

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE UN ENFOQUE SOCIAL<sup>1</sup>

Cosme J. Gómez Carrasco (cjpgomez@um.es)

Pedro Miralles Martínez(pedromir@um.es)

*Universidad de Murcia*

### Resumen

La historia social actualmente en España está sufriendo un momento de estancamiento frente a la historia política y las tendencias culturalistas. A pesar de ello, las posibilidades formativas de la evolución histórica de las sociedades en los distintos niveles educativos es muy amplia. La utilización de temas transversales e interdisciplinarios desde la historia social, como la familia, las formas de organización de la población, el trabajo, la perspectiva de género, la vida cotidiana, el mundo rural y urbano, la interculturalidad, las migraciones, la violencia en todas sus vertientes o el conflicto, puede ser muy beneficioso para fomentar el pensamiento crítico y desarrollar los valores cívicos en los niveles educativos. Este trabajo sirve de presentación del monográfico “La historia social en las aulas: propuestas y experiencias desde la didáctica de las ciencias sociales”, incluido en la revista CLIO.

### Palabras clave

Historia social; historiografía, didáctica de las ciencias sociales, pensamiento crítico

### Abstract

Social history in Spain is currently experiencing a time of stagnation versus political history and culturalist trends. However, the training possibilities of the historical evolution of societies in different educational levels are very wide. The use of transverse and interdisciplinary topics from social history, such as the family, the forms of organization of the population, labor, gender, everyday life, the rural and urban areas, multiculturalism, migration, violence in all its aspects or conflict, can be very beneficial to promote critical thinking and develop civic values in education levels. This paper serves as an introduction to the monograph "The social history in the classroom: experiences and proposals from the social science education"(in CLIO).

### Key words

Social history, historiography, social science education, critical thinking

### 1. La historia social en el panorama historiográfico actual

---

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado del proyecto “La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales” (EDU2012-37909-C03-03), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad, y del proyecto “Familia, curso de vida y reproducción social en la España centro-meridional, 1700-1860”, referencia HAR2010-21325-C05-03, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación”

La historia social ha ido configurándose en el proceso evolutivo de la historiografía desde el siglo XIX. En sus inicios estuvo dedicada casi exclusivamente a la historia del movimiento obrero o los relatos de costumbres o formas de vida. Luego fue acompañante de la economía para constituir la historia económica y social cuyo propósito principal fue abarcar todos los fenómenos sociales más que convertirse en una rama específica de la historia. En los últimos tiempos sirve para calificar estudios sociales tales como las estructuras, las mentalidades, la cultura o los movimientos sociales, en muchos casos en relación con la sociología o la antropología (Lloyd, 2005).

Desde la última década las prácticas sobre historia social están siendo cuestionadas, acusadas de haberse convertido en un cajón de sastre. Aunque ha tenido una pretensión globalizadora, buscando una historia de las estructuras y de los procesos sociales, para muchos autores se partió de una definición errónea: historia de la sociedad sin política. En España, la historia social ha tenido un crecimiento espectacular desde la década de 1980. Una muestra de ello es la importancia que ha adquirido en el panorama historiográfico español la revista *Historia Social* (Vázquez, 2000). Sin embargo, y a pesar del balance positivo de las investigaciones que han proliferado en las últimas décadas sobre las sociedades del pasado, la dispersión de contenidos, así como el auge de las tendencias culturalistas y políticas, ha llevado a una menor repercusión entre los jóvenes investigadores y en una escasa presencia editorial (Rey Castelao, 2010).

La historia social habitualmente se ha vinculado con la expresión de “nueva historia”. Sin embargo esta expresión es muy antigua, y ya surgió como contraposición al antiguo paradigma historiográfico, heredado del siglo XIX, que veía a la historia política y a las biografías de las grandes personalidades como el verdadero conocimiento histórico (Le Goff, Revel y Chartier, 1978). Este paradigma historiográfico, frente al que reaccionaron los historiadores desde la década de 1920, puede resumirse en la frase de John Seely, Catedrático Regio de Historia de Cambridge en el siglo XIX, “la historia es la política del pasado, la política es la historia del presente” (Burke, 2003). En esta frase se aprecia perfectamente esta visión política de la historia, unas ideas basadas en Leopold Ranke y en la narración como recurso discursivo. La “nueva historia” de mediados del siglo XX estuvo basada en el análisis de las estructuras, bien desde la concepción marxista o desde la perspectiva ecológico-demográfica de los *Annales*. Fue a partir de entonces cuando los manuales comenzaron a seguir la tradicional estructura narrativa heredada hasta hoy para abordar cualquier época

histórica: población, sociedad, economía, política y cultura. En el ámbito social el análisis histórico y su divulgación se centró en las estructuras sociales, las características, semejanzas y diferencias entre grupos, y en la propia jerarquización social. El comienzo de esta revolución historiográfica puede datarse en torno a 1945 y tuvo sus años de esplendor en la década de 1960 y 1970 (Olábarri, 1995). La influencia de la escuela historiográfica de *Annales* para cambiar los programas oficiales de enseñanza en el último cuarto del siglo XX ha sido puesta en valor por una multitud de autores (Paniagua, 1997; Miralles, 2005). Si Lucien Febvre y Marc Bloch fueron determinantes en esta renovación historiográfica, su relevo lo cogió Fernand Braudel, que con su obra sobre el Mediterráneo en tiempos de Felipe II, cambió la concepción y enseñanza del tiempo histórico.

