

La infancia como público activo de la Arqueología

Children as active public in Archaeology

Miriam Guillén Díaz

Universidad Complutense de Madrid

miriamguillendiaz@gmail.com

Resumen: *La educación de la sociedad en temas de Arqueología y Patrimonio Arqueológico constituye un medio indiscutible de formar ciudadanos activos en su protección y su valoración. En este trabajo nos centraremos en aquellos medios de difusión que impliquen la participación activa de la infancia. Para ello analizaremos los factores principales que intervienen en la educación patrimonial, es decir, el público al que va dirigido, quién enseña, dónde, qué contenidos y cómo, con el fin de establecer un marco teórico sobre el que apoyarnos a la hora de llevar a cabo este tipo de propuestas. Además, estudiaremos el caso del Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada debido a que su programa de comunicación integra muchos de los aspectos que aquí defendemos.*

Palabras clave: *Infancia, Arqueología, didáctica*

Abstract: *Archaeology and Heritage education is an indisputable way of training active citizens in its protection and valuation. In this project we will focus on those diffusion means that imply the active participation of children. In order to achieve that goal, we will analyze the principal factors that intervene in heritage education, which are: public, the people who teach, where it is taught, what it is taught and how; to establish a framework on which rely at the moment of carrying out this type of offers. Otherwise, we will study the example of Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada as a national center whose communication program integrates many of the aspects that here we defend.*

Keywords: *Childhood, Archaeology, didactics*

1. Introducción

La Arqueología es una ciencia eminentemente social y como tal no puede olvidar su faceta comunicadora. En los últimos años las propuestas de difusión del Patrimonio

Arqueológico y de la ciencia arqueológica como tal han aumentado exponencialmente, sobre todo en cuanto a propuestas relacionadas con los más pequeños.

Los medios de comunicar el pasado y la Arqueología a la infancia son muchos y muy variados, incluyendo desde comics, revistas o libros infantiles dedicados a la Arqueología, hasta páginas webs diseñadas exclusivamente para que los niños y las niñas aprendan el método arqueológico. En este trabajo nos vamos a centrar en aquellos medios de difusión en los que la infancia participa como público activo.

1.1. La importancia de educar en Patrimonio Cultural. ¿Por qué la infancia?

El Patrimonio Cultural, y el Patrimonio Arqueológico como parte integrante del mismo, es una realidad que depende, en gran medida, de la educación que la sociedad reciba sobre el mismo y de cómo ésta reaccione ante lo que le ocurre (Fontal Merillas, 2003a: 17 - 18). Si desde su infancia un individuo conoce y experimenta su Patrimonio, habrá más posibilidades de que durante su edad adulta lo considere como parte de sí mismo (Rico Cano y Ávila Ruiz, 2003: 32) y, por lo tanto, reaccione ante lo que pueda afectarle y tome medidas para protegerlo.

La educación patrimonial busca, en este sentido, sensibilizar a la población como forma de crear actitudes de respeto y lograr una relación más favorable entre la sociedad y el patrimonio (Fontal Merillas, 2003a: 206). En el caso concreto del Patrimonio Arqueológico, se consigue, de esta manera, que se respeten los yacimientos y monumentos arqueológicos; que se comprenda el daño irreparable que provocan las excavaciones clandestinas y el tráfico ilegal de antigüedades, entre otros aspectos (Ruiz Zapatero, 2010: 166).

La educación patrimonial también acarrea toda otra serie de ventajas de diversa naturaleza. Entre los valores educativos de la Arqueología y el Patrimonio Arqueológico está el de combatir, por ejemplo, la xenofobia y el racismo. La diversidad de las formas de vida y sociedades

del pasado nos permite apreciar que es en esta diversidad en la que radica la riqueza de la Humanidad (Ruiz Zapatero, 2010: 167). Su enseñanza permite desarrollar criterios de tolerancia y respeto hacia otras formas de vida pretéritas o actuales (Cuenca y Estepa, 2013: 348), las mal denominadas formas de vida "primitivas"; evitando de esta forma los etnocentrismos. Al fin y al cabo, reivindicar el origen primigenio común de todas las personas constituye un arma fundamental para luchar contra las ideas racistas (Ruiz Zapatero, 2010: 167).

También se puede educar en igualdad de género. Desde la educación patrimonial se puede diseñar propuestas que pretendan poner en valor las aportaciones de las mujeres a lo largo de la historia y revalorizar una historia social, tanto de hombres como de mujeres (Adzerias Saperas y Morelló Baget, 2002: 95), frente a la historia política en la que se ha centrado tradicionalmente la enseñanza de la historia.

Desde el punto de vista identitario, los elementos patrimoniales pueden generar procesos de identidad individual y colectiva, potenciando los referentes identitarios y simbólicos de la sociedad a la que se pertenece (Cuenca y Estepa, 2013: 348). Se crean, de esta forma, identidades de lugar y relación con la tierra, algo especialmente apreciable como forma de reivindicar las señas de identidad propias que se ven amenazadas, en cierto sentido, por el proceso de globalización (Ruiz Zapatero, 2010: 167).

Otro de los valores educativos de la Arqueología, esta vez más vinculado a la formación propiamente dicha de la infancia, es el empleo del razonamiento científico. El método arqueológico sigue los pasos básicos del método hipotético – deductivo lo que es de gran utilidad como forma de ejercer el pensamiento crítico, habilidad necesaria en la formación personal de todo individuo.

Asimismo, desde la enseñanza de la Arqueología podemos entrar en temas de medio ambiente, de cambio climático, historia, geografía, geología, ciencias experimentales, dibujo... Un ejemplo de esto sería el empleo de métodos arqueológicos de datación, como el Carbono 14 o la técnica de Potasio - Argón (K - Ar) como forma de explicar o ejemplificar lo que son los isótopos o la desintegración radioactiva en una clase de química (Santacana i Mestre y Hernández i Cardona, 1999: 207).

Para conseguir todo esto se debería aplicar la educación patrimonial ya desde los primeros niveles de escolarización con el fin de formar personas mejor preparadas para valorar, respetar y comprender el patrimonio. Además, estas personas serán capaces, a su vez, de transmitir este aprecio y este respeto a otros. La educación del patrimonio es, en definitiva, una inversión de futuro (Fontal Merillas, 2008: 107).

1.2. ¿Por qué como público activo?

