



El uso didáctico de la prosopografía para enseñar- aprender historia. Hacia el aula de primaria

*The didactic use of the prosopography to teach and learn history.
Towards the primary classroom*

Joaquín Aparici Martí

Universitat Jaume I. Castelló

Email: japarici@uji.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8102-4033>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.223>

Resumen

¿Resulta difícil crear las circunstancias apropiadas que nos permitan llegar a un aprendizaje significativo? El aprendizaje es el fin perseguido. La enseñanza es el medio para llegar a ese fin. Para ello hay que atender a las condiciones que envuelven todo el proceso. Una forma tradicional ha sido la clase teórica, incluso magistral. Pero hay otras formas de diseñar ese entorno de aprendizaje. En el caso de la historia, la narración comienza a acompañarse de aproximaciones prácticas. Y el uso de la prosopografía y de los perfiles sociales derivados pueden ayudar. Planteó así una metodología más vinculada a la práctica de la historia. Ahora prosopografía y perfil permiten al alumnado empatizar con la labor del historiador a través del descubrimiento, la investigación, la selección, el análisis, la reflexión y la exposición de resultados. Concebido inicialmente como herramienta de investigación histórica, este recurso didáctico puede ser implementado en las prácticas del grado universitario de magisterio para, a su vez, que estos futuros docentes puedan establecer una traslación hasta las aulas de primaria y conseguir así de forma paralela una aproximación hacia la historia que resulte más motivadora para el alumnado de ambos ámbitos educativos. Los resultados pueden ser francamente positivos. Unos y otros comprenderán la historia al mismo tiempo que trabajarán en su descubrimiento. Además, serán capaces de elaborar síntesis interpretativas y conclusiones de acuerdo con sus propias investigaciones.

Palabras clave: didáctica; historia; prosopografía; perfil social; enseñanza; aprendizaje.

Abstract

Is it difficult to create the appropriate circumstances for significant learning? Learning is the finality pursued. Teaching is the means to that finality. To do this, you must attend to the conditions that surround the entire process. A traditional way has been the theoretical class, even master classes. But there are other ways to design that learning environment. In the case

of history, the narrative begins to be accompanied by practical approaches. And the use of prosopography and derived social profiles can help. Thus I propose a methodology more linked to the practice of history. Now prosopography and profile allow students to empathize with the work of the historian through discovery, research, selection, analysis, reflection and presentation of results. Initially conceived as a historical research tool, this didactic resource can be implemented in the practices of the university degree of teaching so that, in turn, these future teachers can establish a transfer to the primary classrooms and thus achieve in parallel an approach towards the history that is more motivating for students in both educational fields. The results can be really positive. Both will understand the history while working on its discovery. In addition, they will be able to develop interpretative syntheses and conclusions according to their own research.

Keywords: didactics; history; prosopography; social profile; teaching; learning.

1. ¿Divertirse descubriendo historia? El objetivo

“Qué aburrido” o “vaya rollo” sólo son un par de algunas de las expresiones que frecuentemente ha utilizado el alumnado de educación primaria, secundaria y bachillerato para definir la asignatura de historia. La perspectiva es muy similar entre el alumnado universitario del grado de magisterio en educación primaria cuando el primer día de curso acuden a las clases teórico-prácticas de la asignatura *Didáctica de la història*. Nombres de reyes o emperatrices, datos concretos, fechas de batallas o reinados, etc., forman parte de las imágenes mentales preconcebidas que se ha formado el alumnado ante tal asignatura. Es desgraciadamente el estereotipo tradicional que proviene de ciertos modelos mentales preestablecidos. Y en ese contexto el docente suele ser visto como un mero transmisor y expositor de conocimientos, ofreciendo unas informaciones que el alumnado debe memorizar.

En ese momento aparece de nuevo una vieja cuestión como puede ser el desinterés que muestra el alumnado por la historia, por algo que ciertamente no les motiva. Y de ahí tal vez su pasotismo o su pasividad en el aula. Efectivamente tal vez la desmotivación sea real, y por ello mismo cabe abordar de un modo más satisfactorio esa cuestión, como es la de mejorar la forma y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Y ello implica implementar toda una serie de acciones metodológicas, acompañadas de recursos didácticos, para poner en funcionamiento elementos tan simples como la capacidad de formular preguntas, saber desde dónde se parte, definir problemas, analizar informaciones, crear síntesis interpretativas, cuestionarse qué se esperaba aprender y qué se ha aprendido, o qué nuevas cuestiones pueden surgir tras el proceso, etc., (Barrell, 2002; Moradiellos, 2015). Elementos, reitero, tan simples, que en ocasiones ni son presentados ante el alumnado de primaria o secundaria por cuanto la asignatura de historia en ámbito educativo puede haber sido sobrecargada en sus contenidos, con un temario complejo que en ocasiones resulta inabarcable en todo el curso escolar. Sin embargo, nuestra pretensión es reivindicar que sí existe espacio para diseñar un entorno de aprendizaje diferente, esbozando unos recursos didácticos ante el alumnado universitario que, de forma paralela, sean maleables para su traslación al ámbito de la educación primaria o secundaria, aunque el camino no siempre es fácil (Finkel, 2008: 42; Aranda y López, 2017). Por tanto, es lícito considerar que las competencias profesionales que ha de desarrollar ese profesorado en formación tendrán su

traducción en las competencias que deberá desarrollar el alumnado, si bien hay que matizar que las prácticas de formación docente universitaria, y la enseñanza escolar obligatoria, tienen lógicas distintas y obedecen a propósitos sociales y educativos diferentes. De hecho, uno de los grandes *handicaps* será la traducción en saberes escolares y la selección de contenidos y materiales apropiados por parte de ese profesorado (Pagés, 2011).

