

## **Investigar, enseñar y divulgar la historia social: la experiencia del Seminario y grupo de investigación *Familia y Élite de Poder* de la Universidad de Murcia<sup>1</sup>**

Sebastián MOLINA PUCHE

[smolina@um.es](mailto:smolina@um.es)

Raimundo A. RODRÍGUEZ PÉREZ

[raimundorodriguez@um.es](mailto:raimundorodriguez@um.es)

Raquel SÁNCHEZ IBÁÑEZ

[raqueledu@um.es](mailto:raqueledu@um.es)

Universidad de Murcia

### RESUMEN:

Tradicionalmente ha sido muy poca la relación entre la investigación histórica y la historia que se enseña en las aulas. Esta disociación se debe, principalmente, a que la historia enseñada es, sobre todo, una historia centrada en las narrativas nacionales, mientras que los objetos de investigación son mucho más diversos. Sin embargo, se puede conectar perfectamente la “alta investigación” en historia con la enseñanza de esta materia y su divulgación al conjunto de la sociedad. Buen ejemplo de ello es el Seminario “Familia y Élite de Poder” de la Universidad de Murcia, un grupo de investigación de historia moderna que siempre se ha interesado por la divulgación científica y la enseñanza de la historia.

*Palabras clave:* Historia social, investigación, divulgación científica, didáctica de las ciencias sociales.

### ABSTRACT:

It is a well known fact that there is still almost relationship between research in history and teaching history, a situation that is repeated from the beginning of history as a social science. Among the reasons for this dissociation is the fact that the history taught

---

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “Realidades familiares hispanas en conflicto: de la sociedad de los linajes a la sociedad de los individuos” (referencia HAR2010-21325-C05-01) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación; y del proyecto de investigación “La Historia de la familia como recurso didáctico: talleres de inicio a la investigación histórica” del Programa III de la CARM, convocatoria R-28/2013.

is primarily a history centered in national narratives, while objects of research are much more diverse. However, you can connect perfectly the "high research" in history with the teaching of the subject and its popularization throughout society. In this sense the seminar "Family and Power Elite" of the University of Murcia can be a good example. In this paper we present a brief account of the activities undertaken by members of this research group related to popular science and history teaching.

*Key words:* Social History, research, science popularization, Social Sciences Didactic.

## **1. Introducción**

El origen de la historia como ciencia se sitúa en el siglo XIX. En su compleja evolución de dos siglos ha llegado a erigirse en el centro de las ciencias sociales, por ser matriz de los estudios sobre el hombre, piedra fundamental de la cosmovisión antropocéntrica. Sin embargo, entre las muchas contradicciones que arrastra consigo destaca el alejamiento entre la historia investigada y la historia enseñada, especialmente en países como mediterráneos como España, curiosamente quizá la nación más rica en archivos históricos y una de las más antiguas del Viejo Continente. Otro problema es que no se enseña el oficio de historiador, ni siquiera en los estudios universitarios ligados a la historia, es decir no se enseña a investigar (apenas alguna asignatura sobre paleografía y tendencias historiográficas) sino a almacenar datos y transmitirlos, por parte de futuros docentes, destinados concretamente al ámbito de la Educación Secundaria. Únicamente una minoría de alumnos, licenciados o graduados en historia, aprende a investigar al iniciar tesinas o tesis doctorales, forzados por la necesidad de ir a los archivos y consultar fuentes impresas y manuscritas, así como la mayor o menor bibliografía que exista sobre el tema que les ocupa. Es decir, sólo una pequeña porción de alumnos que llegan a tercer ciclo o posgrado, se topan de bruces con un mundo apasionante, pero para el que no han tenido apenas preparación en los cuatro cursos de grado anteriores ni, casi con toda seguridad, en su etapa como estudiantes de Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Ni que decir tiene que los futuros docentes -maestros, en este caso- de historia y ciencias sociales en Educación Primaria tampoco aprenden a investigar en este ámbito, por tanto difícilmente pueden mostrar cómo se investiga -de forma práctica- a sus alumnos. Además deben compaginar la historia con otras muchas disciplinas en un área

de gran complejidad y variedad de contenidos: *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*. En ésta bien es cierto que geografía e historia ocupan una posición relevante, pero sin olvidar un amplio abanico de temas ligado a ciencias experimentales (biología, geología, física, química, tecnología).

Es poca, muy poca, la relación existente hoy en día entre la investigación histórica y la enseñanza de la historia, hasta el punto de que parece que se trate de dos realidades totalmente extrañas. El problema se encuentra en los planes de estudio, tanto en los currículos escolares (Primaria, Secundaria, Bachillerato), como en los universitarios de las facultades implicadas en ello (Letras y Educación). Pero también en el poco interés que los grupos de investigación universitarios suelen mostrar hacia el ámbito educativo y la divulgación científica. En las páginas siguientes, después de analizar hasta qué punto existe esa disociación entre enseñanza e investigación en historia, pretendemos mostrar, por medio de un ejemplo concreto (el Seminario “Familia y Élite de Poder” de la Universidad de Murcia), que con voluntad es posible establecer una amplia y fluida relación entre la “alta investigación” en historia y la enseñanza de esta materia a nivel formal y no formal, y que los frutos que se pueden obtener de esa relación van mucho más allá de la mera enseñanza de la historia.

## **2. La historia investigada**

La historia como maestra de la vida, a través de los ejemplos inferidos del pasado, es tan antigua que se puede remontar a los sumerios y, sobre todo, a los antiguos griegos, que la elevan a disciplina, a través de Heródoto. Pero la historia será en esta etapa primigenia una materia interesada por el presente o, dicho de otra forma, por el tiempo cercano. En la Edad Media y Moderna -en el ámbito cristiano- la historia viene marcada por el modelo teológico agustiniano, que exalta a Dios como rector de los acontecimientos humanos, con una visión lineal del tiempo, que va desde el Génesis hasta el Apocalipsis (Blanco, 2007; Ruiz, 2010). Será en la Ilustración cuando se sienten las bases del conocimiento histórico moderno, basado en la necesidad de estudiar los hechos de la nación, destacando figuras como Condorcet. Tras la Revolución francesa, la primera mitad del siglo XIX vendrá marcada por el paradigma romántico que da pie a una visión de la historia centrada en el amor por la nación, que formará la identidad del ciudadano-soldado (patriota), tal y como promueve el filósofo Fichte (Miralles, Molina y Ortuño, 2011).

