

¿HAY VIDA MÁS ALLÁ DE LA ARQUEOLOGÍA? LA EDUCACIÓN COMO UNA OPORTUNIDAD

IS THERE LIFE BEYOND ARCHAEOLOGY? EDUCATION AS AN OPPORTUNITY

Alejandro Egea Vivancos

<alexegea@um.es>

Doctor en Historia

Universidad de Murcia. Región de Murcia, España

Prof. Facultad de Educación. Universidad de Murcia

orcid.org/0000-0002-6047-2670

Laura Arias Ferrer

<larias@um.es>

Doctora en Historia

Universidad de Alicante. Alicante, España

Profa. Facultad de Educación. Universidad de Murcia

orcid.org/0000-0003-3121-1882

Sara Pernas García

<spg3323@gmail.com>

Licenciada en Historia

Universidad de Alicante. Alicante, España

orcid.org/0000-0002-4151-146X

Arqueóloga

RESUMEN

Ante una situación de crisis económica en España, la arqueología y, en general, el patrimonio cultural ha sido uno de los sectores económicos más perjudicados, por lo que se hace necesaria una reflexión sobre el estado actual de esta disciplina en el país. En este artículo se plantea la importancia de buscar una sociedad en la que lo cultural tenga más presencia de cara a conseguir una ciudadanía más activa y formada. En esta línea, la arqueología y la educación se nos presentan como compañeras imprescindibles, en base a una serie de argumentos relacionados con las propias características de la disciplina, así como las ventajas de aplicar ciertas rutinas arqueológicas a las aulas. Ya sea en niveles de Educación Infantil, Primaria o Secundaria, la llegada del método arqueológico a la educación es, en nuestra opinión, una manera más que interesante de afrontar una clase de Historia. Además, junto a lo conceptual o procedimental que conlleva la inclusión de la arqueología en la enseñanza, una de las razones fundamentales para esta apuesta son los beneficios que conlleva si de actitudes se trata. Nos referimos a los valores cívicos relacionados con la protección y fomento del

patrimonio cultural que se podrían conseguir con este tipo de actividades o propuestas en las aulas.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la historia; Arqueología; Educación Patrimonial; Educación Cívica; Aprendizaje basado en fuentes.

ABSTRACT

Regarding the economic crisis in Spain, Archaeology and, in general, cultural heritage has been one of the most affected economic sectors in the country. For this reason, it is necessary to think carefully about the actual state of this field in Spain. This paper stress the need to promote a bigger presence of culture in society life with the aim of increasing a more active citizens and more solid society. As part of this approach, the link between Archaeology and Education is essential, based on different arguments related with the own characteristics of the discipline and the advantages of the introduction of archaeological approaches in the classroom practices. Either in Early Years, Primary or Secondary Education, the archaeological methodology has demonstrated its value on

History teaching. Besides the contribution of Archaeology to improve a conceptual or procedural knowledge, we must underline its importance for the attitudinal outcomes, in terms of civic values and related with the promotion and protection of cultural heritage driven by the introduction of cultural practices and proposals in schools.

KEYWORDS: History Education; Archaeology; Heritage Education; Citizenship Education; Evidence Based Practice



1 - INTRODUCCIÓN: LA ARQUEOLOGÍA Y EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO EN ESPAÑA HOY

La riqueza patrimonial española es de sobra conocida. España ocupa el tercer puesto en número de bienes inscritos en el *UNESCO World Heritage*, tras Italia y China (UNESCO WHC, 2016). Por debajo de estos 44 bienes destacados a nivel internacional, las diferentes comunidades autónomas españolas poseen numerosos bienes patrimoniales, adscritos a una gran variedad de periodos históricos que van desde el Paleolítico hasta la arqueología industrial del siglo XIX y XX. Además, gracias al esfuerzo educativo actualmente se cuenta con miles de personas formadas en diferentes disciplinas que giran en torno al patrimonio cultural ya que, durante años, las universidades han preparado a historiadores, arqueólogos, historiadores del arte, restauradores, etc. en este sentido.

A pesar de esto, la crisis económica que el país vive desde 2008, ha supuesto grandes recortes culturales que han tenido como consecuencia el abandono de numerosos yacimientos arqueológicos y de otros tantos bienes culturales. La falta de inversión pública, ha conllevado la pérdida de cuantiosos puestos de trabajo en el sector (VIANA, 11 de agosto de 2013). A modo de ejemplo, se calcula que antes de la crisis en España existían 2358 arqueólogos en activo. Actualmente se estima que el número se acerca a unos 800, un 66 % menos.

Junto a esto, son muchos los que conciben la arqueología y el patrimonio como un problema para la sociedad. Y es que en ocasiones los profesionales aparecen como un impedimento para la llegada del “progreso”. El debate se repite, por ejemplo, siempre que en una ciudad se frena el

desarrollo urbanístico, al impedir la construcción de un edificio o de algún aparcamiento subterráneo por la existencia de restos arqueológicos.

¿Cómo revertir esa problemática por la que la inversión en patrimonio cultural se concibe como gasto y no como inversión? Se está convencido de que es una cuestión social. Resulta necesaria sin duda una mayor concienciación ciudadana en relación a la importancia que el patrimonio posee no sólo como propio testimonio del pasado, sino por los fuertes vínculos identitarios que se gestan en relación a los mismos y que es necesario comprender y conocer (SANTACANA y MARTÍNEZ, 2013). A pesar de que el turismo cultural es uno de los sectores turísticos más importantes en España, que atrae cada año a un mínimo de un 15 % de los turistas extranjeros que visitan el país (CANALIS, 2012), la desafección por lo patrimonial es algo bastante extendido entre una buena parte de la población local e incluso institucional, donde la consideración del patrimonio como bien de consumo ha relegado su valor histórico y social a un segundo plano. En este sentido, Prats y Hernández (1999) ya advertían de los problemas del uso consumista y acrítico de los bienes culturales. ¿Qué se puede hacer?

Es fácil llegar a la conclusión de que si queremos construir una sociedad que respete su patrimonio, las líneas de acción deben ser variadas. Se nos antojan necesarios ciertos cambios legislativos, educativos, mayor inversión pública, crear mecanismos para atraer la inversión privada al sector cultural, etc. Sin embargo, muchas de estas soluciones quedan fuera del alcance del arqueólogo, del profesional de a pie.

Lo que sí que se puede hacer es procurar un cambio de discurso en el sector (CORBISHLEY, 2011). Es imprescindible que los historiadores/arqueólogos sepan cómo funcionan los medios si quieren aprovechar su poder. Existen dos ejemplos muy claros de lo que se puede hacer con los medios. En España, un caso claro sería el del equipo de excavación de Atapuerca. Un hacha de piedra de cuarcita bautizada como “Excalibur” (RIVERA, 8 de enero de 2003) o un cráneo rebautizado como “Miguelón” en honor al ciclista navarro Miguel Indurain (VALENZUELA, 9 de julio de 2012), servían para atraer los medios de comunicación hacia ellos y, a la postre, procuraba un acercamiento a las fuentes de financiación. En el Reino Unido cabe destacar la labor de difusión de la arqueología que durante 20 años realizó el programa de televisión *Time Team* (THOMAS, 23 de octubre de 2012).