Volvamos ahora junto a esos alumnos del grado de magisterio en educación primaria durante su primer día en el aula de didáctica de la historia. Como se les comenta en ese inicio de curso, no se trata de clases de historia sino de didáctica de la historia. Y esto ya parece incidir en una diferenciación que, realmente, deberíamos de ser capaces de salvar creando las conexiones y lazos necesarios entre los docentes universitarios de historia y los de didáctica de la historia, reconociendo las mutuas transferencias y una finalidad última: la enseñanza-aprendizaje. Para ello partimos de la idea genérica de que un curioso (el o la docente) ayude y sea a su vez ayudado por otros curiosos (los alumnos y las alumnas). Ambas partes participarán en la indagación, buscarán contradicciones, tratarán de resolverlas, aclararán confusiones, etc., y todo ello sometido a una discusión conjunta y a la multiplicidad de perspectivas que ofrece la puesta en común ante una situación “histórica” presentada. Ese paso de lo puramente teórico a una enseñanza-aprendizaje basada en la práctica era ya una reivindicación formulada hace años ante la llegada de la enseñanza secundaria obligatoria (Maestro, 1991), y que sigue plenamente vigente (Pagès, 2011). Afortunadamente desde entonces la producción bibliográfica que se ocupa de mostrar acciones encaminadas a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales ha ido aumentando, ofreciendo al docente y al alumnado un abanico cada vez más amplio de posibilidades para fundamentar con éxito ese proceso, tanto en la etapa de infantil (Cooper, 2002; Wood y Holden, 2007; Cuenca, 2011), como en primaria o secundaria (Feliu y Hernández, 2011; Murphy, 2011; Sandoya, 2016).

Para ello, el objetivo que como docente me planteo en el aula es muy claro: conseguir que les apasione la historia. Si no a todos, a cuantas personas pueda. Si el docente es capaz de transmitir su propia pasión por esta disciplina, si es capaz de crear los lazos de unión que permitan que su pasión llegue progresivamente al profesorado en formación, a su vez éstos últimos podrán seguir con la transmisión hacia el alumnado cuando ejerzan en los centros educativos (Corral, García y Navarro, 2006 y 2010). Porque, seamos sinceros, la historia ofrece una invitación natural al alumnado a preguntarse: “¿para qué sirve, si el pasado es pasado y mi preocupación es el presente y el futuro inmediato?”. Sin embargo, trabajos actuales como el de J. E. Ruiz-Domènec (2020) permiten observar perfectamente la relación entre ese pasado, nuestro presente, y el futuro próximo, mediante la presentación de un tema histórico, y paralelamente de tanta actualidad, como es, y son, las pandemias. Y es que la toma de decisiones ante situaciones dramáticas y angustiosas (peste bubónica, viruela, gripe española o coronavirus) planteó, y plantea actualmente, a las sociedades inmersas en estos episodios epidémicos, la necesidad de afrontar la situación y el momento para poder promover un futuro más positivo. De cada uno de esos episodios se derivan evoluciones y desarrollos que conforman las bases de la sociedad que “vendrá” a continuación.

Precisamente por ello planteó la posibilidad de usar el método prosopográfico como recurso didáctico iniciático en el mundo de la investigación como herramienta de trabajo para ese alumnado que comenzará a descubrir por sí mismo la historia, a observar las conexiones entre las gentes del pasado, a interpretar los datos y a solucionar los obstáculos que puedan surgir en el camino. Y todo ello supone un proceso de enseñanza y aprendizaje continuo.

2. ¿Qué puedo hacer? El marco de actuación práctica

Para resolver esa duda generalmente necesitamos cambiar la manera de actuar, modificar los hábitos y crear estrategias que permitan llegar al objetivo indicado. Esa creación encaminada hacia ese fin forma parte del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. La mayoría de estudiantes no estarán interesados en conceptualizaciones abstractas. Sus intereses pueden surgir de los obstáculos, los problemas y las cuestiones que emergen en sus circunstancias personales, presentes y cotidianas, vividas en primera persona (Finkel, 2008: 103). Relacionando aspectos de la asignatura con esas áreas problemáticas de la experiencia se puede cohesionar un interés común por saber más de la historia y de las ciencias sociales. De hecho, en la asignatura de *Didàctica de la Història* el planteamiento que muestro al alumnado incide básicamente sobre dos variables. Por un lado, generar curiosidad por la propia temática a desarrollar. Por otro lado, la consecución de recursos didácticos para su formación como futuros profesores y profesoras, recursos trasladables a su vez al aprendizaje del alumnado de primaria.

Por lo que respecta a la primera variable, la temática, parto de la base del uso de la documentación archivística local (Furió, 1991) adecuada a los posibles intereses del alumnado. Los textos presentados han de ser capaces de captar la curiosidad y fomentar la conexión de situaciones del pasado histórico (en mi caso concreto y por la formación especializada cursada, sería la Edad Media), con situaciones actuales que puede vivir el alumnado en su vida cotidiana. La conexión empática surge cuando aquellas situaciones y, o, problemas del pasado continúan existiendo actualmente y ellos son conscientes. Además, si los textos provienen de un ámbito territorial próximo, conseguimos aumentar el grado de empatía por la propia cercanía geográfica de los hechos contenidos en el documento. El tiempo ha pasado pero los problemas y situaciones perviven y se mantienen. ¿Qué hacer? Algo tan simple como trabajar textos que provienen de la Edad Media como temas de actualidad. Y seguro que buena parte del alumnado, sino todo, puede identificarse él mismo, o identificar situaciones vividas, con elementos contenidos en alguno de aquellos temas. Se trata de temas variados pero actuales, como puede ser la contaminación medioambiental, el fraude alimentario, el acceso de los jóvenes a la educación y al mundo laboral, la migración a diferentes niveles (elites y gente sin ocupación conocida), enfermedades y epidemias, pauperización de la población, la tercera edad y la vida restante, etc. Como podemos ver, sin un marcador temporal que los acompañe o adjetive, estos temas son de rabiosa actualidad. Pero paralelamente también son temas históricos, que estaban presentes en la Edad Media, que preocupaban a las personas que vivieron en aquellos momentos. Esta sería ya una buena posibilidad para conectar pasado, presente y futuro. Sería un buen punto iniciático para despertar la curiosidad y poner en marcha la indagación, el planteamiento de problemas, etc., (Barrell, 2002). En ese sentido, posiblemente el ejemplo más ilustrativo que podemos esbozar hoy en día

de la conexión pasado-presente-futuro, relacionado con las enfermedades, es el de los cambios y evoluciones provocados, actualmente, por el coronavirus (Ruiz-Domènec, 2020). Así, la historia como pasado quedará interconectada con el presente y con el futuro no muy lejano mediante la vinculación de los hechos históricos con las cuestiones socialmente vivas que podemos observar en nuestra actualidad cotidiana. Ese es uno de los ejes básicos sobre el que pivotan las *Jornades Internacionals de Recerca en Didáctica de les Ciències Socials* organizadas anualmente por la Universitat Autònoma de Barcelona y que se han planteado en más de una ocasión como reto (presente) para la enseñanza-aprendizaje (Pagès, 2019; Santisteban y González-Monfort, 2019). Y aunque el tema queda ahora esbozado, la pretensión de estas líneas no es profundizar en ese recorrido. Lo dejaremos para otra ocasión.

