

DE LA INVESTIGACIÓN A LA EDUCACIÓN Y VICEVERSA

Paloma GONZÁLEZ MARCÉN

Si hacemos una revisión rápida de los programas de algunos congresos y publicaciones recientes parece que, lentamente, empiezan a introducirse en el seno de la comunidad arqueológica temas de reflexión y debate relacionados con la educación¹. Sin duda, este aspecto resulta alentador, en un panorama hasta hace poco de espaldas a las formas de transmisión del conocimiento arqueológico y a los problemas inherentes a la formación de los arqueólogos.

¹Tras las primeras sesiones sobre éste y otros temas relacionados organizados por los Congresos Mundiales de Arqueología celebrados desde 1989 y que han redundado en publicaciones referenciales (Stone y Mackenzie 1990; Stone y Molyneux 1994; Stone y Planel 1999), han empezado a ser habituales también en otras reuniones internacionales como en las organizados por la EAA (*European Association of Archaeologists*). Como ejemplo de publicaciones recientes, cabe destacar la sección monográfica en la revista *Antiquity* (nº 74/2000) y el nº15 de la revista *Cota Zero* (diciembre 1999), dedicado íntegramente al tema "Arqueologia, patrimoni i societat".

No obstante, hay que hacer notar una presencia mayoritaria de arqueólogos en estas aportaciones, mostrando, en general, una escasa inclusión de otros sectores profesionales, especialmente de educadores.

No obstante, hay ciertos aspectos que merecen ser ampliados y que en la medida de nuestras posibilidades queremos reforzar con las aportaciones que conforman este III Seminario de Arqueología y Enseñanza, y, por tanto, con los textos que dan contenido a estas actas.

Aunque ciertamente no existen todavía para nuestro país estudios realizados al respecto, cabe proponer que es en el ámbito escolar reglado donde niños, niñas y jóvenes adquieren y asientan su conceptualización sobre el significado y la valoración de los restos arqueológicos, sobre la comprensión y el análisis histórico, sobre la relación de los primeros con lo segundo². Se adquiere, pues, aquello que da sentido y proyección a nuestra investigación en el campo de la arqueología. Es con ese telón de fondo cómo se generan las expectativas y claves de comprensión de la arqueología y de la historia y desde donde, a mi parecer, han de contruirse

² Un cierto indicador puede encontrarse en el estudio de Nick Merriman (1991) que, aunque en el contexto de un estudio ligeramente diferente – el análisis de la valoración y la percepción de la arqueología por parte del público británico –, establece de forma clara la relación entre nivel de estudios e imagen y conocimiento sobre la arqueología.

las otras, múltiples y crecientes, propuestas de comunicación en torno al patrimonio arqueológico y su investigación.

Habrà quien disienta de este presupuesto y aluda a las tecnologías de la información y al poder de los medios de comunicación de masas para poner en entredicho ese punto de partida y niegue el peso específico de la escuela en la formación de conceptos históricos. Pero incluso en ese caso, la teorización y la experiencia práctica procedente de la didáctica y la pedagogía resultan fundamentales en el diseño de estrategias para la enseñanza informal (Ballantyne 1998; Hernández 1998 a y b). Por tanto, el contacto con las propuestas escolares en torno a la arqueología, sus métodos y eficacias comunicativas, su capacidad y necesidad de destilación de aquellos contenidos procedentes de la investigación que aportan elementos a la formación de los escolares, deberían tener una presencia ineludible en toda reflexión que desde la arqueología se haga sobre la transmisión del conocimiento disciplinar, sea en un centro educativo, en un museo o en la presentación de un yacimiento.

Otro aspecto a considerar para cualquier estrategia educativa, formativa o comunicativa consiste en determinar cuál es el soporte/objeto en el que fundamentarla y con qué objetivos. El uso recurrente a latiguillos del tipo “hay que valorar el patrimonio arqueológico” o “hay que conocer la historia para analizar el presente” no dejan de ser, por bienintencionados que sean, enunciados vacíos de contenido sino se engarzan

con los ámbitos de realidad en los que se hallan inmersos escolares o, en términos generales, el público ajeno a la práctica arqueológica. Aquí cobra sentido el recurso a la concreción que implica el concepto de patrimonio local, en contraste con la abstracción de aludir a la Historia, la Arqueología o el Patrimonio Arqueológico. Como podremos apreciar en las distintas aportaciones que se incluyen en este volumen, el acercamiento al conocimiento de la historia y del potencial heurístico de los restos arqueológicos por medio de un referente cercano e inmediato, aportan, no sólo un interés didáctico específico, sino que también añaden un elemento cualitativo al crear un vínculo afectivo entre el alumnado y el patrimonio arqueológico (ahora sí, en minúsculas).

Es posible que la alusión a la afectividad o la identificación nos resulten variables chocantes, cuando no rechazables, a unos investigadores que hemos hecho de la reivindicación de la objetividad y del universalismo banderas de nuestro posicionamiento epistemológico y de nuestra práctica profesional, pero quizás vaya también llegando el momento de, siguiendo a Donna Haraway (1988), “situar” nuestro conocimiento en posiciones más cercanas a las realidades concretas.