Pero a nadie se le escapa que estos ejemplos evidencian que se está ante un gran dilema: si no se conoce, no se podrá apreciar; si se conoce, se corre el riesgo de que la idea que se transmita sea la errónea. Efectivamente, la imagen que trasciende de esta disciplina y de la figura del arqueólogo en sí está más relacionada con el tópico de *Indiana Jones* que con la realidad, donde el valor de la arqueología reside prácticamente en exclusiva en el valor intrínseco del objeto encontrado. La arqueología se puede confundir entonces con coleccionismo y se deja de lado el rigor metodológico y la riqueza de información que los propios contextos poseen para la construcción del conocimiento histórico. Bajo esta concepción, un yacimiento sin “grandes hallazgos” (entendamos bajo este término objetos suntuarios, grandes edificios con pinturas y mosaicos, esculturas, etc.) pasa a ser irrelevante y fuente de problemas para la comunidad en la que se ubica. Se hace imprescindible pues un esfuerzo por romper estos estereotipos y esto pasaría por una intensificación de la acción educativa en este sentido.

En los últimos años, no obstante, está tomando fuerza la divulgación y comunicación patrimonial y arqueológica a través de los nuevos medios digitales, principalmente a través de las redes sociales (facebook, twitter, etc.) o la generación de blogs. Esto se enmarca en una corriente general en la cual se trata de superar los mecanismos habituales de la comunicación, fomentando una verdadera educomunicación, que pone en práctica las premisas de la educación patrimonial en la comunicación digital (PERNAS, 2014; 2015). Por educación patrimonial entendemos el proceso educativo que tiene como fuente primaria el patrimonio y que, a través de un contacto directo, pretende que se produzca en el educando un proceso de apropiación y valoración de la herencia cultural (HORTA *et al.*, 1996). En esta misma línea, es necesario que se dé lo que Cuenca (2012, p. 86) denominó “socialización del patrimonio”. A este respecto, destacamos como ejemplo la celebración en algunos países europeos de la Semana de la Arqueología (@Arqueoweeek), a la que se suman algunos museos españoles como el Museo Arqueológico Nacional, el Museo Arqueológico de Alicante o el Museu d’Arqueologia de Catalunya, entre otros (LÓPEZ LÓPEZ, 2016).

En consonancia con lo anterior, el siguiente trabajo posee como objetivo reflexionar, en primer lugar, sobre cómo se produce actualmente la relación entre la educación y la arqueología (tanto en educación formal como no formal) para, a continuación, exponer algunas propuestas de actuación ya realizadas.

2 - BUSCANDO SOLUCIONES: PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO Y EDUCACIÓN

Junto a los anteriores, son algunos los ejemplos de iniciativas estatales que procuran transmitir a los jóvenes la importancia del patrimonio, buscando incluso que se involucren en su conservación y difusión. Este es el caso del programa Patrimonio Joven del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (LÓPEZ CAMPOS, 2011) que, en nuestra opinión, es encomiable pero ciertamente insuficiente debido al escaso número de público sobre el que repercute.

Aunque algunos autores puedan tener sus dudas sobre las implicaciones que este tipo de programas gubernamentales poseen (ABREU y BEZERRA, 2007), una transmisión eficaz del patrimonio permitiría acercar a un público altamente numeroso la variedad de matices que el patrimonio arqueológico posee, para revalorizar así su significado y fomentar su preservación. Para ello, debería ser una cuestión primordial el realizar un ejercicio de reflexión y crítica en torno a una cuestión fundamental: ¿cómo se está transmitiendo el patrimonio arqueológico?

Una de las primeras misiones es centrar nuestra atención sobre quién puede visitar un yacimiento o un museo arqueológico. Especialistas, gente urbana, gente de ámbitos más rurales, público adulto, personas mayores, jóvenes y niños, etc. Si el público es heterogéneo, ¿por qué entonces el discurso de este tipo de bienes suele estar homogéneamente dedicado a especialistas? (CORBISHLEY, 2011). Las propuestas no pueden ser las mismas si el público no es homogéneo. Sin embargo, no hay nada más que leer algunas de las cartelas de los museos para entender cómo se presentan los hallazgos arqueológicos y cómo se quieren presentar. Kalathos, falcata, fíbula, fusayola, ataífor: palabras tan infrecuentes en cualquier conversación cotidiana como desconocidas para el gran público y que acompañan a objetos en exposición, pretendiendo que con ellas el visitante se forje una imagen de lo observado. Como decían Santacana y Masriera (2012, p. 9), los yacimientos frecuentemente “son conjuntos de datos no articulados que se muestran al público desnudos, fosilizados”. A pesar de que son los propios arqueólogos los máximos interesados en explicar qué hacen, por qué lo hacen y por qué piensan que su oficio es importante, en numerosas ocasiones se sustituye un mensaje que debería estar altamente adaptado por un resumen de un artículo científico. Si se pretende que la comunicación sea efectiva se debe conocer a qué público se está dirigiendo el mensaje y definir claramente cuáles son los objetivos de esa comunicación.

En segundo lugar, la labor de acercamiento del patrimonio al conjunto social debe empezar cuanto antes. No hay que olvidar que uno de los públicos más numerosos en ámbitos patrimoniales es el escolar. Los datos de visitantes de distintos museos así lo avalan. Sin embargo, a día de hoy, tanto la propia arqueología como todo lo patrimonial en su conjunto, están prácticamente ausentes del currículum español actual. A pesar de ello, su indiscutible nexos con la disciplina histórica debe constituir el aliciente que favorezca este vínculo, que a nuestros ojos se muestra indisoluble.

Si nos centramos en los jóvenes expresamente, se abren claramente dos vías de actuación: la educación no formal y la formal.

2.1 - EDUCACIÓN NO FORMAL. PROBLEMAS Y POSIBILIDADES

Es sin duda la manera predominante en la que los jóvenes escolares se acercan al patrimonio, ya sea a través de visitas a museos, a yacimientos arqueológicos, o a salidas extraescolares en general. Existen estupendas iniciativas como el *Young Archaeologist's club* y el *Festival of Archaeology* en el Reino Unido que van claramente en ese sentido¹. En esta línea, pero de una manera más humilde, se ha comenzado a celebrar en julio en España el denominado “Día de la Arqueología”, pero de una forma menos coordinada. Pero la tónica general es que cada museo o yacimiento arqueológico suele hacer lo que puede en este sentido, atendiendo a sus capacidades económicas, materiales y humanas. Y no es fácil, ya que la relación entre patrimonio arqueológico y educación presenta ciertas dificultades de tipo cognitivo y algunos problemas asociados a la propia gestión del mismo.