Mientras que la escuela francesa giró alrededor de la revista *Annales*, la tendencia marxista británica tuvo en la revista *Past and Present* uno de sus referentes. Esta revista se constituyó muy pronto en foro de discusión entre historiadores de distintos signos y estudiosos de diferentes disciplinas. Es aquí donde se articularon muchos de los debates promovidos por los principales historiadores ligados a esta corriente y que contribuyeron a la profunda renovación de la historiografía marxista. La contestación airada contra los abusos de la teoría a cargo de historiadores como E.P. Thompson y Pierre Vilar y, sobre todo, los grandes debates y discusiones entre historiadores profesionales, revitalizaron esta corriente historiográfica y le dieron una vertiente más social. La problemática de la transición del feudalismo al capitalismo, planteada por Maurice Dobb, profesor de Economía en Cambridge, sería decisiva para la formación en Gran Bretaña de un grupo de historiadores marxistas con actividades políticas y preocupaciones teóricas y temáticas comunes. Sus preocupaciones principales giraron en torno a la depuración teórica y la apertura metodológica; la atención a la experiencia humana; y la crítica y el debate con libertad. Entre estos historiadores cabe destacar a Rodney Hilton dentro del campo de la historia medieval y el estudio del campesinado (Hilton, 1985 y 1988); George Rudé y sus trabajos sobre las revueltas populares y los rostros de la multitud; Christopher Hill y sus trabajos sobre la revolución inglesa del siglo XVII (Hill, 1978, 1980a, 1980b, 1983); Eric Hobsbawm y su preocupación, entre otros temas, por la clase obrera y las revoluciones burguesas (Hobsbawm, 1971a, 1971b, 1977, 1983, 1987a, 1987b); y Edward P. Thompson y sus contribuciones sobre la historia social (Thompson, 1977, 1984).

En el caso norteamericano, la “nueva historia” estuvo muy influenciada por el pragmatismo, el empirismo y el evolucionismo (Breisach, 1993). Frente al matrimonio por

hipnosis que le propusieron los cliómetras americanos, la confluencia con la antropología, la sociología y otras disciplinas hará “estallar” la historia, esa llamada “historia en migajas”, desmembrada en temas y métodos (Dosse, 1988). La historia de la vida cotidiana introducida por la tercera corriente de *Annales* a partir de la década de 1970 supuso un proceso de ruptura con la tendencia anterior.

Desde finales de la década de 1970 se puso de manifiesto que estas corrientes atravesaban una crisis consecuencia del desarrollo de la teoría posmodernista (Stone, 1979). Muchos autores acusaron a estas corrientes historiográficas de deterministas y de despersonalizar la historia. Los historiadores desde principios de la década de 1980 volvieron a un discurso con rostro humano, en el que la reducción de escala de estudio y la ampliación de nuevas temáticas se abrió camino frente a la visión estructuralista. La historia de la familia, la historia de la mujer, la historia desde abajo, la sexualidad, la prostitución, la marginación, la pobreza... fueron temáticas transversales de análisis social (Burke, 2003). Estas corrientes historiográficas intentaron escapar de la “cárcel de lo estructural” a través de métodos relacionales. Además, también se modificaron los objetos de estudio. Frente al hábito de construir estructuras y grupos sociales sin adentrarse en ellos, esta nueva concepción descubrió nuevas forma de explicación del cambio, de la movilidad y del proceso histórico en general. En palabras de Chacón y Hernández Franco (2001: 12): “Las fronteras de la realidad social son mucho más fluctuantes que los rígidos conceptos historiográficos”.