En la difusión de la Arqueología podemos emplear dos tipos de recursos metodológicos: los expositivos y los interactivos. Como bien señala el título de este trabajo, en este caso queremos analizar a la infancia como público activo y no como mero espectador de la Arqueología y el Patrimonio Arqueológico, por lo que nos vamos a centrar, especialmente, en los segundos. No pretendemos con esto discutir o poner en evidencia la validez de los recursos expositivos, que son igual de válidos, siempre y cuando se realicen con un mínimo de calidad y con criterios didácticos (Adzerias Saperas y Morelló Baget, 2002: 101).

En los últimos años se ha generalizado la máxima de "lo importante es participar" como alternativa a los recursos contemplativos o meramente informativos. Esto ha impulsado a muchas instituciones culturales, como los museos, a ofertar cada vez más actividades complementarias a las simples visitas (González

Marcén, 2002: 6). Todas estas propuestas se suelen englobar bajo el término de "talleres" y han contado con una muy buena acogida y un crecimiento exponencial desde su aparición (Adzerias Saperas y Morelló Baget, 2002: 101).

Este tipo de propuestas suelen estar basadas en el principio de actividad, tanto motriz como mental; y tienen un marcado carácter lúdico. Sin embargo, lo que entendemos por taller también requiere una parte expositiva, una buena explicación. No debemos simplificar los talleres en trabajos manuales, el objetivo de estas actividades no es divertir por divertir sino provocar la actividad cognitiva (Adzerias Saperas y Morelló Baget, 2002: 97).

Las actividades tipo taller incluyen toda una serie de ventajas. Su carácter lúdico permite captar la atención de los más pequeños, y también la de los adultos. Además, cuando aplicamos métodos interactivos podemos presentar los contenidos de forma contextualizada (Quinquer, 2004: 19), no se trata de una mera exposición sino que los temas se observan en un contexto. En este tipo de actividades es también más fácil que el público se familiarice con las diferentes técnicas, ya que pueden tocar o confeccionar por sí mismos los objetos (Wunderli, 2002: 123). Suponen, en general, una mejor comprensión del pasado al ser aproximaciones empáticas y requerir de la participación activa.

En resumen, con los métodos interactivos estamos reforzando la capacidad de enseñanza de contenidos y su comprensión al tiempo que se trabajan otras habilidades como el pensamiento crítico, las habilidades interpersonales y la capacidad de trabajo en equipo (Quinquer, 2004: 19).

2. Marco teórico

En términos de educación patrimonial no podemos hablar de diseños a priori, ya que éstos no permiten desarrollar toda la potencialidad de

cada contexto y no son capaces de responder a las necesidades educativas especiales que se requieran en cada caso (Fontal Merillas, 2003a: 179). Sin embargo, aunque no podemos establecer diseños que se puedan aplicar a cualquier contexto, sí que es necesario establecer líneas metodológicas generales, es decir, directrices amplias en las que apoyarnos.

El campo de la educación patrimonial ha sido objeto de un interés creciente en los últimos años, lo que se traduce en un aumento significativo de las investigaciones, publicaciones y eventos científicos al respecto; así como de las acciones educativas emprendidas por instituciones y entidades culturales concretas (Fontal Merillas, 2003a: 17).

Estas fuentes constituyen parte de la teoría de un campo que, según Olaia Fontal (2003a: 17), está "todavía desdibujado" y "quiere desarrollarse como un campo disciplinar autónomo". En otras palabras, aún existen diversos aspectos sobre los que hay que profundizar o líneas de trabajo que aún no están lo suficientemente desarrolladas (Cuenca y Estepa, 2013: 349).

La metodología de las acciones depende de la relación entre diversas variables, que son las que iremos exponiendo en este trabajo. Estos factores son: el docente (¿quién enseña?), el discente (¿a quién enseña?), el contenido (¿qué enseña?), el contexto (¿dónde y cuándo se enseña?) y los objetivos.

2.1. El público

Aunque en este trabajo nos centramos en la infancia como público, los métodos interactivos se pueden emplear con grupos de cualquier rango de edad. A pesar de ello, es necesario establecer una segmentación del público para desarrollar una correcta difusión (Fernández Posse et al., 2002: 57).

Cuando estamos ante públicos de diferentes niveles no se trata de simplificar los contenidos sino de adecuar las actividades a los intereses y dinanismos propios de cada edad (Adzerias Saperas y Morelló Baget, 2002: 104). Las actividades que se propongan tienen que incidir, por lo tanto, en las necesidades y las capacidades del horizonte destinatario. Por ejemplo, entre los 5 y los 7 años, momento en el que los niños y niñas apenas leen, es preferible utilizar juegos o actividades de observación; mientras que a partir de los 8 años ya podemos hacer uso de recursos como los enigmas. Otro rango de edad bastante bien diferenciado es el de la adolescencia. En la etapa adolescente la capacidad imaginativa es muy fértil y se despierta la necesidad de formular hipótesis sobre el mundo, por lo que es necesario que ejerciten la formulación de juicios críticos (Santacana i Mestre y Hernández i Cardona, 1999: 184 - 186). Además, los estudiantes de Educación Secundaria muestran cierta preferencia por las actividades que les permitan desarrollarse individualmente, aunque se parta de un trabajo en equipo, en detrimento de aquellos talleres más "cerrados" en los que todos tienen que acabar haciendo lo mismo (Barahona Pascual y González Marcén, 2002: 652).

Inicialmente, se creía que el aprendizaje de las épocas más remotas de la historia de la Humanidad en edades tempranas acarrearía toda una serie de obstáculos que lo hacían imposible. Si bien es verdad que esto no es una tarea fácil, la veracidad de estos obstáculos no es tal. Entre estas dificultades se citaban, por ejemplo, los problemas relacionados con las cuestiones temporales, cuando actualmente se considera que la comprensión histórica de una narración no depende tanto de la edad sino del discurso del relato. Otro aspecto que se creía difícil de comprender era el de la multicausalidad. Contra este argumento algunos autores han esgrimido el ejemplo del videojuego de simulación *Age of Empires*, como prueba de que los niños y niñas

de 12 años pueden manejar la multicausalidad histórica hasta límites insospechados (Santacana i Mestre y Hernández i Cardona, 1999: 117, 121).

Entre las dificultades de difundir el Patrimonio Arqueológico está el problema de la percepción, que no es exclusivo de los más pequeños. El personal encargado de mostrar los restos arqueológicos, a cualquier tipo de público, debe tener en cuenta que éste no verá necesariamente lo que ellos están viendo. El proceso de imaginar las características y el contexto de unos restos que se nos muestran fragmentados o descontextualizados exige una gran capacidad de abstracción y de conocimientos previos que incluso los adultos no alcanzan en ocasiones. Lo que el público aprecie a partir de los restos depende de su experiencia previa, es decir, de los conceptos que hubieran adquirido anteriormente. Entre las formas de solventar estas dificultades está el empleo de reconstrucciones o recreaciones (Santacana i Mestre y Hernández i Cardona, 1999: 125, 157).