Entre las dificultades cognitivas señaladas destacan aquellas asociadas a la propia comprensión de la historia. Es lo que Wineburg (2001) ha venido a señalar como *unnatural acts*, a lo que hay que sumar las que conlleva la interpretación del patrimonio debido al alto nivel de abstracción que este ejercicio requiere. Ruiz (1998, p. 8) nos recordaba que “las piedras no hablan solas” y es necesario realizar un alto esfuerzo interpretativo y narrativo para que sea comprensible.

Junto a las dificultades estarían los problemas. Aquí se puede distinguir entre los que emanan de la propia institución cultural (museo, centro de interpretación, yacimiento arqueológico

1 Más información en sus respectivas páginas web: <http://www.yac-uk.org/> y <http://www.archaeologyfestival.org.uk/>

musealizado, etc.) y las que surgen del centro educativo o de los docentes que organizan las salidas extraescolares a estos espacios. Ambas líneas se retroalimentan.

Entre las primeras, cabe destacar la escasa coordinación que generalmente existe con los centros educativos y los intereses docentes. Esto lleva muchas veces a la realización de actividades descontextualizadas y completamente ajenas al propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la Región de Murcia, el ámbito geográfico en el que se centra el campo de investigación de los autores, se suelen obviar en muchas ocasiones las dificultades que el aprendizaje de lo temporal supone para los escolares, lo que hace que los contenidos patrimoniales sean mostrados con un escaso acompañamiento gráfico o visual en relación a los anclajes temporales necesarios para entender la historia. El uso de líneas del tiempo constituyen una *rara avis* dentro de las narrativas y discursos utilizados en salas y vitrinas. Además, es bastante habitual que los materiales y actividades diseñados por los propios centros de interpretación y museos estén cargados de tareas altamente conceptuales. Son frecuentes las demandas del tipo “observa, lee y responde”, acompañadas de actividades introducidas por un “completa”, donde usualmente se solicita al alumnado la simple copia de la información observada en los textos y mapas que acompañan a la exposición. Algunas preguntas aparecen introducidas por un “¿recuerdas...?”, incentivando únicamente el aprendizaje memorístico de elementos concretos. Este excesivo desarrollo conceptual en la presentación de contenidos en numerosas ocasiones se limita a un sinnúmero de términos de gran complejidad y de escasa aplicabilidad para los estudiantes. Esto se podría enlazar con el aspecto anteriormente citado que hacía referencia a la no distinción entre los públicos a la hora de mostrar y seleccionar contenidos. Y es que, en no pocos casos, se ha observado que la dificultad de los materiales creados no se adecuan a las edades de los visitantes o a los contenidos que se deben trabajar en cada uno de los cursos (GARCÍA TORAL, 2014). En muchas ocasiones, esta escasa adecuación a la diversidad de la audiencia está relacionada con una escasez de la inversión.

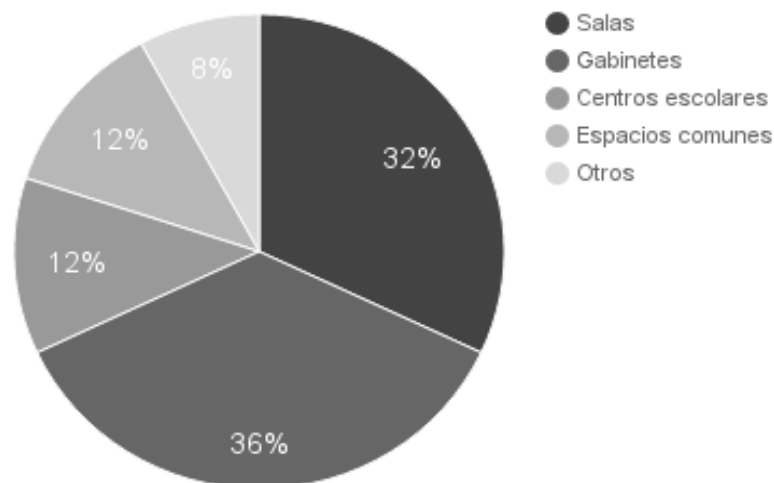
El problema es que, cuando se hace, no son pocas las ocasiones en las que se tiende a una cierta banalización de la disciplina. Y es que frecuentemente, buscando provocar un impacto en el público más joven, se acaba cayendo en el error de relacionar la arqueología de manera casi exclusiva con la aventura o lo misterioso, mostrando al arqueólogo como un buscador de tesoro, reforzando la idea de que la función única y exclusiva labor de la arqueología es la extracción de tierra para

encontrar objetos que luego llenarán las vitrinas de los museos. No pocos estudiantes han salido de museos y exposiciones portando su “carnet de arqueólogos” después de desempolvar una vasija incrustada en una caja de arena, sin que de esto trascienda ningún tipo de consideración que permita al alumnado comprender la verdadera trascendencia de la arqueología y su aportación al conocimiento histórico.

A estas observaciones podemos añadir la usual desconexión que las iniciativas didácticas poseen con el contexto propio de la visita. Escasas actividades son llevadas a cabo directamente en las propias salas del museo, en los espacios expositivos o ante sus vitrinas, sin que haya por tanto una relación directa entre los materiales expuestos y la reflexión final realizada. Este es el caso de los museos de la Región de Murcia y provincia de Alicante. De los quince museos analizados, solo el 32 % de los mismos hacían uso de las salas de exposición para el desarrollo de actividades didácticas

Fig. 1. Respuestas obtenidas a la pregunta “¿En qué espacio se desarrollan esas actividades?” tras la realización de un cuestionario por diversos museos del sureste peninsular. Fuente: Elaboración propia. 2014.

Uso de espacios



En un segundo grupo, están aquellos problemas que emanan del propio centro educativo y de los docentes. Existe un claro, y bastante extendido, indebido uso de los espacios patrimoniales. Nos referimos a los no pocos casos en los que se entienden las visitas como una extensión del aula sin

más, donde el estudiante recibe una clase magistral al uso, pero cambiando el espacio en la que lo recibe y, en ocasiones, el interlocutor. Esto se relaciona de nuevo con un problema ya mencionado, la escasa coordinación docente-museo generalmente existente. Una mejora en la comunicación de ambas instituciones (museo y escuela) favorecería sin duda la integración de contenidos curriculares en la propia visita. Además, las enseñanzas se podrían ver reforzadas en el aula con actividades previas a la visita, donde es posible introducir contenidos básicos que permitieran al discente contextualizar lo observado, así como actividades de refuerzo, donde se reflexione sobre la propia visita. Lo óptimo sería considerar el yacimiento, monumento, museo y la propia visita como base para la construcción de un tema, de un proyecto, etc. (HICKMOTT y CHIASSON, 2014) y poder así integrarlo de una manera natural y completa en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, es fundamental la creación de proyectos que incluyan la formación del profesorado, como los que ya realizan algunos museos como, por ejemplo, el MAE (Museu de Arqueologia e Etnologia) de São Paulo (KIYOMURA, 2016).

