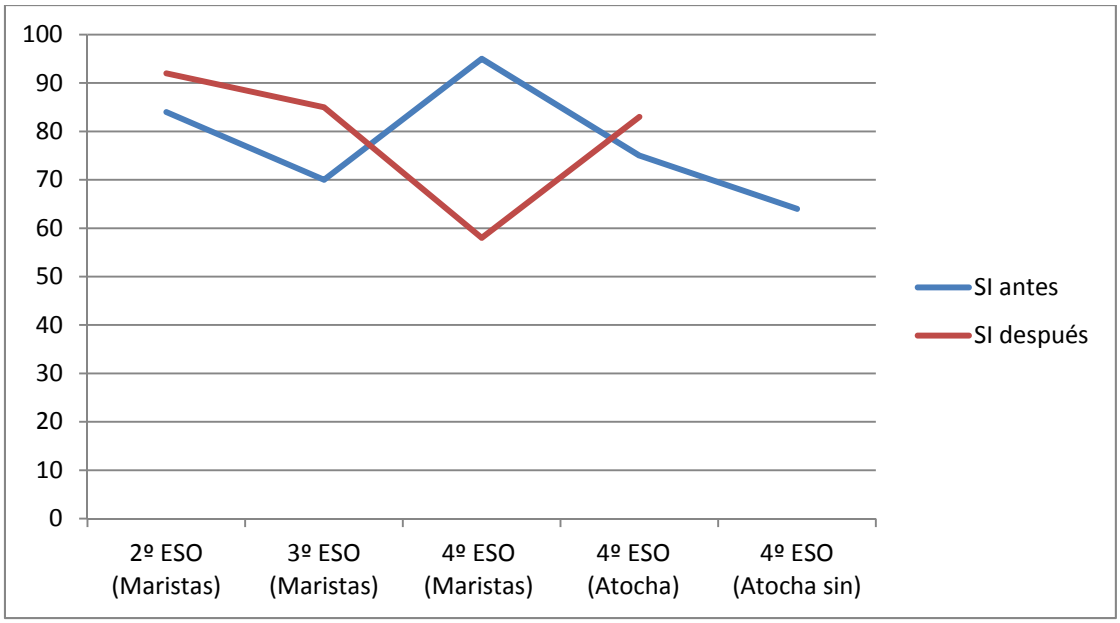
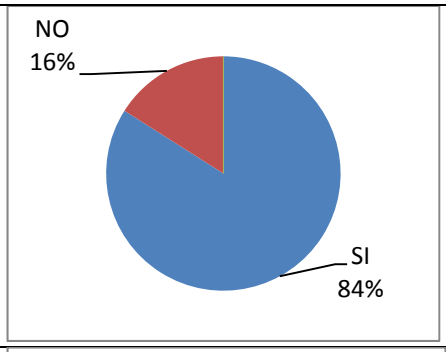
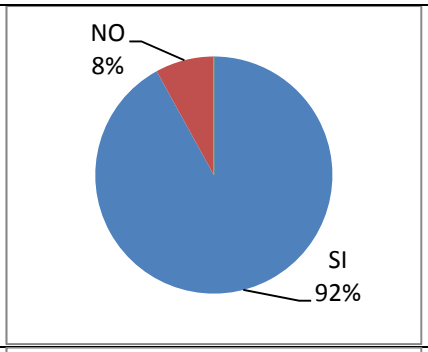
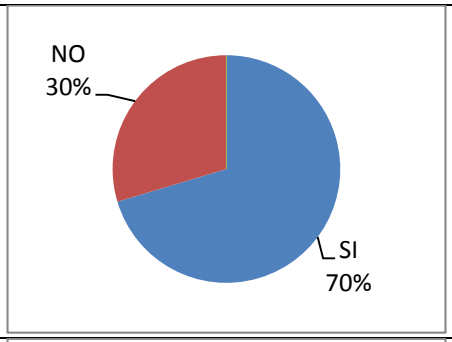
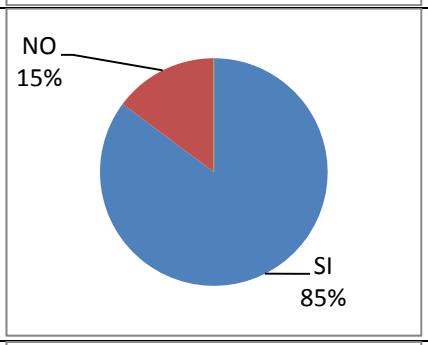
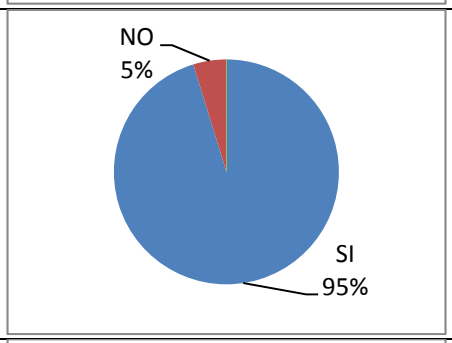
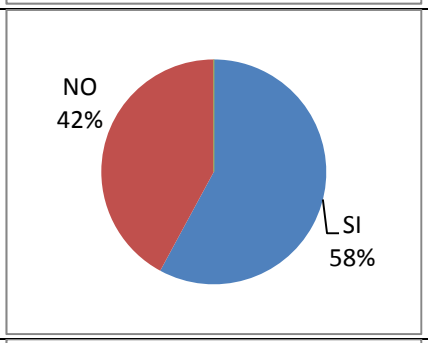
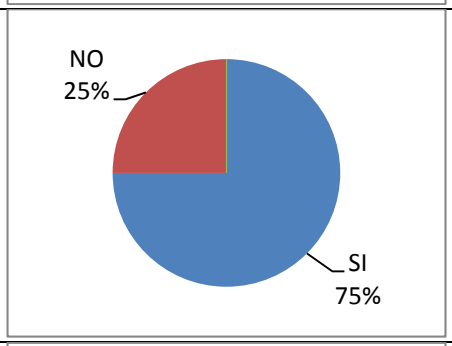
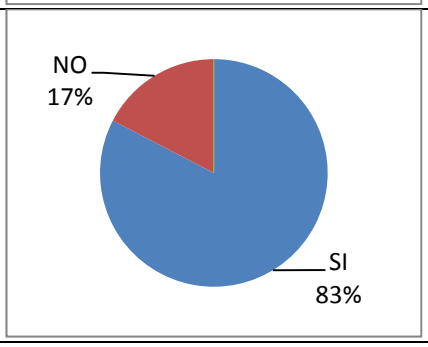
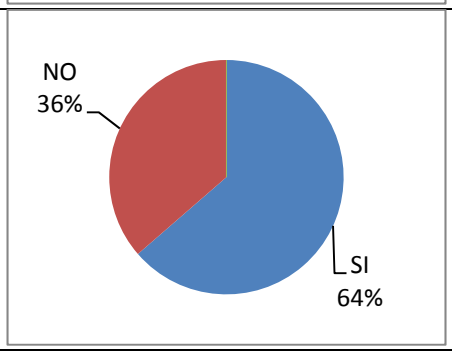



*Figura 190.* La Arqueología ayuda a comprender las Ciencias Sociales (antes y después).

**Tabla 57**
*Alumnos/s que consideran que la Arqueología contribuye a comprender las Ciencias Sociales*

| Arqueología ayuda a comprender CCSS | Antes de las actividades | Después de las actividades |
|---|---|---|
| 2º ESO (Maristas) |  |  |
| 3º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Atocha) |  |  |
| 4º ESO (Atocha sin) |  | |

## 20. ¿Los contenidos de Antropología ayudan a comprender las Ciencias Sociales?

En 2º de ESO (Maristas), el 88% de los/as alumnos/as considera que la Antropología contribuye en la comprensión de las Ciencias Sociales, antes de realizar las actividades, donde una persona indica como justificación "porque es Historia". Después de las actividades, se mantiene el porcentaje del 88% y se añade "son como ejemplos". En este sentido y a diferencia de la Arqueología, los/as alumnos/as de 2ºde ESO se mantienen estables antes y después de las actividades.

En 3º de ESO (Maristas), antes de las actividades, son un 74% los/as que consideran que la Arqueología ayuda a comprender las Ciencias Sociales y un 85% después. En 4º de ESO (Maristas) en cambio, antes de las actividades es un 81% y después un 74%. En 4º de ESO (Atocha), se pasa de un 82% antes de las actividades, a un 83% después y se añade "para ayudarnos a entender la sociedad actual". Por último, el grupo de 4º de ESO que no realizó las actividades consideró en un 64% que la Antropología contribuye a comprender las Ciencias Sociales, señalando 1 persona "sí, porque las CCSS estudian las relaciones y la antropología al animal con más capacidad de relación".

**Tabla 58**
*La Antropología ayuda a comprender las Ciencias Sociales (antes de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha sin) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **SI** | 22 | 20 | 17 | 7 | 23 | 89 |
| **NO** | 3 | 6 | 3 | 4 | 5 | 21 |
| **NS/NC** | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |

**Tabla 59**
*La Antropología ayuda a comprender las Ciencias Sociales (después de las actividades)*

| | 2º ESO (Maristas) | 3º ESO (Maristas) | 4º ESO (Maristas) | 4º ESO (Atocha) | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| **SI** | 22 | 23 | 14 | 19 | 78 |
| **NO** | 3 | 4 | 5 | 4 | 16 |
| **NS/NC** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

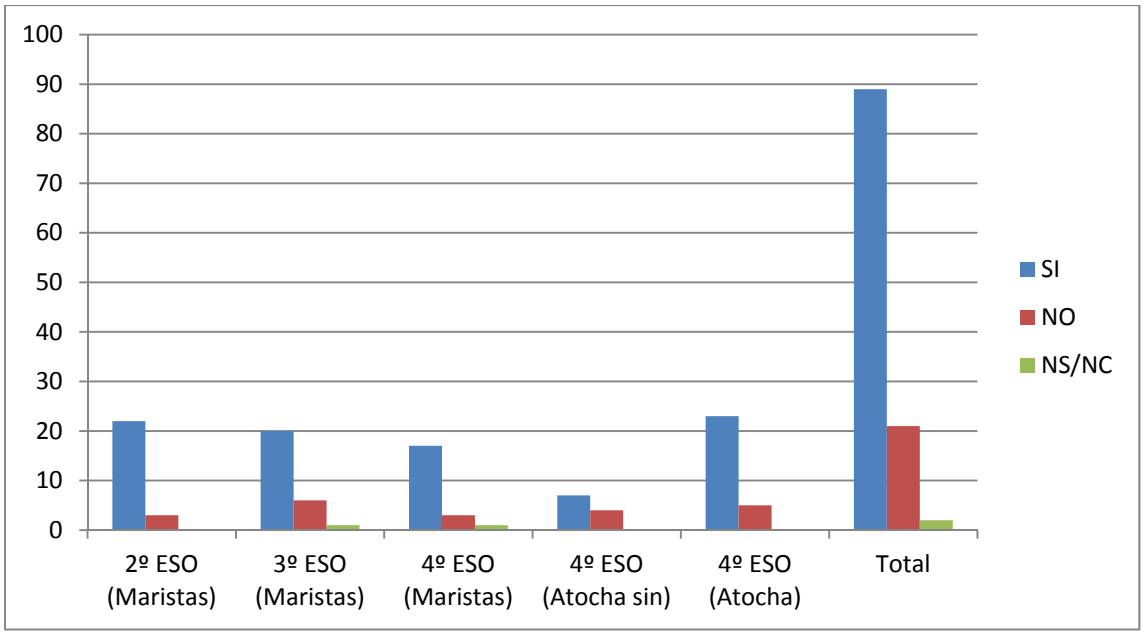



*Figura 191.* La Antropología ayuda a comprender las Ciencias Sociales (antes de las actividades).

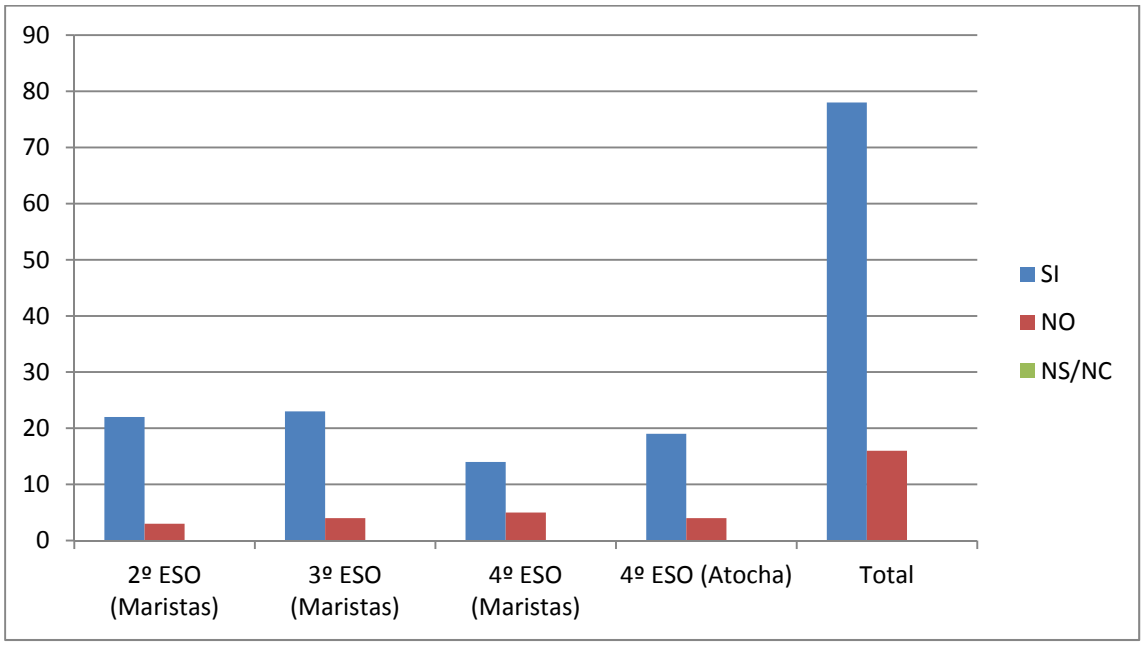



*Figura 192.* La Antropología ayuda a comprender las Ciencias Sociales (después de las actividades).

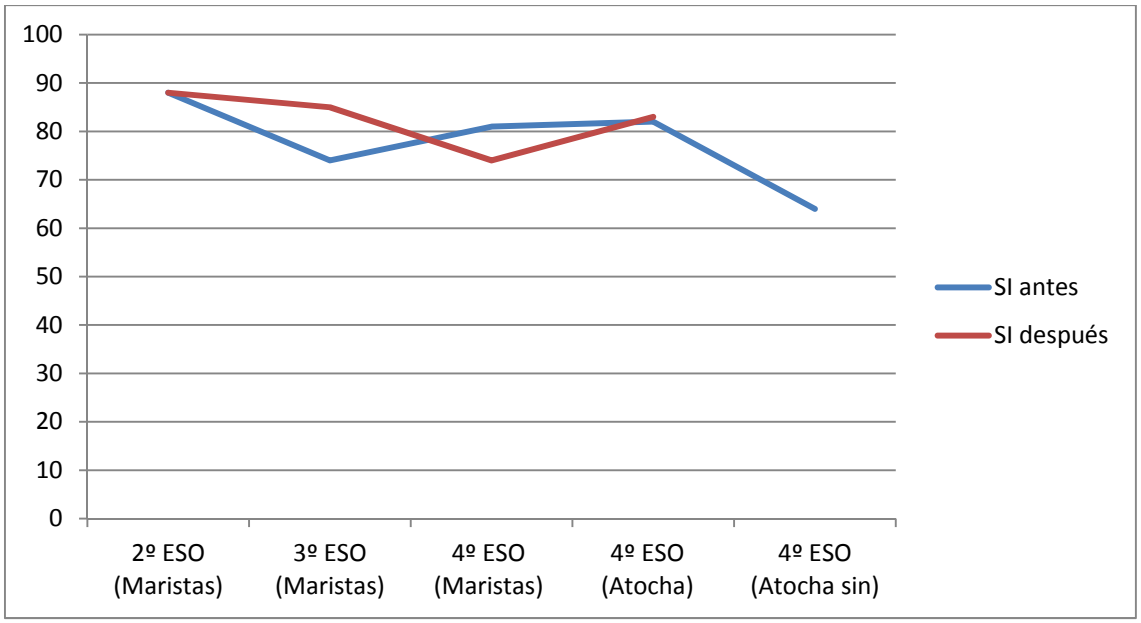
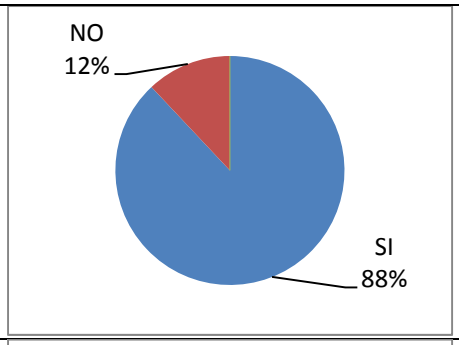
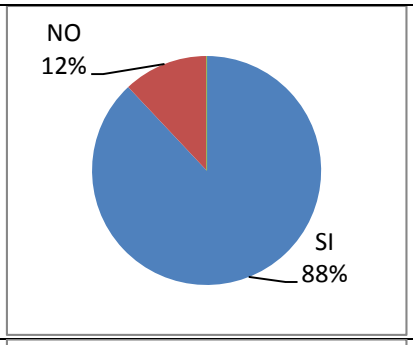
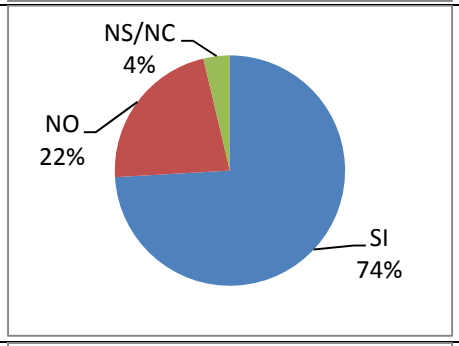
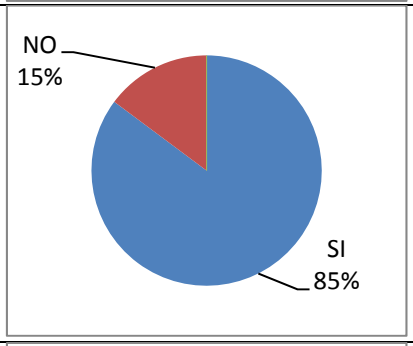
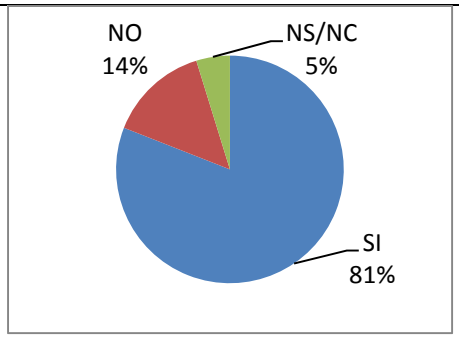
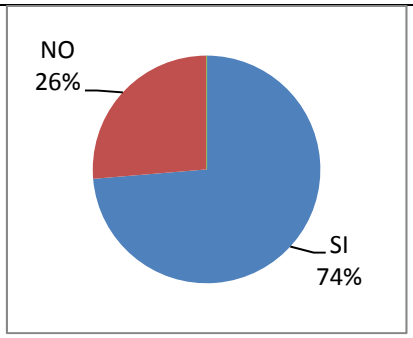
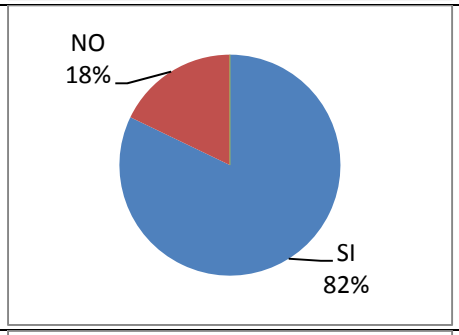
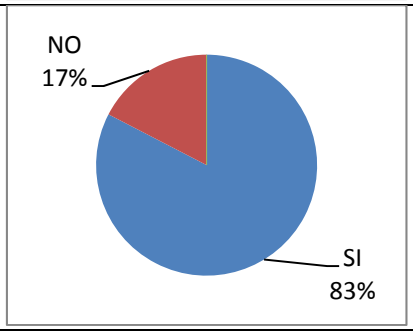
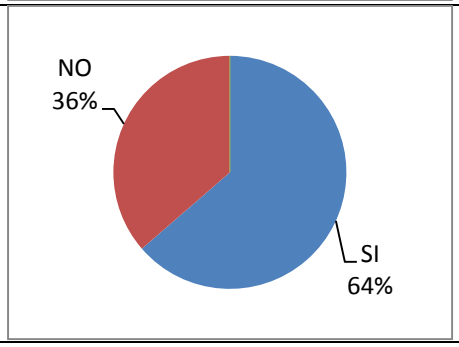



*Figura 193*. La Antropología ayuda a comprender las Ciencias Sociales (antes y después).

**Tabla 60**

*Alumnos/as que consideran que la Antropología contribuye a comprender las Ciencias Sociales*

| Antropología ayuda a comprender CCSS | Antes de las actividades | Después de las actividades |
|---|---|---|
| 2º ESO (Maristas) |  |  |
| 3º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Maristas) |  |  |
| 4º ESO (Atocha) |  |  |
| 4º ESO (Atocha sin) |  | |

## IX. Conclusiones Finales

### 1. Análisis comparativo de los grupos humanos actuales y los grupos prehistóricos del lago Baikal (Siberia).

### Medio ambiente

El paisaje siberiano, en la actualidad, es el resultado de una serie de procesos, principalmente climáticos, que han ido transformándolo a lo largo de los milenios, hasta darle su aspecto actual, y seguirá cambiando en la misma medida en la que se modifique el clima, las costumbres y los usos de su población, etc. Aunque con ligeras variaciones, el clima del lago Baikal a partir de 17.000 años es muy similar al actual, desarrollándose temperaturas muy bajas y un alto grado de humedad. La climatología de esta región de Siberia es rigurosamente continental, con un promedio de temperaturas entre +14º C y +17º C en Julio, y de -22º C a -28º C en el mes de Enero, en la zona oeste; en la zona este puede llegar a bajar de -35º C a -39º C (Sirina, 2006). De este modo, podemos afirmar que las características de un clima riguroso pueden dar como resultado unas similares soluciones ante los problemas presentados por la climatología, en aspectos como organización de los recursos, vivienda, modos de vida, etc.

Por otro lado, la vegetación del Baikal, es en mayor o menor medida, muy semejante a la desarrollada tras las nuevas condiciones climáticas del Holoceno. Las condiciones climáticas antes de este momento, propiciaron una vegetación de tundra y estepa, con una superficie arbórea que fue aumentando a medida que el clima se fue suavizando (Bezrukova, 2010). Tras el periodo óptimo climático del Holoceno (hace 7.000-6.000 años), el clima se volvió más continental y como consecuencia, el bosque de coníferas espeso fue aclarándose y se sustituyeron especies como la pícea o el abeto por diferentes especies de pino (Bezrukova et al., 2009). Desde el comienzo de la deglaciación, hace unos 17.000 años, el clima fue progresivamente suavizándose y la vegetación pasó a ser muy semejante a la que se encuentra en la actualidad, sucediéndose grandes áreas de estepa con bosques de diversas especies, donde la madera predomina como una de las principales materias primas.

No cabe duda de que el medio ambiente es un elemento que ejerce una gran influencia en la cultura, adquiriendo especial protagonismo en aquellas sociedades que dependen de él para la supervivencia. La vida en el bosque favorece el desarrollo de ciertas estrategias para la caza, donde se requiere un especial conocimiento del área y donde el caminar largas horas entre los árboles se convierte en una actividad indispensable. En ese sentido, existen ciertas diferencias según los grupos principales del área del Baikal. Para los Evenki Orochen, sus principales actividades son la caza y el pastoreo (Brandisauskas, 2006a), mientras que la sociedad Buriata está más orientada a la vida en la estepa y a la cría de ganado (Safonova y Sántha, 2007). Partiendo de esta circunstancia, podemos concluir que la vida en el bosque ha permitido desarrollar una relación mucho más estrecha con aquellos grupos que viven en el área, generando significativas diferencias culturales.

La gran diversidad de fauna acuática en el área del lago Baikal jugó un papel decisivo en algunos momentos de la Prehistoria como el Neolítico. En la cultura Kitoi, por ejemplo, el pescado se convirtió en un recurso alimenticio de primer orden (Havercort, 2010; Weber *et. al*., 2002). Tras la extinción de los grandes mamíferos como el rinoceronte lanudo o el mamut, la fauna del lago Baikal no ha experimentado grandes alteraciones. El reno es uno de los animales casi omnipresente antes y después de su domesticación, durante el Neolítico (7.000-3.000 años) (McNeil, 2005; 2010). Aunque también se encuentran en proporciones significativas, restos de alce, ciervo común, uro, caballo, liebres, jabalíes, marmotas, zorros, etc. (McNeil, 2005).

**Economía**

Dentro de los grupos sociales que habitan en el área del lago Baikal, los Evenki son los que mantienen un modo de vida más próximo a las características propias del Paleolítico y Neolítico. El desplazamiento estacional en busca de recursos es una de las principales características de estos grupos, que se ven obligados a construir varias viviendas en diferentes campamentos. La subsistencia en el Paleolítico Superior estuvo relacionada con la construcción de campamentos en diferentes épocas del año, y la movilidad de uno a otro en busca de recursos. Estos, obtenidos frecuentemente de la caza, no sólo eran utilizados como alimentos, sino como hemos visto, también en la propia construcción de viviendas o en el vestido, y en el caso de los Evenki Orochen

como elementos para la adivinación, la curación, la magia y la elaboración de alimentos con las vísceras, los intestinos o la sangre (Brandisauskas, 2006b). No obstante, aunque la mayoría de grupos de la Prehistoria en el bosque boreal subsistían gracias a la carne, y en menor medida al pescado, la recolección de bayas, piñones y hongos también suponen una fuerte importante de nutrientes (Weber et al., 2002). En la actualidad la recolección de frutos silvestres, fundamentalmente bayas, se hace en función de la estación del año, las primeras aparecen a mediados de julio, pero la recolección puede durar hasta que comienza la época de nieves (Brandisauskas, 2006b).

La caza, junto con la recolección de frutos silvestres, fue la principal actividad económica durante el Paleolítico Superior y también posteriormente, durante el Neolítico y la Edad del Bronce, complementada en ocasiones con otras actividades como la pesca, la agricultura y el pastoreo. Tanto en el Neolítico y Edad del Bronce como en la actualidad, la presa más frecuente en la caza es algún tipo de ungulado (alce, reno, ciervo, corzo, etc.) (Anderson et al., 2014; Weber et al., 2002), suponiendo la base de la economía en muchas comunidades Evenki (Brandisauskas 2006; Santha, 2009). Sin embargo, para los Buriatos de las zonas esteparias al Este del Baikal, es una actividad complementaria (Diallo y Sántha, 2005). En los yacimientos se documentan múltiples herramientas relacionadas con el mundo de la caza, muchas de ellas en hueso o asta de ungulados, arpones, puntas de flecha, puntas de proyectiles, cuchillos, hachas, láminas, etc. (McKenzie, 2010). Para los Evenki del Baikal, el pastoreo es una actividad complementaria de la caza, generando un desplazamiento de personas y ganado, en busca de lugares óptimos y apropiados para la caza. Mediante este sistema, al ampliar las actividades, se maximizan las oportunidades (Anderson, 2006b). De este modo, el pastoreo se convierte en una estrategia adaptativa en tanto que se desarrolla mediante la práctica del nomadismo, que permite un mayor conocimiento de la taiga y así, mayores posibilidades de éxito en la caza (Brandisauskas, 2006). En el sur de Siberia se documenta la domesticación de animales a partir del inicio del Neolítico, entre 7.000 y 3.000 años (McNeil, 2005). Sin embargo, no parece una actividad de primer orden, sino un complemento a otras actividades de mayor relevancia, como la caza, a juzgar por los restos de herramientas encontrados y los restos habitacionales.

**Sociedad**

Los principales grupos que pueblan el lago Baikal en la actualidad, Evenki y Buriatos, se distinguen de un modo general por su ubicación en el medio, ya que los Evenki están mejor adaptados a los ambientes boscosos de la taiga, mientras que los Buriatos, se desenvuelven en ambientes más esteparios (Sántha, 2005). El origen remoto de ambos grupos, junto a la circunstancia de su aislamiento hasta hace pocos siglos, y principalmente a partir de la sovietización, ha propiciado que muchas de sus costumbres, tradiciones y creencias se mantengan prácticamente inalteradas. En este sentido, el pastoreo es una actividad reciente para los grupos Evenki, ya que antes de la sovietización, la domesticación de renos estaba destinada únicamente al transporte (Pakendorf, 2007).

En las estructuras de habitación de Mal'ta descubiertas por Gerasimov, Leroi-Gourhan (1964) destacaba la diferenciación especial de la estancia según el género; delimitándose un espacio masculino, a partir del utillaje y de las figurillas de pájaros encontrados; y un espacio femenino, debido a las estatuillas femeninas y del utillaje encontrado (Gerasimov, 1964). Esta circunstancia se ha interpretado como una división sexual del trabajo y el espacio. En el mundo Evenki actual, podemos encontrar ciertas semejanzas con la hipótesis manejada por Leroi-Gourhan. El trabajo en la taiga también está dividido entre hombres y mujeres, la actividad propia y más característica del hombre es la caza, lo cual va unido a su categoría de varón (Anderson, 2006). La mujer por el contrario, desarrolla su vida en el pueblo, donde se encarga de preparar la comida y las labores de cuidado de los hijos (Sántha, 2009). En la sociedad Buriata los roles de género están muy marcados, así como definidos los espacios rituales. En este sentido el rol de la mujer, está relacionado con la maternidad como creadora y dadora de vida (*Ibídem*, 2010), a pesar de que no goce de una alta posición social.

La sociedad Evenki se ha definido como un grupo con un carácter igualitario en las relaciones sociales y con una estructura de parentesco tanto patrilinial como matrilinial (Diallo y Sántha, 2005). Por el contrario, la sociedad Buriata es muy rígida y hierática, basada en una estructura patrilinial (Safonova y Sántha, 2007). Para los Evenki, ser cazador es una cualidad unida indisolublemente a la circunstancia de ser hombre, por lo que el paso a la edad adulta se realiza el mismo día que el niño se

convierte en “cazador”, mediante una gran caza, como puede ser la del oso (Diallo y Sántha, 2005). La sociedad Kitoi se estructura en función de la edad y el sexo, en la que los hombres adultos suponen el nivel superior, mientras que en la sociedad Serovo-Glazkovo, los ancianos vivían más tiempo y en mejores condiciones (Weber et al., 2002). Parece que en este sentido, se tiene presente la categoría de adulto en los enterramientos, como individuo completo de la sociedad, y esta circunstancia está directamente relacionada con la caza, debido a las herramientas que le acompañan.

Existe cierta similitud entre las sociedades Evenki, en las que se alcanza la edad adulta una vez se haya conseguido una gran cacería y los grupos del Cis-Baikal durante la Edad de Bronce, que enterraban a sus muertos en función de su cualidad como personas componentes del grupo, como cazadores o como no cazadores, por lo que el significado de la caza podría ser similar en ambos casos. Para los Evenki, los renos gozan de una posición especial en su estructura social, al ser poseedores de algo así como alma o esencia, traducido como *bayanay,* lo que lo eleva, de algún modo, a la categoría de persona (Landerer, 2009). Algunos animales también gozaron, en la Prehistoria, de una alta posición social como lo atestiguan algunos enterramientos de cánidos en distintos yacimientos del área del Baikal, que evidencian que estos fueron tratados de un modo muy similar al humano en vida y después de la muerte (Bazaliiskii, 2010; www.discovery.com). Según esto, tanto en la Prehistoria como en la actualidad, algunos animales sobrepasan esta categoría para aproximarse a la de humano, compartiendo así algunas de sus características, como la de ser enterrado, por lo que se le supone algún tipo de alma o espíritu que viajaría al otro mundo, del mismo modo que el alma humana.

## Sistema de Creencias

El sistema de creencias que dominaba la antigüedad durante el Paleolítico Superior, el Neolítico o la Edad de Bronce ha suscitado un gran interés en los estudios de Prehistoria. Cuando hablamos de creencias o de religión en Siberia, es inevitable la relación con el chamanismo, cuyo origen se encuentra en la palabra tungús *saman* (Eliade, 1951; Hamayon, 2004; Safonova y Sántha, 2011). Algunos elementos son indispensables en la función de chamán, como el tambor, cuyo propósito es crear un clima apropiado para la ceremonia, mediante el repiqueteo, o la repetición de

movimientos que pongan en comunicación el mundo humano con el mundo superior. En el Baikal, también es frecuente apoyarse en el consumo de vodka para alcanzar el trance o un estadio de conciencia modificada. Éste, no sólo es consumido por el oficiante o chamán, sino en muchas ocasiones también por los participantes (Arnau, 2003; Long, in prep.; Safonova y Sántha, 2007; Sántha, 2009). La ingesta de vodka, al igual que otras sustancias alucinógenas utilizadas desde hace siglos por grupos de América y Asia, permite al chamán alcanzar ese estado de conciencia alterada, que le permitirá ponerse en comunicación con los espíritus o los ancestros.

Otro elemento que está presente en la mayoría de rituales chamánicos en el Baikal actual es el fuego (Aranyosi, 2010). Su carácter simbólico se ha asociado a numerosas prácticas, como el acto de arrojar comida en él, de modo simbólico (Brandisauskas, 2007), encender un fuego ritual durante una ceremonia (Long, in prep.) o purificar a los participantes de un ritual mediante el humo de un cedro o de tabaco (McNeil, 2005). Según las características observadas en los cementerios de Shamanka II y Verkholensk (Bazaliiskii, 2010) y la relación que presentan algunos enterramientos con el fuego, se podría pensar que éste es utilizado de un modo ritual en relación a las ceremonias mortuorias. Junto al fuego, Aranyosi (2010) recoge otros dos elementos indispensables en el ritual siberiano, los lugares sagrados (*Oboo*) y la colocación de un abedul (*xuhan*) en posición vertical. Estos dos últimos elementos tienen mucho que ver el uno con el otro, según su carácter simbólico. Uno de los árboles con más presencia en el mundo espiritual siberiano es el abedul. Algunos enterramientos prehistóricos están cubiertos por la corteza de este árbol, que en muchas ocasiones se relaciona con el fuego, como ocurre en algunas tumbas del cementerio de Verkholensk (*Ibídem*, 2010). En la actualidad, el abedul también suele ser el material elegido para la fabricación de los tambores chamánicos (Arnau, 2003).