El historicismo y el positivismo dan carta de naturaleza científica a la historia en el convulso siglo XIX europeo. Con matices, ambas corrientes santifican el documento como única fuente rigurosa y objetiva, que el historiador no puede contaminar. En este período surgen la escuela pública y los museos, en tanto que la historia, junto a las ciencias sociales y humanísticas, queda relegada a un segundo plano frente al pragmatismo y utilidad económica y social que se atribuye a las ciencias experimentales. Geografía y, especialmente, historia asumen como función principal formar la conciencia patriótica de los ciudadanos. La historia se conforma en los ambientes académicos y universitarios, que transmiten una visión factual y esencialmente política, basada en los grandes prohombres o padres de la patria, reinados, batallas, descubridores, conquistadores o santos. La historia se construye como una identidad y, por tanto, como oposición al otro. Esa alteridad implica que la historia de España haya sido, hasta el ocaso del franquismo, entendida como el resultado de las luchas contra musulmanes, ingleses y franceses, así como las loas hacia el paladín del catolicismo y martillo de herejes (Valls, 2007; López Facal, 2008). No sólo ocurría aquí, pues en Portugal su historia no se entiende sin la oposición a *Castela*, y en Italia sin la lucha emancipadora frente a los austriacos, por no hablar de los países iberoamericanos y sus procesos de independencia.

Puede afirmarse que hasta bien entrado el siglo XX la historia investigada y la historia enseñada coinciden en buena medida, dada la hegemonía de la historia política, del relato de eventos. Serán sucesos traumáticos como la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa los que lleven a repensar el papel de la historia en la sociedad. Los fundadores de la escuela de *Annales*, Lucien Febvre y Marc Bloch defenderán la superación de la historia nacional, ligada al nacionalismo y enraizada en el siglo XIX (construcción de los estados-nación), para caminar hacia una historia mundial, proclive a la paz frente a la cultura belicista que había predominado en Europa durante el último siglo (Sánchez, 1993). Esto conecta con la idea de historia total que caracteriza a los annalistas, sobre todo a Braudel, y se inserta en la necesidad de que el ciudadano tenga una sólida formación histórica para poseer una verdadera conciencia crítica frente al poder y los mensajes interesados de los medios de comunicación. Ahora bien, la historia como disciplina aislada no es suficiente, necesita de interrelación con otras ciencias sociales como geografía, sociología, economía, derecho, politología o antropología. De esta forma, la historia alcanza su verdadera dimensión más allá de la mera narración de

hechos más o menos remotos favoreciendo la educación en valores, que promueva la madurez de ciudadanos que viven en democracia (Albacete, Cárdenas y Delgado, 2000). Otro reto pendiente es superar el etnocentrismo europeo y mediterráneo, que relega la historia del resto del mundo a una visión subsidiaria de la imposición de valores culturales europeos, a través de los procesos de colonización (Cajani, 2002; Brusa y Cajani, 2005).

El hecho de que los currículos educativos en España tengan una visión de la historia excesivamente enciclopédica y conceptual (De Pro y Miralles, 2009) hace un flaco favor al papel de la historia y del historiador en la sociedad. De hecho, los libros de texto siguen siendo el recurso fundamental para muchos docentes de Primaria y Secundaria, algo que en sí mismo no es negativo si no fuese porque dichos manuales siguen estando centrados en un relato lineal y neopositivista del pasado. Realmente, no se aprende historia sino a memorizar fechas, nombres y datos del pasado, eso no es la historia, aunque la cronología y la narración son necesarios para hacer historia, no pueden seguir siendo, a inicios del siglo XXI, su columna vertebral desde los primeros niveles educativos. Ello redundaría en un desinterés por la historia, percibida por los alumnos como algo cerrado y estático, nada cercano a sus inquietudes y sólo descifrible por eruditos y especialistas.

Otro problema directamente relacionado con lo anterior tiene que ver con la falta de una divulgación histórica rigurosa, realizada por auténticos profesionales. El historiador, centrado en publicaciones especializadas, ha descuidado la divulgación de su disciplina entre el gran público. Este hueco ha sido aprovechado por pseudohistoriadores, que suelen transmitir una imagen deformada y maniquea. De ahí la importancia de recuperar la biografía y el relato, por parte de historiadores como Manuel Fernández Álvarez, que tras décadas de investigación sobre la Monarquía hispánica convirtió sus -extensas- biografías sobre Felipe II y Carlos V (Fernández Álvarez, 1998 y 1999) en todo un fenómeno editorial, algo sorprendente, pues no eran opúsculos ni dejaban de ser el compendio de toda una época, a partir de vértices sociales como los aludidos monarcas. No obstante, iniciativas de este tipo siguen siendo aisladas, aunque demuestran que el historiador puede y debe llegar al gran público sin perder rigor científico.

La historia es una explicación del pasado hecha desde el presente e influida por él. De ahí que sea permeable a las modas, que hacen que cíclicamente se recupere el

interés por ciertos períodos o resurjan estudios de uno u otro tipo. Si en el XIX e inicios del XX predominó lo político, a partir de la influencia del materialismo histórico y *Annales* se encumbró lo social y económico, en los últimos años el relativismo posmoderno ha dejado paso a una rememoración de lo político, por medio de biografías, estudios de élites o de la corte. Aquellos que estaban en la cúspide de la organización social dejaron mucho más rastro documental que la mayoría de sus coetáneos, diluidos en estudios globales y difícilmente identificables como sujetos aislados, salvo honrosas excepciones como el molinero de *El queso y los gusanos* (Ginzburg, 1981), el exorcista de *La herencia inmaterial* (Levi, 1990) o los conversos de *Sotos contra Riquelmes* (Contreras, 1992). La microhistoria, escuela a la que se adscriben las obras antedichas, permitió a finales de la centuria pasada conjugar lo local, lo social y las mentalidades con tintes renovadores.

¿Hacia donde camina la historia? Es difícil predecirlo, pero conviene que los avances que se han producido por la renovación de las tendencias historiográficas salten de la esfera científica y puedan ser aprovechados por el público en general. El campo de la educación es fundamental para la formación de un pensamiento histórico crítico, desde las etapas de enseñanza obligatoria hasta los estudios de posgrado. La enseñanza de la historia encierra las claves para que la disciplina histórica sea entendida por la sociedad como una ciencia útil y necesaria. De no ser así, ésta seguirá siendo reducto de especialistas, encastillados en su pequeño círculo académico, que por mucho que renueven la disciplina no obtendrán el eco necesario en la sociedad.

### **3. La historia enseñada**

La formación del profesorado para enseñar contenidos procedimentales y actitudinales -sin denostar los conceptuales- puede ser la clave para revitalizar una historia enseñada, que reciba las influencias de la historia investigada, siguiendo el ejemplo de países anglosajones, que valoran la necesidad de enseñar no sólo datos y fechas sino a investigar historia desde edades tempranas (Dean, 2008). Sólo así pueden salvarse las deficiencias de una historia enseñada muy determinada, en el caso español, por los contenidos mínimos incluidos en los decretos educativos.