2.2 - EDUCACIÓN FORMAL

Lo patrimonial, y en concreto lo arqueológico, no está carente de problemas si lo analizamos desde el punto de vista de la educación formal. A pesar de que ya hubo intentos de conseguir un hueco en el currículum educativo, al menos en el Reino Unido a comienzos del siglo XX (CORBISHLEY, 2011), la realidad es que la arqueología no se reconoce como tema en el currículum educativo en prácticamente ningún país. En cuanto al caso español, tras una nueva reforma educativa, la educación patrimonial y la arqueología con ella, siguen siendo contenidos que pasan casi desapercibidos. Por ejemplo, en el currículo de Educación Secundaria de la Región de Murcia (REGIÓN DE MURCIA, DECRETO 220/2015), que es una adaptación de la ley nacional (ESPAÑA, REAL DECRETO 1105/2014), el trabajo directo con el patrimonio a modo de recurso educativo para el conocimiento de la historia simplemente aparece en las orientaciones metodológicas y no entre los criterios de evaluación, estándares de aprendizaje o contenidos²:

2 Cabe decir que en España, las comunidades autónomas tienen cierta flexibilidad a la hora de adaptar la ley estatal en materia educativa. Esto les permite concretar, en ocasiones, ciertos contenidos si bien siempre dentro del marco establecido por la orden ministerial. Por ese motivo, es necesario hacer referencia al Real Decreto (ley nacional) y el Decreto (adaptación autonómica).

[...] Se recomienda al profesorado de la materia el uso de recursos didácticos, geográficos, históricos y artísticos de la Región de Murcia para que el alumnado conozca mejor su patrimonio y se implique en su defensa y conservación. (REGIÓN DE MURCIA, DECRETO 220/2015, p. 30860).

En esta línea, a pesar de que entre las indicaciones de una de las denominadas competencias básicas aparezca la denominada como “Conciencia y expresiones culturales”, se puede leer expresamente que “el desarrollo de esta competencia supone actitudes y valores personales de interés, reconocimiento y respeto por las diferentes manifestaciones artísticas y culturales, y por la conservación del patrimonio” (ESPAÑA, REAL DECRETO 1105/2014, p. 7001), la realidad es que en el día a día de los centros lo patrimonial es residual.

Sin embargo, si se reflexiona sobre la esencia de la arqueología uno se percata pronto de que podría estar presente en otras materias. Arqueología es reflexionar sobre la cronología, es desarrollar un método científico, es analizar los restos hallados, es indagar sobre fuentes primarias, es interpretar lo hallado, es reconstruir historias de vida, es analizar los contextos espaciales donde los restos se ubican, es calcular, es plasmar por escrito nuestras reflexiones, etc. Sin duda, se trata de una disciplina científica que va más allá de la historia: matemáticas, geografía, geología, física, química, ciencias naturales, dibujo, etc. Siendo más concretos, y retomando su importante papel en relación a la disciplina histórica, la arqueología facilita la construcción del denominado pensamiento histórico.

De las seis dimensiones o conceptos asociados al pensamiento histórico³, introducir lo arqueológico en el aula permite claramente usar fuentes primarias como prueba histórica, identificar cambio y continuidad o analizar causa y consecuencia, por citar las más obvias (SEIXAS y MORTON, 2013). Especialmente inspirador nos parece el planteamiento de Hodder (2012) por el que los seres humanos y su vida social dependen de los objetos, de las cosas, además de que son las principales pistas que se tiene sobre cómo vivieron en el pasado (ANDRETTI, 1993). En esa línea, reflexionar en profundidad sobre cómo los objetos (fuentes primarias históricamente hablando) han permitido al *homo sapiens* sobrevivir, evolucionar, relacionarse, etc., resulta una estrategia didáctica muy oportuna. Gracias a esta reflexión sobre las fuentes materiales, se fomenta el espíritu analítico y

3 Aunque las dimensiones del pensamiento histórico han sido varias veces definidas, para este trabajo nos centramos en las seis que sistematizaron los investigadores canadienses Seixas y Morton (2013). A saber: *evidence* (pruebas históricas), *historical significance* (relevancia histórica), *continuity and change* (cambio y continuidad), *cause and consequence* (causa y consecuencia), *historical perspectives* (perspectiva histórica) y *ethical dimension* (dimensión ética de la historia).

crítico a través del propio método y, por supuesto, más allá de todo, se crean las bases para la defensa y revalorización del patrimonio. Todo ello queda enmarcado dentro de las directrices dadas por la UNESCO en su *World Heritage Education Programme* respecto a la necesidad de introducir lo patrimonial en el sector educativo (UNESCO WHC, 2016).

Las posibilidades con las que se cuenta son enormes. Cabe destacar la oportunidad de desarrollo de temáticas históricas, y por lo tanto, arqueológicas, que ofrece el aprendizaje basado en proyectos (ABP), metodología cada vez más frecuente en las aulas escolares de Educación Infantil y primeros años de Educación Primaria. Así mismo, en España la introducción de las denominadas competencias básicas o competencias claves (VALLE y MANSO, 2013) supone sin duda una gran oportunidad para la introducción de la labor del arqueólogo e historiador (DOMÍNGUEZ, 2015). Sin embargo, destaca la escasa representatividad que este tipo de estrategias y recursos poseen habitualmente en las aulas.

En el caso concreto de la Región de Murcia, fue realizado un estudio acerca de la frecuencia de uso de la cultura material de procedencia arqueológica en las aulas de Educación Infantil y Primaria (ARIAS, CASANOVA, EGEA, GARCÍA y MORALES, 2016). De los 65 docentes de Educación Infantil encuestados, tan solo un 17,2 % afirmaban haber usado alguna vez (dentro o fuera del aula) este tipo de recursos. En el caso de Educación Primaria, los resultados se mostraron algo más optimistas. De los 60 docentes encuestados, el 83 % había introducido fuentes materiales en alguna ocasión, aunque su presencia era bastante esporádica, con un uso medio de 2.70 (=1.06) sobre un valor máximo de 5. Junto a esto, nuestra experiencia en Educación Secundaria (12-18 años) sirvió para constatar esa desconexión entre el patrimonio y los escolares, así como el uso escaso o poco adecuado que lo patrimonial, y especialmente, lo arqueológico, tenía en el marco educativo. Como vemos, todavía queda mucho por recorrer hasta conseguir uno de nuestros objetivos: hacer que la arqueología vaya más allá de la propia disciplina científica y sirva como base para el desarrollo del conocimiento histórico y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como aliciente para la valoración, cuidado y conservación del patrimonio.