Entre las sociedades Evenki y Buriata y la Prehistoria, desde el Paleolítico Superior a la Edad de Bronce, encontramos paralelismos en la manifestación de su sistema religioso. El oso supone para muchas sociedades de Siberia un símbolo de la vida espiritual, un intermediario del mundo superior, a la vez temido y respetado (Jacobson, 2003; McNeil, 2005). En el cementerio de Shamanka II, también encontramos muestras de ritualidad en relación al oso (Bazaliiskii, 2010). Los Evenki realizan un festival del oso, que culmina con el funeral del mismo, colocando el cráneo

en un lugar simbólico, un árbol, para que de este modo, se materialice esa mediación entre el hombre y el mundo superior (McNeil, 2005).

En relación a la cosmología Evenki y Buriata, el mundo está fraccionado en tres partes: Mundo Superior, Inferior y Humano, o dicho de otro modo Cielo, Tierra e Inframundo (Eliade, 1999). Aunque independientes, los tres mundos se relacionan, fundamentalmente, mediante un árbol, una montaña o un *Oboo*, que sirven de antena con el Mundo Superior donde habitan los espíritus. Por otro lado, el portal al Mundo Inferior lo encontramos en las raíces del árbol, en las grutas o en los manantiales o arroyos (McNeil, 2005; Jaconbson, 2003). La posición de los cuerpos del cementerio de Verkholenk, del periodo final del Neolítico, tomando como referencia el río (Bazaliiskii, 201) y los enterramientos de Ust' Ida, donde los cuerpos están enterrados paralelos al río Angara, podrían indicar que fueron colocados de esta manera para facilitar el paso al Mundo Inferior cuyo portal es precisamente el río (Weber et al*.,* 2002). Según la creencia Evenki, el alma viaja a través del río hacia el Inframundo, lo que aparece constatado en representaciones pictóricas de yacimientos del Angara como Ust'-tuba y Shalabolino, donde son frecuentes las imágenes de canoas o barcas sobre el río, portando humanos o la representación de sus almas (Jacobson, 2003; McNeil, 2005).

**Simbolismo**

Las figurillas femeninas y de aves encontradas en los yacimientos de Mal'ta y Buret' han sido identificadas como objetos chamánicos, o amuletos, etc. (Schlesier, 2001). Los Buriatos realizan figurillas de animales a las que otorgan dones (Hamayon, 1995) y también se ofrecen dones a los espíritus en los caminos Buriatos, en los lugares denominados *bar'sa*, diseñado especialmente para tal fin (Hoppal, 1997; Long, in prep.). Las figurillas femeninas de Mal'ta y Buret' parecen mantener una relación directa con la feminidad, semejante al simbolismo de las muñecas colgadas en árboles en Yanzhima (Ortiz-Echevarría, 2010), lo que refleja la posibilidad de que al igual que éstas, las figurillas pudieron estar relacionadas con algún culto a la maternidad. Estas presentan una pequeña perforación en la parte inferior de la figura, lo que indica que posiblemente fueron colgadas (Bednarik, 2010; Bru, 1994; Poikalainen, 2001; Schlesier, 2001), igual que ocurre con las muñecas Buriatas de Yanzhima (Ortiz-Echevarría, 2010); otras por el contrario acaban de manera puntiaguda, quizá para ser

colocadas en el suelo (Gerasimov, 1964, citado en Schlesier, 2001). Los grupos Khanty también colocan los ídolos en el frontal de su casa, o en el área sagrada del río, y posteriormente los dejan en la base de un árbol hasta que se degradan, lo que está en relación con el ciclo de la vida, la muerte y la resurrección (Jordan, 2003). Entre los Buriatos y los Evenki, el árbol y especialmente sus ramas son elegidos para servir como vehículo en la comunicación con el mundo Superior. Los Evenki suelen disponer los ídolos en elevadas estructuras de almacenaje, con el objetivo de proteger los bienes que contiene (Anderson, 2006a). Del mismo modo que el portal del mundo Superior se encuentra en los árboles, el portal del mundo Inferior está en los ríos o los manantiales de agua, las cuevas, las raíces de los árboles, etc.

También del Paleolítico Superior, en concreto de los yacimientos de Mal'ta y Buret', son las esculturas de aves (cisnes, patos y gansos) de marfil (Poikalainen, 2001; Schlesier, 2001). Entre las principales características de estas representaciones, están la perforación que presentan en la parte inferior, que indica que podían ser usadas como algún tipo de colgante; y la posición de sus alas, en el momento del vuelo (Poikalainen, 2001; Schlesier, 2001). Al igual que las figurillas femeninas, parece que estas figuras responden a la simbología propia de algún sistema de creencias. Las representaciones de aves en pleno vuelo podrían suponer un punto de inflexión entre el mundo Superior y el mundo humano, manifestando su carácter chamánico. Ozols (1971, citado en Schlesier, 2001) ya estableció ciertos paralelismos entre estas esculturas, tanto las femeninas como las de aves, y el chamanismo, ya que al ir colocadas boca abajo se podrían conectar directamente con el Inframundo. Estas imágenes guardan cierta similitud con los "muñecos espíritu", utilizados por los chamanes siberianos como protección hasta no hace mucho tiempo (Schlesier, 2001). En este sentido, una tradición de gran antigüedad es la existencia de ciertos amuletos en el interior de las tiendas (Anderson, 2006a), por lo que es probable la creencia en las propiedades protectoras de las figurillas del Paleolítico Superior. Otras hipótesis relacionan las imágenes de aves con la economía propia de los cazadores-recolectores de Siberia, aunque se plantea la posibilidad del nacimiento de un culto a las aves (Abramova, 1995: 95).

Schlesier (2001) también le otorgó un valor chamánico a una placa encontrada en Mal'ta, inicialmente catalogada como una hebilla de cinturón, en la que se representan tres figuras de serpientes por un lado y por el otro un agujero central del

que parte una espiral (Abramova, 1995; Poikalainen, 2001). Existen otras representaciones en Mal'ta a partir de incisiones que para Abramova (1995) también suponen representaciones de serpientes. En la actualidad, las serpientes son consideradas como un animal sagrado para el chamanismo Buriato, relacionado con el Inframundo, según se representa en la decoración de los tambores rituales (Hageneder 2003). Por otro lado, las espirales recuerdan los remolinos formados en algunos ríos como el Lena o Yenisei, lo que supone igualmente una puerta de entrada a ese mundo Inferior, conocida en algunas representaciones de tambores y en la vestimenta chamánica actual (Schlesier, 2001). Algunos ídolos o tallas de madera también están dispuestos en las proximidades a los ríos, ya que allí es donde habitan los espíritus (Anderson, 2007). También los Orochen, después del ritual colocan los huesos del oso en el agua (Jordan, 2003). También es frecuente encontrar restos de huesos próximos a las raíces de los árboles, colgando de sus ramas o bien depositados en plataformas de almacenamiento (Brandisauskas, 2006b). Gracias a estas ubicaciones, se facilita el acceso de los animales, tanto al mundo Inferior, a través de las raíces que se hunden en la tierra, como al Superior, colgando de los árboles que sirven de intermediarios. La relación entre los animales, en concreto el oso, y los portales de entrada a los mundos Superior e Inferior, la encontramos en los petroglifos de la cuenca media del Yenisey. En estas representaciones, el oso suele aparecer junto a un árbol, trepando por él (McNeil, 2008; 2010), o emergiendo de un río (McNeil, 2008; 2010), por lo que la relación del oso con el mundo espiritual, tanto Inferior como Superior es clara y se ve apoyada por la creencia Evenki que señala al río Yenisey, como el río en el que los tres mundos se unen (*Ibídem*, 2005; 2008). Reforzando esta idea se encuentran representaciones en las que barcos o canoas transportan las almas al Inframundo a través del río (*Ibídem*, 2005; 2008).

El cérvido está presente en el sistema de creencias de los habitantes del lago Baikal en Siberia, manifestándose a través de mitos, representaciones simbólicas, tabúes, etc. En la cuenca del Minusinsk, los ungulados y los osos suponen un alto porcentaje de las representaciones, entre ellos dominan el reno, el alce, el ciervo, el venado, etc. (McNeil, 2005; 2008; 2010). Algunos autores han declarado la posibilidad de la existencia de un culto a la hembra de ciervo o a la hembra de alce durante el Neolítico y la Edad de Bronce en el área del Baikal (Jacobson, 2003; Fitzhugh, 2009). En la actualidad, el ciervo se mantiene como figura preponderante en numerosos mitos

y leyendas. Partiendo de esta afirmación, los pueblos de Eurasia y de América interpretan las estrellas y constelaciones como una cacería en la que intervienen los cazadores y los animales cazados, en lo que se denomina la caza cósmica (Berezkin, 2005). Es frecuente que la figura del ciervo se asocie con el color dorado, con el mismo oro, o con el astro solar (Jacobson, 2003). En ese sentido, en el estilo artístico del río Angara durante el Neolítico, son frecuentes las representaciones de círculos, que se relacionan con el culto solar (Jacobson, 2003).

**Asentamientos**

En el área del Trans-Baikal, entre hace 18.000-10.000 años, se destacan estructuras de habitación circulares llamadas "tent-rings", donde se han concentrado la mayoría de restos (Kuznetsov, 2007). Estas estructuras se han interpretado como campamentos de caza de grupos de forrajeros nómadas, al igual que ocurre en otros yacimientos, por ejemplo Fløyrivaten VI, al sur de Noruega (*Ibídem*, 2007). Sin embargo, estructuras semejantes se encuentran en la etnografía actual, en grupos que si bien son distantes en el tiempo, no lo son en el espacio. Así, de finales del periodo soviético se recogen numerosas estructuras Evenki fabricadas con troncos de manera rudimentaria, como vivienda y como lugar de almacenamiento (Anderson, 2006a). Muchas de estas construcciones guardan interesantes semejanzas con los yacimientos habitacionales del Paleolítico Superior y del Neolítico.

En cuatro diferentes áreas del Baikal se han hallado lugares de habitación, así como campamentos con material del Holoceno (Neolítico y Edad del Bronce) (Weber y Bettinger, 2010). Algunos autores han determinado que los materiales de las culturas Serovo-Glazkovo de Gorelyi Les siguen los mismos principios que el modelo Evenki. En ambos casos, los grupos dependen del desplazamiento a lugares ricos en recursos, donde dispondrán su residencia temporal (Weber et al*.,* 2002). Constituidas estas estrategias de movilidad, es necesario el establecimiento de asentamientos o campamentos estacionales (*Ibídem*, 2006a; Kuznetsov: 2007). En los yacimientos del Trans-Baikal, las estructuras "tent-ring" encontradas, así como los restos concentrados alrededor de los hogares, hacen suponer que estamos ante asentamientos estacionales, donde la pequeña cantidad de restos óseos, arqueológicos y de hogares nos habla de un periodo de ocupación breve (Kuznetsov, 2007). En la actualidad, en la misma área, los

Evenki Orochen se desplazan por la taiga estableciéndose en campamentos temporales, ocupando cada uno un tiempo aproximado de dos semanas donde el fuego es un elemento imprescindible tanto en el campamento (Brandisauskas, 2006a), como en el interior de las viviendas, donde existe un hogar central (Anderson, 2006a; Vasilevich y Smolyak, 1964), de similares características a los hogares excavados en los yacimientos del Paleolítico Superior en el Trans-Baikal (Kuznetsov, 2007).

Durante las excavaciones de Gerasimov en Mal'ta, los restos de utillaje catalogado como masculino y las figurillas de pájaros, se encontraban en áreas separadas de las figurillas de mujeres y el utillaje catalogado como femenino (Leroi-Gourhan, 1964). Los Evenki también delimitan las áreas por géneros, los hombres trabajan creando o reparando sus propias herramientas fuera de las tiendas (Anderson, 2006a), mientras que las mujeres suelen permanecer mucho tiempo dentro de las mismas. También Vasilevich y Smolyak (1964) documentaban un uso similar del espacio. Desde otro punto de vista, las herramientas utilizadas por los Evenki en la actualidad, igual que ocurre con los útiles hallados en los yacimientos del Paleolítico Superior, Neolítico o la Edad del Bronce, están orientadas directamente a las actividades relacionadas con la caza.

## 2. Contribución del estudio de la Arqueología y la Antropología al desarrollo de las competencias clave del currículo del Secundaria (LOMCE).

El estudio de la Antropología y la Arqueología suponen una importante contribución a cada una de las siete competencias clave que desarrolla. Desde el punto de vista de la competencia en comunicación lingüística, los estudios que incluyen la sociedad en sus objetivos, como son la Antropología y la Arqueología, mantienen una relación simbiótica, ya que la lingüística sirve para comprender la sociedad y viceversa. Los medios de comunicación y la sociedad se van nutriendo mutuamente, hasta el punto en el que evolucionan casi de manera paralela. Los cambios de la sociedad se ven reflejados en el modo en el que se desarrolla la comunicación lingüística, en la introducción de nuevos vocablos, nuevas expresiones, nuevos significados o nuevas modalidades de comunicación. Tanto la lengua como la sociedad son entendidas como elementos en continua evolución, capaces de contribuir una al conocimiento de la otra.

Por otro lado, la Arqueología y la Antropología son elementos de primer orden en la obtención y análisis de textos en sus diferentes modalidades: recortes de prensa, estelas funerarias, libros de texto, novelas, documentos legales, etc. Desde otro punto de vista, la lengua es la principal herramienta a partir de la cual nos comunicamos, por lo que es un elemento indisolublemente unido a la sociedad.

A pesar de que la competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología, aparentemente, tienen escasa relación con las ciencias de carácter social, forman parte de la misma, desde el momento en el que, tanto las matemáticas como las tecnologías, están insertas en un contexto social, sin el cual, serían difícilmente comprendidas. Las matemáticas establecen una importante base en las relaciones económicas de la sociedad, las simples y las complejas, tanto en la actualidad como en el pasado. Por otro lado, las actividades científicas y tecnológicas se desarrollan de forma paralela a la evolución que se experimenta en la sociedad. Siendo la ciencia el resultado de la forma en la que el ser humano se relaciona con el mundo físico, trata de conocerlo y en algunos casos de dominarlo.

Partiendo del hecho de que el objetivo de la Antropología es el conocimiento del hombre en su entorno social y cultural, las nuevas tecnologías ocupan un lugar de

primer orden en la sociedad actual. Por tanto, para comprender la sociedad debemos comprender los elementos que la componen y la caracterizan. Los avances en tecnología han supuesto la creación de una nueva forma de comunicarse en el cambio de una época.

La Arqueología y la Antropología también tienen una importante proyección en la competencia digital, ya que plantean una reflexión sobre la evolución tecnológica desde la Prehistoria hasta nuestros días. Esta reflexión debe llevar al desarrollo del pensamiento crítico, que permita al usuario de las nuevas tecnologías, filtrar aquella información que sea objetivamente válida y responsable. Por otro lado, las nuevas tecnologías, posibilitan el acceso a la imagen como fuente de información, lo que permite estudiar aquellos elementos que sólo tienen la posibilidad de ser observados y estudiados en museos, excavaciones arqueológicas o en lugares alejados físicamente, lo que posibilita a los estudiantes el acceso a recursos que de otro modo sería imposible.

Desde el punto de vista de que es la motivación el motor que lleva al desarrollo de la competencia de aprender a aprender, se precisa de metodologías que lleven implícito la motivación, la iniciativa que mueve hacia el proceso de autoaprendizaje, que empuja a la investigación y al desarrollo del pensamiento crítico. La motivación se plantea como uno de los elementos más ansiados para el profesorado. No obstante, materias como las Ciencias Sociales pueden ser potenciadas en este sentido, desde planteamientos prácticos, que involucren al alumnado en el proceso de investigación, que les incentive a seguir aprendiendo, y sobretodo, a hacerlo de forma autónoma. La propia idiosincrasia de la Arqueología y la Antropología, se basa en fundamentos prácticos, que suponen un proceso constante de investigación, de hacerse preguntas, de contrastar hechos, de plantear suposiciones, etc. Estos elementos sitúan al alumnado como agente activo en el proceso de aprendizaje, lo que supone no sólo un elemento motivador, sino también una herramienta en conexión con el desempeño de importantes competencias y habilidades.

Las competencias sociales y cívicas se conciben como aquellas habilidades que permiten desarrollarse en la sociedad desde un punto de vista responsable, reflexivo y crítico, desarrollando capacidades que contribuyan en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos. Se requiere por tanto, un conocimiento de la sociedad y un

proceso de profunda reflexión hacia la misma. A este proceso contribuyen tanto la Arqueología como la Antropología, ya que ponen en conocimiento diferentes culturas y sociedades, e invitan a la reflexión acerca de los elementos y mecanismos que la componen, permitiendo, de igual manera reflexionar y conocer la cultura y sociedad propia. Sólo este conocimiento de la sociedad podrá provocar actitudes responsables en el entorno social en el que nos desenvolvemos.

El sentido de iniciativa y espíritu emprendedor está en relación con la Competencia de aprender a aprender, en el sentido en el que el propósito de ambos, es el desarrollo de la motivación y la iniciativa, que sean capaces de llevar a cabo acciones resolutivas, planteadas desde la reflexión y el pensamiento crítico. La Antropología y la Arqueología son disciplinas que invitan a la búsqueda de respuestas, por lo que se requiere el desarrollo de competencias vinculadas a la iniciativa personal y a la investigación en busca de respuestas.

El conocimiento de la cultura, al que se llega profundizando en disciplinas como la Arqueología y la Antropología, permite la valoración y apreciación de todos los aspectos y manifestaciones de la misma. Una vez se ha accedido a diferentes aspectos de la cultura y se ha trabajado e investigado sobre ellos, la toma de conciencia sobre la importancia de su preservación y la conveniencia de dar a conocer las diferentes expresiones culturales, se desarrolla con absoluta normalidad, de una forma casi automática. Desde este prisma, podemos afirmar que el conocer implica comprender, y comprender, a su vez, implica desarrollar actitudes de tolerancia y de respeto hacia lo conocido.

## 3. Análisis curricular del RD 1631-2006 de 29 de diciembre

Los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria en el RD 1631-2006 de 29 de diciembre, persiguen el desarrollo de ciertas capacidades, como asumir los deberes y ejercer los derechos marcados por la sociedad, para llevar a cabo así, una ciudadanía democrática y responsable. El conocimiento de los deberes y los derechos de una sociedad, supone un conocimiento íntimo de la misma y un análisis de la cultura de la que forma parte. Por otro lado, la Arqueología, como una de las principales fuentes documentales de la Historia, ocupando un lugar privilegiado en el estudio y conocimiento de la Prehistoria, aparece destacado en el currículo del RD 1631-2006 de 29 de diciembre, en muchas ocasiones, de un modo indirecto. Desde este punto de vista, la Arqueología y la Antropología, son retratadas como meras disciplinas secundarias de las Ciencias Sociales, a pesar de las cuantiosas referencias indirectas que se hacen en ella.

Se presenta como un objetivo, conocer, valorar y respetar la cultura, la historia y el patrimonio artístico y cultural propios y ajenos. El conocimiento de la cultura lo proporcionan los estudios antropológicos y el patrimonio artístico y cultural, que guarda una estrecha relación con la Arqueología, siendo la fuente mediante la cual se han obtenido los restos catalogados como patrimonio artístico y cultural. Sin embargo, a pesar de la claridad de las referencias, ni una ni otra disciplinas son citadas ni explicitadas. No obstante, se plantea el uso interdisciplinar para lograr conocimiento, para lo que se hace necesario un planteamiento globalizador.

De las 8 competencias de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, (1. Competencia en comunicación lingüística, 2. Competencia matemática, 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, 4. Tratamiento de la información y competencia digital, 5. Competencia social y ciudadana, 6. Competencia cultural y artística, 7. Competencia para aprender a aprender, 8. Autonomía e iniciativa personal), guardan relación con la Antropología y la Arqueología, de una manera directa: el Tratamiento de la información y la competencia digital, la Competencia social y ciudadana, la Competencia cultural y artística, y en menor medida también la Competencia para aprender a aprender y la Autonomía e iniciativa personal.

En el Tratamiento de la información y la competencia digital, se otorga una gran importancia a las fuentes que aportan información que deberá ser transformada en conocimiento. La Arqueología, aunque no aparece mencnionada, supone una de las principales fuentes de información en el conocimiento de la Historia y la Prehistoria. La Competencia social y ciudadana implica comprender la realidad social en la que se vive y los elementos básicos que la definen. En esta comprensión de la realidad social y cultural, la Antropología juega un papel básico, sirviendo de instrumento básico que permita el acercamiento y conocimiento de los diferentes elementos que le dan forma.

En lo referente a la Competencia cultural y artística podemos afirmar que para apreciar de un modo crítico las manifestaciones culturales y artísticas, y para valorarlas desde el punto de vista de la conservación, se precisa de un contacto temprano con dichas manifestaciones. Resulta complicado amar aquello que no se conoce, por lo que este proceso de sensibilización y análisis crítico debe partir de una profunda relación entre el alumno/a y la obra artística, o la manifestación cultural o el resto arqueológico.

En la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, el conocimiento de la sociedad forma parte de su propia definición, lo que indica la importancia de los conocimientos culturales y sociales como articuladores de la asignatura. Sin embargo, esta disciplina se encuentra completamente ausente en el desarrollo, planteándose la Geografía y la Historia como los principales ejes vertebradores del ámbito social. A pesar del énfasis inicial en la importancia de lo social, sólo se menciona la Sociología, vinculándose ésta a fenómenos colectivos producidos por la actividad social del hombre. Tampoco se hace una referencia directa a la Arqueología, pero se plantea la necesidad de acercar a los alumnos/as a "las distintas técnicas relacionadas con el uso adecuado de la información a través de la observación o de la documentación, su tratamiento, su organización, su representación gráfica o su comunicación". Subyace la idea de la aproximación del alumnado a diversas fuentes de información, muchas proporcionadas por la Arqueología. En el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, se plantea de nuevo, el estudio de las interrelaciones con los grupos humanos en la configuración del territorio desde una perspectiva mundial, de lo que se infiere la necesidad de ser abordadas bajo un prisma antropológico, aunque no se mencione la disciplina. El contendido referido en el enunciado, advierte de un trabajo multidisciplinar, basado en la obtención de información mediante el uso de fuentes

documentales y/o arqueológicas. Algo semejante ocurre en el segundo curso, organizado desde estudios poblacionales y desde los rasgos de las sociedades actuales, española y europea. A pesar de que se informa que el grueso de la asignatura lo conforma la Geografía y la Historia, en su contenido, se aprecia un gran protagonismo de disciplinas como la Antropología y la Arqueología. No se especifica el uso de ninguna de ellas en concreto, sin embargo, los contenidos a tratar forman parte de ambas de un modo incuestionable.

El objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria, se centraría en llegar a conocer la realidad que nos rodea, lo cual supone un objetivo de carácter claramente antropológico, al ser precisamente el entorno social y la relación del ser humano en él, lo que ocupa los estudios de Antropología. En la descripción de contenidos del bloque 1 de 1º de Educación Secundaria Obligatoria se hace, por primera vez, referencia directa a la Arqueología como una de las fuentes de información. También se presenta de un modo predominante la herencia cultural y el patrimonio artístico, aunque no se precise mayor información al respecto. En el bloque 3 plantea el estudio de las sociedades prehistóricas, las primeras civilizaciones y la edad antigua. En este caso, a pesar de la relación directa existente con la Arqueología, la disciplina no es mencionada de ningún modo. Por otro lado, los criterios de evaluación guardan relación directa con los contenidos citados.

En 2º de Educación Secundaria Obligatoria se amplían algunos aspectos tratados con anterioridad, en relación al uso de algunas fuentes, sin embargo, no se mencionan las fuentes arqueológicas, aunque su tratamiento se encuentre incluido de algún modo. Los contenidos aparecen supeditados implícitamente a la Arqueología y a la Antropología, en su vinculación con la búsqueda de información (documental, arqueológica, etc.) y a una reflexión acerca de ella. También aparecen contenidos referidos a la población y a la sociedad, analizando la sociedad de pertenencia (española/europea), actual e histórica (sociedades preindustriales), a partir de su estructura, características que la definen, etc. De nuevo, a pesar de ser contenidos con una clara relación con la Antropología, esta se mantiene completamente ausente. En los criterios de evaluación se introduce la investigación a partir del uso de diversas fuentes, encontrando entre ellas la observación, una de las herramientas de las que se vale la Antropología, la Arqueología se muestra ausente en la referencia a fuentes.

El contenido social marca el eje central de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, basándose principalmente en el conocimiento de la sociedad, para integrarse plenamente en ella. Los contenidos se centran en la importancia del uso del diálogo, el debate, la tolerancia, el respeto, el espíritu crítico, y la herramienta principal, la reflexión. Se menciona como criterio de evaluación, identificar algunos rasgos de las sociedades actuales, pero no se precisa cuál es la técnica que lleve del conocimiento a la identificación de estos rasgos. Tanto los objetivos especificados, como los criterios de evaluación, parten del conocimiento de la sociedad y la realidad que nos rodea. Sin embargo, no resulta fácil llegar a comprender la sociedad y poder establecer un análisis crítico de ella, sin una serie de herramientas que proporcionan disciplinas como la Antropología o la Sociología. La reflexión sobre la sociedad no es algo exclusivo de la Antropología o la Sociología, obviamente debe ser uno de los objetivos de cualquiera de las Ciencias Sociales. Sin embargo, para llegar al conocimiento a través de la reflexión se debe proporcionar al alumnado las herramientas adecuadas para hacerlo, y así, evitar sesgos como consecuencia de la probable visión del alumnado marcada por el etnocentrismo.

La asignatura de Historia y Cultura de las religiones, propone una aproximación a las distintas creencias y ritos desde su dimensión cultural e histórica, no desde el dogma. Así, se analiza la influencia de la religión en la conformación de la cultura. El objetivo de la materia es analizar el contexto político, social y cultural en el que nacieron y se desarrollaron las religiones, para relacionarlas con el devenir histórico de los pueblos. Se trata de aproximarse a la religión no desde una perspectiva doctrinal, sino antropológica. Desde el análisis de la cultura se pretende llegar a comprender los principales aspectos culturales. No obstante, las referencias a la Antropología Social y Cultural están de nuevo ausentes en su forma directa, aunque son numerosas de modo indirecto. A pesar de la presentación de la asignatura y en contraste con los objetivos, los criterios de evaluación están orientados al aprendizaje tradicional, con gran protagonismo de lo teórico y lo memorístico. No aparecen referencias a la investigación o al análisis de la religión, lo que proporcionaría la perspectiva amplia y globalizada propuesta. Por tanto, se apuesta por una asignatura planteada, partiendo de una perspectiva científica, que podríamos denominar antropológica, pero no se evalúan los procedimientos científicos que lleven a su comprensión.

## 4. Análisis curricular del RD 1105/2014, de 26 de diciembre

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en su definición de competencias, otorga una gran importancia al papel social para el logro de las mismas, por lo que se requiere un íntimo conocimiento de la sociedad. También el artículo 10 menciona la importancia de que el alumnado adquiera conocimientos básicos de la cultura. En la misma línea, la finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria presenta como prioritario la preparación de los alumnos y alumnas para su vida futura, en referencia no sólo a la vida laboral sino también en relación a sus derechos y obligaciones como ciudadanos. Algo similar ocurre con los objetivos a) y de la Educación Secundaria Obligatoria, recogidos en el artículo 11 del RD 1105/2014, de 26 de diciembre. En ellos se establece la necesidad de formar al alumnado como ciudadanos responsables, conocedores de sus derechos y deberes, cobrando especial significación el diálogo y diversos valores sociales. Encontramos en los preliminares de este documento, numerosos argumentos en favor de la Antropología, en tanto que se da primordial importancia al hecho de conocer la cultura y la sociedad de la que se forma parte, de modo que se originen ciudadanos perfectamente responsables en dicho entorno. La Antropología supone una de las herramientas que permite al ser humano aproximarse al conocimiento de una cultura y una sociedad, partiendo de fundamentos científicos, que es preciso conocer para evitar conclusiones precipitadas y sesgos en las investigaciones.

Por otro lado, y de igual manera, la Arqueología se manifiesta como una ciencia que trata de alcanzar el conocimiento de culturas, civilizaciones o sociedades ya desaparecidas, con la ayuda del análisis y estudio de sus restos materiales. Desde este punto de vista, también la Arqueología se muestra como una pieza fundamental en el conocimiento de la sociedad de pertenencia. La reflexión y el estudio de otras sociedades, invita y predispone al conocimiento de la propia. Así, también en el artículo11, el objetivo e) propone como necesidad el desarrollo de destrezas en la utilización de fuentes de información que contribuyan en la consecución de nuevos conceptos. A pesar de que cuando hablamos de fuentes de información en la actualidad, el propio término evoca las Tecnologías de la Información y la Comunicación, una de las fuentes de información más importantes viene de la mano de la Arqueología. Dicha

fuente proporcionaría numerosos datos de carácter histórico o prehistórico, que sería imposible obtener de otro modo.

La importancia otorgada a la Antropología y a la Arqueología dentro del ámbito general de la Educación Secundaria Obligatoria, contrasta con la ausencia presentada en el currículo de estas disciplinas. Así, en el artículo 13, en que se organiza el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, se establecen como obligatorias las asignaturas de Geografía e Historia en los cursos de primero, segundo y tercero de Educación Secundaria Obligatoria, pero existe un vacío en cuanto a las disciplinas citadas. Por otro lado, y en relación a la importancia otorgada al conocimiento de la sociedad de pertenencia, a partir de la comprensión e interiorización de los derechos y deberes, vinculados a los valores y normas sociales, se oferta la asignatura específica de Valores Éticos, pero como opción frente a la Religión, y en ningún caso con carácter obligatorio. Desde este prisma, también la finalidad del Bachillerato, recogida en el artículo 24, principios generales, Capítulo II, deja constancia de ese interés en que el alumnado logre desarrollar las funciones sociales para poder incorporarse a la vida social. De nuevo, la sociedad o el estudio de la misma ocupa una preocupación fundamental en el sistema educativo español. Los objetivos del Bachillerato, recogidos en el artículo 25, hacen hincapié en el primer objetivo a) de la necesidad de ejercer la ciudadanía democrática, así como la importancia de "consolidad una madurez personal y social" del b), haciendo referencia a los contenidos sociales como básicos en el desempeño de las competencias de Bachillerato.

El conocimiento de la sociedad se presenta como el punto de partida de las Ciencias Sociales, siendo la Geografía y la Historia sus principales ejes vertebradores. Sin embargo, a pesar de que las manifestaciones culturales y sociales del ser humano suponen el principal objeto de estudio de disciplinas como la Antropología, la Etnografía y la Etnología, no aparecen mencionadas en el currículo. Así, resulta paradójico que los conocimientos acerca de la cultura y la sociedad se presenten como principios de primera importancia en el estudio de las Ciencias Sociales y por el contrario se obvie toda referencia a las disciplinas citadas.

En la asignatura de Geografía e Historia del 1º Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, en los bloques 1 y 2, no existen referencias a la Antropología y a la

Arqueología más que de forma indirecta, en referencia a la acción del hombre en el medio, la demografía o las características de la población española. Por otro lado, en los estándares de aprendizaje evaluable los contenidos de carácter social y cultural están completamente ausentes, por lo que no se observa una concordancia real entre los contenidos, los criterios y los estándares. En el bloque 3 en contraste, se mencionan de modo general las diferentes clases de fuentes históricas, sin que la Arqueología sea especificada como una de ellas, tan sólo se hace referencia a los restos materiales o textuales. Algo similar ocurre con contenidos propios de la Antropología Social y Cultural que se presentan abundantemente, pero sin ningún tipo de asociación con la propia disciplina. Algunos ejemplos son el ritualismo o el papel de la mujer en determinados aspectos de la Prehistoria.

Los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, incluyen principalmente conceptos propios de Historia desde una perspectiva multidisciplinar, que precisan de enfoques propios de la Antropología o la Arqueología para ser entendidos en su profundidad. Sin embargo, tan solo se mencionan las fuentes históricas y sus posibilidades como herramienta en el estudio del pasado.

En la asignatura de Geografía e Historia de 4º de Educación Secundaria Obligatoria, tanto en los criterios de evaluación como en los estándares de aprendizaje evaluables, son frecuentes las referencias a la cultura y a la sociedad, en referencia a características culturales, incluyéndose además conceptos como el de cambio o progreso. Por otro lado, encontramos también referencias a diversos movimientos culturales, a la perspectiva de género, fenómenos sociales y a la influencia del pasado en la constitución del futuro. Sin embargo, los conceptos que más relación guardan con la Antropología, sin que por ello se mencione la disciplina, son los de globalización y eurocentrismo. Ambos son estudiados en profundidad en la Antropología Social y Cultural, aunque no haya referencia directa a la misma, ni exista una introducción en la materia, incluida en contenidos, criterios de evaluación o estándares de aprendizaje evaluables. Por otro lado, en los propios estándares de aprendizaje evaluable, se reconoce la importancia y el valor de las fuentes como proporcionadoras de información y también como evidencia para los historiadores. Del mismo modo, no se mencionan los tipos de fuentes, dejando abiertas las posibilidades, y la Arqueología no es señalada como una de ellas, de manera directa.

En 4º de Educación Secundaria Obligatoria, la asignatura de latín contempla como principal finalidad "introducir al alumnado en el conocimiento de los aspectos esenciales de la lengua y la cultura latina", vinculado a la herencia cultural y lingüística romana. La importancia de Arqueología y Antropología en los contenidos estudiados en latín es fundamental, ya que principalmente se sustentan en el estudio de la civilización latina, desde el punto de vista histórico, político y cultural. Así, en el bloque 5., se incluyen contenidos propios de la Antropología Social y Cultural, como la organización política y social de Roma, la vida cotidiana, la familia romana y por último la mitología y la religión romanas; y estándares relacionados con las clases y roles en la familia y la sociedad. Por otro lado, los textos latinos adquieren una especial relevancia como instrumentos para el estudio de la civilización latina. El origen de los textos o la recuperación de los mismos mediante un proceso arqueológico, no es mencionado, por lo que la referencia, de nuevo, aunque vehementemente, es indirecta. La Arqueología adquiere también gran relevancia en el bloque 6., vinculado al análisis y comprensión de textos, no sólo desde la lingüística, sino también desde el estudio e interpretación de textos ya traducidos, labor propia de la citada disciplina.

