

## DEL MITO A LA REFLEXIÓN: ABORDANDO NARRATIVAS TRADICIONALES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Daniel JIMÉNEZ MARTÍN

Codirector de Albanta Educación. Grupo PAI. HUM. -440.

Correo electrónico: [albantaeducacion@gmail.com](mailto:albantaeducacion@gmail.com)

**Resumen:** Las prácticas en la difusión de proyectos de investigación universitarios y los métodos de enseñanza de la historia están desfasados y deben evolucionar a una experiencia más vivencial y tangible. Se requiere un compromiso colectivo para desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras que fomenten un aprendizaje vivencial, crítico y reflexivo. Proponemos la arqueología experimental y el estudio de mitos históricos como métodos prometedores para despertar el interés de los estudiantes y la población en general.

**Palabras Clave:** didáctica de la historia, mitos, arqueología experimental, divulgación.

**Abstract:** Practices in the dissemination of university research projects and history teaching methods are outdated and must evolve towards a more experiential and tangible experience. A collective commitment is required to develop innovative pedagogical practices that foster experiential, critical, and reflective learning. We propose experimental archaeology and the study of historical myths as promising methods to awaken the interest of students and the general population.

**Keywords:** history didactics, myths, experimental archeology, divulgation.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Grupos de investigación y difusión. 3. Aulas del siglo XIX, profesorado del siglo XX y alumnado del siglo XXI. 3.1. ¿Resulta suficiente la formación educativa del docente de secundaria? 4. Propuestas de cambio para una enseñanza de la historia vivencial y reflexiva. 4.1. Arqueología experimental. 4.1.1. Cómo aplicar la arqueología experimental en las aulas de enseñanza básicas y medias: La prehistoria como ejemplo. 4.2. Inmersión en la investigación arqueológica: una simulación práctica. 4.3. Historia familiar: comparativa de una misma realidad. 4.4. Mitos en la historia. 4.4.1. Eurocentrismo. 4.4.2. Periodización. 4.4.3 Arqueología de género. 4.4.4. Terminologías: descubrimiento, asentamiento, invasión, reconquista. 4.4.5. Análisis comparativo de manuales. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

### 1. Introducción

*“Si el escolar no lleva consigo el vivo recuerdo de nuestras glorias nacionales, si no sabe que sus antepasados han combatido por nobles causas en mil campos de batalla, si no ha comprendido cuanta sangre y cuantos esfuerzos ha costado la unidad nacional y por tanto la obtención de leyes que nos hacen libre del caos de nuestras instituciones envejecidas, si no se convierte en un ciudadano, provisto de sus deberes y un soldado que ama su fusil, entonces el maestro habrá perdido su tiempo”* (Dosse, 1988). Ernest Lavisse.

La didáctica de la historia ha sido tratada tradicionalmente como una rama secundaria y de poco prestigio dentro de los ámbitos de investigación de historia y arqueología, siempre ligada más a los ámbitos de educación que a nuestros departamentos especializados en las diferentes partes de la historia. Solemos encontrar, de hecho, en ese departamento de extrarradio, investigadores/as exiliados frutos del ostracismo causa de alguna guerra interdepartamental, o jóvenes buscando *curriculum* para llegar a acceder a su departamento soñado en el futuro. No es de extrañar, además, que dicho departamento no se encuentre en las facultades de historia y arqueología sino en la fa-

cultad de educación, donde, en muchos casos, se centrarán en enseñar clases básicas de historia a futuros maestros/as.

Este abandono sistemático de la rama educativa y de divulgación en nuestros ámbitos de estudios inevitablemente puede generar un problema: tener graduados expertos en todos los sucesos históricos, pero con escasa idea de cómo transmitir ese conocimiento.

Esto *a priori* podría ser un problema secundario, sin embargo, es de vital importancia ya que la profesión del historiador/a está ligada de forma intrínseca a explicar/enseñar la historia. La gran mayoría de graduados pasarán a convertirse en profesores de enseñanzas medias de historia, otros pocos guías turísticos, algunos otros continuarán en la universidad donde, no lo olvidemos, el 50% de su trabajo será enseñar a los futuros historiadores/a. Como vemos, ¿de qué nos sirve memorizar con detalle cada fecha histórica sino somos capaces de transmitir ese conocimiento? Sucede así que en ocasiones los historiadores/as pecamos de eruditos y creemos que, con narrar los hechos a nuestros alumnos/as y contar alguna anécdota por el camino es más que suficiente para convertirnos en buenos docentes. Nos limitamos a interpretar la figura de profesor/a que hemos vivido durante toda nuestra vida creyendo que, como a nosotros nos funcionó ese tipo de educación memorística y nos interesaba ese tipo de datos, la enseñanza magistral es un método perfecto. Y cuan equivocado estaríamos si aceptamos dicha tesis, porque estaríamos olvidándonos que durante nuestro proceso de estudiante decenas de alumnos/as quedaron atrás atosigados/as con la famosa asignatura de historia, aquella materia memorística, teórica y sin vida.

La docencia es una profesión muy compleja debido a la multitud de factores que influyen en la práctica de la enseñanza, por ello debemos ser conscientes de la importancia de dedicarle la atención y reflexión que se merece.

## 2. Grupos de investigación y difusión

Después de muchos años machacando el concepto de la “difusión” dentro del ámbito universitario se ha conseguido que al menos esa palabra resuene dentro de los grupos de investigación. Pero, ¿realmente se pone esfuerzo en ella? O, por lo contrario, ¿no es más que otra traba más que debo hacer lo antes posible para poder dedicarme

a mi investigación?