El currículo oficial vigente en cada Comunidad Autónoma marca los objetivos, contenidos y criterios de evaluación básicos, que deben seguirse en cada área de conocimiento curricular. Y, si bien, este primer nivel de concreción curricular puede

ampliarse y concretarse con los proyectos educativos de los centros escolares y las programaciones didácticas realizadas por el profesorado, a la postre, los contenidos mínimos presentes en el currículo son los que aparecen de forma mayoritaria en la práctica docente.

Los continuos recortes en las horas dedicadas a la enseñanza de las ciencias sociales y humanidades en los niveles de educación obligatoria, poco contribuyen al enriquecimiento de unas programaciones que vayan más allá del cumplimiento de los objetivos y contenidos mínimos exigibles en cada etapa educativa. Esta realidad, puesta de manifiesto en reiteradas ocasiones, supone además una de las causas de la tendencia hacia el uso casi exclusivo del libro de texto como material curricular (Martínez, Valls y Pineda, 2009). Podría decirse, de forma general, que lo que aparece en los libros de texto es lo que en gran medida se enseña y evalúa en las aulas (Gómez y Miralles, 2013). En consecuencia, la historia enseñada reúne, *grosso modo*, los pros y las contras existentes en la programación curricular y en la reproducción realizada por las editoriales que elaboran los manuales escolares.

Entre los aspectos que podrían mejorarse en relación a la enseñanza de la historia está por ejemplo, el nivel de influencia de la historiografía en la selección de los contenidos y en el enfoque con que éstos son planteados. La investigación en historia y la historia enseñada aparecen como parcelas aisladas entre las que apenas existe conexión. Pese a ser una única disciplina científica lo que se investiga apenas si repercute en lo que se enseña. Un hecho que limita, sin duda, las posibilidades del uso público y social de la historia (Pasamar, 2003).

La historia general y la cronología, los dos pilares centrales sobre los que se estructura la historia enseñada en España hunden sus raíces, no en las tendencias historiográficas actuales sino en una historiografía más propia del siglo XIX. Una historia de corte político-institucional sustentada en narrativas, donde se suceden de manera lineal hechos y acontecimientos considerados relevantes. Estas narrativas eminentemente políticas se han naturalizado con el tiempo hasta convertirse en un discurso oficial, objetivo e incuestionable para el público (Carretero, 2005; Carretero y González, 2004; Tutiaux Guillon, 2003; Levstick, 2000; Barton y Levstick, 1998; Wertsch, 1998). La historia enseñada en las aulas es una narración de hechos ajena a la crítica científica y a los debates historiográficos, asumida y repetida como una verdad inamovible. En consecuencia, como bien ha demostrado Rafael Valls (2005), es

fácilmente rastreable desde los manuales de principios del siglo XX hasta los libros de historia empleados en la actualidad.

La cronología, el segundo de los pilares de la historia enseñada en las aulas, es otro de los elementos que ha permanecido inalterable durante décadas. De todos los conceptos claves relacionados con el tiempo histórico, la duración, la simultaneidad o la linealidad, la cronología es el elemento al que mayor relevancia se ha dado en la enseñanza de la historia. La ubicación correcta de hechos en el tiempo forma parte de los contenidos mínimos obligatorios, recogidos en el currículo oficial de las etapas de Educación Primaria (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre) y Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre). Se trata, por tanto, de un concepto fundamental pero criticado en ocasiones cuando su aprendizaje se vincula a una periodización tradicional eurocéntrica. Esto supone la programación de contenidos estructurados en torno a un eje temporal lineal diacrónico, que va desde la prehistoria hasta la actualidad pasando por las etapas de la historia antigua, historia medieval e historia moderna. Un modelo cronológico-secuencial que se adapta perfectamente a una historia enseñada de carácter positivista, que está presente el currículo educativo español y en otros países de la Unión Europea.

En España, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre que establece los contenidos mínimos obligatorios en Educación Primaria recoge en el bloque cinco de contenidos del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural la enseñanza en el tercer ciclo de: “convenciones de datación y periodización”; la “caracterización de algunas sociedades de épocas históricas: prehistórica, clásica, medieval, de los descubrimientos, del desarrollo industrial y del mundo en el siglo XX, a través del estudio de los modos de vida” y “acontecimientos y personajes relevantes de la historia de España”. El currículo de Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre) secuencia a lo largo de tres cursos (Primero, Segundo y Cuarto) la enseñanza de la historia en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En la introducción a dicha área se señala que “el estudio de las sociedades a lo largo del tiempo se organiza con un criterio cronológico. Primer curso se centra en la evolución de las sociedades históricas desde sus orígenes hasta la edad antigua (...) En el segundo curso se continúa el análisis de la evolución histórica, desde las sociedades medievales hasta la configuración del Estado moderno (...) El cuarto curso pone el acento en la



evolución y caracterización de las sociedades actuales” (Real Decreto 1631/2006: 702-703).

Este modelo de secuenciación de los contenidos de historia vigente en la actualidad ha estado presente desde mediados del siglo XIX, en que la historia se consolidó en el ámbito científico y educativo como materia de conocimiento. Sin embargo, ya a finales de los ochenta comenzaron a surgir las críticas en torno a este modelo de programación de contenidos históricos. De hecho, algunas editoriales como Asklepios-Cronos, Ínsula Barataria y Aula Sete publicaron para Educación Primaria y Educación Secundaria diversas propuestas alternativas con programaciones que escapaban de la rigidez de la diacronía histórica. Estas novedades editoriales surgieron al amparo del auge en nuestro país de las investigaciones realizadas en el campo de la didáctica, la pedagogía y la historiografía en las décadas finales del siglo XX. Sin embargo, el panorama actual refleja que estas propuestas apenas se emplean en los centros educativos porque no se han producido cambios significativos en la selección y secuenciación de contenidos de historia recogidos en los decretos educativos vigentes, en donde se mantiene la enseñanza de una historia secuencial tradicional.