La preocupación por el diálogo que el historiador inicia con sus fuentes y la subjetividad en la reconstrucción del pasado ha estado presente desde la década de 1980. Ya no era necesaria una escrupulosa objetividad en el análisis de las sociedades del pasado. El historiador tiene una mirada subjetiva, consecuencia de sus propias vivencias y de la sociedad que le rodea. Las palabras de Carr (1987: 119) son bastante significativas al respecto: “El proceso recíproco de interacción entre el historiador y sus hechos, lo que he llamado el diálogo entre el pasado y el presente, no es diálogo entre individuos abstractos y aislados, sino entre la sociedad de hoy y la sociedad de ayer”. El individuo y sus relaciones con la sociedad entraron en juego en la reconstrucción del pasado. Ya indicó Imízcoz (2001) que privilegiar los conceptos jurídicos y las instituciones, olvidando a los hombres como actores de la historia, podría llegar a constituir un obstáculo para explicar los procesos de cambio que se forjan en la acción y la experiencia. En los últimos años del siglo XX y en la primera década del siglo XXI los estudios sobre historia social intentaron superar la consideración de los

individuos como simples *entes* abstractos y despersonalizados. De hecho, la reducción de escala y el contacto con otras ciencias sociales permitió descubrir ligazones de dependencia, clientelismo, reciprocidad o solidaridad que configuraron la forma de actuar y de pensar de cada una de las familias e individuos.

La microhistoria ha sido una de las corrientes que más han ayudado a ese cuestionamiento de categorías a través de un “estudio de cerca”, de una reducción de escala que ha podido mostrar comportamientos sociales y relaciones de distinto tipo. El centrarse en una escala menor permitía al historiador observar las pequeñas interacciones y estructuras, a menudo invisibles (García, 2000). La microhistoria junto con instrumentos metodológicos como las genealogías sociales o la prosopografía llevaron a una capacidad de observación sin precedentes en la historia social (Imízcoz, 2001). La microhistoria proviene de la historiografía italiana (*microstoria*), y fue extendiéndose por todo el territorio historiográfico a partir de mediados de la década de 1980. Uno de los rasgos más importantes de esta corriente es su eclecticismo (Levi, 2003). Ginzburg (1994) definió la microhistoria no como una teoría historiográfica, sino como una práctica basada en la reducción de escala de observación. Ésta trataría de reconstruir las vivencias individuales, haciendo referencia al nombre de los sujetos que protagonizan dichas vivencias. Lo nominativo es, siguiendo a Ginzburg y Poni (1991: 67), “el hilo de Ariadna que guía al investigador en el laberinto de los archivos”. Individuos frente a estructuras. Ésta fue la batalla de lo social en torno al cambio de siglo (Miralles, Molina y Ortuño, 2011).

Además de la importancia del individuo como sujeto histórico, en la últimas dos décadas los debates en torno a la historia social han puesto el acento en la representación, en los símbolos, en las formas de percibir el mundo y en la realidad social como producto cultural (Rorty, 1996). El seguimiento de clásicos trabajos como los de Foucault (1987), Chartier (1995), Darnton (1985) o Hunt (1989) liberaron a la historia cultural de las élites intelectuales y de la tradición de la escuela de *Annales*. La corriente postmodernista fue filtrándose en el discurso historiográfico y en el análisis de las sociedades del pasado. La historia socio-cultural, como la han definido algunos autores, ha puesto el acento en elementos transversales como la pobreza o la cultura popular, apoyada en la dimensión antropológica (Santana, 2006; Bolufer, 2002; Martínez, 2007).

Evidentemente estas transformaciones han venido acompañados de diversas controversias en torno a los métodos de reconstrucción del pasado, la teoría y la relación con otras disciplinas y ciencias sociales. En la década de 1990 ya hubo un intenso debate entre partidarios y detractores de las nuevas prácticas historiográficas surgidas del enfrentamiento entre estructuras e individuos (como ejemplo: Casanova, 1991; Appleby, 1994; Ferguson, 1997; Evans, 1997). Autores como Moradiellos (1993), pusieron el acento en la pérdida de contextualización de estas investigaciones sobre historia social. Según este autor se fragmentó en exceso el discurso historiográfico. La preocupación por una mayor interdisciplinariedad con otras ciencias sociales, como la antropología, la sociología o la economía, causaron según este autor un alejamiento del cuerpo principal de la historia. Así, Fontana advirtió del grave riesgo de una profusión de antropología histórica. Es decir, se puede caer en el error de abandonar el estudio de la realidad social, reemplazándolo por el de los símbolos (Fontana, 1992).

La influencia postmodernista, la importancia del sujeto histórico y el peso de la representación del mundo en los individuos, frente a las estructuras socio-económicas y políticas, han encendido el debate en los últimos años sobre la historia social en Europa y en el ámbito anglosajón (Lloyd 2009; Tilly, 2007; Sewell, 2005; Steinmetz, 2007). Para algunos historiadores, como Aróstegui (2001), la historia socioestructural es la que ofrece una perspectiva realmente esperanzadora para salir de estas controversias. Esta corriente sería capaz de retomar las grandes visiones, de superar el “pensamiento débil” que según este autor se ha adueñado de la historiografía desde la década de 1980 hasta comienzos del siglo XXI. Es la que puede realizar la síntesis con la vista puesta en la superación de la eterna pugna entre estructura y acción individual; esta nueva línea de investigación se interesa tanto por las grandes concepciones estructurales como por la historia de los individuos “de a pie” con nombre y apellidos. A pesar de todo, en los últimos años en España la historia social tiene una menor presencia frente a los estudios políticos y culturalistas. Las investigaciones sobre la representación del poder o las relaciones internacionales han arrinconado a la historia social, muy centrada en lo anecdótico.