La segunda variable tiene que ver con la aproximación al oficio de historiador. Y la mejor forma de mostrar dicho oficio no es impartir clase de historia, sino conseguir del propio alumnado que él mismo descubra cómo se concibe la historia, cómo funcionan las técnicas para su conocimiento, siendo dicho alumnado a su vez partícipe en la búsqueda de los materiales para explicarla y en la posterior elaboración del discurso histórico. Y aquí entra en clara conjunción lo que hace el profesorado cuando enseña en la escuela, y lo que hace el profesorado universitario cuando forma a este otro para enseñar en esa escuela (Pagès, 2011). Es ese proceso de descubrimiento, interiorizado en cada uno de esos alumnos y alumnas, lo que sentará las bases para después poder contagiar a sus propios discentes. De hecho, en estas clases de didáctica no se trata, reitero, de ofrecer una lección magistral de historia, ni de didáctica de la historia. Se trata de enseñar mecanismos, técnicas y recursos para que ellos mismos puedan descubrir la historia y así reconocer el funcionamiento del pasado, tratando los temas y problemas con la máxima objetividad posible. La noción del tiempo histórico, la percepción del paso del tiempo, las fuentes para la investigación, los contextos personales y sociales, etc., son el motor de la dinámica para la elaboración de propuestas y recursos didácticos que formarán parte de ese bagaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y precisamente el acercamiento al método prosopográfico entraría en este campo (Selma y Aparici, 2019). No en vano, al final del curso buena parte de los alumnos y alumnas que han cursado la asignatura reconocen que las clases han sido muy diferentes a lo que en un principio se esperaban y que su visión o perspectiva sobre la historia como ámbito de conocimiento había cambiado favorablemente.¹

Por ello considero que la historia, como disciplina, se enriquece en la medida en que estos futuros profesionales hacen mejor aquello para lo que se han preparado, que les atrae y les gusta, aquello que les procura sentido, les compromete personal y socialmente, y ello les proporciona felicidad y cumplimento a llevar a cabo. Con cada una de esas propuestas prácticas realizadas por los alumnos y las alumnas del grado, abordando sus posteriores comentarios al respecto sobre qué es lo que más les ha interesado, importado o animado a querer indagar y saber más, se promueven nuevas motivaciones y perspectivas o campos para indagar y explorar. Aquellos curiosos pueden llegar a ser cada vez más curiosos. Y esa ilusión y pasión por la historia llega a mostrarse como un proceso de influencia y de enriquecimiento mutuo puesto que al docente se le

¹ Recogido en Universitat Jaume I, Castelló. E-ujier, Informes de evaluación docente, IGLU, MP-1024 (*Grau en mestre o mestra d'Educació Primària*).

ofrece un abanico de nuevas posibilidades basadas en los nuevos intereses suscitados por ese alumnado que ha realizado las prácticas.

Esa dinámica plantea constantemente el traslado de nociones de historia y teoría a la aplicación pragmática. Por ejemplo, los conceptos históricos no se establecen como un apéndice de vocabulario que se consulta, sino que el reconocimiento del propio concepto se define en presencia del hecho concreto, es decir, que el concepto se aprehende a medida que se desarrolla el proceso práctico. Y ello favorece a su vez que los conceptos históricos se adecuen a tiempos diferentes de acuerdo a la variabilidad de los hechos presentados en el propio proceso práctico. A ello se une que el aprendizaje resulta transversal por cuanto de forma paralela se trabaja la lengua (castellano o valenciano en nuestro caso), las matemáticas, la actividad plástica y visual, la psicomotricidad, los recursos informáticos, etc. Así por ejemplo, y mediante la empatía, nos aproximamos a la realidad del individuo y de su vida cotidiana (examinando en primera persona procesos históricos de elaboración como puede ser la dificultad en la creación de un mosaico romano, en la fabricación de útiles prehistóricos, en el tejido de prendas de lana, etc.); leemos y analizamos textos históricos para encontrar la posible subjetividad del autor escondida tras la forma del relato; nos servimos de las dramatizaciones para recrear momentos históricos que son representados ante el resto de compañeros (caso por ejemplo de El Guernica, el descubrimiento del fuego, la conquista de Valencia por Jaime I), etc. Todo ello tiene como objetivo que sea el propio alumnado, bajo supervisión del docente, quien deba buscar la información, indagar y seleccionar aquella que considere más adecuada, ponerla en común y trabajarla en grupo (según determinadas actividades), elaborar el guión de acuerdo con las fuentes utilizadas y presentar de forma inteligible sus resultados o valoraciones. Incluso en el caso de las dramatizaciones, la creación de una escenografía y una indumentaria acorde al período representado implica la necesidad de indagar. Así, sin casi darse cuenta, están descubriendo (y aprendiendo) historia, pero también están descubriendo (y aprendiendo) el oficio de historiador. Realmente son ellos y ellas los protagonistas del desarrollo práctico del trabajo y en ese proceso de enseñanza-aprendizaje asimilan e interiorizan toda una serie de recursos didácticos que después podrán mostrar a su futuro alumnado. Utilizando alguna de sus palabras, “que no es lo mismo ir a un museo y ver un bifaz del paleolítico, o que en clase te explique el profesor qué era y para qué servía ese útil, que fabricarlo tú mismo con todos los inconvenientes que ello conlleva” (esto último obviamente siguiendo un modelo explicativo que has buscado mediante la orientaciones dadas en el aula, observando todas las dificultades de elaboración relacionadas con el tipo de material y la percusión, tratando de solucionar los problemas cuando surgen, etc...). De igual manera no es lo mismo mostrar la formulación teórica del estilo pictórico puntillista, que tratar tú mismo de ponerla en práctica y crear una obra de arte siguiendo ese mismo estilo. Y como comenta dicho alumnado, “no es lo mismo leer una biografía de tal “personaje” famoso, que indagar tú mismo para, con noticias de muchas personas, crear un paradigma interpretativo de tal grupo social”.