3 - TIEMPO DE ACCIÓN: ALGUNAS PROPUESTAS

Por esa razón, se diseñó un proyecto o un marco de investigación en el cual se incluyeron diferentes propuestas que iban en la línea de subsanar esos problemas detectados. Tal proyecto fue titulado “Re-construyendo la historia” (EGEA, PERNAS y ARIAS, 2014) y hunde sus raíces en la propuesta didáctica denominada IES Arqueológico. Concebida en 2012 como una experiencia en la que se pretendían desarrollar las competencias básicas, se trató de una acción didáctica que, durante unas semanas, convirtió un centro educativo de Educación Secundaria (12-18 años) en un yacimiento arqueológico (EGEA y ARIAS, 2013). Los estudiantes de 12 y 13 años de edad no sólo realizaron tareas de excavación, sino que investigaron y resolvieron cuestiones sobre los objetos encontrados, realizaron tareas de documentación (fotografía, dibujo), etc.⁴. Los beneficios, en términos didácticos, obtenidos tras la realización de esta experiencia nos animó al diseño y experimentación de diversas acciones puntuales basadas en la introducción del patrimonio arqueológico en el aula.

Conscientes de lo costoso de la ejecución (en términos económicos y administrativos) de la realización de experiencias basadas en excavaciones arqueológicas se optó por el diseño de un modelo exportable a diversos espacios y contextos educativos. Esto pasaba por la génesis de un modelo basado en réplicas de objetos arqueológicos sobre las que el alumnado participante realizaría un variado número y tipo de acciones para dar respuesta a distintas situaciones.

La introducción de objetos en las clases de Historia de Educación Primaria y Secundaria no es en absoluto nada novedosa. Maria Montessori otorgaba ya al objeto un gran potencial educativo y, desde 1918, lo comienza a implantar personalmente en Barcelona en un contexto general de efervescencia y renovación pedagógica (RIBA, 1916; MONTESSORI, 1964). La educadora italiana defendía la enseñanza activa, en un intento de “huir de la cómoda enseñanza verbal y sustituirla por alguna cosa viva” (GALÍ, 1978, p. 70-71). Desgraciadamente estas iniciativas renovadoras cesan tras la Guerra Civil española y no se retoman hasta la Transición en los años 70, momento en el que se comienzan a incorporar pedagogías educativas activas inspiradas en una mezcla de diversos métodos e instrumentos propuestos por Montessori, Decroly o Descoedres entre otros. El método Montessori proponía además el uso de objetos como aprendizaje sensorial para potenciar el desarrollo de la percepción, una enseñanza activa y lúdica, relacionando aprendizaje con vida cotidiana (SÁIZ y SÁIZ, 2005). Además se establecían asociaciones temporales y espaciales (DECROLY y BOON, 1921, p. 27;

4 Más información en: <http://arqueobohio.blogspot.com/>

BESSE, 1978, p. 53), motivando por tanto la reflexión sobre el contexto de los objetos, y donde el sujeto-alumno es el protagonista del proceso, favoreciendo un aprendizaje eminentemente activo y significativo (SANTACANA y LLONCH, 2012, p. 23-25).

Estas ideas ya fueron puestas de relieve en los seminarios internacionales organizados por la UNESCO en los años 1952, 1954, 1958 y 1966 sobre la *educación en museos*, celebrados en Nueva York, Atenas, Río de Janeiro y Nueva Delhi respectivamente. Se plantearon entonces diversas reflexiones que serán recopiladas en el monográfico de la Revista *Museums and Education*, publicado en 1968, entre las que destacan las de Sahasrabudhe sobre el uso de artefactos y objetos culturales como vía de aproximación a otras formas de vida y realidades distintas al entorno cotidiano del niño:

It is imperative that in all our plans for children we begin re-establishing the child's contact with the object, objects in their daily lives, objects created by man [...] The created object enshrined in our museums has precisely the purpose of illustrating that this has been done before by men who were so moved, and can and will be done again and again by individuals who have creative relationship with their environment and are capable of imprinting the "mark of man" on the world they live in. (SAHASRABUDHE, 1968, p. 54-55).

A partir de entonces, se han venido marcando líneas muy firmes a seguir. En el ámbito anglosajón son varias las referencias en este sentido (ADAMS y MILLER, 1982; BANAIGS, 1984; DURBIN, MORRIS y WILKINSON, 1990; HENNIGAR, 1984; SCHOOLS COUNCIL, 1972). En el ámbito peninsular, destacan importantes iniciativas centradas en dicha metodología (EGEA, PERNAS y ARIAS, 2014), siendo especialmente significativos los esfuerzos de García Blanco (1984, 1994) y del equipo coordinado por Joan Santacana. En este sentido, el profesor catalán estaba convencido de su poder evocador y nos recuerda que: "Los objetos pueden ser desencadenantes de reflexiones de tipo lógico, surgidas en cadena y que simplemente hay que relacionarlas con el poder que tienen determinados objetos de hacernos pensar, de provocar ideas" (SANTACANA y HERNÁNDEZ, 2011, p. 181). A este respecto, se muestran realmente interesantes las propuestas en torno a la función del objeto dentro de la denominada *chaîne opératoire* o secuencia de operaciones necesarias para que determinado objeto llegue a cumplir su función (LEVSTIK, HENDERSON y LEE, 2014).

Si, como vemos, la didáctica del objeto tiene un espacio educativo esencial en los museos como parte esencial de la educación patrimonial (SANTACANA y LLONCH, 2012), debemos remarcar que es la arqueología la disciplina científica que permite abrir un camino efectivo para el aprendizaje

activo de la historia en la escuela, y cuyo método lleva implícito el uso de los objetos como agentes educativos. Por ello, la introducción de la arqueología en las aulas gozaría de un gran potencial educativo si se planteara desde unos postulados inspirados en la mediación cultural y la educación patrimonial. Esto permitiría enfatizar una aproximación al propio método científico, sirviendo los objetos materiales como principales vehículos de aprendizaje (EGEA, PERNAS y ARIAS, 2014) y abandonando otros enfoques simplistas o acientíficos en las propuestas escolares.

En esta línea, en los últimos años los autores del presente trabajo han procurado llevar diferentes propuestas educativas que aglutinen los distintos aspectos arriba mencionados. Dichas líneas de actuación, han intentado convertir al alumnado en *active-audience*, siendo el máximo protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias a la metodología escogida, en la que primaba el carácter cooperativo y de simulación, se consiguió llegar al público participante de una manera amena y ágil (SANTACANA, 2005). Y es que, pese al rigor metodológico que se ofrecía al alumnado para resolver las situaciones creadas, se procuraba a su vez cierta aproximación lúdica, ya que es esta “situación en la que el niño se encuentra más motivado y por tanto más receptivo para la asimilación de cualquier información” (ALONSO *et. al.*, 2010, p. 112). De este modo, se reforzaba la motivación y el interés, a la par que se favorecía la socialización.