Sin duda para la didáctica de las ciencias sociales es muy interesante la ampliación de temáticas que puso en marcha las corrientes postmodernistas (la sexualidad, la pobreza, la marginación...), pero aprovechando su capacidad analítica para llegar a esa comprensión global a la que aspira la historia socioestructural. La vida cotidiana, el vestido, la familia o la

alimentación son elementos transversales que ayudan a comprender desde edades tempranas el tiempo histórico (Pagès y Santisteban, 2010). Pero además, y con la entrada en los currículos de la enseñanza por competencias, y en particular la competencia social y ciudadana, lo social debe tomar un impulso y un protagonismo esencial en las aulas. Si el estudio de la población y la sociedad ha sido siempre una preocupación en la historiografía desde mediados del siglo XX, ahora existe una extraordinaria sensibilidad a la que no podemos ser ajenos. Cuestiones como la familia, el matrimonio, el parentesco, el envejecimiento, la dependencia y los cambios en la estructura de edad de la población, la inmigración, el género, etc., rebasan el interés meramente demográfico y sitúan en el centro del debate social temas como los límites entre lo público y lo privado o lo colectivo y lo individual. Aspectos que consideramos imprescindible plantear en la larga duración para no caer en el error de lo inmediato que impida su correcta comprensión de la sociedad, sus problemas y la propuesta de soluciones desde una ciudadanía activa, crítica y participativa.

## **2. La enseñanza de la historia desde la perspectiva social**

Entender los vaivenes de la historia social en el panorama historiográfico puede ser muy útil para la didáctica de las ciencias sociales. La utilización de temas transversales e interdisciplinares desde la historia social, como la familia, las formas de organización de la población, el trabajo, la perspectiva de género, la vida cotidiana, el mundo rural y urbano, la interculturalidad, las migraciones, la violencia en todas sus vertientes o el conflicto, puede ser muy beneficioso para fomentar el pensamiento crítico y desarrollar los valores cívicos en los niveles educativos. Tal y como señala Heimberg (1999 y 2005), la historia permite construir una mirada lúcida y un sentido crítico sobre el mundo al evocar todas las maneras en que los hombres se han organizado colectivamente y cómo han hecho frente a sus problemas, conflictos e intereses. La construcción del pasado y la enseñanza de la historia desde la perspectiva de la educación cívica va a depender de nuestro proyecto de futuro, de nuestros valores y esperanzas (Audigier, 1999). Un correcto uso público y social de la historia (Pasamar, 2003) puede impulsar la ciudadanía activa y participativa de los estudiantes.

Es necesario abordar la evolución de las sociedades en la enseñanza desde los diversos y novedosos enfoques metodológicos surgidos en las últimas décadas y que han permitido un mayor y mejor conocimiento de la complejidad del sistema social y de sus mecanismos de funcionamiento. La enseñanza de lo social, lejos de quedarse en la estadística, debe girar en

torno al análisis de las formas de relación, organización y reproducción social, claves para entender la estructura y evolución de las sociedades y sus procesos de cambio. El aprendizaje de la historia social es uno de los principales elementos que puede ayudar a potenciar habilidades de participación cívica y democrática en los alumnos (Santisteban y Pagés, 2007). La formación democrática exige obviamente una participación activa (voto, conocimiento y participación en las instituciones y la colaboración ciudadana...), pero también el desarrollo de unas actitudes de aceptación de la alteridad (tolerancia, respeto, empatía, ausencia de rechazo sistemático a nada ni a nadie). En este sentido el conocimiento de los procesos históricos puede potenciar la adquisición de habilidades sociales de los estudiantes.

La historia, como indican Prats y Santacana (2011), puede plantearse como un ejercicio de análisis de los problemas de las sociedades de otros tiempos, y ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno socio-político actual y de cualquier proceso histórico mediante el análisis de causas y consecuencias. Aquí radican sus mejores posibilidades formativas. Ese cambio de perspectiva en la enseñanza de la historia debe suponer una transformación de los métodos de aprendizaje. Para ello es necesario que se introduzcan elementos propios del pensamiento histórico, en los que se potencie la resolución de problemas, el desarrollo de capacidades y una mayor presencia de contenidos procedimentales y actitudinales. Desde la década de los noventa en el ámbito anglosajón empezaron a plantearse que los contenidos debían utilizarse como un instrumento para el desarrollo de destrezas específicas de pensamiento. A través de dicho planteamiento se conseguía favorecer una formación responsable, crítica y autónoma de la ciudadanía (Seixas, 2002; Barton, 2001). Adoptar este enfoque didáctico no supone eliminar los contenidos conceptuales en el aprendizaje, sino contextualizarlos adecuadamente para que los alumnos puedan utilizar esa información a la hora de comprender su entorno social y cultural. Y para significar dicha perspectiva hay que diseñar líneas de trabajo claras, plantear estrategias de aprendizaje e instrumentos que permitan evaluarlas (Ortuño, Gómez y Ortiz, 2012).