Aunque tengamos en cuenta el rango de edad para el diseño de la propuesta es conveniente no excluir de ellas a los adultos. Si estamos ante un grupo de niños y niñas que vienen acompañados por sus padres o madres, o bien por monitores y profesores, resulta positivo incluirlos a ellos también. Esta participación del público adulto también se puede dar a posteriori en el caso de propuestas diseñadas para ser reproducibles en casa, invitando a los participantes a compartir lo aprendido con sus familiares (Santacana i Mestre y Hernández i Cardona, 1999: 185).

En el caso de actividades realizadas específicamente para grupos familiares debemos tener en cuenta que, en este contexto, se debe partir de la propia especificidad del grupo y no hacer una simple trasposición o adaptación de las actividades pensadas inicialmente sólo para público infantil (Adzerias Saperas y Morrelló Baget, 2002: 104).

2.1.1. Los grupos escolares.

Los contenidos y metodologías empleados también varían en función del ámbito educativo en relación al cual se produce la actividad, ya sea éste ámbito formal o no formal (Fontal Merillas, 2008: 94). Las expectativas, demandas o necesidades del público infantil son diferentes en el plano escolar que en el familiar, aunque en ambos casos estemos hablando de visitantes de la misma edad (Pol y Asensio, 2006: 14).

Los grupos escolares constituyen uno de los sectores mayoritarios de visitantes de los museos, ya que el 50% de las personas que acuden a ellos son estudiantes (Adzerias Saperas y Morrelló Baget, 2002: 108).

En el caso concreto de España, en las últimas décadas se ha observado cómo se incrementan las apariciones del Patrimonio Cultural dentro de los objetivos de la enseñanza formal y las competencias básicas que deben adquirir los alumnos (Querol, 2010: 139 - 141). Sin embargo, la preocupación por el Patrimonio en el sistema escolar, pese a estar presente entre las finalidades y objetivos de los currículos escolares, se reduce a una mera declaración de intenciones en muchos casos (Rico y Ávila, 2003: 32).

En el caso concreto de la Arqueología, ésta nunca ha formado parte de las programaciones escolares, pero algunos miembros del profesorado han ido incorporando prácticas propias de la Arqueología entre las actividades escolares debido a su alta capacidad para motivar a los estudiantes (Santacana i Mestre y Hernández i Cardona, 1999: 11, 113).

Trabajar con público escolar conlleva tanto ventajas como inconvenientes. Algunos de los beneficios se pueden observar en relación a cuestiones de organización e infraestructura, ya que podemos contar con la intermediación del profesor o trabajar en los propios centros educativos. Además, esto permite crear un conocimiento previo a la visita o a la realiza-

ción de la actividad (Fernández Posse et al., 2002: 58). Para la obtención de estos contenidos previos hay que mencionar que, entre las tareas que pueden llevar a cabo los museos, también está la elaboración de material curricular y recursos para profesores (Fontal Merillas, 2003b: 60). Gracias a este tipo de recursos podemos integrar la actividad en el aula.

En cuanto a los inconvenientes del público escolar, el trabajo con escolares obliga al programa didáctico a amoldarse a los diseños curriculares (Fernández Posse et al., 2002: 58). Nuestras propuestas deben partir, por lo tanto, de los objetivos del sistema educativo en cada nivel (Santacana i Mestre y Hernández i Cardona, 1999: 187) sin dejar de tener en cuenta también las demandas de padres, madres y escolares. Además, como añadido, estas actividades deben suplir las carencias que tiene la educación formal en términos de educación patrimonial (Fontal Merillas, 2003b: 55).

Otro de los inconvenientes es que el personal docente suele tener una escasa formación en temas de patrimonio (Fernández Posse et al., 2002: 58) y Arqueología. Como respuesta a este hecho, dentro de las actividades de algunos programas educativos se incluyen propuestas de formación del profesorado (Fontal Merillas, 2003b: 72).

2.2. ¿Quién enseña?

Para atender y gestionar este tipo de actividades se requiere de un personal adecuado y especializado. Las personas encargadas de enseñar tienen como objetivo trasladar los conceptos arqueológicos a conceptos que sean entendibles por un público no especializado (Santacana i Mestre y Hernández i Cardona, 1999: 136). Esta tarea no es nada sencilla y obliga al personal dedicado a la didáctica a estar capacitado en disciplinas como la pedagogía, la psicología y la sociología (Bellido Blanco,

2012: 55), por lo que desde un primer momento resulta evidente la necesidad de optar por un acercamiento interdisciplinario en el que se incluya personal de los diferentes sectores implicados en la educación, así como del personal especializado en la temática a enseñar.

No podemos afrontar el tema del personal sin señalar los problemas que existen actualmente en relación al mismo. Los Departamentos de Educación de las distintas instituciones culturales han ido quedando reducidos, en la mayoría de los casos a un par de funcionarios por provincia y a un escaso personal administrativo de apoyo (Ravé Prieto, 2006: 27). Asimismo, la formación de estos profesionales suele ser muy poco especializada y, en ocasiones, no es la adecuada (Pol y Asensio, 2006: 11), por lo que no siempre se ha podido contar con los equipos idóneos para llevar a cabo estas tareas. Ante esto ha surgido la tendencia de externalizar este tipo de servicios, pero esta práctica también acarrea inconvenientes como el no poder asegurar una continuidad de la oferta (Wunderli, 2002: 112).

A la luz de estas condiciones cabe definir aquello a lo que podemos llamar un "equipo idóneo". Entre los profesionales que conformen este equipo, según Adzerias Saperas y Morelló Baget (2002: 105 - 107) debería haber:

- Personal con una sólida formación científica con el fin de garantizar el rigor científico de las propuestas. En este apartado entran los profesionales de la Arqueología, sin cuya colaboración no serían posible diversas experiencias.
- Personal con una formación didáctica, que conozca las teorías de enseñanza y los recursos y estrategias propias de las ciencias de la educación. Este personal es el encargado de garantizar el rigor educativo de las actividades.

- Personal con la capacidad de comunicar al público, sea cual sea su edad. Este sería el personal encargado de la ejecución de la actividad y su labor es llevar a cabo la misma de una manera adecuada.
- Personal capacitado para encargarse de la organización y la gestión de las actividades.