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura, está orientada al "desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado" en sus vertientes "pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria". Sin embargo, plantea un enfoque sociocultural dado que es usada en la comunicación y las relaciones sociales, familiares y profesionales. Desde este punto de vista, también las matemáticas contribuyen a la comprensión del medio que rodea al hombre.

No obstante, en lo que a la presencia de contenidos antropológicos o arqueológicos, la materia de Cultura Clásica tiene un especial protagonismo, ya que pretende un acercamiento al estudio de las civilizaciones clásicas (Grecia y Roma), desde diversos ámbitos: literario, artístico, filosófico, científico y lingüístico. La Arqueología y la Antropología suponen dos puntos de partida fundamentales en la comprensión y el conocimiento de las civilizaciones clásicas. Aunque en ningún momento se hace ninguna referencia a estas disciplinas, sí aparecen mencionados aspectos propiamente culturales y arqueológicos, como son las fuentes a partir de los cuales se dirimen los estudios (textos, restos arqueológicos, etc.).

En la asignatura de Cultura Clásica de 1º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria encontramos contenidos vinculados a la Antropología Social y Cultural como es la mitología, la sociedad, la vida cotidiana, la organización política, las características de las distintas clases sociales, la familia y sus roles, y por último el trabajo y el ocio. La Arqueología aparece reflejada de manera indirecta en el bloque dedicado al Arte (bloque 4) en el que la mayor parte de los restos artísticos estudiados han sido obtenidos gracias a la Arqueología, por lo que se considerarían en este contexto dos disciplinas indisolublemente unidas. Por último, en el bloque 7 se introduce la reflexión hacia la pervivencia de la cultura greco-latina en la actualidad, lo que conlleva un profundo conocimiento cultural del pasado y del presente.

La materia de Filosofía se centra en el ser humano desde su faceta social y cultural. Supone por tanto, una reflexión contante acerca de la cultura y de la interacción del hombre en ella. Así, en 4º de la Educación Secundaria Obligatoria, por primera vez se hace una referencia directa a la Antropología, en el criterio de evaluación nº 4, del bloque 1 "Conocer el giro antropológico de la filosofía en el s. V a. C., explicando algunas de las ideas centrales de Sócrates y de Protágoras y reflexionando sobre la aplicación práctica de la filosofía respecto al individuo y a la sociedad en la que vive." De algún modo, esto refleja un vínculo especial entre la Filosofía y la Antropología, partiendo ambos del ser humano como objeto de estudio, así como sus relaciones con la sociedad, y la motivación de sus actos sociales y culturales. En este sentido, también el bloque 4 (*Socialización*) plantea directamente la importancia en el estudio de la dimensión social y cultural del ser humano. El bloque presenta una relación directa con la Antropología Social y Cultural, sin embargo, no hay ninguna referencia a la misma. Tanto los criterios de evaluación como los estándares de aprendizaje evaluables podrían ser parte del contenido de cualquier manual de la materia de Antropología o Introducción a la Antropología.

La segunda lengua extranjera también mantiene un vínculo cercano con la Antropología Social y Cultural en tanto que se presenta como una herramienta para la comprensión de aspectos socioculturales, sociolingüísticos, de comportamiento y convenciones sociales, entre otros. Desde este punto de vista, la comprensión de una lengua diferente de la materna, se asocia directamente con la comprensión de aspectos culturales distintos, lo que implica un mayor conocimiento de una determinada cultura.

El objetivo de la asignatura de Valores Éticos es lograr dotar al alumnado de la racionalidad suficiente como para saber tomar decisiones juiciosas y reflexionadas, en el marco de una sociedad determinada y bajo el marco común de lo establecido en la Declaración Universal de los Derechos. Siendo Valores Éticos una de las asignaturas más estrechamente relacionadas con la Antropología Social y Cultural, este vínculo no se refleja de manera directa. Es abordada desde los principios de la Ética, para lograr una convivencia pacífica y armoniosa en la sociedad, pero se excluye la importancia de estudiar la sociedad a la que se está haciendo referencia. La Ética es uno de los aspectos más importantes sobre los que se sustenta una cultura, ya que permite estructurar la conducta social a unas pautas de conducta elaboradas a partir de valores éticos. En la asignatura de Valores Éticos de 1º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria se manifiesta la importancia de la naturaleza social del ser humano y la influencia del entorno social y cultural en el desarrollo moral de la persona, pero a pesar de que la relación con la Antropología es clara, no aparece ninguna referencia ni asociación directa.

## 5. Análisis de los resultados de la encuesta "La Antropología y la Arqueología en las Ciencias Sociales".

Tras el análisis de los datos derivados de las dos encuestas realizadas, podemos afirmar que aunque el interés por las Ciencias Sociales en general, puede ser catalogado como alto, ya que el 80% lo puntúa de 4 a 6, siendo 6 la máxima puntuación; se amplía después de la realización de las mismas, aumentando este porcentaje a 85%. Sin embargo, lo más relevante no es este aumento, sino la distribución de las puntuaciones, ya que aumentan de 6, de 7% a 9% y de 5, de 39% a 48%, siendo 5 y 6 las más altas, así mismo descienden las de 4, de 34% a 28%. Este aumento significativo, de los valores de 5 y 6 es una tendencia en todos los grupos, excepto en 4º de ESO (Maristas) donde desaparece el porcentaje del 19% que valoró con 6 las Ciencias Sociales en la segunda encuesta. Así mismo, en 4º de ESO (Atocha) nadie valoró con la máxima puntuación (6). Sin embargo, se duplicaron las valoraciones de 5 y disminuyeron las de 4, y desaparece la valoración de 1 que se encontraba en la primera encuesta. Las actividades que realizaron los distintos grupos varían. En 2º de ESO y 3º de ESO realizaron una selección de actividades, diferente en cada curso, y en 4º de ESO (Maristas) eligieron aquellas actividades de su preferencia, mientras en 4º de ESO (Atocha) realizaron todas las actividades, ya que contaron con toda una semana para su realización. Resulta significativo que los resultados obtenidos en 4º de ESO (Maristas), reflejen cierta decepción con la asignatura, ya que después de las actividades, desaparece el 19% de máxima puntuación, aunque ni antes ni después hay puntuaciones de 1 o 2 que serían las mínimas y la de 3 disminuye de 9% a 5%. Resultan desconcertantes estos resultados, ya que la tendencia es que las puntuaciones que más varían son las intermedias, es decir las que no son extremas, ni el 1 ni el 6. Lo que de algún modo explicaría que al que le gustan mucho las Ciencias Sociales, le sigue gustando después de las actividades y a la inversa. Sin embargo, los porcentajes se distribuyen de un modo más significativo en estas valoraciones intermedias, lo que da como resultado unos índices mayores de puntuaciones altas como 4 y fundamentalmente 5.

A pesar de que la tendencia general es a relacionar las Ciencias Sociales con la Geografía y la Historia, aumentando la proporción, incluso después de las actividades; también aumentó considerablemente el porcentaje de alumnos/as que incluyó otras

disciplinas, como las propuestas, Sociología y Antropología y otras como la Economía o la Geografía Económica. Estos resultados son más llamativos en 2º y 3º de ESO (Maristas), donde se experimenta un mayor incremento de alumnos/as que pasan a relacionar la Antropología con las Ciencias Sociales, aunque en términos absolutos, también son los grupos que más han relacionado la Antropología con las Ciencias Sociales. No obstante, en todos los cursos, la Antropología y en menor medida la Sociología pasan a ser relacionadas con las Ciencias Sociales en mayor proporción. En términos generales, se pasa de un 22% a un 70% de alumnos/as que relacionan la Antropología con las Ciencias Sociales después de haber realizado las actividades.

Los resultados, en principio favorables a las Ciencias Sociales, sobretodo tras la realización de las actividades, contrastan con la tercera cuestión planteada, si les gustan las Ciencias Sociales, con dos posibilidades de respuesta, sí o no. El 85% de los encuestados responde afirmativamente antes de las actividades y el 79% lo hace después. En todos los grupos, el porcentaje se mantiene o bien disminuye después de la realización de las actividades, siendo los grupos 3º de ESO (Maristas) y 4º de ESO (Atocha) los que más descienden y los que en menor medida les gusta las Ciencias Sociales. Estos resultados pueden presentar varias lecturas, bien que se valore negativamente la asignatura, a partir de las actividades que han realizado o como consecuencia de ellas; bien que valoren las Ciencias Sociales a pesar de las actividades. Es decir, las actividades que se proponen, plantean una alternativa a las Ciencias Sociales, que aparentemente y según los resultados, no es frecuente ni en el currículo ni en las aulas de Ciencias Sociales. La ausencia de otro tipo de contenidos más allá de la Geografía y la Historia, considerados como clásicos, puede provocar en el alumnado el rechazo que parece manifestarse en los resultados, valorando la asignatura tal y como la conocen, al margen de las actividades que acaban de realizar. Esta posibilidad parece probable, teniendo en cuenta que la asignatura tal y como la conocen, no cambia. Por el contrario, se les ofrece una alternativa, que con la información que aporta, les permite juzgar lo ya existente, no valorar la alternativa como parte del conjunto a juzgar.

Los aspectos más valorados de la asignatura, son el profesor y la información, antes y después de las actividades, aunque experimentan un incremento notable la metodología, que pasa del 26% al 39%, aunque no sea uno de los aspectos

preponderantes de las Ciencias Sociales. También la consideración al profesor aumenta del 41% al 51%. En 2º de ESO (Maristas) en cambio, los aspectos más valorados son la metodología y el profesor, y aumentó considerablemente el número de estudiantes que seleccionó el profesor y la información, y descendió el número en relación a las actividades. Sin embargo, en 3º de ESO (Maristas) lo más valorado es el profesor, la información y las actividades. En 4º de ESO (Maristas) es la información, y seguidamente el profesor, pero tras las actividades, la información y el profesor siguen siendo los más votados, aunque disminuye su porcentaje y aumenta considerablemente el de la metodología. En 4º de ESO (Atocha) antes y después de las actividades, es la información lo que más gusta a los/as alumnos, y aumenta de manera significativa el porcentaje de personas que elige las actividades después de las mismas. Sin embargo, el grupo de 11 alumnos/as de 4º de ESO (Atocha) eligió las actividades por encima del resto de opciones.

Uno de los aspectos más destacados de estos resultados, es la importancia de la información para los/as estudiantes de Ciencias Sociales, con porcentajes elevados en todos los grupos, aumentándose incluso después de las actividades, lo que indica un interés del alumnado en el contenido que reciben. Esta proporción aumenta en todos los grupos, manifestando la curiosidad de nuestros/as estudiantes, y el interés por nuevos contenidos de la asignatura. Otro de los aspectos que ha aumentado su porcentaje considerablemente es la metodología. Es frecuente entre los/as alumnos/as de secundaria realizar actividades que se plantean en el libro, a pesar de que algún profesor trate de implementar los contenidos con actividades propias. Los resultados manifiestan un interés por la metodología después de realizar las actividades, donde se incluyen ejercicios de reflexión, de intuición, de investigación, al margen de las actividades clásicas que se ofrecen en los libros de texto.

Por otro lado, también la metodología es el aspecto más significativo en lo referente a lo que menos gusta de las Ciencias Sociales, llegando al 94% en la primera encuesta, este porcentaje se redujo en la segunda al 74%. Cabe resaltar que alguno de los/as encuestados/as que respondieron que sí les gusta las Ciencias Sociales, luego responden a los aspectos que no les gustan, eligiendo principalmente y como primera opción la metodología, que ve reducido el porcentaje en la segunda encuesta. A tenor de

los resultados de la primera y segunda encuesta, la metodología disminuye su carácter negativo en relación a las Ciencias Sociales, lo que indica que el alumnado se ha sentido cómodo y ha valorado en alguna medida la metodología presentada en las actividades, basada principalmente en la deducción, la reflexión y la investigación como principales herramientas para generar conocimiento. Sin embargo, en el grupo que realizó todas las actividades, aumentó el porcentaje de alumnos/as que indicó que lo que menos le gustaba era la metodología, al igual que el profesor y las actividades y disminuyó el porcentaje que había indicado la información. Estos porcentajes deben ser tenidos en cuenta con suma prudencia, ya que hubo más alumnos que respondieron de los que habían indicado que no les gustaban las Ciencias Sociales, por lo que alter en cierto sentido el valor de las respuestas.

Los/as alumnos/as valoraron en mayor medida los debates y las actividades grupales en la primera encuesta y se mantuvieron en la segunda, aumentando su proporción, las actividades grupales y disminuyendo los debates. Por otro lado, también aumentaron el porcentaje, las actividades de reflexión, y las actividades orales, y disminuyeron las actividades del libro, las de memorización y las de investigación. Las actividades que realizaron los alumnos de 2º de ESO (Maristas) eran fundamentalmente de reflexión y podemos ver que en la segunda encuesta ha aumentado su porcentaje, de 0% a 8%, del mismo modo, se reduce el porcentaje de alumnos/as que los ha puntuado el mínimo, un 7, de 8% a 4%. Por otro lado, el principal aumento lo reciben las actividades grupales. Estos resultados pueden reflejar un cierto desconocimiento por parte de los/as alumnos/as, de la metodología de algunas de las actividades presentadas, ya que antes de las actividades les otorgan una valoración y tras realizar las actividades y conocer su funcionamiento, otra diferente. Así, podemos afirmar que las actividades de reflexión, que apenas han sido consideradas en la primera encuesta, pasan a tener un mayor papel en la segunda, reflejando el interés de algunos alumnos en ellas.

En 3º de ESO, las actividades presentadas son dos de reflexión y una de investigación, y los resultados reflejan que las actividades de investigación son tenidas en cuenta en el mismo porcentaje antes y después, 4%, aunque algunos/as alumnos/as valoraron con una X, en lugar de un valor numérico, y en ese sentido, de estos alumnos/as, el porcentaje aumentó de un 20% a un 50%. Por otro lado, las actividades

de reflexión disminuyeron su porcentaje de un 7% a un 4% en la máxima valoración , y aumentó el porcentaje con la mínima puntuación en ambas actividades, reflexión e investigación, de 0% a 7% y de 0% a 4% respectivamente, aunque ambas disminuyeron el porcentaje de alumnos/as que la habían dejado en blanco. Esto nos plantea dificultades en el análisis de los resultados, ya que por un lado, los porcentajes no son muy significativos y por otro, parte del alumnado responde utilizando espacios en blanco y X en lugar de un valor numérico.

En este sentido, son más significativos los resultados de 4º de ESO (Maristas), el grupo que tuvo la oportunidad de realizar durante una hora las actividades del cuadernillo que prefirieran, aunque se les aconsejó que evitaran aquellas que exigían otro tipo de medios, como el uso de las tecnologías de la información para la investigación. Así, teniendo en cuenta que las actividades del cuadernillo son de investigación, reflexión, indagación, etc., los resultados de las encuestas muestran que aumentó el porcentaje de alumnos/as que valoró con la máxima puntuación las actividades de reflexión de un 4% a un 17%, lo que indica un interés manifiesto por las actividades que se realzaron en mayor medida, y que exigen la reflexión y la indagación para resolver los ejercicios propuestos. Ocurre lo mismo cuando las actividades son valoradas con la mínima puntuación y las actividades que se han dejado en blanco, tanto las actividades de investigación como las de reflexión, disminuyen su porcentaje, de lo que se deduce que tras las actividades, aumenta el interés del alumnado por aquellos ejercicios que requieren reflexión para ser resueltos.

El grupo que realizó las actividades completas y de forma más relajada y continua, ya que contó con una semana para ello, fue el de 4º de ESO (Atocha). En este grupo se observa que aumenta considerablemente el porcentaje de personas que valoran con la máxima puntuación, tanto las actividades de reflexión como las de investigación, que aumentan, de un 7% a un 13% y de un 14% a un 18% respectivamente. Las actividades de investigación también aumentan en su porcentaje de valoraciones con X, de un 17% a un 40%. Por otro lado, de las 16 respuestas en blanco, el 6% es para las actividades de investigación, y el 35% para las de reflexión, y en cuanto al porcentaje con la mínima puntuación, las actividades de investigación se reducen de un 7% a 0%, y las de reflexión no aparecen con esta puntuación en ninguno de los dos cuestionarios. El

interés por este tipo de actividades, de reflexión e investigación, aumenta de manera considerable tras la realización del cuadernillo, lo que indica la predisposición del alumnado a aprender contenidos de Ciencias Sociales, realizando estos ejercicios.

Antes de comenzar las actividades, el 26% de los/as encuestados/as, señaló que añadiría algún aspecto a las Ciencias Sociales, y se redujo al 19% en la segunda encuesta. Cabe resaltar que 6 personas añadirían o cambiarían la dinámica de las clases, 2 añadirían más investigación y 1 añadiría contenidos de Antropología y Arqueología. Después de las actividades, de los 29 que respondieron que sí al principio, se redujo a 18 y sólo 15 añadieron una respuesta, 5 indican la necesidad de un cambio metodológico y 1 persona indica que se incluyan contenidos de Arqueología y Antropología. En todos los grupos, aumenta el porcentaje de estudiantes que indica que no añadiría ningún aspecto a las Ciencias Sociales. Con estos resultados, podemos extraer diversas conclusiones, una, que los alumnos en la segunda encuesta indican que no añadirían nada para evitar responder el qué; otra, podría ser que tras la realización de las actividades, los alumnos dejan de incluir aquellos aspectos que están presentes en los propios ejercicios.

Desde este punto de vista, en 2º de ESO (Maristas), antes de las actividades, dos personas indicaron que cambiarían la dinámica de las clases, y después de las actividades ninguna persona. Sin embargo, alguien señaló aspectos de Arqueología y Antropología y esta respuesta se mantuvo en el segundo cuestionario. En 3º de ESO (Maristas) hubo dos personas que añadirían más investigación, en concreto una apuntó "más investigación de las reacciones del humano ante ciertas situaciones y cómo la reacción depende de su forma de ser o características que tiene", 4 referencias a un cambio en la dinámica de la clase y 1 referencia a "que sea más habitual lo que estudiamos", entre otras respuestas. Después de las actividades, sólo 1 persona señaló más investigación, y desaparecieron las alusiones al cambio en la dinámica. En 4º de ESO (Maristas) en cambio, este tipo de reivindicaciones llegan en el segundo cuestionario, donde 3 personas hicieron referencia a la dinámica de las clases (1 "más curiosidades", 1 "una metodología diferente" y 1 "más profundidad"). En 4º de ESO (Atocha) antes de las actividades, 3 personas indicaron que añadirían una "explicación especializada de cada una de las guerras", "más ejercicios prácticos", "más debates" y

después sólo una persona expresó “aspectos y métodos audiovisuales”. En el mismo colegio, el curso de 4º de ESO que sólo realizó el primer cuestionario, indicó en un 9% que no añadiría ningún aspecto a las Ciencias Sociales, señalando 1 persona “más investigación”.

Consideramos que tras la realización de las actividades, atendiendo a los diferentes grupos, los/as alumnos/as consideraron necesario reivindicar aquellos aspectos que no habían sido destacados en los ejercicios realizados. Así, vemos que se mantienen las personas que añadirían más películas y videos, también las que indican aspectos relacionados con la Historia y la Geografía. Sin embargo, existe una mayor tendencia a desaparecer aquellas reivindicaciones que mencionan un cambio en la metodología. En otros casos, como en 3º de ESO, las reivindicaciones parecen surgir tras la realización de las actividades. En cualquier caso, las cuestiones que añadirían los alumnos son muy variadas y atienden fundamentalmente a sus preferencias, sin encontrar aspectos que resulten especialmente significativos.

Los resultados son similares cuando deben indicar si eliminarían algún aspecto de las Ciencias Sociales. El 26% indica que sí en el primer cuestionario y sólo el 20% en el segundo. Las respuestas aportadas por los/as alumnos en el primer cuestionario son variadas, destacando 2 personas que indican que eliminarían los exámenes, 1 las actividades, 1 el libro y 5 personas eliminarían la cantidad de contenidos. En la segunda encuesta destacan también 3 personas que eliminarían la cantidad de contenidos, 2 la metodología y 2 los exámenes.

En 3º de ESO (Maristas), encontramos el caso más extremo, con un gran porcentaje que indica que sí eliminaría algo, que se ve reducido considerablemente en la segunda encuesta. Sin embargo, las respuestas son similares en todos los grupos, indicando principalmente como aspectos a eliminar, la cantidad de contenidos, los ejercicios de memorización, etc. Además de eso se indican cuestiones propias de las preferencias personales del alumnado.

Los resultados de la primera encuesta, reflejan que el 59% de los encuestados respondieron que asocian la Antropología con la cultura y sociedad del hombre actual, el 44% a los homínidos de Atapuerca, el 30% a las tribus del Amazonas y el 5% a expediciones en busca de animales exóticos. En la encuesta realizada tras la resolución de las actividades propuestas, de los/as 94 alumnos/as que respondieron a la misma, el 57% indicó que asocia la Antropología a la cultura y sociedad del hombre actual, el 41% lo asoció a los homínidos de Atapuerca, el 35% lo asoció a las tribus del Amazonas, y el 11% a las expediciones en busca de animales exóticos. Estos resultados no son muy significativos a priori, ya que apenas hay cambios en las respuestas antes y después de las actividades. Sin embargo, lo más relevante es las diferencias observadas por cursos, ya que sólo en 2º de ESO (Maristas) y 4º de ESO (Atocha) se reduce el porcentaje de personas que asocian la Antropología a los homínidos de Atapuerca después de las actividades. Es una asociación muy frecuente por el común de la sociedad, relacionar o confundir la Arqueología con la Antropología. Estos resultados parecen indicar que este tipo de ideas previas se encuentran perfectamente afianzadas en el alumnado, y que sólo un trabajo continuado y directo puede hacer cambiar de perspectiva. Los dos grupos que han visto disminuir su porcentaje de asociación de la Antropología con los homínidos de Atapuerca en el segundo cuestionario, son los únicos que han realizado algún ejercicio relacionado con el tema. Por un lado, el grupo de 4º de ESO (Atocha) realizó todo el cuadernillo, lo que le aporta una visión más completa. Por otro, el grupo de 2º de ESO (Maristas) realizó una actividad introductoria de definición de términos, en lo que aparecían como elementos definitorios, tanto la Arqueología como la Antropología, lo cual ha podido aclarar en ese aspecto el cometido de una y otra disciplina. En ese sentido, los resultados de 4º de ESO (Maristas) se manifiestan más alarmantes en tanto que aumenta el porcentaje que realiza esta asociación, lo que puede estar motivado por el tiempo de realización de las actividades y por la falta de organización en las mismas, y que sólo realizaron aquellas de su preferencia.

En este mismo sentido, también es en 4º de ESO (Maristas) donde se recoge una disminución en el porcentaje de estudiantes que asocia la Antropología con una tribu del Amazonas. Esta asociación, refleja las ideas preconcebidas de la sociedad, que relaciona la Antropología con aquellos aspectos propios de la Antropología clásica, desarrollada

en lugares remotos y exóticos. No obstante, también debemos tener en cuenta que no se trata de una idea falsa y se corresponde en realidad, con estudios de Antropología. No es una de las opciones que ha gozado de mayor aceptación por parte de los/as estudiantes encuestados/as, siendo 4º de ESO (Atocha) el que mayor porcentaje de alumnos/as ha elegido esta opción, antes y después de las actividades. Sin embargo, experimentan un mayor incremento 2º y 3º de ESO (Maristas). Las actividades que realizaron 2º y 3º de ESO (Maristas) fueron seleccionadas atendiendo a criterios de edad, contenido y de posibilidad de realización en el tiempo requerido. En ambos grupos, se realizaron actividades con un alto contenido en Antropología, representado en mayor medida por los grupos de cazadores-recolectores y pastores del lago Baikal (Siberia). Esta circunstancia ha podido hacer que el alumnado asocie este tipo de grupos exóticos y remotos con el ejemplo de una tribu en el Amazonas que se presenta como opción.

Por otro lado, los resultados obtenidos de la opción "expediciones en busca de animales exóticos", refleja que antes de las actividades, 4º de ESO (Maristas y Atocha) parecen tener claro que no existe relación con la Antropología, sin embargo, aumenta este porcentaje después de las actividades, sobretodo en 4º de ESO (Maristas). El único grupo que disminuye su porcentaje de asociación de estos dos conceptos es 3º de ESO (Maristas). En cualquier caso, ninguno de los cursos supera el 16%, aunque resulta desconcertante la causa de tal asociación. En las actividades no se plantea el estudio de animales exóticos, aunque sí se trabaja con el aprovechamiento de los recursos que desarrollan diversos grupos del Baikal, y uno de los principales recursos en ese sentido es el reno. Quizá este aspecto haya provocado confusión en la asociación de conceptos con la Antropología. Es precisamente 3º de ESO (Maristas) el grupo en que se ha seleccionado una actividad que tiene que ver con el aprovechamiento de recursos en relación al reno de los grupos Evenki y Buriatos del lago Baikal.

En lo referente a la asociación de la Antropología con la cultura y sociedad del hombre actual, de nuevo es 4º de ESO (Maristas) la nota discordante, aunque esta vez en sentido favorable, presentando el porcentaje más alto de asociación antes, y aumentando después de las actividades. El resto de grupos desciende la proporción tras la realización de las actividades, lo que dificulta su interpretación, ya que es

precisamente este grupo el que realiza las actividades sin una estructuración previa y sin contar con el tiempo requerido.

En el mismo sentido, y tratando de comprender las ideas previas del alumnado en relación a la Antropología y la Arqueología, el 52% de los encuestados antes de realizar las actividades relaciona la Arqueología con los homínidos de Atapuerca, el 29% lo relaciona con objetos de museos, el 21% con el descubrimiento de tesoros, y un 63% con información del hombre del pasado. En la segunda encuesta, el 61% de los encuestados/as relacionaron la Arqueología con la información referida al hombre del pasado, el 39% lo relaciona con los homínidos de Atapuerca, el 29% con los objetos de los museos, y el 20% con los descubrimientos de tesoros. Lo más llamativo de los resultados expuestos, es la reducción del porcentaje después de las actividades en relación a los homínidos de Atapuerca. En todos los grupos, excepto en 2º de ESO (Maristas), se observa cómo disminuye la asociación Arqueología-homínidos en la segunda encuesta. En este sentido, 4º de ESO (Atocha) presenta una gran diferencia entre antes y después de las actividades. Estos datos se presentan un tanto desconcertantes, y resulta complicado llegar a un análisis de los mismos. Quizá la asociación de Arqueología con utensilios y restos dejados por el hombre que se plantea en las actividades realizadas, pueda haber desviado la atención de los restos de Atapuerca, que frecuentemente son identificados por la sociedad como huesos.

Los resultados de la asociación de la Arqueología con los objetos de los museos también resultan confusos, en tanto que es 2º y 4º de ESO (Maristas), los únicos grupos que tras las actividades ha aumentado su porcentaje de asociación de ambos conceptos. Bien es cierto, que en ocasiones, la asociación de los objetos de los museos con la Arqueología es una idea preconcebida, que plantea que todos los hallazgos se realizan para mostrarse en un museo, sin importar la información que de ellos pueda extraerse. En 3º de ESO las actividades realizadas versaban en su totalidad sobre Antropología, por lo que pocas conclusiones se pueden extraer de este hecho, en cambio en 4º de ESO (Atocha) se realizó el cuadernillo completo. En este sentido, podría ser que estos resultados reflejen la intención del alumnado de huir de esta asociación simplista entre la Arqueología y los museos, y esa haya sido la razón por la cual se ha reducido el porcentaje. Los ejercicios realizados mostraban numerosos ejemplos de Arqueología,

tanto de su metodología básica como ejemplos de generación de conocimiento a partir del estudio de sus restos.

Ocurre algo similar con la asociación producida entre la Arqueología y el descubrimiento de tesoros. Los medios de comunicación, en ocasiones, llevan a pensar la idea de que los hallazgos de Arqueología son tesoros de valor incalculable, al margen del contexto y de la información que se pueda extraer de ellos. En este sentido, es 4º de ESO (Atocha) el único grupo que aumenta su porcentaje de asociación de ambos conceptos, presentando cifras próximas al 30%, por encima del resto de grupos, excepto por el otro grupo de 4º de ESO (Atocha), que no realizó las actividades. Para analizar esta respuesta, hubiera sido interesante definir el término tesoro, ya que la asociación que se produce en este sentido, puede estar referida a la idea vaga y popularizada de los arqueólogos como "caza tesoros", o también a la consideración de los restos como ejemplos de verdadero valor para el conocimiento. En cualquier caso, resulta significativo que el único grupo que ha realizado las actividades, presente el porcentaje más alto de asociación en la segunda encuesta.

La última opción presentada es "información acerca del hombre del pasado" que muestra unos resultados algo confusos al respecto. Todos los grupos, excepto 4º de ESO (Maristas) plantean una mayor asociación de la Arqueología con la información sobre el hombre del pasado, en la segunda que en la primera encuesta, pasando de un 39% a un 84%. Esto podría hacer pensar que la realización de las actividades ha ayudado a forjar una idea más clara acerca de la disciplina, pero curiosamente este grupo realizó sólo algunas actividades, según su preferencia, por lo que no tienen por qué corresponderse las de unos alumnos con las de otros. En cualquier caso, todos los grupos tienen un porcentaje de asociación por encima del 50%, excepto 2º de ESO (Maristas) y 4º de ESO (Atocha sin).

Desde este punto de vista, los/as alumnos/as relacionaron en mayor medida el arco y las flechas con la Antropología en el primer cuestionario, pero este porcentaje se vio alterado en el segundo, descendiendo considerablemente y aumentando la proporción de alumnos/as que relaciona la Antropología con un amuleto. Analizando

por grupos los resultados, es significativo el aumento de alumnos/as que asocia el diario de campo a la Antropología, tras las actividades en 4º de ESO (Atocha), de un 32% a un 57%, suponiendo el aumento más significativo de todos los grupos. Este aumento puede ser explicado por la realización del cuadernillo de actividades, de un modo sistemático y contando con el tiempo suficiente para llevarlo a cabo. Sólo en la última actividad, que no a todas las personas les dio tiempo a finalizar, se menciona el diario de campo en relación a su uso en Antropología, en el resto de grupos no se trabaja este concepto, excepto quizá 4º de ESO (Maristas) que tuvo libertad para elegir las actividades, y que también ve incrementado el porcentaje.

También se observa esta diferencia en 4º de ESO (Atocha), en la asociación Antropología y amuleto, que aumenta su proporción del 18% antes de las actividades al 70% después. En el cuadernillo sólo se presenta una vez el término amuleto, y es en relación a los asentamientos de los grupos Evenki actuales en el lago Baikal. Esta actividad no ha sido seleccionada para 2º ni 3º de ESO, lo que indica que esta asociación sea motivada por la realización de dicha actividad.

En lo referente a la asociación Antropología-pantalones cortos, los resultados no ofrecen datos significativos, excepto en 3º de ESO (Maristas) que aumenta el porcentaje con respecto a la encuesta anterior, de un 11% a un 15%, pero no se aporta información complementaria que contribuya a analizar las razones de ello. En cuanto a la relación entre la Antropología y un arco y unas flechas, todos los grupos, excepto 4º de ESO (Maristas), disminuyen el porcentaje de asociación tras la realización de las actividades, aunque en el caso de este grupo aumenta sólo de un 57% a un 58%. Sin embargo, resulta más significativo el descenso del 75% al 57% de alumnos/as que asociaron la Antropología al arco y las flechas en 4º de ESO (Atocha) después de realizar las actividades. Además resulta igualmente reveladora la desaparición de las referencias al pasado en la justificación de esta respuesta. Estos datos reflejan la manera en la que la realización de las actividades, ha posibilitado la reducción de la asociación Antropología-Arco y flechas, probablemente confundiendo la disciplina con la Arqueología ya que numerosas referencias de la encuesta inicial así lo indicaban. La razón para que se mantenga un porcentaje relativamente alto de asociación, está en la actividad de la caza, practicada por numerosos grupos de la actualidad y referida en

numerosas ocasiones en el cuadernillo de actividades, aunque no se lleve a cabo con las herramientas indicadas.

En la relación de objetos y herramientas con la Arqueología, destacan la brocha y el tamiz, aunque más de la mitad, considera esta herramienta como un instrumento que se usaba en el pasado, es decir un hallazgo. Esta consideración se sigue manteniendo en una gran proporción en el segundo cuestionario. La brocha en cambio, desciende en proporción con respecto al primer cuestionario, y también lo hace el cuaderno de campo. El único grupo en el que aumenta el porcentaje en el segundo cuestionario es 2º de ESO (Maristas), donde una de las actividades menciona expresamente el cuaderno de campo como una herramienta propia de la Arqueología, aunque sólo del 12% al 16%. Por otro lado, 4º de ESO (Atocha) presenta la mayor proporción de estudiantes que realizan esta asociación, que se mantiene en el segundo cuestionario con un 43%. En 4º de ESO (Maristas) en cambio, podemos observar un descenso significativo, del 33% al 21%. De nuevo, los grupos que han tenido una mayor relación con el concepto, a través de las actividades, plantean una mejora en los resultados del segundo cuestionario.

En relación a la brocha, el único grupo que aumenta su porcentaje después de las actividades es 4º de ESO (Atocha), pasando de un 50% a un 58%, siendo además la más alta de las proporciones. El resto de grupos descienden el porcentaje de alumnos/as que asocia la brocha a la Arqueología. Podría ser explicado porque este grupo es el único que realiza las actividades de manera completa, pero en las actividades no se menciona esta herramienta en ningún momento. Sin embargo, aparecen numerosas imágenes de yacimientos arqueológicos, que pudiera haber provocado que el alumnado relacione la imagen de la brocha, muy común en los medios de comunicación, con las imágenes de arqueólogos desempeñando su trabajo en el campo. De nuevo es el grupo e 4º de ESO (Maristas) el que presenta un porcentaje más bajo y un descenso mayor después de realizar las actividades, lo que pone de manifiesto una vez más los efectos de realizar las actividades de un modo no sistemático y aleatorio.