Si consideramos que la competencia social y ciudadana consiste en que los estudiantes tengan la capacidad, habilidad o destreza de vivir en sociedad, comprender esa realidad social y ejercer una ciudadanía democrática, el área de ciencias sociales es uno de los pilares de esta competencia y la historia social una gran plataforma de trabajo. Sin duda, la comprensión de lo social en su complejidad implica la capacitación de los alumnos para convivir en una sociedad cada vez más plural, cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos (Miralles,



Gómez y Monteagudo, 2012). Las nuevas corrientes historiográficas de análisis social, que surgieron a través de las corrientes postmodernistas, nos permiten abordar estos elementos de forma transversal. De hecho, ya desde Educación Primaria, en el currículo se insiste que el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural debe contribuir a la adquisición de la competencia social y ciudadana desde el conocimiento y desarrollo de habilidades sociales en las relaciones más próximas (familia, amigos, compañeros...) como en las relaciones más alejadas (barrio, municipio, Comunidad Autónoma, Estado, Unión Europea...). Los estudios de microhistoria, historia desde abajo, historia de la familia y la vida cotidiana nos pueden aportar muchos instrumentos y conocimientos para llevarlos al aula. La comprensión de los cambios en el tiempo, las raíces históricas de las sociedades, la ocupación del espacio, así como la relación hombre-medio, permiten asentar en los alumnos las bases de una ciudadanía mundial. Así lo indica el currículo: “En este sentido, el currículo pretende, además de los aspectos conceptuales, profundizar en el desarrollo de destrezas, habilidades y, sobre todo, actitudes, que nos permitan asentar las bases de una ciudadanía mundial, solidaria, participativa, democrática e intercultural. Además, el área contribuye a la comprensión de los cambios que se han producido en el tiempo y de este modo se adquieren pautas para ir acercándose a las raíces históricas de las sociedades actuales” (Decreto 286/2007 de la Región de Murcia, pág. 26393). La historia social está, pues, en la base de un aprendizaje que quiera introducir la competencia social y ciudadana en los alumnos.

La evolución de las sociedades, así como todos los elementos relacionados con la historia social, están muy presentes en todo el currículo de Primaria. Sobre la aportación de los objetivos del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, que están relacionados con la enseñanza de la historia desde la perspectiva social podemos destacar los siguientes:

4. Adquirir y desarrollar habilidades sociales que favorezcan la participación en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.

5. Reconocer las diferencias y semejanzas entre grupos y valorar el enriquecimiento que supone el respeto por las diversas culturas que integran el mundo sobre la base de unos valores y derechos universales compartidos.

8. Reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos.

No en vano, en el Bloque 4 y 5 de contenidos de esta área de conocimiento se insiste en términos como organización social, familia, evolución de las sociedades, etc. Como muestra, en segundo ciclo podemos destacar una serie de contenidos que interconectan la enseñanza de la historia con el ámbito social:

-Las grandes civilizaciones y sus aportaciones al progreso de la humanidad. Rasgos diferenciales de las sociedades a través del tiempo. Cambios y permanencias. Acontecimientos históricos y vida cotidiana. Testimonios y herencias del pasado.

- Evolución de algún aspecto de la vida cotidiana en la Región de Murcia.

En el caso de Secundaria el currículo regional insiste en que la competencia social y ciudadana está estrechamente vinculada al propio objeto de estudio del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. “Puede decirse que todo el currículo contribuye a la adquisición de esta competencia, ya que la comprensión de la realidad social, actual e histórica, es el propio objeto de aprendizaje, pero lo hará realmente si se tiene la perspectiva de que el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades, de sus logros y de sus problemas, debe poder utilizarse por el alumnado para desenvolverse socialmente” (Decreto 291/2007). El currículo presupone que el conocimiento y comprensión de la sociedad en su conjunto, a nivel geográfico e histórico, podrá estimular habilidades sociales, tolerancia, respeto y fomentar una ciudadanía activa y participativa (Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012). Además indica la importancia de la empatía histórica, en la que la historia social se convierte en un elemento importante y transversal: “También ayuda a la adquisición de habilidades sociales. Por una parte, la comprensión de las acciones humanas del pasado o del presente, exige que éstas sean vistas por el alumnado desde la perspectiva de los propios agentes de su tiempo con lo que se favorece el desarrollo de la capacidad de ponerse en el lugar del otro, es decir, la empatía [...] El acercamiento a diferentes realidades sociales, actuales o históricas, o la valoración de las aportaciones de diferentes culturas ayuda, aunque sea más indirectamente, al desarrollo de las habilidades de tipo social”.