De hecho, en la formación profesional en la práctica arqueológica se ha desarrollado de forma espontánea un acercamiento similar, que está representado en este Seminario por la experiencia de las Escuelas Taller o las Escuelas Profesionales. Frecuentemente

tendemos, de forma errónea, a considerar que la formación profesional en arqueología se limita a la oferta que articulan las universidades y que las experiencias educativas no universitarias se enmarcan necesariamente en el seno de las Escuelas de Educación Primaria o los Institutos. Sin embargo, el ámbito de la formación profesional no universitaria nos aporta lecciones y reflexiones necesarias para el cómo y por qué de la arqueología: el diseño de sistemas de enseñanza-aprendizaje basados en la adquisición de habilidades prácticas e insertos en programas de investigación y la conexión de éstos con la difusión del conocimiento arqueológico y el mercado laboral. Y sin olvidar que todo ello adquiere sentido social y formativo en el ámbito del patrimonio arqueológico local.

Por ello, no es de extrañar que las propuestas universitarias más definidas existentes hoy en día en el estado español en relación a una formación especializada en arqueología se hayan generado, en gran medida, a partir de la experiencia adquirida en proyectos centrados en el patrimonio arqueológico más inmediato y que abordan aspectos no sólo de investigación, en un sentido restrictivo del término en su aplicación arqueológica, sino también de gestión y de difusión.

Tanto en el caso del Graduado Superior en Arqueología de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona³,

³ Los textos de esta ponencia no han podido incluirse en la edición impresa de estas actas,

como el reciente posgrado organizado por el Laboratorio de Arqueología e Formas Culturales de la Universidad de Santiago de Compostela, se están ensayando vías de formación con una mayor vocación de interdisciplinariedad y de flexibilidad que lo que ha resultado de la implantación de los nuevos planes de estudio en la universidad española. Por tanto, se configuran hoy por hoy, como un referente importante⁴, junto con ejemplos comparativos, como el británico, a la hora de evaluar las características y contenidos que habría de incorporar las enseñanzas universitarias de la arqueología.

Unos nuevos planes de estudio que, no hemos de olvidar, se diseñaron de espaldas a las reformas de los niveles educativos no universitarios, plasmados por la LOGSE. Y que, por tanto, perpetúan, paralelamente a querellas de orden disciplinar y corporativo, el distanciamiento y despego secular de la universidad española con respecto a la formación previa de aquellos que después acoge en sus aulas. Y, siendo así, ¿cómo demandar niveles formativos en el acceso a la universidad? ¿cómo, concretamente desde la arqueología,

pero pueden consultarse en su versión electrónica: <http://www.bib.uab.es/pub/>

⁴ Para una visión general de la situación de la discusión sobre la docencia universitaria en arqueología, véase el artículo de Gonzalo Ruiz Zapatero "Enseñando arqueología...¿hay algo que decir?" (<http://www.ucm.es/info/arqueoweb>). Para una perspectiva europea, véase el comentario de John Collis en *The European Archaeologist* 12 (<http://www.e-a-a.org/tea/>)

pretender incidir de forma significativa en la formación del alumnado pre-universitario? ¿cómo generar aquellas conceptualizaciones y expectativas que comentaba al principio para aquel sector tan amplio del alumnado cuya formación reglada concluye con la Educación Secundaria Obligatoria? Tal vez, y de ahí su inclusión en este Seminario, habríamos de implicarnos más, no ya sólo en la formación del alumnado, sino en la formación de los formadores, el profesorado de historia y de ciencias sociales, aportando aquello que consideramos esencial desde el punto de vista formativo y que se deviene de los resultados de nuestra investigación y de nuestra propia práctica científica.

El subtítulo de la 3ª edición de estos Seminarios de Arqueología y Enseñanza, “una visión desde Europa”, exige un último comentario en este capítulo de introducción. A lo largo de la última década se ha consolidado de forma paulatina el espacio europeo como marco de referencia cultural, económico y científico. En este sentido, sí que puede afirmarse que la arqueología ha entrado de pleno en esta dinámica transnacional y se han generado toda una serie de foros profesionales e institucionales que abundan en la cooperación en temas tanto relacionados con la investigación, como la gestión y la difusión del patrimonio arqueológico. Más allá de los aspectos organizativos, culturales y económicos que se devienen de esta nueva estructuración de la arqueología, lo cierto es que ya existen en el ámbito europeo propuestas y experiencias educativas y que tanto en

su metodología como en los objetivos formativos en referencia todos los niveles de la enseñanza han de considerarse y evaluarse de forma sistemática, rigurosa y conjuntada.

Bibliografía

- BALLANTYNE, R. (1998). "Interpreting 'visions': addressing environmental education goals through interpretation". En D. Uzell y R. Ballantyne (eds.). *Contemporary Issues in Heritage and Environmental Interpretation*. The Stationery Office, Londres: 77-97.
- HARAWAY, D. (1988). "Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective". *Signs* 14/3: 575-599.
- HERNÁNDEZ, X. (1998a). "Museología y didáctica. Consideraciones epistemológicas". *Iber* 15: 31-38.
- HERNÁNDEZ, X. (1998b). La didáctica en els espais de presentació del Patrimoni. Consideracions epistemològiques. En GONZÁLEZ MARCÉN, P. (Ed.), *Actes del II Seminari d'Arqueologia i Ensenyament*. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra: 139-149.
- MERRIMAN, N. (1991). *Beyond the Glass Case. The Past, the Heritage and the Public in Britain*. Leicester University Press, Leicester.
- STONE, P. y MACKENZIE, R. (1990). *The Excluded Past. Archaeology in Education*. Unwyn Hyman, Londres.
- STONE, P. y MOLYNEAUX, B. (1994). *The Presented Past: Heritage, Museums and Education*. Routledge, Londres.
- STONE, P. y PLANEL, P.G. (1999). *The Constructed Past. Experimental Archaeology, Education and the Public*. Routledge, Londres.