Son pocos/as los/as alumnos/as que asocian la regla a la Arqueología, y en el caso de 4º de ESO (Atocha), desciende el porcentaje en el segundo cuestionario, del 14% al 13%, al contrario que en el resto de grupos que aumenta, sobretodo y fundamentalmente en 4º de ESO (Maristas). En este sentido, las respuestas de este grupo son escasas y confusas, tanto antes como después de las actividades. En 4º de ESO (Atocha), encontramos respuestas más precisas, en relación al uso de la propia herramienta y su relación con la Arqueología, pero sólo en la primera encuesta.

En relación al tamiz, son 2º de ESO (Maristas) y 4º de ESO (Atocha) los únicos grupos que aumentan su porcentaje con respecto a la primera encuesta, siendo por otro lado, los únicos grupos que realizaron la actividad referida al procedimiento metodológico llevado a cabo en Arqueología. En dicha actividad no se menciona la palabra tamiz, aunque si se especifica en qué consiste cada una de las prácticas llevadas a cabo en el proceso y su importancia, lo que probablemente lo ha puesto en relación con la propia herramienta. Sin embargo, el número de justificaciones en relación a esta respuesta disminuye en la segunda encuesta y no arrojan demasiada luz en relación a su uso concreto.

La relación de una localización determinada con la práctica de la Antropología ha sido relacionada principalmente con una excavación arqueológica, 57% en el primer cuestionario, descendiendo hasta el 47% en el segundo. En menor media los/as alumnos/as también relacionaron la disciplina con un poblado de la jungla colombiana, en un 42% y un 48%, antes y después de las actividades.

Todos los grupos, excepto 4º de ESO (Maristas), han aumentado su porcentaje de asociación de la Antropología con la sabana africana después de las actividades, fundamentalmente 3º de ESO (Maristas), que pasa del 22% al 65%. Esta asociación puede ser debida a las actividades realizadas en este curso, todas de carácter antropológico, en las que se menciona en tres ocasiones la taiga, en relación a actividades desarrolladas por el hombre en este tipo de medio, por lo que el alumnado ha podido relacionarlo con otros paisajes de medios diferentes, estudiados previamente. Es decir, parece probable que aunque sean dos tipos de medios completamente

diferentes, la sabana africana y la taiga, el relacionarlos con los tipos de paisajes estudiados previamente, ha podido llevar a asociarlos y tomarlo por un lugar adecuado para la práctica de la Antropología.

En relación al poblado de la jungla colombiana, todos los grupos aumentan su porcentaje después de las actividades, excepto 4º de ESO (Atocha) que desciende, de un 61% a un 43%. Sin embargo, algunas de las personas que eligieron esta opción en el primer cuestionario, aportaron argumentos confusos o relacionados con la antigüedad, que desaparecieron en el segundo, por lo que se deduce que lo que en realidad ha disminuido no es la asociación de este espacio con la Antropología, sino con la Arqueología. Sin embargo, el grupo de 4º de ESO (Maristas) aumenta considerablemente este porcentaje, de un 33% a un 53%, incluyendo argumentos de corte cultural en el primer y segundo cuestionario.

Parece existir una cierta confusión en lo referente al desarrollo de la Antropología, ya que el porcentaje de asociación con la ciudad es menor al 50%, en todos los grupos, aunque 3º de ESO (Maristas) se aproxima. Por otro lado, este porcentaje desciende en todos los grupos en el segundo cuestionario, lo que indica que la Antropología es relacionada principalmente con el estudio de la sociedad y la cultura, pero de lugares remotos y exóticos, no de lugares próximos a nuestra sociedad. Esta asociación puede deberse a las actividades del cuadernillo que plantean estudios antropológicos de grupos cazadores-recolectores y pastores del lago Baikal, lo que supone un planteamiento ajeno y distante de una sociedad.

Desde otro punto de vista, y en contraste con resultados anteriores, todos los grupos excepto 4º de ESO (Atocha), reducen su porcentaje de asociación de la Antropología con una excavación arqueológica, que aumenta de 57% a 70%. Se trata de un resultado llamativo, ya que este grupo fue el único que realizó las actividades en su totalidad, y por tanto tiene una idea más completa del significado de Arqueología y Antropología. Sin embargo, la similitud en la grafía de ambas acepciones ha podido resultar confusa y algunos alumnos han respondido pensando que la pregunta se refería a la Arqueología.

En relación a los lugares más apropiados para la práctica de la Arqueología, el 80% de los alumnos eligió la cueva antes de las actividades, y el 78% después, alzándose como el lugar favorito, muy por encima del resto. Destaca el campo ya que experimenta un gran incremento en el segundo cuestionario, de 14% a 26%, y otros que desciende del 14% al 6%.

Todos los grupos, sin excepción, experimentan un incremento en el porcentaje de alumnos/as que considera el campo como el lugar adecuado para realizar labores de Arqueología. El mayor aumento lo experimentan 3º de ESO (Maristas) y 4º de ESO (Atocha). Partiendo de que las actividades seleccionadas de 3º de ESO versaban en su totalidad de Antropología, resulta complicado explicar el porqué de este incremento en el segundo cuestionario. En relación a 4º de ESO (Atocha) parece más lógico pensar que el realizar las actividades ha proveído a los/as alumnos/as de una visión más amplia acerca de la disciplina. Además se muestran ejemplos de diferentes hallazgos y los yacimientos en los que fueron hallados, muchos de ellos al aire libre, por lo que resulta relativo realizar esa asociación entre Arqueología y campo.

En relación a la cueva, los resultados son bien distintos, 2º y 4º de ESO (Maristas) aumentan ligeramente el porcentaje de asociación de este lugar con la Arqueología, mientras 3º de ESO (Maristas) se mantiene en la misma proporción y 4º de ESO (Atocha) desciende, del 91% al 74%. En cualquier caso, todos los resultados superan el 60%, lo que indica un alto grado de asociación por parte de los alumnos de las cuevas con la Arqueología. Esta asociación suele ser debida a la propia relación entre Arqueología y Prehistoria, y Prehistoria y hombre de las cavernas, lo que lleva a pensar en la cueva como el lugar habitacional por excelencia de la Prehistoria, generalizando de este modo su uso. Por otro lado, los famosos hallazgos de Atapuerca están ubicados en cuevas, que con el paso del tiempo han sido rellenadas de sedimento. Sin embargo, resulta significativo el hecho de que 4º de ESO (Atocha) disminuya en casi un 20% esta asociación. La realización de las actividades, y la presentación de yacimientos al aire libre, parece haber aportado una visión distinta o ampliada en relación a la ubicación de las excavaciones arqueológicas o los lugares apropiados para desarrollar la disciplina. En las actividades no se menciona en ningún momento la palabra cueva, ni se hace referencia a la misma.

Los museos son considerados como un lugar adecuado para la práctica de la Arqueología, fundamentalmente por los/as alumnos/as de 3º de ESO (Maristas), aunque su porcentaje descienda del primer al segundo cuestionario, de 59% a 36%. Este significativo descenso complica el análisis de los resultados, ya que ninguna de las actividades planteaba contenidos de Arqueología, ni relacionado con museos. En 2º de ESO (Maristas) se mantiene en un porcentaje bajo y en 4º de ESO (Maristas) aumenta del 14% al 16%. Sin embargo, en 4º de ESO (Atocha) se produce un aumento de la proporción de alumnos/as que eligen este lugar como adecuado para la práctica de la Arqueología, de 14% a 26%, aunque en el segundo cuestionario no se indica ninguna razón que lo aclare. A pesar de que en todo el cuadernillo de actividades no se menciona la palabra museo, en el último ejercicio, se plantea la metodología propia de la Arqueología, indicando su trabajo a posteriori, una vez finalizada la campaña de excavación. No todos/as los/as alumnos/as realizaron esta actividad ya que era la última y algunos/as no tuvieron oportunidad de realizarla por falta de tiempo. No obstante, parece existir cierta conexión entre la realización de esta actividad, que explica la metodología de investigación propia de la disciplina, con el aumento significativo del porcentaje de asociación de un museo con Arqueología.

Son pocos/as los/as alumnos/as que se declinan por otras opciones a las citadas en esta pregunta del cuestionario, y además se ve reducida la cantidad y la proporción tras la realización de las actividades. El grupo que en mayor medida ha indicado esta opción es 4º de ESO (Maristas), que en el primer cuestionario se aproxima al 35% y en el segundo apenas supera el 20%. Este descenso puede ser interpretado como una pérdida de interés por parte del alumnado, que se limitó a señalar las opciones que se planteaban. Además en algunos cursos, la falta de tiempo, ya que se realizó al terminar las actividades, imposibilitó una realización del cuestionario más reposada y tranquila.

Antes de realizar las actividades, el 81% admite no haber realizado nunca alguna práctica en relación con la Antropología, aunque un 3% no responde a esta cuestión. Después de las actividades, se reduce el porcentaje a un 63%. Este descenso es debido, según lo expresó el alumnado encuestado, a las actividades realizadas previamente al segundo cuestionario. El aumento más significativo viene representado por el colectivo de 2º de ESO (Maristas), que indica que sí han realizado algún ejercicio de estas

características en un 16% en el primer cuestionario y un 52% en el segundo, donde 6 de las 7 justificaciones aportadas hacen referencia a los ejercicios recién realizados. En 3º de ESO (Maristas) aumenta de un 8% a un 30%, y las dos personas que añaden información extra es en relación a los ejercicios realizados previamente. En 4º de ESO (Maristas) aumenta del 19% al 37%, sin embargo, de las tres respuestas que se añaden tras la realización del segundo cuestionario, sólo una hace referencia a las actividades realizadas. Generalmente se hace referencia a ejercicios sobre los homínidos o algunos en relación con el Arte. En 4º de ESO (Atocha), el porcentaje de alumnos/as que afirman haber realizado alguna actividad de Antropología en clase, aumenta del 11% al 30%, donde la mayor parte hace referencia al cuadernillo de actividades. El grupo de 4º de ESO (Atocha) que no realizó las actividades, afirmó en un 45% haber realizado alguna actividad de este tipo, mencionando fundamentalmente algún ejercicio sobre homínidos. De nuevo, vemos como se confunde el término Antropología con el de Arqueología, fundamentalmente en el primer cuestionario donde mayor número de referencias hay a los ejercicios realizados sobre homínidos.

En relación a los/as alumnos/as que han realizado alguna vez algún ejercicio de Arqueología, el 24% respondió que sí en el primer cuestionario y en el segundo aumentó al 36%. Sin embargo, sólo 2º de ESO (Maristas) y 4º de ESO (Atocha) afirman haber realizado este tipo de ejercicios en clase, en mayor proporción en la segunda encuesta que en la primera, del 4% al 48% y del 32% al 48%. En los grupos de 3º de ESO (Maristas) y 4º de ESO (Maristas) desciende la proporción de alumnos que han respondido sí. En el grupo de 3º de ESO (Maristas), la razón de que no haya aumentado el porcentaje tras la realización de las actividades, puede estar en relación con el carácter de las mismas, vinculado en su totalidad a la Antropología. En el caso de 4º de ESO (Maristas), el hecho de haber realizado el cuadernillo de actividades en el orden de preferencia, no confirma ningún dato, sino más bien, que esta falta de sistematicidad ha podido contribuir a que los resultados de este grupo sean más dispersos. En 2º de ESO (Maristas), las referencias antes de las actividades, son fundamentalmente, una excursión a Atapuerca y la elaboración de “unas tribus de arcilla”. Después de las actividades, la mayoría de respuestas se refiere a los ejercicios realizados. En 4º de ESO (Atocha) las respuestas son referidas a excursiones a Atapuerca en el primer cuestionario y en el segundo a las mismas excursiones y además al cuadernillo

realizado. La respuesta quizá más sorprendente es la que antes de las actividades hace alusión a una práctica que realizó en relación a la Arqueología, que consistía en "romper sílex", lo que indica alguna práctica de Arqueología experimental, aunque no se especifica si esta fue realizada en alguna excursión o formaba parte de las actividades del aula.

El 86% del alumnado considera que la Antropología forma parte de las Ciencias Sociales, tanto antes como después de haber realizado las actividades. Muchas de estas referencias tienen que ver con la Historia y con la cultura y sociedad del hombre. De nuevo, todos los grupos excepto 4º de ESO (Maristas), aumentan el porcentaje de personas que han respondido que la Antropología sí forma parte de las Ciencias Sociales. En este grupo desciende el porcentaje de síes de 95% al 75%. Al contrario, en 4º de ESO (Atocha) el porcentaje aumenta del 82% a 96%, indicando la mayoría su relación con el hombre y la sociedad, cuando anteriormente varias respuestas hacían referencia a su relación con la Historia. Estos resultados explican que una implementación adecuada de la disciplina a través de actividades, contribuye no sólo a su conocimiento, sino a la comprensión de su naturaleza dentro de las Ciencias Sociales.

Por otro lado, la Arqueología forma parte de las Ciencias Sociales para un 79% de los estudiantes en el primer cuestionario y para un 84% en el segundo. La mayor parte de las alusiones se refieren a su relación con la Historia y el pasado. Una vez más, el 4º de ESO (Maristas), el único grupo que desciende su porcentaje de síes después de realizar las actividades, del 90% al 79%, lo que indica que menos personas consideran la Arqueología como parte de las Ciencias Sociales tras realizar las actividades. El grupo de 4º de ESO (Atocha) partía en la primera encuesta como el más incrédulo en este aspecto, con sólo un 64% de encuestados/as que indicó sí. Sin embargo, se incrementó el porcentaje al 78%, alegando principalmente su relación con el pasado. Este porcentaje, aunque menor que en el caso de la Antropología, demuestra que las actividades han permitido que el alumnado reflexione acerca de la asignatura de Ciencias Sociales, en relación a los contenidos propios de Arqueología y Antropología.

El 79% de los/as estudiantes considera antes de realizar las actividades, que la Arqueología contribuye a entender los contenidos de Ciencias Sociales y este porcentaje aumenta a 81% después de haber realizado las mismas. De nuevo todos los grupos excepto 4º de ESO (Maristas) aumentan la proporción, haciéndolo de un modo más significativo 3º de ESO (Maristas), de un 70% a un 85% y en 4º de ESO (Atocha) también aumenta de un 75% a un 83%. Sin embargo, en 4º de ESO (Maristas) desciende del 95% al 58%. Una vez más, parece que la falta de realización sistemática de las actividades en este grupo, plantea un problema, no sólo en la terminología planteada sino en el carácter de los contenidos a tratar.

En este mismo sentido, el 79% de los estudiantes considera que la Antropología ayuda a entender los contenidos de Ciencias Sociales antes de realizar las actividades, y en el segundo cuestionario, esta afirmación la realiza el 83%. Además de los datos, dos afirmaciones extras suponen testimonios reveladores: "son como ejemplos" y "para ayudarnos a entender la sociedad actual" (esta última planteada por un alumno de 4º de ESO del Colegio Virgen de Atocha). En la primera encuesta no se indicó ninguna razón, sin embargo, estas afirmaciones dejan patente la relación con la asignatura. Es 3º de ESO (Maristas), el grupo que más incrementa su porcentaje después de realizar las actividades, de un 74% a un 85% y 4º de ESO (Maristas) desciende del 81% al 74%.

Tras el análisis de los resultados de las dos encuestas realizadas, antes y después de las actividades, podemos afirmar que los resultados tienden a gozar de más coherencia en la medida en la que se ha trabajado las actividades propuestas de un modo sistematizado y contando con tiempo adecuado para realizarlas, como es el caso de 4º de ESO (Atocha). Sin embargo, en el grupo de 4º de ESO (Maristas) encontramos respuestas confusas y contradictorias, que pueden estar motivadas por una realización de las actividades desordenada, sin el tiempo adecuado para desempeñarlas.

Tras una semana en la que se han realizado actividades de Arqueología y Antropología enfocadas en un tema concreto, las sociedades humanas del lago Baikal en la Prehistoria y en la actualidad, a través del estudio de su economía, sociedad, etc. podemos afirmar que se mejoran en gran medida las concepciones acerca de las

disciplinas y muchos de los contenidos que se desarrollan. Esto permite afirmar que una implementación de contenidos de Arqueología y Antropología en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, permite aprovechar la motivación y predisposición del alumnado a otro tipo de contenidos afines, para obtener conocimiento propio de Ciencias Sociales, desde una perspectiva más globalizadora a la realizada hasta el momento.

**Bibliografía**


- Abela, J. (2003). Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada.Recuperado de: http://www.fundacion-centra.org/pdfs/S200103.PDF (Fecha de consulta: 20 de abril de 2015).

- Águila Escobar, G. (2005). *Estudio lingüístico y glosario de los términos especializados de la Arqueología.* Granada: Universidad de Granada. Departamento de Lengua Española.

- Alcina Franch, J. (1975). Arqueología y Antropología. *Revista de la Universidad Complutense, XXIV* (97), 157-188.

- Alcina Franch, J. (1991). La Arqueología en España: una revisión crítica de sus planteamientos teóricos. *Trabajos de Prehistoria*, *48*, 13-28.

- Alekseev, V. P. (1974). *Geografiya chelovechskih ras*. Moskva: Nauka.

- Alonso, J.A. (2007). Sobre chamanes, -ismos y herencia cultural. *'Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones, 12*, 237-264.

- Amogolonova, D. D. (2008). *Современная Бурятская Этносфера: Дискурсы, Парадигмы, Социокультурные Практики*. Издательство Бурятского госуниверситета, Улан-Удэ.

- Anderson, D. (1991). Turning Hunters into Herders: A Critical Examination of Soviet Development Policy among the Evenki of Southeastern Siberia. *Artic, 44,* (1), 12-22.

- Anderson, D. (2006). Dwellings, Storage and Summer Site Structure among Siberian Orochen Evenkis: Hunter-Gatherer Vernacular Architecture under Post-Socialist Conditions. *Norwegian Archaeological Review, 39* (1), 1-26.

- Anderson, D. (2006b). Is Siberian Reindeer Herding in Crisis? Living with Reindeer Fifteen Years After the End of State Socialism. *Nomadic Peoples NS. 10,* (2), 86-103.

- Anderson, D. et al. (2014). The Spatial Demography of the 'Outer Taiga' of the Zhuia River Valley, Eastern Siberia. D. Anderson (ed.), *The 1926/27 Soviet Polar Census Expeditions* (pp.199-225). New York: Berghahn Books.

- Anderson, D. (2011). Shamanistic Revival in a Post-Socialist Landscape: Luck and Ritual among Zabaikal' Orochen-Evenkis. P. Jordan (ed.), *Landscape and Culture in the Siberian North* (71-95). London: University College London Press.

- Anschuetz, K. et al. (2001). An Archaeology of Landscapes: Perspectives and Directions. *Journal of Archaeological Research, 9,* (2), 157-211.

- Aranyosi, E. (2010). *A Buryat Shaman Woman and Her Rituals in the 21st Century. Analysis from Philological Viewpoint*. Budapest: Eötvös Loránd University Central Asian Department.

- Arnau, C. (2003). *Los Chorses: un pueblo de la taiga siberiana*. Barcelona: Zero pre-impresión S.L.

- Arnau, C. (2004). *Chamanismo entre los Chorses de Siberia*. Barcelona: Zero pre-impresión S.L.

- Atknine, V. (1997). The Evenki Language from the Yenisei to Sakhalin. H. Shōji and J. Janhunen (eds.) *Northern Minority Languages: Problems of Survival Senri Ethnological Studies 44*. (pp. 109-121). Osaka: National Museum of Ethnology.

- Atlas SSSR (1984). *Atlas of the USSR.* Glavnoe upravlenie geodezii i kartografii pri Sovete ministrov SSSR. Moscow. [in Russian]

- Audouze, F. (2002). Leroi-Gourhan, a Philosopher of Technique and Evolution. *Journal of Archaeological Research*, 10 (4), 277-306.

- Ayensa, A. (2003). *Desde el Término hasta la virtud. Un análisis de la mente creadora y su eficacia prospectiva.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Bantulá i Janot, J. (2006). Los estudios socioculturales sobre el juego tradicional: una revisión taxonómica. *Revista de Dialéctica y Tradiciones Populares*. *LXI,* nº (2), 19-42.

- Barandirán, I. (1982). *Los comienzos del Holoceno en la Prehistoria Vasca: algunas reflexiones*. San Sebastián: Eusko Ikaskuntza (Sociedad de Estudios Vascos).

- Bazaliiskii, V. I. (2010). Mesolithic and Neolithic Mortuary Complexes in the Baikal Region. Weber et al. (Eds), *Prehistoric Hunter-Gatherer of the Baikal Region, Siberia: Bioarchaeological Studies of Past Life Ways* (pp. 51-86). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Beattie, J. (1974). *Otras culturas*. Madrid/Méjico/Buenos Aires: FCE.

- Bekbassar, N. M. (2005). Astronomical Practices and Ritual Calendar of Euro-Asian Nomads. *Folklore*, *31,* 101-120.

- Beltrán, J. (2001). *Pueblos indígenas y Tradicionales y Áreas Protegidas: Principios, Directrices y Casos de Estudio.* Gland: Cardiff University/ UICN.

- Bezrukova, E. V., et al. (2009). Evidence of Environmental Instability of the Lake Baikal Area after the Last Glaciation (Based on pollen records of Peatlands). *Archaeology, Ethnology & Anthropology of Eurasia* 37 (3), 17-25.

- Bezrukova, E. V., et al. (2010). Last glacial–interglacial vegetation and environmental dynamics in southern Siberia: Chronology, forcing and feedbacks. *Palaeogeography, Palaeoclimatology, Palaeoecology, 296.* Pp. 185-198.

- Besteiro, M., López, J. G. et al. (2001). Chukchi. *Tipología Lingüística*. Universidad de Vigo.

- Bindford, L.R. (1962). Archaology as Anthropology. *American Antiquity*, *28* (2), 217-225.

- Binford, L. R., and Binford, S. R. (1966). "A preliminary analysis of functional variability in the Mousterian of Levallois facies". *American Anthropologist 69*. Pp. 238–295.

- Blanco, A. y Rodríguez, J. (2007). *Intervención psicosocial*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

- Bourguignon, E. (1979). *Psychologycal Anthropology*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

- Brandisauskas, D. (2006). Relying on my own two: Landscape, Routes and Footprints in Zabaikal'e. *Baikal Archeological Project. Working paper 4*, 1-43.

- Brandišauskas D. (2006b). What do Zabaikal Orochens prefer to eat? *Baikal Archeological Project. Working paper 2*, 1-33.

- Brandisauskas, D. (2007). Symbolism and Ecological Uses of Fire among Orochen-Evenki. *Sibirica, 6* (1). *Baikal Archeological Project*, 1-23.

- Brandišauskas, D. (2011). Hide tanning and its use in taiga: the case of Orochen-Evenki reindeer herders and hunters of Zabaikal'e. *Journal of Ethnology and Folkloristics. Tartu University Press*, 1-21.

- Brilot, M. (2000). Les tatouages des momies de l'Altaï. *L'Anthropologie, 104*, 473-478.

- Briones, G. (1996). Metodología de la investigación cuantitativa en las Ciencia Sociales. Recuperado de : https://www.yukei.net/wp-content/uploads/2007/08/modulo3.pdf

- Brown. L. y Emery. K. (2008). Negotiations with the Animate Forest: Hunting Shrinesin the Guatemalan Highlands. *J Archaeol Method Theory, 15*, 300-337.

- Bru, M. (1994). Figuraciones femeninas del Paleolítico Superior. *Anales de la Historia del Arte, 4*, 365-372.

- Brunello, A. J. et al. (2006). Lake Baikal. *Experience and Lesson Learned Brief,* 15-29. Recuperado de: http://iwlearn.net/iw-projects/1665/experience-notes-and-lessons-learned/lakebaikal_2005.pdf/view

- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, Revista de la Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, II,* 53-82.

- Caicedo, A. (2009). Nuevos Chamanismos Nueva Era. *Universitas Humanistica* (68), 15-32.

- Campbell, J. (1984). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Cea D'Ancona, M.A. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Vol 1*. Madrid: Síntesis Sociología.

- Charlier, J. L. (1989). *Peuplement de l'Amérique et origine des amérindiens. De l'art des chasseurs du Paléolithique Supérieur Européen a l'art des indiens d'Amérique du Nord : un essai de comparaison ethnologique générale.* Memoria de Licenciatura dirigida por Marcel Otte. Universidad de Lieja.

- Chard, C. S. (1961). New Developments in Siberian Archreology. *Asian Perspectives, 5,* 118-126.

- Childe, V. G. (1951). *Social Evolution*, London: Watts.

- Childe, V. G. (1972). *A Short Introduction of Archaeology*. Esplugues de Llobregat, Barcelona: Ariel quincenal.

- Childe, V. G (1973). *La evolución Social*. Madrid: Alianza Editorial.

- Chropovsky, B. (1987). Arqueology as History. *Slovenská Arqhaeológia*, *XXXV* (2), 245-250.

- Clarke, D. L. (1968). *Analytical Archaeology*. London: Methuen.

- Clauson, G. (1960). Turk, Mongol, Tungus. *Asia Major, New Series*, *8*, (1), 117-118.

- Clottes J. & Lewis-Williams D. (1996). *Les Chamanes de la Préhistoire. Transe et Magie dans les Grottes ornées*. Paris: Le Seuil.

- Clottes, J. (2003). Chamanismo en las cuevas prehistóricas. Ponencia defendida ante el 40 Congreso de Filósofos Jóvenes (Sevilla 2003).

- Colino, F. (2010). La limitación de la hipótesis chamánica en la interpretación del arte paleolítico. *Ab Initio*, (1), 206-214.

- Crawford, M.H., Leonard, W.R. et al. (2008). The Origin of the Yakut People: Evidence from Mitochondrial DNA Diversity. *International Journal of Human Genetics*, 8 (1-2), 119-130.

- Criado-Boado, F. (2006). ¿Se puede evitar la trampa de la subjetividad? Sobre arqueología e interpretación. *Complutum*, *17*, 247-253.

- Daniel, G. (1974). *Historia de la Arqueología*, Madrid: Alianza Editorial.

- David, N. y Kramer, C. (2001). *Ethnoarchaeology in Action.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Dashtseveg, T. et al. (2009). *Cultural relationship and migration of ancient nomads of Eurasian steppe: anthropological perspective*. Ulan Bator: Department of Archaeology and Anthropology.

- Del Canto, E. y Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: Abordaje desde la complementariedad en Ciencias Sociales. *Rev. Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica, 141*, 25-34.

- D'Errico, F. et al. (2003). Archaeological Evidence for the Emergence of Language, Symbolism, and Music: An Alternative Multidisciplinary Perspectiva. *Journal of World Prehistory, 17* (1), 1-70.

- De Quirós, F. B. y Cabrera, V. (1994). Cronología del arte paleolítico. *Complutum,* 5, 265-276.

- Devereux, G. (1972). *Etnopsicoanálisis complementarista*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Devereux, G. (1973). *Ensayos de etnopsiquiatría general*. Madrid: Barral Editores.

- De Laguna, F. (1932). A Comparison of Eskimo and Paleolithic Art. American *Journal of Archaeology, 36* (4), 477-511.

- Diallo, Y. y Sántha, I. (2005). Rituals, forms of behaviour, and solidarity among hunters' groups in West Africa and South Siberia. *Max Planck Institute for Social Anthropology Report 2004-2005,* 61-75.

- Dolukhanov, P. M. (2003). Archaeology and Languages in Prehistoric Northern Eurasia. *Japan Review, 15*, 175-186.

- Eliade, M. (1951). *Le Chamanisme et les techniques archaïques de l'extase*. Paris: Payot.

- Eliade, M. (1988). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Labor/ Punto Omega.

- Eliade, M. (1882). *Mito y realidad*. Barcelona: Ed. Labor.

- Eliade, M. (1999). *Idea de las creencias y las ideas religiosas*. Barcelona: Ed. Paidós.

- Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos*, Barcelona: Península.

- Elías, N. (1992). *Time: An Essay*. Oxford: Basil Blackwell.

- Esparza, A. (1996). Pie a tierra: Por la distinción entre la prehistoria y la arqueología. *Complutum Extra*, 6 (2), 13-34.

- Fernández Martínez, V.M. (1989). *Teoría y método de la Arqueología*. Madrid: Síntesis.

- Fewkes, J. (1983). A-wa-to-bi: aun archaeological verification of a Tusakyan legend. *American Anthropologist (o.s), 6,* 363-375.

- Flannery, K. V. (1968). Archaeological systems theory in early Mesoamerica. En B. J. Meggers (eds.), *Anthropological Archaeology in the Americas* (pp. 67-87) Washington, DC.: Anthropological Society of Washington.

- Franco, F. (2007). Algunas consideraciones sobre la religión en Tylor y Lévy-Bruhl. *Anuario GRHIAL*, (1), 17-46.

- Frazer, J. (1944). *La rama dorada*. Madrid: Ediciones F. C. E. España, S. A.

- Freed, S. A. et al. (1988). Capitalist Philanthropy and Russian Revolutionaries: The Jesup North Pacific Expedition (1897-1902). *American Anthropologist*, 90, 7-2.

- Galaziy, G.I. (1993). *Baikal Atlas*. Moscow: Federal Agency for Geodesy and Cartography of Russia.

- Gamble, C. (2001). *Las sociedades paleolíticas de Europa*. Barcelona: Ariel Prehistoria.

- Gell, A. (1996). *The Anthropology of Time. Cultural constructions of temporal maps and Images*, *22* (4), 1007-1008.

- Gibert, M. et a. (2006). Apport des généalogies réelles et mythiques à la reconstruction de l'ethnogénèse Bouriate: exemple de la vallée de Bargouzine (Bouriatie. *Antropo, 11,* 199-207.

- González-Ruibal, A. (2005). Experiencia, Narración, Personas: Elementos para una arqueología comprensible. *Complutum*, *17*, 235-246.

- Gómez-Tabanera, J. M. (1970). Simbolismo y ritual en el arte rupestre paleolítico de la Isoida Caucasoide. *Zephyrus*, *21*, 73-87.

- González Echevarría, A. (1990). *Etnografía y comparación. La investigación intercultural en Antropología*. Bellaterra: Publicacions d' Antropología Cultural Universitat Autónoma de Barcelona.

- Hageneder, F. (2003). Sacred Trees in Siberian Shamanism. (Buryat tradition). *Friends of the Trees*. Research Paper 001.

- Hamayon, R. (1990). *La chasse à l'âme. Esquisse d'une théorie du chamanisme sibérien*. Nanterre: Socittt d'ethnologie.

- Hauser, A. (1967). *Historia social de la literatura y el arte. Vol 1.* Guadarrama: Debolsillo.

- Haverscort C. M. et al. (2010). Identifying Hunter-Gatherer Mobility Patterns Using Strontium Isotopes. En A. W. Weber et al. (eds.), *Prehistoric Hunter-Gatherer of the Baikal Region, Siberia: Bioarchaeological Studies of Past Life Ways* (pp. 217-242). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Hele, Karl. (1994). Native People and the Socialist State: The Native Populations of Siberia and their Experience as Part of the Union of Soviet Socialist Republics. *Canadian Journal of Native Studies*, *14* (2). 251-272.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: Editorial Mac Graw Hill,

- Hernando, A. (1995). La etnoarqueología, hoy: una vía eficaz de aproximación al pasado. *Trabajos de Prehistoria,* 52 (2), 15-30.

- Hernando, A. (1996). Aproximación etnoarqueológica al estudio del Neolítico: La utilidad del caso K'ekchí' para el estudio de la Prehistoria europea. *Complutum Extra,* 6 (2), 193-202.

- Hernando, A. (2002). *Arqueología de la identidad*. Madrid: Akal, S.A.

- Hill, J. N. (1970). *Broken K Pueblo: Prehistoric Social Organization in the American Southwest*. Tucson: University of Arizona Press.

- Hoyos, L de. (1900). *Lecciones de Antropología. Tomo III. Etnografía. Clasificaciones, prehistoria y razas americanas*. Madrid: Romo y Füssel.

- Hueso A. y Cascant M.J. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. *Cuadernos docentes en procesos de desarrollo* (1) . Universitat Politécnica de Valencia.

- Hurtado, I. y Toro, J. (1998). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio.* Segunda edición. Valencia, Venezuela: Ediciones de la Universidad de Carabobo.

- Hultkrantz, Å. (1993). Introductory Remarks on the Study of Shamanism. *Shaman 1* (1), 3-14.

- Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment: Essays in livelihood, dwelling and skill*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

- Ingold, T. (2006). Becoming Persons: Consciousness and Sociality in Human Evolution. En H. L. Moore and T. Sanders (eds.), *Anthropology in Theory: Issues in Epistomology* (pp. 355-378). Malden: Blackwell Publishing.

- Jacobson, E. (2003). *The Deer Goddess of Ancient Siberia: A* S*tudy in the Ecology of Belief*. Leiden: E.J. Brill.

- Janhunen, J. (1996). *Manchuria. An Ethnic History*. Mémoires de la Société Finno-Ougrienne, vol. 222. Helsinki: The Finno-Ugrian Society.

- Jordan, P. (2003). Material Culture and Sacred Landscape: The Anthropology of the Siberian Khanty. *Canadian Journal of Archaeology,* 28 (2), 378-382.

- Kantner, J. (2008). The Archaeology of Regions: From Discrete Analytical Toolkit to Ubiquitous Spatial Perspective. *J Archaeol Res, 16*, 37-81.

- Kavitskaya, D. y Staroverov, P. (2008). Opacity in Tundra Nenets. En N. Abner and J. Bishop (ed.), *Proceedings of the 27th West Coast Conference on Formal Linguistics* (pp. 274-282). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

- Kuzmin, Y. V. y Orlova, L. A. (1998). Radiocarbon Chronology of the Siberian Paleolithic. *Journal of World Prehistory, 12* (1), 1-53.

- Kuzmin, Y. V. (2008). Siberia at the Last Glacial Maximum: Environment and Archaeology. *J Archaeol Res, 16,* 163-221.

- Kuznetsov, O. (2006). Etnoarchaeology in Siberia: an implication to Late Paleolithic Settlements Analysis. En Departament d'Arqueologia i Antropología, Institució Milà i Fontanals y Consejo Superior de Investigaciónes Científicas (eds.), *Etnoarqueología de la Prehistoria: más alla de la analogía. Treballs d'Etnoarqueología, 6*. (pp. 173-189). España. Ministerio de Educación y Ciencia. CSIC.