Siendo en muchos casos un 15% del presupuesto destinado a difusión de proyectos universitarios (López y Bermejo, 2018) nos conformamos con publicar en una revista de impacto, algún congreso nacional y en el mejor de los casos una conferencia abierta al público general tremendamente erudita, un poster y algunos canapés. De esa forma, espantamos a la mitad de asistentes a dicha conferencia y la otra mitad se limita a decir que le ha parecido “muy interesante”, fruto de su inseguridad propia y su ensalzamiento a la figura del investigador/a. En dichas conferencias suele ocurrir, además, que las llenamos de tablas con datos, mapas complejísimos que apenas el público llega a poder leer con claridad y, en definitiva, una exposición muy detallada de cada paso que hemos seguido. Olvidamos así lo importante, el Todo: por qué estamos aquí, que hemos encontrado, que implicaciones tiene nuestros descubrimientos y, sobre todo, como afecta estas investigaciones a la historia local del lugar donde se está presentando. En definitiva, debemos hacer que el público empaticé con nosotros, y le hagamos sentirse partícipe de nuestra investigación, teniendo claro cuál es el objetivo de tanto esfuerzo y los beneficios para la localidad de todas estas investigaciones.

Bajo mi punto de vista, la difusión de un proyecto universitario debe partir de una tremenda reflexión de varios puntos. Por un lado, el contexto donde quiero difundir: ciudades, pueblos, barrios, etc. son realidades muy distintas que necesitan diferente tipo de actuaciones. Por otro lado, insistir en que la difusión debe ser general, somos nosotros/as los que debemos adaptar nuestra difusión a la gran parte de la población. Solo así podemos conseguir una sociedad que se sienta responsable de su patrimonio y heredera del cuidado del mismo. Si lo conseguimos, ayudaremos a que nuestros yacimientos dejen de sufrir el continuo expolio actual, y veremos con más normalidad que las instituciones públicas apuesten por invertir en dichos yacimientos. No somos conscientes, por nuestra escasa formación en didáctica de la historia y divulgación, del gran poder de transformación que tenemos en nuestras manos. Ponemos todos nuestros esfuerzos en llegar a las zonas más recónditas del planeta para excavar, gastamos todos nuestros recursos en que dicha excavación se prolongue lo máximo posible, luego, gastamos otro tanto de tiempo en publicar en revistas de impacto, pero ¿hemos pasado siquiera a reflexionar un segundo

en qué impacto tiene mi investigación para las poblaciones aledañas a la excavación? ¿estará el yacimiento protegido cuando la excavación acabe? ¿la población querrá protegerlo?

Un buen ejemplo, que me ha tocado vivirlo de forma personal, es el yacimiento romano de Sierra Aznar (Arcos de la Frontera). Este gran yacimiento está próximo a una pedanía de dicha localidad conocida como “La Perdiz”. Dicho yacimiento ha vivido constantes oleadas de arqueólogos/as para diferentes proyectos de investigación y la situación siempre es la misma. Llegan al bar de dicha pedanía, desayunan, intercambian miradas con los vecinos que los miran extrañados, suben al yacimiento y se marchan. La población comprende con el paso de las décadas que tienen en sus manos algo importante, pero ¿Qué valor tiene, que beneficio nos trae todo esto? Los arqueólogos/as no serán, al menos hasta ahora, quienes den respuesta a las inquietudes vecinales, tan obsesionados con nuestros estudios olvidamos que dichos vecinos/as son los legítimos cuidadores del yacimiento y que de no gastar tiempo con ellos todo puede volverse en contra. Y así sucedió, en poco tiempo aparecieron pintadas como “fuera arqueólogos” y comenzó el expolio continuado, llegando a la pedanía personas que advierten pagar buenas cantidades de dinero a cambio de restos arqueológicos y así, en pocos años, contamos con cientos de perforaciones realizadas por detectoristas según nuestras últimas prospecciones (estudio en fase de publicación:

“Sierra Aznar. Grupo de estudios arqueológicos”). El yacimiento se empobrece y con ello las investigaciones futuras. Todo por no gastar nuestro tiempo en explicar la riqueza que un yacimiento puede traer a una localidad (museos, visitas turísticas etc.) así como la idea de que son responsables para con el yacimiento. De nuevo, la falta de difusión termina siendo tremendamente mortal.

Problemáticas como esta, las contamos por miles en todo el país, por cientos en nuestras provincias y por ende por decenas en nuestras localidades (Rodríguez, 1998). Para ello solo queda comprender que nuestras líneas de investigación deben ir acompañadas con un fuerte equipo especializado en divulgación que comprenda el contexto donde trabaja y el impacto que dichas investigaciones y descubrimientos provocarán en la localidad afectada (Figuras 1, 2 y 3).

### **3. Aulas del siglo XIX, profesorado del siglo XX y alumnado del siglo XXI**

Volvamos nuevamente a la educación secundaria. La docencia en institutos tal y como está planteada resulta ser, en la práctica, una solución económica realista para graduados/as universitarios de diferentes ámbitos y no siempre un oficio de vocación por sí mismo. Hay que tener en cuenta, como planteábamos en la introducción, que los estudios universitarios de historia están enfocados, en su totalidad, en crear investigadores/as y no profesos-



**Figura 1.** Acto vandálico sobre ortostato en Dolmen de Alberite (Villamartín).





**Figura 2.** Encalado del Menhir de la Lancha (Villamartín), acto denunciado por el investigador Agustín García Lázaro.

res, paradoja interesante cuando la gran mayoría no podrá dedicarse a lo primero y sí a lo segundo. Los planes de estudios universitarios no suelen gastar minutos en que su alumnado aprenda, para empezar, epistemología de la historia, que le haga comprender los diferentes planteamientos sobre la misma, qué es, para qué sirve, etc. (Sáiz, 2023). En definitiva, el alumnado no aprende a cuestionar desde las bases aquello a lo que pretende dedicarse. Por el contrario, gastamos todo nuestro tiempo en enseñarle toda la historia política universal, de principio a fin, batalla tras batalla y pretendemos además que toda esa información permanezca en sus memorias de alguna manera a través de exámenes de memorización y no de raciocinio. Pero, como es sabido por todos, dicho conocimiento se evapora a las horas siguientes del examen. ¿No tendría más sentido que los planes de estudio estuviesen más enfocados en formar futuros profesores/as de historia con herramientas epistemológicas que le hagan tener un sentido crítico de su trabajo? Todo lo contrario, parece que solo interesa formar a “contadores de historias”, tal y como nos lo describe el investigador Sáiz Serrano:

*“A día de hoy la investigación educativa evidencia que en la historia escolar todavía priman enfoques informativos y transmisivos frente los activos y reflexivos basados en el pensamiento histórico, existentes pero de mucha menor difusión”* (Sáiz, 2023: 247).