Algunos museos lo que hacen es elaborar el plan didáctico en colaboración con el personal docente. Para ello les otorgan los soportes didácticos necesarios, tanto documentos como reproducciones, para que puedan dar sus clases en el museo de manera autónoma y no dependan del personal del museo. De esta forma no se requeriría al personal encargado de la ejecución de la actividad. Esto implica la necesidad de formar a los docentes con cursos de formación continua que les permitan preparar la visita, explicarles la exposición y los materiales que tienen a su disposición en el aula didáctica (Wunderli, 2002: 113, 124).

A parte de estos profesionales, se requiere la colaboración de personal técnico, es decir, de diseñadores gráficos, artesanos, empresas encargadas de la realización de audiovisuales... Este grupo suele estar formado por trabajadores externos al museo, cuya labor es muy importante, ya que son los encargados de dar forma a los productos necesarios para la didáctica patrimonial. Es necesario, por lo tanto, que estos personajes también trabajen coordinadamente con el equipo del museo (Adzerias Saperas y Morelló Baget, 2002: 105).

Los arqueólogos y arqueólogas juegan un papel muy importante dentro de la difusión del Patrimonio Arqueológico y la Arqueología. Estos profesionales tienen la responsabilidad de crear conocimiento tanto en el terreno científico como en el divulgativo, por lo que no quedan eximidos de su labor de difusión (Fernández Posse, 2002: 55).

2.3. ¿Dónde enseñar?

En general, la tarea de educar a la infancia se está ramificando en torno a diferentes espacios, repartiéndose entre más ámbitos de la sociedad (Adzerias Saperas y Morelló Baget, 2002: 94). Esto también afecta a la enseñanza de temas patrimoniales y arqueológicos, cuyos escenarios de actuación son cada vez más variados y abarcan tanto a los museos, yacimientos visitables y parques arqueológicos como a centros creados específicamente a tal efecto.

En las últimas décadas, los museos han sufrido un proceso de transformación radical. La concepción de los museos como meros contenedores de objetos ha ido, poco a poco, dando paso a una concepción más dinámica del museo. Este cambio conceptual ha provocado un desarrollo importante de los departamentos de educación y difusión, cuyas acciones se centran en gran medida en el propio lugar del museo como escenario de las actividades que organizan (Fontal Merillas, 2003b: 58).

El contexto y el lugar en el que se realizan las actividades juegan un papel de gran importancia. Dentro del museo se están empezando a conformar espacios específicos adaptados al público infantil y adolescente. Es evidente que la inadecuación de los espacios para hacer algo más que una visita contemplativa dificulta el cambio real en los planteamientos museísticos (Pol y Asensio, 2006: 12), por lo que es importante que el museo cuente con un espacio para estas actividades.

Si bien en los últimos años se ha avanzado en la adecuación de estos espacios es frecuente encontrarse con lugares inadecuados, con un mobiliario poco favorable e, incluso, peligroso para ser utilizado a determinadas edades. Asimismo, es importante que el ambiente en estas salas sea acogedor y estimulante, con el fin de aumentar la eficacia educativa (Adzerias Saperas y Morelló Baget, 2002: 103).

A parte de los museos, contamos con toda una serie de escenarios adecuados para las actividades con grupos infantiles. Entre estos espacios se encuentran, por ejemplo, los paisajes culturales, que constituyen lugares en los que se puede hacer fácilmente comprensible los procesos históricos que tuvieron lugar en ellos (Fernández Posse et al., 2002: 54); o los parques arqueológicos.

Estrechamente relacionados con estos últimos, surgen centros como el Lejre Historisk Arkaelogisk Forsogcenter, en Dinamarca. Estas propuestas nacen ligadas a las teorías de la Arqueología experimental y se basan en la reconstrucción de forma experimental de diferentes contextos históricos.

2.4. ¿Qué enseñar?

Dentro de la enseñanza del Patrimonio se incluyen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, dicho de otra manera, podemos enseñar conceptos relacionados con el Patrimonio *per se*, enseñar los procesos mediante los cuales estudiamos y gestionamos el Patrimonio Cultural o enseñar conceptos relacionados con el comportamiento que se debe adoptar ante el mismo. Estos contenidos pueden aparecer de la mano, es más, en algunos casos es necesario que se den juntos (Fontal Merillas, 2003a: 170 - 172).

Nuestras propuestas, por lo tanto, pueden estar encaminadas a que la infancia entienda conceptos relacionados con aspectos cotidianos de la vida en el pasado. Esto nos permite desarrollar un abanico muy amplio de temáticas: las actividades económicas, la guerra y la defensa del territorio; la escritura y la numismática; la casa y el poblado; las prácticas religiosas y funerarias... En este sentido se pueden tratar, por ejemplo, temáticas sobre el mundo del trabajo en el pasado con el objetivo de mostrar la evolución tecnológica. Para estas temáticas es útil la creación de talleres comparativos, como

moler el cereal con muelas barquiformes o bien con molinos circulares; fabricar cerámica a mano o a torno... (Santacana i Mestre y Hernández i Cardona, 1999: 204). Todo ello prestando siempre especial atención de no crear falsas ideas de superioridad de unas sociedades con respecto a otras.

Con respecto a los contenidos procedimentales, esta también es una categoría amplia y rica en posibilidades. Es importante enseñar cómo se investiga y cómo se trabaja. En ciencias naturales, como física o química, las prácticas de laboratorio constituyen una necesidad que nadie pone en evidencia, pero cuando hablamos de las ciencias sociales, enseñar los procedimientos empleados para obtener el conocimiento histórico no constituye una necesidad tan imperiosa. Sin embargo, la enseñanza de la historia no debería desvincularse de la enseñanza de estos métodos (Santacana i Mestre y Hernández i Cardona, 1999: 31).

Una de las actividades que nos permiten enseñar a niños y niñas de diferentes edades los procedimientos propios de la Arqueología es la excavación simulada, recurso que cuenta con un gran éxito pero cuya realización sólo resulta aceptable si la coordinan arqueólogos o arqueólogas profesionales (Ruiz Zapatero, 2010: 157). También se pueden dar ejemplos de prospecciones simuladas o actividades de laboratorio que complementen a los talleres de excavación (Barahona Pascual y González Marcén, 2002: 649).

Estos contenidos pueden desarrollarse de forma conjunta, aunando en una sola actividad la enseñanza de conceptos y procedimientos. Un ejemplo de esto es la actividad de *La Tumba de Vacceo*, celebrada hace unos años en el Museo de Valladolid. Esta actividad incluía el estudio de la cultura material y el mundo funerario vacceo con ejercicios de interpretación de tumbas creadas a tal efecto e intercambiadas entre los alumnos, ahondando

de esta forma en el método de análisis hipotético deductivo (Martín Vela, 2009: 227 - 228).