En todos esos casos, la puesta en práctica muestra el proceso creativo del alumnado, pero también las dificultades a las que se enfrentan. Y la solución a los problemas y la superación de las dificultades implica un aprendizaje directo en primera persona, una construcción continua de significados y de conocimientos dentro de un proceso interactivo que continuamente estará

estableciendo relaciones de todo tipo. Buscar la relación entre las prácticas y la formación más teórica es clave para una buena formación del profesorado. Partir de la práctica para comprenderla y teorizarla y volver a la práctica con nuevas ideas para contrastarlas y validarlas es una acción fundamental para el desarrollo de las competencias profesionales (Pagès, 2011: 76).

En definitiva, muchos recursos para, reitero, que se pueda descubrir la historia y así crear un engranaje o cadena continua que permita a ese futuro profesorado transmitir la pasión por esa historia al alumnado de los centros educativos. Con ello podemos conseguir una transferencia efectiva de conocimientos y resultados desde la universidad hacia la sociedad en conjunto, porque la historia como tal queda vinculada a su vez a las cuestiones socialmente vivas. Por ejemplo, crear un tablero de juego sobre la colonización permite hablar de la actual situación socio-económica y política en muchos países de África, Asia o América Latina; la empatía histórica nos permite tratar temas tan de actualidad como el de los inmigrantes, los refugiados, los desempleados, la enfermedad, la tercera edad, etc...; o el análisis de textos o documentos escritos permite profundizar sobre temáticas actuales como las falsas noticias, la tergiversación de la información o directamente la desinformación. O la prosopografía nos permite aproximarnos al conjunto anónimo de individuos que forman parte de la sociedad, tanto de la histórica como de la actual (Aparici, 2018).

Similares propuestas ya se llevaron a cabo en los primeros años del 2000 en la universidad de Zaragoza mediante la concreción de talleres paralelos a la guía docente del grado de Historia Medieval (Corral, García y Navarro, 2006 y 2010), abordando desde esa perspectiva una aproximación a la historia con unos resultados muy gratificantes, aunque debemos tener en cuenta que dichos talleres eran específicos para una área de conocimiento muy definida que contaba con un volumen de alumnado relativamente reducido si lo comparamos con las características, y con la propia guía docente, del grado de magisterio.

Siguiendo la dinámica descrita, ahora mi propuesta es que en cada curso académico se traten de implementar algunos recursos nuevos que amplíen el abanico de las posibilidades didácticas arriba mencionadas. En esta ocasión se trata de mostrar la utilidad del método prosopográfico en investigación histórica para la detección de perfiles sociales susceptibles de explicar el funcionamiento interno de la sociedad, o de parte de esa sociedad (según el modelo de análisis elegido) y que se puede aplicar a cada uno de los períodos históricos o a la actualidad de acuerdo con el interés de la propia investigación, o al interés del propio alumnado. Por tanto, podemos volver a conectar el interés sobre el pasado con el interés sobre el presente.

3. ¿Prosopo...qué? Fundamentación desde una perspectiva teórica

La biografía como género historiográfico cuenta con una clara aceptación tanto por parte de la comunidad científica que participa y avala el interés sobre dicho género, como por parte del gran público que “consume” los relatos sobre los considerados como grandes personajes de la historia. De hecho, secciones completas de las librerías están dedicadas a esta temática y en los últimos años han tenido rotundo éxito series televisivas que mostraban a esos personajes “importantes” para la historia. Sin embargo, la prosopografía es otra cosa (un método) y ya lleva varias décadas en pleno funcionamiento.

La compilación prosopográfica no es ninguna novedad, aunque particularmente a fines de los años 70 y durante la década de los ochenta del siglo pasado, el método conoció un impulso decisivo de la mano de las posibilidades que ofrecía un mejor, y mayor, acceso a los recursos informáticos (Glénisson, 1977), recursos que hoy consideraríamos obsoletos vistos con la perspectiva que ofrece la actual capacidad operativa y de memoria de los nuevos programas informáticos. Algunos investigadores mostraron una primera definición de la prosopografía como técnica (Stone, 1987) al tiempo que paralelamente surgían reuniones científicas en las que el método servía como base de trabajo para el conocimiento de las élites de poder en el nacimiento del estado moderno.²

A finales de los años 80 y en la década de los noventa el uso del método prosopográfico se consolidó como herramienta de trabajo para muchos profesores y estudiantes de historia de la Universitat de València (Beltrán *et al*, 1995). Fueron bastante abundantes las investigaciones, tesinas de licenciatura y tesis de doctorado que analizaron la configuración de la sociedad urbana medieval valenciana mostrando los perfiles caracterizadores de determinados grupos, y a su vez mostrando a personajes individualizados representativos de los mismos, si bien es cierto que cada uno de los investigadores que usó este método centró su indagación en aquellas fracciones de la sociedad que más le interesaban (desde las oligarquías municipales, el artesanado especializado, los mercaderes extranjeros, los notarios, hasta las minorías religiosas, etc...). En ese sentido, la proliferación bibliográfica de las últimas décadas ha sido considerable. Por ello mismo obviamos establecer un listado de las mismas por cuanto no era esa la pretensión de estas páginas.