Esta realidad no es única en España, también en otros países como Italia se ha criticado la existencia de unas programaciones lineales que sirven a un modelo de historia positivista y nacional, que dificulta el aprendizaje de un pensamiento histórico de naturaleza crítica por parte del alumnado (Brusa, 1991; Mattozzi, 1997 y 2002). Para Panciera y Zannini (2009: 120) “una disciplina de estudio así estructurada, algo frecuente, sirve solo para describir el pasado y no contribuye a comprender críticamente el presente”. Estos autores proponen la ruptura del principio cronológico-secuencial y de la periodización clásica, para enseñar una historia que parta del análisis de fenómenos y problemáticas actuales que resulten más próximas a los estudiantes. Algunos plantean incluso el peligro que supone que los alumnos aprendan la historia como un *continuum* de hechos, en el que los que anteceden en el tiempo explican los sucesos posteriores. Esto es, llaman la atención sobre el aprendizaje de la causalidad histórica por parte de los estudiantes. Uno de los aspectos presentes en la enseñanza de la historia que supone mayor dificultad de aprendizaje, porque supone el peligro, como bien señala Antiseri (2000), de que se comprenda la historia como una construcción de secuencias de tipo causa-efecto en las que no se valora la interrelación de los múltiples

factores de diversa naturaleza (geográfica, política, económica, social, cultural, etc.), que explican los hechos históricos.

A este respecto hay quienes defienden la incorporación a la historia enseñada de la caracterización del tiempo realizada por Fernand Braudel, como una forma de flexibilizar la cronología tradicional. Se trata de programar la enseñanza de los hechos y procesos históricos teniendo en cuenta que los fenómenos políticos se suceden en el tiempo a un ritmo diferente del que lo hacen los hechos sociales y económicos o los culturales. De ahí la importancia de enseñar junto al concepto de cronología el de duración y la existencia de un tiempo corto, medio y largo en la historia, para evitar caer en el error de que la historia enseñada se transforme en una sociología del pasado o una antropología de los pueblos extintos.

Que la historia enseñada refleje los avances producidos en el terreno historiográfico supone además, que la historia política-institucional ceda mayor espacio a la historia social, económica y cultural, y que los personajes relevantes de la historia compartan su protagonismo con colectivos sociales y espacios de sociabilidad, en los que puedan detectarse los cambios y permanencias producidos a lo largo del tiempo. La historia enseñada debe servir para que los alumnos además de adquirir conocimientos históricos sean capaces de adquirir una conciencia histórica, que les permita comprender la realidad actual que les rodea, las conexiones que se producen entre procesos políticos, socio-económicos y culturales, y los cambios y permanencias más significativos producidos en la historia. Una visión de la historia donde los datos y hechos históricos compartan espacio con la comprensión de los cambios y las continuidades a partir de conceptos claves de fácil comprensión para el alumnado y de una metodología adecuada, que fomente el aprendizaje significativo.

Este último aspecto, el metodológico, genera también diversas controversias puesto que los métodos propios de la historia, como el análisis de fuentes primarias y secundarias, tiene una presencia escasa y superficial en los decretos curriculares vigentes. En concreto, en el Real Decreto 1513/2006, de Educación Primaria, solo dos apartados del bloque cinco de contenidos programados para tercer ciclo hacen mención a la “Iniciación de la reconstrucción de la memoria del pasado próximo a partir de fuentes familiares y utilización de las fuentes orales y de la información proporcionada por objetos y recuerdos familiares para reconstruir el pasado”.

En Educación Secundaria la atención prestada a la enseñanza del método histórico no es mucho mayor. En todos los cursos se repite un primer bloque de contenidos comunes, que hace mención a las habilidades que tienen que alcanzar los alumnos al término de cada curso. Para el primer año se menciona la “Obtención de información de fuentes diversas (iconográficas, arqueológicas, escritas, proporcionadas por las tecnologías de la información, etc.) y elaboración escrita de la información obtenida” (Real Decreto 1631/2006: 705). No muy distinto es el contenido incluido para cuarto curso, al final de la etapa de Educación Secundaria, donde los alumnos deben aprender la “Búsqueda, selección y obtención de información de fuentes documentales, obtenida según criterios de objetividad y pertinencia, diferenciando los hechos de las opiniones y las fuentes primarias de las secundarias” (Real Decreto 1631/2006: 708).

Ambos contenidos se centran en la capacidad cognitiva de comprender una información dada o buscada por el alumno y en su transmisión a través de un lenguaje correcto. Aun cuando se trata de una capacidad cognitiva importante para su aprendizaje por el alumnado, poco tiene que ver este planteamiento expresado en el currículum con los métodos propios de la historia o el aprendizaje del método científico en general. La formulación de hipótesis, la contextualización de las fuentes, el análisis de los datos, la contratación de fuentes y la elaboración de conclusiones son fases del método histórico, que no están desarrolladas en el currículum de Educación Secundaria Obligatoria. Tan solo se menciona, como parte de los contenidos de cuarto curso, el “Análisis y trabajo con textos históricos de especial relevancia”. Una referencia al análisis de fuentes, que no se enmarca en la enseñanza al alumnado de un método científico histórico, y que deja al margen otras fuentes primarias como las objetuales o la historia oral.

Así pues, las escasas orientaciones presentes en los currículos de Educación Primaria y Secundaria en torno a procedimientos relacionados con las ciencias sociales parecen insuficientes para que los alumnos aprendan habilidades relacionadas con los métodos empleados en la historia y para que adquieran un pensamiento histórico crítico. Ser competentes en el ámbito de la historia requiere que los alumnos no sólo tengan unos conocimientos teóricos sobre geografía, historia y arte sino que aprendan los métodos propios de estas ciencias. Se inicien en la lectura y comprensión de las fuentes primarias y secundarias y sean capaces de realizar síntesis y emitir juicios críticos.

Por todo ello, es necesario que el profesorado incluya entre las estrategias y recursos didácticos empleados para la enseñanza de la historia, la realización de

pequeños proyectos de investigación, el análisis de estudios de caso y la puesta en marcha de debates, talleres y juegos de simulación; donde los alumnos comprendan guiados por el profesor los hechos y procesos históricos desde una perspectiva global. Sólo investigando la historia, sea local, regional, nacional o universal, por sí mismos, a través del uso de recursos y fuentes primarias y secundarias, los alumnos apreciarán el saber histórico como algo eminentemente práctico y, en definitiva, atractivo. Corresponde al campo de la didáctica de las ciencias sociales dar contenido al “cómo enseñar”, de forma que se cubran las deficiencias observadas los currículos educativos (Hernández y Trepát, 1991; Carretero y Limón, 1994). De esta forma se podrá superar unas programaciones curriculares excesivamente academicistas en el campo de la historia y aproximarse más a la enseñanza y aprendizaje de una historia que resulte de utilidad para el alumnado y su comprensión de la realidad pasada y presente.