Ideadas como actividades para un ambiente de educación no formal, muchas de ellas ya han sido llevadas a cabo en distintas aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, obviamente adaptando la dificultad y asociando los contenidos al contexto propio del centro y los intereses del alumnado participante. En todas ellas, los estudiantes han resuelto pequeñas investigaciones sobre objetos arqueológicos llevados al aula, sobre los que debían reflexionar sobre la funcionalidad, supuesto propietario y época de determinados objetos.

A continuación, señalamos todos los proyectos de intervención en el aula que, siguiendo los postulados anteriormente citados, se vienen desarrollando en la actualidad dentro del marco general del proyecto titulado “Re-construyendo la historia”:

- *IES Arqueológico*: Se trató de una excavación arqueológica simulada en Educación Secundaria. La experiencia se llevó a cabo en los años 2012, 2013 y 2016. Los estudiantes de 12 y 13 años siguieron la metodología arqueológica e interactuaron con réplicas de época ibérica y romana.

Entre los resultados más interesantes cabe destacar la estimulación del trabajo en equipo y el planteamiento de hipótesis propias (EGEA y ARIAS, 2013).

- *Arqueólogos en apuros*: Se crearon una serie de contextos arqueológicos a base de réplicas que tienen algo en común, la época, un posible propietario, etc. A través del aprendizaje basado en objetos los grupos de escolares deben descubrir la funcionalidad de los artefactos y responder a las incógnitas planteadas. La experiencia ha sido llevada a cabo en Educación Infantil, Primaria y Secundaria en numerosas ocasiones (EGEA y ARIAS, 2015).

- *Escuela de arqueólogos*: Se trató de una aproximación a la arqueología y al aprendizaje basado en objetos en Educación Infantil. Se contextualizó la actividad en varias épocas, contrastando elementos contemporáneos con antiguos. Realizado en el año 2015, alumnos de 4 años ampliaron su capacidad de observación y análisis morfológico a partir de la información y manejo de los objetos, llegando incluso a plantear hipótesis sobre la funcionalidad y la datación (ARIAS, CASANOVA, EGEA, GARCÍA y MORALES, 2016).

- *Un día en la vida de Lucio Numisio*: Se trató de una aproximación al aprendizaje basado en objetos en Educación Primaria. Se contextualizó la actividad en una excavación de una villa de época romana. Realizado en el año 2015 con alumnos de 8 y 9 años, sus resultados sirvieron para plantear las posibilidades que el método arqueológico tenía respecto al desarrollo del pensamiento histórico (ARIAS, CASANOVA, EGEA, GARCÍA y MORALES, 2016).

- *Juntos es mucho mejor*: Se trató de una estrategia que perseguía el aprendizaje cooperativo en Educación Infantil a través de la utilización de réplicas arqueológicas en el aula. Se contextualizó la actividad en época romana. Realizado en el año 2015 con alumnos de 5 años, se constató que la inclusión de objetos en el aula, si se seguía una estrategia oportuna, fomentaba el trabajo cooperativo (ARIAS, CASANOVA, EGEA, GARCÍA y MORALES, 2016).

En resumen, a través de todas estas propuestas, el alumnado más joven (4-5 años) tuvo su primer contacto directo con restos arqueológicos (réplicas), resolvió sus primeras preguntas y empezó a desarrollar una estrategia de acercamiento al objeto. Los estudiantes de Primaria fueron capaces de desarrollar un minucioso método de observación que les permitió analizar en detalle cada una de las fuentes materiales proporcionadas. Los estudiantes de Secundaria por su parte llegaron a integrar sus conocimientos históricos para dar solución a los problemas planteados, estableciendo conexiones

entre distintas etapas históricas. Junto a esto, cabe destacar la importancia que en todos los casos se concedió al trabajo cooperativo. En grupos, el alumnado participante fue capaz de exponer sus ideas, dialogar, consensuar y llegar a conclusiones conjuntas, mostrando así su capacidad de trabajar en equipo.

4 - REFLEXIONES FINALES

Convencidos de la necesidad de que la didáctica del patrimonio se integre paulatinamente en la educación, considerada esta una de las “grandes metas” de la educación patrimonial (CUENCA, 2014, p. 80), el patrimonio arqueológico tiene mucho que aportar en este sentido. Pero como afirmara Chagas (2004, p. 145) “a denominada educação patrimonial não é por si só emancipadora ou repressora, fértil ou estéril, transformadora ou conservadora”. En efecto, la introducción de lo arqueológico en las aulas ofrecerá ciertas ventajas a la hora de comprender el pasado, pero siempre que se presente a los alumnos como un método de indagación a través de objetos, o a través de las cuestiones metodológicas implícitas a la labor arqueológica. La clave, sin duda, está en la propia naturaleza de la disciplina. Dado que el método arqueológico, como enfoque didáctico específico de las ciencias sociales, es una estrategia para la introducción del método científico en los niveles no universitarios, es posible reunir de una manera versátil en las clases de historia el aprendizaje integral, activo, socializador y motivador que proporciona (MANYANÓS, MOLINA-BURGUERA, PERNAS, PEDRAZ y NADAL, 2004; MONTENEGRO, 2012). Se considera también que sería muy enriquecedora su inclusión entre las propuestas de formación del profesorado no universitario. De este modo, se podría impulsar y generalizar la puesta en práctica de proyectos de innovación educativa en las aulas basadas en estos preceptos, que ayudarían a renovar e innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, los jóvenes podrán concebir la historia más allá de la mera clase tradicional. La inclusión de este tipo de aproximaciones didácticas en las aulas o en los museos sirve además para ampliar los horizontes de la denominada *public archaeology* (MCGIMSEY, 1972) y encaja perfectamente dentro de uno de los cuatro enfoques asociados a esta faceta “pública” de la arqueología, el educativo. Gracias a él, se promueve una aproximación a los métodos y bases de la disciplina pero también se refuerza la necesidad de proteger y conservar los restos (MATSUDA, 2016),

reforzando por tanto la educación patrimonial. Así es, además de las ventajas conceptuales o procedimentales, lo actitudinal puede llegar a estar muy presente y, en ocasiones, quizás deba primar sobre aquellos. Así, y en la línea de González Marcén (2011, p. 503), el desarrollo de la dimensión educativa de la disciplina arqueológica ha de ir más allá de la mera divulgación, aprovechando “instrumentos analíticos, las perspectivas históricas y los valores sociales que pueden aportar al conjunto de la ciudadanía, especialmente a sus sectores más jóvenes”. Actuando de este modo, se traspasa la *public archaeology* y aparecen lo que han venido a denominarse como “arqueólogos activistas”. Y la mejor manera de llevar a cabo este activismo es accediendo a las aulas, siendo imprescindible escuchar y trabajar de manera regular con profesores y los centros educativos (LOGAN, 2013).

En definitiva, se antoja una labor cuyos beneficios van más allá de lo meramente conceptual y procedimental. Los valores actitudinales y cívicos que conlleva esta introducción, facilitarán sin duda la construcción de un ciudadano más responsable, más consciente de lo que significa socialmente los recursos patrimoniales. De este modo, se acabaría por garantizar la existencia de una larga vida para la disciplina arqueológica y, por lo tanto, una buena salud para el patrimonio cultural y, por extensión, de la propia sociedad.