Luego tenemos la carencia en la didáctica de la

historia. Aun teniendo la gran fortuna de llegar a establecerte en una universidad como profesor/a, tu labor principal será igual que en el caso del profesorado de instituto: enseñar. No podemos ser tan pretenciosos de pensar que nuestros estudios en historia nos avalan para enseñar historia. La enseñanza es una profesión totalmente diferente a nuestra investigación. Una profesión compleja, llena de aristas y matices que lleva toda una vida ir perfilando. De esta forma, no dando importancia a la enseñanza de la historia provocamos la falsa idea de que cualquiera puede enseñar y con cualquier formación (Diez *et al.*, 2018). De hecho, las oposiciones que te convierten en profesor/a funcionario del Estado te valorará en su primera criba (y sin duda la más compleja) igual que un examen clásico de desarrollo de historia y no tus habilidades adquiridas como docente.

Así pues, ¿qué se encuentra el alumnado de secundaria entonces? Posiblemente a un profesor/a especialista en su área de conocimiento, que carece de formación educativa en didáctica de la Historia (Sáiz, 2023) y que debe transmitir unos conocimientos históricos, a vista del alumnado, odiosamente aburridos. Fruto de esta carencia y falta de práctica profesional el profesor/a puede finalmente reproducir el modelo de profesor/a que tuvo este cuándo estudiaba: clases magistrales, exámenes de memorización y mucho interés en que el alumnado recuerde hechos históricos con exactitud. Sin contar que además el profesora-





**Figura 3.** Agujero provocado por detectorista en yacimiento romano de Sierra de Aznar (Arcos de la Frontera).

do novel deberá hacer frente a *“los peores horarios, las clases más complicadas y las tareas más complejas, dado que son los últimos en incorporarse a los centros”* (Diez et al., 2018: 101).

Con esto podemos provocar en el alumnado el habitual desapego por la asignatura, entendiéndola como una materia eminentemente teórica, cerrada, inamovible y sin valor ninguno para con sus vidas y su presente. Al otro lado, un profesor/a frustrado con unas nuevas generaciones aparentemente carentes de interés y motivación. Así pues, el docente buscará en sus semejantes un poco de autocomplacencia y justificación de sus métodos, quizás falto de una identidad profesional que respalde y ponga en valor dicha profesión.

Esto se une a unos manuales de historia, que, como nos plantea Cardete (Cardete, 2021), tardan

en actualizarse una media de 10 a 15 años, provocando que en las aulas impere un conocimiento desfasado, ya que cuando actualizan los axiomas estos ya han sido superados por otros nuevos. Además, las editoriales tienen claros sesgos de corte político, nacionalista, religioso, etc. lo que provoca que el alumnado esté expuesto a dichos sesgos a veces sin pasar por ningún tipo de control o criba por parte del profesorado, que entiende el manual como pieza clave en su enseñanza (Castillejo, 2021).

### **3.1. ¿Resulta suficiente la formación educativa del docente de secundaria?**

Es de interés detenernos en la formación educativa inicial del profesorado puesto que gran par-

te de estas líneas las dedicaremos a abrir debate sobre esta práctica en cuestión y reflexionar sobre sus posibles carencias o problemáticas.

Si bien es cierto que en las últimas décadas se ha hecho un esfuerzo por aumentar la formación pedagógica del futuro profesorado de secundaria, pasando del ya extinto CAP (Certificado de aptitud pedagógica) a el actual MAES (Master en Formación del Profesorado) creemos necesario cuestionarnos si esta formación es suficiente.

Cabe mencionar que previamente a la implementación del MAES se abrió un período de consultas con las universidades e instituciones pedagógicas y la propuesta fue establecer la conocida formación simultánea, donde se combina la formación de la especialidad y la formación pedagógica al mismo tiempo, al contrario del modelo actual, un modelo sucesivo donde tras la formación en alguna disciplina ajena a la educación viene el complemento educativo con un máster. De hecho, incluso el propio Ministerio de Educación coincidió con esta fórmula, sin embargo, estas tesis no se pudieron llevar a cabo por simples cuestiones económicas (Senent, 2011).

Así pues, si analizamos la bibliografía actualizada sobre la formación inicial del profesorado podemos advertir que hay una evidente inclinación a la defensa de un modelo simultáneo y no continuo como tenemos ahora, así como a afirmar que la formación inicial resulta del todo insuficiente:

*"[...] las graves carencias formativas que existen en la formación inicial del profesorado que les impide dar respuesta a las demandas del alumnado y de la sociedad en general"* (Lorenzo et al., 2014).

*"Hoy la formación inicial (...) de los profesores procedentes de licenciaturas especializadas temáticamente, inespecífica y demasiado ajena a su posible conversión en docentes"* (Fernández, 2001).

*"en cuanto al profesorado de secundaria el 43% de los participantes desconocen las estrategias de aprendizaje al terminar su formación inicial como docentes"* (Javaloyes et al., 2016).

Parece obvio decir que esta formación es insuficiente para transformar a un historiador/a en un docente de secundaria en cuestión de algunos

meses. Bajo estas tesis, resulta evidente que una persona no puede cambiar de oficio con estudiar 60 créditos, como pretendemos con el MAES. De hecho, ¿existe algún otro master habilitante que te permita entrar desde cualquier disciplina y cambiar diametralmente de profesión? Con toda seguridad, psicólogos, abogados e ingenieros pensarán lo contrario (actualmente los másteres habilitantes se concentran en profesorado, ingenierías, arquitectura, psicología y abogacía).