Un punto de partida interesante puede ser la mayor relación entre la investigación en historia y la historia enseñada en las aulas bien sea a partir de proyectos de innovación educativa o desde la propia formación del profesorado en el ámbito universitario. Resulta fundamental que los resultados de las investigaciones en historia y en didáctica de la historia trasciendan la esfera científica para encontrar su aplicación en las aulas. En este sentido, el trabajo realizado por grupos de investigación de reconocido prestigio como el seminario “Familia y Élite de poder” de la Universidad de Murcia puede contribuir a mejorar la enseñanza de contenidos históricos y el análisis de fuentes aunando ambos aspectos, a través de conceptos claves como el de familia. La trascendencia de la familia como célula básica de la organización social es el motivo de que se encuentre incorporada como contenido curricular en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. La potencialidad didáctica de la familia en el ámbito educativo para la enseñanza de contenidos relacionados con las ciencias sociales ha sido señalada con fuerza en los últimos años (Sánchez, 1997; Miralles, Molina y Ortuño, 2011; Bainbridge, 2013). A través de la historia de la familia pueden enseñarse los cambios y permanencias producidos en las sociedades a lo largo del tiempo. En concreto, las transformaciones experimentadas en las estructuras familiares, los roles de sus miembros (con especial atención al papel de la mujer), las relaciones entre familia y mercado laboral, los cambios en las costumbres y la vida cotidiana. Una amplia variedad de contenidos curriculares cuya comprensión por el alumnado de Primaria y Secundaria puede ayudarse a partir de la realización de talleres sobre historia de la

familia, que favorezcan el pensamiento crítico de los alumnos sobre las sociedades pasadas y presentes, desarrollando así una educación basada en competencias; objetivo último del sistema educativo actual.

#### **4. La labor divulgativa y educativa del *Seminario Familia y Élite de Poder* de la Universidad de Murcia**

Resulta evidente que para lograr una formación integral en historia, y para que ésta sea realmente práctica para la ciudadanía, es necesario incluir la investigación histórica en las clases de esta materia. Pero no debemos pensar que se trata de un débito unidireccional: la investigación en historia, si quiere convertirse en algo útil para el conjunto de la sociedad, debe hacer el esfuerzo por conectar con esa sociedad. Un esfuerzo que no siempre se realiza, aunque cuando se hace, demuestra tener unos resultados excelentes, como se puede observar en el ejemplo que traemos a colación, el del Seminario *Familia y Élite de Poder*, perteneciente al Departamento de Historia Moderna, Contemporánea y de América de la Universidad de Murcia, que el presente año 2013 celebra su trigésimo aniversario.

Fundado en el curso académico 1982-1983 por el profesor Francisco Chacón Jiménez, al que muy pronto se le uniría el profesor Juan Hernández Franco, este seminario ha tenido como objetivo prioritario desde su creación “innovar y conseguir que la mirada hacia el pasado y el presente de nuestra sociedad sea más clara y lúcida a partir de lo que ofrece el conocimiento sobre la organización familiar en tanto que sujetos activos de una sociedad compleja, diversa y muy interesada por conocer su pasado, tan trascendental para explicar el presente”<sup>2</sup>. El principal objeto de estudio ha sido, para este grupo, la historia social de la familia, en torno a la cual se ha estructurado todo el trabajo de investigación del grupo que, desde sus inicios, ha estado compuesto por profesores universitarios, investigadores y alumnos de la titulación de Historia. Entre las temáticas que han ocupado a este seminario y grupo de investigación han estado responder a las nuevas problemáticas historiográficas y sociales relacionadas con la familia en el contexto actual; conocer las distintas formas, manifestaciones e interpretaciones de factores como la autoridad, la solidaridad y la reciprocidad, conceptos clave en el debate actual de las Ciencias Sociales; plantear la problemática interdisciplinar de la familia, en una amplia dimensión espacial y temporal; mostrar las

---

<sup>2</sup> <http://www.um.es/familia/>

innovaciones de dicha materia desde disciplinas como la Educación, la Antropología, la Sociología, el Derecho, el Trabajo Social, la Religión y, por supuesto, la Historia Social; y consolidar a la familia como uno de los objetos de estudio más dinámicos en la actualidad, en el ámbito de las Ciencias Sociales y en la historiografía internacional.

Una de las señas de identidad de este seminario ha sido el encuentro científico que se ha celebrado cada año, en el que han participado numerosos especialistas interesados en la temática propia de este grupo. Estas reuniones han tenido lugar durante la primavera, en concreto en el mes de mayo, y han sido el colofón de las tareas realizadas durante el curso académico por los componentes de este Seminario. Durante el curso académico, en Murcia, se celebra una reunión mensual donde alumnos (internos y de doctorado), profesores e investigadores leen, debaten y discuten sobre un texto de historiadores de reconocido prestigio, a fin de seguir aprendiendo y profundizando en la Historia de la Familia.

Ha sido mucho lo que ha aportado el seminario y grupo de investigación de *Familia y Élite de Poder* a nivel científico a lo largo de sus treinta años de existencia: en todo este tiempo, la producción científica fruto de los numerosos proyectos de investigación concedidos ha sido realmente ingente<sup>3</sup>.

Este seminario ha sido, y sigue siendo, un reconocido foco de producción científica. Pero también, y tal vez sobre todo, ha desarrollado otra función si cabe más importante: desde sus comienzos ha sido una auténtica “escuela” de investigadores. De este seminario han salido, al menos, una decena de personas que actualmente se dedican profesionalmente, en mayor o menor medida, a labores relacionadas con la investigación científica, y que ha sido justamente aquí, en este seminario y grupo de investigación, donde han aprendido cómo se ha de elaborar un trabajo serio y riguroso propio de una investigación científica.

Esta labor de “alta investigación”, que sin lugar a dudas es la ocupación fundamental de un seminario de este tipo, ha ensombrecido otra labor que, aunque este caso es claramente subsidiaria y accesoria de la anterior, no deja de tener importancia, como es la divulgación científica y la conexión de la investigación con el ámbito educativo a distintos niveles.

---

<sup>3</sup> Sobre dicha producción científica, resulta una buena muestra la colección de libros que aparece en la citada página web: [http://www.um.es/familia/materiales\\_estudio.html](http://www.um.es/familia/materiales_estudio.html)

Utilizamos los términos “subsidiario” y “accesorio” porque no cabe duda de que, para un grupo de investigación como el que ha formado el *Seminario Familia y Élite de Poder* a lo largo de estas tres décadas, ni la divulgación científica ni la conexión con el ámbito educativo eran el objetivo prioritario. No obstante, también queremos resaltar la importancia que ha tenido para el Seminario esta labor de divulgación porque, aunque nunca se le ha exigido esa relación con el público en general ni con la escuela, siempre han sido dos preocupaciones, dos débitos que se han tenido muy presentes a lo largo de estos treinta años.