A pesar del carácter academicista del currículo (Pro y Miralles, 2009), éste nos ofrece grandes perspectivas de trabajo de lo social a través de los contenidos, métodos, herramientas y recursos que pueden y deben ser aprovechados por la didáctica de las ciencias sociales. Para

ello el pensamiento histórico, crítico y social debe ser una prioridad (Pagès y Santisteban, 2010). De hecho, para autores como Pitkin (2009), trabajar con el pensamiento social en el alumnado supone fomentar en ellos el análisis de la realidad de una forma crítica y participativa, contextualizando la información que recibe de esa realidad desde distintas dimensiones. El uso de temas transversales o cuestiones sociales que estén candentes en la actualidad (Thénard-Duvivier, 2008), ponen a la historia social como uno de los principales referentes para la enseñanza de las ciencias sociales en los distintos niveles educativos.

### **3. Monográfico “La historia social en las aulas: propuestas y experiencias desde la didáctica de las ciencias sociales”**

Los objetivos del monográfico han sido los siguientes:

- Exponer propuestas y experiencias de enseñanza que ofrezcan un enfoque metodológico que combine los métodos activos de enseñanza y donde se utilicen temas de historia social. Con tal planteamiento interdisciplinar, y siempre en relación con los problemas de la sociedad en su dimensión temporal, era un objetivo primordial que se abordaran aspectos como la familia, el parentesco, el trabajo, la mujer, las migraciones, las desigualdades, etc.
- Proporcionar y desarrollar herramientas y recursos útiles para la labor docente.
- Motivar y desarrollar el deseo de investigar y fomentar la creatividad y el pensamiento crítico en el alumnado, es decir, la capacidad de hacerse preguntas sobre la realidad del presente y del pasado y de buscar respuestas por medio de un proceso sistemático, lógico, articulado y consecuente.

Cumpliendo con estos objetivos, el monográfico “La historia social en las aulas: propuestas y experiencias desde la didáctica de las ciencias sociales” aporta diversas reflexiones, propuestas y experiencias de aula que inciden en la temática social. Entre las reflexiones hay que señalar el trabajo de Sebastián Molina, Raimundo Rodríguez y Raquel Sánchez, de la Universidad de Murcia, sobre la historia investigada y la historia enseñada, así como las propuestas divulgativas del grupo de investigación “Familia y Élite de poder en el Reino de Murcia”, fomentando la transmisión del conocimiento sobre temas tan importantes en la historia social como la familia, el parentesco o las genealogías sociales. El texto de Juan

Antonio Inarejos, del Instituto de Ciencias Humanas del CSIC, por otro lado realiza una reflexión sobre la enseñanza de la historia de España y las identidades sociales en torno a la ciudadanía, así como su evolución en los libros de texto.

En cuanto a las propuestas y experiencias de aula, podíamos dividir las en dos partes. Por un lado aquéllas que inciden en el uso de fuentes primarias para desarrollar esos problemas sociales, a la vez que se trabajan procedimientos y el pensamiento histórico y social en el alumnado. El trabajo de Carles Millás, de la Universidad Autónoma de Barcelona, insiste en la reconstrucción de las variables demográficas y el uso de la ofimática para enseñar temas de demografía histórica en el alumnado y que aprendan los entresijos de la reconstrucción histórica. La aportación de José A. Prieto, Cosme J. Gómez y Pedro Miralles, de la Universidad de Murcia, se basa en una experiencia en Bachillerato con el uso de fuentes primarias para la reconstrucción demográfica de una población a principios del siglo XIX, y el trabajo con procedimientos y con el pensamiento histórico del alumnado. Paula Roberta Chagas, de la Universidade Estadual de Goiás (Brasil), expone la experiencia del proyecto CEDOSG: “Levantamento e catalogação de documentos históricos do sul goiano”. Dicho proyecto se basa en el rescate de la documentación sobre demografía histórica en la región de sul goiano, en la implicación de estudiantes en dicha catalogación, y en elaboración de materiales didácticos para distintos niveles de enseñanza.