- Kuznetsov, O. (2007). Ethnoarhaological Approach to Late Paleolithic Settlements and Habitation Structures Analysis (Trans-Baikal, Siberia). En A.V. Kharinskii (ed.), *Conference Proceedings, The Ethnohistory and Archaeology of Northern Eurasia: Theory, Methods and Practice* (452–456) Irkutsk-Edmonton: Izd-vo IrGTU.

- Laming-Emperaire, A. (1962). *La signification de l'art rupestre paléolithique*. Paris : Ed. Picard.

- Lammel, A. (1993). Connaissances et pratiques de type chamanique en Hongrie. *Ethnologie française, XXIII (1)*, 113-119.

- Landerer, E. (2009). *Personhood and companionship among Evenki and their reindeer in Eastern Siberia*. Master of Philosophy in Indigenous Studies. Faculty of Social Sciences, University of Tromsø, Norway.

- Leenhardt, M. (1997). *Do kamo. La persona y el mito en el mundo melanesio*. Barcelona: Paidós.

- Leinonen, M. (2006). The Russification of Komí. En J. Nourluoto (ed.), *The Slavicization of the Russian North. Mechanims and Chronology* (pp. 234-245). Helsinki: Slavica Helsingiensia, 27. Universidad de Helsinki.

- Leroi-Gourhan, A. (1964). *Las religiones de la Prehistoria*. Barcelona: Alertes, S. A. de Ediciones.

- Leroi-Gourhan, A. (1993). *Gesture and Speech*. Cambridge, Massachusetts & London: MIT Press.

- Leroi-Gourhan, A. (1995). *Préhistoire de l'art occidental.* París: Citadelles y Mazenod.

- Leroi-Gourhan, A. (2002). *La Prehistoria en el mundo*, (Nueva edición *de La Prehistoria* de 1995). Madrid: Akal.

- Lévy-Bruhl, L. (1957). *La mentalidad primitiva*. Buenos Aires: Ediciones Leviatán.

- Lévy-Bruhl, L. (1967). *La mitología primitiva*. Barcelona: Ediciones Península.

- Lévi-Strauss, C. (2006). *El Pensamiento Salvaje*. México D. F.: S. L. Fondo de Cultura Económica de España.

- Lewis-Williams, D. & Dowson, T. (1988). The signs of all times. Entoptic phenomena in Upper Palaeolithic art. *Current Anthropology*, *29* (2), 201-245.

- Lewis-Williams, D. (2002). *The Mind in the Cave: Consciousness and the Origins of Art.* London: Thames and Hudson.

- Lieverse A. R. (2010). Health and behavior in the mid-Holocene Cis-Baikal: biological indicators of hunter-gatherer adaptation and cultural change. En A. W. Weber et al. (eds.), *Prehistoric Hunter-Gatherers of the Baikal region, Siberia: Bioarchaeological Studies of Past Lifeways* (pp. 135-173). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Lineton, P. (1978). Soviet Nationality Policy in North Western Siberia: An Historical Perspective. *Development and Change 9*, 87-102.

- Link, D. W. (1996). *Hunter-gatherer demography and health in the Cis-Baikal Neolithic*. Ph.D. dissertation, Department of Anthropology, University of Chicago, Chicago, University Microfilms, Ann Arbor.

- Link, D. W. (1999). Boreal forest hunter-gatherer demography and health during the Middle Holocene of the Cis-Baikal, Siberia. *Arctic Anthropology* 36 (1–2), 51-72.

- Lisón, C. (1976). Introducción. *Temas de antropología española*. Madrid: Akal.

- Lissner, I. (1961). *Man, God and Magic: The Culture, Religious Beliefs And Practices Of Prehistoric Man.* Mount Vernon, New York: G. P. Putnam's Sons.

- Lombardi, D. (2010). Neo-chamanismo: El ritual Transferido. *XI Coloquio Internacional sobre Otopames, Tlaxcala, m.s.*

- Long, J. in prep., Rituals of Offering in Buriat Communities of Contemporary Pribaikal'e. *Baikal Archaeology Project Working Paper,* 1-14.

- Long, J. (2007). Ritual and Everyday Practice in Cis-Baikal Buriat Communities. En A. V. Kharinskii (ed.), *Conference Proceedings, The Ethnohistory and Archaeology of Northern Eurasia: Theories, Methods, and Practice* (pp. 591- 594). Irkutsk-Edmonton: Izd-vo IrGTU.

- Longacre, W. A. (2010). Archaeology as Antrhropology Revisited. *J. Archaeol Method Theory 17*, 81-100.

- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educacion, 4*, 167-179.

- López-Roldán, P. y Facheli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa.* Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona.

- López Romo, H. (1998). La metodología de la encuesta. En L. J. Galindo (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 33-74). México: Pearsons Education.

- Lowie, R. H. (1974). *Historia de la etnología*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Malinowski, B. (1948). *Magia, ciencia y religión y otros ensayos*. Barcelona: Planeta-Agostini.

- Maquet, J. (1999). *La experiencia estética. La mirada de un antropólogo sobre el arte*. Madrid: Celeste Universidad.

- Marett, R. R. (1931). *Antropología.* Barcelona: Labor.

- Martínez, J.S. (2004). Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social. *Asesorías del área de investigación.* México D.F.: Universidad Mesoamericana.

- McCall, G. S. (2006). Add shamans and stir? A critical review of the shamanism model of forager rock art production. *Journal of Anthropological Archaeology 26,* 224-233.

- McKenzie, H. G. (2010). Variability in Bronze Age Mortuary Practices in the Little Sea Microregion of Cis-Baikal. En A. W. Weber et al. (eds.), *Prehistoric Hunter-Gatherer of the Baikal Region, Siberia: Bioarchaeological Studies of Past Life Ways* (pp. 87-106). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- McNeil, L. D. (2005). Seasonal Revival Rites and Rock Art of Minusinsk Basin Colonisers (Southern Siberia). *Rock Art Research 2005, 22* (1), 3-16.

- McNeil, L. D. (2008). Recurrence of Bear Restoration Symbolism: Minusinsk Basin Evenki and Basin-Plateau Ute. *Journal of Cognition and Culture, 8,* 71-98.

- McNeil, L. D. (2010). Cultural Transmission during the Pleistocene-Holocene Transition: Tracking Siberian Bear Cult Iconography into North America. *Congrès IFRAO sur l'art pléistocène dans le monde.*

- Mendoza, R. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones. En: http://docplayer.es/21495198-Investigacion-cualitativa-y-cuantitativa-diferencias-y-limitaciones-rudy-mendoza-palacios-rudy_mendoza2-yahoo-es.html.

- Métraux, A. (1973). El chamán en las civilizaciones indígenas de las Guayanas y de la Amazonía. En A. Métrauz (ed.), *Religiones y magias indígenas de América del Sur* (pp. 69-89). Madrid: Aguilar.

- Michael, H. N. (1958). The Neolithic Age in Eastern Siberia. *Transactions of the American Philosophical Society, 48* (2) (pp. 1-108). Philadelphia: American Philosophical Society.

- Miles & Huberman, (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand oaks: Sage publications.

- Mingo, A. (2009). *La controversia del arte paleolítico*. Madrid: Quiasmo Editorial, S.L.

- Mingo, A. (2010). *Los signos rupestres del Paleolítico: La cueva de El castillo (Puente Viesgo, Cantabria)*. Guadalajara: Gea Patrimonio. S. L.

- Mooder, K. P. et al. (2010). Uncovering the genetic landscape of prehistoric Cis-Baikal. En A. W. Weber et al. (eds), *Prehistoric Hunter-Gatherers of the Baikal Region, Siberia: Bioarchaeological Studies of Past Lifeways* (pp. 107-120). Philadelphia: University of Pennsylvania Museum of Archaeology and Anthropology Press.

- Morales Hervás, F.J. (2000). Prospección y excavación. Principios metodológicos básicos. En L. Benitez de Lugo (coord.), *El patrimonio arqueológico de Ciudad Real. Métodos de trabajo y actuaciones recientes* (pp. 355-368). Ciudad Real: Universidad de Castilla la Mancha. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.

- Muñoz Amilibia, A. M. (1992). ¿Qué es la arqueología? en G. Ripoll (coord.), *Arqueología, hoy* (pp. 29-48). Madrid: *UNED*.

- Neustupny, E. (1993). *Archaeological Method*. Cambridge: University Press.

- Nivón, E. y Rosas, A. M. (1991). Para interpretar a Clifford Geertz. Símbolos y metáforas en el análisis de la cultura. *Alteridades*, *1*(1), 40-49.

- Novotny, H. (2010). *La conciencia inspirada en el chamanismo siberiano-mongol y el budismo tibetano en Buryatia y Mongolia*. Carcarañá: Parques de Estudio y Reflexión.

- Olaria Puyoles, C. (1991). La prehistoria como ciencia social a través del renovador concepto de Arequeología. *Millars. Geografía e Historia, XIV*, 120-135.

- Olson, D. R. (1994). *The World on Paper. The conceptual and Cognitive Implication of Writing and Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ortiz, C. (2001). De los cráneos a las piedras: Arqueología y Antropología en España, 1874-1977. *Complutum,* (12), 273-292.

- Ortiz-Echevarría, L. (2010). Narratives of Social Change in Rural Buryatia, Russia. *Anthropology Theses.* Paper 36. Georgia State University, Digital Archive @ GSU

- Overland, I. (2006). Pobreza y ayuda internacional entre los pueblos indígenas de Rusia. *Pueblos Indígenas y Pobreza. Enfoques multidisciplinarios*. Buenos Aires (Argentina). En: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/collect/clacso/index/assoc/D1173.dir/11Overland.pdf

- Pakendorf, B. (2007). *Contact in the prehistory of the Sakha (Yakuts): Linguistic and genetic perspectives.* Utrecht: LOT.

- Paláu, L. A. (2004). Algunos aspectos intelectuales de la paleoetnología de Leroi-Gourhan. *Co-herencia*, *1* (1), 7-29.

- Panera, J. (2002). Aguja de hueso del Paleolítico: Los inicios de la confección. Pieza del mes. *Ciclo 2002. El atuendo: necesidad y prestigio*. Museo Arqueológico Nacional. 1-11.

- Peregrine, P.N. (2004). Cross-Cultural Approaches in Archaeology: Comparative Ethnology, Comparative Archaeology, and Archaeoethnology. *Journal of Archaeological Research*, *12* (3), 281-309.

- Piñuel Raigada, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolinguística. 3* (1), 1-42.

- Pirsig, W. y Sokiranski, R. (2006). Early depictions of the human anterior nasal septum, *Rhinology, 44,* 169-172.

- Poikalainen, V. (2001). Paleolithic Art from the Danube to Lake Baikal. *Folklore, 18 y 19***,** 7-60.

- Politis, G. (1996). *Nukak*, Bogotá: Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas.

- Popper, K.R, (1983). *Realism and the Aim of Science. From the Postcript to the Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson. Trad. Esp.*:* (1985) *Realismo y el objetivo de la ciencia*. Madrid: Tecnos.

- Purev, O. y Purvee, G. (2008). *Mongolian Shamanism*. Ulaanbaatar: Authors Unlimited.

- Plumet, O. (2006). Le Grand Nord et la religion. *L'anthropologie 110* (3), 383-400.

- Reinach, S. (1903). L'art et la magie. A propos des peintures et des gravures de l'age du renne. *L'Anthropologie*, *XIV*, 258-266.

- Rojas, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. 38ª Edición. México: Plaza y Valdés S.A.
- Roux, V. (2007). Ethnoarchaeology: A Non Historical Science of Reference Necessary for Interpreting the Past. *Journal of Archaeological Method and Theory, 14* (2), 153-178.

- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Safonova, T. y Sántha, I. (2007). The Biography of a Buryat Shaman: Risks as Resources of Reputation for Authority among Hunters. *8th Annual Conference of the European Sociological Association*, 1-6. Glasgow.

- Safonova, T. y Sántha, I. (2011). Mapping Evenki land: The study of mobility patterns in Eastern Siberia. *Folklore: Electronic Journal of Folklore*, (49), 71-96.

- Salas, H. (2011). Investigación Cuantitativa (Monismo Metodológico) y Cualitativa (Dualismo Metodológico): El estatus epistémico de los resultados de la investigación en las disciplinas sociales. *Cinta moebio,* (40), 1-21.

- Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación.* México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

- Sánchez-Cantalejo, C. (2008). Breve paseo por los confines: La península de Kamchatka. *El Genio Maligno.Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, (3), 144-163.

- Sántha, I. (2003). Buryat-Evenki Interethnic Relations. *Max Planck Institute for Social Anthropology Report 2002-2003* (pp. 330-333). Halle/Saale: Max Planck Institute for Social Anthropology Press.

- Sántha, I. (2005). Somewhere in between: Social Ties on the Borderland between Taiga and Steppe to the West of Lake Baikal. En E. Kasten (ed.), *Rebuilding identities: pathways to reform in post-Soviet Siberia* (pp. 173-197). Berlin: Reimer.

- Sántha, I. (2005b). Intergenerational Relations in an Evenki Community. *Individual Projects of Associated Members*. *Max Planck Institute for Social Anthropology Report 2004-2005* (pp: 273-275). Halle/Saale: Max Planck Institute for Social Anthropology Press.

- Sántha, I. (2009). "Bright future": the knowledge, practices and strategies of the young people in a South Siberian Evenki village. *Folklore: Electronic Journal of Folklore*, *41*, 163-188.

- Sarmiento Ramírez, I. (2007). Cultura y cultura material: aproximaciones a los conceptos e inventario epistemológico. *Anales del museo de América,* (15), 217-236.
- Sauer, C.O. (1925). The morphology of landscape. *University of California Publications in Geography, 2* (2), 19–53.

- Schirrmeister, L. et al. (2002). Paleoenvironmental and paleoclimatic records from permafrost deposits in the Arctic region of Northern Siberia. *Quaternary International*, *89* (1)*,* 97-118.

- Schurr, T.G. et al. (2010). Genetic Diversity in Native Siberians: Implications for the Prehistoric Settlement of the Cis-Baikal Region. En A. W. Weber et al. (eds.), *Prehistoric Hunter-Gatherers of the Baikal Region, Siberia: Bioarchaeological Studies of Past Lifeways* (pp. 121-134). Philadelphia: U Pennsylvania Press.

- Schweitzer, P. (2001). *Siberia and Anthropology: National Tradition and Transnational Moments in the History of Research.* Habilitationsschrift. Eingereicht an der Human- und Sozialwissenschaftlichen. Unpublished doctoral dissertation. Fakultaet der Univesitaet Wien.

- Shichi, K. et al. (2009). Late Pleistocene and Holocene vegetation and climate records from Lake Kotokel, central Baikal region. *Quat. Int. 205* (1–2), 98-110.

- Silva, A. y Aragón, L. (1998). La controversia entre lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación social: una disputa estéril. *Intervención Psicosocial, 7* (1), 97-113.

- Sirina, A. A. (2006). *Katanga Evenkis in the 20th Century and the Ordering of their Life-world.* Edmonton: Canadian Circumpolar Institute Press.

- Sorokin, V.N., and Sorokina, A.A. (1988). *Biology of the young of the commercial fishes of Baikal.* Novosibirsk: Naúka.

- Steward, J. H. (1949). Culture causality and law: A trial formulation of early civilizations. *American Anthropologist 51* (1), 1-27.

- Stewart, A. et al. (2004). Caribou Crossings and Cultural Meanings: Placing Traditional Knowledge and Archaeology in Context in an Inuit Landscape. *Journal of Archaeological Method and Theory, 11* (2), 183-211.

- Svoboda, J. et al. (2010). Resources and spatial analysis at actual Nenets campsites: Ethnoarchaeological implications. *Journal Anthropological Archaeology, 30* (1), 30-43.

- TACIS (1999). (Technical Asístanse to the Commonwealh of Independent States). *Sustainable Forestry in the Baikal Basin*. TACIS.

- Takahara, H et al. (2000). Vegetation history of the southeastern and eastern coasts of Lake Baikal from bog sediments since the last interstade. En K. Minoura (ed.), *Lake Baikal: A Mirror in Time and Space for Understanding Global Change Processes* (pp.108-118). Amsterdam: Elsevier.

- Tanner, A. (1979). *Bringing Home Animals. Religious Ideology and Mode of Production of the Mistassini Cree Hunters*. St. John's, N.L.: Memorial University of Newfoundland, Institute of Social and Economic Research, Londres.

- Tarasov, P. E. et al. (2009). Late Glacial and Holocene changes in vegetation cover and climate in southern Siberia derived from a 15 kyr long pollen record from Lake Kotokel. *Climate of the Past Discussion, 5* (3), 127-151.

- Thomas, J. (2005). *Archaeology and Modernity*. Londres y Nueva York: Routledge.

- Trigger, B. G. (2003). *Artefacts and Ideas: Essay in Archaeology.* New Brunswick: Transaction Publishers.

- UNESCO (1996). *Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage: Report from 20th Session, 2-7* December, 1996, Mérida, Mexico. En: http://whc.unesco.org/archive/repcom96.htm#754.

- Vakhtin, N. (2008). Transformaciones en la antropología de Siberia: una perspectiva desde adentro. *World Anthopologies. Disciplinary Transformations whithin Systems of Power*. Popayán: Diseño Gráfico e impresiones.

- Vasilevich G. M. y Smolyak A. V. (1964). The Evenks. En M. G. Levin y L. P. Potapov (eds.), *The peoples of Siberia.* (pp. 620-654). Chicago and London.

- Velásquez, J.L. (1992). Notas para *Observaciones a la Rama Dorada de Frazer.* Madrid: Editorial Tecnos, S. A.

- Villaverde, V. (2010). Las primeras prácticas funerarias de la Prehistoria. *Restos de vida, restos de muerte. La muerte en la Prehistoria*. (exposición celebrada en el Museu de Prehistòria de València).

- Vitebsky, P. (2005). *The Reindeer People: Living with Animals and Spirits in Siberia.* Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

- Viveiros de Castro, E. (1996). Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio, *Mana 2*, (2), 115-144.

- Waters-Rist, A. L. (2009). Infant and Child Feeding Practices in Holocene Hunter-Gatherers from the Lake-Baikal Region, Siberia. November 12-15, 2009. *Identity Crisis: Archaeology and Problems of Social Identity 42nd Annual Chacmool Conference*.

- Whallon, R. E. (1968). Investigations of late prehistoric social organization in New York State. En S. R Binford y L. R. Binford (eds.), *New Perspectives in Archeology* (pp. 223-244). Chicago: Aldine.

- Wason, P. K. (1994). *The archaeology of Rank.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Weber, A. W. et al. (2002). Hunter–Gatherer Culture Change and Continuity in the Middle Holocene of the Cis-Baikal, Siberia. *Journal of Anthropological Archaeology, 21*, 230-299.

- Weber, A. W. y Bettinger, R. (2010). Middle Holocene hunter-gatherers of Cis-Baikal, Siberia: An overview for the new century. *Journal of Anthropological Archaeology, 29,* 491-506.

- Weber, A. W. et al. (2010). *Prehistoric Hunter-Gatherers of the Baikal Region, Siberia: Bioarchaeological Studies of Past Life Ways.* Philadelphia: University of Pennsylvania Museum of Archaeology and Anthropology Press.

- Weber A.W. at al. (2010). Radiocarbon dating of middle Holocene culture history in Cis-Baikal. En A. W. Weber et al. (eds.), *Prehistoric Hunter-Gatherers of the Baikal Region, Siberia: Bioarchaeological Studies of Past Lifeways* (pp. 27-50). Philadelphia: University of Pennsylvania Museum of Archaeology and Anthropology Press.

- Weiers, M. (1986). *Die Mongolen. Beiträge zu ihrer Geschichte und Kultur*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- White, D. y Bush, A. (2010). Holocene Climate, Environmental Change, and Neolithic Biocultural Discontinuity in the Baikal Region. En A. W. Weber et al. (eds.), *Prehistoric Hunter-Gatherers of the Baikal Region, Siberia: Bioarchaeological Studies of Past Life Ways* (pp.1-26). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Whitridge, P. (2004). Landscapes, Houses, Bodies, Things: "Place" and the Archaeology of Inuit Imaginaries. *Journal of Archaeological Method and Theory,* 11 (2), 213-250.

- Willerslev, R. (2007). *Soul Hunters: Hunting, Animism, and personhood among the Siberian Yukaghirs*. Los Angeles, London: University of California Press, Berkeley.

- Wittgenstein, L. (1967). Bemerkungen ubre Frazers The Golden Bough. *Synthese, 17*, 233-253.

- Xueyuan Zhu, J. (1999). The Far-East Ancestor of the Magyars: A Historical and Linguistic Excavation. *International Journal of Central Asian Studies*, *4*. En: http://www.iacd.or.kr/pdf/journal/04/4-02.pdf

- Zilhão, J. (2007). The Emergence of Ornaments and Art: An Archaeological Perspective on the Origins of "Behavioral Modernity. *J Archaeol Res, 15* (1), 1-54.

# Actividades

**Índice**

**VII. Propuesta de Actividades** 4
1. Definición y aproximación terminológica 4
2. Marco geográfico 7
3. Actividades tradicionales (Una imagen vale más que mil palabras) 11
4. Relaciones sociales. Comentario de texto 21
5. Simbolismo y sistema de creencias. Trabajo de investigación 24
6. Verdadero o falso 30
7. Asentamientos 36
8. Definición de conceptos sobre Arqueología 40
9. Nuevos Arqueólogos 44
10. Arte y simbolismo 48
11. Técnicas de Arqueología 54

**VIII**. **Cuadernillo de Actividades** 61
1. Definición y aproximación terminológica 61
2. Marco geográfico 63
3. Actividades tradicionales (Una imagen vale más que mil palabras) 65
4. Relaciones sociales. Comentario de Texto 73
5. Simbolismo y sistema de creencias. Trabajo de investigación 75
6. Verdadero o falso 78
7. Asentamientos humanos en el lago Baikal 82
8. Definición de conceptos sobre Arqueología 84
9. Nuevos Arqueólogos 87
10. Arte y simbolismo 91
11. Técnicas de Arqueología 95

# IX. Propuesta de Actividades

## VII. Propuesta de Actividades

### 1. Definición y aproximación terminológica.

Una de las principales ausencias encontradas tras el análisis del RD 1631-2006 de 29 de diciembre, como del RD 1105/2014, de 26 de diciembre, es la identificación y definición de terminología propia de las Ciencias Sociales, con la que se trabaja de manera indirecta, pudiendo provocar cierta confusión entre el alumnado. Tanto la Antropología como la Arqueología, aparecen mencionadas en diversas materias del currículo de Educación Secundaria Obligatoria, como Ciencias Sociales, Cultura Clásica, Ética, etc. Sin embargo, los términos que se recogen presentan cierta vaguedad, lo que dificulta su comprensión y la correcta identificación de las distintas disciplinas que conforman las Ciencias Sociales.

En esta primera aproximación se tratará, simplemente, de lograr que el alumnado comprenda y distinga el significado de estas disciplinas, algunas de ellas con una gran presencia en la organización clásica de las Ciencias Sociales, como la Geografía o la Historia, y otras, con una gran presencia, pero vagamente presentadas como la Arqueología y la Antropología. Para ello, se atenderá a definiciones que han aportado especialistas en las distintas materias, algunos de ellos verdaderos referentes de las disciplinas a las que pertenecen. Con esto, se pretende, no categorizar cada una de ellas, sino lograr una aproximación a cada uno de los términos.

Esta actividad puede ser realizada en cualquiera de los cuatro cursos que componen la Educación Secundaria Obligatoria, ya que son conceptos que si bien deben formar parte de una aproximación, siempre es conveniente refrescarlos antes de ser tratados en profundidad.

***Coloca cada disciplina con la definición que corresponda:***

*Psicología – Ciencias Sociales – Antropología Social – Filosofía – Arqueología – Sociología – Geografía – Historia*

*"**La Antropología Social** es el estudio científico de la cultura humana**.** Se centra en la diversidad de reglas, comportamientos y creencias del hombre en los diferentes tipos de sociedades**,** y en la uniformidad que subyace a todas las sociedades (por ejemplo en lo que respecta a la organización familiar básica). No se ocupa sólo de las diferentes formas de las costumbres en todo el mundo, sino también del significado que estas costumbres tienen para la gente que las practica" (Raymond Firth).*

***La Arqueología** es la ciencia que estudia lo que se refiere a las artes, a los monumentos y a los objetos de la antigüedad, especialmente a través de sus restos (RAE).*

***La Historia** es el conjunto de los sucesos o hechos políticos, sociales, económicos, culturales, etc., de un pueblo o de una nación (RAE).*

***La Geografía** es la ciencia que trata de la descripción de la Tierra (RAE).*

***Las Ciencias Sociales** se ocupan de aspectos del hombre no estudiados en las ciencias naturales (RAE).*

***La Sociología** es la ciencia que trata de la estructura y funcionamiento de las sociedades humanas (RAE).*

***La Filosofía** es el conjunto de saberes que busca establecer, de manera racional, los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad, así como el sentido del obrar humano (RAE).*

***La Psicología** es la ciencia que estudia los procesos mentales en personas y en animales (RAE).*

### a. Objetivos

Esta actividad tiene como propósito el desarrollo de una serie de capacidades que lleven como principal objetivo a la identificación de términos considerados básicos para la comprensión de las Ciencias Sociales. Desde este punto de vista, es planteada como punto de partida para la introducción de contenido más complejo vinculado con

aspectos sociales y culturales, tanto de la actualidad como del pasado, propios de la Arqueología y la Antropología. Por otro lado, el desarrollo de la actividad persigue también los siguientes objetivos:

- Identificar conceptos claves de las Ciencias Sociales
- Comprender la variedad de disciplinas que comprenden las Ciencias Sociales
- Reflexionar acerca de la terminología básica en Ciencias Sociales
- Desarrollar interés acerca de las disciplinas propias de las Ciencias Sociales

### b. Competencias Clave

Las Competencias Clave desarrolladas según el marco que propone la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, son las siguientes:

- **Competencia en Comunicación Lingüística.** Permite al alumnado identificar términos que ayuden a una mayor comprensión tanto lectora como oral, contribuyendo a ampliar su vocabulario básico, y propiciando así una mejor comunicación lingüística.

- **Competencia de Aprender a Aprender**. Trabajar con terminología de carácter científico, permitiendo ser identificada a partir de un proceso de reflexión e introspección hacia los conocimientos previos, permite al alumnado desarrollar interés y motivación hacia las disciplinas con las que se trabaja.

- **Competencias sociales y cívicas.** La actividad propuesta supone un primer paso para desarrollar las competencias sociales y cívicas, ya que permite una primera toma de contacto con algunas de las materias o disciplinas que buscan lograr una mayor aproximación y conocimiento de la sociedad y de la cultura que nos rodea.

## 2. Marco geográfico

La segunda actividad que proponemos tiene como principal objetivo desarrollar en el alumnado un mapa mental sobre algunos de los principales grupos étnicos del mundo, partiendo de su ubicación geográfica y siendo consciente de sus características más representativas.

Para la elaboración de esta actividad, se facilitará a los/las alumnos/as un mapamundi en blanco para completar a partir de un proceso de investigación que ellos mismos deberán desempeñar. Así deberán ubicar en el mapa una serie de grupos étnicos representativos de cada uno de los continentes y completar una ficha que reúna los siguientes datos:

Grupo étnico:
Localización:
Población:
Lengua (origen lingüístico):
Principales actividades económicas:
Estilo de vida (nómada o sedentario):
Religión:

*Figura 96.* Mapamundi.

Cada uno de los grupos étnicos será distinguido con un color que ayude a su identificación en el mapa.

Los grupos étnicos sobre los que deberán investigar son los siguientes: Inuit, Navajo, Evenki, Buriato, Yanomami, Aimara, Maya, Eslavos, Zíngaro, Yoruba, Peul, Beduino, Bereber, Persa, Kurdo, Judío, Maorí. A continuación se presenta un modelo de la tabla a cumplimentar (reducida en tamaño).

**Tabla 61**
*Grupos étnicos del mundo*

| **Grupo étnico** | **Inuit** | **Navajo** | **Evenki** | **Buriato** | **Yanomami** | **Aimara** | **Maya** | **Eslavos** | **Zíngaros** | **Yoruba** | **Peul** | **Beduino** | **Bereber** | **Persa** | **Kurdo** | **Judío** | **Maorí** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Localización** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Población (número de habitantes)** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Lengua (origen lingüístico)** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Principales actividades económicas** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Estilo de vida (nómada o sedentario)** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Religión** | | | | | | | | | | | | | | | | | |

La realización de este trabajo será grupal dada la cantidad de información que deberán manejar los alumnos. La actividad se realizará siguiendo las directrices del trabajo cooperativo, para lo cual se dividirá el gran grupo en subgrupos más pequeños. De este modo, los grupos étnicos serán repartidos entre los miembros del grupo, de manera que cada participante pueda manejar dos o tres grupos étnicos. Así, se organizará un comité de expertos, es decir, habrá una persona de cada grupo "experta" en el grupo *Aimara*, que a su vez formará otro subgrupo, el de los "expertos Aimara". Esto permitirá que la información obtenida por cada miembro de un grupo pueda ser contrastada con los miembros de otros grupos, para poder posteriormente plantearla en el primer subgrupo.

### a. Objetivos

Los principales objetivos a desarrollar con la realización de este trabajo son:

- Desarrollar hábitos de investigación seria y responsable
- Localizar geográficamente diferentes grupos étnicos del mundo
- Desarrollar interés acerca de otras culturas
- Establecer comparaciones entre la cultura propia y las ajenas
- Propiciar el trabajo en equipo y la colaboración

### b. Competencias

Las competencias desarrolladas en esta actividad son las siguientes:

- **Competencia lingüística y comunicativa.** Es desarrollada la competencia lingüística y comunicativa en tanto que se precisa habilidad para utilizar la lengua, expresar ideas e interactuar con los miembros del grupo tanto de manera oral como escrita.

- **Competencia digital.** La competencia digital implica el conocimiento creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información, para desarrollar una investigación sobre información que a priori les es ajena. Se requiere cierta habilidad en la utilización de los recursos digitales, así como el desarrollo del pensamiento crítico, que permita seleccionar las fuentes que sean consideradas apropiadas, por su seriedad o rigor científico.

- **Competencia de Aprender a Aprender.** La actividad presentada permite que el alumnado desarrolle interés acerca de la información que obtiene a raíz de la investigación y que a partir de ello se sienta motivado para aprender contenidos similares de forma autónoma.

- **Competencias Sociales y Cívicas.** Mediante el conocimiento de rasgos culturales propios de grupos étnicos más o menos próximos a nuestra sociedad,

permite desarrollar en el alumnado una actitud respetuosa y crítica hacia rasgos propios tanto de la sociedad de pertenencia como de otras.

- **Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales.** La actividad propuesta permite comprender y valorar con espíritu crítico expresiones culturales diferentes a la propia, partiendo de una actitud respetuosa que lleve al conocimiento de otras culturas.

## 3. Actividades tradicionales (Una imagen vale más que mil palabras)

La presente actividad plantea la importancia del conocimiento de dos de las actividades económicas principales de los grupos étnicos que en la actualidad habitan en lago Baikal y que han permanecido prácticamente inalterables durante siglos. Se trata de que el alumnado reflexione acerca de formas de vida que le son completamente ajenas, a partir de un ejercicio de indagación que le permita desarrollar la empatía. El alumnado deberá tratar de sobreponerse al etnocentrismo y tratar de indagar sobre las formas de vida tradicionales propias del Baikal. Para ello, se facilitarán una serie de imágenes representativas de las actividades económicas predominantes de los principales grupos étnicos del Baikal, la caza en el caso de los Evenki y el pastoreo en el caso de los Buriatos.

Para el desarrollo de la actividad, el alumnado será organizado por parejas, de manera que cada uno tenga información sobre una actividad económica (caza o pastoreo) y deberá tratar de adivinar elementos propios de la otra actividad, orientando a la vez al compañero.

**Imagen 1**

Alumno/a A

Proceso de drenado de la sangre de un reno. (Foto de D. Brandisauskas.).

*Los cazadores Evenki no matan a los renos sólo para alimentarse, sino que los animales cazados se aprovechan para llevar a cabo diversos rituales de magia, curación o adivinación y no sólo se aprovecha la carne sino también las vísceras como los intestinos y la sangre.*

Alumno/a B

- *¿Qué crees que está haciendo este hombre con el reno?* Mediante la observación de la imagen deberán reflexionar para establecer hipótesis acerca de las actividades económicas que se producen en el entorno que se les presenta. Desde este punto de vista, la posición del hombre con un recipiente en la mano, sujetándolo debajo del cuello del animal, puede suponer la pista definitiva para deducir que se trata del aprovechamiento de la sangre del reno, para lo que no es necesario que esté muerto.

- *¿Para qué crees que lo hace?* Los alumnos deberán libremente formular hipótesis en relación al aprovechamiento o uso de la sangre, es importante que aporten argumentos que sirvan para reforzar su punto de vista. El alumnado podría relacionar algunas tradiciones culturales españolas con esta en concreto, ya que en las zonas rurales todavía se sigue practicando algunas costumbres como "la matanza" del cerdo, en la que se aprovechan todas las partes del

cuerpo, utilizándose la sangre para ser consumida principalmente en la elaboración de morcillas.

- *¿Conoces alguna otra cultura en la que se haga un tipo de aprovechamiento similar? Pon un ejemplo.* Deberán relacionar la actividad desarrollada en la imagen con otro tipo de culturas en las que se realicen prácticas semejantes. Así, la propia cultura española supone el punto de partida para llevar a cabo una simple comparativa entre la cultura propia y otras culturas alejadas. Existen no obstante, muchas culturas en las que se lleva a cabo el aprovechamiento de la sangre del animal sin necesidad de ser sacrificado, los Bereberes en el Sáhara, o los Nuer en África central.

**Imagen 2**

Alumno/a B

Cazador Evenki

*La caza es la base de la principal actividad económica de los Evenki, y es considerada indispensable para el hombre. Desde la adolescencia, los jóvenes comienzan a cazar por sí mismos, y su familia se encarga de vender las pieles que contribuyen a la economía familiar. Los Evenki caminan largas distancias por la taiga para cazar animales como el reno salvaje, el alce, el corzo, o el ciervo.*

Alumno/a A

- *¿Dónde crees que va  este hombre? ¿Por qué?* Se trata de que mediante la imagen y las ideas previas, reflexionen acerca de lo que se ve, para poder comprobar posteriormente el grado de intuición o el pensamiento lógico desarrollado. En este caso, exiten ciertos elementos que pueden hacer intuir que el hombe va a cazar, como es la escopeta en el hombro, los perros que le acompañan y el tipo de vestimenta, adecuada para recorrer largas distancias cómodamente.

- *¿En qué tipo de paisaje se encuentra? ¿Dónde lo situarías?* La deducción del tipo de paisaje viene determinada por la flora que puede observarse en la imagen y por el suelo nevado. Siguiendo un desarrollo lógico, el alumnado podrá deducir que se trata de un clima frío, pero no de alta montaña, por lo que es fácil que les sugiera un tipo de paisaje como la taiga o en menor medida la tundra. Los rasgos faciales observados en la imagen pueden llevar al error, al localizar geográficamente la imagen en China, Japón, Corea… lo cual permite introducir elementos propios de las características etnológicas de los grupos sociales que habitan el lago Baikal.

**Imagen 3**

Alumno/a A

Desplazamientos por la taiga con el material de acampada (Brandisauskas, 2006).

*El pastoreo de renos requiere vivir en el bosque durante largos periodos de tiempo, en los que debe conocer los lugares más apropiados para capturar alces o pescar, pero también debe tener cuidado porque los lugares muy ricos en estos recursos suelen ser frecuentados por lobos y osos. Los pastores deben conocer cómo moverse de un territorio a otro de una forma adecuada, para que los rebaños permanezcan juntos y en buenas condiciones. Los pastores de renos o los cazadores crean rutas para sus desplazamientos, que son trasmitidas de generación en generación, como un legado en la instrucción de la disciplina de la caza o el pastoreo. Sin embargo, rara vez se siguen estas rutas cuando cazan animales salvajes o pastorean ganado, sino que caminan hacia donde suponen que van a encontrar animales. Los renos domesticados en celo, en ocasiones son usados por los Evenki para atraer a renos salvajes como presa.*

Alumno/a B

- *¿Por qué crees que se está desplazando este hombre? ¿Para qué lleva tantos animales?* Las preguntas de indagación que se proponen permiten desarrollar el interés y la motivación en el alumnado, al tener que reflexionar sobre una imagen, simple a priori, pero que recoge gran información en los detalles. Así, podrán comprobar que la actividad que va a llevar a cabo el hombre, no es la misma que en la imagen anterior, aunque sí va acompañado de perros, y parece llevar un arma en el hombro, los renos marcan la diferencia clara, que les hará deducir que se trata de otra actividad.

- *¿Cómo se llama esa actividad?* No se trata sólo de que deduzcan a partir de la imagen, sino de que traten de organizar las ideas previas que tienen a partir de la categorización en una simple palabra.

- *¿Conoces desplazamientos similares en tu cultura?* A partir de este ejercicio de indagación, podrán acceder a conocimientos que tienen de su propia cultura, que les lleven a asimilar la semejanza entre costumbres distantes en el espacio, pero semejantes en algunas de sus características. Desde este punto de vista, el tema del pastoreo en el lago Baikal les vincula directamente con la trashumancia en

Europa Occidental, en concreto en España. Este hecho permite analizar diferentes conceptos como la Mesta, cañadas, trashumancia, pasiegos, etc.

**Imagen 4**

Alumno/a B

Proceso de extracción de la piel del reno en la que participa el antropólogo Brandisauskas, junto a dos cazadores Evenki.

*Las duras condiciones ambientales del lago Baikal requieren un tipo de vestimenta y calzado para llevar a cabo las actividades de caza y pastoreo. El calzado de piel continúa siendo usado diariamente durante el invierno para el desempeño de estas y otras actividades. En la elaboración de este tipo de materiales se hace necesario, antes que cualquier otra cosa, extraer la piel del animal, para lo que se emplean diferentes herramientas. Se suele emplear la piel de de alce, de reno, de reno salvaje y de ciervo almizclero para la elaboración de prendas de vestido o calzado.*

Alumno/a A

- *¿Qué están haciendo estos hombres? ¿Para qué lo están haciendo?* De la misma manera que en las imágenes anteriores, la indagación permitirá al alumnado reflexionar acerca de actividades que están realizando, que posiblemente les sean ajenas, y de la funcionalidad de las mismas. Así, esta imagen permite imaginar que el animal muerto, está siendo aprovechado para algún uso, lo que lleva a pensar en el aprovechamiento de su carne o de su piel. De ahí, podrán deducir para qué utilizar uno y otro producto. En el caso de la carne, parece obvio que está destinado al consumo, aunque en este caso, puede tener también un componente simbólico. Del mismo modo, la piel puede ser aprovechada para el vestido, el calzado o la fabricación de algún tipo de útil o incluso adorno.

- *¿El hombre de la coleta es de la misma cultura que los otros dos hombres? ¿Por qué? ¿Quién crees que es?* Se trata de que por medio de estas simples preguntas, sean conscientes de las diferencias físicas que puedan existir entre diferentes grupos étnicos, al descubrir en la imagen un hombre completamente diferente a los que han visto en la misma imagen y en las anteriores. A partir de ahí, se

puede introducir el concepto de antropólogo y llevar a cabo una discusión acerca de esta figura, planteando su objeto de estudio, su metodología, etc.

### a. Objetivos

Con la realización de esta actividad se persiguen varios objetivos que tienen en común la reflexión acerca de la cultura.

- Reflexionar acerca de la cultura ajena y de la propia.
- Desarrollar una actitud inquisitiva orientada a la investigación.
- Motivar el interés sobre la Antropología a partir de ejemplos prácticos.

### b. Competencias

- **Competencia en Comunicación lingüística**. La Competencia en Comunicación lingüística es desarrollada tanto desde un punto de vista oral como escrito, ya que se requiere la destreza del interlocutor para dar respuesta a las preguntas que se plantean, así como para facilitar la comprensión de la imagen del compañero/a con datos que puedan orientarlo.

- **Competencia en Aprender a Aprender**. Un ejercio de indagación tan sencillo como este, desarrollado en un ambiente cómodo y agradable puede propiciar el despertar de nuevos intereses hacia cuestiones propias de las culturas del Baikal utras culturas. Dado que la información que se maneja en la actividad es sencilla y breve, es clave que el estudiante se sienta motivado para iniciar un proceso de investigación autónomo, que le lleve a resolver las posibles dudas que se han planteado en el desarrollo del ejercicio.

- **Competencias sociales y cívicas.** El hecho de plantear un ejercicio en el que el alumnado se vea obligado a reflexionar sobre la propia cultura, a partir de una cultura que le es completamente ajena, permite generar actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad y respeto de los valores.

- **Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales**. El acercamiento a otras culturas permite el desarrollo parejo de actitudes de respeto y comprensión hacia aquello que, a priori, nos es ajeno o incluso extraño.

## 4. Relaciones sociales. Comentario de Texto.

El Comentario de texto es una de las actividades más utilizadas en la didáctica de las Ciencias Sociales, principalemente asociada a la Historia. Sin embargo, es un ejercicio que permite al alumnado reflexionar acerca de aquello que está leyendo sea de la disciplina que sea, poniéndolo en relación tanto con sus conocimientos previos, como con los conocimientos, objetos de un proceso de deducción.

Se propone un texto sencillo, en el que se narran algunos aspectos básicos de la socidead Evenki, en particular aquellos que tienen que ver con los roles de género, principlamente con el rol masculino de cazador. El tema propuesto, desde la perspectiva de género, pretende introducir al alumnado en cuestiones de calado social, presentes en cada cultura. Desde este punto de vista, reflexionarán acerca del porqué de ciertas actividades desde una perspectiva antropolóica, y por qué han sido asociadas a un género determinado y no a otro. Del mismo modo, se desarrollará el pensamiento crítico hacia situaciones que puedan resultar similares en su propia cultura, por ejemplo la asociación de ciertas profesiones a un género, y el rechazo que sufren algunas personas cuando rompen esta regla implícita.

En los cursos iniciales de Educación Secundaria Obligatoria (1º y 2º), se requerirán preguntas directas que guíen al estudiante hacia el objeto de reflexión pretendido. No obstante, dependiendo de las características de la clase, o del grado de profundidad que se precise en cada momento, se pueden emplear las mismas preguntas para cursos superiores, requiriéndose unas respuestas más complejas.

*En la sociedad Evenki, los roles de género en ocasiones vienen marcados por la división del trabajo en la taiga. De este modo, los hombres se encargan de actividades como reparar herramientas en el exterior de la tienda, o en el caso de mal tiempo, en la puerta, y las mujeres preparan la comida (Anderson, 2006). Para los Evenki del Baikal, la caza es una actividad propia de los hombres jóvenes. Hay muy pocos hombres que no vayan a la taiga durante la temporada de caza. Algunas mujeres acompañan a sus maridos en este proceso y otras van a cazar solas. Los Evenki consideran que ninguna mujer puede llevar un estilo de vida normal*

*sin un marido cazador, a excepción de las profesoras pagadas por la administración del distrito. Para las chicas jóvenes Evenki, los chicos deben ser cazadores y pescadores para ser hombres "normales" en el pueblo, en el cual sería imposible vivir sin la caza. Por lo tanto, esta actividad desempeña un importante rol, no sólo económico sino también social, al considerarse indispensable en la construcción de la identidad del hombre. Del mismo modo que el hombre depende de la caza como sustento y como elemento de masculinidad, la mujer no podría vivir sin el hombre (Sántha, 2009). (Texto del estudio previo)*

Se proponen las siguientes cuestiones guía para este texto:

1. *Haz un resumen del texto.*
2. *¿Por qué crees que la caza es la actividad más importante para los hombres Evenki?*
3. *¿Una mujer Evenki puede dedicarse a la caza? ¿Por qué?*
4. *¿Qué crees que le ocurriría a un hombre que no le gustara la caocza o no se le diera bien?*
5. *¿Crees que en tu ciudad podría pasar algo parecido con otra actividad o profesión? Justifica tu respuesta.*

### a. Objetivos

El principal objetivo es lograr en el alumnado la reflexión hacia cuestiones de carácter social y cultural como son los roles de género. A partir de la comprensión y la reflexión de una cultura ajena, se pueden llegar a comprender cuestiones de la cultura propia, que habían pasado desapercibidas para el alumnado, permitiendo desarrollar un pensamiento crítico y una actitud respetuosa hacia otras culturas y la propia. Del mismo modo, también se desarrollan los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre la distribución de actividades en la sociedad Evenki y en la propia.
- Desarrollar actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas.
- Comprender la necesidad de constituir una sociedad igualitaria y justa.

### b. Competencias

- **Competencia en Comunicación Lingüística**. Para alcanzar la reflexión sobre lo leído, es importante que el alumnado haya comprendido el texto, sea capaz de sintetizar lo más importante y de distinguir las ideas principales de las secundarias. Aunque el comentario de texto es una actividad que frecuentemente requiere un proceso de aprendizaje, las preguntas guías permiten al alumnado establecer la pauta hacia dónde deben fijar su atención. Igualmente deben ser capaces de trasmitir estas ideas en un texto escrito, manteniendo la coherencia del texto inicial.

- **Cometencias Sociales y Cívicas**. Mediante esta actividad se pretende desarrollar una actividad de respeto y establecer actitudes igualitarias hacia los géneros.

- **Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales**. En ocasiones el respeto y el desarrollo de comportamientos cívicos en la sociedad, debe pasar por el conocimiento, dirigido hacia el respeto, de culturas diferentes a la propia.

## 5. Simbolismo y sitema de creencias. Trabajo de investigación.

El ser humano en su proceso evolutivo, ha ido desarrollando una serie de procesos cognitivos que le han llevado a asimilar el simbolismo como un elemento básico de su sistema de creencias. Desde este punto de vista, encontramos diversos testimonios que evidenciarían el pensamiento simbólico desde tiempos remotos. Desde el descubrimiento del bifaz "Excálibur", aparentemente despositado como un elemento de ajuar en un enterramiento de Homo Heildelbergensis en Atapuera, o las tumbas de Homo Neandertalensis, encontradas en Francia (La Ferrasie, St. Cesaire), que igualmente evidencian la creencia en una vida más allá de la terrenal; hasta el Pan y el Vino como símbolo de la Carne y la Sangre de Cristo Resucitado, para el rito católico en la actualidad; el ser humano ha buscado el modo de hacer material y tangible aspectos y elementos que escapan de lo terrenal.

Desde este punto de vista, encontramos un elemento de gran importancia para el sistema de creencias del lago Baikal, el árbol. Grupos Evenki y Buriatos consideran el árbol como un portal, un paso del mundo terrenal, en el que se encuentran los humanos, al mundo superior, donde habitan los espíritus y al mundo inferior, donde residen los antepasados difuntos. Esto lleva a la denominación del árbol como el árbol del mundo, que se eleva en el centro de la tierra, alcanzando sus ramas el mundo celeste, y sus raíces, el inframundo. De esta forma, se une en un único elemento las tres regiones cósmicas: cielo, tierra e infierno. En estos árboles es frecuente encontrar ofrendas, desde ropa, pañuelos, comida, vino, monedas, etc. destinados a los ancestros del clan o a los espíritus. Sin embargo, se hace necesario un elemento más para poner en comunicación estas tres regiones, el chamán. Los chamanes se comunican con el mundo de los espíritus con la ayuda del árbol, mediante diferentes ritos. El chamán sería el hombre o la mujer que a través de su dotación espiritual puede actuar como mediador entre los miembros de su grupo social y los poderes sobrenaturales, suponiendo un nexo de unión entre los dos mundos, a través del trance o éxtasis. Las funciones del chamán son variadas, y dependen del contexto cultural en el que se encuentre, van desde curandero, a teólogo, protector de la comunidad e incluso poeta. Quizá la función más característica sea la de curandero, principalmente vinculado a enfermedades de índole espiritual.

Para los chamanes, el tambor es un elemento de gran importancia en las ceremonias, ya que es el instrumento que sirve para alcanzar la conexión entre el mundo espiritual y el humano. El tambor, es pues, el vehículo mediante el cual el espíritu llega hasta el chamán y lo posee, desarrollándose así una relación muy íntima con los espíritus. Mediante el retumbar rítmico de este instrumento, se consigue alcanzar el trance y la posesión del espíritu, al motivar la concentración y la desconexión del mundo exterior. Los tambores están fabricados en abedul o pino y cubiertos con piel de reno. La decoración de la parte de la pandereta suele contar con una representación de los tres mundos: el superior (cielo), el medio (la tierra) y el inferior (mundo subterráneo). De esta manera, encontramos, de nuevo, un elemento de conexión entre el mundo terrenal y el espiritual, y su importancia ritual es representada en el propio elemento.

Tambor chamánico

Tanto la importancia del árbol como la del chamán, no es exclusiva de la zona del lago Baikal, existen muchas culturas que todavía en la actualidad conservan figuras de relevancia social y espiritual que podemos denominar comunmente como chamanes, en algunas regiones de América, de Asia e incluso de Europa. Algo semejante ocurre

con el poder simbólico del árbol, que también aparece asociado a culturas como la Maya en centroamérica, en la que la ceiba representa el árbol sagrado.

La actividad que el alumnado deberá desarrollar, parte de la elaboración de un breve trabajo de investigación en el que deberán buscar información acerca de dos elementos fundamentales que sirven de introducción para el sistema de creencias de los grupos del lago Baikal: el árbol y el chamán.

Esta actividad puede ser proyectada como actividad individual o grupal, recomendándose la elaboración en grupo, debido a la dificultad de los datos con los que probablemente trabajarán, y a la necesidad de desarrollar en el alumnado actitudes que fomenten la interacción con compañeros/as, y la puesta en práctica de la cooperación para lograr un objetivo común. Igualmente, la actividad puede desarrollarse en cualquiera de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria, siendo más adecuada para 3º y 4º y requiriendo algún otro tipo de anotación o guía extra del profesor para 1º y 2º.

Para poder proceder a la investigación, se recomineda que los/as alunmnos/as dispongan de un guión que les ayude en su búsqueda, además de las recomendaciones del profesor/a. Así, deberán buscar información en diversos recursos bibliográficos, sean estos presentados en formato digital o formato tradicional, por lo que se iniciarán en el proceso de selección y discriminación de la iformación que se considere adecuada para el desarrollo de la actividad.

**Guión:**

***A. El árbol***

- *¿Qué representa simbólicamente el árbol para muchas culturas como la Evenki? Puedes ayudarte de una representación gráfica para explicarlo.*
- *¿Por qué los Evenki dejan ofrendas en los árboles?*
- *Indica al menos dos culturas diferentes en las que este elemento simbólico esté presente.*

- *¿Qué relación existe entre el árbol como elemento simbólico en la cultura Evenki y las catedrales góticas?*

**B. El chamán**

- *¿Qué es un chamán?*
- *Indica 5 culturas diferentes en las que esté presente la figura del chamán.*
- *¿Cuáles son las funciones de un chamán?*
- *¿Para qué utilizan el tambor los chamanes de Siberia?*
- *¿Qué aparece representado en estos tambores? ¿Por qué?*

### a. Objetivos

El objetivo principal de esta actividad es motivar el desarrollo del aprendizaje autónomo apartir de la investigación, en la que ellos son los máximos protagonistas y responsables, debiendo seleccionar la información que consideren adecuada y sintetizando cada uno de los puntos que se indican en el guión.

- Establecer las pautas para iniciar una búsqueda sistemática y responsable a partir de distintos recursos, bibliográficos, online.
- Seleccionar el material con el que van a trabajar de una manera seria y responsable, siendo conscientes de la importancia de una búsqueda sistemática y de la necesidad de analizar la información para la realización de una investigación seria.
- Desarrollar la capacidad de síntesis, al contar con numerosos datos que deberán recoger, analizar y resumir, siendo conscientes de las ideas principales y las secundarias que recogen los diferentes textos.
- Iniciarse en la investigación a partir de un tema que resulte motivador, dada la escasa información con la que se cuenta en la sociedad actual occidental sobre rituales que pueden resultar ajenos y desconocidos.
- Conocer los principios básicos de la investigación.

### b. Competencias

Al tratarse de una actividad en la que el protagonismo del alumnado es practicamente total, contando con la ayuda del profesor/a, actuando como un/a guía del trabajo autónomo del/a alumno/a, son muchas las competencias que se desarrollan, así como el grado de profundidad de las mismas.

- **Competencia en comunicación lingüística**. La competencia en comunicación lingüística se encuentra presente en la ejecución de este ejercicio, desde el principio, hasta el final del mismo. Primeramente, el alumnado deberá leer un gran número de información, entenderla y seleccionarla. En segundo lugar, se requiere el desarrollo de habilidades comunicativas, al plasmar de manera sintetizada los datos que se han seleccionado como relevantes en la investigación.

- **Competencia digital**. Esta competencia también está presente en el desarrollo de la actividad, en tanto que el alumnado desarrollará una búsqueda a través de algunos soportes, para acceder a la información que les interesa. Algunos de estos recursos podrán ser bibliográficos, disponibles en las bibliotecas, pero es muy probable que tengan que dirigir su búsqueda hacia la red, para encontrar información de carácter concreto. Así pues, se requiere el desarrollo de destrezas en las nuevas tecnologías, para obtener una búsqueda eficiente y acceder a ella del mejor modo posible.

- **Competencias sociales y cívicas**. La introducción de contenidos de carácter antropológico en las Ciencias Sociales posibilita la reflexión del alumnado acerca de algunos aspectos propios de la ética o la moral, como son conceptos como la igualdad, la tolerancia, el respeto, etc. Es decir, mediante el contacto con aquello que, a priori, es diferente, los alumnos reflexionarán acerca de lo que une a todos los seres humanos, promoviendo el desarrollo de una ciudadanía responsable y tolerante.

- **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.** En la presente actividad, el alumnado aparece como protagonista, generando aprendizaje significativo a partir del trabajo autónomo. De esta manera, se fomenta el desarrollo de actitudes en las que la iniciativa personal y el trabajo proactivo forman parte indisoluble del desarrollo de la investigación.

- **Competencia en conciencia y expresiones culturales**. Mediante la realización de esta actividad, los alumnos y alumnas se iniciaran en el conocimiento de características culturales que les son ajenas y que podrán comparar con las suyas propias, logrando una aproximación a culturas lejanas a partir de sus expresiones culturales (ritos, costumbres, creencias, etc.).

## 6. Verdadero o falso

El objeto de esta actividad es llevar a cabo un ejercicio recopilatorio de las actividades elaboradas previamente. Desde este punto de vista, el alumnado deberá razonar en función de lo que sabe, y tratar de deducir lo que no sabe. Para ello , deberán colocarse por parejas. El alumno/a A tendrá una ficha en la que se muestran afirmaciones, unas de ellas son verdaderas y otras falsas. Deberá tratar de razonar su respuesta a partir de los conocimientos que ya tiene sobre las culturas de lago Baikal. El alumno/a B tendrá las respuestas del A, más una breve explicación ampliando la información. El alumno/a B tendrá también una ficha con una serie de afirmaciones, las cuales deberá decidir si son verdaderas o falsas, y el alumno/a A tendrá la información correspondiente a las mismas.

De esta forma, se consigue la colaboración entre compañeros/as, aportando ambos/as información que el otro/a no tiene, y enriqueciendo así mismo su conocimiento del tema. Muchas de las preguntas no son sobre contenidos que se hayan explicado previamente, aunque sí tendrán una relación directa. Con ello, se persigue que el alumnado reflexione acerca de los conocimientos que ya tiene, y los organice según su propio criterio, para poder ser comprobados posteriormente. No se trata de que los estudiantes "acierten" todas las preguntas, sino que reflexionen y aprendan mediante el descubrimiento a partir de la información nueva que aporta su compañero/a.

A pesar de la sencillez del ejercicio, el objetivo que persigue es de gran importancia en el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado y de su formación como investigadores/as en el campo de las Ciencias Sociales, especialmente de la Antropología. Uno de los grandes inconvenientes a los que debe enfrentarse el antropólogo es al etnocentrismo, es decir a la proyección de la propia cultura en la cultura estudiada. Tener como cultura base la propia, propicia en el antropólogo una imagen limitada de la cultura que va a estudiar, ya que va a ser comparada con la de origen. Esto da lugar a resultados completamente sesgados, al perder la perspectiva del objeto de estudio y proyectar juicios de valor innecesarios o preconcepciones erróneas. Es sumamente complejo escapar del etnocentrismo, no obstante, es importante elaborar conclusiones que no se gesten de ideas preconcebidas, a partir de proyecciones vanas de nuestra cultura.

Desde este punto de vista, la realización de esta actividad pretende provocar en el alumnado este punto de inflexión. Los estudiantes deberán reflexionar acerca de lo que saben, pero en muchos casos, es posible que sea la propia cultura la que hable y no los conocimientos previos que se tienen. Sólo de este modo, podrán partir desde el inicio, a analizar más en profundidad rasgos culturales diferentes a los propios, desde un punto de vista objetivo, tratando de alejarse de imágenes preconcebidas, juicios de valor, etc.

**Alumno/a A (Verdadero o falso)**

a. *En los lugares donde se ha realizado alguna ofrenda o sacrificio es costumbre plantar un árbol, generalmente un abedul, al que se le ata una cinta roja; lo que se interpreta como un conducto para que los espíritus alcancen la ofrenda.*

**Alumno/a B (Información)**

a. *En los lugares donde se ha realizado alguna ofrenda o sacrificio es costumbre plantar un árbol, generalmente un abedul, al que se le ata una cinta roja; lo que se interpreta como un conducto para que los espíritus alcancen la ofrenda. (V)*

*A partir de este momento, a este lugar se le denomina Oboo, lugar sagrado. Generalmente cada clan tiene su propio Oboo, o santuario propio de su linaje, que se conoce con el nombre de Serge. En el Serge se realizan ofrendas a los antepasados de ese linaje.*

**Alumno/a B (Verdadero o falso)**

b. *Entre los Evenki es frecuente colgar ropa vieja en las ramas rotas de los árboles, así como objetos usados o parcialmente usados, como jabón o herramientas, monedas, vino, leche o alimentos que se colocan en las raíces con forma de V, para que los viajeros que llevan caminando varios días puedan alimentarse, asearse y ponerse ropa limpia.*

**Almuno/a A (Información)**

b. *Entre los Evenki Orochen es frecuente colgar ropa vieja en las ramas rotas de los árboles, así como algunos objetos usados o parcialmente usados, como jabón o herramientas que se colocan en las raíces de los árboles con forma de V, lo que supondría un ejemplo del tipo de ofrendas destinadas a los ancestros del clan. También se pueden encontrar monedas, vino, leche, algún alimento, etc. (F)*

*Los árboles que crecen en los manantiales, con un desarrollo diferente al habitual, como un tronco doble o alguna irregularidad en las ramas, son considerados además árboles de chamán, por algunos grupos de Siberia. Es frecuente que en estos árboles se deje dinero, telas o pertenencias personales, ya que se le atribuyen ciertos poderes especiales, como suerte en el viaje, protección contra accidentes, etc.*

**Alumno/a A (Verdadero o falso)**

c. *En Yanzhima, al sur del lago Baikal, existe un lugar sagrado en el que a lo largo de un sendero aparecen muñecas colgando de las ramas sobre el camino.*

**Alumno/a B (Información)**

c. *En Yanzhima, al sur del lago Baikal, existe un lugar sagrado en el que a lo largo de un sendero aparecen muñecas de plástico colgando de las ramas sobre el camino. (V)*

*Se trata de un lugar dedicado a la materinidad, en el que estas muñecas parecen representar buena suerte, ya que se trata de un lugar sagrado que promueve la fertilidad y la salud de las embarazadas.*

**Alumno/a B (Verdadero o falso)**

d. *Cuando la caza ha sido exitosa, los Evenki echan al fuego algunos trozos de carne, para alimentar simbólicamente al fuego en agradecimiento.*

**Alumno/a A (Información)**

d. *Cuando la caza ha sido exitosa, los Evenki echan al fuego algunos trozos de carne, para alimentar simbólicamente al fuego en agradecimiento. (V)*

*El fuego es un elemento omnipresente en las actividades de la taiga, por las funciones que desempeña y por su valor espiritual. Las actividades diarias en el campamentos se realizan alrededor del fuego, está presente en la caza y el pastoreo y se usa en los rituales. El fuego es considerado como un "ser no humano".*

**Alumno/a A (Verdadero o falso)**

e. *El oso es un animal con mucho simbolismo para los grupos del Baikal, tanto es así que los Evenki tienen un mito en el cual se casa un oso con una muchacha, que tendrá después gemelos, uno oso y otro humano.*

**Alumno/a B (Información)**

e. *El oso es un animal con mucho simbolismo para los grupos del Baikal, tanto es así que los Evenki tienen un mito en el cual se casa un oso con una muchacha, que tendrá después gemelos, uno oso y otro humano. (V)*

*La etnografía moderna ha recogido imágenes que representan seres mitad humanos, mitad animales: los cuales son interpretados como dioses de forma semihumana, como ocurre con el oso. El culto al oso en el lago Baikal parece remontarse a la Edad de Bronce e incluso antes. Cuando se caza un oso, se realiza un complejo ritual, en el que entre otros actos, tiene lugar el consumo de su cerebro, los pulmones, o el corazón, etc.*

**Alumno/a B (Verdadero o falso)**

f. *Cuando un tambor se cae al suelo, es símbolo de buena suerte y prosperidad en la caza.*

**Alumno/a A (Información)**

*f. Cuando un tambor se cae al suelo, es símbolo de buena suerte y prosperidad en la caza. (F)*

*Cuando un tambor se cae, se considera equivalente al asesinato de un ciervo y se relaciona directamente con la muerte del propio chamán. El tambor tiene un gran valor simbólico y es usado en muchos rituales, desde su preparación hasta que desaparece. Sólo lo debe realizar un hombre, con piel de ciervo especialmente cazado y con la madera de un cedro orientado al sur. Cuando un chamán muere, su tambor debe ser destruído con él.*

### a. Objetivos

A pesar de la sencillez del ejercicio, el objetivo que persigue es de gran importancia en el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado, cuando se desarrollan investigaciones propias de las Ciencias Sociales, en concreto en Antropología. Los alumnos aprenderán a evitar el etnocentrismo a la hora de establecer conclusiones válidas en Antropología social y cultural.

- Iniciarse en las investigaciones antropológicas, conociendo y evitando el etnocentrismo.
- Desarrollar el pensamiento reflexivo al tratar de poner orden en los conocimientos previos que disponen de una cultura, a tratar de deducir las posibles respuestas.
- Conocer la importancia del símbolo para cualquier cultura, y las diversas interpretaciones que puede tener.
- Aprender aspectos culturales de otras culturas que les permita ampliar sus horizontes culturales.
- Motivar el interés del alumnano por el descubrimiento de otras culturas a través del tratamiento de datos que pueden resultarles curiosos.

**b. Competencias**

- **Competencias sociales y cívicas.** Mediante el conocimiento de datos acerca de otras culturas, permite al alumnado desarrollar una actitud más tolerante con la culturas propia y con las ajenas.

- **Competencia en conciencia y expresiones culturales**. Supone conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico y con una actitud abierta y respetuosa las diferentes manifestaciones culturales, para ser utilizadas como fuente de enriquecimiento personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los grupos del lago Baikal.

## 7. Asentamientos

Las representaciones gráficas, sean esquemáticas o no, suponen un elemento de enorme interés a la hora de manifestar descripciones detalladas. Desde este punto de vista, la siguiente actividad se diseña partiendo de la necesidad de desarrollar la comprensión lectora en el alumnado, para poder, a partir de ahí, dar forma a los conocimientos contenidos en la lectura. Se trata de que los estudiantes asimilen la información facilitada en un relato descriptivo sobre la distribución de un campamento estacional, pera posteriormente dibujarla, teniendo en cuenta cada uno de sus elementos. Esto permite, que el alumno lea de una manera reposada, asimilando los conceptos que se exponen y desarrolle su imaginación a partir de la representación del campamento y de la casa típica en la cultura Evenki. La representación podrá ser esquemática o detallada, pero deberá contener todos los elementos que aparecen en la descripción. Sin escribir el nombre de cada elemento, se le facilitará al compañero/a el dibujo propio, para que trate de adivinar qué es cada uno. Posteriormente realizará un dibujo sobre su propio barrio y sobre la distribución y estancias de su casa. Deberán analizar ambos dibujos para establecer en una pequeña redacción, cuáles son las diferencias y las semejanzas entre ambos dibujos. Esto permitirá que pongan en comparación su propia cultura con otras y reflexionen acerca de la sociedad, las tradiciones y las normas y valores culturales.

La vida cotidiana es uno de los puntos más próximos en cualquier estudio antropológico, ya que propicia el desarrollo de la empatía, al comparar de manera inevitable el modo de vida propio con aquel que se está estudiando. La actividad propuesta permite ampliar horizontes en la mente del alumnado, partiendo de reflexiones acerca de su propia existencia en la sociedad (comodidades, costumbres, normas, etc.). El ejercicio no está diseñado desde un punto de vista paternalista, en el que los estudiantes, a partir de la reflexión y la comparación, son conscientes de la suerte que tienen por llevar la vida que llevan; sino de que comparen y que analicen las diferencias y semejanzas desde un punto de vista científico, desarrollando una actitud abierta y comprometida con el análisis cultural.

**Descripción**

*Para los Evenki es frecuente el movimiento de personas a través de la taiga, por lo que se hace necesario el establecimiento de asentamientos o campamentos temporales. Estos suelen estar compuestos por una o más familias viviendo en una o dos tiendas cónicas, distanciadas entre sí 3 y 6 metros. Frentre a la tienda, a una distancia de 3 a 5 metros, se ubica el fuego para cocinar (gyluvun), rodeado de adoquines. Fuera de los campamentos suele haber tres hogueras permanentemente encendidas, principalemente como punto de reunión entre la comunidad. También existe un punto de reunión de renos, alrededor de unas 15 hogueras protegidas por postes cónicos. En el exterior del campamento se encuentra también un horno de pan, construído con grandes piedras planas. En el invierno se suelen encontrar estufas metálicas en el interior de las tiendas. Para cocinar sobre el fuego, los Evenki utilizan un trípode llamado tagang, encima de él hay un gancho donde cualgan las cazuelas.*

*En los asentamientos Evenki existe una vivienda central, llamada dyukcha, cubierta con una corteza de abedul en verano y de piel de reno en invierno. En el centro hay un hogar, a veces rodeado de adoquines. Entre la entrada y el hogar, se encuentra el área de tjongay, donde están los instrumentos de cocina, los contenedores y la comida. También se encuentra en este espacio, el equipamiento de los hombres para cazar, los arpones, los ropajes, etc. Enfrente de la entrada, más allá del fuego y en la parte de atrás de la tienda, se encuentra la parte más sagrada de la vivienda, el área malu. Existe una división de espacios durante el día y durante la noche. Así, durante las horas del día, la parte de la derecha, es la parte femenina de la casa, situada justo a la entrada; mientras que el hombre se sitúa en la parte de atrás; y los huéspedes y los niños en la parte izquierda. No obstante, esta disposición cambia en la noche, y todos se preparan para dormir juntos al lado izquierdo de la vivienda, excepto los niños y algunos parientes que duermen en el derecho. Las pertenencias se guardan en diversos lugares, específicos del interior de la casa; sin que existan patrones demasiado marcados al respecto. El suelo está cubierto de cortezas de árboles y de noche colocan sobre ellas los sacos de dormir, con la cabeza siempre alejada de la puerta de entrada.*

*Para decidir el lugar en el que establecerse, tienen en cuenta el nivel del terreno, el drenaje, la proximidad a las principales vías, y en algunos casos la lejanía a*

*las mismas, para evitar ruidos. En ocasiones, las personas con una posición más importante, se colocan en el centro, para evitar así las corrientes de aire. Los sacos de dormir se enrollan durante el día, y se apilan como almohadas en la parte de atrás, para poder sentarse sobre ellos. Es frecuente que la parte de la entrada se utilice para cocinar o para realizar cualquier tarea, debido a la luz directa del sol. En el interior de la tienda suele haber amuletos, lo que se identifica como una tradición de gran antigüedad.*

### a. Objetivos

El principal objetivo que presenta la actividad descrita es desarrollar en el alumnado una actitud científica hacia el conocimiento de la cultura, en concreto la vida cotidiana. Desde este punto de vista, se facilitará la adquisición de valores cívicos y culturales.

- Propiciar la lectura eficaz en el alumnado para que sea capaz de comprender y sintetizar cualquier tipo de texto.
- Desarrollar el interés hacia otras culturas y la propia, a partir de la reflexión acerca de la vida cotidiana.
- Plantear una forma original de aprender aspectos relativos a la cultura.
- Fomentar la libre expresión mediante el dibujo.