También en 2006 se celebró en la Universidad de Zaragoza un seminario bajo el título *La prosopografía como método de investigación sobre la Edad Media*, con interesantes aportaciones nacionales e internacionales que mostraban el uso del método en investigaciones que tenían como base de trabajo a diversos sectores de la sociedad en territorios como Italia, Portugal, Navarra, Aragón o Castilla.³ Al año siguiente se retomaba el tema con un enfoque matizado que respondía a la necesidad de conocer al individuo y a su vez al grupo del que formaba parte. La propuesta era abordar la biografía de dicho individuo desde una perspectiva de biografía social, es decir, conocer a través de su vida el colectivo del que forma parte (redes familiares y de parentela, solidaridades inter o intra vecinales, pertenencia a corporaciones de oficio o religiosas, red de sociabilidad y contactos profesionales o económicos, etc.), y mediante la aproximación a los miembros de ese grupo que lo rodean, conseguir el acercamiento al grupo social del que uno, y los otros, forman parte. A través del individuo conoceremos al grupo. Es el concepto de biografía modal- biografía social (Dosse, 2007). Precisamente esta ha sido la propuesta lanzada desde la revista *Anales de la Universidad de Alicante. Historia Medieval* para su número 21 con un dossier monográfico que acaba de ver la luz (2019-2020), dossier titulado "Biografías sociales en la Península Ibérica, siglos

² Se trata, por ejemplo, de *Prosopographie et genèse de l'état moderne*. Actes de la table ronde organisée par le CNRS et l'École Normale Supérieure de jeunes filles (F. Autrand eds, París 22-23 de octubre de 1984) publicado en 1986. Y también *La prosopographie : problèmes et méthodes. Coutumes, pouvoirs locaux et affirmation de l'état moderne. Histoire religieuse*. Mélanges de l'École Française de Rome, Moyen Age- Temps Modernes, volumen 100/1 (Roma, 1988).

³ Publicado por la Universidad de Zaragoza en 2006, con los trabajos sobre las sociedades urbanas de Aragón (J.A. Sesma, C. Laliena y G. Navarro); sobre los peregrinos europeos en el norte de Italia (G. Piccinni); sobre las familias judías en el norte de Italia (A. Veronese); las oligarquías urbanas en Castilla (M. Asenjo) y en Portugal (L. M. Duarte); sobre familias navarras (E. Ramírez); o sobre la nobleza castellano-leonesa (P. Martínez).

XV-XVI”, coordinado por Juan A. Barrio. Todo ello nos muestra que, a día de hoy, la vigencia del método sigue siendo efectiva y se renueva. Y si es efectiva para estudios tan específicos como la historia medieval, ¿por qué no trasladarlo a la didáctica de la historia? ¿Por qué no adecuar el método como recurso didáctico?

El método permite indagar la realidad social y humana de un determinado grupo analizando los hechos conocidos de los individuos que lo forman. Es decir, se parte de la base de la compilación de multitud de noticias de carácter biográfico sobre la más completa variedad de individuos, más o menos anónimos, para a través de las características comunes entre ellos poder trazar perfiles sociales o de grupo (Werner, 1997). Los diversos tipos de noticias recogidas serán yuxtapuestos, combinados y examinados para buscar los elementos comunes o correlaciones que muestren esa tendencia hacia una actuación similar o de carácter grupal. Con esos elementos comunes se crea una especie de biografía colectiva a base de las pinceladas comunes de muchas biografías individuales. La inicial red inconexa de datos individuales que se han puesto en conjunto pasa a ser cuantificable estadísticamente y a mostrar pautas de comportamiento. Poco a poco nos acercamos así al perfil social.

Pero, aún a pesar de los avances que el método comporta, su uso se debe matizar merced a la apreciación de algunas limitaciones como técnica de análisis histórico. El uso de las fuentes es una de ellas. Para que el método funcione correctamente, se debe tener en cuenta el uso de las más variadas y heterogéneas fuentes de información, que amplían el abanico tipológico de noticias recogidas. Pero hay que atender a la consideración de que hay conjuntos de individuos más proclives que otros a ser tratados prosopográficamente, básicamente porque se pueden verificar como modelos operativos atendiendo a una mayor disponibilidad de fuentes que aporten información sobre ellos. Por ejemplo, las clases más acomodadas generarán un mayor volumen de actos susceptibles de ser escritos y por tanto su presencia será mucho más frecuente y continua en determinadas tipologías documentales. Quiero decir que, generalmente, los grupos que mayor presencia tienen en determinadas tipologías documentales, de los que a su vez mayor volumen se conserva (por ejemplo actos de compra-venta, testamentos, procuras, etc..., contenidas en protocolos notariales), suelen identificarse con los grupos más poderosos (política, social y económicamente), siendo generalmente más escasa la presencia de los sectores inferiores de la sociedad, quienes, en todo caso, pueden aparecer en documentación que suele presentar un origen circunstancial muy diferente a las fuentes anteriores. Reconstruir la vida, anhelos y pensamientos de personas desconocidas nos permite observar sus experiencias vitales. ¿Cuántas personas pasan de puntillas por la historia sin dejar huella? Ello lleva obviamente a valorar la gran riqueza que pueden ofrecer todas las fuentes de información histórica.⁴

Por ejemplo, recientemente se ha procedido a la confección de una biografía social de los conversos de judío valencianos a partir de las fuentes judiciales e inquisitoriales, especialmente y como dice su autor, con individuos de las clases populares, de personas sin historia, de personas

⁴ Aunque no de forma exclusiva, una buena parte de las noticias sobre las capas más desfavorecidas de la sociedad suelen documentarse en fuentes de origen judicial, inquisitorial, etc. A título de ejemplo podemos mencionar los tres volúmenes de la serie bibliográfica *Los olvidados de la historia (marginales, herejes y rebeldes)* dirigida por Ricardo García Cárcel (Barcelona, Círculo de Lectores, 2004). Con todo, estos tres libros presentan especialmente biografías modales y no tanto estudios prosopográficos en búsqueda de perfiles sociales. Se trata de biografías de personajes más o menos populares, algunos de ellos “sin historia”.

corrientes, del hombre partícula (Barrio, 2019-2020). Ello justifica, en cierto modo, que buena parte de las primeras investigaciones prosopográficas se realizarán precisamente sobre las élites, que eran obviamente las que más documentos proporcionaban a la investigación (Narbona, 1995; Werner, 1997). Aun así, poco a poco, el abanico de grupos de estudio se ha ido ampliando progresivamente a otras capas sociales como los artesanos, las minorías religiosas, etc., al tiempo que se ampliaba también la variedad de fuentes documentales donde buscar informaciones (Navarro, 2005).

