

DIBUJANDO CONCEPTOS

DESGRANANDO Y DEFINIENDO LA DIDÁCTICA DE LA ARQUEOLOGÍA

ALBERTO POLO ROMERO Universidad Rey Juan Carlos, Trébede Patrimonio y Cultura,
alberto.polo@urjc.es

GEMMA CARDONA GÓMEZ Grupo de investigação DIDPATRI – Universitat de Barcelona,
gemma.cardona@ub.edu

ALEJANDRA GALMÉS ALBA Universitat de les Illes Balears, alejandragalmes@gmail.com

DAVID JAVALOYAS MOLINA Universitat de les Illes Balears, davidjavaloyas@gmail.com

IRENE PALOMERO ILARDIA Universidad Rey Juan Carlos, irenepalomero@gmail.com

JUAN ÁNGEL MARTOS HERMOSO Universidad de Jaén, Facultad de Ciencias de la Educación,
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, jamh0003@gmail.com

LORENA JIMÉNEZ TORREGROSA Grupo de investigação DIDPATRI – Universitat de Barcelona,
lorenajimenez@ub.edu

MICHAEL REMMY University of Cologne, CoDArchLab – Archaeological Institute,
mremmy@uni-koeln.de

RESUMEN La didáctica de la arqueología, aunque tiene una trayectoria de varias décadas como ámbito de estudio y práctica educativa, todavía carece de reflexión teórica e investigación científica. Muchas veces se fusiona y se confunde su acción con la socialización, la difusión y la divulgación, o se defiende una didáctica de la arqueología que no tiene en cuenta los tres pilares que la fundamentan: público, emisor y contenido (arqueología y patrimonio). Por esto, en el artículo resultante de la mesa redonda se plantean distintos casos y ejemplos prácticos en el ámbito de la didáctica de la arqueología, recalándose los problemas existentes, y profundizando en la reflexión en torno a las potencialidades y problemáticas relacionadas con la educación y la arqueología.

PALABRAS CLAVE Educación, didáctica, socialización, patrimonio

ABSTRACT Archaeology and education, though they take a path of several decades as an area of study and educational practice, still lack theoretical reflection and scientific investigation. Often its actions fuse and get confused with socialization, diffusion and dissemination activities, or it is intended an archaeology didactics which does not bear in mind the three premises that base it: the public, the issuer and the content (archaeology and heritage). Thus, in the present article we expose the results of our round table discussions, with different cases and practical examples in the area of archaeology didactics, re-evaluating the existing problems, and deepening the reflection concerning the potentials and problematics related to education and archaeology.

KEYWORDS Education, teaching and learning, socialization, heritage

INTRODUCCIÓN.

ACLARANDO CONCEPTOS EN DIDÁCTICA DE LA ARQUEOLOGÍA

ALBERTO POLO ROMERO; GEMMA CARDONA GÓMEZ

La arqueología está viviendo un momento de transición en los últimos años, por un lado la falta de un modelo teórico claro que permitan superar las corrientes histórico-culturales, procesuales o postprocesuales (González-Ruibal, 2012, p. 104). Y por otro, la crisis y el agotamiento del anterior modelo de gestión arqueológico, basado en el “crecimiento urbanístico”, han permitido ahondar más en el acercamiento de los arqueólogos a la sociedad. De esta manera han surgido gran número de iniciativas públicas y/o privadas que

buscan una “arqueología (más) pública”. Sin embargo, este acercamiento a la sociedad no siempre ha venido acompañado de una reflexión teórica y conceptual, siendo confundidos y usados indistintamente términos como difusión, interpretación, divulgación, didáctica o arqueología pública, cuando en realidad se refieren a procesos comunicativos distintos.

Estos conceptos a los que nos referimos vienen definidos normalmente en la bibliografía por la relación entre emisor y receptor, aunque desde nuestro pun-

to de vista hay que tener en cuenta todos los condicionantes de la transmisión del lenguaje. De manera más concreta cómo se transmite el mensaje, cuál es la composición del mismo, cómo se interpreta por el receptor, etc.

Los debates conceptuales más controvertidos actualmente en relación con la didáctica de la arqueología parten en primer lugar de ¿quién debe ser el emisor? ¿Siempre tiene que ser el arqueólogo o existen más “sujetos patrimonializadores”? (López *et al.*, 2013). La falta de planes formativos para educadores patrimoniales ya ha sido señalada por autores como M. I. Pastor (2001), G. Cardona *et al.* (2015), abogando por una profesionalización en este sentido, como las exigidas en el campo de la educación medioambiental (Polo *et al.*, en prensa, p. 445).

Si entramos en los contextos de la didáctica de la arqueología, ya pudimos comprobar en las pasadas JIA (2014) la enorme controversia y el gran campo de actuación que existe en los contextos y públicos receptores (Almansa *et al.*, 2015). Así como en artículos como los publicados en los últimos congresos celebrados del SOPA'14, COTARQ, CIEP'14, donde se han podido ver diferentes iniciativas desarrolladas en los últimos años y a cuyas actas os remitimos.