Por último, nos queda mencionar los conocimientos para el Patrimonio, es decir, la enseñanza de contenidos actitudinales como el respeto. Estos contenidos se alcanzan gracias a la enseñanza del resto, ya que la experiencia sostiene que es el conocimiento de una realidad el que lleva a las personas a respetarla y valorarla. En el caso concreto de la Arqueología estos cambios de actitud también conciernen a la imagen que tiene la sociedad de nuestra profesión, una profesión que se ha visto muy denostada desde el punto de vista social.

Independientemente de los contenidos en los que nos hayamos centrado, no hay que dejarse llevar por planteamientos que defiendan el empleo de propuestas lúdicas descontextualizadas, alejadas de los contenidos de la institución o que busquen divertir por encima de todo (Pol y Asensio, 2006: 18). Algunos estudios sobre percepción del alumnado han dejado entrever que estas actividades con contenidos eminentemente lúdicos tienden a no valorarse como actividades de aprendizaje. Esto no debe interpretarse como que lo correcto es dar clases magistrales con el objetivo de formar especialistas. Lo que se pretende es generar un conocimiento global de la Arqueología o del periodo histórico sobre el que estemos trabajando sin caer en la trampa de ser sólo una experiencia puntual que en poco redunde en la formación de los niños y las niñas (Barahona Pascual y González Marcén, 2002: 652 - 653).

Asimismo, y sobre todo cuando estemos ante público estudiantil, debemos tener en cuenta que, como entidad ajena a la escuela, es importante aportar aquello que en las aulas no es fácil hacer, siendo activos y buscando desencadenar procesos mentales (Santacana i Mestre y Hernández i Cardona, 1999: 183). Tener un proyecto educativo va más allá de tener una oferta de actividades más o menos consolidada y más o menos amplia, implica reconocer

que hay una aportación específica y diferenciada de la de las otras instituciones que educan (Adzerias Saperas y Morelló Baget, 2002: 93 - 94).

2.5. ¿Cómo se lleva a cabo?

Como ya avanzábamos, no existe un diseño apriorístico que se pueda adaptar a cualquier contexto o situación. La elección de las actividades y los recursos se deben adecuar a los contenidos, al público, a los medios de los que disponemos... Asimismo, no sólo tenemos que tener en cuenta la actividad o los contenidos en sí, sino toda una amalgama de factores aparentemente externos que pueden ocasionar el fracaso de la actividad (Barahona Pascual y González Marcén, 2002: 653).

El modelo de taller que suele aplicarse en los museos o parques arqueológicos incluye una serie de elementos comunes, independientemente del tipo concreto de actividad. En primer lugar se hace una breve introducción teórica sobre los objetivos y el funcionamiento del taller. A continuación, se desarrolla la actividad, que debe ser guiada y que cuyo desarrollo no suele exceder los 40 minutos. Por último, se suele hacer un breve resumen y revisión de lo hecho (Santacana i Mestre y Hernández i Cardona, 1999: 192).

En cuanto a las actividades en sí, el abanico de posibilidades es muy amplio. Aquí presentaremos algunas de las técnicas y recursos a los que podemos acudir al diseñar una actividad, teniendo en cuenta que, en la práctica, estas técnicas se suelen combinar entre sí, por lo que no se presentan tal y como las expondremos aquí.

2.5.1. Estudios de casos y debates.

Una de las técnicas que podemos emplear es el debate o la opinión en público, siempre y cuando estemos ante edades en las que esto sea

posible. Esto permite desarrollar la reflexión crítica y plantear la complejidad de ciertos temas relacionados con la cultura. Asimismo, en estas actividades los participantes ejercitan su capacidad de aceptar la pluralidad de opiniones y el carácter relativo de ciertas cuestiones (Fontal Merillas, 2003a: 227).

Un ejemplo similar son los métodos de "casos", "enigmas" o "problemas", en los que se describe una situación que debe analizarse, definiendo y solucionando una serie de problemas (Quinquer, 2004: 16). Se puede plantear, por ejemplo, un problema real, propio de la Arqueología, que implique formular hipótesis y analizar de forma crítica los datos. En general se debe procurar que los juegos que se planteen sean de uso colectivo en lugar de individual (Santacana i Mestre y Hernández i Cardona, 1999: 185), lo cual también se aplica en este caso, donde la resolución de los problemas es preferible que se haga en grupos.

2.5.2. Teatros y cuenta-cuentos

Las narraciones, los cuentos, los títeres o los teatros constituyen herramientas muy útiles, al mismo tiempo que resultan atractivas. Las dramatizaciones nos permiten representar de forma simplificada una situación real o hipotética (Quinquer, 2004: 17) y pueden ser llevadas a cabo por los propios integrantes del público, siendo los propios niños y niñas las que interpreten personajes o hechos históricos o míticos (Adzerias Saperas y Morelló Baget, 2002: 102). Asimismo, no debemos menospreciar el uso de disfraces, que constituyen recursos fáciles y muy atractivos (Santacana i Mestre y Hernández i Cardona, 1999: 185).

En este sentido, aunque no se trata de un recurso teatral en sí mismo, cabe destacar el uso de metáforas o paralelismos (Fontal Merillas, 2003a: 230) entre la realidad arqueológica y

elementos conocidos, como forma de facilitar la comprensión de ciertos aspectos.

2.5.3. Juegos

El juego constituye una estrategia natural del ser humano de enseñanza - aprendizaje. Este recurso también nos ofrece un abanico muy amplio de actividades ya que incluye los juegos de rol, los juegos de mesa, las *gymkhanas*... Incluso se puede optar por la reproducción y utilización de juguetes de diversos periodos de la historia (Adzerias Saperas y Morelló Baget, 2002: 102). En los propios juegos se pueden integrar los "enigmas" de los que hablábamos antes, dando lugar a juegos en los que buscar los errores, descifrar misterios, encontrar una pieza escondida, juegos de pistas... (Santacana i Mestre y Hernández i Cardona, 1999: 185).

Por otra parte, esta vez alejándonos un poco de la idea de "taller" propiamente dicha, son varios los museos que incluyen instalaciones con espacios en los que se incluyen una serie de artilugios, como los tipo "puzzle", en los que, mediante la dinámica del juego, las niñas y los niños manipulan los artilugios aprendiendo al tiempo que se divierten (Fontal Merillas, 2003b: 66 - 67).