En este grupo siempre se ha considerado necesario, casi una obligación moral, establecer ese puente con la ciudadanía que es la divulgación científica, con la cual se puede informar al conjunto de la sociedad de los nuevos descubrimientos científicos (Olmedo, 2011). Y de igual modo también se ha tenido muy clara la necesidad de establecer contactos con otros ámbitos educativos, a fin de ayudar en la mejora de la formación del alumnado preuniversitario en temáticas relacionadas con el objeto de estudio de este grupo.

A continuación vamos a realizar una sucinta relación de las actuaciones más destacadas realizadas desde el *Seminario Familia y Élite de Poder* sobre divulgación científica y educación formal y no formal. Comenzamos con las labores de divulgación científica, un ámbito en el que han sido muchas las actuaciones realizadas, de las cuales quisiéramos destacar, por su importancia, tres de ellas.

a. La primera es la web del Proyecto *Nobilitas*<sup>4</sup>, dirigido por el profesor Juan Hernández Franco. Se trata de una base de datos abierta al público en general, puesta en marcha a partir del año 2009. Reúne 2.000 biografías de miembros de la nobleza del antiguo Reino de Murcia, desde la baja Edad Media hasta el siglo XIX. No son individuos aislados, sino que sus datos biográficos, carreras políticas, cortesanas, militares y eclesiásticas se insertan en árboles genealógicos, que permiten analizar la evolución de estas familias y sus enlaces matrimoniales y descendencia durante varias generaciones. Dichas genealogías usan una moderna tecnología flash. La web permite búsquedas onomásticas, a partir de apellidos y nombres de los individuos, y sigue creciendo con la introducción de nuevos datos. Cuenta con el patrocinio de la Fundación Séneca (Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia) y de la Universidad de Murcia. El objetivo es usar las nuevas tecnologías para que el pasado sea accesible a

---

<sup>4</sup> <http://www.um.es/nobilitas/nueva/user/index.php>

un público más amplio, no sólo a investigadores y especialistas, sino a cualquier persona con curiosidad histórica. En este proceso el análisis y la reconstrucción genealógica juegan un papel clave, teniendo en las familias poderosas el elemento definitorio.

b. El segundo ejemplo de divulgación científica realizada desde este seminario son una serie de biografías de personajes ilustres de la Región de Murcia, escritas por Pedro Miralles Martínez y Raimundo A. Rodríguez Pérez. En ellas se resume la vida y obra de políticos, religiosos y artistas de la Edad Moderna. Se enmarcan dentro de una colección sobre la *Historia de la Región de Murcia*, dirigida a niños de entre 3 y 11 años de edad. Un recurso textual e iconográfico que puede servir para acercar la historia a los más pequeños a través de personajes relevantes de la historia de Murcia como el Marqués de los Vélez, Saavedra Fajardo, el Cardenal Belluga, Francisco Salzillo o el Conde de Floridablanca. En suma, una aproximación al pasado, por parte de historiadores, que adaptan la utilidad de la biografía para explicar la historia –de forma amena– para niños.

*Cuadro 1: Cuadernos de La Verdad Multimedia, Murcia, 2009. Títulos relacionados con la temática biográfico-familiar:*

Nº 14: *Pedro Fajardo, Primer Marqués de Los Vélez* (Raimundo A. Rodríguez y Pedro Miralles).

Nº 15: *Saavedra Fajardo. Un murciano en Europa* (Raimundo A. Rodríguez y Pedro Miralles).

Nº 16: *La vida en la infancia en los siglos XVI y XVII* (Pedro Miralles).

Nº 17: *Cultura popular y religiosidad en el barroco* (Pedro Miralles).

Nº 18: *El cardenal Luis Belluga. Entre la espada y la cruz* (Raimundo A. Rodríguez y Pedro Miralles).

Nº 19: *Francisco Salzillo, profeta en su tierra* (Pedro Miralles).

Nº 20: *El conde de Floridablanca. Un ministro ilustrado* (Raimundo A. Rodríguez y Pedro Miralles).

Nº 21: *La Seda. Una industria para la huerta* (Pedro Miralles).

c. Por último, cabe destacar el monográfico que, en el número 63 de la revista *La aventura de la historia* (año 2004) se dedica a la familia de la Edad Moderna. Este



Molina, S., Rodríguez, R., Sánchez, R. (2013). Investigar, enseñar y divulgar la historia social: la experiencia del Seminario y grupo de investigación Familia y Élite de Poder de la Universidad de Murcia *Clio*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

monográfico, coordinado por el profesor Francisco Chacón, cuenta con las aportaciones de tres miembros del Seminario (el propio Francisco Chacón, Juan Hernández Franco y Francisco García González), y dos asiduos colaboradores del mismo (Francisco Sánchez-Montes y James Casey).

En este número de “La Aventura de la Historia”, Francisco Sánchez-Montes, profesor titular de Historia Moderna de la Universidad de Granada, retrata la dura y breve infancia de los españoles en la Edad Moderna. Francisco García González realiza la radiografía de la antigua juventud, como tránsito breve entre la infancia y el matrimonio. Francisco Chacón explica la “inversión arriesgada” del matrimonio, que fue objeto de minuciosa atención por parte de la Iglesia y el poder. Juan Hernández Franco detalla la evolución de los deberes y derechos de los padres en la España Moderna, y James Casey, profesor de Historia Moderna en la Universidad de East Anglia, explica cómo se percibía a los ancianos cuando la esperanza media de vida apenas superaba los cuarenta años. Cinco aportaciones que trazan de manera rigurosa las principales características de la familia española en la Edad Moderna, pero tratadas con un lenguaje accesible al público no iniciado, como se espera en una publicación de divulgación histórica como la que nos ocupa.

La actividad del Seminario también se ha aproximado al ámbito de la educación, en este caso, en dos de los niveles que presenta la misma: la educación formal y la no formal.