Como comentaba Vizcaíno (2013, p. 13), ahondar en la percepción pública del pasado como uno de los ámbitos de la Arqueología Pública nos permitirá conocer “los públicos reales y potenciales de la arqueología – sus conocimientos, intereses, expectativas – y no me refiero exclusivamente a la divulgación de conocimientos, sino a la implicación de esos públicos en cualquier fase del proceso”. Por ello, es necesario también prestar atención a los distintos públicos, a sus intereses, necesidades y características.

Esta mesa redonda se titulaba debatiendo los conceptos, y no podemos obviar en esta introducción las grandes líneas teóricas basadas en los conceptos de “difusión”, “interpretación” y la “didáctica” del Patrimonio, y por alusiones en esta mesa redonda de la arqueología.

El término difundir está relacionado con la propagación del conocimiento al mayor número de público posible, sin adaptar su lenguaje a un público en concreto. Se podría entender que la difusión implica también la publicación y comunicación de resultados dentro de los círculos científicos especializados, centrándolo en nuestro ámbito el mensaje se transforma poco desde su fuente de creación hasta el receptor del acto comunicativo (Estrada, 2003). Por el contrario, y si nos centramos en el concepto de interpretación, F. Tilden la define como “una actividad educativa que pretende revelar significados e interrelaciones a través del uso de objetos originales, por un contacto directo con el recurso o por medios ilustrativos, no limitándose a dar una mera información de los hechos” (Tilden, 1957, p. 10). La interpretación se asocia especialmente a los visitantes, sin un contexto educativo. Algo ya señalado por J. Morales al decir que los educandos tienen una metodología específica, distinta al público en general, aunque en ocasiones puedan coincidir con los de la Interpretación (Morales, 2001, p. 31-33).

Otro término muy utilizado y confundido es el de “divulgación”. Siguiendo a Estrada (2014) y Calvo Hernando (2003), divulgar implica dar a conocer un conocimiento científico a un público específico, adaptando el mensaje, su lenguaje y sus formas al conocimiento y los intereses de los receptores. A pesar de estos cambios para adaptarse, la divulgación se lleva a cabo, como bien señala Blanco (2004), dentro de un contexto de educación informal, y donde el acercamiento al objeto de estudio es voluntario. La gran diferencia con la educación sería que esta última no sólo busca el aprendizaje de unos conocimientos y su comprensión, sino también fomenta un cambio en la actitud frente a lo estudiado, es decir favorecería la construcción de ciudadanos conscientes del valor del patrimonio (Fiz *et al.*, en prensa).

Finalmente, la educación patrimonial está expresamente unida a la didáctica de las ciencias sociales (Hernández Cardona, 1998). Esta disciplina parte de la pedagogía, la psicología y de los contenidos a enseñar, que en nuestro caso serían la arqueología y la historia, diseñando e investigando los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los pasos de la educación. Es decir, diseñando los contextos, los recursos y metodologías a utilizar, las actividades y las (a veces olvidadas) evaluaciones del trabajo realizado.

En este punto, hay que resaltar que las acciones didácticas nunca deben perder de vista el rigor científico, ni metodologías de aprendizaje lúdico que permitan una mejor comprensión del mensaje. Estos aspectos vinculados con la arqueología y la implicación del público con el conocimiento de su entorno más inmediato desde las emociones, la inmediatez y la tangibilidad (Stone, 2004, p. 2), proporcionan una visión más cercana del pasado, fortaleciendo los valores del patrimonio y su protección al vincularse éstos con el presente (Jameson y Baugher, 2008). Estos elementos unen la didáctica con la multitemporalidad y el diálogo con otras disciplinas (Hamilakis, 2011) y por tanto, con una arqueología mucho más inter y transdisciplinar.

En este artículo, se presentan distintas visiones alrededor de la didáctica de la arqueología, entendida en un sentido amplio. Por una parte, se ahonda en las posibilidades que la didáctica y la innovación educativa proporcionan al sector de la formación profesional en arqueología: Michael Remmy nos presenta, desde la Universidad de Colonia, una experiencia en formación universitaria basada en el aprendizaje servicio, tendencia pedagógica en auge en los últimos años desde el sector de la innovación educativa. Más allá del aprendizaje mediante estrategias activas y tangibles, el aprendizaje servicio acerca la realidad profesional futura a los estudiantes de arqueología, vinculándolo también con un sentido de servicio a la comunidad. Por ello, su artículo profundiza y expone un caso en el que la didáctica entra en la formación universitaria de los futuros arqueólogos desde una perspectiva práctica, comprometida socialmente y aplicada.

Por su parte, Juan Ángel Martos expone una nueva forma de acercar el patrimonio arqueológico a los distintos públicos existentes: mediante la relación intergeneracional. Una educación intergeneracional en

patrimonio arqueológico se beneficiaría, según el autor, de las posibilidades que ofrece el contacto con públicos de distintas edades, y permitiría la inclusión del patrimonio arqueológico como contenido a aprender a lo largo de la vida. En definitiva, Martos nos propone una nueva forma de ver a los públicos destinatarios de la acción didáctica, y una nueva manera de interactuar entre ellos y con el patrimonio arqueológico.