Pero obviamente, la compilación de datos tenía unos límites, especialmente cuando ya la acumulación de noticias puntuales no permitía modificar substancialmente la información relativa al grupo o perfil social, es decir, que ya no respondían a un cuestionario inteligible ni ofrecía nuevas pinceladas explicativas, sino que se limitaba simplemente a aumentar en mayor medida el volumen de dichos datos. Aun así, siempre se podían abrir otros caminos iniciáticos, en un ámbito complementario. Por un lado, aprovechando la ingente cantidad de fichas prosopográficas que permitirían especialmente introducirse de forma progresiva en la historia indiciaria, es decir, trazar retazos del pasado a base de pequeñas noticias inconexas entre ellas. Por otro lado, abordar estudios que no alcanzarían la categoría de biografía puesto que la documentación existente no nos permitiría conocer una trayectoria vital de largo recorrido sobre la persona en cuestión. Sin embargo, paralelamente el hecho de investigar y documentar aspectos biográficos concretos sobre determinadas personas vinculadas entre sí por algún motivo permitiría crear el marco idóneo para la concreción de microbiografías.

Una segunda limitación proviene de la informática. Resulta importante fijar qué tipo de información se desea compilar y qué información se va a introducir en la base de datos, por cuanto ésta sólo responderá a nuestras preguntas de acuerdo con aquellas noticias que le hayamos proporcionado, aspecto que obliga a prever tanto la pregunta como la respuesta, así como las posibles combinaciones de datos que pretendamos entrecruzar ante una abundante cantidad de informaciones. Es decir, que el ordenador no puede responder a nada que no hayamos introducido pensando en la pregunta o combinación que posteriormente formularemos, de ahí la necesidad de configurar una base de datos claramente operativa (Narbona, 1999).

En una base de datos (tomando por ejemplo a la población de un municipio medieval) combinamos elementos como la cronología, nombre y apellidos, oficio, geografía de origen, lugar habitual de residencia, relaciones familiares y de parentesco. A ellos cabe unir otros campos como desempeño de funciones políticas, administrativas o militares, propiedad de bienes inmuebles e infraestructuras (casas, tierras, molinos, etc.), su participación en la actividad comercial o sus problemas judiciales, etc. En una segunda base de datos complementaria, interconectada con la primera mediante números de orden o registro asignados a cada uno de los individuos fichados, desarrollamos subcampos que tengan que ver, por ejemplo, con la tipología de los bienes inmuebles (tipos de cultivo, extensión del parcelario, valoración fiscal del terreno, ubicación en el término, noticias de su compraventa, etc.). Además, debemos añadir un subcampo o ítem conteniendo la referencia archivística que permita saber dónde localizar el documento original del que extraemos la información. Los actuales programas informáticos permitirán ordenar todos estos datos de forma cronológica, o temática, o por las directrices que previamente le hayamos

dado a las bases de datos, independientemente del orden o momento en que hayamos introducido los mismos. La combinación de varios de esos ítems o campos y su tratamiento estadístico nos puede llevar a reconocer las principales pinceladas que son comunes entre la cantidad de prosopografías compiladas, pinceladas que nos acercan, nuevamente, a un perfil social determinado.

4. Una posible aplicación práctica. Diseño y método

A pesar de la importante producción bibliográfica, el uso del método prosopográfico ha quedado circunscrito básicamente a la investigación histórica propiamente dicha y no tanto a su uso formativo como recurso didáctico que pueda enseñarse y aprenderse en los centros educativos. Por ello planteó la posibilidad real de usar este método como un recurso pragmático en el aula de didáctica de la historia, del grado de magisterio en educación primaria, con la intención final de que posteriormente el alumnado universitario pueda transferir ese aprendizaje al alumnado de los centros educativos en los que ejercerá su función docente (es decir, la idea de seguir con el engranaje de transmisión). Para ello planteamos la premisa, ante una primera aproximación con estudiantes que no conocen el método, de que éste les va a funcionar mejor a la hora de estudiar un grupo claramente predefinido, relativamente pequeño, y con unas coordenadas temporales bien delimitadas que reduzcan la dispersión en la compilación de noticias (como puede ser el propio grupo de aula de magisterio formado por todos los compañeros y compañeras de clase, tratándose en este caso de entre 70-80 personas, aproximadamente todas de la misma edad. O si se tratase de una clase de sexto de primaria, con un grupo de entre 20-25 personas de la misma edad). De esa forma alejamos la posibilidad de la distorsión en una primera aproximación práctica, porque el grupo sobre el que se trabajará resulta muy homogéneo y bien definido (edad, grupo de aula, geografía próxima, etc.).

Así pues, se puede proponer de forma hipotética la elaboración de una primera base de datos de prueba, de carácter simple, con pocos ítems y muy básicos, cubiertos con noticias ficticias proporcionadas por el propio alumnado participante, noticias relativas a una vida “inventada” que se les ha asignado mediante el reparto de papeles o roles ya preelaborados por el docente (evitando de esa manera entrar en discursos personales y en posibles problemas relativos a la confidencialidad de datos). Lo hacemos así porque simplemente se trata de observar el funcionamiento del método y la capacidad operativa del modelo (con una sencillez de campos que después se puede trasladar como ejemplo operativo al alumnado de los centros educativos). En esa base de pruebas se formularían ítems para recoger informaciones básicas como el nombre, los apellidos, el año de nacimiento, la geografía de origen, el lugar de residencia, el nivel de estudios previos, el conocimiento de idiomas, la situación laboral, etc. La base se puede acrecentar con la entrada de cualquier otro tipo de ítems para ampliar las posibilidades de estudio, relacionados en este caso con la familia, es decir padre, madre y hermanos (lugar de origen, nivel de estudios, oficio desempeñado, etc.). Finalmente podemos incluir otra serie de ítems para observar posibles tendencias sociológicas, como la comida, el deporte, el cine, la literatura o la música favorita. Las posibilidades de ampliar la base de datos con nuevos ítems dependen de las preguntas que deseemos formular y las respuestas que podamos obtener. Pero para ser la primera vez, no lo

complicamos más. Y como digo, esta base de pruebas, sencilla, con datos ficticios tomados como modelo, puede trasladarse posteriormente al alumnado de un centro educativo de primaria o secundaria para que observe el funcionamiento del método y para que posteriormente ese alumnado sea capaz de trabajar con hipotéticos perfiles sociales en base a los resultados que obtendría en su propio muestreo.