Así pues, como ocurre con tantas esferas universitarias y políticas, falta trabajo multidisciplinar, ya que las ciencias de la educación llevan mucho tiempo investigando al respecto y arrojando ingentes cantidades de propuestas, como el caso del modelo de formación inicial que mencionábamos, un modelo simultáneo. Parece necesario, por ello, debatir la creación de una carrera universitaria propia de "docencia de la historia" (y, por ende, de las demás especialidades), ofreciendo de esta manera una formación de calidad y continuada en el tiempo que atienda de verdad los problemas de la educación, dotándonos así de un cuerpo de profesionales con una óptima formación y una identidad profesional:

*"los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, trabajando como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de Historia o como profesores de Química"* (Esteve, 2003: 211. En Díez et al., 2018).

#### **4. Propuestas de cambio para una enseñanza de la historia vivencial y reflexiva**

La historia es, a nuestro parecer, una asignatura viva, una oportunidad para la experimentación y la reflexión. Un espacio de debate, que nos conecta con nuestro presente permitiéndonos poner en contexto nuestras problemáticas. Por lo tanto, debemos huir en gran medida de los métodos tradicionales que rodean a la enseñanza de la historia y así sustituir, por ejemplo, la memorización por la reflexión, la historia política por la historia social y lo teórico por lo experimental. Al mismo tiempo, debemos comprender que la historia no es una e inamovible, y así debemos transmitirlo: la historia como un elemento vivo, mutable y por lo tanto deconstruible por ella misma como forma de recon-



figurarse con axiomas más actualizados.

De esta forma, proponemos tres grandes cambios en el método de la enseñanza de la historia: la arqueología experimental como disciplina práctica en contraposición del exceso de teorización de la historia; el estudio de la historia familiar como conexión entre la historia y la realidad del estudiante; y por último, trabajar de forma transversal mitos en la historia como forma práctica para que el alumnado obtenga una actitud crítica ante los dogmas y la visión de la historia como pilar único e inamovible.

#### 4.1. Arqueología experimental

La arqueología experimental es una metodología de investigación de largo recorrido que busca replicar, recrear o simular procesos y técnicas utilizadas en el pasado con el fin de comprender mejor cómo funcionaban y qué implicaciones tenían en las sociedades antiguas. Esto implica la realización de experimentos prácticos controlados, utilizando herramientas, materiales y técnicas similares a las utilizadas por las culturas pasadas.

Dicha rama arqueológica resulta de vital interés educativo pues permite al alumnado adentrarse en nuestra materia desde un prisma experimental, posición contrapuesta a nuestra tradicional

teorización de la historia. Como es bien sabido, el aprendizaje experimental se arraiga en nuestras memorias con gran efectividad ya que el alumnado pasa a ser un sujeto activo y protagonista en el proceso de aprendizaje.

Más allá de los clásicos porcentajes de las pirámides de aprendizaje (que resultan ser más un mito que una teoría) dichas pirámides sí recogen en buena medida la jerarquía de métodos de aprendizaje en cuanto a su efectividad. Como verán, el aprendizaje práctico/experimental ocupa un puesto alto en lo que a calidad en el aprendizaje se refiere (Figura 4).

Investigaciones dentro del campo de la neurología (Poh *et al.*, 2010) demostraron que “la actividad cerebral de un estudiante durante una clase magistral en la que el estudiante está solo escuchando al profesor era la misma que cuando estaba tumbado en su casa viendo la televisión e incluso la misma que en algunas fases del sueño” (Bartolomé, 2023).

Tampoco resulta una solución querer aplicar a nuestras clases alternativas de tipo tecnológico (powerpoint, prezi, etc.) ya que incluso este puede ser más contraproducente. Como plantea Horvath (Horvath, 2014) los canales neurológicos que aplicamos para leer (en este caso una presentación) son los mismos que utilizamos para escuchar al



**Figura 4.** Pirámide de retención del aprendizaje creado por el Instituto NTL de Alexandria (Virginia). Bohorquez y Velasteguí, 2011.



profesor/a, por lo que hay una sobrecarga cognitiva que impide el aprendizaje (Bartolomé, 2023).

Viendo esto, ¿Qué sentido tiene seguir aplicando metodologías como la clase magistral? Más aún en enseñanzas básicas y medias donde el alumnado no está obligado a tener una motivación intrínseca con la asignatura.

Como solución proponemos la arqueología experimental que nos permite conectar con el alumnado desde un prisma educativo mucho más eficiente. Además, la arqueología experimental abandona la historia política y se centra en los modos de vida, cuestión de vital importancia si queremos que el alumnado abandone las fechas y reinados a cambio de una comprensión social de la época.

#### 4.1.1. Cómo aplicar la arqueología experimental en las aulas de enseñanza básicas y medias: La prehistoria como ejemplo

La prehistoria es uno de los temas principales de estudio, tanto en primaria como secundaria, por ello, proponemos abordar dicho tema desde otra perspectiva (Tabla 1 y Figuras 5, 6 y 7).

#### 4.2. Inmersión en la investigación arqueológica: una simulación práctica

Uno de los reclamos más representativos en el alumnado de secundaria se podría resumir en la repetida frase: ¿y esto para que me sirve? Y, a pesar de que encontremos mil maneras de justificar el por qué deben adquirir dicho conocimiento, la respuesta no suele convencer. Uno de los grandes motivos, a mi parecer, es que el aprendizaje suele estar aislado de la vida real de los estudiantes. Estudian raíces cuadradas, pero no para qué sirven, complejos análisis sintácticos sin una finalidad mayor que aprobar y, por supuesto, memorizan reinados y conquistas sin aparente sentido.

El alumnado está huérfano de un conocimiento tangible, estudia por inercia porque es lo que lleva haciendo desde que tiene conciencia, pero esa fe ciega en el estudio no es lo suficientemente fuerte para todos/as y por eso una gran mayoría de estudiantes terminan dejando sus estudios, entre otras razones porque no encuentran utilidad práctica en dichos aprendizajes, tal y como nos afirma Suberviola (Suberviola *et al.*, 2023).