### b. Competencias

A pesar de la simplicidad aparente del ejercicio, permite desarrollar cinco de las 7 competencias clave descritas por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Se trata de una actividad muy completa, en tanto que intervienen muchos factores en su ejecución: la lectura efectiva, la autonomía personal, el desarrollo de actitudes responsables en cuanto a la cultura, y la expresión libre.

- **Competencia en Comunicación Lingüística**. Para llevar a cabo la realización de la actividad propuesta, se precisa de la capacidad para comprender perfectamente un texto escrito, a partir de ahí, deberá sintetizar

lo que considere más importante para ser, posteriormente, plasmado en el dibujo.

- **Competencia de Aprender a Aprender**. La propia actividad de dibujar, permite al alumno/a reflexionar acerca de lo que está dibujando, y cómo hacerlo, por lo que le aproxima más al conocimiento, y propicia su motivación por seguir aprendiendo de manera autónoma.

- **Competencias Sociales y Cívicas**. El alumnado desarrollará habilidades para utilizar sus conocimientos y habilidades en cualquier sociedad, a la vez que propicia una actitud de solidaridad, respeto de los derechos humanos, responsabilidad, respeto de los valores compartidos, etc.

- **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor**. El hecho de dibujar implica la capacidad de transformar ideas en actos, teniendo que elegir los elementos que mejor se adecúen a lo que pretende expresar, y desarrollando en el proceso, la capacidad creativa.

- **Competencia en Conciencia y expresiones culturales**. El dibujo, es una expresión de la propia cultura, lo que permite al alumnado poner en relación aspectos culturales propios con otros que son ajenos, motivando el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia cualquier tipo de expresión cultural.

## 6. Definición de conceptos sobre Arqueología

En la presente actividad, el alumnado deberá poner en relación sus ideas previas acerca de conceptos arqueológicos con la lógica derivada de la deducción. De esta manera, a partir de una selección de textos, deberán encontrar cuál es la palabra que falta de las que se proponen. Posteriormente, por parejas, discutirán acerca del significado de las palabras que faltan en la selección de textos. El profesor/a fomentará la participación y el debate acerca de los términos expuestos. Se trata de un ejercicio que parte del pensamiento lógico, y que permitirá refrescar conocimientos ya adquiridos, permitiendo cimentarlos para poder hacer un uso adecuado de ellos. Algunos son muy comunes en el campo de la Arqueología, sin embargo, en ocasiones son utilizados de un modo impreciso. Para la definición de términos se ha tomado como referencia la tesis doctoral titulada *Estudio lingüístico y glosario de los términos especializados de la Arqueología* de Gonzalo Águila Escobar (2005). La palabra que se omitiría al alumnado está señalada en negrita.

- ***Ajuar funerario****: Conjunto de elementos, artefactos, adornos, y ofrendas que se depositan intencionalmente como acompañamiento de los individuos enterrados y no forman parte de la estructura de la tumba*. (Águila, 2005: 557).

*En el análisis de la Economía de la Prehistoria del lago Baikal, se atiende fundamentalmente a los restos arqueológicos desde el punto de vista habitacional y mortuorio. Así, a partir del estudio de los elementos de* ***ajuar*** *depositados en las tumbas, podemos determinar qué actividades eran más frecuentes en su cultura y cuáles no.*

- ***Bifaz:*** *Útil lítico realizado sobre un núcleo y tallado por ambas caras* (Ibídem, 2005: 570).

*En el 70% de tumbas de Isakovo, se documentan vasijas de arcilla, también son frecuentes las puntas de flecha y al contrario que en la tradición de Serovo, los grandes* ***bifaces*** *están prácticamente ausentes en las tumbas de Isakovo.*

- ***Cazadores-recolectores:*** *Poblaciones cuya economía no es productora y que por tanto viven de la caza, recolección, pesca y recogido de frutos* (Ibídem, 2005: 570).

*Desde la perspectiva de la subsistencia, los habitantes del lago Baikal manifestaron mayor interés por las seis especies de ungulados (venado, corzo, alce, reno, ciervo almizclero, y cabra montesa siberiana). Son precisamente venado, corzo, alce y reno los animales que más contribuyen a la dieta de los* ***cazadores-recolectores*** *de la Prehistoria de esta región. Aunque prácticamente todos los grupos de cazadores-recolectores históricamente documentados del bosque boreal, se sabe que subsistían principalmente a base de carne y pescado, las plantas son también una fuente importante de nutrientes.*

- ***Hogar:*** *Sitio donde se hace lumbre en las cocinas, chimeneas, hornos de fundición, etc.* (Ibídem, 2005: 612).

*La cultura Mal'ta-Buret' (denominada así, por los yacimientos de referencia) en el valle del Angara, es una de las manifestaciones más brillantes del Paleolítico Superior. En el yacimiento de Mal'ta (en las proximidades de Irkurtsk) se han descubierto estructuras atribuibles a diferentes tipos de habitación. Algunas de ellas consisten en concentraciones circulares de restos, y muy probablemente, representan chozas de verano. Otros hábitats excavados presentan paredes revestidas con losas y huesos de mamut, con superestructura de varas de madera y cornamentas de reno, que podrían ser las residencias de invierno. El tercer tipo de estructura muestra una forma cuadrangular, formada por una tapia baja de piedra y un* ***hogar*** *central.*

- ***Industria lítica:*** *Conjunto de operaciones materiales ejecutados para la obtención, transformación o transporte de la piedra que lleva a la obtención de instrumentos para el hombre tales como los cantos tallados, lascas, hachas,…, así como los objetos resultantes de esas actividades* (Ibídem, 2005: 615-616).

*La* ***industria lítica*** *está realizada fundamentalmente sobre lámina, aunque también se han hallado raspadores gruesos y redondeados, piezas esquirladas, raederas y cantos rodados preparados.*

- ***Neolítico:*** *Periodo tecnocultural situado entre el Paleolítico y la Edad de los Metales*. (Ibídem, 2005: 629). En este caso, consideramos necesario añadir, que es un término cuyo origen etimológico significa piedra nueva, haciendo referencia a la introducción de la técnica de pulimentación en la elaboración de herramientas líticas.

*Alrededor de hace 7.000 años hay un gran número de innovaciones como la cerámica, el uso extendido de herramientas de piedra (hachas, azuelas, cuchillos y mangos para anzuelos o ganchos), así como la cantidad de enterramientos, todos ellos documentados en la tradición del* ***Neolítico****.*

- ***Paleolítico:*** *Primer periodo de la Edad de Piedra, o sea, el de la Piedra tallada, en el que se distinguen cronológicamente tres fases, Inferior, Medio y Superior* (Ibídem, 2005: 633).

*Basados en los datos del Último Máximo Glaciar asociado a los yacimientos de Siberia, en particular los de mediados y finales del* ***Paleolítico Superior****, las principales presas de caza fueron renos, bisontes, caballos, rinocerontes lanudos y ovejas salvajes; otras especies cazadas de gran importancia por su piel fueron el zorro ártico, el zorro rojo y el lobo.*

- ***Raedera:*** *Instrumento lítico consistente en una hoja o lasca que presenta en un extremo, de forma convexa, una serie de retoques simples y laminares que forma un "frente de raspador" con una inclinación sobre la cara de lascado de unos 45º* (Ibídem, 2005: 645). Cabría añadir no obstante, que entre sus principales usos está raspar o cortar, siendo utilizados frecuentemente en la extracción del pelo en la piel de un animal.

*La industria lítica está realizada fundamentalmente sobre lámina, aunque también se han hallado raspadores gruesos y redondeados, piezas esquirladas,* ***raederas*** *y cantos rodados preparados. El material óseo es muy abundante y está representado principalmente por punzones, cinceles y espátulas, aunque destacan unas puntas de gran longitud elaboradas de marfil de mamut.*

### a. Objetivos

El principal objetivo planteado en esta actividad es desarrollar la capacidad lógica de los estudiantes en relación con los conocimientos previos que disponen. De esta manera, conseguirán ampliar su vocabulario arqueológico, al tiempo que su cultura general.

- Desarrollar el pensamiento lógico, a partir del uso de la intuición y el recuerdo de los conocimientos previos.
- Ampliar el vocabulario arqueológico, partiendo del uso de conceptos clave tanto en Arqueología como en Ciencias Sociales.
- Potenciar el diálogo y la discusión con el grupo a la hora de establecer las definiciones más apropiadas para cada concepto.
- Motivar al alumnado a ampliar sus conocimientos sobre Arqueología, al plantearles información básica sobre algunos conceptos, que pueden despertar un interés mayor en ellos.

### b. Competencias

El siguiente ejercicio propicia el desarrollo de dos de las Competencias Clave que recoge la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

- **Competencia en Comunicación lingüística**. El alumnado deberá desarrollar la acción comunicativa para poner en común los conocimientos básicos que posee acerca de Arqueología. Así mismo, ampliará su vocabulario básico, y su cultura general con la adquisición de nuevos términos especializados.

- **Competencia en Aprender a Aprender**. Plantear contenidos sencillos en los que los alumnos y alumnas tendrán que relacionar lo que saben con la lógica, les permite un tipo de aprendizaje autónomo, que les impulsa a seguir aprendiendo.

## 7. Nuevos Arqueólogos

Para comprender la importancia científica de la Arqueología en el conocimiento de la Prehistoria y de la Historia, es importante que los/as alumnos/as traten de comprender los fundamentos básicos de la Arqueología. En muchas ocasiones, la ficción reflejada en las películas de acción, ha hecho un flaco favor al conocimiento de la Arqueología. Se ha asociado la Arqueología a la acción reflejada en la obsesión del arqueólogo por un único objeto, obviando y en algunos casos incluso destruyendo, el contexto que lo envuelve. Por supuesto, esta imagen cinematográfica dista mucho de la realidad, sin necesidad de restarle emoción ni pasión a la profesión. La Arqueología basa sus fundamentos en el estudio de una serie de restos, partiendo no sólo de la importancia de los restos en sí, sino de todo el contexto que le acompaña: la ubicación, los restos encontrados alrededor, su disposición en un área, la estratigrafía, etc… Sólo teniendo en cuenta el máximo número de factores, muchas veces estudiados de manera interdisciplinar, se podrá llegar a una aproximación más certera de la realidad.

De esta manera, se plantea un sencillo ejercicio que pretende aproximar a los estudiantes a la realidad del arqueólogo y a la elaboración de hipótesis fundamentadas. Así, a partir de una serie de afirmaciones, deberán tratar de elaborar sus propias hipótesis, alentadas por unas preguntas guía. Finalmente, se compararán las respuestas de los/as alumnos/as en grupo, para establecer un posible debate acerca de causas, consecuencias, probabilidades e hipótesis. De este modo, los estudiantes reflexionarán acerca de la posición que tienen con respecto a un mismo hecho, y cómo esta cuestión puede dificultar el esclarecimiento de la verdad, por lo que se requiere una aproximación lo más objetiva posible, sin necesidad de obviar los distintos puntos de vista que surjan.

Esta actividad puede ser aplicada en todos los niveles de Educación Secundaria Obligatoria, siendo necesario adoptar un enfoque diferente y adaptado a la edad y a la capacidad madurativa del alumnado, lo que motivará una mayor o menor profundidad en el análisis y debate posterior. Las posibilidades de respuestas pueden ser múltiples, pero el objetivo es el mismo, que desarrollen la capacidad de indagación y de investigación acerca de hechos del pasado. Por supuesto, no se trata de que lleguen a la respuesta certera partiendo únicamente de una frase sobre la que indagar, sino que se

aproximen al medio científico, a partir de la elaboración de hipótesis. Deberán trabajar de un modo similar al detective, que recopila pruebas que estudiará para tratar de aproximarse al esclarecimiento de los hechos.

a. *El conjunto de útiles asociados al enterramiento de un individuo son puntas de proyectiles, cuchillos y hachas de nefrita, hojas y láminas líticas, puntas de hueso o asta y mandíbulas y dientes de animales sin modificar.*

    - *¿Para qué sirven estas herramientas?*
    - *¿Por qué le han enterrado con ellas?*
    - *¿A qué crees que se dedicaba el individuo que está enterrado en esta tumba?*

b. *En el cementerio de la Edad de Bronce de Khuzhir-Nuge XIV, en la isla de Ol'Khon (región del Little Sea) existe un total de 79 tumbas, con 89 individuos, en los que algunas de ellas son tumbas de individuos muy jóvenes o niños. Cabe destacar que los niños encontrados en esta tumbas no se entierran nunca con herramientas pero sí con ornamentos de distinta índole (discos, anillos, cuentas…). En contraste, los adultos son enterrados en tumbas individuales, tanto con herramientas como con ornamentos. En general, los individuos jóvenes (20-35 años) aparecen con una gran cantidad de herramientas, más que los más mayores (mayores de 50 años, lo que sugiere una diferencia de roles sociales. Los individuos adolescentes (de 13 a 19 años) en algunos aspectos son tratados como adultos y en otros como niños.*

- *¿Por qué crees que hay más individuos que tumbas?*
- *¿De qué crees que habrán muerto los niños?*
- *¿Por qué los individuos jóvenes aparecen con herramientas?*
- *¿Por qué los individuos más mayores no tienen tantas herramientas en las tumbas?*
- *¿Por qué a los niños nunca se les entierra con herramientas?*
- *¿Qué crees que son los roles sociales?*

c. *La revista online Discovery News también publicaba en febrero de 2011, el hallazgo del enterramiento de un perro (macho Hasky) en Siberia, con 7.000 años de antigüedad, lo que sugiere que posiblemente vivió y murió como un humano, comiendo la misma comida, con similares lesiones causadas por el trabajo y con un enterramiento como el que se realiza para los humanos.*

- *¿Crees que siempre se enterraba a los perros en esta época?*
- *¿Por qué crees que han enterrado a este perro?*
- *¿Qué significa la frase "vivió y murió como un humano"?*
- *¿Por qué crees que sucede esto?*

d. *En el cementerio de Shamanka II existen evidencias de rituales relacionados con osos y con el fuego. Por un lado, se han encontrado restos de calaveras de osos, mandíbulas, caninos y molares en los fosos de las tumbas; por otro, se observa la evidencia de rituales relacionados con el fuego, en los restos de fuego que han destrozado algunas tumbas.*

- *¿Qué tipo de rituales crees que podrían hacerse con restos de oso? ¿Y con fuego?*
- *¿Qué simbolismo crees que tienen ambas cosas?*

### a. Objetivos

El principal objetivo que presenta esta actividad es la de adquirir competencias en el ámbito científico de las Ciencias Sociales, fundamentalmente en la Arqueología. Se trata de que el alumnado se aproxime al modo de investigación propio de esta disciplina, mediante la elaboración de hipótesis, a partir de un breve texto planteado previamente.

- Despertar el interés científico por la Arqueología mediante el planteamiento de hipótesis lógicas a partir de las evidencias encontradas.
- Establecer pautas de trabajo organizadas de cara al desarrollo de la actividad científica.

- Desterrar el mito de la Arqueología tal y como se presenta en el cine.
- Comprender la importancia de la Arqueología de la colaboración interdisciplinar en el conocimiento del pasado.

**b. Competencias**

- **Competencia en Comunicación lingüística.** Los estudiantes deberán comprender el mensaje escrito propuesto en el texto, para que a partir de su lectura y comprensión sean capaces de desentrañar toda la información que encierra. Así mismo, deberán ser capaces de formular a su vez argumentos sólidos que refuercen las hipótesis que han desarrollado.

- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.** En el desarrollo de la actividad se plantea la aproximación a la actividad y al pensamiento científico. Desde este punto de vista, planteando unas pautas de trabajo, marcadas por la elaboración de hipótesis a partir de unas evidencias, se posibilita la adquisición de habilidades próximas al pensamiento científico.

- **Competencias sociales y cívicas.** La actividad plantea la posibilidad de reflexionar acerca de la propia sociedad a partir de la comparación con las sociedades que habitaban la tierra miles de años antes de ahora. Por otro lado, se desarrollan también actitudes cívicas de gran importancia para la sociedad, como el respeto a diferentes opiniones, el respeto a las evidencias del pasado, así como la importancia de su conservación.

- **Competencia en conciencia y expresiones culturales.** La elaboración de diferentes hipótesis ante las evidencias que se presentan permite la aplicación de diferentes habilidades de pensamiento, perceptivas, comunicativas, etc. para comprenderlas y disfrutarlas.

## 8. Arte y simbolismo

Manteniendo el tono indagador de actividades anteriores, se propone tratar de descubrir los secretos de la Arqueología mediante la indagación, para comparar posteriormente la información que han recopilado, a partir de una discusión en clase, con las hipótesis reales que se manejan para el mismo hecho.

Así, se partirá de uno de los temas más controvertidos y que más interés suscita en la Arqueología, las Venus paleolíticas. Aunque la región de Siberia es relativamente pobre en arte paleolítico, en comparación con Europa, los yacimientos de Mal'ta y Buret', en el Yenisei y sur del lago Baikal, suponen una importante muestra de este arte durante el Paleolítico. Las representaciones artísticas suelen manifestarse en las paredes y techos de las cuevas o abrigos rocosos, lo que se conoce como arte rupestre; pero también existen muestras de arte mueble o mobiliar. Éstas suelen aparecer en distintos soportes, hueso, cuernas, dientes, marfil, conchas de moluscos o en materiales líticos. Las "Venus" son las más famosas de estas representaciones, datadas entre 30.000 y 9.000 años, son muy variadas y numerosas. Muchas de estas figuras representan las extremidades inferiores completas, extendidas o replegadas, pero otras terminan en punta, lo que hace interpretar que podían estar incrustadas en el suelo, bien en una vivienda, bien en un lugar sagrado. El tamaño de estas figuraciones son muy variadas, algunas podrían pesar varios kilos y otras tienen un tamaño más reducido.

En el yacimiento de Mal'ta (Siberia), las figurillas encontradas muestran un pequeño orificio en uno de los extremos, generalmente en el distal inferior, por lo que se sugiere podrían haberse utilizado como colgantes. En Mal'ta se encuentran unas 30 figurillas femeninas de marfil de mamut, la mayoría permanecen casi intactas. Las mujeres suelen representarse desnudas como en Europa Occidental, algunas son relativamente corpulentas y muchas tienen una forma esbelta. Las formas de las figuras de las Venus europeas en ocasiones son exageradas, prestando poca atención a la cara y a la ropa. Sin embargo, el hallazgo más artístico de Mal'ta es una talla de marfil, de 8 cm, encontrada en 1956, que representa a una mujer anciana desnuda. La figura tiene un rostro característico, representando de algún modo el estado de ánimo de la mujer. En la cara se representan los agujeros de la nariz, ojos, barbilla, boca, e incluso arrugas alrededor de la boca. El cabello largo le enmarca la cara, y los pechos y las nalgas son distinguibles en un cuerpo proporcionalmente más pequeño. Los miembros no están acentuados, las manos parecen moldeadas torpemente, descansando sobre su regazo y

las piernas se estrechan hacia los pies, terminando en forma cónica, con un agujero en la parte inferior. Parece que estas figuras pudieron ser creadas para ser colgadas bocabajo. Otras figuras sin embargo, están afiladas en la parte inferior, lo que indica que pudieron ser clavadas en el suelo, en posición vertical

La vestimenta más común de las numerosas figurillas de Mal'ta viene representada por la presencia de mantos de pieles con capucha. La decoración de estas figuras, excepto la cara, presenta un diseño semilunar que sugiere alguna manifestación del culto a la luna. Al contrario de las figuras de Europa Occidental, el carácter sexual de las mujeres que representan, se manifiesta a través de la vestimenta. Sin duda, las condiciones climáticas del cuaternario, evidencian la necesidad del ser humano de cubrir su cuerpo para protegerlo. Por el contrario, algunas figurillas solo muestran la cabeza elaborada en detalle. Se trata de representaciones muy esquematizadas con forma de bastón, con singulares proporciones.

Esta actividad se plantea como grupal, debido al interés general que puede despertar y a la posibilidad de discusión que del tema se desprende. Así, se proyectarán las imágenes en el aula, y se pasará a realizar una serie de preguntas al gran grupo.

Figura femenina con rasgos faciales de Mal'ta (Poikalainen, 2001).

Figurilla femenina de marfil con vestimenta, (altura: 4 cm) (Poikalainen, 2001).

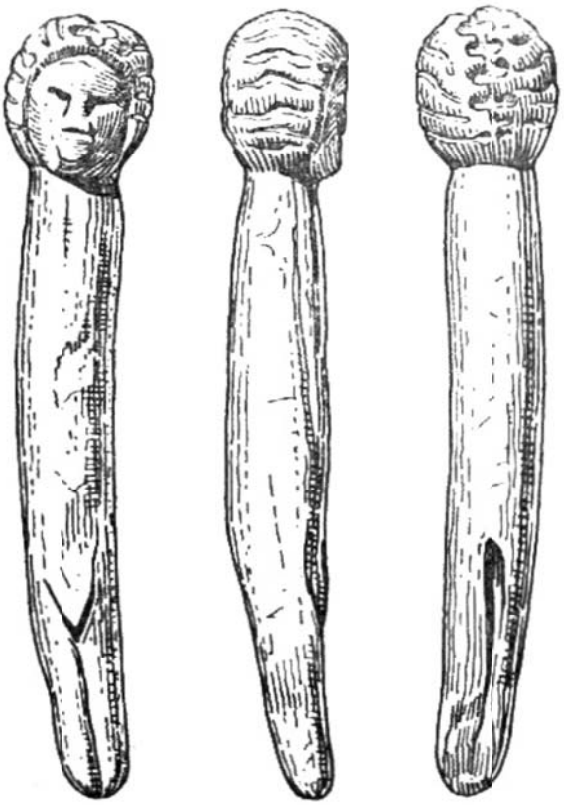


Figura femenina con forma de bastón (Poikalainen, 2001).

**Preguntas**

- *¿Qué creéis que es esta imagen?*
- *¿Qué o a quién representa?*
- *¿Cómo va vestida?*
- *¿De qué época pensáis que es?*
- *¿Para qué podría ser usada?*
- *¿Qué creéis que simboliza?*
- *¿Qué diferencias y semejanzas presenta con las otras imágenes?*

| **Características** | **Venus de Europa Occidental** | **Venus Siberianas (Baikal)** |
|---|---|---|
| Vestimenta | | |
| Rasgos faciales | | |
| Tamaño | | |
| Brazos y piernas | | |
| Miembros sexuales marcados | | |
| Esbeltez | | |
| Simbolismo | | |

Se discutirá en clase acerca de las preguntas planteadas, tratando de que los estudiantes, relacionen la información que deducen de la imagen, con la información que poseen acerca de las Venus paleolíticas. El/la profesor/a ampliará la información a medida que vayan surgiendo los principales temas a tratar, que conforman el mosaico de conocimiento básico acerca de estas esculturas. A partir de la información que hayan ido recopilando de los comentarios en clase y las ampliaciones del profesor/a, se

procederá a elaborar un cuadro comparativo, en el que se presentan las principales características de las Venus paleolíticas de Europa Occidental, con las encontradas en Siberia. Para llevar a cabo la comparativa necesitarán, no obstante, información adicional, que podrán conocer mediante consulta de recursos de diferente soporte.

### a. Objetivos

Esta actividad persigue, como principal objetivo, desarrollar la capacidad de indagación y relación de información nueva, con la que ya tienen, permitiendo la contextualización de contenidos y la reflexión acerca de los mismos.

- Indagar acerca de los conocimientos previos sobre Arte Prehistórico y relacionarlos con las imágenes que se proyectan y que aportan nueva información.
- Desarrollar la capacidad de leer las imágenes, siendo conscientes de la cantidad de información que encierran.
- Comparar diferentes supuestos, planteando las semejanzas y las diferencias entre ambos.
- Relacionar los conocimientos previos con la nueva información que se obtiene, reflexionando acerca del proceso de aprendizaje.
- Desarrollar el pensamiento crítico acerca de la importancia de conservación de los bienes culturales materiales, por su valor estético y cultural.

### b. Competencias

Al tratarse de un ejercicio que implica un proceso formado por varias etapas, permite trabajar un número significativo de Competencias Clave.

- **Competencia en Comunicación Lingüística.** La actividad propuesta plantea varias situaciones comunicativas, primero a partir de una puesta en común en clase, acerca de la relación entre las imágenes y los conocimientos previos sobre el Arte Prehistórico. Por otro lado, esta capacidad comunicativa, deberá estar conectada con la capacidad de síntesis, ya que la información que deberán completar en el cuadro comparativo deberá ser clave y sintética.

- **Competencia digital.** Desarrollarán esta competencia siempre que los estudiantes deban buscar información para elaborar el cuadro comparativo. Para ello deberán ser capaces de buscar en la red, identificar los recursos que son válidos de los que no lo son y conocer los recursos más adecuados.

- **Competencia en Aprender a aprender.** La actividad plantea la posibilidad de que el alumnado desarrolle un aprendizaje significativo y autónomo, siendo los responsables de crear conocimiento a partir de la indagación, la relación y la búsqueda, con la ayuda directriz del profesor/a.

- **Competencias sociales y cívicas.** Los alumnos/as deberán aprender las normas de convivencia cívica básica durante el proceso de elaboración de la actividad: respeto al turno de palabra, tolerancia hacia ideas u opiniones diferentes, etc. Se trata de una actividad de interacción grupal, por lo que supone un escenario de ensayo de actitudes propiamente sociales y cívicas.

- **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor**. El alumnado adquirirá conciencia de la situación concreta con la problemátia a resolver, y deberá ser capaz de planificar y gestionar los conocimientos previos y nuevos para alcanzar los objetivos propuestos.

- **Competencia en Conciencia y expresiones culturales**. Los estudiantes aprenderán a comprender, apreciar y valorar la cultura y sus principales expresiones, en este caso, manifestadas a partir de obras de arte. Así comprobarán la importancia de su preservación para el estudio de la Prehistoria.

## 11. Técnicas de Arqueología

Con la realización de este sencillo ejercicio se pretende poner en conocimiento de los estudiantes de Educación Secundaria, el funcionamiento general de una excavación arqueológica. Para ello se les ofrece una serie de imágenes que se corresponden con las distintas fases de distintas excavaciones arqueológicas. Los/as alumnos/as deberán ordenar cada fotografía, según el orden establecido a partir del texto de Francisco Javier Morales Hervás, de la Universidad de Castilla la Mancha "Prospección y excavación: Principios metodológicos básicos". A lo largo del texto se numerarán aquellas partes que se consideren relevantes y al lado habrá un espacio para que los estudiantes coloquen la letra correspondiente a la fotografía que ilustre el contenido del texto.

Se pretende, de esta manera, romper las ideas previas establecidas acerca de la Arqueología como consecuencia de los medios de comunicación. El alumnado podrá comprobar que la Arqueología no sólo no es una disciplina destructiva, en la que la obsesión por un determinado hallazgo lleva a destrozar otros restos, mal considerados como menores, y el contexto donde se encuentra. Se entenderá, de esta manera, el minucioso procedimiento llevado a cabo en las excavaciones arqueológicas con motivo de lograr la aproximación al pasado, más fiel posible a la realidad. El procedimiento seguido pasa por numerosas fases, desde el desbrozado inicial, al establecimiento de la superficie en cuadrículas, dibujo de restos en papel milimétrico, lavado de piezas, triado, siglado, etc…

### Texto

*Habitualmente la decisión de excavar en un determinado yacimiento se produce tras una fase de prospección, pero los criterios para seleccionar el yacimiento a excavar pueden ser de diverso tipo (...). Una vez que ya hemos decidido el yacimiento sobre el que vamos a desarrollar una actuación arqueológica debemos cumplir una serie de requisitos legales (presentación de un proyecto de actuación, presupuesto, curriculum...) definidos en la Ley de Patrimonio de 1985 y desarrollados por las diferentes legislaciones sobre patrimonio que han aprobado las diferentes comunidades autónomas. Cuando se ha obtenido la autorización del propietario del terreno y el permiso de excavación de la Consejería de Cultura correspondiente se deben planificar*

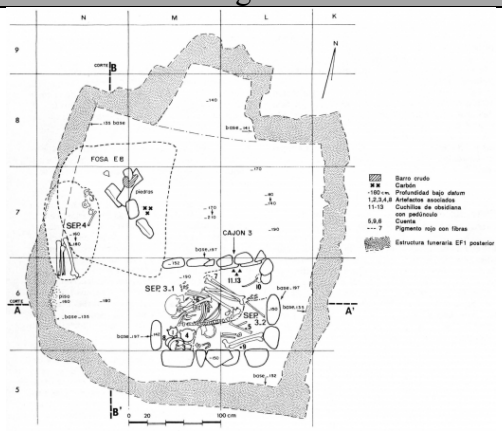
*una serie de operaciones previas que faciliten el posterior desarrollo de la excavación (...). Además es conveniente realizar la topografía del yacimiento* **1(C)** *para la correcta disposición posterior de los planos y dibujos y efectuar un reportaje fotográfico para determinar cuál era la fisonomía del yacimiento antes de iniciar la excavación* **2(J).** *Para que el proceso de excavación resulte eficaz y los restos hallados puedan ser referenciados correctamente se debe realizar la cuadriculación del yacimiento que debe tener en cuenta el levantamiento topográfico que hayamos realizado previamente y los puntos cardinales para la orientación de los ejes. Se puede cuadricular totalmente el yacimiento o tan sólo el área a excavar* **3(B).** *De este proceso se obtienen unas unidades de excavación, cuya forma y tamaño concretos dependerán del tipo de yacimiento a excavar, sobre todo de la cronología: las dimensiones de las catas o cuadrículas serán menores cuanto más antiguo sea el yacimiento. (...) Entre cada cuadrícula se suele dejar un "testigo" de ancho variable (suele oscilar entre medio metro y un metro) cuya finalidad es doble: por un lado constituyen necesarias zonas de paso y por otro permiten llevar a cabo un control estratigráfico al quedar reflejados en los perfiles* **4(G)** *una clara lectura de la sucesión de niveles arqueológicos representados por diferentes tipos de estratos al variar los tonos y texturas de la tierra, el tipo de material arqueológico... El proceso concreto de excavación se efectúa mediante un desmonte horizontal por capas cuyo grosor puede variar según las circunstancias.* **5(H)** *(...) Todos los hallazgos que se realizan en el proceso de excavación deben ser referenciados a través de dibujos y fotografías antes de ser extraídos.* **6(A)** *La cuadriculación mediante coordenadas cartesianas que se establece antes de iniciar la excavación nos permitirá reconstruir el proceso de la excavación con dibujos realizados a escala (1:10, 1:20) en papel milimetrado donde se localiza cada hallazgo a partir de tres puntos -x, y, z-, que nos indican el ancho, el largo y la profundidad. (...) En el registro de los datos presenta una gran importancia la redacción de un diario o cuaderno de campo en el que se expresan las variadas incidencias que se producen cada día durante la excavación* **7(D).** *Se exponen valoraciones o apreciaciones a las que llega el arqueólogo tras un análisis inicial de los restos y estructuras documentados, que posteriormente deberán ser refutados o ratificados cuando se analice en profundidad toda la información obtenida. Estos comentarios realizados "a pié de obra" deben ser acompañados con croquis que aporten una rápida y sencilla información visual que evidentemente será contrastada con los planos realizados de manera pormenorizada. (...) El material recuperado en las*

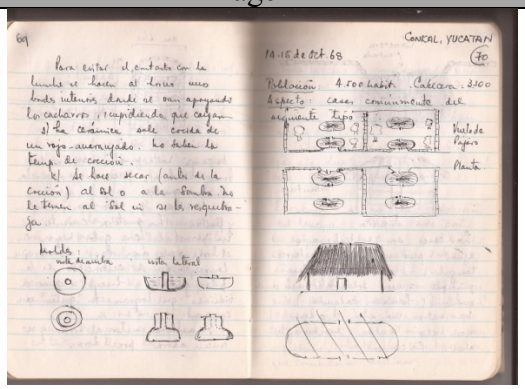
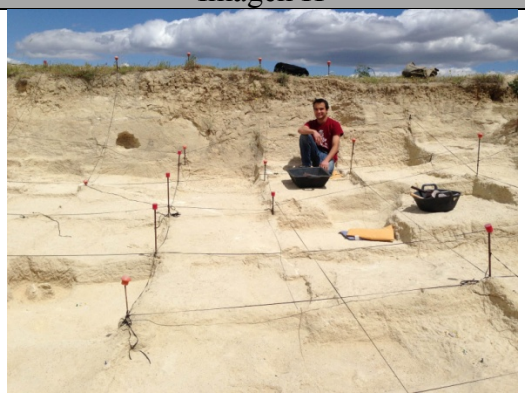
*excavaciones debe ser recogido en bolsas o cajas acompañadas de etiquetas en las que a través de siglas se especifique claramente su procedencia (yacimiento, campaña, cuadrícula, estrato o nivel...), pues un objeto, por importante que sea, fuera de contexto aporta una información reducida* **8(F).** *Los restos arqueológicos, sobre todo de tipo cerámico, lítico y óseo, deben ser lavados para apreciar mejor sus características y proceder a una posible restauración inicial tras la cual se siglan e inventarían* **9(E).** *Posteriormente se debe proceder a su dibujo y clasificación para lo cual es conveniente emplear fichas codificadas que faciliten un tratamiento informático. (...) Actualmente la cantidad de información que se puede obtener de una excavación es muy elevada si se recogen las muestras adecuadas para realizar estudios de palinología, microfauna, sedimento, carbono 14, termoluminiscencia... que posibilitan una mayor aproximación a la cronología y el contexto medioambiental del yacimiento* **10(I).**

"Prospección y excavación: Principios metodológicos básicos"

Morales Hervás, F.J. (2000)

Universidad de Castilla la Mancha

| Imagen A | Imagen B |
|---|---|
|   | |

| Imagen C | Imagen D |
|---|---|
| |  |
| **Imagen E** | **Imagen F** |
| | |
| **Imagen G** | **Imagen H** |
| |  |
| **Imagen I** | **Imagen J** |
| | |

### a. Objetivos

El objetivo principal de esta actividad es que los/as alumnos/as conozcan el funcionamiento de una excavación arqueológica y la metodología básica en Arqueología, desterrando de este modo, las posibles concepciones previas acerca de la disciplina, probablemente más ligadas a los medios de comunicación que a la realidad.

- Conocer la metodología básica de la Arqueología a partir del apoyo de imágenes que materialicen la descripción teórica.
- Desarrollar la deducción lógica a partir de la asociación de imágenes con texto.
- Comprender la importancia de la Arqueología en el estudio del pasado y la necesidad de llevar a cabo una metodología adecuada que permita obtener la máxima información posible.

