

# **¿Qué arqueología enseñar en la universidad del siglo XXI?**

## ***Which archaeology for university teaching in the twenty-first century?***

**Gonzalo RUIZ ZAPATERO**

Departamento de Prehistoria. Universidad Complutense. Profesor Aranguren s/n, E-28040 Madrid  
gonzalor@ghis.ucm.es

En las últimas décadas la Arqueología ha ampliado extraordinariamente sus fronteras en muchas direcciones (Kristiansen 2009; Hirst 2008), pero dos parecen las más importantes en este sentido: la Gestión del Patrimonio Arqueológico en todas sus dimensiones y la enseñanza en las universidades (Bender y Smith 2000; Burke y Smith 2007; Collis 2008; Lehoërf 2009; Rainbird y Hamilakis 2001; VV.AA. 2004a; VV.AA. 2004b). Por otro lado, la Arqueología hoy ofrece una dualidad práctica: estudia el pasado a través de los restos materiales y a la vez los preserva para futuras generaciones. Todo eso y mucho más aspiran a enseñar las universidades del siglo XXI, también en nuestro país (Querol 1997 2001; VV.AA. 2005).

En el momento actual, otoño de 2009, parece que al menos unas pocas universidades españolas - Autónoma de Barcelona, Barcelona y Complutense de Madrid - van a implantar, por primera vez en España, nuevos Grados de Arqueología. La Autónoma de Barcelona, la primera, ya este curso 2009-2010 ([www.uab.es/.../arqueologia-grado-eees-1099409747826.html](http://www.uab.es/.../arqueologia-grado-eees-1099409747826.html)) y las otras dos el próximo curso académico. Eso significa que por fin existirá una titulación específica en arqueología para los futuros estudiantes de este país (VV.AA. 2005). Con ello, simplemente, se conseguirá una mejor formación para los arqueólogos - al menos en teoría - y una equiparación con los numerosos países europeos que ya cuentan con títulos en arqueología (Dirección 2004).

En cualquier caso, una vez conseguido que algunas universidades van a ofertar Grados de Ar-

queología se abre por delante el proceso por el que se van a elaborar estos Grados. Proceso que se inserta en un doble contexto: por un lado, la equiparación europea - dentro de lo que se ha venido llamando el proceso de Bolonia y la creación del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) - y por otro lado, el fuerte normativismo y rigidez de la implantación de estudios universitarios con los filtros de las propias universidades, la ANECA (Agencia Nacional Española de la Calidad Educativa), las Consejerías de Educación de las CC.AA. y por último el Ministerio de Educación, del que depende la enseñanza universitaria. Y quiero llamar especialmente la atención de este doble contexto porque en los últimos años se está confundiendo - deliberadamente en algunas ocasiones - la normativa que exige el EEES y la que están imponiendo los organismos educativos españoles citados. Una cosa son los principios genéricos y generales de Bolonia y otra cosa son las interpretaciones y las normas que se crean invocando Bolonia (Véase Capella 2009 para una visión muy crítica, aunque con algunos excesos que no comparto).

La elaboración de los nuevos Grados en Arqueología se produce también en un nuevo contexto de la propia enseñanza de la arqueología en nuestro país. Un nuevo contexto que, en mi opinión, viene marcado por los siguientes factores: 1) la creciente internacionalización de la arqueología española, visible en los trabajos publicados en revistas, libros y congresos internacionales; 2) el fuerte crecimiento de la profesión arqueológica en el campo de la gestión y como actividad liberal, reconocible en las

plazas de arqueólogos de las administraciones y, sobre todo, en los numerosos arqueólogos en empresas, y 3) el “tapón” en los cuerpos docentes universitarios que en muy escasa medida han incorporado a jóvenes investigadores en las dos últimas décadas y han dejado fuera a bastantes competentes licenciados y doctores. Estos tres factores son cruciales para entender el escenario en el que se elaboran los nuevos grados de arqueología.

Por otro lado, es evidente que las universidades españolas tienen que hacer su oferta curricular con los medios humanos existentes, “a coste cero”; esto significa que las plantillas actuales de profesorado determinan en buena medida lo que se puede enseñar. No existe prácticamente posibilidad de contratar a especialistas en aquellas áreas en las que una universidad es deficitaria, por lo que las capacidades del profesorado existente son las que, de una u otra forma, acaban dibujando los contornos de los nuevos *curricula* de arqueología. Y todo ello en un momento en el que asistimos a recortes de financiación en investigación y en la universidad pública española, como consecuencia de la grave crisis financiera y económica mundial iniciada en agosto de 2007. Crisis que está afectando duramente a la arqueología de empresa y que muy probablemente traiga consecuencias para todo el conjunto de la disciplina (Aitchison 2009).

Aunque la arqueología lleva más de un siglo en las universidades del mundo desarrollado resulta paradójico que sólo muy recientemente los arqueólogos nos hayamos preocupado de conocer esa historia (Bender y Smith 2000; Collis 2003; Demoule 2002; Ladrón de Guevara 2007; Neustpný 2005; Querol 1997; Sommer 2002; Ruiz de Arbulo 1998; Ruiz Zapatero 1998, 2005, en prensa) y, lo que es más dramático, de estudiar detalladamente como están configurados los *curricula*, cómo se enseña y por que y cuales son los conocimientos y formación de los arqueólogos egresados de la universidad (Aquilué y Dupré 1995; Ruiz de Arbulo 1998; Ruiz Zapatero 2005, en prensa).

En el panorama internacional ha sido la tradición arqueológica anglosajona la que más y mejor ha estudiado y reflexionado sobre estos temas. Los análisis de las universidades británicas (Aitchison 2004, 2006; Cobb 2004; Croucher *et al.* 2008; Darvill 2008, 2009a, 2009b; Wood 2009), australianas (Beck y Clarke 2009; Clarke 2008; Colley 2004; Colley y Ulm 2005; Ulm *et al.* 2005) y estadounidenses (Bender y Smith 2000; Burke y Smith

2007; Clark 2004; Gillespie 2004; Mills 2006; Neusius 2009; Upham 2004), por ese orden de importancia, ofrecen en la actualidad un amplio elenco de libros, artículos, comunicaciones de congresos y aún una extensa “literatura gris” que encuentra buen acomodo en Internet. Los resultados, las vías de indagación y los nuevos temas colocados en el debate internacional constituyen una rica aportación que podemos aprovechar las tradiciones - como la española - que vamos algo más retrasadas en este aspecto. Podemos extraer muchas ideas y cuestiones que vamos a necesitar si queremos que la arqueología en las universidades españolas sea competitiva, forme a buenos profesionales y resulte atractiva para estudiantes de otros países. Al menos el tema va teniendo presencia en las páginas de nuestras revistas (VV.AA. 2005) y en algunos cursos (VV.AA. 2009b) y estoy seguro que seguirá creciendo en los próximos años.

Para empezar, deberíamos disponer de buenos datos básicos, con ello quiero decir que no sabemos cuantos estudiantes han cursado especialidades de Arqueología y Prehistoria en las universidades españolas; no contamos con cifras de la comunidad arqueológica nacional ni de la proporción de cada colectivo (arqueólogos en universidades y



Figura 1.- Chiste gráfico de Miguel Brieva (*Bienvenido al mundo. Enciclopedia Universal Clismón. Mondadori, 2007*).

CSIC, en Museos, en administraciones y en empresas de arqueología); no disponemos de información, ni cualitativa ni cuantitativa, sobre la empleabilidad de los licenciados; no existen encuestas sobre la formación de los arqueólogos en la universidad. En otras palabras tendríamos que comenzar por construir una cartografía de los arqueólogos en nuestro país y de los estudios universitarios que conducen a la licenciatura, ahora también grados, que abren las puertas al ejercicio de la práctica arqueológica en sus diversas modalidades. Necesitamos una buena radiografía del tamaño y perfil de la profesión arqueológica en nuestro país, al estilo del Reino Unido (Aitchison y Edwards 2003) y EE.UU. (Zeder 1997). Estos datos son un requisito básico para la toma de decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje de la arqueología en la universidad (Ulm *et al.* 2005: 11). La extraordinaria radiografía de la profesión arqueológica en el Reino Unido constituye un buen modelo para empezar a movernos en esa dirección (Aitchison y Edwards 2008). Aunque me temo que, entre nosotros, la organización de la arqueología en cada Comunidad Autónoma constituya, de alguna forma, un impedimento para iniciar una ruta semejante.

## 1. Las bases de un nuevo currículo de Arqueología

El primer escenario que debemos contemplar es que, dentro de unos pocos años, habrá en este país graduados en Arqueología y en Historia, Historia del Arte y algún otro “grado afín”. Por primera vez convivirán los primeros graduados en arqueología con otros graduados que tendrán lógicamente el mismo reconocimiento. Con todo no dejará de ser cierto que quienes deseen realizar su formación en arqueología lo harán mejor, en principio, cursando el nuevo grado de Arqueología. En cualquier caso el verdadero reto será ¿conseguirá el nuevo grado una mejora efectiva y sustancial en la formación de los futuros arqueólogos? Para ello, aprovechando mi experiencia como miembro de la Comisión de la Facultad de Geografía e Historia de la U. Complutense que ha elaborado el grado de Arqueología, voy a plantear los puntos que me parecen importantes para dibujar el paisaje de la enseñanza de la Arqueología en un grado, algunos problemas y algunas sugerencias, en el convencimiento de que en el futuro precisaremos contar con comisiones, reu-

niones y foros para mejorar la enseñanza de la Arqueología. En el Reino Unido acaba de aparecer (2009), incluso, una revista especializada en el tema que tiene un gran interés: *Research in Archaeological Education Journal*, ([www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal](http://www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal)), además de la revista del Institute of Field Archaeologists (IFA), *The Archaeologist*, (<http://www.archaeologists.net/modules/icontent/index.php?page=40>) que en sus páginas incluye numerosos trabajos sobre enseñanza y formación en la disciplina.

La enseñanza y el aprendizaje de la arqueología en la España del siglo XXI necesita que los arqueólogos reflexionemos sobre lo que enseñamos y cómo lo hacemos. Para mayor claridad articularé mi reflexión en torno a las siguientes cuestiones: 1) principios básicos que inspiran la filosofía de las nuevas actitudes para un nuevo currículo, 2) un currículo integrador de la unicidad de la arqueología aunque con materias especializadas optativas según las posibilidades de cada universidad; 3) la definición de las estructuras de los currícula más eficaces y viables en el momento actual y, por último, 4) la enseñanza en el postgrado.

### 1.1. Los principios básicos del nuevo currículo

Podemos asumir los principios básicos establecidos por la arqueología anglosajona (Bender y Smith 2000: 32; Clarke 2008), al menos como un buen punto de partida. Y recordar dos cuestiones clave: primero, que la arqueología estudia a todas las gentes, en todas las regiones del globo y en todas las etapas de la historia de la Humanidad y segundo, que su enseñanza no es algo dado y sencillo que sólo concierne a unos pocos profesores en la universidad sino que, en distintos niveles, debe interesar a todos los arqueólogos. La enseñanza y aprendizaje son partes integrales de la práctica arqueológica y de la producción de conocimiento arqueológico. Es preciso que todos los arqueólogos se sientan implicados en el aprendizaje, algo inevitable en toda actuación arqueológica, y en la enseñanza, ya que al comunicar nuestro trabajo a otros, de alguna forma, nos implicamos en la enseñanza de la arqueología (Colley y Ulm 2005: 7). Los siete principios son los siguientes (Bender y Smith 2000):

- Relevancia social de la arqueología, demostrando la capacidad para aplicar el conocimiento del pasado a la realidad presente y aún al futuro.

Es preciso hacer ver que el pasado no está completamente desligado del presente.

- Comprensión de la importancia de la gestión y conservación del pasado material. Los restos arqueológicos son recursos no renovables y por eso la documentación, en todas sus formas, adquiere toda la importancia; aún perdiendo la materialidad del pasado podemos conservar la información histórica y de otro tipo que encierra éste.
- Reconocimiento de diversos pasados, en una visión abierta, plural y que respete otras visiones del pasado pero sin aceptar nunca una relativización completa del pasado.
- Importancia de la comunicación escrita y oral; los arqueólogos construimos conocimiento histórico y lo expresamos por escrito – y con muchas imágenes –, en muchos formatos y estilos distintos (no sólo el erudito de la academia) pero también de forma oral, a audiencias muy diversas. Por lo tanto, es muy importante pensar lógicamente y escribir y hablar con claridad, eficacia y aún atractivo.
- Buen conocimiento de las habilidades y destrezas de la “cadena-operativa” arqueológica: gestionar proyectos-prospectar/excavar-estudiar materiales-redactar informes, artículos y libros. Y además a esos conocimientos propios de la arqueología hay que añadir la familiaridad con la legislación del patrimonio, los métodos de conservación y las fórmulas de su presentación al público.
- Orientación a la resolución de problemas reales, sean de tipo epistemológico, de conocimiento de aspectos del pasado o de tipo administrativo. Por tanto, problemas de investigación y problemas de gestión.
- Valor del establecimiento y observación de principios éticos y valores inherentes a la profesión. La existencia de buenos decálogos éticos es sin duda alguna un indicador de la madurez de la disciplina.

## 1.2. Un currículo integrador de la arqueología

Es verdad que la arqueología ha cambiado mucho en las últimas décadas (Almagro Gorbea 2002) y sobre todo algunos cambios, como el crecimiento de la práctica profesional fuera de la academia y el estancamiento en la creación de puestos docentes en las universidades, han hecho que el perfil de

la comunidad arqueológica haya experimentado una fuerte transformación. A pesar de la carencia de datos, hoy en España el colectivo más amplio lo constituyen los arqueólogos en empresas y desde luego el colectivo universitario ya no tiene la hegemonía numérica que tenía hace tres o cuatro décadas. Desde el despegue de la arqueología de empresa a mediados de los años 1980, en paralelo con el crecimiento de arqueólogos en este colectivo fue creciendo también la idea de que los *curricula* universitarios tenía que ajustarse a esas necesidades del mercado y por tanto reorientar sus contenidos para satisfacer la demanda de arqueólogos en la empresa privada. Es cierto que las primeras promociones de arqueólogos de empresa tuvieron que realizar una importante tarea autodidacta y de aprendizaje sobre la marcha, en lo que se refiere a un montón de cuestiones que la universidad no tocaba para nada o casi nada: legislación, cultura de empresa, gestión de proyectos con tiempos muy cerrados y estrictos, redacción de informes en tiempos cortos, formas de búsqueda de trabajo entre los desarrolladores/empleadores y las administraciones autonómicas, que acababan de recibir por entonces las competencias plenas en arqueología.

Pero todo ello no justifica, en mi opinión, que los *curricula* se tengan que ajustar a las demandas del mercado (Sebastián 2006). Sigo pensando que los *curricula* necesitan cambios profundos, que entre otras cosas incorporen los temas señalados y muchos otros, pero la formación de los arqueólogos en la universidad y especialmente en el nivel de Grado debe orientarse a lograr una formación completa, integral de los conocimientos y destrezas fundamentales de la disciplina, que es una aunque con distintas vertientes de ejercicio. Pero no es menos cierto, que la universidad va por detrás de los cambios en la sociedad y por tanto, en general, los planes universitarios han mantenido el viejo modelo de la enseñanza libresco y orientada a la investigación y la formación de especialistas para la academia (Ruiz Zapatero 1998).

Hace treinta años en una clase de veinticinco estudiantes, tres o cuatro seguían los estudios de postgrado, hacían sus tesis doctorales y lograban puestos en la propia universidad, los museos o el CSIC. El resto se orientaba a trabajos no relacionados directamente con la arqueología. Y nadie cuestionaba la situación. Hoy en esa misma clase, uno o dos estudiantes consiguen becas y por tanto tendrán bastantes posibilidades de hacer su tesis pero

no lograrán ninguna plaza en la academia, al menos no a corto/medio plazo. En cambio más compañeros suyos se empeñarán en una orientación más práctica, en empresas y en las distintas administraciones y acabarán encontrando un empleo antes que los que se orientaron a la investigación. Esta es la realidad actual, más o menos matizada según las comunidades autónomas. Pero ello no implica que debamos formar arqueólogos para la empresa o el trabajo administrativo, con más empeño que formar investigadores (Bradley 2006).

Lo difícil, lo complejo y el reto actual es como diseñar un Grado que permita una formación arqueológica integral, esto es que permita después de esa formación básica en arqueología seguir una orientación empresarial, una museística, una administrativa y una investigadora, de forma que cualquiera de ellas sea posible con el añadido de una formación de postgrado, con entrenamiento y experiencia o con una formación no reglada, según la orientación elegida. Todos somos arqueólogos y todos tenemos que conocer y hablar el mismo lenguaje de la arqueología (Renfrew 2008). Si miramos a las sociedades más desarrolladas arqueológicamente habría que añadir, en el futuro, la posibilidad de ganarse la vida como *free-lancer*, moviéndose entre todos los sectores señalados, y desarrollando fórmulas imaginativas e innovadoras de hacer arqueología como sucede en el Reino Unido o los EE.UU. El caso de Paul Bahn, de mi misma generación, siempre me ha parecido envidiable y admirable. No me parece mala la opinión de Childs (2009: 38) cuando afirma, desde una perspectiva estadounidense, que todos los arqueólogos deberíamos saber como: diseñar un proyecto de investigación con su financiación y estrategia; articular los beneficios públicos de la arqueología, escribiendo y hablando bien; redactar artículos, informes, convenios y solicitudes de ayudas y becas; consultar con otros expertos para la buena marcha de los proyectos y cumplimiento de las leyes; colaborar con otros agentes e instituciones; interpretar los resultados de la investigación arqueológica para el público de forma accesible y rigurosa; y usar los SIG y los archivos y la documentación arqueológica para proyectos de planificación, tanto en proyectos de investigación como de gestión del patrimonio.

En resumen, el objetivo central de los currícula tiene que ser los estudiantes, la formación arqueológica integral de los estudiantes, como futuros arqueólogos. No pueden ser las disposiciones del

Gobierno, el Ministerio, las autoridades académicas o las agencias de evaluación (Cobb 2004). Paradójicamente, una queja recurrente de los licenciados es que se arruinan expectativas porque en las titulaciones no se explicita desde el principio cuales son las salidas profesionales (Aitchison 2006; Aitchison y Edwards 2008; Doelle 2009), lo que debe hacerse para cada una de ellas y, en definitiva, que tipos de empleo pueden alcanzar los graduados en arqueología (Jackson y Sinclair 2009: 29) y cuales son los rangos salariales (Wagers y Nicholson 2008). Lo cierto es que, aún con el handicap del “coste cero”, creo que las universidades hemos tenido bastante libertad para configurar los nuevos grados, dentro lógicamente de las limitaciones de cada centro y, por descontado, de los estrechos límites que impone la normativa del Ministerio con un particularismo a veces desesperante.

### 1.3. La estructura de los currícula

Es evidente que cada universidad ajustará sus grados a la formación y disponibilidad de su profesorado, resulta inevitable máxime teniendo en cuenta las dificultades para incorporar nuevos docentes, pero esto no significa que cada grado no tenga unas bases comunes. De lo que se trata es de identificar bien cuales son las materias fundamentales que no pueden faltar en la formación de los arqueólogos del futuro, en un país que estrena titulaciones específicas en Arqueología.

En primer lugar habría que acordar cuales son las materias imprescindibles que debería estar presentes en un Grado de Arqueología en el momento actual, teniendo en cuenta las “imposiciones” del Ministerio, las posibilidades del profesorado y el famoso “coste cero”. En los casos más desarrollados, como el británico (Aitchison 2008), se puede afirmar que no hay competencias centrales y esenciales para quien entra en 2009 a la profesión de arqueología, puesto que existe una gran variedad de trabajos arqueológicos y pocas actividades comunes (Aitchison y Edwards 2008: 96). Pero la situación nuestra se parece bastante a la del Reino Unido hace 15 ó 20 años, con una estructura de carrera profesional poco desarrollada, ausencia de formación específica, no explicitación de destrezas concretas para trabajos distintos y, además, poco valor concedido a la enseñanza y formación de la disciplina y, encima, pocos medios para ello.

Las materias presentes en un Grado de Arqueo-

logía deberían proporcionar: 1) un conocimiento de los fundamentos disciplinares, esto es la historia de la arqueología, la teoría arqueológica y los contextos sociopolíticos de su práctica, 2) un conocimiento académico de las sociedades del pasado, 3) un conjunto de destrezas y habilidades transferibles relacionadas con la investigación y con el trabajo independiente y 4) un elenco limitado pero básico de destrezas técnicas propiamente arqueológicas.

El conocimiento de los fundamentos de la disciplina es básico y exige conocer la historia de la formación de la arqueología, sus bases teóricas y las circunstancias en las que se hace arqueología en el presente. Esto ha sido tradicionalmente un déficit de la arqueología española, con muy escaso interés por su propia historia (p.e. no contamos todavía con un libro de conjunto), también sobre la teoría arqueológica, aunque en los planes de 1993 y la reforma del 2000 bastantes universidades incluyeron la materia y, por último, desgraciadamente todavía hay poca presencia de la Gestión del Patrimonio Arqueológico, Museografía o las formas de divulgación arqueológica.

Para el segundo aspecto, conocimiento de las sociedades del pasado, es obvio que la arqueología universitaria española es para lo que está mejor preparada, ya que la oferta de asignaturas por periodos de la Prehistoria y de épocas históricas ha sido lo habitual en nuestro modelo educativo. Al menos las grandes especialidades prehistóricas (Paleolítico y Mesolítico, Neolítico, y Edades del Cobre, Bronce y Hierro) y la arqueología clásica (griega y romana fundamentalmente pero no exclusivamente) están bien cubiertas, aunque no se puede decir lo mismo de la Arqueología Medieval con una injustificable escasa presencia en los planes de estudio (Izquierdo 2005). Peor todavía es la situación de la Arqueología Industrial o Arqueología Post-medieval, con casi nula presencia, al menos con plazas específicas. La cuestión delicada es que incluso estas asignaturas por periodos están muy centradas en los contextos regionales (muchas veces con explicitación en los propios títulos de las asignaturas) y sin negar la importancia de los ámbitos autonómicos resulta obvio que se precisa una contextualización más amplia para adquirir una buena formación. Kristiansen (2008:21) ha llamado la atención de los peligros de una enseñanza de la arqueología muy “doméstica” y la necesidad de marcos geográficos más amplios, señalando que al aceptar un armazón nacional estamos aceptando

una visión distorsionada del pasado. La solución pasa por una enseñanza más temática, interdisciplinar e internacional, que puede llegar incluso a romper los viejos compartimentos de arqueología prehistórica, clásica e histórica con soluciones ingeniosas y sugestivas (Taylor 2008). Para ello un primer paso es conocernos mejor, para empezar, los arqueólogos europeos (Aitchison 2008).

Además, cualquier grado de Arqueología que aspire a una formación integral deberá incorporar un conjunto de asignaturas que proporcionen a los futuros arqueólogos los conocimientos históricos necesarios para contextualizar debidamente la formación arqueológica. Y para esto último es necesario incluir lenguas como latín y griego, junto a epigrafía y numismática.

Más complejo resulta traducir en asignaturas todas aquellas destrezas y habilidades transferibles relacionadas con la investigación y el trabajo independiente. Pero resulta claro que la buena escritura académica y la capacidad de expresión oral tienen que formar parte de algunas asignaturas (Gumerman y Smiley 2009: 25) y es una habilidad fundamental en la arqueología de gestión (Doelle 2009: 30; Resnick *et. al.* 2009: 32). Por otro lado, conocimientos básicos de Geografía, Antropología Cultural y Física, Estadística e Informática son necesarios y aportan una visión más amplia de la disciplina, que capacita además para otros trabajos más o menos relacionados con la Arqueología. La formación en lo que se llama “Arqueología Científica” en la terminología anglosajona reclama todas las especialidades de la Arqueometría, para el análisis de paisajes, yacimientos o materiales arqueológicos. Y constituye, sin duda alguna la parte más deficiente de la enseñanza hasta ahora (García Heras 2003), que sólo será subsanable mediante la incorporación de docentes provenientes de estos campos en otras Facultades o centros y en el CSIC. Todas las cuestiones relacionadas con la gestión del patrimonio arqueológico, legislación, gestión de archivos, tratamiento y gestión de imágenes (Fromaget-Lanièpze 2009), etc... también entran dentro de esta categoría de destrezas y habilidades transferibles, que pueden permitir a los graduados en arqueología trabajar en ámbitos no-arqueológicos.

Por último, en el apartado de las destrezas específicamente arqueológicas (Smith 2009) habría que incluir todo el conjunto de conocimientos para desarrollar el trabajo de campo. Aquí deben estar los métodos de prospección y de excavación arqueoló-

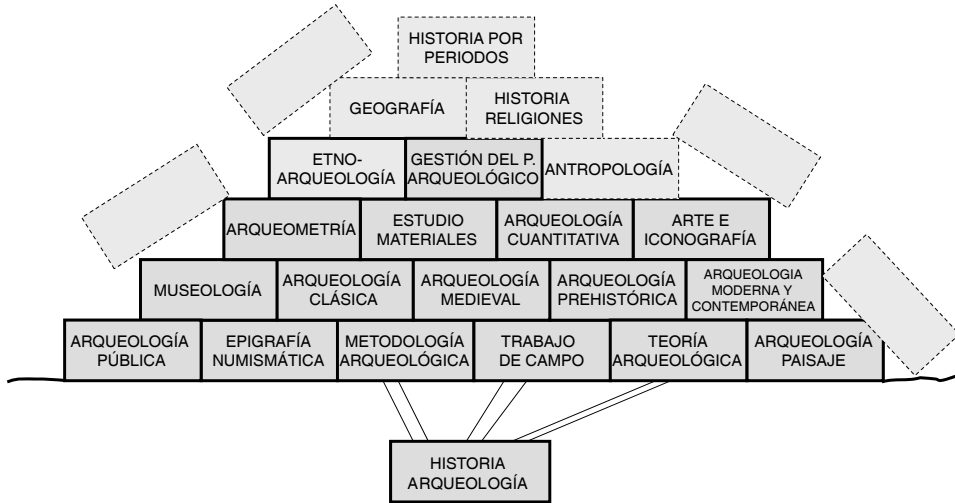


Figura 2.- La pirámide del nuevo currículo de arqueología: bloques necesarios y bloques complementarios.

gica (topografía, dibujo, fotografía y video) junto a los métodos de estudio de materiales arqueológicos (descripción, dibujo, construcción de tipologías, etc...), de las manifestaciones artísticas y de los paisajes en los que se insertan los yacimientos. Los conocimientos de edafología y geomorfología junto al posicionamiento de GPS y el manejo de SIGs se reputan como muy convenientes para la arqueología, especialmente la de gestión (Resnick *et al.* 2009). Y en este tema es donde se encuentra la mayor debilidad ya que las prácticas de campo deberían estar integradas en los *curricula*, de una forma importante y con tiempos de experiencia suficiente para un aprendizaje efectivo; hasta ahora la participación voluntaria de los estudiantes en proyectos de prospección y/o excavación ha sido la norma común. Lo mismo podríamos decir en el caso de estudio de materiales arqueológicos, a través de la participación voluntaria de estudiantes en los talleres y laboratorios arqueológicos con materiales de proyectos. La realidad es que el aprendizaje práctico está virtualmente excluido de los *curricula*. En el ámbito anglosajón, a pesar de partir de una situación mejor que la nuestra, la necesidad de situar la práctica arqueológica en el corazón de los nuevos *curricula* está siendo sistemáticamente reclamada en los últimos años (Aitchison 2004; ATF 2003; Brookes 2009; Croucher *et al.* 2008; Darvill 2009 b; Everill 2007; Neusius 2009). El trabajo de campo tiene un papel crítico integrador y equilibrador y como ha dicho M. Carver “excavar buscando ideas puede ser una manera de evitar que la arqueología se deslice al otro mundo del empirismo indul-

gente tanto como que se evapore en la estratosfera política” (1989: 673). Aunque de otra naturaleza, la interpretación del registro arqueológico para el público es hoy una tarea compleja, difícil y con un cuerpo metodológico muy desarrollado (Jameson 2008) que debe formar parte de las destrezas específicamente arqueológicas.

Pero la recolocación de las habilidades y destrezas prácticas propias de la arqueología en el currículo no significa que la educación universitaria se reduzca simplemente a aprender una serie de destrezas técnicas (Yu *et al.* 2006), debe servir para desarrollar al estudiante como persona, como investigador, como comunicador, no sólo como técnico hábil en el trabajo de campo (Parham y Palma 2008: 66). Las destrezas arqueológicas deben estar incluidas en el currículo pero no pueden constituir la razón esencial del mismo porque el mercado no debe dictar lo que es la formación integral de un ar-

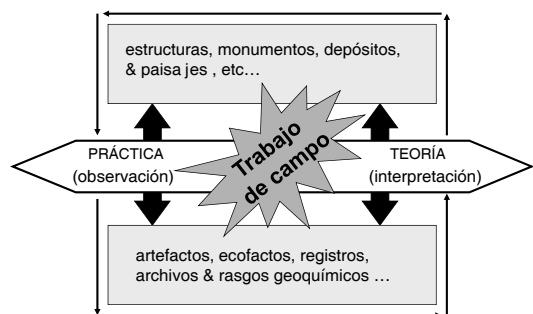
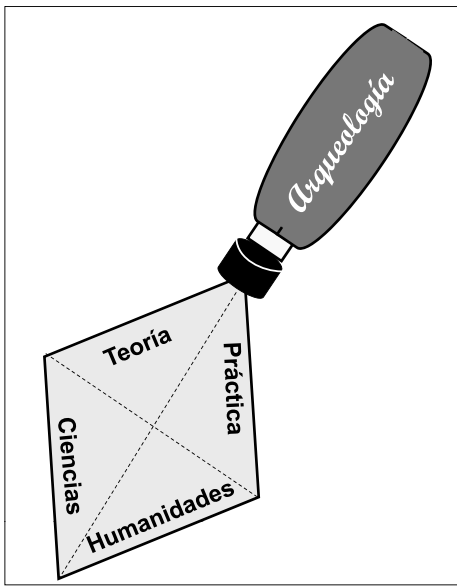


Figura 3.- El trabajo de campo como articulador continuo de teoría y práctica en la enseñanza de la arqueología (según Darvill 2009b).



**Figura 4.-** El paletín como metáfora gráfica de los componentes de la arqueología contemporánea.

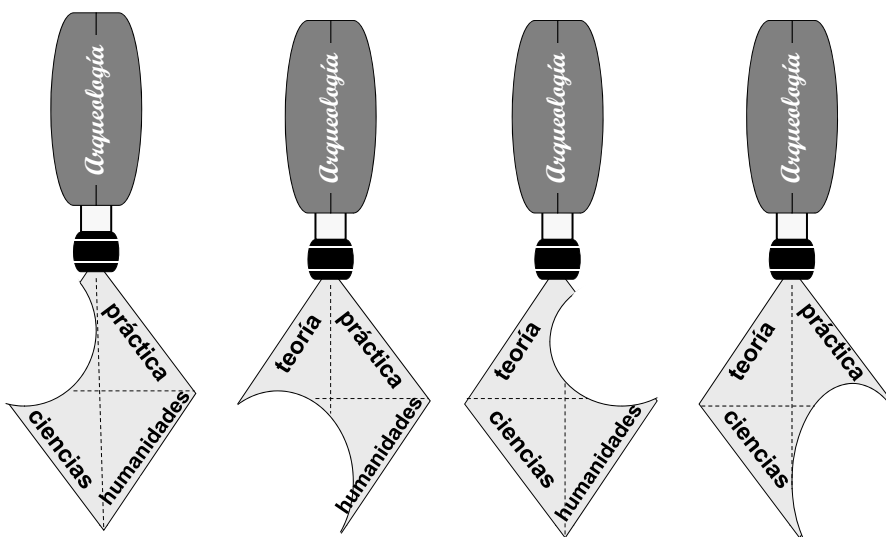
queólogo. Mantener la balanza entre los cuatro componentes básicos del currículo señalados constituye, en mi opinión, un factor clave para el éxito de cualquier Grado de Arqueología.

La Arqueología hoy día es una disciplina que requiere una formación en Humanidades, en Ciencias, en cuestiones teóricas y en una dimensión muy práctica. Si asumimos esto, podemos, metafóricamente, imaginar un buen currículo como un paletín de hoja romboidal en el que cada uno de los

cuatro sectores está equilibradamente representado (lo que no significa que cada uno de esos componentes tenga que tener una presencia simétrica en los *currícula*). La desequilibrada presencia de cada parte se traduciría en “paletines mellados”, *currícula* sesgados, en los cuales alguno de esos componentes está infravalorado o ausente. Lamentablemente, me temo que, en la realidad, bastantes licenciaturas de Historia de nuestras universidades ofrecerían “paletines mellados” por varios lados (Fig. 5). El plan de estudios ideal será aquel que pueda combinar de forma armónica y equilibrada los contenidos humanísticos, los científicos, los teóricos y los prácticos. Ese será el paletín arqueológico bien afilado por los cuatro lados (Fig. 4).

#### 1.4. La enseñanza de postgrado

Con el modelo de Bolonia el postgrado está compuesto por los estudios de Master (1 ó 2 años) y el Doctorado. Con la irrupción de los nuevos grados de Arqueología se abre la puerta a la implantación de másteres que, necesariamente, deben constituir estudios de especialización para formarse en campos concretos. Es posible que al principio estos másteres sean pocos busquen especializaciones muy generales como Arqueología Prehistórica, Arqueología Clásica u otras como Arqueología y Patrimonio o Arqueología y Territorio, por citar sólo algunos casos. La novedad es que muchos graduados buscarán en los másteres una especialización que les acerque con mejor formación al mercado



**Figura 5.-** Los “paletines mellados” mostrando los sesgos en la composición temática de los *currícula* de arqueología.



laboral, sin otras pretensiones académicas. Pero también llegarán graduados de otras especialidades que buscarán complementar su formación, lo que obligará a gestionar másteres con graduados bastante heterogéneos. La oferta de másteres será fundamental para que las universidades atraigan estudiantes de fuera (Sandneiss y Delcourt 2009: 28). Una fuerte demanda, previsiblemente, estará en el campo de la gestión del patrimonio arqueológico, nuestro equivalente al CRM (*Cultural Resource Management*) de los anglosajones. Pero al mismo tiempo un master será también la puerta obligada para acceder a la etapa de investigación y poder realizar su tesis doctoral, si es que pretende seguir una carrera investigadora. También será una alternativa para cambiar a áreas más especializadas y/o novedosas de la arqueología. De manera que los másteres podrán servir para diferentes fines, como ya sucede en el Reino Unido. El referente, una vez más, creo que inevitablemente será el británico por su larga tradición y potente oferta, p.e. en 2006 había más de 170 másteres diferentes de arqueología impartidos en unas 30 universidades (Collis 2008: 962), y las instituciones más fuertes ofertaban más de 10 ó 12 másteres. Es muy posible que la demanda de másteres sea relativamente importante por la novedad que suponen y la posibilidad de especialización que ofrecerán, porque muchos estudiantes pensarán que es mejor para su futuro contar con una titulación superior a la de simple graduado y porque las administraciones autonómicas tenderán a valorar la posesión de másteres especializados para la concesión de proyectos y concursos. Desde la perspectiva de los estudiantes los mejores centros serán aquellos que logren puntuar más alto en tres indicadores de los másteres: intensidad, o el grado de ajuste temporal para la formación impartida; diversidad, la posibilidad de cubrir el mayor número de áreas de especialización y, por último, flexibilidad, es decir un buen nivel de exigencia acompañado de la mejor atención personalizada (Doelle 2009: 29).

En nuestro país creo que el mayor problema va a ser la visión estrecha y rígida que muchas autoridades universitarias tienen, en el sentido de que les asusta reconocer muchos másteres temiendo que sean un fracaso y no logren suficientes alumnos. En mi opinión hace falta adoptar un planteamiento más flexible: las plantillas de nuestros departamentos son, en buena medida, de funcionarios a los que se les puede exigir una docencia determinada, los

másteres pueden compartir módulos de asignaturas comunes y marcar su especificidad a través de un número relativamente corto de asignaturas especializadas y por ello no debe asustar que haya pocos estudiantes, mejor será sumar 20 ó 25 estudiantes en dos o tres másteres que quedarse sólo con 10 en uno. Y necesariamente habrá que asumir que los másteres son enseñanza especializada de postgrado que, en muchas especialidades como la arqueología, no podrán contar con cifras muy altas de estudiantes. Además necesitaremos un “periodo de experimentación” para instalar los másteres, hacer publicidad y, sobre todo, habrá que esperar todavía unos años para que los nuevos graduados empiecen a llegar a este nivel educativo. Pero, sin duda, los másteres serán una de las mejores maneras de lograr habilidades y destrezas arqueológicas de una forma rápida y ... evitar reinventar la rueda (Doelle 2009: 30).

No ha definido el Ministerio los contornos del Doctorado, más allá de que lo normal será llegar con un año de master. Pero la posibilidad de que se organicen Escuelas de Doctorado es algo de lo que ya se está hablando, y contamos con algunas experiencias internacionales útiles (Stevens et al. 2006). Y, sobre todo, deberíamos tener muy claro lo que se precisa para un doctorado: graduados con una clara idea de la tesis que quieren desarrollar, el mayor tiempo posible para dedicarse exclusivamente a ello y buenos directores que ayuden y orienten con eficacia. El número de tesis en arqueología - aunque es casi imposible obtener datos estadísticos - en la última década ha ido cayendo, incluso por debajo del descenso global de entrada en la universidad. La dificultad de lograr salidas profesionales con una tesis ha hecho, sin duda, que muchos se retraigan de iniciar siquiera la aventura de la tesis doctoral. Pese a todo, desde la perspectiva de un departamento universitario la lectura del mayor número de tesis posible debe constituir uno de sus objetivos centrales. Muchas universidades europeas, y algunas españolas, premian la lectura de una tesis con financiación extra para ese departamento.

## **2. Las tareas pendientes de la enseñanza universitaria de la arqueología**

Primero comenzaré por las tareas generales de enseñanza que afectan a la universidad española. La incorporación del sistema universitario español

al EEES debería suponer, por encima de todo, una serie de cambios para lograr que la enseñanza de la universidad española mejore sustancialmente. Para ello creo que hay dos cuestiones fundamentales: por un lado, el establecimiento explícito de objetivos y estándares en cada grado y máster, el famoso *benchmarking* anglosajón (“copiar al mejor”) (Nicholls 2007), y por otro lado, el empleo de sistemas de evaluación de eficacia y logro de esos objetivos, esto es el sistema de “*peer review*” o “evaluación por iguales” de la docencia. Los dos procedimientos han sido hasta ahora ajenos a la vida universitaria española y, sin embargo, resultan absolutamente necesarios si de verdad queremos establecer mejoras de la calidad docente, estímulos para los profesores y un sistema sanamente competitivo en el que los mejores y los que más se esfuerzan encuentren premio a su trabajo.

La explicitación de objetivos y estándares en los títulos constituye la única manera de establecer un patrón por el que luego juzgar los resultados reales de las acciones educativas. Los ejemplos de las universidades británicas (Darwill 2009a; Harding y Johnson 2002; QAA 2007) y de las australianas (Beck y Balme 2005; Clarke 2008) son los mejores y un buen punto de referencia. Lo que hace el *benchmark* es, simplemente, definir el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que se esperan de un título de arqueología, lo que sirve además para esbozar potenciales áreas de empleo, comparar títulos y ofrecer información útil para las universidades y los futuros estudiantes. El interés por los últimos lleva a producir guías para estudiar arqueología muy bien elaboradas (VV. AA. 2009a).

La otra herramienta es la evaluación por iguales de los títulos, la *peer review* de la enseñanza. Resulta paradójico que mientras el sistema de evaluación por pares está plenamente aceptado como mecanismo para aumentar la calidad de una revista de investigación, en el campo de la enseñanza las puertas de las clases siguen “cerradas”. Es decir apenas hay alguna valoración del contenido y valor de la acción docente; es más creo que la mera idea de introducir un sistema de evaluación por pares - con colegas observando como se imparten las clases - resultaría odiosa para muchos profesores. Con todo, las experiencias de la universidad británica y la australiana en el área de arqueología resultan muy estimulantes (Harris et al. 2008) y creo que servirían para cubrir tres objetivos principales: pri-

mero, ofrecer ayuda real a muchos profesores en la tarea cotidiana de la enseñanza, segundo, estimular la buena docencia al reconocer y premiar las habilidades y logros de la enseñanza, y tercero, ayudar al desarrollo de carreras académicas de forma individualizada.

El desarrollo inteligente de estas herramientas puede ayudar mucho en el futuro de la enseñanza de la arqueología, sobre todo porque puede servir como muro de contención de mucha mala “psicopedagogía” que nos inunda, hace ya años, desde todas las instancias universitarias. Al igual que sería bueno la realización de jornadas, al estilo anglosajón, donde buenos profesores con dilatada experiencia proporcionan claves sabias de la enseñanza de la disciplina; aquí de momento estamos con el uso del power-point y demás TIC. Enseñar arqueología es una tarea tan apasionante como el trabajo de campo, lo que necesitamos es una mayor valoración de la docencia desde la propia universidad y algunos medios para estimular, mejorar y enseñar con más preparación y entusiasmo.

Por otra parte, es preciso recordar que existen muchas tareas incluidas dentro del paraguas de la enseñanza que, desde luego, van más allá de la impartición de clases en las aulas. Por ejemplo, formas de ejercer bien las tutorías o conocer las buenas prácticas en la orientación de trabajos de investigación (Jameson 2006; Jameson y Gray 2006; Wisker 2005), la creación de materiales docentes, especialmente on-line, como el interesante paquete estadounidense MATRIX (2003), los talleres de escritura arqueológica (Kintigh 2005) o el adiestramiento de los estudiantes en la realización de posters para congresos y reuniones (Stevens 2009), por sólo citar algunos aspectos de las ricas y variadas posibilidades que ofrece la enseñanza de la arqueología.

La atracción de la arqueología es tal que algunas universidades anglosajonas están creando cursos para que puedan ser seguidos también por personas con desventajas físicas, psíquicas o sensoriales. Por supuesto incluyendo también los trabajos de campo. Es lo que se está llamando una arqueología más “inclusiva y accesible” (<http://www.britarch.ac.uk/accessible/>). Pero también en ese sentido cabe considerar una arqueología que considere la inclusión de colectivos excluidos por agendas políticas actuales en países en conflicto (Al-Houdalieh 2009; Greenberg 2009; Shay 2008).

### 3. A modo de reflexión final

Es verdad que la práctica arqueológica contemporánea exige conocer cuestiones de legislación, nuevas metodologías de trabajo de campo y sistemas de documentación y maneras de trabajar en difusión y divulgación arqueológica que nunca han sido enseñadas; por otro lado los métodos de conservación de colecciones arqueológicas y de estructuras y yacimientos arqueológicos son cada vez más sofisticados y exigen subespecialidades propias. Todo eso es cierto, pero al mismo tiempo creo que es importante defender la unicidad de la arqueología como disciplina por más que presente múltiples facetas y prácticas laborales. Es importante no fragmentar más la disciplina (Gillespie 2004). Esto es lo que persiguen los nuevos Grados de Arqueología: una formación básica que se extienda a las cuestiones señaladas, al menos de forma introductoria y unitaria. En el futuro los Masteres en Arqueología deberán ir abordando la enseñanza formal de especializaciones que la Arqueología del s. XXI ya ha desarrollado. Y sin duda alguna, la necesidad de una Formación Profesional Continua (Aitchison y White 2008) inspirará la creación y mantenimiento de esos Masteres. Sólo así, mejorando continuamente la formación de los profesionales de la Arqueología entre todos, es como nues-

tra disciplina tendrá posibilidades de seguir siendo creativa y crítica y, por tanto, relevante para las sociedades de nuestro siglo.

Es bueno recordar siempre, como ha dicho recientemente Colin Renfrew, que la principal tarea en arqueología es intentar ver cuales son las preguntas interesantes y parte de eso es comprender cual es el armazón teórico para cada argumento (Harding 2008: 169). Y yo añado, parte de eso - y muy importante - también es ver cuales son las preguntas importantes y los argumentos relevantes para la mejor enseñanza y formación en la arqueología actual y la del inmediato futuro. Como arqueólogos y docentes tenemos la obligación de atraer a los mejores estudiantes para que sean arqueólogos, aunque la profesión no sea tan “glamurosa” como pueden reflejar los estereotipos (Fagan 2006).

Por último, es importante recordar que la enseñanza de la arqueología en la universidad no se puede disociar del modelo de universidad y que desde una perspectiva progresista que defienda la universidad pública exige, en lo que a la enseñanza se refiere, reflexionar sobre el significado de la docencia universitaria y de los recursos pedagógicos necesarios, haciéndolo junto a los estudiantes y con el objetivo de conseguir una enseñanza de calidad (Estévez 2009: 98-99).

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AITCHISON, K.; EDWARDS, R. (2003): *Archaeology Labour Market Intelligence: Profiling the Profession 2002/03*. Bradford, Cultural Heritage National Training Organisation and the Institute of Field Archaeologists.
- AITCHISON, K. (2004): Supply, demand and a failure of understanding: addressing the culture clash between archaeologist's expectations for training and employment in “academia” versus “practice”. *World Archaeology*, 36 (2): 203-219.
- AITCHISON, K. (2006): What is the Value of an Archaeology Degree? *Papers from the Institute of Archaeology*, 17: 4-12.
- AITCHISON, K. (2008a): *Discovering the Archaeologists of Europe: Transnational Report*. <http://www.discovering-archaeologists.eu>. (Acceso 25-09-09).
- AITCHISON, K. (2009): Archaeology is changing ... forever. *British Archaeology* 107, July-August.
- AITCHISON, K.; WHITE, R. (2008): Continuing professional development: a brave new direction for IFA. *The Archaeologist*, 67, 5.
- AITCHISON, K.; EDWARDS, R. (2008): *Archaeology Labour Market Intelligence: Profiling the Profession 2007-08*. Reading, IFA. [http://www.archaeologists.net/modules/icontent/inPages/docs/lmi%200708/Archaeology\\_LMI\\_report\\_colour.pdf](http://www.archaeologists.net/modules/icontent/inPages/docs/lmi%200708/Archaeology_LMI_report_colour.pdf). (Acceso 27-09-09).
- ATF (Archaeology Training Forum) (2003): *The Future of Archaeological Training and Career Development*. London: ATF. [http://www.britarch.ac.uk/training/ATF\\_future\\_of\\_training.pdf](http://www.britarch.ac.uk/training/ATF_future_of_training.pdf) (Acceso 30-09-09).
- ALMAGRO GORBEA, M. (2002): La arqueología española en el siglo XX. *Memoria académica del siglo XX* (V. Palacio, ed.), Madrid: 77-95.
- AL-HOUDALIEH, S.H.A. (2009): Archaeology Programs at the Palestinian Universities: Reality and Challenges. *Archaeologies*, 5: 161-183.

- BECK, W.; BALME, J. (2005): Benchmarking for archaeology Honours degrees in Australian universities. *Australian Archaeology*, 61: 32-40.
- BECK, W.; CLARKE, C. (2009): Archaeology Teaching and Learning in Australia 2003-2008: Perspectives from the Academy. *Research in Archaeological Education Journal*, 1 (1). [http://www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal/current\\_issue](http://www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal/current_issue). (Acceso 28-09-09).
- BENDER, S.J.; SMITH, G.S. (eds). (2000): *Teaching Archaeology in the Twenty-First Century*. Washington, DC, Society for American Archaeology.
- BRADLEY, R. (2006): Bridging the two cultures - Commercial archaeology and the study of prehistoric Britain. *Antiquaries Journal*, 86:1-13.
- BROOKES, S. (2009): Archaeology in the field: Enhancing the role of fieldwork training and teaching. *Research in Archaeological Education Journal*, 1 (1). [http://www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal/current\\_issue](http://www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal/current_issue). (Acceso 02-10-09).
- BURKE, H.; SMITH, C. (2007): *Archaeology to Delight and Instruct: active learning in the university classroom*. Walnut Creek, Left Coast Press.
- CAPELLA, J.-R. (2009): La crisis universitaria y Bolonia. *El Viejo Topo*, 252: 8-15.
- CARVER, M. (1989): Digging for ideas. *Antiquity*, 63: 66-74.
- CLARK, G.A. (2004): Status, context, and history in American academic archaeology. *The SAA Archaeological Record*, 4 (2): 9-12.
- CLARKE, C. (2008): By degrees. Benchmarking archaeology degrees in Australian universities. [http://www.australian-narchaeologicalassociation.com.au/files/by\\_degrees](http://www.australian-narchaeologicalassociation.com.au/files/by_degrees). (Acceso 11-09-09).
- CASSON, A.; FREY, C. (2005): An exploration of courseware effectiveness. *The SAA Archaeological Record*, January 2005: 24-26.
- COBB, H. (ed.) (2004): *Creating tomorrow's archaeologists: who sets the agenda?* Higher Education Academy, Liverpool: 1-34.
- COLLEY, S. (2004): University-based archaeology teaching and learning and professionalism in Australia. *World Archaeology*, 36 (2): 189-202.
- COLLEY, S.; ULM, S. (2005): Introduction to Special Volume. Teaching, Learning and Australian archaeology. *Australian Archaeology*, 61 (1): 7-10.
- COLLIS, J. (2003): *University Education in Archaeology in Britain: An overview*. [www.bib.uab.es/pub/arqueologia/](http://www.bib.uab.es/pub/arqueologia/). (Acceso 12-10-09).
- COLLIS, J. (2008): Careers in Archaeology. *Encyclopedia of Archaeology* (D.M. Pearsall, ed.), Elsevier-Academic Press, Amsterdam: 958-966.
- CROUCHER, K.; COBB, H.; BRENNAN, A. (2008): *Investigating the role of fieldwork in teaching and learning archaeology*. [www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/fieldwork](http://www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/fieldwork). (Acceso 30-09-2009).
- CHILDS, S.T. (2009): Commentary. *The SAA Archaeological Record*, January 2009: 37-39.
- DARWILL, T. (2008): Teaching archaeology: changing patterns in UK Higher Education. *The Archaeologist*, 67, spring 2008. <http://www.archaeologists.net/modules/icontent/inPages/docs/ta/ta67.pdf>. (Acceso 3-10-09).
- DARVILL, T. (2009a): UK archaeology benchmark updated. *Research in Archaeological Education Journal*, 1 (1). [http://www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal/current\\_issue](http://www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal/current_issue). (Acceso 5-10-09).
- DARVILL, T. (2009b): Linking fieldwork, theory, and knowledge in teaching prehistoric archaeology. *Research in Archaeological Education Journal*, 1 (2). [http://www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal/current\\_issue](http://www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal/current_issue). (Acceso 4-10-09).
- DIRECCIÓN (2004): Cap a un ensenyament homogeni dels estudis d'arqueologia en el marc de la Unió Europea. *Revista d'Arqueologia de Ponent*, 14: 299 ss.
- DEMOULE, J.-P. (2002): L'archéologie en France: son organisation, ses métiers, ses filières. *Guide des Méthodes de l'Archéologie* (J.-P. Demoule, F. Giligny, A. Lehöerff y A. Schnapp), Editions La Découverte, Paris: 249-268.
- DOELLE, W.H. (2009): Commentary. Will this degree get me a job with your firm? *The SAA Archaeological Record*, 2009 (1): 29-30.
- DOWSON, T.A. (ed.) (2004): Dossier: Archaeological Pedagogies. *World Archaeology* 36(2).
- ESTÉVEZ, J.A. (2009): La evaluación universitaria: ¿toyotismo en la universidad? *Mientras tanto*, 110-111: 87-100.
- FAGAN, B. (2006): So you want to be an archaeologist? It may not be as glamorous as you think. *Archaeology*, mayo-junio: 59-64.
- FROMGEOT-LANIÉPCE, V. (2009): L'utilisation et la gestion des images numérisées en archéologie. *Les Nouvelles de l'archéologie*, 116: 45-51.
- GARCÍA HERAS, M. (2003): Malos tiempos para la lírica: ¿hay todavía futuro para la arqueología científica en la universidad española? *Complutum*, 14: 7-18.

- GILLESPIE, S.D. (2004): Training the next generation of academic archaeologists. The impact of disciplinary fragmentation on students. *The SAA Archaeological Record*, 4 (2): 13-17.
- GREENBERG, R. (2009): Towards an Inclusive Archaeology in Jerusalem: The Case of Silwan/The City of David. *Public Archaeology*, 8 (1): 35-50.
- GUMERMAN IV, G.; SMILEY, F.E. (2009): Commentary. *The SAA Archaeological Record*, 2009 (1): 24-26.
- HAMILAKIS, Y. (2004): Archaeology and the Politics of Pedagogy. *World Archaeology*, 36 (2): 287-309.
- HARDING, A. (2008): A conversation with Colin Renfrew (Professor Lord Renfrew of Kaimsthorn). *European Journal of Archaeology*, 11 (2-3): 143-170.
- HARDING, A.; JOHNSON, M. (2002): Archaeology and "QAA subject review": what did we learn? *Antiquity*, 76: 967-74.
- HARRIS, K.-L.; FARRELL, K.; BELL, U.; DEVLIN, M.; JAMES, R. (2008): *Peer Review of Teaching in Australian Higher Education. A Handbook to support institutions in developing and embedding effective policies and practices*. <http://www.altc.edu.au>. (Acceso: 29-09-09).
- HIRST, K. (2008): Archaeology Today. *Encyclopedia of Archaeology* (D.M. Pearsall, ed.), Amsterdam, Elsevier-Academic Press: 478-489.
- IZQUIERDO, R. (2005): La arqueología medieval en un grado de arqueología. *Complutum*, 16: 221-230.
- JACKSON, V.; SINCLAIR, A. (2009): *Archaeology Graduates of the Millennium. A Survey of the Career Histories of Graduates*. [http://www.heacademy.ac.uk/assets/hca/documents/archaeology/Archaeology\\_Graduates\\_of\\_the\\_Millennium](http://www.heacademy.ac.uk/assets/hca/documents/archaeology/Archaeology_Graduates_of_the_Millennium).
- JAMESON, S. (2006): The Supervision of Undergraduate Research Students: Expectations of Student and Supervisor. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 1 (1): 37-59.
- JAMESON, S. (2008): *The Heritage Reader, a compendium of articles on past and present international trends in cultural heritage management*. Londres-Nueva York, Routledge.
- JAMESON, S.; GRAY, C. (2006): The Supervisión of Undergraduate Research Students: Expectations of Student and Supervisor. *Practice and Evidence of Scholarship and Learning in Higher Education*, 1 (1): 37-59.
- KINTIGH, K.W. (2005): Writing archaeology. Analyses and archaeological argumentation. *The SAA Archaeological Record*, September 2005: 33-35.
- KRISTIANSEN, K. (2008): Do we need the "archaeology of Europe"? *Archaeological Dialogues*, 15 (1): 5-25.
- KRISTIANSEN, K. (2009): The discipline of archaeology. *The Oxford Handbook of Archaeology* (B. Cunliffe, Ch. Gosden y R.A. Joyce, eds.), Oxford, Oxford University Press: 3-46.
- LADRÓN DE GUEVARA, S. (2007): The Teaching of Archaeology in Mexico. *The SAA Archaeological Record*, 2007 (5): 26-28.
- LEHOËRF, A. (2009): L'enseignement de l'archéologie en licence dans les universités françaises. *Les Nouvelles de l'archéologie*, 115: 57-64.
- MARQUET, J.-C.; PATHY-BARKER, C. ET AL. (eds.) (2006): *Archaeology and Education: from primary school to university*. Oxford, Archaeopress.
- MATRIX (2003): Making Archaeology Teaching relevant in the XXI Century. <http://www.indiana.edu/~arch/saa/matrix/homepage.html> (Acceso 5-XII-08).
- MILLS, B. (2006): A diversity of curricula for archaeology graduate programs. *The SAA Archaeological Record*, november 2006: 25-26 y 31.
- NEUSIUS, S.W. (2009): Changing the Curriculum. Preparing archaeologists for Careers in Applied Archaeology. *The SAA Archaeological Record*, 2009 (1): 18-22.
- NEUSTUPNY, E. (2005): Vysokoskolská archeologie. *Archeologické rozhledy*, LVII, 2005: 381-389.
- NICHOLLS, M.G. (2007): The development of a benchmarking methodology to assist in managing the enhancement of university research quality. *Higher Education Quarterly*, 61 (4): 539-562.
- PARHAM, D.; PALMA, P. (2008): Training and Maritime Archaeology in a University Context. *Journal of Maritime Archaeology*, 3: 59-68.
- PYBURN, K.A. (2005): Past Pedagogy. *Archaeologies*, 1 (2): 1-6.
- QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education) (2007): *Subject Benchmark Statements: Archaeology*. <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/statements/Archaeology.asp#p4> (Acceso 13-10-09).
- QUEROL, M<sup>a</sup>A. (1997): La arqueología en las universidades españolas. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 22: 15-18.
- QUEROL, M<sup>a</sup>A. (2001): La formación arqueológica universitaria: Un futuro por el que luchar. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 37: 32-34.
- RAINBIRD, P.; HAMILAKIS, Y. (eds.) (2001): *Interrogating pedagogies: archaeology in Higher Education*. Oxford, B.A.R. Int. Ser. 948.

- RANSLEY, J. (2008): Time for a Little Pedagogical Reflection? *Journal of Maritime Archaeology*, 3: 53-58.
- RENFREW, C. (2008): Foreword. *Encyclopedia of Archaeology* (D.M. Pearsall, ed.), Amsterdam, Elsevier-Academic Press.
- RESNICK, B.; BERKIN, J.; TROCKI, P. (2009): Commentary. *The SAA Archaeological Record*, January, 2009: 31-33.
- RUIZ ZAPATERO, G. (1998): Enseñando Arqueología ... ¿Hay algo que decir? *Arqueoweb*, 0, 1998. <http://www.ucm.es/info/arqueoweb>. (Acceso 9-08-09).
- RUIZ ZAPATERO, G. (2005): ¿Por qué necesitamos una titulación de arqueología en el siglo XXI? *Complutum*, 16: 255-270.
- RUIZ ZAPATERO, G. (en prensa): Cómo nace un nuevo título universitario: el Grado de Arqueología. *La Gestión del Patrimonio Cultural* (M<sup>a</sup>. Querol), Editorial Akal, Madrid.
- RUIZ DE ARBULO, J. (1998): El patrimonio arqueológico y la enseñanza universitaria. *VIII Cursos sobre el Patrimonio Histórico* (Reinosa 1997), (J.M. Iglesias, ed.), Universidad de Cantabria, Santander: 85-98.
- SANDWEISS, D.; DELCOURT, S. (2009): Commentary. The M.A. in Applied Archaeology and Current Trends in Graduate Education. *The SAA Archaeological Record*, 2009 (1): 27-28.
- SEBASTIÁN, L. (2006): Building a graduate curriculum for CRM archaeology. *The SAA Archaeological Record*, November 2006: 29 y 35.
- SHAY, T. (2008): An Ethnography of Teaching Archaeology. *Archaeologies: Journal of the World Archaeological Congress*, 4 (2): 328-343.
- SMITH, G.S. (2009): Teaching and Learning Archaeology: Skills, Knowledge and Abilities for the Twenty-first Century. *Research in Archaeological Education Journal*, 1 (1). [http://www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal/current\\_issue](http://www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal/current_issue). (Acceso 12-09-09).
- SOMMER, U. (2002): The teaching of archaeology in West Germany. *Archaeology, Ideology and Society. The German Experience* (H. Härke, ed.), Frankfurt am Main, Peter Lang: 205-243.
- STEVENS, F. (2009): Articulating the bridge between theory and practice: a consideration of posters as genres of successful assessment in European Prehistory. *Research in Archaeological Education Journal*, 1 (2). [http://www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal/current\\_issue](http://www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal/current_issue). (Acceso 21-10-09).
- STEVENS, F.; ROESDAHL, E.; WEBSTER, L.; VANDKILDE, H.; JENSEN, B. (2006): Danish PhD School in Archaeology: Making Connections with the British Museum and the UCL Institute of Archaeology. *Papers from the Institute of Archaeology*, 17: 36-46.
- TAYLOR, T. (2008): Prehistory vs. Archaeology: Terms of Engagement. *Journal of World Prehistory*, 21: 1-18.
- ULM, S.; NICHOLS, S.Y.; DALLEY, C. (2005): Mapping the shape of contemporary Australian archaeology: implications for archaeology teaching and learning. *Australian Archaeology*, 61: 11-23.
- UPHAM, S. (2004): Hanging out. The status and position of archaeology in American universities. *The SAA Archaeological Record*, 4 (2): 6-8.
- VV.AA. (2004a): Dossier: "The status of academic archaeology". *The SAA Archaeological Record*, 4 (2): 6-37.
- VV.AA. (2004b): Dossier: "Archaeological Pedagogies". *World Archaeology*, 36 (2).
- VV.AA. (2005): Dossier: "Enseñar arqueología en el siglo XXI". *Complutum*, 16: 211-272.
- VV.AA. (2009a): Study archaeology. A complete guide to studying archaeology in the UK. *Current Archaeology*, 235, October 2009: 42-62.
- VV.AA. (2009b): Seminario Internacional «Aprendiendo Arqueología». *X Curso Internacional de Arqueología en Baelo Claudia*, Universidad de Cádiz/Junta de Andalucía, septiembre de 2009.
- WAGERS, S.J.; NICHOLSON, CH. (2008): What are archaeological field technicians paid? *The SAA Archaeological Record*, march, 2008: 36-39.
- WISKER, G. (2005): *The good supervisor: Supervising postgraduate and undergraduate research for doctoral theses and dissertations*. Hampshire, England, Palgrave MacMillan.
- YU, P.-L.; MILLS, B.; NEUZIL, A. (2006): Committee on curriculum: What skills do I need to get and keep a job in archaeology? *The SAA Archaeological Record*, may 2006: 9-13.
- ZEDER, M.A. (1997): *The American Archaeologist: A Profile*. Nueva York, AltaMira Press.