A nivel de educación formal (es decir, de aquella encuadrada en el sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos de la universidad), podemos destacar cuatro propuestas didácticas elaboradas por miembros del Seminario y publicadas en revistas de investigación educativa, que tienen en la Historia Social su punto de partida. Así pues, el profesor Miralles Martínez, partiendo de su tesis doctoral sobre el comercio de la seda en la Murcia del siglo XVII, publicó una unidad didáctica sobre la seda y su legado patrimonial en la Murcia actual (Miralles, 2005). El profesor Molina Puche ha realizado, por una parte, una propuesta de unidad didáctica para 4.º curso de ESO utilizando como eje de la misma la figura del Conde de Floridablanca (Molina, 2009). Y por otra, un artículo aparecido en la revista de la facultad de Educación de la Universidad de La Rioja, en la que se propone una salida escolar para enseñar a escolares de EP la vida cotidiana en el Antiguo Régimen a

Molina, S., Rodríguez, R., Sánchez, R. (2013). Investigar, enseñar y divulgar la historia social: la experiencia del Seminario y grupo de investigación Familia y Élite de Poder de la Universidad de Murcia *Clio*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

través de los fondos del Museo de *La Casa Encantada* de Briones (Molina, 2010). Y por último, los profesores Francisco García González y Carmen Hernández López presentaron en el “Congreso Internacional, Innovación metodológica y docente en historia, arte y geografía”, celebrado en Santiago de Compostela en septiembre de 2011, una comunicación en la que realizaban una propuesta de Unidad Didáctica para 4.º curso de ESO centrada en la enseñanza de la Historia social de la población.

En cuanto a la educación no formal (es decir, toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del sistema oficial para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población), cabe destacar, en primer lugar, los numerosos cursos organizados por el profesor Francisco Chacón Jiménez para profesores de secundaria. Cursos como las *Jornadas sobre teoría y Metodología de la Historia*, cuyo *leit motiv* era complementar la formación de docentes de enseñanza media, a través de una serie de conferencias de especialistas en la materia, tanto del ámbito universitario como de archivos y bibliotecas, sin olvidar a otros docentes de secundaria que también ejercían de ponentes. En tales cursos se exponían los más recientes resultados y tendencias en la investigación relacionada con la Historia Social y de las élites de poder en la Región de Murcia, España, Europa y América Latina.

Por último, dentro de la educación no formal merecen especial mención los actos conmemorativos organizados con motivo del 30 aniversario del *Seminario de Familia y Élite de Poder*, que se cumple en 2013. A tal fin se han previsto una serie de acciones encaminadas a acercar al gran público las actividades y aportaciones de este grupo de investigación a lo largo de su dilatada trayectoria: conferencias, seminario internacional, publicaciones. Además, se va a organizar en el Archivo General de la Región de Murcia una exposición que, junto a fotografías, publicaciones y diversos paneles explicativos, permitirá la realización de talleres por parte de alumnos de Educación Primaria y Secundaria. Estos talleres versan sobre genealogía, heráldica, tipos de familias, casas y hogares, etc. En definitiva, se pretende acercar la labor de investigación histórica sobre la familia y las élites de poder, por medio de una serie actividades que impliquen a diversos colegios e institutos de forma activa. A partir de ejercicios que consistan, por ejemplo, en reconstruir el árbol genealógico del alumno, hasta dos generaciones anteriores a la suya (la de sus abuelos), puede comprenderse la utilidad de los estudios familiares, y cómo diversos programas informáticos permiten representar la genealogía de forma sencilla. El siguiente paso será comparar con documentos antiguos que

reflejen genealogías de linajes poderosos, procedentes del propio archivo que va a acoger la exposición, así como la función de la heráldica para plasmar el prestigio, poder y riqueza de las familias más influyentes. Para ello se explicarían paneles que recojan fotografías de escudos nobiliarios de diversas ciudades de la Región de Murcia. A su vez, el alumnado y cualquier visitante de la exposición tendrá oportunidad de buscar la heráldica de su apellido, así como su origen geográfico, usando diversas webs de genealogía.

## **Conclusiones**

Como hemos señalado en páginas anteriores, para superar la disociación existente entre la historia que se enseña y la investigación en historia es totalmente necesaria una correcta formación del profesorado, tanto de Primaria como de Secundaria, en la que se enseñe a los futuros docentes cuáles son los rudimentos básicos de la investigación histórica y cuáles son las potencialidades didácticas de la misma. Los tradicionales currículos enciclopédicos y culturalistas deben dejar paso a contenidos procedimentales y actitudinales, que saquen a la historia de su herencia decimonónica positivista y centrada en acontecimientos y personajes, sobre todo, de índole político. Debe superarse la historia basada en el relato lineal del evento, es decir lo que Braudel llamó tiempo corto. Sólo con los cambios legislativos pertinentes podrá promoverse un cambio en los recursos usados tradicionalmente en el aula de historia, combinando el sacrosanto libro de texto con otros materiales, que bien podrían configurar el llamado laboratorio de ciencias sociales. Desde los primeros niveles educativos puede introducirse al alumnado en el manejo de técnicas y recursos que le pongan en contacto con pequeñas investigaciones sobre temas tan variados como: cartografía histórica, toponimia, genealogía (Molina Puche, 2011), prensa, fotografía antigua y actual, etc. En suma, actividades que den un sentido práctico a la mera teoría, ese salto puede hacer que el alumno, y por ende futuro ciudadano, vea la historia como algo útil y divertido, no como un saber cerrado. No obstante, esa necesidad de hacer de la historia un conocimiento práctico que llegue a la ciudadanía, no es una responsabilidad que ha de recaer tan sólo en la práctica educativa o en las facultades de Educación: los propios grupos de investigación en historia también tienen que realizar un esfuerzo para que sus investigaciones lleguen al conjunto de la sociedad (empezando por los agentes educativos) y no únicamente a un reducidísimo grupo de expertos iniciados. Es

necesario que exista una relación fluida y bidireccional entre investigadores en historia y educadores para que entre ambos se pueda llegar al conjunto de la ciudadanía, para que el conocimiento histórico pueda mostrar toda su potencialidad y toda su utilidad. En este sentido, el *Seminario de Familia y Élite de Poder* de la Universidad de Murcia, que ahora celebra tres décadas de existencia (1983-2013), puede ser un buen ejemplo, casi un modelo, pues a lo largo de todo ese tiempo ha promovido iniciativas tendentes a conectar investigación con el ámbito educativo y la divulgación científica. Está claro que de poco sirven los descubrimientos científicos si no se encuentran al servicio de la sociedad, pero tampoco sirven de mucho si no llegan al conocimiento de la misma.