### b. Competencias

A pesar de ser un ejercicio sencillo, se precisa del desarrollo de varias de las competencias clave que recoge la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, dado que el alumnado deberá deducir cuestiones de carácter lógico en relación a los conocimientos previos, desarrollando una actitud de respeto a la conservación del patrimonio por su relevancia en el conocimiento de la Prehistoria y de la Historia.

- **Competencia en Comunicación Lingüística**. El alumnado deberá desarrollar la comprensión lectora, que le llevará a interpretar adecuadamente el texto que se propone para poder asociarlo con las imágenes.

- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología**. En el descubrimiento de la metodología arqueológica, es preciso referirse a técnicas de carácter interdisciplinar con objeto de llevar a cabo mediciones de diversa índole en el yacimiento. Por ejemplo, sondeos, técnicas de datación, técnicas topográficas, etc.

- **Competencias sociales y cívicas**. La reflexión acerca de la importancia de la Arqueología y la necesidad de llevar a cabo técnicas adecuadas, permitirá el desarrollo de actitudes de respeto hacia el patrimonio arqueológico. Los restos arqueológicos suponen la primera fuente de información de la Prehistoria y una parte muy importante de la Historia.

- **Competencia en Conciencia y expresiones culturales**. El alumnado desarrollará interés por conocer el pasado y por cómo se produce este conocimiento. Por tanto, el gusto por el descubrimiento del pasado, las técnicas utilizadas en este proceso y la necesidad de su conservación.

# XI. Cuadernillo de Actividades

## VIII. Cuadernillo de Actividades

### 1. Definición y aproximación terminológica

A continuación se presentan una serie de definiciones, selecciona el término correspondiente para cada definición.

*Psicología – Ciencias Sociales – Antropología Social – Filosofía*
*Arqueología – Sociología – Geografía– Historia*

- *"_____ es el estudio científico de la cultura humana. Se centra en la diversidad de reglas, comportamientos y creencias del hombre en los diferentes tipos de sociedades, y en la uniformidad que subyace a todas las sociedades (por ejemplo en lo que respecta a la organización familiar básica). No se ocupa sólo de las diferentes formas de las costumbres en todo el mundo, sino también del significado que estas costumbres tienen para la gente que las practica"* (Raymond Firth).

- _____ *es la ciencia que estudia lo que se refiere a las artes, a los monumentos y a los objetos de la antigüedad, especialmente a través de sus restos* (RAE).

- _____ *es el conjunto de los sucesos o hechos políticos, sociales, económicos, culturales, etc., de un pueblo o de una nación* (RAE).

- _____ *es la ciencia que trata de la descripción de la Tierra* (RAE).

- _____ *se ocupan de aspectos del hombre no estudiados en las* **ciencias** *naturales* (RAE).

- _____ *es la ciencia que trata de la estructura y funcionamiento de las sociedades humanas* (RAE).

- _____ *es el conjunto de saberes que busca establecer, de manera racional, los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad, así como el sentido del obrar humano* (RAE).

- _____ *es la ciencia que estudia los procesos mentales en personas y en animales* (RAE).

**2. Marco geográfico e investigación.**

En grupos, buscad información acerca de los grupos étnicos que se indican a continuación y ubicadlos en el mapa, según el color asignado:

Inuit (gris claro), Navajo (naranja oscuro), Evenki (gris oscuro), Buriato (amarillo), Yanomami (verde claro), Aimara (marrón), Maya (verde oscuro), Eslavos (naranja claro), Zíngaro (rosa), Yoruba (negro), Peul (azul oscuro), Beduino (rojo), Bereber (granate), Persa (azul claro), Kurdo, Judío (morado claro), Maorí (morado oscuro).

Continuad con la investigación sobre los grupos étnicos que habéis localizado, y rellenad el cuadro que se muestra a continuación.

| Grupo étnico | Inuit | Navajo | Evenki | Buriato | Yanomami | Aimara | Maya | Eslavos | Zíngaros | Yoruba | Peul | Beduino | Bereber | Persa | Kurdo | Judío | Maorí |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Localización** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Población (número de habitantes)** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Lengua (origen lingüístico)** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Principales actividades económicas** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Estilo de vida (nómada o sedentario)** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Religión** | | | | | | | | | | | | | | | | | |

**3. Actividades tradicionales (Una imagen vale más que mil palabras)**

Por parejas (A y B) tratad de responder a las preguntas correspondientes. A continuación comprobad vuestros resultados con los del compañero

**Alumno/a A**

**Imagen 1**

Los cazadores Evenki no matan a los renos sólo para alimentarse, sino que los animales cazados se aprovechan para llevar a cabo diversos rituales de magia, curación o adivinación y no sólo se aprovecha la carne sino también las vísceras como los intestinos y la sangre.

**Imagen 2**

**Alumno/a A**

El pastoreo de renos requiere vivir en el bosque durante largos periodos de tiempo, en los que debe conocer los lugares más apropiados para capturar alces o pescar, pero también debe tener cuidado porque los lugares muy ricos en estos recursos suelen ser frecuentados por lobos y osos. Los pastores deben conocer cómo moverse de un territorio a otro de una forma adecuada, para que los rebaños permanezcan juntos y en buenas condiciones. Los pastores de renos o los cazadores crean rutas para sus desplazamientos, que son trasmitidas de generación en generación, como un legado en la instrucción de la disciplina de la caza o el pastoreo. Sin embargo, rara vez se siguen estas rutas cuando cazan animales salvajes o pastorean ganado, sino que caminan hacia donde suponen que van a encontrar animales. Los renos domesticados en celo, en ocasiones son usados por los Evenki para atraer a renos salvajes como presa.

**Imagen 1**

**Alumno/a B**

- ¿Qué crees que está haciendo este hombre con el reno?

- ¿Para qué crees que lo hace?

- ¿Conoces alguna otra cultura en la que se haga un tipo de aprovechamiento similar? Pon un ejemplo.

**Imagen 2**

**Alumno/a B**

- ¿Por qué crees que se está desplazando este hombre? ¿Para qué lleva tantos animales?

- ¿Cómo se llama esa actividad?

- ¿Conoces desplazamientos similares en tu cultura?

**Alumno/a B**

**Imagen 3**

Las duras condiciones ambientales del lago Baikal requieren un tipo de vestimenta y calzado para llevar a cabo las actividades de caza y pastoreo. El calzado de piel continúa siendo usado diariamente durante el invierno para el desempeño de estas y otras actividades. En la elaboración de este tipo de materiales se hace necesario, antes que cualquier otra cosa, extraer la piel del animal  para lo que se emplean diferentes herramientas. Se suele emplear la piel de de alce, de reno, de reno salvaje y de ciervo almizclero para la elaboración de prendas de vestido o calzado.

**Alumno/a B**

**Imagen 4**

La caza es la base de la principal actividad económica de los Evenki, y es considerada indispensable para el hombre. Desde la adolescencia, los jóvenes comienzan a cazar por sí mismos, y su familia se encarga de vender las pieles que contribuyen a la economía familiar. Los Evenki caminan largas distancias por la taiga para cazar animales como el reno salvaje, el alce, el corzo, o el ciervo.

**Alumno/a A**

**Imagen 3**

- ¿Qué están haciendo estos hombres?

- ¿Para qué lo están haciendo?

- ¿El hombre de la coleta es de la misma cultura que los otros dos hombres? ¿Por qué? ¿Quién crees que es?

**Alumno/a A**

**Imagen 4**

- ¿Dónde crees que va  este hombre? ¿Por qué?

- ¿En qué tipo de paisaje se encuentra? ¿Dónde lo situarías?

**4. Relaciones sociales. Comentario de Texto.**

Lee el texto acerca de la importancia de los roles sociales en la cultura Evenki, así como la división de papeles según el género y responde a las preguntas.

> *En la sociedad Evenki, los roles de género en ocasiones vienen marcados por la división del trabajo en la taiga. De este modo, los hombres se encargan de actividades como reparar herramientas en el exterior de la tienda, o en el caso de mal tiempo, en la puerta y las mujeres preparan la comida (Anderson, 2006). Para los Evenki del Baikal, la caza es una actividad propia de los hombres jóvenes. Hay muy pocos hombres que no vayan a la taiga durante la temporada de caza. Algunas mujeres acompañan a sus maridos en este proceso y otras van a cazar solas. Los Evenki consideran que ninguna mujer puede llevar un estilo de vida normal sin un marido cazador, a excepción de las profesoras pagadas por la administración del distrito. Para las chicas jóvenes Evenki, los chicos deben ser cazadores y pescadores para ser hombres "normales" en el pueblo, en el cual sería imposible vivir sin la caza. Por lo tanto, esta actividad desempeña un importante rol, no sólo económico sino también social, al considerarse indispensable en la construcción de la identidad del hombre. Del mismo modo que el hombre depende de la caza como sustento y como elemento de masculinidad, la mujer no podría vivir sin el hombre (Sántha, 2009).*

Responde a las preguntas que se plantean sobre el texto que has leído.

- Haz un resumen del texto.

- ¿Por qué crees que la caza es la actividad más importante para los hombres Evenki?

- ¿Una mujer Evenki puede dedicarse a la caza? ¿Por qué?

- ¿Qué crees que le ocurriría a un hombre que no le gustara la caza o no se le diera bien?

- ¿Crees que en tu ciudad podría pasar algo parecido con otra actividad o profesión? Justifica tu respuesta.

**5. Simbolismo y Sistema de creencias. Trabajo de investigación**

Realiza una investigación sobre el sistema de creencias de los grupos étnicos que habitan el lago Baikal, y relaciónalo con los conocimientos que tienes acerca de tu cultura u otras culturas.

**A. El árbol**

- ¿Qué representa simbólicamente el árbol para muchas culturas como la Evenki? Puedes ayudarte de una representación gráfica para explicarlo.

- ¿Por qué los Evenki dejan ofrendas en los árboles?

## B. Tambor chamánico

- Indica al menos dos culturas diferentes en las que este elemento simbólico esté presente.

- ¿Qué relación existe entre el árbol como elemento simbólico en la cultura Evenki y las catedrales góticas?

## C. El chamán

- ¿Qué es un chamán?

- Indica 5 culturas diferentes en las que esté presente la figura del chamán.

- ¿Cuáles son las funciones de un chamán?

- ¿Para qué utilizan el tambor los chamanes de Siberia?

- ¿Qué aparece representado en estos tambores? ¿Por qué?

**6. ¿Verdadero o falso?**

Por parejas (A y B), Razona sobre las afirmaciones que se proponen y responde si son verdaderas o falsas. Posteriormente compara con tu compañero las respuestas que habéis dado respectivamente.

**Alumno/a A**

**¿Verdadero o falso?**

1. En los lugares donde se ha realizado alguna ofrenda o sacrificio es costumbre plantar un árbol, generalmente un abedul, al que se le ata una cinta roja; lo que se interpreta como un conducto para que los espíritus alcancen la ofrenda. (V/F)

2. En Yanzhima, al sur del lago Baikal, existe un lugar sagrado en el que a lo largo de un sendero aparecen muñecas colgando de las ramas sobre el camino. (V/F)

3. El oso es un animal con mucho simbolismo para los grupos del Baikal, tanto es así, que los Evenki tienen un mito en el cual se casa un oso con una muchacha, que tendrá después gemelos, uno oso y otro humano. (V/F)

**Alumno/a B**

**Información**

1. En los lugares donde se ha realizado alguna ofrenda o sacrificio es costumbre plantar un árbol, generalmente un abedul, al que se le ata una cinta roja; lo que se interpreta como un conducto para que los espíritus alcancen la ofrenda. (V)

**Explicación:** A partir de este momento, a este lugar se le denomina Oboo, lugar sagrado. Generalmente cada clan tiene su propio Oboo, o santuario propio de su linaje, que se conoce con el nombre de Serge. En el Serge se realizan ofrendas a los antepasados de ese linaje.

2. En Yanzhima, al sur del lago Baikal, existe un lugar sagrado en el que a lo largo de un sendero aparecen muñecas de plástico colgando de las ramas sobre el camino. (V)

**Explicación:** Se trata de un lugar dedicado a la materinidad, en el que estas muñecas parecen representar buena suerte, ya que se trata de un lugar sagrado que promueve la fertilidad y la salud de las embarazadas.

3. El oso es un animal con mucho simbolismo para los grupos del Baikal, tanto es así, que los Evenki tienen un mito en el cual se casa un oso con una muchacha, que tendrá después gemelos, uno oso y otro humano. (V)

**Explicación:** La etnografía moderna ha recogido imágenes que representan seres mitad humanos, mitad animales: los cuales son interpretados como dioses de forma semihumana, como ocurre con el oso. El culto al oso en el lago Baikal parece remontarse a la Edad de Bronce e incluso antes. Cuando se caza un oso, se realiza un complejo ritual, en el que entre otros actos tiene lugar el consumo de su cerebro, los pulmones, el corazón, etc.

**Alumno/a B**

**¿Verdadero o falso?**

A. Entre los Evenki es frecuente colgar ropa vieja en las ramas rotas de los árboles, así como objetos usados o parcialmente usados, como jabón o herramientas, monedas, vino, leche o alimentos que se colocan en las raíces con forma de V, para que los viajeros que llevan caminando varios días puedan alimentarse, asearse y ponerse ropa limpia.

B. Cuando la caza ha sido exitosa, los Evenki echan al fuego algunos trozos de carne, para alimentar simbólicamente al fuego en agradecimiento.

C. Cuando un tambor se cae al suelo, es símbolo de buena suerte y properidad en la caza.

**Alumno/a A**

**Información**

1. Entre los Evenki es frecuente colgar ropa vieja en las ramas rotas de los árboles, así como algunos objetos usados o parcialmente usados, como jabón o herramientas que se colocan en las raíces de los árboles con forma de V, lo que supondría un ejemplo del tipo de ofrendas destinadas a los ancestros del clan. También se pueden encontrar monedas, vino, leche, algún alimento, etc. (F)

**Explicación**: Los árboles que crecen en los manantiales, con un desarrollo diferente al habitual, como un tronco doble o alguna irregularidad en las ramas, son considerados además árboles de chamán, por algunos grupos de Siberia. Es frecuente que en estos árboles se deje dinero, telas o pertenencias personales, ya que se le atribuyen ciertos poderes especiales, como suerte en el viaje, protección contra accidentes, etc.

2. Cuando la caza ha sido exitosa, los Evenki echan al fuego algunos trozos de carne, para alimentar simbólicamente al fuego en agradecimiento. (V)

**Explicación:** El fuego es un elemento omnipresente en las actividades de la taiga, por las funciones que desempeña y por su valor espiritual. Las actividades diarias en el campamentos se realizan alrededor del fuego, está presente en la caza y el pastoreo y se usa en los rituales. El guego es considerado como un "ser no humano".

3. Cuando un tambor se cae al suelo, es símbolo de buena suerte y properidad en la caza. (F)

**Explicación:** Cuando un tambor se cae, se considera equivalente al asesinato de un ciervo y se relaciona directamente con la muerte del propio chamán. El tambor tiene un gran valor simbólico y es usado en muchos rituales, desde su preparación hasta que desaparece. Sólo lo debe realizar un hombre, con piel de ciervo especialmente cazado y con la madera de un cedro orientado al sur. Cuando un chamán muere, su tambor debe ser destruído con él.

**7. Asentamientos humanos en el lago Baikal.**

Lee la descripción de un campamento y una vivienda Evenki y realiza un dibujo que los represente, sin olvidar cada uno de sus elementos. Posteriomente realiza un dibujo sobre tu pueblo o barrio y tu casa y compáralos, redactando las diferencias y semejanzas entre cada uno de ellos.

**Descripción del campamento Evenki**

*Para los Evenki es frecuente el movimeinto de personas a través de la taiga, por lo que se hace necesario el establecimiento de asentamientos o campamentos temporales. Estos suelen estar compuestos por una o más familias viviendo en una o dos tiendas cónicas, distanciadas entre sí 3 y 6 metros. Frentre a la tienda, a una distancia de 3 a 5 metros se ubica el fuego para cocinar (gyluvun), rodeado de adoquines. Fuera de los campamentos suele haber tres hogueras permanentemente encendidas, principalemente como punto de reunión entre la comunidad. También existe un punto de reunión de renos, alrededor de unas 15 hogueras protegidas por postes cónicos. En el exterior del campamento se encuentra también un horno de pan, construído con grandes piedras planas. En el invierno se suelen encontrar estufas metálicas en el interior de las tiendas. Para cocinar sobre el fuego, los Evenki utilizan un trípode llamado tagang, encima de él hay un gancho donde cualgan las cazuelas.*

*En los asentamientos Evenki existe una vivienda central, llamada dyukcha, cubierta con una corteza de abedul en verano y de piel de reno en invierno. En el centro hay un hogar, a veces rodeado de adoquines. Entre la entrada y el hogar, se encuentra el área de tjongay, donde están los instrumentos de cocina, los contenedores y la comida. También se encuentra en este espacio, el equipamiento de los hombres para cazar, los arpones, los ropajes, etc. Enfrente de la entrada, más allá del fuego y en la parte de atrás de la tienda, se encuentra la parte más sagrada de la vivienda, el área malu. Existe una división de espacios durante el día y durante la noche. Así, durante las horas del día, la parte de la derecha, es la parte femenina de la casa, situada justo a la entrada; mientras que el hombre se sitúa en la parte de atrás; y los huéspedes y los niños en la parte izquierda. No obstante, esta disposición cambia en la noche, y todos se preparan para dormir juntos al lado izquierdo de la vivienda, excepto los niños y algunos parientes que duermen en el derecho. Las pertenencias se guardan en diversos*

*lugares, específicos del interior de la casa; sin que existan patrones demasiado marcados al respecto. El suelo está cubierto de cortezas de árboles y de noche colocan sobre ellas los sacos de dormir, con la cabeza siempre alejada de la puerta de entrada.*

*Para decidir el lugar en el que establecerse, tienen en cuenta el nivel del terreno, el drenaje, la proximidad a las principales vías, y en algunos casos la lejanía a las mismas, para evitar ruidos. En ocasiones, las personas con una posición más importante, se colocan en el centro, para evitar así las corrientes de aire. Los sacos de dormir se enrollan durante el día, y se apilan como almohadas en la parte de atrás, para poder sentarse sobre ellos. Es frecuente que la parte de la entrada se utilice para cocinar o para realizar cualquier tarea, debido a la luz directa del sol. En el interior de la tienda suele haber amuletos, lo que se identifica como una tradición de gran antigüedad.*

- Semejanzas:

- Diferencias:

**8. Definición de conceptos sobre Arqueología**

Encuentra el término que falta, adecuado en cada fragmento de texto, posteriormente trata de definirlo con tus palabras. Los términos se presentan en singular, deberás hacerlo concordar en número. Discusión grupal.

**Cazadores-recolectores** **industria lítica** **bifaz** **Neolítico**
**Ajuar** **raedera** **hogar** **Paleolítico Superior**

1. "En el análisis de la Economía de la Prehistoria del lago Baikal, se atiende fundamentalmente a los restos arqueológicos desde el punto de vista habitacional y mortuorio. Así, a partir del estudio de los elementos de _____ depositados en las tumbas, podemos determinar qué actividades eran más frecuentes en su cultura y cuáles no."

2. "En el 70% de tumbas de Isakovo, se documentan vasijas de arcilla, también son frecuentes las puntas de flecha y al contrario que en la tradición de Serovo, los grandes _____ están prácticamente ausentes en las tumbas de Isakovo."

3. "Desde la perspectiva de la subsistencia, los habitantes de esta región manifestaron mayor interés por las seis especies de ungulados (venado, corzo, alce, reno, ciervo almizclero, y cabra montesa siberiana). Son precisamente venado, corzo, alce y reno los animales que más contribuyen a la dieta de los _____ de la Prehistoria de esta región. Aunque prácticamente todos los grupos de cazadores-recolectores históricamente documentados del bosque boreal, se sabe que subsistían principalmente a base de carne y pescado, las plantas son también una fuente importante de nutrientes."

4. “La cultura Mal’ta-Buret’ (denominada así, por los yacimientos de referencia) en el valle del Angara, es una de las manifestaciones más brillantes del Paleolítico Superior. En el yacimiento de Mal’ta (en las proximidades de Irkurtsk) se han descubierto estructuras atribuibles a diferentes tipos de habitación. Algunas de ellas consisten en concentraciones circulares de restos, y muy probablemente, representan chozas de verano. Otros hábitats excavados presentan paredes revestidas con losas y huesos de mamut, con superestructura de varas de madera y cornamentas de reno, que podrían ser las residencias de invierno. El tercer tipo de estructura muestra una forma cuadrangular, formada por una tapia baja de piedra y un _____ central.”

5. “La _____ está realizada fundamentalmente sobre lámina, aunque también se han hallado raspadores gruesos y redondeados, piezas esquirladas, raederas y cantos rodados preparados. “

6. “Alrededor de hace 7.000 años hay un gran número de innovaciones como la cerámica, el uso extendido de herramientas de piedra (hachas, azuelas, cuchillos y mangos para anzuelos o ganchos), así como la cantidad de enterramientos, todos ellos documentados en la tradición del _____.”

7. “Basados en los datos del Último Máximo Glaciar asociado a los yacimientos de Siberia, en particular los de mediados y finales del _____, las principales presas de caza fueron renos, bisontes, caballos, rinocerontes lanudos y ovejas salvajes; otras especies cazadas de gran importancia por su piel fueron el zorro ártico, el zorro rojo y el lobo.”

8. “La industria lítica está realizada fundamentalmente sobre lámina, aunque también se han hallado raspadores gruesos y redondeados, piezas esquirladas, _____ y cantos rodados preparados. El material óseo es muy abundante y está representado principalmente por punzones, cinceles y espátulas, aunque destacan unas puntas de gran longitud elaboradas de marfil de mamut.”

**9. Nuevos Arqueólogos.**

Utiliza tu capacidad deductiva como un verdadero arqueólogo y responde a las siguientes preguntas para comprender el funcionamiento de la Arqueología y de la Prehistoria.

A. "El conjunto de útiles asociados al enterramiento de un individuo son puntas de proyectiles, cuchillos y hachas de nefrita, hojas y láminas líticas, puntas de hueso o asta y mandíbulas y dientes de animales sin modificar."

1. ¿Para qué sirven estas herramientas?

2. ¿Por qué le han enterrado con ellas?

3. ¿A qué crees que se dedicaba el individuo que está enterrado en esta tumba?

B. "En el cementerio de la Edad de Bronce de Khuzhir-Nuge XIV, en la isla de Ol'Khon (región del Little Sea) existe un total de 79 tumbas, con 89 individuos, en los que algunas de ellas son tumbas de individuos muy jóvenes o niños. Cabe

destacar que los niños encontrados en esta tumbas no se entierran nunca con herramientas pero sí con ornamentos de distinta índole (discos, anillos, cuentas…). En contraste, los adultos son enterrados en tumbas individuales tanto con herramientas como con ornamentos. En general, los individuos jóvenes (20-35 años) aparecen con una gran cantidad de herramientas, más que los más mayores (mayores de 50 años), lo que sugiere una diferencia de roles sociales. Los individuos adolescentes (de 13 a 19 años) en algunos aspectos son tratados como adultos y en otros como niños."

1. ¿Por qué crees que hay más individuos que tumbas?

2. ¿De qué crees que habrán muerto los niños?

3. ¿Por qué los individuos jóvenes aparecen con herramientas?

4. ¿Por qué los individuos más mayores no tienen tantas herramientas en las tumbas?

5. ¿Por qué a los niños nunca se les entierra con herramientas?

6. ¿Qué crees que son los roles sociales?

C. "La revista online Discovery News también publicaba en febrero de 2011, el hallazgo del enterramiento de un perro (macho Hasky) en Siberia, con 7.000 años de antigüedad, lo que sugiere que posiblemente vivió y murió como un humano, comiendo la misma comida, con similares lesiones causadas por el trabajo y con un enterramiento como el que se realiza para los humanos."

1. ¿Crees que siempre se enterraba a los perros en esta época?

2. ¿Por qué crees que han enterrado a este perro?

3. ¿Qué significa la frase “vivió y murió como un humano”?

4. ¿Por qué crees que sucede esto?

D. “En el cementerio de Shamanka II existen evidencias de rituales relacionados con osos y con el fuego. Por un lado, se han encontrado restos de calaveras de osos, mandíbulas, caninos y molares en los fosos de las tumbas; por otro, se observa la evidencia de rituales relacionados con el fuego, en los restos de fuego que han destrozado algunas tumbas.”

1. ¿Qué tipo de rituales crees que podrían hacerse con restos de oso? ¿Y con fuego?

2. ¿Qué simbolismo crees que tienen ambas cosas?

**10. Arte y simbolismo**

Observa detenidamente las imágenes de "Venus siberianas" en el lago Baikal, responde a las preguntas y completa el cuadro comparativo.

**Imagen 1**

Figura femenina con rasgos faciales de Mal'ta (Poikalainen, 2001).

1. ¿Qué creéis que es esta imagen?

2. ¿Qué o a quién representa?

3. ¿Cómo va vestida?

4. ¿De qué época pensáis que es?

5. ¿Para qué podría ser usada?

6. ¿Qué creéis que simboliza?

7. ¿Qué diferencias y semejanzas presenta con las otras imágenes?

**Imagen 2**

Figurilla femenina de marfil con vestimenta, (altura: 4 cm) (Poikalainen, 2001).

1. ¿Qué creéis que es esta imagen?

2. ¿Qué o a quién representa?

3. ¿Cómo va vestida?

4. ¿De qué época pensáis que es?

5. ¿Para qué podría ser usada?

6. ¿Qué creéis que simboliza?

7. ¿Qué diferencias y semejanzas presenta con las otras imágenes?

**Imagen 3**

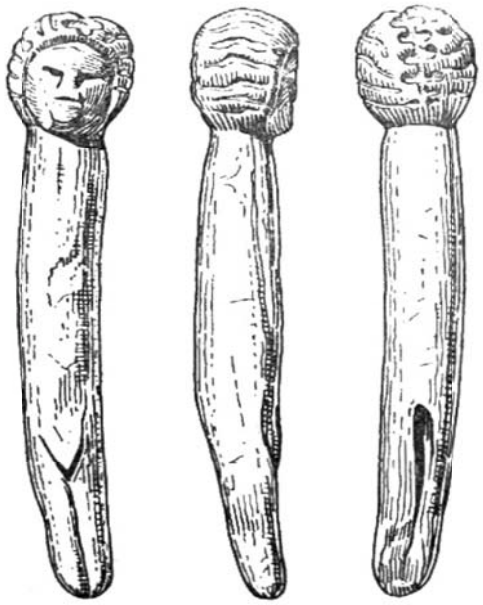


Figura femenina con forma de bastón (Poikalainen, 2001).

1. ¿Qué creéis que es esta imagen?

2. ¿Qué o a quién representa?

3. ¿Cómo va vestida?

4. ¿De qué época pensáis que es?

5. ¿Para qué podría ser usada?

6. ¿Qué creéis que simboliza?

7. ¿Qué diferencias y semejanzas presenta con las otras imágenes?

Completa el siguiente cuadro a partir de las características que has observado de las "Venus" siberianas en el lago Baikal, y las características que ya conocías de las "Venus" de Europa Occidental.

**Tabla 62**
*Comparación Venus en Europa Occidental con Venus Siberianas*

| Características | Venus de Europa Occidental | Venus Siberianas (Baikal) |
|---|---|---|
| Vestimenta | | |
| Rasgos faciales | | |
| Tamaño | | |
| Brazos y piernas | | |
| Miembros sexuales marcados | | |
| Esbeltez | | |
| Simbolismo | | |

## 11. Técnicas de Arqueología

Conoce las principales técnicas utilizadas en la Arqueología a partir de la descripción de este texto y asocia cada una a las imágenes que se muestran a continuación.

*Habitualmente la decisión de excavar en un determinado yacimiento se produce tras una fase de prospección, pero los criterios para seleccionar el yacimiento a excavar pueden ser de diverso tipo (...). Una vez que ya hemos decidido el yacimiento sobre el que vamos a desarrollar una actuación arqueológica debemos cumplir una serie de requisitos legales (presentación de un proyecto de actuación, presupuesto, curriculum...) definidos en la Ley de Patrimonio de 1985 y desarrollados por las diferentes legislaciones sobre patrimonio que han aprobado las diferentes comunidades autónomas. Cuando se ha obtenido la autorización del propietario del terreno y el permiso de excavación de la Consejería de Cultura correspondiente se deben planificar una serie de operaciones previas que faciliten el posterior desarrollo de la excavación (...). Además es conveniente realizar la topografía del yacimiento 1(____) para la correcta disposición posterior de los planos y dibujos y efectuar un reportaje fotográfico para determinar cuál era la fisonomía del yacimiento antes de iniciar la excavación 2(____). Para que el proceso de excavación resulte eficaz y los restos hallados puedan ser referenciados correctamente se debe realizar la cuadriculación del yacimiento que debe tener en cuenta el levantamiento topográfico que hayamos realizado previamente y los puntos cardinales para la orientación de los ejes. Se puede cuadricular totalmente el yacimiento o tan sólo el área a excavar 3(____). De este proceso se obtienen unas unidades de excavación, cuya forma y tamaño concretos dependerán del tipo de yacimiento a excavar, sobre todo de la cronología: las dimensiones de las catas o cuadrículas serán menores cuanto más antiguo sea el yacimiento. (...) Entre cada cuadrícula se suele dejar un "testigo" de ancho variable (suele oscilar entre medio metro y un metro) cuya finalidad es doble: por un lado constituyen necesarias zonas de paso y por otro permiten llevar a cabo un control estratigráfico al quedar reflejados en los perfiles 4(____) una clara lectura de la sucesión de niveles arqueológicos representados por diferentes tipos de estratos al variar los tonos y texturas de la tierra, el tipo de material arqueológico... El proceso concreto de excavación se efectúa mediante un desmonte horizontal por capas cuyo grosor puede variar según las circunstancias. 5(____) (...) Todos los hallazgos que se*

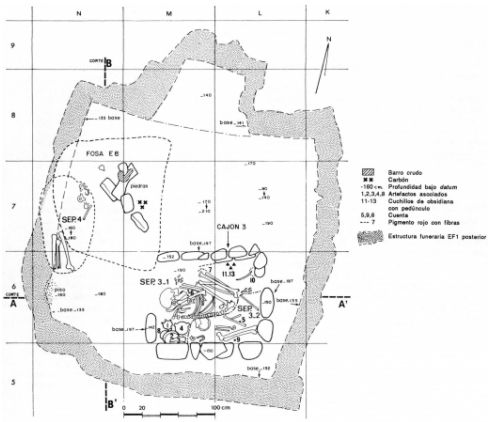
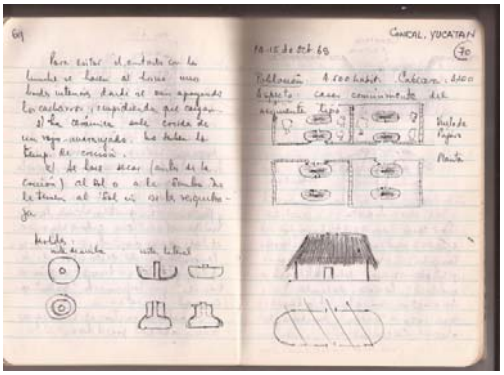
*realizan en el proceso de excavación deben ser referenciados a través de dibujos y fotografías antes de ser extraídos. 6(____) La cuadriculación mediante coordenadas cartesianas que se establece antes de iniciar la excavación nos permitirá reconstruir el proceso de la excavación con dibujos realizados a escala (1:10, 1:20) en papel milimetrado donde se localiza cada hallazgo a partir de tres puntos -x, y, z-, que nos indican el ancho, el largo y la profundidad. (...) En el registro de los datos presenta una gran importancia la redacción de un diario o cuaderno de campo en el que se expresan las variadas incidencias que se producen cada día durante la excavación 7(____). Se exponen valoraciones o apreciaciones a las que llega el arqueólogo tras un análisis inicial de los restos y estructuras documentados, que posteriormente deberán ser refutados o ratificados cuando se analice en profundidad toda la información obtenida. Estos comentarios realizados "a pie de obra" deben ser acompañados con croquis que aporten una rápida y sencilla información visual que evidentemente será contrastada con los planos realizados de manera pormenorizada. (...) El material recuperado en las excavaciones debe ser recogido en bolsas o cajas acompañadas de etiquetas en las que a través de siglas se especifique claramente su procedencia (yacimiento, campaña, cuadrícula, estrato o nivel...), pues un objeto, por importante que sea, fuera de contexto aporta una información reducida 8(____). Los restos arqueológicos, sobre todo de tipo cerámico, lítico y óseo, deben ser lavados para apreciar mejor sus características y proceder a una posible restauración inicial tras la cual se siglan e inventarían 9(____). Posteriormente se debe proceder a su dibujo y clasificación para lo cual es conveniente emplear fichas codificadas que faciliten un tratamiento informático. (...) Actualmente la cantidad de información que se puede obtener de una excavación es muy elevada si se recogen las muestras adecuadas para realizar estudios de palinología, microfauna, sedimento, carbono 14, termoluminiscencia... que posibilitan una mayor aproximación a la cronología y el contexto medioambiental del yacimiento 10(____).*

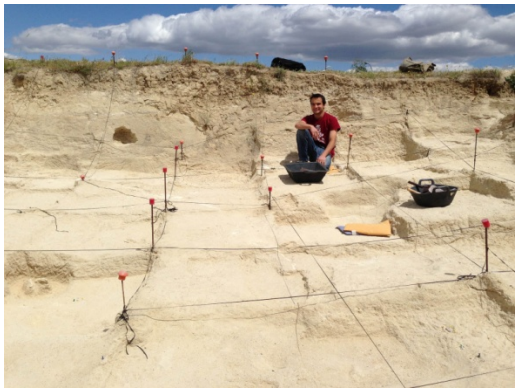
"Prospección y excavación. Principios metodológicos básicos"

Morales Hervás, F. J.

Universidad de Castilla la Mancha

## Imágenes

| Imagen A | Imagen B |
|---|---|
|   | |
| **Imagen C** | **Imagen D** |
| |  |
| **Imagen E** | **Imagen F** |
| | |

| Imagen G | Imagen H |
| --- | --- |
| |  |
| **Imagen I** | **Imagen J** |
| | |