Entre las propuestas y experiencias didácticas que se basan en temas transversales de historia social, se encuentra el trabajo de María del Mar Simón, Eva Ortiz y Mateo Férrez, de la Universidad de Murcia, sobre la mujer y el mundo del trabajo, en el que se combinan dos propuestas para Secundaria. Una de ellas va dirigida hacia la ESO ordinaria y otra para la ESO de la educación de adultos. Jorge Sáiz, de la Universidad de Valencia, expone una experiencia en 2.º ESO utilizando la empatía histórica a través de la conquista cristiana de Valencia en el siglo XIII. A través de dicha experiencia el autor intentó captar el pensamiento histórico de los alumnos a través de la simulación histórica, y poniendo énfasis en lo social. La propuesta de José Monteagudo, de la Universidad de Murcia, se basa en el uso de fuentes orales para el tratamiento de las migraciones, un tema socialmente trascendente en la Región de Murcia. Otra propuesta para trabajar temas sociales, esta vez para el fomento de valores cívicos y ciudadanos, es la de Javier Valera, de la Universidad de Murcia, en la que propone a las ciencias sociales como materia básica de enseñanza para alcanzar este objetivo. El trabajo de Carmen Hernández, de la Universidad de Castilla-La Mancha, se basa en un tema

transversal básico para la historia social: el matrimonio, y en este caso su ruptura, los pleitos de divorcio. Cogiendo como base pleitos de divorcio en una época poco propicia para el mismo (siglo XVIII), esta autora propone un trabajo con los alumnos que los introduzcan en el entramado social de la Edad Moderna, pero donde además se trabajen valores, actitudes y procedimientos. Por último, el artículo de Francisco de Asís Gomariz, de la Universidad de Murcia, nos relata una experiencia en Bachillerato, donde se utilizó como tema transversal el mundo del trabajo en la Revolución Industrial a través de las obras artísticas de autores realistas.

El monográfico, por tanto, es muy completo y ofrece una diversidad de propuestas, experiencias y reflexiones. El objetivo principal ha sido poner en el centro de análisis a la historia social y sus posibilidades formativas desde la didáctica de las ciencias sociales.

#### **4. Referencias bibliográficas**

- APPLEBY, J. *et al.* (1994). *Telling the Truth about History*. New York: W. W. Norton & Company.
- ARÓSTEGUI, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP.
- BARTON, K. C. (2001). "You'd be wanting to know about the past": Social contexts children's historical understanding in Northern Ireland and the United States. *Comparative education*, 37, 89-106.
- BOLUFER, M. (2002). Entre historia social e historia cultural. La historiografía sobre pobreza y caridad en la Época Moderna. *Historia Social*, 43, 105-127.
- BREISACH (1993). *American Progressive History. An Experiment in Modernization*. Chicago: University of Chicago Press.
- CASANOVA, J. (1991). *La historia social y los historiadores*. Barcelona: Crítica.
- CHACÓN JIMÉNEZ, F. y HERNÁNDEZ FRANCO, J. (2001) (Eds). *Familia, poderosos y oligarquías*. Murcia: Universidad de Murcia.
- CHARTIER, R. (1995). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- DARNTON, R. (1984). *The Great Cat Massacre and Other Episodes in French Cultural History*. New York: Random House.
- DOSSE, F. (1988). *La historia en migajas. De "Annales" a la "Nueva Historia"*. Valencia: Institució Valenciana d'Estudis i Investigació.
- EVANS, J. (1997). *In Defence of History*. London: Granta.

- FERGUSON, N. (Ed.) (1997). *Virtual History: Alternatives and Counterfactuals*. Londres: Routledge.
- FONTANA J. (1992). *La Historia después del fin de la Historia*. Barcelona: Crítica.
- FOUCAULT, M. (1987). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- GARCÍA GONZÁLEZ, F. (2000). *Las estrategias de la diferencia. Familia y reproducción social en la Sierra (Alcaraz, siglo XVIII)*. Madrid: Ministerio de Agricultura y Pesca, Serie Estudios.
- GINZBURG, C. (1994). Microstoria: due o tre cose che so di lei. *Quaderni Storici*, 85, 5-17.
- GINZBURG, C. y PONI, C. (1991). El nombre y el cómo: intercambio desigual y mercado historiográfico. *Historia Social*, 10, 63-70.
- HEIMBERG, C. (1999). Pour une éducation aux citoyennetés ouverte sur le monde. En *IREHG. L'école du citoyen. Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, 7, 163-171.
- (2005). L'apport de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté. En *Vivre la démocratie, apprendre la démocratie* (pp. 45-50). Berne: SER.
- HILL, C. (1978). *La revolución inglesa, 1640*. Barcelona: Anagrama.
- (1980a). *Los orígenes intelectuales de la revolución inglesa*. Barcelona: Crítica.
- (1980b). *De la Reforma a la Revolución industrial, 1530-1780*. Barcelona: Ariel.
- (1983). *El mundo trastornado. El ideario popular extremista en la revolución inglesa del siglo XVII*. Madrid: Siglo XXI.
- HILTON, R. (1985). *Siervos liberados*. Madrid: U. Complutense.
- (1988). *Conflicto de clases y crisis del feudalismo*. Barcelona: Crítica.
- HOBBSAWM, E. (1971a). *Las revoluciones burguesas*. Madrid: Guadarrama.
- (1971b). *Trabajadores. Estudios de historia de la clase obrera*. Barcelona: Crítica.
- (1977). *Industria e Imperio*. Barcelona: Ariel.
- (1983). *Rebeldes primitivos*. Barcelona: Ariel.
- (1987a). *La era del capitalismo*. Madrid: Guadarrama.
- (1987b). *La era del Imperio (1875-1914)*. Barcelona: Labor.
- HUNT, L. (1989). *The New Cultural History*. Berkeley: University of California Press.
- IMÍZCOZ, J. M.<sup>a</sup> (2001). Introducción. Actores sociales y redes de relaciones. En Imízcoz, J. M.<sup>a</sup> (Dir.). *Redes familiares y patronazgo. Aproximación al entramado social del País Vasco y Navarra en el Antiguo Régimen (siglos XV-XIX)*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- LE GOFF, J., REVEL, J. y CHARTIER, R. (1978) (Eds). *La nouvelle histoire*. París: Retz.
- LEVI, G. (2003). Sobre microhistoria. En Burke, P. (Ed.). *Formas de hacer Historia* (pp. 119-144). Madrid: Alianza Editorial.