2.5.4. Simulaciones

Entre los métodos interactivos también encontramos las simulaciones, que incluyen una amplia gama de actividades de aprendizaje cargadas de una gran carga lúdica como la simulación social, los juegos de rol, las dramatizaciones... Aquí se engloban aquellas actividades que permiten reproducir o representar de forma simplificada una situación real o hipotética (Quinquer, 2004: 17). Algunas de las actividades que pueden ser consideradas como de simulación ya se han comentado de forma independiente, como las dramatizaciones o los juegos. En este caso nos centraremos en dos

tipos de simulación, aquellas relacionadas con la vida cotidiana y las técnicas empleadas en el pasado; y las excavaciones simuladas.

La simulación como método se utiliza en la propia investigación arqueológica, dentro del campo de la Arqueología experimental. Los ejercicios de simulación buscan reproducir las condiciones y situaciones que interfieren en el objeto de estudio con el fin de plantear nuevas líneas de investigación, establecer relaciones de causa y efecto... Más allá de este uso, la simulación tiene una gran potencialidad dentro del campo de la didáctica (Santacana i Mestre y Hernández i Cardona, 1999: 114 - 115).

Se pueden simular gran cantidad de procesos extraídos de la arqueología experimental o hacer demostraciones de diversas técnicas del pasado (Adzerias Saperas y Morelló Baget, 2002: 102). Esto nos ofrece un abanico muy amplio de propuestas que van desde la preparación de comida, encender el fuego u ordeñar hasta actividades de hilado, tejido, tiro con arco, fabricación de cerámica, preparación de pieles, talla de sílex... Además de la reproducción de las actividades en sí también se intenta reproducir las herramientas empleadas para ello en cada época, como los husos de peonza para hilar, el telar vertical... incluyéndolos en la simulación (Santacana i Mestre y Hernández i Cardona, 1999: 203).

A parte de las simulaciones que tienen como objetivo la recreación de las formas de vida y técnicas del pasado, existe otra modalidad de simulación, que es aquella en la que lo que se pretende es simular el trabajo arqueológico. Dentro de esta modalidad se encuentran, a su vez, diferentes variables, como el trabajo de excavación, el trabajo de laboratorio o los trabajos de prospección. Una de las actividades que han tenido un mayor éxito en este sentido es la excavación simulada.

El desarrollo de proyectos de este tipo conlleva varias fases que comienzan con la "realización" de un yacimiento, intentando

siempre que los niveles creados tengan un sentido lógico (Cruz Naïmi, 2002: 695). Estas simulaciones pueden consistir en simples excavaciones en cajas, o bien tratarse de excavaciones al aire libre que crean una atmósfera mucho más realista (Adzerias Saperas y Morelló Baget, 2002: 101).

La siguiente fase se corresponde con la excavación del yacimiento simulado. Esta actividad debe seguir las pautas y los métodos de la Arqueología real, razón por la que, como ya hemos comentado, es necesaria la colaboración de arqueólogos profesionales. Sin embargo, en la práctica de esta actividad, y siempre que el rango de edad del público lo permita, es importante dejar que los participantes intenten resolver los problemas metodológicos que vayan surgiendo por ellos mismos. Este tipo de actividades permite enseñar técnicas muy variadas como la confección de planos milimetrados, el uso de la escala, los métodos de clasificación y análisis de los restos, la toma de profundidades, la realización de fichas descriptivas y diarios de excavación... (Cruz Naïmi, 2002: 697 - 698).

La última fase sería la interpretación del yacimiento como forma de ejercitar el método hipotético - deductivo.

Este tipo de experiencias presentan una alta rentabilidad didáctica debido a que conllevan una gran carga procedimental e implican numerosos temas transversales e interdisciplinares (Cruz Naïmi, 2002: 700 - 701).

Un ejemplo de este tipo de actividades es el realizado en el Patronato de Maig, en Barcelona donde se elaboraron tanto actividades de experimentación (talleres de fabricación de instrumentos líticos, talleres de cuerda y cestería, talleres de elaboración de pan...) como actividades de simulación arqueológica (excavación simulada de un yacimiento paleolítico y otro neolítico; y actividades de laboratorio con los materiales de ambos yacimientos). Lo interesante de esta iniciativa es la importancia que se le ha dado a

la evaluación de la percepción subjetiva del alumnado con respecto a las actividades. Esto nos permite conocer datos interesantes sobre la opinión de los participantes, como que los talleres relacionados con la cerámica son menos motivadores por estar relacionados con un contenido más "común" o que los participantes suelen desarrollar una sensación de rechazo ante aquellas actividades en las que no logran su objetivo (Barahona Pascual y González Marcén, 2002: 645 - 653).

Todas estas simulaciones constituyen una forma muy útil de educar la sensibilidad de los más pequeños ya que, a través de la recreación activa, se está convirtiendo el conocimiento teórico en experiencias vitales (Santacana i Mestre y Hernández i Cardona, 1999: 194).

2.5.5. Otros recursos

A parte de los recursos ya mencionados existen otras técnicas o métodos a tener en cuenta. La proyección de imágenes, por ejemplo, es una estrategia ampliamente utilizada como forma de ejemplificar y reforzar las explicaciones (Fontal Merillas, 2003a: 233). Constituye, además una forma de atraer la atención del público. Aquí se incluiría, también, el uso, no sólo de fotografías, sino de diarios, audiovisuales, reconstrucciones hipotéticas, maquetas...

Estrechamente vinculado con lo anterior cabe destacar el empleo de actividades que permitan una aproximación sensorial al objeto de estudio. En el caso de las imágenes lo que se está integrando es el sentido de la vista, pero también podemos realizar actividades en las que se reconozcan olores, introduciendo de esta forma el olfato; o talleres de cocina, en los que participe el sentido del gusto... Y, por supuesto, la máxima de todo este trabajo, es importante integrar el sentido del tacto, que el público toque y manipule objetos (Adzerias Saperas y Morelló Baget, 2002: 102).

3. El ejemplo del Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada

El empleo de ejemplos concretos constituye un referente fundamental en trabajos de este tipo, ya que nos muestran el amplio abanico de posibilidades que podemos llevar a la práctica. Asimismo, conocer sus resultados y sus evaluaciones nos permite evitar caer en los mismos errores, ya que contamos con un modelo referencial. Desgraciadamente, son pocos los ejemplos que evalúan de esta forma sus éxitos o fracasos.

En este trabajo vamos a valorar el caso del Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada, por responder a muchas de las cuestiones que hemos estado trabajando. Esta institución, situada en Gáldar, en la isla de Gran Canaria, ha puesto en funcionamiento el programa *Hola, me llamo Arminda ¿y tú?*, un programa de comunicación integral del museo.

La metodología de trabajo con las familias y el público infantil adoptada por el museo se adapta al tipo de programa didáctico que hemos estado estudiando en este trabajo: se emplean metodologías participativas e integradoras, dinámicas que conviertan al público en protagonista; se parte de las ideas previas del público para, a partir de ellas, guiar el resto del aprendizaje; se incorpora la música, las artes escénicas y el juego como recursos educativos... (Rodríguez Santana y Correa Guimerá, 2012: 255).

En el seno de esta iniciativa nace la figura de Arminda. El punto de partida de este proyecto consistía en transformar a la protagonista de los audiovisuales que se proyectaban en el museo en el personaje central de un cuento infantil y en la protagonista de los programas destinados al público infantil y familiar (Rodríguez Santana y Correa Guimerá, 2012: 250 - 252).

La idea de crear un cuento surge de la necesidad de contar con una historia que sustentara el resto de la acción didáctica. Además, casi de forma paralela a la realización del pri-

mer cuento, se empezó a trabajar en la dramaturgia y en la concepción de los títeres (Rodríguez Santana y Correa Guimerá, 2012: 259 - 260). Estas marionetas se han convertido, también, en las protagonistas de diversas acciones de difusión que logran atraer la atención de todo tipo de públicos (Rodríguez Santana, 2007: 128).

Entre estas acciones se encuentran, por ejemplo, las visitas guiadas por la propia Arminda y sus amigos. El guión de estas visitas se ha llevado a cabo de forma conjunta entre las personas que excavaron el yacimiento y los profesionales de las empresas de animación sociocultural encargados de los títeres. De esta forma se consigue que sean visitas lúdicas y muy participativas, al tiempo que mantienen el rigor arqueológico (Rodríguez Santana y Correa Guimerá, 2012: 261).

Además de estas visitas, desde el Museo y Parque Arqueológico de Cueva Pintada se han desarrollado diversos talleres como el taller *Ídolos, nubes y barro*, que pretendía acercar al público escolar más pequeño (entre 3 y 10 años) al mundo de los ídolos; el taller *Arminda quiere ser yerbera*, sobre las plantas autóctonas que eran utilizadas por los antiguos canarios; etc. (Rodríguez Santana y Correa Guimerá, 2012: 265 - 266).

Uno de los pilares sobre los que se asienta el programa integral de didáctica y difusión del museo es la evaluación permanente, tanto interna como externa. (Rodríguez Santana y Correa Guimerá, 2012: 255). Lo que se evalúa son los perfiles de público, el impacto del museo y la comprensión - aprendizaje (Asensio et al., 2012: 28).

Entre los aspectos a destacar del programa de evaluación continua del Museo y Parque Arqueológico de Cueva Pintada está el empleo, desde 2009, del Sistema Interactivo de Participación de Públicos (SIPP), una nueva tecnología basada en un software, un receptor y un *clicker* o mando de respuesta. La dinámica

consiste en proyectar preguntas en una pantalla controlada por un ordenador y que el público, cada uno con un mando de respuesta o *clicker*, marque la respuesta que crea correcta pulsando un botón. Se trata tanto de un sistema de participación del público como de evaluación (Asensio et al., 2012: 28 - 29).

En definitiva, el Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada está llevando a cabo una importante labor que se adapta a las máximas participativas que venimos defendiendo en este trabajo, contando para ello con un equipo interdisciplinar, que garantice la correcta ejecución de las propuestas. Asimismo, es muy importante el sistema de evaluación permanente que se está llevando a cabo y que permite a este programa seguir mejorando con el tiempo.

4. Conclusiones

Las actividades en las que el público infantil funciona como público activo son muchas y muy variadas. Sin embargo, son pocas las propuestas que llegan a ser publicadas. Si bien en los últimos años se ha observado un aumento considerable de las fuentes referentes a este campo aun quedan muchas líneas de investigación abiertas o muy poco trabajadas.

Una de estas líneas poco trabajadas es la de la evaluación o valoración de los resultados. Resulta complicado valorar de forma eficaz aquellos objetivos que se pretenden conseguir a largo plazo, como la formación de ciudadanos activos en la protección y el cuidado de los bienes patrimoniales. Sin embargo, toda actividad programada posee, también, objetivos inmediatos, cuya consecución puede ser medida y valorada. Un ejemplo de esto son las evaluaciones del Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada, en la que lo que se pretende es medir el nivel de comprensión obtenido con la visita; o los estudios de percepción subjetiva como el de Flor de Maig, cuyo objetivo es conocer la opinión subjetiva del público con respecto a las

actividades con el fin de establecer formas útiles y eficaces de difundir y comunicar la Arqueología.

Como decíamos, son pocos los museos o instituciones que mantengan una política continuada, ya sea interna o externa, de evaluación o control de la calidad de su oferta educativa. En muchos de los casos los patrones de calidad empleados son aspectos muy groseros como el número de participantes en las actividades o su fidelidad. Estos aspectos son útiles pero insuficientes para determinar el éxito o el fracaso de una actividad educativa.

Este tipo de actividades tiene una rentabilidad social muy alta, ya que estamos formando ciudadanos comprometidos con el patrimonio; pero también pueden tener una rentabilidad económica ya que aumentan el número de visitantes que acuden a este tipo de centros. Sin embargo, a pesar de su alta rentabilidad, la educación suele aparecer al final de todas las partidas presupuestarias. Esto se ha complicado en los últimos años con motivo de la situación económica en la que estamos inmersos. Los recursos económicos existentes no permiten avanzar en la plasmación real de las posibles mejoras didácticas. La financiación estatal se ha visto reducida como consecuencia de los recortes, por lo que ya no constituye una ayuda suficiente. Por otro lado, las ayudas de la Obra Social de las Cajas de Ahorro también han dejado

de llegar debido a que, en muchas entidades estos departamentos han cerrado con las fusiones y los bancos ya no tienen la obra social como una prioridad (Bellido Blanco, 2012: 60).

Otra de las reivindicaciones que debemos hacer ante este tipo de actividades es la necesidad de profesionalidad. El enorme esfuerzo educativo que se está llevando a cabo sufre no sólo una precariedad económica sino también profesional. Como ya comentamos al hablar de quiénes enseñan, llevar a cabo y mantener una oferta educativa de calidad requiere de un equipo multidisciplinar y no puede recaer en uno o dos funcionarios cuya formación sea parcial e insuficiente. Es necesaria la participación activa de los arqueólogos y arqueólogas como forma de garantizar el rigor de lo enseñado, pero también de profesores o educadores que conozcan la teoría educativa y sean capaces de llevarla a la práctica en las actividades que se diseñen.

A pesar de estas dificultades, no me cansaré de repetir la alta rentabilidad social, e incluso económica, de la educación en el campo de la Arqueología y el Patrimonio Cultural en general. Se trata de una tarea necesaria que no puede verse relegada a un segundo plano. Es nuestro deber seguir adelante con este tipo de propuestas reinventándonos y adaptándonos a una realidad cambiante, tanto económica como socialmente.

Referencias bibliográficas

- ADZERIAS SAPERAS, María; MORELLÓ BAGET, Albert (2002): "Objectius i projectes educatius del museus arqueològics a Europa. Catalunya" en GONZÁLEZ MARCÉN, Paloma (ed.): *La funció social i educativa dels museus. Actes del IV Seminari d'Arqueologia i Ensenyament 14 - 16 de novembre de 2002* Bellaterra, Barcelona pp. 91 - 110
- ASENSIO, Mikel; MAHOU, Virginia; RODRÍGUEZ SANTANA, Carmen Gloria; SÁEZ SAGASTI, José Ignacio (2012a): Concepciones erróneas en los museos de Historia: una evaluación en el Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas* 27 pp. 15 - 49

- BARAHONA PASCUAL, Mónica; GONZÁLEZ MARCÉN, Paloma (2002): "Experiencias educativas en torno a la Arqueología en el Patronato Flor de Maig: la percepción del alumnado" en GARCÍA-SOTO MATEOS, Ernesto; GARCÍA VALERO, Miguel Ángel (eds.): *Actas del Primer Simposio de Arqueología de Guadalajara. Sigüenza. 4 - 7 octubre de 2000*. Vol. 2 pp. 645 - 655
- BELLIDO BLANCO, Antonio (2012): Los últimos años de la didáctica del Patrimonio en España. *Estudios del Patrimonio Cultural* 08 pp. 54 - 64
- CRUZ NAÏMI, Luis Alfonso (2002): "La excavación arqueológica simulada. Una válida experiencia didáctica para alumnos de Secundaria" en GARCÍA-SOTO MATEOS, Ernesto; GARCÍA VALERO, Miguel Ángel (eds.): *Actas del Primer Simposio de Arqueología de Guadalajara. Sigüenza. 4 - 7 octubre de 2000*. Vol. 2 pp. 693 - 704
- CUENCA, José María; ESTEPA, Jesús (2013): "A modo de Síntesis General. La Educación Patrimonial: Líneas de investigación actual y nuevas perspectivas" en ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús (Ed.): *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y experiencias*. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva, Huelva pp. 343 - 355
- FERNÁNDEZ POSSE, Dolores; MENÉNDEZ, Electra; SÁNCHEZ PALENCIA, Francisco Javier (2002): "El paisaje cultural de las Médulas" en GONZÁLEZ MARCÉN, Paloma (ed.): *La funció social i educativa dels museus. Actes del IV Seminari d'Arqueologia i Ensenyament 14 - 16 de novembre de 2002* Bellaterra, Barcelona pp. 37 - 61
- FONTAL MERILLAS, Olaia (2003a): *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Ediciones TREA, Gijón.
- FONTAL MERILLAS, Olaia (2003b): "Enseñar y aprender patrimonio en el museo" en CALAF MASACHS, Roser (coord.): *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Ediciones TREA, Gijón. pp. 49 - 78
- FONTAL MERRILLAS, Olaia (2008): "La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio" en MATEOS RUSILLO, Santos M. (coord.): *La comunicación global del Patrimonio Cultural*. Ediciones Trea S. L., Gijón pp. 79 - 110
- GONZÁLEZ MARCÉN, Paloma (2002): "Arqueología y enseñanza: la función social y educativa de los museos" en GONZÁLEZ MARCÉN, Paloma (ed.): *La funció social i educativa dels museus. Actes del IV Seminari d'Arqueologia i Ensenyament 14 - 16 de novembre de 2002*, Bellaterra, Barcelona pp. 1 - 8
- MARTÍN VELA, Raúl (2009): La tumba del Vacceo: Una propuesta didáctica en el Museo de Valladolid. *Oppidum* 5 pp. 217 - 232
- POL, Elena; ASENSIO, Mikel (2006): La historia interminable: una visión crítica sobre la gestión de audiencias infantiles en los museos. *mus-A Revista de los museos de Andalucía* 6 pp. 11 - 20
- QUEROL, María Ángeles (2010): *Manual de Gestión del Patrimonio Cultural*. Akal, Madrid
- QUINQUER, Dolors (2004): "Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación" *Iber* 40 pp. 7 - 22
- RAVÉ PRIETO, Juan Luis (2006): Educación en el museo. *mus-A Revista de los museos de Andalucía* 6 pp. 26 - 31

- RICO CANO, Lidia; ÁVILA RUIZ, Rosa María (2003): "Difusión del Patrimonio y Educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico" en BALLESTEROS ARRANZ, Ernesto; FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Cristina; MOLINA RUIZ, José Antonio; MORENO BENITO, Pilar (coords.): *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Cuenca. pp. 31 - 39
- RODRÍGUEZ SANTANA, Carmen Gloria (2007): Las aventuras de Arminda. Un proyecto integral de didáctica y difusión en el Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada, *Contemporánea. Revista gran Canaria de cultura* 6 pp. 126 - 128
- RODRÍGUEZ SANTANA, Carmen Gloria; CORREA GUIMERÁ, Tomás (2013): "¡Hola! Me llamo Arminda... ¿y tú? Un programa de comunicación en el Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada" en ALMANSA SÁNCHEZ, Jaime (ed.): *Arqueología Pública en España*. JAS Arqueología S.L.U., Madrid pp. 249 - 272
- RUIZ ZAPATERO, Gonzalo (2010): Los valores educativos de la prehistoria en la enseñanza obligatoria. *MARQ. Arqueología y museos* 4 pp. 161 - 179
- SANTACANA I MESTRE, Joan; HERNÁNDEZ I CARDONA, Xavier (1999): *Enseñanza de la arqueología y la prehistoria. Problemas y métodos*. Editorial Milenio, Lleida.
- WUNDERLI, Marlise (2002): "Projects et objectives educationales des musées archéologiques de l'Europe: Les musées en Suisse et le Museum für Urgeschichte(n) (Zoug, Suisse)" en GONZÁLEZ MARCÉN, Paloma (ed.): *La funció social i educativa dels museus. Actes del IV Seminari d'Arqueologia i Ensenyament 14 - 16 de novembre de 2002*, Bellaterra, Barcelona pp. 111 - 130