REFERENCIAS

ABREU, F. L.; BEZERRA, M. Educação patrimonial: perspectivas e dilemas. In: M. F. Lima Filho, C. Eckert, & J. F. Beltrão (Orgs.). *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra/Associação Brasileira de Antropologia, 2007, p. 81-97.

ADAMS, C.; MILLER, S. Museums and the Use of Evidence in History Teaching. *Teaching History*, Londres, v. 34, p. 3-6, 1982.

ALONSO, S. (Org.). *Didáctica de las ciencias sociales para la Educación Primaria*. Madrid: Pirámide, 2010.

ANDRETTI, K. *Teaching History from Primary Evidence*. London: David Fulton Publishers, 1993.

ARIAS, L.; CASANOVA, E.; EGEA, A.; GARCÍA, A.B.; & MORALES, M.ªJ. Aprendiendo a tocar la historia. Las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en Educación Infantil y Primaria. In: LÓPEZ-

FACAL, R. (Org.). *Ciencias sociales, educación y futuro: Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales*. Santiago de Compostela: Red 14-Universidad de Santiago de Compostela, 2016, p. 136-148.

AUSTRALIA. *Curriculum. Humanities and Social Sciences*. Disponível em: <<http://www.australiancurriculum.edu.au/humanities-and-social-sciences>>. Acessado em: 2 set. 2016.

BANAIGS, C. Curators, teachers and pupils: partners in creating an awareness of modern art. *Museum International*, Paris, v. 36. n. 4, p. 190-194, January-December 1984.

BESSE, J.-M. *L'oeuvre éducative d'O. Decroly ou le projet d'une science de l'éducation*. Tese (Doutorado em Psychologie. Mention Sciences de l'Education - Université Lyon II. Lyon, 1978.

CANALIS, X. El turismo cultural innova en fórmulas de comercialización. *Hosteltur*, Palma, s.n, p. 46-48, Outubro 2012. Disponível em: <http://static.hosteltur.com/web/uploads/2012/10/El_turismo_cultural_innova_en_formulas_de_comercializacion.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

CHAGAS, M. Diabruras do saci: museu, memória, educação e patrimônio. *MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 135-146, 2004.

CORBISHLEY, M. *Pinning down the past: archaeology, heritage, and education today*. Woodbridge, Suffolk, UK; Rochester, NY: Boydell Press, 2011.

CUENCA, J. M. El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de La Lengua Y La Literatura. Educación*, Cáceres, v. 19, p. 76-96, 2014.

DECROLY, O.; BOON, G. *Vers l'école rénovée. Une première étape*. Paris: Librairie Fernand Nathan, 1921.

DOMÍNGUEZ CASTILLO, J. *Pensamiento histórico y evaluación por competencias*. Barcelona: Ed. Graó, 2015.

DURBIN, G., MORRIS, S., WILKINSON, S. *Learning from Objects: A Teacher's Guide*. London: English Heritage, 1990.

EGEA, A.; ARIAS, L. La arqueología llega a las aulas. Objetos y otras fuentes primarias para la enseñanza de la historia. In: SOLÉ, G. (Org.), *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial*. Braga: Universidade do Minho-Cied, 2015, p. 151-169.

EGEA, A.; ARIAS, L. IES Arqueológico: La arqueología como recurso para trabajar las competencias básicas en la educación secundaria. *Clío: History and History Teaching*, Zaragoza, v. 39, p. 22-21, 2013.

EGEA, A.; ARIAS, L.; PERNAS, S. El juego como herramienta educativa para el aprendizaje de la Historia: los Amos del Foro. In: FONTAL, O.; BALLESTEROS, I.; & DOMINGO, M. (Orgs.). *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Comunicaciones* (Vol. 1). Madrid: OEP, 2012, p. 182-191.

EGEA, A.; PERNAS, S.; ARIAS, L. Re-construyendo la historia a partir del patrimonio arqueológico. In FONTAL, O.; IBÁÑEZ, A; MARTÍN, L. (Orgs.), *Reflexionar desde las experiencias: Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. Madrid: IPCE/OEPE, 2014. Disponible em: <<http://www.congreso.oepe.es/>>. Acceso em: 5 set. 2016.

ESPAÑA. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE*. Madrid, 2014.

GALI, A. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936. Llibre II Ensenyament Primari (primera part)*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1978.

GARCÍA BLANCO, A.; SANZ MARQUINA, T. El MAN y su Departamento Pedagógico y el público. *Boletín del M.A.N.*, Madrid, v. II, p.185-186, 1984.

GARCÍA BLANCO, A. *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones La Torre, 1994.

GARCÍA TORAL, J. Análisis de la actividad didáctica del Museo de Arte Ibérico El Cigarralejo (Mula, Murcia). *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, Murcia, s.v, p. 97-119, 2014. Disponible em: <<http://doi.org/10.6018/pantarei/2014/7>>. Acceso em: 5 set. 2016.

GONZÁLEZ MARCÉN, P. La dimensión educativa de la Arqueología. In: Junta de Andalucía (Org.). *Congreso de Prehistoria de Andalucía (1. 2010. Antequera)*. Sevilla: Junta de Andalucía, 2011, p. 497-506.

HICKMOTT, K.; CHIASSON, H. The New History National Curriculum: how to get the best from heritage. *Primary History*, Londres, v. 68, p. 6-9, 2014.

HENNIGAR, J. Talking with teachers about museums in Nova Scotia. *Museum International*, París, v. 36., n. 4, p. 184-189, January-December, 1984.

HODDER, I. *Entangled: an archaeology of the relationships between humans and things*. Malden (MA): Wiley-Blackwell, 2012.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

ITALIA. Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione a norma dell'articolo 1, comma 4, del Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. *Annali della pubblica Istruzione*, 2012.

KIYOMURA, L. USP oferece cursos de formação sobre arqueologia para professores. *Painel Acadêmico*. 17 Oct. 2016. Disponível em: <<http://painelacademico.uol.com.br/painel-academico/7736-usp-oferece-cursos-de-formacao-sobre-arqueologia-para-professores#>>. Acesso em: 10 sep. 2017.

LEVSTIK, L. S.; HENDERSON, A. G.; LEE, Y. The Beauty of Other Lives: Material Culture as Evidence of Human Ingenuity and Agency. *The Social Studies*, Philadelphia, v. 105, n. 4, p. 184-192, 2014.

LOGAN, W. Patrimônio leads the way: UNESCO, cultural heritage, children and youth. In: K. DARIAN-SMITH, K.; PASCOE, C. (Orgs.), *Children, childhood and cultural heritage*. Milton Park, Abingdon, Oxon, New York: Routledge, 2013. p. 21-39.