Debemos encontrar una manera de que nuestras enseñanzas puedan conectarlas con la rea-



**Figura 5.** Caso práctico de pinturas rupestres en taller de arqueología experimental impartido por Albanta Educación.

<b>PREHISTORIA</b>	<b>Arqueología experimental</b>			
	<b>Vida cotidiana</b>	<b>Arte Parietal</b>	<b>Arte mueble</b>	<b>Talla lítica</b>
<b>Contenidos Conceptuales</b>	-Origen del uso del fuego y sus repercusiones.	- Origen e interpretación del arte parietal.	- Origen e interpretación del arte mueble.	- Desarrollo general de la industria lítica. -Reinterpretación de la división del trabajo según el género.
<b>Contenidos procedimentales</b>	- Técnicas de fuego ( fricción y técnica por percusión).	Composición, materiales y técnicas de las pinturas, tipos de arte (levantino, esquemático, etc.)	Venus paleolíticas, ídolos oculados, flautas, etc.	-Técnica percusión y presión, estudio materias primas. -Modelado 3d de flechas paleolíticas.
<b>Contenidos actitudinales</b>	- Fomento de la curiosidad y la investigación. - Valoración del trabajo en equipo.	- Fomento de la curiosidad y la investigación. -Promoción de la creatividad.	- Fomento de la curiosidad y la investigación. - Promoción de la creatividad.	-Fomento del pensamiento crítico. - Valoración del trabajo en equipo.
<b>Metodología de trabajo</b>	Trabajo en grupos de 2 personas, búsqueda de materiales y recreación de fuego.	Recreación de una cueva, pintar con luces apagadas.	Trabajo individual sobre arcilla.	Trabajo en grupo, sesiones de diferenciación de piedras, sesiones de talla lítica y modelado en impresora 3d.
<b>Materiales</b>	- Plancha madera, arco, palo de madera seco de mayor dureza y yesca.	Óxidos de hierro, carbón, huevo, papel kraft, pinceles, aerógrafo casero y plumas.	Arcilla, instrumentos básicos de modelaje.	Sílex, gafas seguridad, impresora 3d, piedra común.

**Tabla 1.**





**Figura 6.** Caso práctico de técnica de fuego por fricción en taller de arqueología experimental impartido por Albanta Educación.



**Figura 7.** Caso práctico de talla lítica en taller de arqueología experimental impartido por Albanta Educación.



lidad y para ello trabajar la materia de historia desde la arqueología es una gran solución ya que esta nos permite trabajar de forma más inmersiva y tangible.

Un ejemplo de ello lo realizamos a través de la empresa Albanta Educación en colaboración con IAPH (Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico) y el CAS (Centro Arqueología Subacuática). Creamos un taller de arqueología subacuática que versaba sobre el pecio encontrado en la bahía de Cádiz conocido como Delta II. Excavar un barco hundido en las mismas playas donde los estudiantes veranean ya los conecta con su presente. En dicho taller, tratamos a los estudiantes como arqueólogos de forma que ellos/as sientan nuestra metodología e inquietudes. De este modo llevan a cabo la excavación bajo el método arqueológico, luego vendrá la limpieza y siglado de las piezas y, por último, la realización de una ficha técnica de laboratorio. Para finalizar el taller, deben presentarnos los resultados de sus investigaciones, hacer un trabajo de difusión de sus resultados y, por último, establecer ideas para su puesta de conservación y posibles fórmulas para su explotación turística.

En menos de dos horas, y a través del juego simulado, el alumno/a ha trabajado cientos de conceptos teóricos interdisciplinares de forma vivencial, conectando lo aprendido con su propia realidad: historia, artes plásticas, matemáticas, filosofía, economía, etc. (Figuras 8 y 9).

#### 4.3. Historia familiar: comparativa de una misma realidad

Otro de los grandes caminos para seguir trabajando en la concepción de una historia viva para el alumnado es desarrollar proyectos de trabajo sobre la historia familiar. Proponer entrevistas a sus familiares más mayores sobre sus vidas y costumbres de época es una gran forma de que el alumnado conozca de primera mano la profesión del etnógrafo y, por ende, del historiador. Más interesante se convierte esta práctica cuando tengan que comparar entre todos los testimonios los diferentes puntos de vista sobre, por ejemplo, el franquismo o la posguerra. Esas diferencias les llevarán a un espacio de debate y por lo tanto a la reflexión y al entendimiento de que la realidad histórica es múltiple.



**Figura 8.** Excavación arqueológica simulada realizada para grupos familiares. Impartido por Albanta Educación.



**Figura 9.** Caso práctico de laboratorio arqueológico con réplicas del pecio Delta II. Impartido por Albanta Educación en colaboración con IAPH y CAS.

#### 4.4. Mitos en la historia

Conectando con la idea anterior, otras de las propuestas de trabajo donde la asignatura de historia cobra un sentido para el alumnado es trabajando los mitos en la historia. Dicha temática les enseña que la historia no es una, y que por lo tanto no es inamovible, por lo que muchos postulados históricos que tienen interiorizados resultan ya obsoletos y por lo tanto deben ser deconstruidos. Trabajar de forma grupal los mitos les permite entender que la ciencia avanza derrumbando lo anterior, les enseña a tener mirada crítica, a dudar y a comprender que la historia es un espacio de reflexión y de puesta en común.

De esta forma, después de años de trabajo de campo a través de la implementación de proyectos educativos con Albanta Educación, proponemos tratar al menos los siguientes mitos:

##### 4.4.1. Eurocentrismo

Uno de los puntos de partida imprescindibles en la deconstrucción de la historia parte de trabajar el eurocentrismo, una perspectiva que ha

dominado (y domina) la enseñanza histórica, presentando a Europa como el centro hegemónico de la historia mundial. Es esencial desafiar este enfoque, especialmente en el contexto educativo, donde se forma la comprensión del pasado y las identidades individuales y colectivas.

Explorar y analizar críticamente esta cuestión permitirá a los estudiantes desafiar las narrativas dominantes y reconocer la diversidad de experiencias históricas más allá de Europa. Al hacerlo, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar una conciencia crítica de las narrativas históricas y aprender a cuestionar interpretaciones simplistas del pasado.

Los casos prácticos para trabajar esta cuestión son diversos, entre ellos, sugerimos:

- Énfasis en la historia de otros continentes.
- Huir de la idea primigenia de civilización en un supuesto *sapiens* europeo (Ramos, 2021).
- Eliminar la perspectiva colonialista y eurocéntrica de la historia de América (ejemplo: descubrimiento de América) (Gullón y Padrón, 2021).
- Reflexionar sobre el carácter occidental de la periodización y cronología histórica (ejemplo:



antes/después de Cristo).

- Reenfoque de la visión exclusivamente indoeuropea de las sociedades mediterráneas (Bernal, 1987).

#### 4.4.2. Periodización

Conectando con el tema anterior, otro de los puntos de vital importancia a trabajar es la deconstrucción de las cronologías y periodizaciones históricas. En este caso, reflexionar sobre lo ficticio y poco global que tiene dividir la historia en cinco grandes periodos que solo encajan para la historia europea (prehistoria, antigua, medieval, moderna y contemporánea). Estas periodizaciones pueden parecer a primera vista algo inocente pero detrás de ellas estructuramos en nuestros jóvenes la idea de que civilización es aquello que ha pasado por los procesos similares a la historia europea, viéndose por ende como sociedades de segundo grado a todas las demás.

De esta forma, trabajaremos en la idea de que la periodización no es una realidad objetiva del pasado sino un constructo histórico y que incluso detrás de esta existen intereses de poder en la actualidad ya que vienen a legitimar el control político de unas regiones sobre otras (De Felipe, 2021).

En este caso, parece interesante hacerles huir de la idea de proceso civilizatorio paulatino en la que la cúspide de la pirámide se encuentran las sociedades contemporáneas occidentales, libres y democráticas. Para ello, proponemos revisar los libros de texto y remarcar aquellos párrafos eurocentristas donde se utilizan terminologías como progreso, civilización, desarrollo, modernización, etc. De esta forma, conectamos las aulas de historia con el presente, promoviendo que las nuevas generaciones entiendan la historia como un espacio de reflexión que ayuda a crear una sociedad más tolerante.

#### 4.4.3. Arqueología de género

La arqueología de género es una herramienta esencial en la enseñanza de la historia, permitiendo a los estudiantes comprender la invisibilización sistemática de las mujeres y otros colectivos a lo largo del tiempo. En un mundo donde las narrativas históricas tradicionales se han centrado en su mayoría en figuras masculinas y eventos dominados por hombres, la arqueología de género ofrece una perspectiva crítica y equitativa que desafía estos relatos unilaterales.

Al introducir a los estudiantes en este enfoque, se les brinda la oportunidad de explorar cómo las estructuras de poder y las normas sociales han influido en la representación y la interpretación del pasado.

Al entender la relevancia de la arqueología de género, los estudiantes no solo amplían su comprensión del pasado, sino que también desarrollan habilidades para cuestionar las narrativas predominantes y valorar la diversidad de perspectivas históricas. Este enfoque no solo fomenta la igualdad de género (uno de los objetivos principales en la educación actual), sino que también puede contribuir a construir una sociedad más equitativa y diversa en el presente y el futuro.

De forma práctica, aconsejamos trabajar esta temática con casos reales donde la arqueología ha pecado de obsoleta, como puede ser, el caso del papel de la mujer en la prehistoria, los famosos “Amantes de Módena” (Herrán *et al.*, 2021), o el caso del guerrero de Suontaka (Moilanen *et al.*, 2021). Sin duda, para trabajar este campo de estudio resulta de gran interés el proyecto de investigación Past Woman (Figuras 10 y 11).

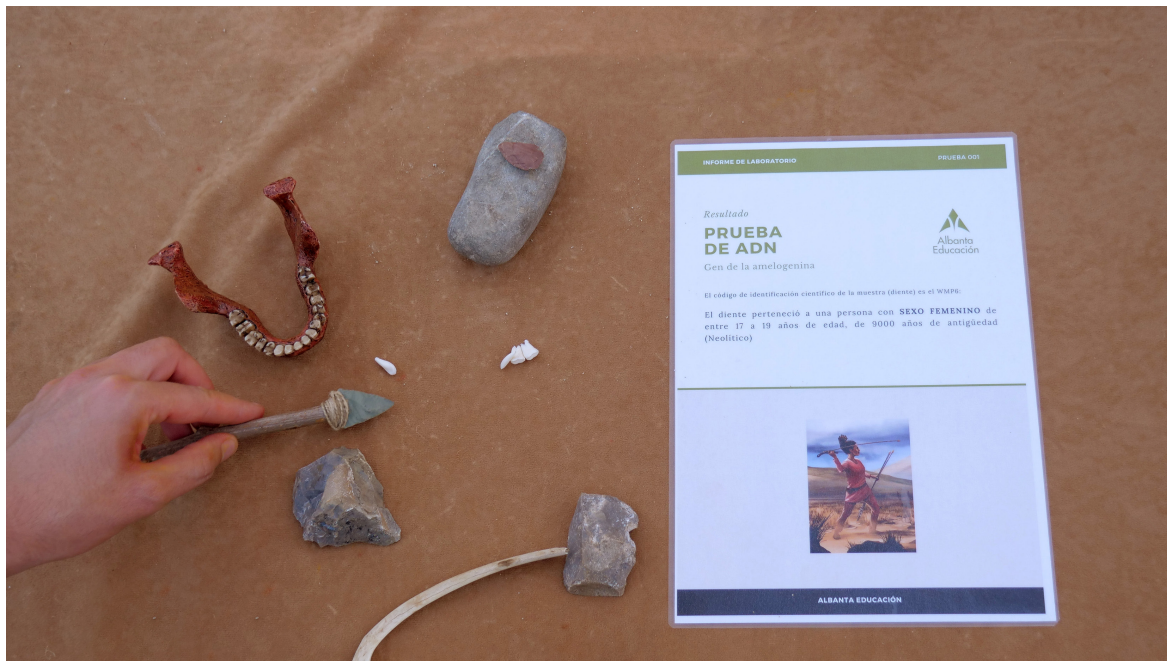
#### 4.4.4. Terminologías: descubrimiento, asentamiento, invasión, reconquista

También resulta de especial interés reflexionar sobre cómo la historia ha tratado el estudio de diferentes sociedades con simpatía o animadversión según el interés personal de los historiadores/as. Claro ejemplo es la clásica buena perspectiva ante el imperio romano, al que le otorgamos el valor de “asentamiento en la Península Ibérica” y por contrario, la mala prensa de los pueblos germanos o los omeyas que en este caso “conquistaron la Península Ibérica”. Mejor prensa se llevan curiosamente los conocidos reinos cristianos, a los que le otorgamos la medalla de “reconquista de la Península Ibérica” (Cardete, 2021). Poner el foco en estos detalles terminológicos permitirá al alumnado estar en sobre aviso, tan importantes a día de hoy ya que viven en una sociedad rodeada de *fake news* y documentales de escaso valor científico que no dudarán en utilizar dichas terminologías para manipular según sus intereses.

#### 4.4.5. Análisis comparativo de manuales

El libro de historia suele ser algo sagrado. Un manual donde todo lo que dice debe ser aprendido





**Figura 10.** Caso práctico en taller de Arqueología de Género impartido por Albanta Educación. Cazadora prehistórica analizada en laboratorio.

como realidad incuestionable. Ese sesgo sobre los libros y la historia viene de nuestra propia concepción sacralizada del libro como elemento de saber y la historia como elemento de orden. Sin embargo, no hace falta más que mirar a los manuales de Historia para comprender que estos están, en su mayoría, escritos con sesgos más que cuestionables (Castillejo, 2021).

Por ello, trabajar con el alumnado la comparativa de libros escolares de historia es de vital importancia. La comparación entre manuales de historia revela la diversidad de interpretaciones históricas, sesgos y enfoques selectivos que cada texto adopta. Algunos manuales pueden enfatizar ciertos eventos o figuras históricas mientras minimizan otros, reflejando así los valores y prioridades de sus autores y editores. Esta diversidad de enfoques permite a los estudiantes reconocer que la historia es una construcción interpretativa y que no existe una única narrativa objetiva.

Además, el análisis comparativo entre manuales de historia fomenta una actitud crítica hacia los textos en general. Al cuestionar la representación de sucesos y figuras históricas en diferentes textos, los estudiantes aprenden a no aceptar pasivamente lo que leen, sino a evaluarlo de manera reflexiva y considerar múltiples perspectivas. Este ejercicio les capacita para cuestionar las narrativas históricas dominantes y desarrollar una comprensión más completa y matizada del pasado.

## 5. Conclusiones

Explorar la enseñanza de la historia nos enfrenta a un reto monumental en la educación de las generaciones venideras. Desde la experiencia y la reflexión, se hace evidente la necesidad de que esta disciplina evolucione hacia una experiencia más vivencial y conectada con la realidad de los estudiantes.

Abordar la historia desde la arqueología experimental y la investigación arqueológica puede ser un camino prometedor para despertar el interés y la comprensión de los estudiantes. Estas metodologías fomentan la participación activa y permiten conectar la historia con el presente, otorgándole un significado más tangible y relevante.

Sin embargo, para lograr este cambio es necesario un compromiso colectivo. Educadores/as, investigadores/as e instituciones educativas deben trabajar juntos para desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras que permitan una enseñanza de la historia más dinámica y enriquecedora.

En última instancia, la enseñanza de la historia no solo trata de transmitir hechos y fechas, sino de cultivar la capacidad de reflexión crítica, el pensamiento creativo y el interés hacia otras épocas y culturas. Es un viaje hacia el pasado que nos ayuda a comprender mejor el presente y a imaginar un futuro más justo y equitativo.



**Figura 11.** Caso práctico en taller de arqueología de género impartido por Albanta Educación. Amantes de Módena y arqueología forense.

## 6. Bibliografía

- ANDERSON, Benedict. 1993: *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica. México.
- BARTOLOMÉ RODRIGUEZ, Rocío. 2023: *El mito de las pirámides de aprendizaje desde un punto de vista neuroeducativo*. <https://innted.org/po-nencia/el-mito-de-las-piramides-de-aprendizaje-desde-un-punto-de-vista-neuroeducativo/>. Consultado: 17/06/2024.
- BERNAL, Martín. 1987: *Atenea Negra: Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica*. Crítica. Barcelona.
- BOHÓRQUEZ RIVADENEIRA, A. Elizabeth; VELAS-TEGUÍ GARZÓN, TERESA. 2011: *La retención del aprendizaje en las estudiantes de segundo año de bachillerato de la especialización de químico biólogo del Colegio Nacional Ibarra en el año lectivo 2010 - 2011 de la ciudad de Ibarra y una guía de orientación para mejorar esta función de aprendizaje*. Trabajo de grado. UTN. Ibarra.
- CARDETE DEL OLMO, M<sup>a</sup> Cruz. 2010: *La Antigüedad y sus mitos: narrativas históricas irreverentes*. Siglo XXI. Madrid.
- CARDETE DEL OLMO, M<sup>a</sup> Cruz. 2021: "Así se escribe la historia: de la enseñanza memorística a la reflexiva". En D. JIMÉNEZ (ed.): *La primera*
- mentira: mitos y relatos distorsionados en la enseñanza de la historia*, pp. 15-31. Postmetrópolis. Madrid.
- CASTILLEJO CAMBRA, Emilio. 2008: *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo, 1936-1975*. UNED- Serie MANES. Madrid.
- CASTILLEJO CAMBRA, Emilio. 2021: "El siglo XX antes el espejo (deformado) de la historiografía escolar". En D. JIMÉNEZ (ed.): *La primera mentira: mitos y relatos distorsionados en la enseñanza de la historia*, pp. 293-313. Postmetrópolis. Madrid.
- DE FELIPE REDONDO, Jesús. 2021: "El tiempo no es inocente. Las implicaciones etnocentristas de la periodización y cronología histórica". En D. JIMÉNEZ (ed.): *La primera mentira: mitos y relatos distorsionados en la enseñanza de la historia*, pp. 31-54. Postmetrópolis. Madrid.
- DIEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier; DOLZ ROMERO, Loles; FERNÁNDEZ SALAS, Ángel. 2018: "Hacia un nuevo modelo de formación y acceso a la función docente: propuestas a debate". *Docencia e investigación*, 28, pp. 94-116.
- DOSSE, François. 1988: *La historia en migajas: de los Anales a la Nueva Historia*. Edicions Alfons el Magnànim. Valencia.
- DOWSON, Thomas A. 2000: "Why queer archaeology? An introduction". *World Archaeology*, 32 (2), pp. 161-165.



- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano, 2001: "A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?" *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, pp. 43-64.
- GAHETE, Soraya. 2014: "La inclusión de las mujeres en la asignatura de Ciencias Sociales en el primer ciclo de la eso". *Coloquio Internacional Cómo enseñamos la historia de las mujeres*. Alicante.
- GARCÍA-SANJUÁN, Alejandro. 2013: *La conquista islámica de la península ibérica y la tergiversación del pasado: del catastrofismo al negacionismo*. Marcial Pons. Madrid.
- GARCÍA-SANJUÁN, Alejandro. 2018: "La creciente difusión de un fraude historiográfico: la negación de la conquista musulmana de la península ibérica". *Vínculos de historia*, 7, pp. 173-193.
- GULLÓN ABAO, Alberto J.; PADRÓN REYES, Lilyam. 2021: "Ni eran indios ni tenían la piel roja. América en la escena mundial: la primera globalización". En D. JIMÉNEZ (ed.): *La primera mentira: mitos y relatos distorsionados en la enseñanza de la historia*, pp. 213-232. Postmetrópolis. Madrid.
- HERRÁN SUBIÑAS, Mikel et al. 2021: "¿Ha habido maricones toda la historia de la humanidad!: la arqueología queer, o cómo cuestionar los sesgos cisheteronormativos" En D. JIMÉNEZ (ed.): *La primera mentira: mitos y relatos distorsionados en la enseñanza de la historia*, pp. 55-74. Postmetrópolis. Madrid.
- HORVATH, Jared. 2014: "The neuroscience of Power Point". *Mind, brain and education*, Vol. 8-Number 3, pp. 137-143.
- JAVALOYES, M-J. et al. 2016: "¿Tiene el profesorado de primaria y secundaria formación suficiente en estrategias de aprendizaje?" *Asociación Científica de Psicología y Educación*, pp. 1040-1045.
- JIMÉNEZ MARTÍN, Daniel (ed.) 2021: *La primera mentira: mitos y relatos distorsionados en la enseñanza de la historia*. Postmetrópolis Editorial. Madrid.
- LANDER, Edgardo (comp.). 1993: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso. Buenos Aires.
- LÓPEZ ALONSO, Sergio P.; BERMEJO PÉREZ, M<sup>a</sup> José. 2018: ¿Financiar la investigación o su difusión? He aquí la cuestión". *Ética de los cuidados*, v11 e12119, pp. 1-3.
- LORENZO VICENTE, Juan Antonio; MUÑOZ GALIANO, Inés María; BEAS MIRANDA, Miguel. 2014: "Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva europea." *Revista Complutense de Educación*, vol. 26 nº 3, pp. 741-757.
- MOILANEN, Ula; KIRKINEN, Tuija; SAARI, Nelli-Johanna; ROHRLACH, Adam; KRAUSE, Johannes; ONKAMO, Päivi; SALMENA, Elina. 2021: "A woman with a sword? Weapon Grave at Suontaka Vesitorninmäki, Finland". *European Journal of Archaeology*, pp. 1-19.
- MORENO MARTIN, Francisco J. (ed.) 2017: *El franquismo y la apropiación del pasado: el uso de la historia, de la arqueología y de la historia del arte para la legitimación de la dictadura*. Editorial Pablo Iglesias. Madrid.
- POH M. Z.; SWENSON, N. C.; PICARD, R. W. 2010: "A wearable sensor for unobtrusive, long-term assessment of electrodermal activity". *IEEE Transactions on Biomedical Engineering*, 57 (5), pp. 1243-1252.
- RAMOS MUÑOZ, José. 2021: "Neandertales. Ni brutos ni torpes: Un replanteamiento de las sociedades neandertales". En D. JIMÉNEZ (ed.): *La primera mentira: mitos y relatos distorsionados en la enseñanza de la historia*, pp. 95-118. Postmetrópolis. Madrid.
- RÍOS SALOMA, Martin. 2011: *La Reconquista. Una construcción historiográfica (siglos XVI-XIX)*. Marcial Pons-UNAM. Madrid-México.
- RODRIGUEZ TEMIÑO, Ignacio. 1998: "La actuación contra el expolio del patrimonio arqueológico de Andalucía". *Spal*, 7, pp. 25-43.
- SÁIZ SERRANO, Jorge. 2023: "Formación del futuro profesorado de educación secundaria en pensamiento histórico: análisis de niveles y discursos". *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 98 (37.3).
- SEMENT SÁNCHEZ, Joan. 2011: "La formación inicial del profesorado de educación secundaria: una mirada comparativa en la Unión Europea". *Edetenia*, 39, pp 71-87.
- SUBERVIOLA, Iratxe et al. 2023: "Factores de influencia en la intención de abandono escolar temprano: perspectiva del estudiantado". *Educación XX1*, 27(1), pp. 229-252.
- TERRÓN, M<sup>a</sup>. Teresa; COBANO-DELGADO, Verónica 2008: "El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de Educación Primaria". *Foro de Educación*, 10, pp. 385-400.