Una vez finalizado este ensayo, en el que el alumnado ha introducido los datos ficticios que le han correspondido según el rol desempeñado, podemos pasar a concretizar una nueva práctica, con una aproximación prosopográfica y una base de datos un poco más compleja, en la que realmente ya hay que indagar para obtener la información pertinente. Así pasamos del modelo ficticio e iniciático a uno real, y podemos proponer, como ejemplo, trazar los diversos perfiles sociales de los jugadores de fútbol de la liga española, cuya vida está al alcance de todos gracias a las redes sociales. La creación de un cuestionario basado en los ítems que hayamos previsto, y la búsqueda de respuestas en la documentación (en este caso a través de periódicos, programas de radio-televisión, o directamente en las redes sociales), permite entender cómo ese mismo mecanismo de búsqueda de información que el alumnado está conociendo y aplicando en su aprendizaje, es el que se aplica igualmente por parte de los historiadores respecto a los individuos que figuran en la documentación archivística del pasado. Cuando los datos han sido introducidos, y se ha producido el cruce de informaciones, a la luz de los resultados se puede hipotetizar sobre los diversos perfiles sociales de los futbolistas. Exactamente igual que cuando el historiador ha introducido y entrecruzado las informaciones sobre los maestros de los gremios artesanos de tal ciudad, o los representantes de la oligarquía municipal de tal otra, o los novicios que entraban en el convento de tal orden, etc.

Además, el uso del método prosopográfico ofrece la posibilidad del trabajo cooperativo mediante el reparto de funciones o tareas a realizar durante el proceso de elaboración y de investigación. Pero ampliando el abanico de posibilidades, también nos puede mostrar la necesaria colaboración entre equipos de trabajo, que al ser más numerosos permiten optimizar el esfuerzo a fin de evitar en todo lo posible que los resultados sean fruto de individualidades y queden, por tanto, algo mermados. La colaboración entre diversos grupos permitiría muestreos más amplios relativos al número de personas prosopografiadas pero también ampliar el conjunto de informaciones obtenidas sobre fuentes documentales, sobre geografías determinadas y también sobre cronologías más extensas.

El desarrollo de un estudio posopográfico se puede interconectar, en una tercera fase, con la historia oral utilizada a su vez como estrategia didáctica (Meneses, González-Monfort y Santisteban, 2019). En esta ocasión la fuente de información procede de los individuos entrevistados en primera persona, aquellos que tienen un bagaje histórico que los acompaña puesto que son ellos mismos y sus vidas fruto del devenir histórico. En el aula el alumnado puede proceder a la confección de una encuesta base que sirva a todos para establecer una serie de preguntas acordes a un tema propuesto. Como sugerencia de trabajo e investigación se puede indagar sobre la renovación poblacional y la migración relacionada con un determinado espacio como puede ser el barrio o área de influencia del centro educativo (González, 2007). Así pues, cada uno de los alumnos y alumnas participantes puede entrevistar a las personas que habitan en su

calle, destacando algunas preguntas eje del cuestionario, como cuántos años hace que vive en ese lugar, y de dónde procede. Mediante el trabajo colaborativo a través de la recopilación de las diferentes encuestas, y la puesta en común del volumen de respuestas obtenido y volcado en una única base de datos de carácter prosopográfico, el alumnado obtendrá informaciones de carácter demográfico base sobre la renovación del vecindario así como también sobre los diferentes tiempos-ritmos de llegada, los motivos o parámetros de la migración, las cuencas vertientes de población y obviamente, al final, comenzar a trazar los posibles perfiles sociales. A título de ejemplo, pueden detectar la llegada y establecimiento de matrimonios procedentes de otras partes de la península en los años 60 que todavía habitan en su vivienda en el momento de la entrevista. Y de forma paralela pueden detectar la llegada al barrio de nuevas generaciones de gente más joven, que se traslada desde otras partes de la ciudad para vivir precisamente en la vivienda de sus abuelos y abuelas (que tal vez llegaron en los años 60). Si en todo ese proceso considerado como tercera fase, el docente se limita a una mera supervisión, sin apenas intervención, podremos observar cómo dicho proceso de elaboración, compilación, trabajo, resolución de problemas surgidos, síntesis explicativa y exposición de resultados está verdaderamente en manos del alumnado, lo que considero se traducirá nuevamente en un aprendizaje significativo.

5. Conclusiones

Más allá de la teoría, poner en práctica el método prosopográfico en el aula de didáctica de la historia nos permite disponer de un recurso relativamente poco conocido que sirve al alumnado para familiarizarse con el oficio de historiador. Recopilar multitud de datos sobre una persona, procedentes de diversas fuentes de información, implica un arduo trabajo. Pero podríamos desarrollar su biografía. Ahora bien, recopilar datos procedentes de muchas y variadas fuentes, relativas a un grupo amplio de personas es más complejo. Esta situación muestra ya la necesidad de crear un cuestionario de preguntas a las que dar respuesta; también resulta necesario crear una base de datos que interrelacione los diversos ítems que la conforman para obtener trazos reconocibles para esbozar los perfiles sociales; e incluso surge la necesidad del trabajo colaborativo, entre varias personas, que se puede orientar desde dos posibles perspectivas: la división de las tareas a realizar entre los miembros del propio grupo; o la colaboración entre diversos grupos de trabajo que entrecruzan sus investigaciones para dar mayor repercusión a su labor. En definitiva, lo importante es que dicho alumnado no será un ente pasivo. Deberá ser interactivo, aprenderá a relacionarse con la investigación, con la búsqueda de los datos, su selección, su tratamiento, y también con la elaboración de síntesis interpretativas que permitan dar a conocer los resultados obtenidos, de forma inteligible. Y esa labor se puede combinar con otros elementos de búsqueda, por ejemplo, con las encuestas en primera persona y la historia oral. Con todo ello conseguimos que sea el propio alumnado el que se ubique por sí mismo en el centro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo la tutela u orientación iniciática del docente. El alumnado participará directamente en el proceso de descubrimiento de la historia, al tiempo que aprende historia, y también al tiempo que aprende a usar recursos para seguir investigando. Ese alumnado será partícipe de todo el proceso por cuanto también el relato histórico, inteligible y

expositivo, será construido y mostrado por él. Personalmente considero que de esa forma está aprendiendo a aprender.

Referencias bibliográficas

- Aparici, J. (2018). Experiències didàctiques d'ensenyament-aprenentatge a secundària. De l'anecdòtic a l'interès per la història local. *VI Jornada Nacional sobre Estudis Universitaris i II Taller d'Innovació Educativa, Competències: formació i avaluació*. Universitat Jaume I, 694-702.
- Aranda, A M^a. y López, E. (2017). Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 5-23.
- Autrاند, F. (Ed). (1986). *Prosopographie et genèse de l'état moderne. Actes de la table ronde organisée par le CNRS et l'École Normale Supérieure de jeunes filles* (París 22-23 de octubre de 1984).
- Barrell, J. (2002). *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo*. Manantial.
- Barrio, J. A. (2019-2020). La biografía social de los conversos de judíos valencianos. Una propuesta metodológica de investigación a partir de las fuentes inquisitoriales. *Anales de la Universidad de Alicante, Historia Medieval*, 21, 25-50.
- Beltrán, M. A., Igual, D., Llibrer, J. A., Navarro, G. y Sixto, R. (1995). Prosopografías y perfiles sociales: proyectos de historia urbana sobre Valencia medieval. En C. Barros (Ed.) *Historia a debate* (pp.189-198). Santiago de Compostela.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Morata.
- Corral, J. L., García, C., y Navarro, G. (2006). *Taller de historia. El oficio que amamos*. Edhasa.
- Corral, J. L., García, C., y Navarro, G. (2010). El taller de Historia de la Universidad de Zaragoza: aprendizaje, acción y compromiso. *Actas del III Congreso Internacional Historia a Debate*, 2, 203-211.
- Cuenca, J. M. (2011). Concepciones del alumnado en educación infantil para la comprensión del medio sociocultural. Papel de las experiencias y el aprendizaje lúdico. En M^a P. Rivero (Ed.) *Didáctica de las Ciencias Sociales para la educación infantil* (pp. 111-130). Zaragoza: Mira editores.
- Dosse, F. (2007). *La apuesta biográfica. Escribir una vida*. Publicacions de la Universitat de València.
- Feliu, M. y Hernández, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Graó.
- Finkel, D. (2008). *Ensenyar amb la boca tancada*. Publicacions de la Universitat de València.
- Furió, A. (1992). De l'arxiu a les aules: recerca i ensenyament de la història medieval. *Revista d'Història Medieval*, 3, 207-234.
- García, R. (Dir.). (2004). *Los olvidados de la historia (marginales, herejes y rebeldes)*. Círculo de Lectores.
- Glénisson, J. (1977). Prosopographie et informatique. *Informatique et Histoire Médiévale* (mesa redonda organizada por l'École Française de Rome y el Institut d'Histoire Médiévale de l'Université de Pisa), 227-229.

- González, E. (2007). Y tú, ¿dónde has nacido? Una propuesta para enseñar movimientos migratorios partiendo de la experiencia de los alumnos. En M. J. Marrón, J. Salom y X. M. Souto (Eds.). *Las competencias geográficas para la educación ciudadana* (pp. 299-410). Universitat de València.
- La prosopographie: problèmes et méthodes. Coutumes, pouvoirs locaux et affirmation de l'état moderne. Histoire religieuse.* (1988). Mélanges de l'École Française de Rome, Moyen Age-Temps Modernes, volumen 100/1.
- Maestro, P. (1991). Una nueva concepción del aprendizaje de la historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas. *Studia Paedagogica*, 23, 55-81.
- Meneses, B., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2019). Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. *El Futuro del Pasado*, 10, 257-286.
- Moradiellos, E. (2015). *El oficio de historiador. Estudiar, enseñar, investigar*. Akal.
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y secundaria*. Graó.
- Navarro, G. (2005). Los artesanos aragoneses y valencianos del siglo XV. Prácticas sociales comparadas buscando un guión de vida. *Actes del XVIII Congrès d'Història de la Corona d'Aragó*, València, 1077-1088.
- Narbona, R. (1995). *L'univers dels prohoms. Pefils socials a la València baixmedieval*. Universitat de València.
- Narbona, R. (1999). El método prosopográfico y el estudio de las élites de poder bajomedievales. *El estado en la Baja Edad Media. Nuevas perspectivas metodológicas*, 31-50.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA*, 40, 67-81.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22.
- Ruiz-Domènec, J. E. (2020). *El día después de las grandes epidemias. De la peste bubónica al coronavirus*. Taurus.
- Sandoya, M. A. (2016). *Enseñar ciencias sociales. 35 actividades para desarrollar capacidades*. UOC.
- Santisteban, A. y González-Monfort, N. (2019). Enseñar a interpretar problemas y conflictos contemporáneos: los marcos teóricos para investigar e innovar. En M. Ballbé, N. González-Monfort y A. Santisteban (Eds.) *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 91-102), Universitat Autònoma de Barcelona.
- Selma, S. y Aparici, J. (2019). *Propostes de didàctica de la història per a la formació de mestres*. Sapientia. Universitat Jaume I.
- Stone, L. (1987). La prosopografía. *Viaggio nella storia*. Laterza, 48-80.
- Werner, K. F. (1997). L'apport de la prosopographie à l'histoire sociale des élites. En *Family Trees and the roots of politics (The prosopography of Britain and France from the Tenth to the Twelfth century)* (pp. 1-21). KSB. Keats-Rohan, Boydell, Woodbridge.
- Wood, L. y Holden, C. (2007). *Ensenyar història als més petits*. Zenobita.