En definitiva, partiendo de un grupo de investigación consolidado se puede hacer el viaje desde la investigación rigurosa, que siempre será el punto de partida necesario, hasta la divulgación, la educación formal y la no formal. Un amplio abanico de resultados, que avalan el trabajo en equipo y el esfuerzo por analizar las sociedades del pasado como un saber útil para entender nuestra propia evolución hasta la sociedad actual y las múltiples problemáticas a las que se enfrenta. La historia social, concretamente los estudios sobre la familia y las élites de poder, que dan nombre al Seminario, no son un saber cerrado ni monolítico, limitado a eruditos y especialistas en la materia. Tampoco son un saber acientífico, centrado sólo en el relato genealógico de individuos de sociedades pretéritas. Ambos estigmas, que siguen pesando en la visión que la sociedad tiene de las Humanidades y, en particular, de la Historia, deben ser eliminados, a partir de la divulgación, la educación formal y la no formal. Así pues se promueve un acercamiento a alumnos de Primaria y Secundaria, pero también a profesores de dichos niveles educativos, a padres y familiares, así como al público en general. La importancia de la historia social para la comprensión del entorno familiar del alumnado de Primaria y Secundaria, así como del público en general, permite fomentar una educación cívica, a través de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

## **Bibliografía**

- Albacete, C., Cárdenas, I. y Delgado, C. (2000). *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid: Síntesis Educación.
- Antiseri, D. (2000). *Didattica della storia. Epistemologia contemporanea*, Roma: Armando (Ed. Orig. 1974).

Molina, S., Rodríguez, R., Sánchez, R. (2013). Investigar, enseñar y divulgar la historia social: la experiencia del Seminario y grupo de investigación Familia y Élite de Poder de la Universidad de Murcia *Clio*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

Barton, K. y Levstick, L. (1998). It wasn't a Good part of History: National Identity and Student's Explanations of Historical Significance. *Teachers College Record*, 99 (3), 478-513.

Blanco, Á. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/1334>

Brusa, A. (1991). *Il programma di storia*. Firenze: La Nuova Italia.

Brusa, A. y Cajani, L. (2005). África y la historia mundial: las dificultades historiográficas y didácticas de una adecuada contextualización. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 19, 3-18.

Cajani, L. (2002). A World History curriculum for the Italian school. *World History Bulletin*, 18 (2), 26-32.

Carretero, M. (2005). *Documentos de identidad. Contradicción y sentido de la enseñanza de la historia*. Barcelona: Paidós.

Carretero, M. y González, M. F. (2004). Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre Argentina, Chile y España. En Carretero, M. y Voss, J. (Ed.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 173-197.

Carretero, M. y Limón, M. (1994). La construcción del conocimiento histórico. *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 24-26.

Casey, J. (2004). Ancianos. Entre el estorbo y la experiencia. *La aventura de la historia*, 63, 80-83.

Chacón Jiménez, F. (2004). Matrimonio: una inversión arriesgada. *La aventura de la historia*, 63, 70-75.

Contreras, J. (1992). *Sotos contra Riquelmes. Regidores, inquisidores y criptojudíos*. Madrid: Anaya-Muchnik.

Dean, J. (2008). *Ensenyar Història a Primària*. Barcelona: Ed. Zenobita.

Fernández Álvarez, M. (1998). *Felipe II y su tiempo*. Madrid: Espasa Calpe.

Fernández Álvarez, M. (1999). *Carlos V, el César y el Hombre*. Madrid: Espasa Calpe.

García González, F. (2004). Juventud. Formación a contrarreloj. *La aventura de la historia*, 63, 65-69.

Ginzburg, C. (1981). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik.

- Molina, S., Rodríguez, R., Sánchez, R. (2013). Investigar, enseñar y divulgar la historia social: la experiencia del Seminario y grupo de investigación Familia y Élite de Poder de la Universidad de Murcia *Clio*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>
- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación en competencias? *Revista complutense de Educación*. 24, 91-121.
- Hernández Franco, J. (2004). El padre. El rey de la casa. *La aventura de la historia*, 63, 76-79.
- Hernández, F. X. y Trepát, C. (1991). Procedimientos en Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 60-64.
- Levi, G. (1990). *La herencia inmaterial. La historia de un exorcista piemontés del siglo XVII*. Madrid: Nerea.
- Levstick, L. (2000). Articulating the Silences: Teacher's and Adolescent's Conceptions of Historical Significance. En P. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.). *Knowing, Teaching and Learning History*. New York-London: New York University Press.
- López Facal, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia. *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, 27, 171-193.
- Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. 23, 3-35.
- Mattozzi, I. (1997). Los "contenidos" en la enseñanza de la historia en la escuela obligatoria: el problema de su selección y de la organización en secuencias. En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla: Díada, 167-184.
- Mattozzi, I. (2002). Pensare la nuova storia da insegnare. *Società e storia*, 98, 787-814.
- Miralles Martínez, P. (2005). *La seda, algo valioso: materiales didácticos para lengua castellana y literatura y geografía e historia*, CPR, Cehegín.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: GEU.
- Molina Puche, S. (2009). La figura de Floridablanca y la enseñanza de la Historia en Educación Primaria y Secundaria: una propuesta didáctica, *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 27 (2), 191-205.

- Molina, S., Rodríguez, R., Sánchez, R. (2013). Investigar, enseñar y divulgar la historia social: la experiencia del Seminario y grupo de investigación Familia y Élite de Poder de la Universidad de Murcia *Clío*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>
- Molina Puche, S. (2010). El museo "La casa encantada" de Briones en la enseñanza de la historia: propuesta para una salida escolar para Educación Primaria, *Contextos educativos, revista de educación*, 13, 71-82.
- Molina Puche, S. (2011). El uso de la genealogía para la enseñanza de la Historia en los niveles educativos iniciales, *Clío*, 37, <http://clio.rediris.es>
- Olmedo Estrada, J. C. (2011). Educación y divulgación de la ciencia: tendiendo puentes hacia la alfabetización científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8 (2), 137-148.
- Pasamar Azuria, G. (2003). Los historiadores y el "uso público de la historia": viejo problema y desafío reciente. *Ayer*, 49, 221-248.
- Pro, A. de y Miralles, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria. *Educatio siglo XXI*, 27 (1), 59-96.
- Ruiz, M. (2010). El conocimiento histórico. Tiempo histórico y categorías temporales. El historiador y sus fuentes. Nuevas líneas de investigación (Sección Temario de oposiciones de Geografía e Historia). *Clío*, 36. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n36/oposicones/tema23.pdf>
- Sánchez-Montes, F. (2004). Infancia. La edad de los peligros. *La aventura de la historia*, 63, 60-64.
- Sánchez, P. (1993). *Repercusiones de la escuela de Annales en la enseñanza de la historia en España*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5005001.pdf>
- Tutiaux Guillon, N. (2003). L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique. En N. Tutiaux-Guillon y D. Nourrison (Ed.). *Identités, Mémoires, Conscience Historique*. Saint Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne, 27-39.
- Valls, R. (2005). El curriculum de historia en la enseñanza secundaria española (1846-2005). *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 46, 9-35.
- Valls, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 61-74.
- Wertsch, J. (1998). *Mind in action*. Oxford University Press. (Trad. Cast. *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique).

Recepción el 19 de julio de 2013. Aceptación el 1 de agosto de 2013.