Gómez, C.J. y Miralles, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clío, History and History teaching*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

LLOYD, C. (2005). The Methodologies of Social History: A Critical Survey and Defence of Structurism. En R. Burns (ed.). *Historiography: (Critical Concepts in Historical Studies Series)*, Vol. II (pp. 24-67). London: Routledge.

----- (2009). Historiographics schools. En Tucker, A. (Ed.). *A Companion to the Philosophy of History and Historiography* (pp. 371-380). Wiley Blackwell.

MARTÍNEZ, J. (2007). Historia socio-cultural. El tiempo de la historia de la cultura. *Jerónimo Zurita*, 82, 237-252.

MIRALLES, P. (2005). Las tendencias historiográficas recientes y la enseñanza de la Historia en Bachillerato. *Revista de historiografía*, 2, 158-166.

MIRALLES, P., GÓMEZ, C. J. y MONTEAGUDO, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Revista de Investigación en la Escuela*, 78, 19-30.

MIRALLES, P., MOLINA, S. y ORTUÑO, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: GEU.

MORADIELLOS, E. (1993) Últimas corrientes en Historia. *Historia Social*, 16, primavera-verano, 97-113.

OLÁBARRI, I. (1995). <<New>> New History: A longue Duree Structure. *History and Theory*, 34 (1), 86-98.

ORTUÑO, J., GÓMEZ, C. J. y ORTIZ, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 53-72.

PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, 30, 281-309.

PANIAGUA, J. (1997). Dejád a los políticos en la cuneta. La historia social busca su propio espacio. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 25-36.

PASAMAR, G. Los historiadores y el “uso público de la historia”: viejo problema y desafío reciente. *Ayer*, 49, 221-248.

PITKIN, D. (2009) (coord.). *Pensar lo social: un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*. Buenos Aires: La Crujía.

PRATS, J. y SANTACANA, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica* (pp. 18-68). México: Secretaría de Educación Pública.

PRO, A. 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.

REY CASTELAO, O. (2010). Las bases demográficas, económicas y sociales del Imperio. Una reflexión bibliográfica. En García Hernán, D. (Ed.). *La historia sin complejos. La nueva visión del Imperio Español* (pp. 19-69). Madrid: Editorial Actas.

RORTY, R. (1996). *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos.

SANTANA, A. (2006). Entre la cultural, el lenguaje, lo “social” y los actores: la nueva historiografía anglófona sobre la Revolución Francesa. *Historia Social*, 54, 157-182.

Gómez, C.J. y Miralles, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clio, History and History teaching*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía. En Ávila, R.M., López Atxurra, R. y Fernández de Larrea, E. (Eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

SEIXAS, P. (2002). History, memory and learning to teach. *Encounters on Education*, 3, 43-49.

SEWELL, W. H. (2005). *The Logics of History. Social theory and Social Transformation*. Chicago: University of Chicago Press.

STEINMETZ, G. (2007). The relations between Sociology and History in United States. The Currents States of Affairs. *Journal of Historical Sociology*. 20, 1-12.

STONE, L. (1979). The revival of narrative reflections on a new old history. *Past and Present*, 85, 3-24.

THÉNARD-DUVIVIER, F. (2008) (coord.). *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie*. Paris: ADAPT.

THOMPSON, E. P. (1977). *La formación histórica de la clase obrera en Inglaterra: 1780-1832*. Barcelona: Crítica.

----- (1984). *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Crítica.

TILLY, C. (2007). Three vision of History and Theory. *History and Theory*, 46, 299-307.

VÁZQUEZ, F. (2000). La historia social española y los nuevos paradigmas: encuentros y desencuentros. En Barros, C. (ed.). *Actas del II Congreso Internacional. Historia a debate* (pp. 219-230). Santiago de Compostela: HAD.

Artículo recibido: 22/6/2013. Aceptado: 25/7/2013