En el campo de la educación formal, unos de los protagonistas suelen ser los libros de texto, presentes en todas las escuelas y en todos los niveles educativos obligatorios. Es por ello que, si apostamos por la potencialidad educativa del patrimonio en el ámbito educativo formal, debemos prestar atención al tratamiento que se da de la arqueología y la prehistoria en los libros de texto. Alejandra Galmés y David Javaloyas nos proporcionan una síntesis y un análisis completo de diferentes libros de texto de las últimas décadas, ofreciendo una mirada crítica sobre qué tipo de pasado remoto se está enseñando a los niños de nuestro país desde hace años. Datos desactualizados, errores, prejuicios, estereotipos y visiones actualistas llenan los contenidos y las actividades propuestas en los libros de texto de nuestro país en relación con la prehistoria y la arqueología.

Finalmente, nos trasladamos al campo de la formación de profesores y maestros de educación primaria e

infantil, en especial con su formación en cómo utilizar los recursos patrimoniales en sus aulas. Lorena Jiménez e Irene Palomero nos exponen una experiencia educativa con alumnos de Grado en relación con las posibilidades educativas para niños y niñas de educación infantil en el Museo Arqueológico Nacional (MAN). Las autoras, después de perfilar las posibilidades educativas del patrimonio arqueológico en la educación en general, pero también en la formación de maestros en particular, analizan la escasa oferta educativa del MAN para público infantil, y las opciones que quedan a los (futuros) maestros para poder traer el pasado más remoto, desde su materialidad, a las aulas de educación infantil. Una reflexión y un análisis que permiten poner sobre la mesa cuestiones relacionadas con los recursos y actividades ofrecidas desde instituciones patrimoniales. ¿Son realmente actividades y acciones que respondan a una necesidad educativa? ¿O, algunas, se ofrecen simplemente para “cumplir expediente”?

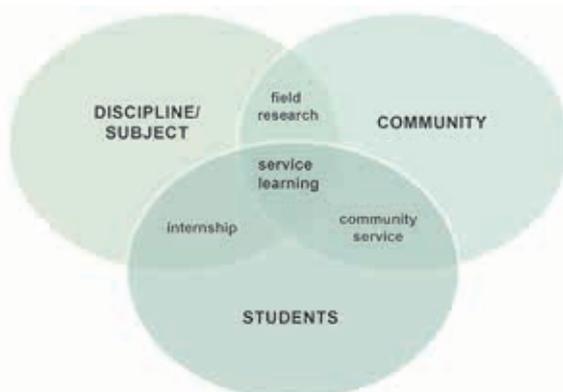
El campo de la didáctica de la arqueología es amplio, puesto que depende en parte de qué se considere arqueología y qué se considere educación o didáctica. Por ello, en este artículo se pretenden exponer distintas visiones sobre qué es la didáctica de la arqueología, cómo puede llevarse a cabo, y qué problemáticas pueden surgir en el proceso de intentar acercar, de forma educativa, el pasado y su materialidad a distintos públicos.

MANUS MANUM LAVAT – THE IDEA OF SERVICE-LEARNING AND RESEARCH-BASED LEARNING IN ARCHAEOLOGY

MICHAEL REMMY

In didactics the method of service-learning seems to become a trend in teaching at universities. Service-learning is a course-based experiential learning strategy that engages students in meaningful and relevant service with a community partner. It facilitates a connection between classroom learning and direct experience and establishes a context in which students may deepen their understanding of course materials through involvement in, and exchange with, the community by participating in agreed upon projects.

This concept is a reaction to the discussion which demands a more practical approach to teaching at universities.



1. Differentiation service learning (Mutter and Rohr, 2015, p. 11).

However, there might be the problem that students cannot transfer the theoretical knowledge into real life projects or their everyday work life (Neuweg, 2007).

Experience-oriented theories might present a solution for this particular problem (e.g. Dewey, 1938), emphasizing on ‘experience’ and ‘inquiry’ as the key words of his theory. One aspect of the experience-oriented theory is ‘problem-based learning’. In archaeology solving problems is one of the main tasks scientists have to deal with while working in the different fields of the subject, either in excavations or in museums. When dealing with service-learning you have to keep in mind how the three involved parties subject, community and students are dependent on each other (figure 1).

Despite different approaches in definitions of service-learning all have one aspect in common: «Es wird als Lernen durch Handeln und reflektierte Erfahrung bezeichnet, bei dem ehrenamtliche Tätigkeiten mit Lehr-tätigkeit einer Bildungseinrichtung verbunden werden» (Jaeger *et al.*, 2009, p. 35).

In theory a service-learning-project can be divided into four phases (figure 2) (Mutter-Rohr, 2015, p. 11-12):

1. Ideally a project begins with a research phase. Problems or challenges within a community have to be identified and registered. An active cooperation of the students is desirable.