LÓPEZ CAMPOS, L. I. La educación patrimonial como herramienta de conservación del patrimonio. El Programa Patrimonio Joven del Ministerio de Cultura. *Patrimonio cultural de España*, Madrid, v. 5, p. 167-177, 2011.

LÓPEZ LÓPEZ, V. La arqueología toma las redes sociales. *Pandora, Revista ecléctica de noticias y cultura*, León, s.n, s.p, 13 Jun. 2016. Disponível em: <<http://www.pandora-magazine.com/arte/archeoweek/>>. Acesso em: 17 set. 2016.

MANYANÓS, A.; MOLINA-BURGUERA, G.; PERNAS GARCÍA, S.; PEDRAZ PENALVA, T.; NADAL BOYERO, J. Vicio y juventud, una madurez marchita de la Arqueología. In: ALLUÉ MARTÍ, E.; MARTÍN UIXAN, J. (Orgs.). *I Congreso Peninsular de Estudiantes de Prehistoria*. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili, 2003, p. 432-439.

MATSUDA, A. A Consideration of Public Archaeology Theories. *Public Archaeology*, Londres, v. 15, n. 16, p. 1-10, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/14655187.2016.1209377>>

MONTENEGRO, M. Arqueología en la Escuela: experiencias en el sector septentrional del Noroeste argentino. *Revista de Antropología Chilena*, Santiago de Chile, v. 44, n. 3, p. 487-498, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562012000300011>>. Acesso em: 16 set. 2016.

MONTESSORI, M. *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las "case dei bambini"*. Traducción del italiano al español de Juan Palau Vera [The Montessori method]. Nueva York: Schocken Books, 1913/1964.

PRATS, J.; & HERNÁNDEZ, A. Educación por la valoración y conservación del patrimonio. In: Ayuntamiento de Barcelona (Org.). *Por una ciudad comprometida con la educación*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona, 1999, p. 108-124.

PERNAS, S. ¿Qué visibilidad queremos para nuestros museos en la Web 3.0?: hacia nuevos espacios de participación virtual. *Blog Museos, Educación y Patrimonio*. @BlogMuseo 2014. Disponível em: <<https://blogmuseosypatrimonioliceus.wordpress.com/2014/02/11/que-visibilidad-queremos-para-nuestros-museos-en-la-web-3-0-hacia-nuevos-espacios-de-participacion-virtual/>>. Acesso em: 17 set. 2016.

PERNAS, S. La Educomunicación y su potencial educativo. In: VV.AA. *Manual del Experto en Educador en Museos*. Madrid: UDIMA Universidad a distancia de Madrid/ Liceus Ediciones, 2015.

REGIÓN DE MURCIA. Decreto n.º 220, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM*. Murcia, 2015.

RIBA, C. Curs Internacional Montessori de Barcelona. *Quaderns d'Estudis*, Hospitalet, v. II, n. 4, p. 295-301, 1916.

RIVERA, A. Un hacha hallada en Atapuerca indica que ya había ritos funerarios hace 400.000 años. *El País.com*, 8 Jan. 2003. Disponível em: <http://elpais.com/diario/2003/01/08/sociedad/1041980401_850215.html>. Acesso em: 5 set. 2016.

RUIZ, G. Fragmentos del pasado: la presentación de sitios arqueológicos y la función social de la Arqueología. *Treballs d'Arqueologia*, Barcelona, v. 5, p. 7-34, 1998.

SAIZ, M.; SAIZ, D. La estancia de Maria Montessori en Barcelona: la influencia de su método en la psicopedagogía catalana. *Revista de Historia de la Psicología*, Madrid, v. 26, n. 2-3, p. 200-212, 2005. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2005/132998/revhis_a2005v26n2p200.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

SAHASRABUDHE, P. The object, the child and the museum / L'objet, l'enfant et le musée. *Museum International*, París, v. XXI, n. 1, p. 51-59, 1968.

SANTACANA, J. Museografía didáctica, museos y centros de interpretación del patrimonio histórico. In: SANTACANA, J.; SERRAT, N. (Orgs.). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ed. Ariel, 2005.

SANTACANA, J.; HERNÁNDEZ, F.X. *Museos de historia: Entre la taxidermia y el nomadismo*. Somonte-Cenero, Gijón: Ediciones Trea, 2011.

SANTACANA, J.; LLONCH, N. *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Somonte-Cenero, Gijón: Ediciones Trea, 2012.

SANTACANA, J.; MARTÍNEZ, T. Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. *Educatio Siglo XXI*, ciudad?, v. 31, n. 1, p. 47-60, 2013.

SANTACANA, J.; MASRIERA, C. *La arqueología reconstructiva y el factor didáctico*. Gijón: Trea, 2012.

SCHOOLS COUNCIL; JOINT WORKING PARTY OF MUSEUMS. *Pterodactyls and Old Lace: Museums in Education*. Littlehampton: Littlehampton Book Services Ltd., 1972.

THOMAS, L. Time Team's final dig: Tony Robinson's series 'that brought archaeology to the masses' is axed by Channel 4 after 20 years. *Mail Online*. 23 Out. 2012. Disponível em: <<http://www.dailymail.co.uk/news/article-2221664/Time-Teams-final-dig-Archaeology-series-starring-Tony-Robinson-axed-Channel-4-20-years.html>>. Acesso em: 2 set. 2016.

UNESCO World Heritage Centre. *World Heritage Education Programme*. Online. Disponível em: <<http://whc.unesco.org/en/wheducation>>. Acesso em: 5 set. 2016.

VALENZUELA, A. Veinte años del descubrimiento de Miguelón, el cráneo fósil mejor conservado del mundo. *Rtve.es*. 9 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.rtve.es/noticias/20120709/veinte-anos-del-descubrimiento-miguelon-craneo-fosil-mejor-conservado-del-mundo/544342.shtml>>. Acesso em: 1 set. 2016.

VALLE, J.; MANSO, J. Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, Madrid, n. Extraordinario, p. 12-33, 2013. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2013/re201301.pdf?documentId=0901e72b8176d625>> Acesso: 17 set. 2016.

VIANA, I. España: una arqueología herida de muerte. *ABC.es*. 11 agosto 2013. Disponível em: <<http://www.abc.es/cultura/20130715/abci-crisis-arqueologia-espana-construccion-201307111215.html>>. Acesso em: 3 set. 2016.

WINEBURG, S. *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.



Submissão: 31 de agosto de 2016

Avaliações concluídas: 10 de abril de 2017

Aprovação: 23 de junho de 2017

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

EGEA VIVANCOS, Alejandro; ARIAS FERRER, Laura; PERNAS GARCÍA, Sara. ¿Hay vida más allá de la arqueología? La educación como una oportunidad. (Dossiê Práticas Arqueológicas e Educação Patrimonial). *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. V. 17, N. 01, p. 20-42 de 415, jan./jun., 2017. Disponível em:

<<http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>> Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >