

UNES

UNIVERSIDAD, ESCUELA Y SOCIEDAD

SEPTIEMBRE 2017

ISSN 2530-1012



NÚMERO 3

REVISTA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL PATRIMONIO

Editoras Jefe

María de la Encarnación CMBIL HERNÁNDEZ
Universidad de Granada
Guadalupe ROMERO SÁNCHEZ
Universidad de Granada

Secretario

Antonio TUDELA SANCHO
Universidad de Granada

Secretaría Técnica

Mateo ARIAS ROMERO
Universidad de Granada
Carolina ALEGRE BENÍTEZ
Universidad de Granada
Raffaele BIASCO
Universidad de Granada
Antonio Rafael FERNÁNDEZ PARADAS
Universidad de Granada
Yolanda GUASCH MARÍ
Universidad de Granada

Consejo de Redacción

Marta ARRIOLA RODRÍGUEZ
Museo de Navarra
Vicente BALLESTEROS ALARCÓN
Universidad de Granada
Mercedes FERNÁNDEZ PARADAS
Universidad de Málaga
Antonia GARCÍA LUQUE
Universidad de Jaén
María Luisa HERNÁNDEZ RÍOS
Universidad de Granada
Andrés PALMA VALENZUELA
Universidad de Granada
María VILLALBA SALVADOR
Universidad Autónoma de Madrid

Consejo Asesor Nacional

Juana ANADÓN BENEDITO
Universidad Complutense de Madrid
Rosa María ÁVILA RUIZ
Universidad de Sevilla
José Manuel BAENA GALLÉ
I.E.S. "Juan Ignacio Luca de Tena". Sevilla
Consuelo DÍEZ BEDMAR
Universidad de Jaén
Olaia FONTAL MERILLAS
Universidad de Valladolid
Ramón GALINDO MORALES
Universidad de Granada
Antonio Luis GARCÍA RUIZ
Universidad de Granada
Lourdes GUTIÉRREZ CARRILLO
Universidad de Granada
María GUZMÁN PÉREZ
Universidad de Granada
Ángel LICERAS RUIZ
Universidad de Granada
Ramón LÓPEZ FACAL
Universidad de Santiago de Compostela
Rafael LÓPEZ GUZMÁN
Universidad de Granada
Pedro MIRALLES MARTÍNEZ
Universidad de Murcia
Joan PAGÉS BLANCH
Universidad Autónoma de Barcelona

Montserrat PASTOR BLÁZQUEZ
Universidad Autónoma de Madrid
Joaquín PRATS CUEVAS
Universidad de Barcelona
Matilde PEINADO RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

José Luis DE LOS REYES LEOZ
Universidad Autónoma de Madrid

María Pilar RIVERO GRACIA
Universidad de Zaragoza

Inmaculada RODRÍGUEZ MOYA
Universitat Jaume I. Castellón

Rafael Ramón VALLS MONTES
Universidad de Valencia

Francisco VALVERDE FERNÁNDEZ
Universidad de Córdoba

Consejo Asesor Internacional

Olga ACOSTA LUNA
Universidad de los Andes. Bogotá. Colombia
Jose Roberto ÁLVAREZ MUNERA
Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. Colombia
Esther BAHAT
Universidad de Haifa. Israel
Beatrice BORGHI
Alma Mater Studiorum. Università di Bologna. Italia
Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ
Univerzity Mateja Bela. Banská Bystrica. Eslovaquia
Sergio CÁCERES MERCADO
Universidad Nacional de Asunción. Paraguay
Maritza CASTRO TAVARA
Universidad del Altiplano. Puno. Perú
Megan HADDOCK
Johns Hopkins University. Baltimore. Estados Unidos
María HELENA DAMIÃO
Universidad de Coimbra. Portugal
Graça FILIPE
Universidade Nova de Lisboa. Portugal
Silvia GUETTA
Universidad de Florencia. Italia
Amira JURI
Universidad Nacional de Tucumán. Argentina
Ewa KUBIAK
Universidad de Lodz. Polonia
Marisa MESINA POLANCO
Universidad de Colima. México
María Cristina MIRANDA ÁLVAREZ
Universidad Veracruzana. Veracruz. México
María del Pilar LÓPEZ PÉREZ
Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Colombia
Adailson JOSÉ RUI
Universidade Federal de Alfenas. Minas Gerais. Brasil
Alejandro RUIDREJO
Universidad Nacional de Salta. Argentina
Adriana VIDOTTE
Universidade Federal de Goiás. Brasil
Equipo de Traducción
María PERÍS TORRES (coordinación)
Rocío ESPAÑA (revisión)
Diseño
José Luis ANGUITA YANGUAS | www.inpulse.pro
Maquetación
Virginia VÍLCHEZ LOMAS | virginiavl@afootes

SUMARIO

NÚMERO 3

ARTÍCULOS

- 6** LA CULTURA GEOGRÁFICA EN LA SERIE *ISABEL*:
POSIBILIDADES PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Elba ÁLVAREZ ROMERA
- 30** APRENDIENDO A ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES. EL PASADO QUE TENEMOS PRESENTE
Ramón GALINDO MORALES
- 46** ESTUDIO DE CASO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE REDES SOCIALES Y ESCUELA
EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE
Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ
- 64** EL GRAFFITI COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.
EL CASO DE GRANADA
Ramón PÉREZ SENDRA
- 84** IL MOVIMENTO, LA CREAZIONE DEL PERSONAGGIO NELLA REGIA D'OPERA
PER IL CANTANTE LIRICO: IL METODO-RICERCA SCHINASI/LEON
Sarah SCHINASI

INNOVACIÓN DOCENTE

- 102** NUEVAS METODOLOGÍAS Y CONTENIDOS APLICADOS A LA PRÁCTICA DOCENTE
Mercedes FERNÁNDEZ-PARADAS
- 110** L'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO PER EDUCARE ALLA CULTURA DI PACE:
UN'ESPERIENZA DI DIDATTICA INNOVATIVA TRA SCUOLA E UNIVERSITÀ
Silvia GUETTA

ENTREVISTA

- 128** PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ.
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Cosme J. GÓMEZ CARRASCO

RESEÑA

- 140** *¿QUÉ FUE LA GUERRA CIVIL? NUESTRA HISTORIA EXPLICADA A LOS JÓVENES.*
CARLOS FERNÁNDEZ LIRIA, SILVIA CASADO ARENAS, ILUSTRACIONES DE DAVID OURO
Antonio TUDELA SANCHO



INDEX

NUMBER 3

ARTICLES

- 6** GEOGRAPHIC CULTURE IN THE *ISABEL* SERIES:
POSSIBILITIES FOR THE DIDACTICS OF SOCIAL SCIENCES
Elba ÁLVAREZ ROMERA
- 30** LEARNING HOW TO TEACH SOCIAL SCIENCES. THE PAST WE DO NOT FORGET
Ramón GALINDO MORALES
- 46** CASE STUDY ABOUT THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL MEDIA AND SCHOOL IN STUDENTS' LEARNING PROCESS
Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ
- 64** THE GRAFFITI AS DIDACTIC RESOURCE IN THE EDUCATIONAL AMBIENCE. THE CASE OF GRANADA
Ramón PÉREZ SENDRA
- 84** MOVEMENT AND ACTING APPLIED TO THE THE OPERA SINGER CHARACTER: AN OPERA PRODUCTION STAGING, THE SCHINASI/ LEON RESEARCH
Sarah SCHINASI

TEACHING INNOVATION

- 102** NEW METHODOLOGIES AND CONTENTS APPLIED TO TEACHING PRACTICE
Mercedes FERNÁNDEZ-PARADAS
- 110** EDUCATING TO THE CULTURE OF PEACE WITH THE SCHOOL-WORK ALTERNATION: AN INNOVATIVE TEACHING METHOD EXPERIENCE BETWEEN SCHOOL AND UNIVERSITY
Silvia GUETTA

INTERVIEW

- 128** PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Cosme J. GÓMEZ CARRASCO

REVIEW

- 140** *¿QUÉ FUE LA GUERRA CIVIL? NUESTRA HISTORIA EXPLICADA A LOS JÓVENES.*
CARLOS FERNÁNDEZ LIRIA, SILVIA CASADO ARENAS, ILUSTRACIONES DE DAVID OURO
Antonio TUDELA SANCHO



ARTÍCULOS

UNES

LA CULTURA GEOGRÁFICA EN LA SERIE *ISABEL*: POSIBILIDADES PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

GEOGRAPHIC CULTURE IN THE *ISABEL* SERIES: POSSIBILITIES FOR THE DIDACTICS OF SOCIAL SCIENCES

Elba ÁLVAREZ ROMERA

Resumen

En este artículo se analizan las posibilidades didácticas y educativas que nos ofrece la serie de televisión *Isabel*, como así su cultura geográfica. Mediante el visionado de la 1.ª temporada de esta, observamos que sus contenidos pueden ser una herramienta para cumplir los objetivos del currículum de Ciencias Sociales encontrándonos con un nuevo recurso para las aulas. Y como la cultura geográfica queda reflejada en simples aspectos de la vida social de aquella época.

Palabras clave

Ciencias Sociales, Educación, Geografía, Historia, Serie de Televisión.

Abstract

In this article we analyze the didactic and educational possibilities offered by the television series *Isabel*, as well as her geographical culture. Through the view of the first season of this, we observe that its contents can be a tool to meet the objectives of the curriculum of Social Sciences finding a new resource for classrooms. And as the geographical culture is reflected in simple aspects of the social life of that time.

Keywords

Education, Geography, History, Social Sciences, Television Serials.

Elba ÁLVAREZ ROMERA. Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Granada (2017).

Recepción: 02/VII/2017

Revisión: 31/VII/2017

Aceptación: 01/IX/2017

Publicación: 30/IX/2017

LA CULTURA GEOGRÁFICA EN LA SERIE *ISABEL*: POSIBILIDADES PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

GEOGRAPHIC CULTURE IN THE *ISABEL* SERIES:
POSSIBILITIES FOR THE DIDACTICS OF SOCIAL SCIENCES

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, nos encontramos en una sociedad en donde los avances tecnológicos han ido ganando terreno a lo tradicional. Esto ha afectado a todos los ámbitos y más en especial al nuestro, el educativo. Una de las consecuencias ha sido que los niños pasan más tiempo frente al televisor (Sánchez, 1997). Teniendo una cantidad de programas de distinta tipología, sin ser conscientes de que muchos tienen un carácter educativo para ellos.

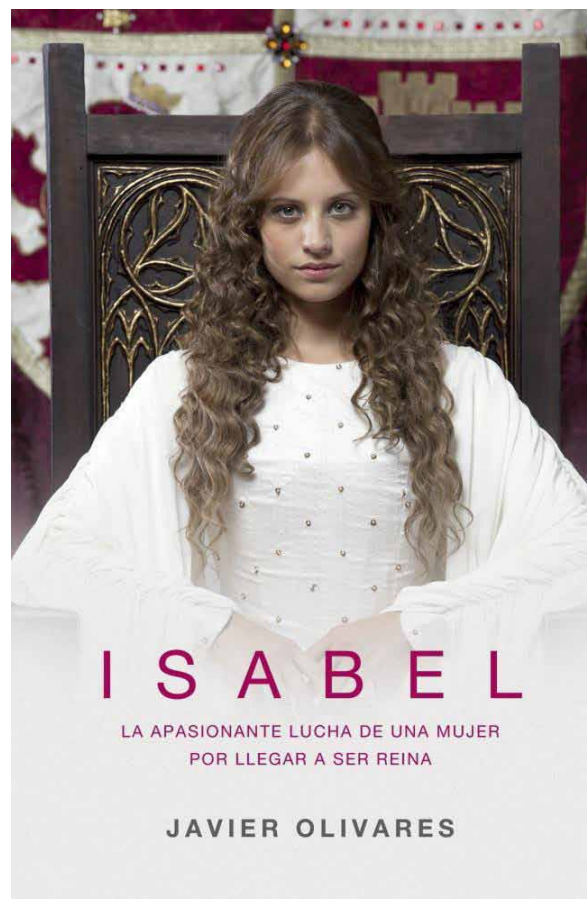
Cada vez más se está retransmitiendo una tipología de series conocidas como series históricas, que contienen una gran cantidad de información de carácter educativo. Debido a la naturaleza histórica de estas, se podrían usar con un recurso para poder trabajar en una clase de primaria los

contenidos del pasado histórico de España. Con el fin de profundizar en las casuísticas de estos formatos televisivos, nos vamos a centrar en esta tipología de series y especialmente, en las retransmitidas por la cadena de Televisión Española. Una de las series más conocidas producida por la televisión nacional, ha sido la serie *Isabel*. Esta cuenta la historia de los Reyes Católicos, Fernando e Isabel, recreando una de las etapas más importante de la historia de la transición de la Edad Media a la Moderna de España (tabla 1).

"Isabel es una serie documentada y se basa en hechos reales, pero el propósito de una ficción histórica, por rigurosa que sea, no es ofrecer una descripción exhaustiva del período sino proponer una explicación de un tiempo pretérito de forma simplificada —que no simplista—, para que resulte atractiva al gran público" (Salvador, 2016, p. 161).

Tabla 1. Ficha técnica de la serie Isabel

Título: Isabel
País: España
Año: 2012
Fecha de estreno: 10 de septiembre
Duración: 70 minutos aproximados
Temporadas: 3
Género: Serie de televisión histórica
Creadores: Javier Olivares
Calificación: Para todos los públicos
Reparto: Michelle Jenner, Rodolfo Sancho, Pablo Derqui, Bárbara Lennie, Pedro Casablanc, Ginés García Millán, Ramón Madaula, Ainha Santamaría, Jordi Díaz, Víctor Elías, William Miller, Clara Sanchís,
Web: http://www.rtve.es/television/isabel-la-catolica/
Distribuidora: Radio televisión española
Productora: Diagonal TV
Dirección de Ficción de TVE: Fernando López Puig
Productor ejecutivo TVE: Nicolás Romero
Productores ejecutivos Diagonal: Jaume Banaolocha y Joan Bas



Si analizamos la serie desde el área de Ciencias Sociales, vemos que se trabajan aspectos relacionados con la geografía, sociedad, economía, historia y la cultura. A nosotros nos parece un medio ideal para que los alumnos comprendan la realidad del mundo en el que se encuentra ambientada la producción y en el que hay un patrimonio cultural que hay que conservar, una variedad de culturas y diversidad lingüística por las que deben mostrar interés y respeto, como así mostrar interés por lo ocurrido en el pasado y en el presente. Todas estas características hacen que una serie histórica, como la de *Isabel*, sea un buen recurso para trabajarla en esta área.

Situada la serie en el ámbito del área de Ciencias sociales, las posibilidades que tiene la serie para cada uno de los 4 bloques que conforman el currículo de ésta. El primer bloque es *Contenidos comunes* en el que se hace hincapié en el uso de las TIC. Para este bloque, la serie sería el principal recurso donde los alumnos trabajarían con toda la información que sustrajesen de ella. El bloque 2 es *El mundo en el que vivimos*, centrado en aspectos como el Universo, la Tierra, la geografía, los espacios naturales,... Para este bloque, la serie nos daría la posibilidad de que los alumnos trabajasen conceptos geográficos tanto políticos como físicos de aquella época,

LA CULTURA GEOGRÁFICA EN LA SERIE ISABEL

Elba ÁLVAREZ ROMERA

mejorando así su orientación en el espacio. Por otro lado, se trabajarían las diferentes zonas climáticas en la península Ibérica, tomarían conciencia del cambio de los paisajes con el paso de los años debido a la intervención humana. Dándose cuenta así de la diversidad geográfica y cultural que les rodea. En cuanto al bloque 3 *Vivir en sociedad*, se le hace hincapié en los diferentes grupos sociales que hay en el mundo. Con la serie se podrían trabajar aspectos sobre las diferentes culturas que habitaban en la península en la Edad Media, así como sus costumbres y poder valorar el patrimonio que nos han dejado. Por último, nos encontramos con el cuarto bloque *Las huellas del tiempo* donde se trabaja con el tiempo histórico, la ordenación de hechos en el tiempo, conocimiento de las etapas de la Historia, ... En este bloque, la serie ofrecería una cantidad de conceptos tales como el conocimiento de una de las etapas de la Historia, los hechos ocurridos en ella, las figuras más representativas de ella y podrían conocer la cronología de ciertos hechos importantes de esa época.

Desde el punto de vista del marco teórico, nos interesa la reflexión que realizan García y Torres sobre la capacidad de transformación social que tiene la televisión.

"La televisión se ha convertido en uno de los pasatiempos más importantes y de mayor influencia en la vida de los niños, y que tal y como están las cosas, casi podríamos decir que desgraciadamente. Los niños almacenan todo tipo de información recibida, ya sea de la escuela, de sus padres, de un cuento...,

y, por supuesto, de la televisión" (García y Torres, 2009, p. 107).

Debido al gran tiempo que pasan los niños en ella y la información que captan de ahí, tanto de programas como de series, se podría buscar la manera de que los docentes de Ciencias Sociales la utilizaran como un recurso para sus clases e innovar ya que en contraposición a lo dicho anteriormente, Sánchez afirma:

"Hoy es la televisión la que se ha convertido en instrumento privilegiado de penetración cultural, de transmisión de ideologías y valores, de colonización. Hoy es la televisión la que puede cambiar en momentos la faz del mundo" (Sánchez, 1997, p. 151).

Pero para ello hay que concienciar y formar a los docentes para que sepan sacar el mejor partido a este recurso aunque para muchos de ellos, en especial los que llevan más años trabajando, les suponga un problema debido a que como Cortés asegura que:

"Este desconcierto y miedo ante lo nuevo es muy normal, pero debemos concienciar y ayudar a los docentes a que no se cierran ante los cambios de mejora y apoyarlos, desde la Administración y los diferentes agentes educativos, en todo momento para que vean que no están solos en esto, motivarlos, no agobiarlos..." (Cortés, 2005, p. 2).

Centrándonos en la serie *Isabel*, para poder introducirla como recurso para una clase de Ciencias

Sociales, habría que considerar los contenidos de los que esta se compone, por lo que se tendería a pensar que sería un recurso ideal para tratar los aspectos más históricos de nuestro pasado, pero cada vez más se les pide a los docentes innovación en la enseñanza por ello se podría usar esta serie para enseñar la geografía de una manera diferente ya que como Sánchez dice *“hasta los años 60, el profesor de Geografía no podía recurrir más que al libro de texto y al atlas”* (Sánchez, 1996, p. 7). Este dato es cierto, ya que como la práctica de la geografía se ha limitado al uso de mapas, en donde los alumnos se tenían que aprender las diferentes localizaciones de los ríos, montañas, accidentes geográficos,... Ahora estamos en el siglo XXI y debemos renovarnos para así dar una enseñanza de más calidad y diferente, en donde se pueda conjugar lo antiguo con lo nuevo.

En función de lo anteriormente mencionado, podríamos establecer como objetivos de esta investigación los siguientes:

- Analizar las posibilidades educativas de las series de televisión históricas.
- Estudiar las posibilidades didácticas de las series de televisión históricas.
- Investigar las posibilidades educativas de la serie *Isabel*, en el contexto del currículo de Ciencias Sociales de Primaria.
- Examinar la cultura geográfica de la serie *Isabel*, en el contexto del Currículo de las Ciencias Sociales de Primaria.
- Fomentar una cultura de aprendizaje por medio de la conciencia de los errores históricos en *Isabel*.

- Estudiar la Web de televisión española de *Isabel* y sus recursos educativos.

Con todo ello, se pretende dar respuesta a las siguientes hipótesis:

- ¿Cuáles son las posibilidades educativas y didácticas de *Isabel*, para el alumnado de primaria de Ciencias Sociales?
- ¿Cómo podemos estudiar la cultura geográfica y la geografía de la Monarquía Hispánica en Educación Primaria, gracias a *Isabel*?

Para poder dar respuesta a estas cuestiones, la metodología llevada a cabo ha consistido en una revisión bibliográfica de publicaciones científicas, que nos han permitido construir nuestro marco teórico y referencial. Se ha realizado un análisis de la serie, que ha consistido en la visualización de los 13 capítulos de la primera temporada. Junto a esta, se ha minutado y extraído los aspectos relacionados con la geografía (Ciudades, organización territorial y cultura geográfica), en función de una serie de tablas confeccionadas para la recogida de datos. Por otro lado, se han leído los contenidos relacionados con la geografía e historia del currículo de Educación primaria y organizados según las posibilidades de la serie para cada etapa. También se ha hecho una búsqueda de los errores cometidos en la serie a través del análisis de diferentes blogs, los cuales se han intentado seleccionar, en función de la rigurosidad académica de los mismos. Por último, se ha analizado la página web de la serie y comprobado si es útil para poder utilizarla como otro recurso más.

LA CULTURA GEOGRÁFICA EN LA SERIE ISABEL

Elba ÁLVAREZ ROMERA

A continuación, se va a explicar el contenido de los siguientes siete capítulos por los que está formada esta investigación. En el siguiente se hará una reflexión sobre si las series de televisión podrían ser un buen recurso para la enseñanza hoy en día, mostrando el posicionamiento de varios autores tanto a favor como en contra. También, se tratarán las posibilidades de la serie como un recurso didáctico y educativo para trabajarla en clase. En el segundo, se hará una contextualización de la época de los Reyes Católicos comentándose un poco todo el transcurso hasta su llegada al trono como las conquistas que tuvieron y la muerte de ambos. Por otro lado, se hará una contextualización de la serie *Isabel*, contando todo lo que el equipo de argumentación tuvo en cuenta a la hora de su realización como así la composición de la serie. También se hace un recorrido por la página web de la serie para ver los recursos que esta nos ofrece. Con lo que respecta al tercer capítulo, se analizarán cada uno de los contenidos del bloque 4 que ofrece el currículo de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria para los ciclos relacionándolos con el contenido que tiene la serie para poder enseñarlos. Por último, se expondrán los contenidos y objetivos que se pueden alcanzar mediante el visionado de la serie de los bloques 2 y 4 del currículum de CCSS. En el siguiente capítulo se hará una reflexión sobre como la cultura geográfica está reflejada en la serie comentándose algunos de los aspectos más interesantes que han sido vistos. El quinto capítulo está dedicado a los errores históricos que aparecen en la serie, para ello nos hemos basado en el análisis de páginas webs dedicadas a estos y en donde

muchos historiadores como aficionados los han ido exponiendo. Por otro lado, se comenta la utilidad de estos para el aprendizaje de los alumnos. El sexto capítulo, está relacionado con la página web de la serie en donde se analizarán los recursos educativos que ofrece. También se realizará el análisis de los recursos de la página web de la serie *El ministerio del tiempo* y de las webs de otras series de canales tanto nacionales como extranjeros. Por último, se establecerán una serie de conclusiones donde se mostrarán los resultados y se podrá dar respuesta a todo lo cuestionado anteriormente, junto con las conclusiones de los capítulos que forman esta investigación.

2. LAS SERIES DE TELEVISIÓN COMO RECURSO EDUCATIVO

En la actualidad, nos encontramos con grandes problemas con respecto al ámbito de la enseñanza ya que a los maestros se les pide que abandonen los libros y busquen técnicas para poder atraer la atención de los alumnos. Nos encontramos rodeados de una gran cantidad de recursos que se pueden utilizar para hacer que por ejemplo, una clase de matemáticas sea más amena.

Día a día, los niños pasan mucho tiempo viendo la televisión y aprenden muchas cosas de ella, como bien afirma Sánchez:

“En el desarrollo infantil de la sociedad actual, la televisión ha ido sustituyendo en

buena parte al juego, al deporte, a la lectura, a los amigos... se habla de la “generación televisión”, de niños y niñas cuya principal actividad durante el día tras las actividades escolares es la de ver la televisión, en un ambiente familiar que en muchas ocasiones se despreocupa demasiado de la influencia que ésta ejerce sobre el desarrollo del niño” (Sánchez, 1997, p. 147).

Si nos centramos en el hecho de que los niños aprenden de lo que ven en televisión, se puede llegar a la conclusión de que el contenido de la televisión puede ser utilizado como recurso. Dicho esto, autores como Vera y Valero aseguran que *“la televisión es una excelente herramienta que podría y debería ser utilizada como instrumento valioso y eficaz para el aprendizaje educativo de los jóvenes”* (Vera y Valero, 2005, p. 2). Esto no quiere decir que cualquier programa nos sirva, sino que este debe de tener una base que el maestro pueda usarla como recurso. Ahora bien, entre toda la programación existente, una serie histórico, podría ser utilizada como un buen recurso.

Continuando con esta línea podemos encontrar diferentes autores que se posicionan a favor de introducir una serie de televisión como un recurso en las aulas, autores como Cortés afirman que *“la televisión puede ser una herramienta curricular de gran utilidad si tenemos en cuenta el uso que se le dé y qué tipo de actividades se realicen”* (Cortés, 2005, p. 3). Como bien se ha comentado, se puede realizar un análisis de lo que nos ofrece la televisión para poder descartar la programación

que no se considere educativa y quedarnos así con lo educativo que esta nos ofrece.

“Podemos seleccionar material específico para las clases, facilitándose así la comprensión de los conocimientos que se deseen tratar. De esta manera si estamos impartiendo una determinada parte del temario, se puede utilizar la televisión como apoyo para la comprensión y la visualización de lo que se está tratando en ese momento” (Cortés, 2005, p. 6).

La emisión de series de carácter histórico, como por ejemplo *Isabel*, pueden ser consideradas como “series educativas” ya que de manera directa o indirecta hacen que se aprendan contenidos no aprendidos u olvidados pero todos estos contenidos están fundamentados. Salvador afirma que *“el sistema de trabajo de los argumentistas que crearon Isabel, consistió en leer los mismos libros, tesis doctorales y documentos históricos, para cruzar después notas e ir desgranando las tramas de cada episodio”* (Salvador, 2016, p. 163). Por eso, se ha hablado mucho de la “televisión educativa”, siendo esta un medio en el que se emiten series o programas que tienen contenidos que fomentan el aprendizaje y promueven el desarrollo de ideas. *“Los programas pueden agruparse en torno a series con una programación continua y empiezan a adquirir sus bases de la didáctica y teorías del aprendizaje”* (Cabero, 2007, p. 20). Por otro lado, Aguaded nos afirma que:

“Se pueden distinguir tres grandes niveles de explotación didáctica del medio: como auxi-

LA CULTURA GEOGRÁFICA EN LA SERIE ISABEL

Elba ÁLVAREZ ROMERA

liar y recurso didáctico en las aulas (aprender con el medio), como objeto de estudio (para conocerlo e interpretarlo), y como medio de expresión y trabajo (comunicarnos con el medio)” (Aguaded, 1999, p. 150).

Pero la introducción de un recurso televisivo en las aulas como pueden ser las series de televisión no está libre de críticas. Diferentes teóricos manifiestan que el sistema de formación tradicional transmite los conocimientos y vivencias de una manera ordenada, progresiva y coherente, mientras que lo que nos transmite la televisión es desordenada, superficial e inconexa (Iriarte, 1997). Los profesionales de la enseñanza, sienten cierto temor a la hora de introducir este recurso, debido al gran número de críticas que nos podemos encontrar hacia la televisión en todos sus ámbitos y no solo es eso, sino que esta como Cabero afirma *“debe responder a unos principios específicos para la organización de la información y a unas pautas específicas para su integración curricular y su utilización didáctica”* (Cabero, 2007, p. 21). Pero como docentes hay que tener en cuenta siempre que al trabajar con un recurso nuevo, se debe de tener en cuenta la calidad del programa con el que se va a trabajar, ya que no todos tienen el nivel mínimo que se necesita para usarlo como una herramienta de clase (Vera y Valero, 2005).

Así vemos que se le da mucha importancia a la labor del docente y muchos de ellos, quizás no se sienta preparados para trabajar con este recurso viniendo de ahí su temor. Por ello, la administración debería darles a todos los profesores una formación adecuada para así saber poder desen-

volverse con este medio. Cabero ha evidenciado que *“la formación del profesorado es una de las pistas clave para la incorporación de cualquier medio a la práctica educativa”* (Cabero, 2007, p. 35). Por lo que es necesario que desde el currículum de primaria se haga hincapié en el uso de estos recursos y se les facilite a los maestros los instrumentos necesarios para poder hacer uso de ellos.

Actualmente, vemos que muchos contenidos que se emiten en la televisión ofrecen una cierta calidad que puede ser usada para la enseñanza, aun así el maestro debe realizar un proceso selectivo de cuáles son las series que pueden ofrecer un contenido educativo. A partir de ahí, el docente deberá de realizar un seguimiento de la serie para así comprobar si el contenido y lo que quiere enseñar tienen relación. Con esto, podemos observar que el trabajo previo que realice el docente es muy importante. Por otro lado, cualquier maestro que quiera usar una serie como método de enseñanza deberá tener en cuenta aspectos como el contenido, la metodología que se va a emplear y lo que se esperaba que los alumnos aprendan, ya que como Cabero dice *“el papel que el profesor desempeñe con la televisión, tanto antes como durante el visionado, sea clave para asegurar la inserción en la programación de la emisión”* (Cabero, 2007, p. 27).

Ahora bien, centrándonos en la utilización de la serie *Isabel* como un recurso para la enseñanza de las Ciencias Sociales, podemos ver que tiene una cantidad de posibilidades tanto educativas como didácticas. Esta nos muestra uno de los

periodos históricos más trascendentes de la historia de España, teniendo como protagonistas a los Reyes Católicos. A través de ella, los alumnos pueden conocer mejor la vida de los reyes y su acceso al trono, la situación de la península Ibérica en el siglo XV, los reinos que habitaban en esa época, sus disputas, costumbres, la reconquista de Granada, el descubrimiento de América... Como vemos tiene una cantidad de contenidos históricos que se pueden dar en un libro de texto de Ciencias Sociales de Primaria pero que pueden parecer para los niños aburridos y que mediante la serie podrían resultar más amenos y atractivos. *"Esta información televisiva sirve para aportar nuevas perspectivas y contemporizar los conocimientos del alumnado"* (Vera y Valero, 2005, p. 2). Al tener una gran cantidad de contenidos, el maestro podrá escoger los que más se acomodan a su objetivo de enseñanza.

3. CONTEXTUALIZACIÓN. ISABEL, ENTRE LA REALIDAD Y LA FICCIÓN

3.1. Contextualización histórica

A continuación, se va a hacer un contextualización histórica sobre la época en la que se narra la serie.

En 1461, el Reino de Castilla, estaba gobernado por Enrique IV. En el pacto de Guisando, el Rey Enrique IV no declaró la legitimidad de su hija Juana, lo que hizo que Isabel fuera la siguiente en la línea de sucesión. Por su parte Fernando, en 1468 fue proclamado rey de Sicilia. En 1469,

se produjo el casamiento entre Isabel y Fernando (González, 2013).

En 1474, Isabel se proclamó reina de Castilla. Debido a esto, empezó la Guerra de Sucesión Castellana. Pero en el Tratado de Alcaçovas, se reconocieron a Isabel y Fernando como reyes (Bernecker, Collado y Hoser, 1999).

Convertido Fernando en rey de Aragón se produjo la unión dinástica de ambos reinos, Castilla y Aragón, manteniendo cada uno sus costumbres y organismos políticos (Plaidy, 2014).

Destacan hechos como la reconquista de Granada que finalizó en 1492 y el descubrimiento de América (González, 2013).

Cuando en 1504 falleció Isabel, la corona fue heredada por su hija Juana. (Bernecker, Collado y Hoser, 1999).

3.2. Isabel, datos técnicos, historia y producción

Con lo que respecta a la serie *Isabel*, fue un proyecto de la cadena de televisión TVE que en el 2011 se puso en marcha. Producida por Diagonal TV, su equipo de argumentistas se centró más en hacer una serie donde se contasen los relatos históricos en vez de contar los romances de los personajes que componían la serie. Estos tuvieron que llevar a cabo un trabajo de investigación sobre su época histórica así como de los personajes que la componían en sus perfiles psicológicos.

LA CULTURA GEOGRÁFICA EN LA SERIE ISABEL

Elba ÁLVAREZ ROMERA

gicos, sociales y motivacionales. *“Isabel pretendía constituirse como un ejemplo de ‘ficción histórica’, capaz de acercar al público el conocimiento de un período clave en la Historia de España; pero sin perder en ningún momento su esencia de ficción televisiva”* (Salvador, 2016, p. 160).

Esta serie está compuesta por 39 capítulos, cada uno con una duración aproximada de 70 minutos repartidos en 3 temporadas. Que narran desde que Isabel fue llevada a Segovia para el nacimiento de su sobrina Juana hasta su muerte.

A su vez, la cadena de televisión TVE creó una página web para la serie¹. Esta contiene una serie de recursos como es la posibilidad de visionar todos los capítulos de la serie, “más Isabel”, los momentos más importantes, como se rodó la serie, los personajes junto con sus parentescos, curiosidades históricas, un programa interactivo con los actores de la serie y una serie de páginas interactivas que fomentan el aprendizaje de temas tratados en la serie. También se destaca el hecho de que durante la emisión de cada capítulo, se comentaban curiosidades del hecho que estaba ocurriendo pudiendo encontrar su explicación en la página web o en la aplicación que se creó llamada +Isabel.

4. LA SERIE ISABEL Y EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES DE PRIMARIA

A continuación, explicaremos cada uno de los contenidos de enseñanza que tiene la serie en cada ciclo de Primaria con respecto a los con-

tenidos de CCSS ofertados en la ORDEN de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Para ello, nos hemos basado en el breve análisis que se realizó en el capítulo 1 *Introducción* de cada uno de los bloques del currículo de Ciencias Sociales, dándonos cuenta de que los contenidos que nos oferta el bloque 4 *Las huellas del tiempo* son los que más relación tienen con el contenido que nos ofrece la serie *Isabel*.

En el primer ciclo, la serie podría servir para enseñar a los alumnos la noción de tiempo (ayer, hoy y mañana), a ser conscientes de que hay diferentes etapas de la historia y que tienen unas características que las definen, reconocer la etapa histórica en la que se narra la serie, sus hechos más importante como son la reconquista o el descubrimiento de América, para conocer los personajes históricos protagonistas de la historia y su papel, siendo en este caso quienes eran los Reyes Católicos como así muchos de los personajes de renombre que aparecen en la historia o la forma de vida de las personas en esta etapa. También podrá servir para que puedan reconocer el patrimonio arquitectónico de aquella época que perdura hasta nuestros días, para que así vean la importancia que tenían antes y el valor que tienen ahora, fomentando así su cuidado y respeto.

En cuanto al segundo ciclo, con *Isabel* se puede enseñar a medir el tiempo histórico y a ser capaces de ubicar en qué periodo es el que se narra la serie, a diferenciar la etapa que nos narra la

trama de la serie de las demás edades como así su duración en el tiempo. Por otro lado, uno de los contenidos que se trabajan en esta etapa es la datación de los hechos históricos que limitan cada edad histórica, por lo que con la serie se podría enseñar perfectamente el paso de la Edad Media a la Edad Moderna como así todos los hechos que ocurrieron en ella y que marcaron el inicio de la Edad Moderna. De esta manera, podrán aprender hechos ocurridos en la península Ibérica como son la llegada al poder de los Reyes Católicos, unificación de la Corona de Castilla con la de Aragón, la reconquista de Granada, el descubrimiento de América, la decadencia del reino, ... de una manera más detallada.

En cuanto a las posibilidades de enseñanza que tiene la serie *Isabel* con respecto al tercer ciclo, podemos observar que todo el contenido que esta nos ofrece es el que se tiene que trabajar en este ciclo. La serie puede enseñar aspectos como el reconocimiento de los diferentes reinos que habitaban en la península al final de la Edad Media. Por otro lado, en la serie queda muy bien reflejada la manera en la que vivían las 3 culturas (cristiana, judía y musulmana) y sus diferencias entre ambas junto con los conflictos acaecidos en esa época, como la expulsión de los judíos del reino. También en este ciclo se enseña el reinado de los Reyes Católicos, junto con la unión de ambos reinos (Castilla y Aragón), la conquista de Granada y el descubrimiento de América, viendo así que todos estos conceptos la serie los enseña en profundidad. Por otra parte, con la serie los alumnos podrán aprender la manera en la que las personas de aquella época vivían

refiriéndonos a sus costumbres, el arte, la religión y a la cultura predominante en los diferentes reinos, dándose cuenta de la influencia que han ejercido en nuestra sociedad a pesar de todo lo que se ha cambiado hasta nuestros días. Así mismo, aprenderán el origen de muchos de los monumentos, ciudades, leyes, ... que perduran hasta nuestros días y comprender conceptos propios de aquella época, como es el tema de los matrimonios concertados o la dispensa de una bula papal no tan frecuentes en la época actual.

Como vemos, el amplio contenido que nos ofrece la serie nos permite utilizarla como un recurso para la clase de Ciencias Sociales a la hora de trabajar los contenidos históricos de esta materia. Ha quedado reflejado que dependiendo del ciclo con el que se quiera trabajar, los contenidos que la serie nos son de utilidad son diferentes. Vemos que en el primer ciclo se enseña todos los periodos de manera general con hechos significativos y que en el segundo ciclo sería ideal para enseñar los hechos que marcaron el cambio de la Edad Media a la Moderna. En cambio, parte de los contenidos que se deben de dar en el tercer ciclo, la serie los enseña en su totalidad.

Tras el visionado de los capítulos de la serie y el análisis realizado a cada una de las tablas (tabla 2), podemos establecer las siguientes conclusiones acerca de los contenidos de Ciencias Sociales de los bloques 2 *El mundo en el que vivimos* y el 4 *Las huellas del tiempo* ofertados en la ORDEN de 17 de marzo de 2015 que aparecen ilustrados en la serie pudiendo ser impartidos a través de ella en una clase de Primaria.

LA CULTURA GEOGRÁFICA EN LA SERIE ISABEL

Elba ÁLVAREZ ROMERA

Tabla 2. Ejemplo de tabla realizada para el capítulo 4. Para cada capítulo se ha realizado una tabla similar.

Ciudades. Corte itinerancia	Organización territorial	Cultura geográfica
Segovia (corte) 02:59	Reino de Castilla 02:59 ▪ Segovia 02:59 ▪ Ávila 03:07 ▪ Valle del Duero 03:10 ▪ Olmedo 12:00 ▪ Medina del Campo 21:30 ▪ Arévalo 32:32 ▪ Cardeñosa 1:00:00	Ambientación del palacio y ropa 02:59
Ávila 03:07		Ubicación del palacio 10:40
Olmedo (Batalla) 12:00		Campamento militar 11:26
Medina del campo 21:30		Traje de guerra 11:33
Arévalo 32:32		Batalla 12:30
Cardeñosa 1:00:00		Cirugía (cirujano, utensilios, ropa...) 13:00
		Rezo católico 14:40
		Uso del Latín 14:40
		Espada 17:15
		Exaltación al rey Alfonso 17:40
		Cena (alimentos como el pollo, bebida, música del violín,...) 19:00
		Puente 32:32
		Fiesta de cumpleaños (música, ropa, antifaces de aves, baile y comida,...) 33:45
		Sacerdote de Roma (ropa y función) 40:42
Fortificación de una ciudad 56:30		
Utensilios para extraer sangre 1:00:02		

Centrándonos en el 1.º ciclo, con respecto el bloque 2 y el bloque 4 nos encontramos los siguientes contenidos:

- 2.3 El paisaje natural: montaña y costa. Paisajes andaluces.
- 2.6 Orientación espacial, nociones básicas, puntos cardinales y mapas.
- 4.1. Cambios en el tiempo.
- 4.2. El calendario.
- 4.3. Nociones de duración, sucesión y simultaneidad.
- 4.4. Restos del pasado: cuidado y conservación.
- 4.5. Personajes de la Historia. Personajes andaluces.

Con lo que respecta al 2.º ciclo de Primaria, los contenidos que se tratan son:

- 2.1. El tiempo atmosférico y sus factores. Caracterización del tiempo atmosférico: nubes, viento, precipitaciones y temperatura. La meteorología y las estaciones del año.

- 2.5. Impacto de las actividades humana sobre el medio: organización y transformación del territorio.
- 2.6. Los principales ríos de España, Andalucía y del entorno próximo.
- 2.8. El relieve: principales formas del relieve. Las principales unidades de relieve de España y Andalucía a diferentes escalas.
- 4.1. El tiempo histórico y su medida.
- 4.2. Las edades de la historia. Duración y datación de los hechos históricos significativos que las acotan. Las líneas del tiempo.

Por último, nos encontramos que se pueden trabajar contenidos como:

- 2.5. La representación de la Tierra: El globo terráqueo identificación de los polos, el eje y los hemisferios. El Planisferio: físico y político.
- 2.6. Los mapas: físicos, políticos y temáticos. Las escalas de los mapas: la escala geográfica y la escala numérica.
- 2.8. El clima. Elementos y factores climáticos. Los tipos de climas en España y de su entorno próximo. Características. Especies vegetales propias de cada zona climática de

España. El cambio climático: causas y consecuencias.

- 2.9. La diversidad geográfica de los paisajes naturales de España y Europa: relieve, climas e hidrografía. La intervención humana en el medio.
- 4.1. La Edad Media. Reinos peninsulares. Las invasiones germánicas y el reino visigodo. Al-Ándalus: evolución política, economía, organización social, tradiciones, religión, cultura, ciencias y arte. Su legado cultural. Los reinos cristianos: su origen y proceso de formación, la Reconquista y la repoblación, la organización social, el Camino de Santiago, arte y cultura.
- 4.2. La convivencia de las tres culturas: musulmana, judía y cristiana. La Edad Moderna: La Monarquía Hispánica. El Reinado de los Reyes Católicos: la unión dinástica, la conquista de Granada, la expulsión de los judíos, el descubrimiento de América. El auge de la monarquía hispánica en el siglo XVI durante los reinados de Carlos I y Felipe II.

Mediante ellos, los alumnos de cada ciclo podrán conseguir los objetivos para las Ciencias Sociales del currículum (tabla 3).

LA CULTURA GEOGRÁFICA EN LA SERIE ISABEL

Elba ÁLVAREZ ROMERA

Tabla 3. *Objetivos de Ciencias sociales conseguidos.*

Número	Objetivo
O.CS.1.	Desarrollar hábitos que favorezcan o potencien el uso de estrategias para el trabajo individual y de grupo de forma cooperativa, en contextos próximos, presentando una actitud responsable, de esfuerzo y constancia, de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en la construcción del conocimiento y espíritu emprendedor, con la finalidad de planificar y gestionar proyectos relacionados con la vida cotidiana.
O.CS.2.	Iniciarse en el conocimiento y puesta en práctica de las estrategias para la información y la comunicación, desarrollando estrategias de tratamiento de la información para la puesta en práctica de las competencias implícitas en el desempeño de tareas cotidianas, mediante diferentes métodos, fuentes y textos.
O.CS.4	Saber definir situaciones problemáticas en el entorno próximo a su realidad, así como en medios más lejanos, estimando soluciones posibles para alcanzar un adecuado conocimiento y aplicación de los elementos del paisaje, el universo, clima y diversidad geográfica propia de la comunidad de Andalucía, España y Unión Europea, donde el alumno/a diseñe pequeñas investigaciones, analice y comunique resultados usando herramientas matemáticas de medida, escalas, tablas o representaciones gráficas.
O.CS.5.	Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural de Andalucía y España y contribuir activamente a su conservación y mejora, mostrando un comportamiento humano responsable y cívico, colaborando en la disminución de las causas que generan la contaminación, el cambio climático, en el desarrollo sostenible y el consumo responsable, mediante la búsqueda de alternativas para prevenirlos y reducirlos.
O.CS.9.	Descubrir y construir la propia identidad histórica, social y cultural a través de hechos relevantes de la historia de Andalucía y España en los diferentes periodos y etapas históricas: Prehistórica, Clásica y Medieval, de los Descubrimientos, del desarrollo industrial y del mundo contemporáneo, situándolos en el contexto en el que se han producido y describiendo las principales características de cada época.
O.CS.10.	Despertar la curiosidad y el interés por aprender y conocer las formas de vida del pasado valorando la importancia de monumentos, museos y restos históricos como fuentes y espacios, mostrando una actitud de respeto con su entorno y cultura, adoptando responsabilidades de conservación de su herencia cultural a nivel de localidad, de comunidad Autónoma, de España y de Europa.

5. LA CULTURA GEOGRÁFICA EN LA SERIE

Al hablar de cultura geográfica podemos pensar que es un tema novedoso pero nos equivocamos, ya que pensadores como Herótodo se interesaron por este tema y así como por la diversidad de los pueblos, sus prácticas, instituciones y los diferentes paisajes (Wagner, 2002). Autores como Crang consideran que *“la cultura geográfica es la diversidad y pluralidad de la vida*

en todas sus riquezas variadas; sobre cómo el mundo, los espacios y lugares son interpretados y usados por la gente; y cómo esos lugares ayudan a perpetuar esa cultura” (Crang, 1998, p. 3).

El estudio de esta nos parece interesante ya que es un tema que nos concierna bastante. Por un lado, la Cultura geográfica está presente en todas nuestras costumbres diarias que para nosotros pueden parecernos normales, como ejemplo podemos poner actividades relaciona-

das con el ocio como ir al cine o leer un libro. Estas acciones que nos parecen tan normales, en la Edad Media sería indispensables para ellos realizarlas ya que no disponían de los recursos necesarios y las desconocían, por ello en la serie observamos que su manera para divertirse era mediante la lucha de espadas o la caza. Esto hace que nuestra manera de pensar acerca del ocio sea mediante este tipo de actividades, pero años atrás tenían otra concepción de las maneras de entretenerse (Fig. 1). Pero no solo nos referimos a periodos de historia, sino que esto concierna también el lugar. Lo que comemos día a día está determinado por la zona en donde vivimos, en la serie esto se puede ver bien claro, ya que por ejemplo nunca los vemos comiendo pescado. Esto es debido a que habitaban en ciudades que se encontraban lejos del mar como era Segovia o Valladolid, cosa que una ciudad costera el pescado sería uno de los principales platos. Por ello, la manera de vivir de una zona no la limitan las fronteras de un país sino los recursos que se encuentran en esta (Crang, 1998).



Imagen 1. Lucha de espadas como manera de ocio medieval.

Por ejemplo, si nos centramos en la cuestión del vestuario, con un alto componente cultural social y económico, esta nos permite establecer claras diferencias con respecto a otras personas, por ejemplo la pertenencia a un equipo de fútbol o religión nos hace vestirnos de unos ciertos colores por lo tanto tenemos unas ciertas creencias (Wagner, 2002). En la serie esto queda evidenciado en las ropas y la manera de decorar el palacio de cada reino es distinta, categorizando, además, los estamentos sociales. Un ejemplo claro de esto es el que vemos cuando aparece la corte de Francia donde sus trajes son más blancos que los de los castellanos que suelen ser más sobrios, o como también los aragoneses que a pesar de estar al lado de Castilla llevan otra vestimenta distinta (Fig. 2). Hablando de la ropa, otra diferencia clara que vemos incluso dentro del mismo reino es con



Imagen 2. Diferencias de vestimenta entre la corte francesa y la castellana.

LA CULTURA GEOGRÁFICA EN LA SERIE ISABEL

Elba ÁLVAREZ ROMERA

el pueblo, esto denota las grandes diferencias sociales que había allí. O en cuanto a la comida destacamos la ausencia de cubiertos, como el tenedor, a la hora de comer, cuestión que para los italianos era más normal en aquella época y que la trajeron a la península.

Todos estos datos se encuentran reflejados en las tablas realizadas para cada capítulo. En ellas, se reflejan más aspectos sobre la cultura geográfica como son la música, las ceremonias, en el ejército, en la escritura, ... en donde nos damos cuenta que las circunstancias, las creencias y el lugar donde se vive determinaban la manera de ser de las personas de las personas del siglo xv. A pesar de que hoy en día habitamos la misma zona en la que ocurrieron los hechos de la serie, vemos que hemos cambiado en todos esos aspectos debido a todos los cambios producidos a lo largo del tiempo que hacen que el ser humano se adapte a las circunstancias que le rodean. *"La cultura es parte de todos los días de nuestra vida, de hecho es lo que le da sentido a nuestras vidas"* (Crang, 1998, p. 7).

6. LOS ERRORES HISTÓRICOS EN LA SERIE. POSIBILIDADES DE APRENDIZAJE

Han aparecido muchas críticas acerca de los errores que han aparecido a lo largo de la serie, a pesar de la gran labor de los argumentistas de la serie Isabel de documentarse acerca de cómo ocurrieron y el lugar de los hechos (Salvador, 2016). Estas críticas las podemos ver presentes en muchas páginas webs, en donde aficionados

a la historia o historiadores las han expuesto y comentado junto con otras opiniones.

Se han analizado dos páginas webs, un blog y un foro, en donde se comentan los errores:

- La primera llamada *Aquí fue Troya*². Este blog se caracteriza por ser un blog colaborativo que está formado por especialistas, tanto estudiantes como profesionales en diferentes ámbitos de la Historia. Se nos comenta varios de los errores que aparecen en la serie. Entre ellos destacamos la aparición de un violonchelo inventado un siglo después, la exageración de la locura de Isabel de Portugal, un error protocolario donde la reina Juana ordena limpiar el suelo al arzobispo de Toledo, la ausencia de la antigua catedral de Segovia, el hecho de que se coronara a Isabel en otro sitio a pesar de que existe la iglesia de San Miguel, lugar donde ocurrió de verdad; y por último, el hecho de que escribiera Isabel con i latina y no griega (Fig. 3).

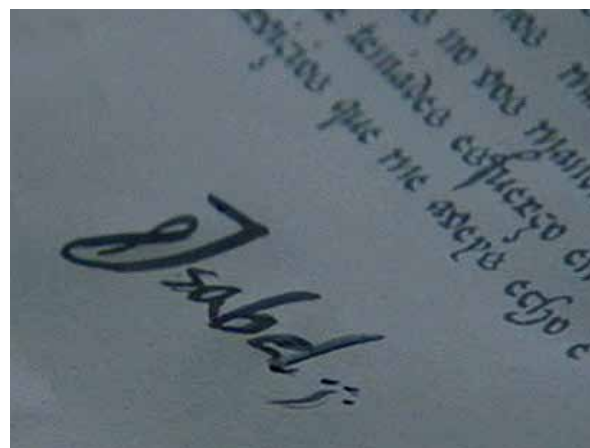


Imagen 3. Firma de Isabel.

- La segunda es un foro de la página web Fórmula TV³ en donde muchos aficionados a la serie como historiadores han hablado de muchos temas acerca de ella. Centrándonos en los que hablan precisamente de los errores históricos. Nos encontramos que nos hablan de errores como la aparición de la Torre del Oro de Sevilla en una escena con una parte superior que fue añadida en 1760, el hecho de que la corte del Reino de Portugal era el más lujoso de Europa y que en la serie se muestre muy sombrío y oscuro. Otro error es el uso de “majestad” en lugar de “alteza” siendo este último el usado en esa época, podemos ver que este error fue corregido en la segunda temporada de la serie. También hay errores como son la equivocación de las fechas del nacimiento del segundo hijo de Fernando y Aldonza.

Como vemos, a pesar de que se haya puesto mucho hincapié en contar la historia con la mayor credibilidad posible y de haberse documentado, es inevitable la aparición de muchos errores históricos.

El docente no debería pasar por alto estos errores, algunos no tan significativos, sino que debería hacer a los alumnos conscientes de ellos y que comprendan porque es equívoco y busquen por ellos mismos la verdad. De esta manera, ellos se convertirían en los protagonistas de su propio aprendizaje fomentando así su conocimiento acerca de los hechos que conciernan aquella época histórica ya que comprenderían porque son errores y porque no podían ocurrir en ese

momento histórico. Por otro lado, los alumnos podrían ser capaces de solucionar ese error sabiendo explicar lo que sucedió en realidad y podrían colocar si es el caso, el error cuestionado en el momento histórico al que perteneciese.

7. LA PÁGINA WEB DE ISABEL COMO RECURSO EDUCATIVO

“Actualmente, todas las cadenas tienen webs dedicadas a sus ficciones, con noticias, perfiles y curiosidades de los personajes y los actores, fotografías, in streaming, sondeos de opinión, concursos, blogs, foros y venta online del merchandising” (Formoso, Videla y García, 2015, p. 7). Como ya ha sido mencionado, la serie Isabel también cuenta con una página web (<http://www.rtve.es/television/isabel-la-catolica/>) creada por TVE y que contiene unos recursos nombrados ya en el capítulo 3.

A continuación, se expone un listado que muestra los diferentes recursos que nos ofrece la página web de la Serie Isabel, junto con una explicación de cada uno como así con el enlace web:

- Las curiosidades históricas⁴: en ella se lanzan una serie de preguntas que luego son respondidas. Destaca la presencia de imágenes interactivas.
- Los personajes⁵: en ella podemos ver todos los personajes de todas las temporadas. Se nos da la posibilidad de saber el parentesco que tenían con los demás personajes (fami-

LA CULTURA GEOGRÁFICA EN LA SERIE ISABEL

Elba ÁLVAREZ ROMERA



Imagen 4. Ejemplo de recurso educativo "Los personajes".

lia, aliados y enemigos). Por otro lado, se nos da la posibilidad de saber en qué capítulos aparecen cada uno de ellos. También podemos pinchar en un personaje y se nos abre una nueva página donde se nos ofrece una biografía de este (Fig. 4).

- La rendición de Granada⁶: en ella se muestra una fotografía/ cuadro (da la posibilidad de elegir uno) del pintor Francisco Pradilla donde queda grabada la rendición de Granada. Si ponemos el cursor en ella se nos marca un personaje y una curiosidad junto con un vídeo explicativo.
- La conquista de Granada⁷: nos da la posibilidad de unirte a uno de los dos bandos, el nazarí o el castellano. Esta página destaca por ser la más interactiva de todas, ya que el propio internauta puede seguir cada una de las batallas, desde la toma de Zahara hasta la conquista de Granada. Primero aparece un mapa de la península en 1481 y te apa-

recen los reinos que había comentándote la situación de cada uno de ellos. Junto a las batallas aparece un vídeo característico de esta que apareció en la serie, un mapa con la explicación de la batalla como así de los personajes más importantes que intervinieron o hechos más característicos. Por otro lado, cada una de estas batallas va acompañada de un recurso monográfico, en donde se muestra un fragmento de la serie que representa un momento importante de ese hecho, terminando con otra página interactiva donde se nos da una explicación de este (Fig. 5).

- Mapa de localización⁸: en ella podemos ver un mapa de los reinos de la península ibérica. Nos da la posibilidad de saber qué localidades aparecen en cada uno de los capítulos de la primera temporada y qué ocurre en ellas.
- Más Isabel⁹: en las páginas que nos permiten visualizar cada capítulo encontramos un



Imagen 5. Ejemplo de recurso educativo “La conquista de Granada”.

apartado llamado “Más Isabel”, mostrándonos una serie de datos históricos minutados en los que puedes pinchar y se te abre una nueva página en donde se realiza una explicación más detallada explicándote ese dato.

Como vemos, TVE no solo quiso transmitir una serie de entretenimiento basándose en una historia del pasado tan conocida como es la de Isabel, sino que quiso que sus espectadores aprendieran nuevas cosas. Tras analizar la página web, podemos ver que esta contiene una serie de recursos que el docente puede usarlos como una herramienta de clase más, como puede ser para explicar por ejemplo como fue la reconquista de Granada batalla a batalla de una manera más cercana, visual, interactiva y lúdica. Se podría optar por usarlos como un apoyo más al contenido ofrecido por la serie. Gracias a todas las posibilidades que se nos ofrecen, el maestro puede optar por abandonar el libro y hacer más

divertidas las clases de historia, conocidas tradicionalmente por su monotonía a la hora de la enseñanza.

Actualmente, se está emitiendo *El ministerio del tiempo*, donde los protagonistas viajan a un suceso histórico para evitar que el pasado cambie. Analizando su contenido podemos ver que también sería un recurso ideal para trabajarlo en clase, pudiendo explicar así algún hecho más concreto de la historia de España. También cuenta con una página web que destaca por la gran cantidad de recursos que posee. Tras haber realizado un exhaustivo análisis a la web y comprobar que tiene una estructura y contenidos similares a la de *Isabel*, nos hemos centrado en los recursos educativos que esta nos ofrece.

El principal recurso que destaca en la web es un trivial con preguntas de índole histórico. Está formado por 13 preguntas relacionadas con

LA CULTURA GEOGRÁFICA EN LA SERIE ISABEL

Elba ÁLVAREZ ROMERA

algún tema tratado en la serie mediante el que el espectador puede comprobar si ha aprendido algo con la visualización de la serie. Luego destacan un fragmento de un cómic con una secuencia corta de la serie y los guiones de cada capítulo, que pueden servir para poder realizar con los alumnos cualquier pequeño teatro sobre algún fragmento de la historia.

Por otro lado, se han analizado las páginas webs de series de otros canales españoles y no se han encontrado recursos educativos. Como así, comentar que también se ha analizado la página web de la serie *The Borgia*¹⁰, destacando la ausencia de recursos educativos.

Tras todos estos análisis, podemos llegar a la conclusión de que la cadena RTVE nos ofrece una cantidad de contenidos educativos que pueden ser aprovechados por los maestros para innovar en las técnicas de enseñanza de las CCSS. Vemos que este canal no solo se preocupa por emitir series que enganchen a sus espectadores mediante la utilización de una trama amorosa, sino que se centra en hechos del pasado y se preocupa por fomentar el aprendizaje de estos. Los maestros de Primaria deben conocer la existencia de estas páginas webs como así todas las posibilidades que se les ofrece para hacer una enseñanza más atractiva.

8. CONCLUSIONES DEL TRABAJO

Esta investigación ha tenido como objetivos principales evidenciar y mostrar como las series de televisión históricas nos ofrecen importantes

posibilidades tanto educativas como didácticas para la educación primaria. Por otro lado, nos hemos centrado en las posibilidades educativas de una serie en concreto, en nuestro caso *Isabel*, con respecto las Ciencias Sociales. Permitiéndonos comprobar la cultura geográfica propia de Baja Edad Media. También se ha buscado fomentar el aprendizaje de los alumnos a través de los errores históricos que esta nos proporciona. Por último, a través del análisis de la página web de la serie hemos podido ver todos los recursos que esta nos ofrece valorando su carácter educativo dirigido al público de la serie.

También hemos investigado cuales son las posibilidades educativas y didácticas de la serie, pudiendo responder que esta serie nos serviría como un buen recurso educativo para poder enseñar al alumnado el periodo histórico español de la Baja Edad Media, siendo este uno de los periodos que destaca por los personajes que lo habitaron y por todos los logros que se consiguieron y que tienen su consecuencia en la actualidad. Como así, se nos ofrece la serie como un recurso didáctico más atractivo consiguiendo alejar a los alumnos de la monotonía del libro, dándole una visión más amena a la historia. Por otro lado, la serie nos ha permitido saber que es la cultura geográfica y como era la de aquella época, junto con las posibilidades de estudiar la geografía que tiene esta con relación al currículum de primaria.

Centrándonos en los capítulos compuestos por esta investigación, con el segundo capítulo vemos que hay una gran diversidad de opiniones

sobre la utilidad de las series de televisión como recurso educativo. Muchos teóricos refuerzan esta hipótesis pero vemos que otros están en contra. A pesar de todo ello, si la serie se adapta a lo exigido por el currículum y mediante la realización de un buen trabajo por parte del docente que quiere hacer uso de ella, podemos ver que podría ser el recurso perfecto para cambiar la metodología de dar historia y atraer más la atención de los niños con respecto a ella. En el cuarto capítulo, podemos ver la gran cantidad de contenidos del bloque 4, que la serie nos ofrece con respecto a cada ciclo, así nos damos cuenta de que esta serie podría abarcar un tema del libro de CCSS del 3 ciclo ya que nos ofrece casi todo un contenido. También comprobamos que muchos de los contenidos del bloque 2 son ofrecidos por la serie por lo que también nos sirve como recurso para estudiar la geografía de la época. Gracias a todos estos contenidos, con la serie los alumnos podrán lograr algunos de los objetivos de las CCSS. En el quinto capítulo, tras el visionado de la cultura geográfica de la serie junto con la nuestra, nos damos cuenta de la gran evolución que ha habido pero que todo esto ha venido condicionado por lo que se nos oferta en el tiempo y lugar en donde se encuentran los seres. En el sexto, gracias a los errores, los maestros pueden optar por una nueva metodología de aprendizaje para los alumnos partiendo de ellos, para que así no solo comprueben su veracidad sino que aprendan a reconocerlos en el tiempo histórico. Para el último capítulo, establecemos que cada vez más la serie se apoyan en recursos tecnológicos ya que se están adaptando a los nuevos tiempos. Estos recursos no

solo se basan en el visionado de capítulos, sino que se preocupan por el espectador y le da la posibilidad de aprender más, por ello cada vez son las cadenas de televisión que ofrecen esta posibilidad, y el maestro debería hacer uso de esto como recurso en el aula sirviendo de apoyo a lo visto en la serie, pudiendo alejarse de los libros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J. I. (1999). *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós.
- Banacolocha, J. (Productor). (2012). Isabel. [Serie de televisión]. Madrid, España: Diagonal TV.
- Bernecker, W. L., Collado Seidel, C. y Hoser, P. (1999). *Los Reyes de España: Dieciocho retratos históricos desde los Reyes Católicos hasta la actualidad*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Cabero Almenara, J. (2007). La televisión educativa: aspectos a contemplar para su integración curricular. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 7(1), 15-38. Recuperado de http://ares.unimet.edu.ve/academic/revista/anales7.1/documentos/pag_15_38.pdf
- Cortés González, P. (2005). Dos modos de tratar la televisión en la escuela como herramienta curricular (Two ways to focus televisión in the school as a curricular tool). *Comunicar*, 8(25). Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=25&articulo=25-2005-195>
- Crang, M. (1998). *Cultural Geography*. New York: Routledge.

LA CULTURA GEOGRÁFICA EN LA SERIE ISABEL

Elba ÁLVAREZ ROMERA

- Formoso Barro, M. J., Videla Rodríguez, J. J. y García Torre, M. (2015). Difusión de las series en las páginas web de las televisiones españolas. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (2), 290-312. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20393/20306>
- García Vega, R. & Torres Martín, C. (2009). El vínculo infancia-televisión en la sociedad actual. Análisis de la programación televisiva infantil española. *Enseñanza & Teaching*, 27, 2-2009, 103-122. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/7097/7521>
- González Ruiz, D. (2013). *Breve historia de la Corona de Aragón*. Madrid: Ediciones Nowtilus
- Iriarte, G. (1997). Tv y educación: ¿enfrentamiento o integración...? *Chasqui. Revista latinoamericana de comunicación*, 59, 52-54. Recuperado de <http://www.revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/587/586>
- JUNTA DE ANDALUCÍA: *Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*.
- Martín, J. L. (1990). *La Edad Media en España: El predominio cristiano*. Madrid: Grupo Anaya
- Plaidy, J. (2014). *Los Reyes Católicos. II, España para sus soberanos*. Barcelona: B de bolsillo (Ediciones B).
- Salvador Esteban, L. (2016). Historia y ficción televisiva. La representación del pasado en 'Isabel'. *Index.comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 6 (2), 151-171. Recuperado de <http://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/231/207>
- Sánchez Sánchez, J. (1996). Recursos Didácticos para una enseñanza renovada de la Geografía. *Didáctica geográfica*, 1, 7-13. Recuperado de <http://www.didacticageografica.com/didacticageografica/article/view/123/127>
- Sánchez Segundo, F. (1997). Televisión y educación: Un desafío posible. *Aula*, 9, 139-161. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69272/1/Television_y_educacion_un_desafio_posibl.pdf
- Souto González, X. M. (2013). Didáctica de la geografía y currículo escolar. *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*, 1, 121-146. Recuperado de <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/07souto.pdf>
- Vera Aranda, A. L. & Valero Palomo, M. P. (2005). La utilización didáctica de la televisión para el aprendizaje de la geografía. *Comunicar*, 8 (25), 1-9. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2929191>
- Wagner, P. L. (2002). Cultura y geografía: un ensayo reflexivo. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (34), 41-50. Recuperado de <http://www.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/426/397>

NOTAS _____

1. <http://www.rtve.es/television/isabel-la-catolica/>
2. <http://aquifuetroya.com/2012/10/15/isabel/>
3. <http://www.formulatv.com/series/isabel/foros/>
4. <http://www.rtve.es/television/20141201/quien-beneficiaba-testamento-isabel-catolica/1058600.shtml>
5. <http://lab.rtve.es/serie-isabel/personajes/>
6. <http://lab.rtve.es/serie-isabel/rendicion-de-granada/#>
7. <http://lab.rtve.es/serie-isabel/conquista-de-granada>
8. <http://lab.rtve.es/isabel/mapa/index.php>
9. <http://www.rtve.es/television/isabel-la-catolica/primer-capitulo/>
10. <http://www.sho.com/the-borgias#/closed>

APRENDIENDO A ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES. EL PASADO QUE TENEMOS PRESENTE LEARNING HOW TO TEACH SOCIAL SCIENCES. THE PAST WE DO NOT FORGET

Ramón GALINDO MORALES

Resumen

En la formación inicial del docente de Educación Primaria es importante considerar sus experiencias previas sobre el aprendizaje y la enseñanza de las Ciencias Sociales. Ello se ha utilizado como estrategia metodológica para desarrollar la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, vinculándola con una aproximación a la realidad de la escuela. Este modo de proceder posibilita iniciar al docente en tareas de investigación-acción, considerando como objeto de estudio el propio proceso formativo, realizando una aproximación diagnóstica a cómo se enseñan y se aprenden las Ciencias Sociales en la etapa primaria.

Palabras clave

Aprendizaje Significativo, Ciencias Sociales, Conocimientos Previos, Formación de Docentes, Pensamiento Crítico.

Abstract

In the initial training of primary education teachers, it is important to consider the teacher's previous experience on learning and teaching social sciences. It has been used as a methodological strategy to develop the Didactics of social sciences syllabus, linking it to an approach to the school's reality. This methodology enables the teacher to be introduced to research-action activity, taking the training process itself as subject matter, and taking a diagnostic approach to how social sciences are taught and learnt in primary education.

Keywords

Critical Thinking, Meaningful Learning, Previous Knowledge, Social Sciences, Teacher Training.

Ramón GALINDO MORALES. Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada. Es miembro de la Asociación de Profesorado Universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales y del Instituto de Estudios Ceutíes. Sus preocupaciones docentes e investigadoras se centran, en el contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, en atender al tratamiento didáctico de los retos de la sociedad actual y del conocimiento histórico. En cuanto a gestión universitaria, destacar ocho años como Decano de su Facultad.

Recepción: 22/VI/2017

Revisión: 12/VII/2017

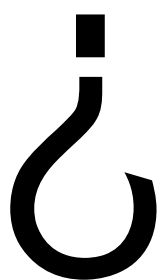
Aceptación: 23/VII/2017

Publicación: 30/IX/2017

APRENDIENDO A ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES. EL PASADO QUE TENEMOS PRESENTE

LEARNING HOW TO TEACH SOCIAL SCIENCES.
THE PAST WE DO NOT FORGET

1. INTRODUCCIÓN



Cómo se aprende a enseñar Ciencias Sociales?, ¿cómo va construyendo, un futuro docente, el modelo didáctico que va a desarrollar cuando se enfrente a la realidad de trabajo en un aula de Ed. Primaria, E.S.O. o en contextos “no formales”? Sin duda, las respuestas que pueden darse son complejas y diversas, pues el proceso formativo está influido por multitud de características, condiciones y factores.

Este artículo se centra en considerar la importancia de partir de las experiencias y los conocimientos previos que, el alumnado que se está formando para ser docente, manifiesta tener sobre cómo ha aprendido y cómo le han enseñado Ciencias Sociales en los niveles obligatorios del sistema educativo.

De este modo, la idea central que se plantea en esta aportación es que las experiencias formativas previas sobre las formas de aprender Ciencias Sociales y sobre las estrategias que se utilizaron para enseñarlas, condicionan

de manera importante la formación inicial para aprender a enseñar estos conocimientos. El pasado condiciona en gran medida el presente y, por extensión, el futuro profesional.

Bajo esta premisa, se comparte, con otros profesionales, interesados en la formación de docentes para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, una experiencia en formación inicial, una estrategia de trabajo en asignaturas relacionadas con esta área. Se trata de una propuesta realista, de una experiencia sobre una forma de desarrollar distintas asignaturas que tienen, en su diversidad, un denominador común: aprender a enseñar Ciencias Sociales.

2. ¿DE DÓNDE SE PARTE? ANTECEDENTES Y FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA FORMATIVA

La idea central expuesta la apoyamos en distintos trabajos: por un lado, investigaciones desarrolladas en el marco de la formación del profesorado de Ciencias Sociales, que se centran en la influencia de las experiencias previas (Pagès, 1997, 1999 y 2002; Santisteban, 2005; Llobet, 2005; Vera y otros, 2006; Jara,

2010 o González, 2013), pero también en otras áreas curriculares (Mellado, 1996; Fernández y otros, 2002 o Teijeiro y Fiuza, 2014); además, nos apoyamos en nuestra experiencia profesional, de muchos años, en formación del profesorado, fundamentalmente en la inicial; por último, hemos revisado otros trabajos, menos específicos, referidos a la formación para enseñar Ciencias Sociales (Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 1997; Batllorí y otros (Eds.), 2004 o Gómez y Núñez, 2006).

La investigación educativa va poniendo de manifiesto que la forma de enseñar se va configurando a partir de nuestra historia formativa personal, esto es, de cómo nos formaron, no sólo en nuestros estudios para docentes, sino también, muy especialmente, en nuestra formación anterior a ello. La experiencia docente va matizando esta inercia formativa personal, pero partiendo de ese núcleo central que hemos ido consolidando durante muchos años (Pagès, 1997 y Jara, 2010). McCall (1995) y Smith (2000), pusieron de manifiesto, en contextos curriculares distintos al nuestro, la influencia de las experiencias previas generadas en la enseñanza obligatoria sobre la actuación docente.

Esta propuesta formativa queda encuadrada en el marco del aprendizaje significativo (Ausubel y otros, 1986), en la teoría socio-cultural y constructivista aplicada a la formación inicial (Benjamin, 1997) y en la importancia del pensamiento crítico en la formación docente (López, 2013; Flecha y Villarejo, 2015). También entendemos

que este trabajo tiene relación con los procesos que conducen a la construcción de la identidad docente (Sancho y otros, 2013; Díaz y otros, 2013).

3. ¿QUÉ SE PRETENDE CON EL TRABAJO? OBJETIVOS Y CONTEXTO

Trabajar con las experiencias previas del alumnado, con sus representaciones sociales, sus conocimientos previos, sus preconcepciones y prejuicios sobre la enseñanza y el aprendizaje, en nuestro caso de las Ciencias Sociales, es fundamental para entender que aprender a enseñar es, en gran medida, una construcción social y personal que debe partir de lo señalado e ir integrando, en relación significativa y crítica, distintos conocimientos surgidos de la investigación didáctica. También nos va a servir para introducir los diversos contenidos básicos de la Didáctica de las Ciencias Sociales y para motivar al alumnado, por cuanto nos puede permitir tomar en consideración sus intereses, expectativas y necesidades.

El objetivo fundamental que se persigue es plantear un modelo formativo para que alumnado que está formándose para ser docente de Ed. Primaria y Educación Secundaria y también educadores en contextos "no formales" (Educación Social) aprendan a enseñar Ciencias Sociales partiendo de un diagnóstico sobre cómo las han aprendido y cómo se las han enseñado. Se trata de establecer modelos metodológicos resultantes de trabajar con las experiencias previas, describiéndolas, analizán-

APRENDIENDO A ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES

Ramón GALINDO MORALES

dolas y proponiendo alternativas para su mejora a través de procesos de indagación y reflexión, incorporando resultados de la investigación educativa desarrollada, fundamentalmente, en el contexto de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Se pretende, en el desarrollo de las distintas asignaturas, desarrollar un modelo didáctico alternativo al que va surgiendo de las experiencias previas.

Esta pretensión se concreta en los siguientes objetivos:

- Identificar, describir y analizar las finalidades que se perseguían con la enseñanza recibida, la concepción del conocimiento que se planteaba, el papel del docente y del alumnado, las técnicas didácticas y materiales que se utilizaban y para qué, qué, cómo y cuándo se evaluaba (Galindo, 2002 y 2016).
- Partiendo del objetivo anterior, construir, utilizando las mismas categorías, un modelo metodológico alternativo (Galindo, 2016).
- Proponer un camino a recorrer para avanzar desde el modelo resultante de las experiencias previas, hasta un modelo alternativo; para ello, se considera fundamental la introducción en el aula de una serie de principios didácticos (Galindo, 2016).

El contexto en el que se ha desarrollado la experiencia es la formación inicial en distintas titulaciones y asignaturas, relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales:

- Grado de Maestro en Educación Primaria: "Didáctica de las Ciencias Sociales".
- Grado en Educación Social: "T.I.C., educación y cambios sociales", se trata de una formación inicial para contextos de enseñanza "no formales".
- Máster oficial de formación del profesorado de E.S.O. Bachillerato y F.P. y Enseñanza de Idiomas: "Aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales". En este caso hay una variable importante, se trata de trabajar con graduados en distintas Ciencias Sociales, con lo que, a la experiencia previa como alumno de primaria y secundaria, podemos añadir la experiencia como alumno universitario en carreras relacionadas con las Ciencias Sociales.

En el presente artículo vamos a centrarnos en la asignatura desarrollada en el Grado de Educación Primaria, durante el curso académico 2016-2017, con una participación de 24 alumnos.

4. ¿CÓMO TRABAJAR CON LAS EXPERIENCIAS PREVIAS? PROPUESTA FORMATIVA

¿Cómo se concreta la propuesta?, ¿cómo utilizar las experiencias previas del alumnado para que aprendan a enseñar Ciencias Sociales? Se pueden señalar distintos momentos y actuaciones. Al comienzo de la asignatura, a modo de introducción general a la misma, se presenta al alumnado un informe que pedimos que realice (ver Tabla n.º 1), el mismo va a servir, además de

como introducción a la asignatura, como base a partir de la cual configurar un diagnóstico sobre cómo han aprendido y cómo les han enseñado las Ciencias Sociales en distintas etapas de la enseñanza obligatoria, fundamentalmente en la Educación Primaria; por otra parte, este informe se va a utilizar para establecer los ejes vertebrados en que desarrollar el temario (finalidades y objetivos, contenidos y concepción del conocimiento, papel del docente y del alumno, dificultades de enseñanza y de aprendizaje, estrategias y técnicas didácticas, materiales y evaluación, todo ello aplicado, obviamente, a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales).

dores en que desarrollar el temario (finalidades y objetivos, contenidos y concepción del conocimiento, papel del docente y del alumno, dificultades de enseñanza y de aprendizaje, estrategias y técnicas didácticas, materiales y evaluación, todo ello aplicado, obviamente, a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales).

Tabla n.º 1. Informe sobre experiencias previas

“Experiencias como alumno/a de Ciencias Sociales durante la enseñanza obligatoria”

En la formación como maestro/a consideramos que es importante partir de la experiencia que, como alumna/o, tuviste en su día, cuando aprendías Ciencias Sociales. La investigación educativa va poniendo de manifiesto que cuando un/a maestro/a principiante se enfrenta a la docencia, a la realidad de trabajo en el aula, tiende a reproducir los esquemas formativos que sus maestros y maestras desarrollaron con él o ella cuando fue alumno/a.

Tomar en consideración estas experiencias es un elemento fundamental en tu actual formación, por tanto, pon mucho interés en la realización de esta actividad.

Los aspectos básicos que puedes tomar en consideración en la redacción del informe son los siguientes:

* Qué Ciencias Sociales te enseñaban, qué contenidos recuerdas como más importantes, pon ejemplos concretos de temas. En la actualidad, cuáles consideras muy relevantes en la enseñanza de esta área.

* Qué finalidades crees que perseguía el profesorado cuando te enseñaban Ciencias Sociales. En la actualidad, ¿para qué crees que debe servir este aprendizaje?

* Cuando estabas en la escuela, ¿considerabas importante el conocimiento del medio, las Ciencias Sociales? En la actualidad, ¿consideras importante que el alumnado de Educación Primaria aprenda Ciencias Sociales? Aporta tus argumentos al respecto.

* Cómo eran las clases ¿Qué papel desempeñaba el profesorado? ¿Y tú como alumno/a? ¿Qué materiales recuerdas que se utilizaban? ¿Trabajabais en grupo? ¿Cómo estaba organizada la clase, cómo se distribuía el espacio?

* ¿Qué dificultades encontrabas cuando estudiabas y aprendías Ciencias Sociales?

* ¿Qué papel jugaba la actualidad? ¿Se hablaba de cuestiones o problemas actuales?, cita ejemplos que recuerdes.

* ¿Qué papel jugaba el entorno? ¿Lo utilizabais (barriada y localidad)?, cita ejemplos que recuerdes.

*

APRENDIENDO A ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES

Ramón GALINDO MORALES

En el apartado de Anexos se presentan algunos extractos literales de informes realizados por el alumnado a modo de “evidencias”. En ellos se pueden apreciar ejemplos de experiencias previas con las que comienzan su proceso formativo en la asignatura en cuestión. Se trata de informes correspondientes al curso 2016-2017; por motivos obvios de espacio no se presentan completos ni se incluyen informes de otros cursos, ello podría quedar para otro estudio longitudinal dirigido al análisis de la evolución y consistencia de las experiencias previas a la largo del tiempo. Hay que asumir que estos informes del alumnado presentan lagunas propias del paso del tiempo, algunas confusiones entre áreas/asignaturas o una redacción con incorrecciones formales, pero constituyen un elemento muy importante a tomar en consideración en la formación inicial; entendemos que plantean una tendencia en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje coincidentes en muchos aspectos, relacionados con la concepción del conocimiento, de la enseñanza, del aprendizaje, del papel del profesorado y del alumnado, de las estrategias, técnicas didácticas y materiales didácticos utilizados, así como de las distintas cuestiones asociadas a la evaluación. En algunos de los informes presentados se incorporan ideas actuales sobre cómo consideran que debería ser una buena enseñanza de las Ciencias Sociales. En la presentación de los extractos se ha respetado la redacción con que fueron presentados.

La finalidad fundamental de estos informes es que, a través de su puesta en común y debate en clase, el alumnado tome conciencia en relación a cómo aprendió y cómo le enseñaron Ciencias Sociales, se establezca un diagnóstico aproximado sobre cómo eran las clases, cuáles eran los aspectos fundamentales que caracterizaron la forma de enseñar y de aprender y, a partir de ahí, analizarlos y contrastarlos con planteamientos didácticos innovadores, fruto de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias sociales, en distintos ámbitos relacionados con para qué y por qué enseñar y aprender Ciencias Sociales en Ed. Primaria, cómo enseñarlas, con qué materiales, técnicas y estrategias didácticas, cómo superar dificultades de enseñanza y aprendizaje y por qué, qué, para qué, cómo y cuándo evaluarlas.

En la siguiente tabla se presenta la relación existente entre los distintos ámbitos del informe realizado por el alumnado y diferentes temas del programa de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales” de Grado de Maestro en Educación Primaria. Las relaciones establecidas deben entenderse como una base de partida general para trabajar de forma flexible y abierta. El establecimiento de estas relaciones abre un segundo momento en la propuesta formativa, que se va a ir desarrollando y concretando en el marco de los distintos temas.

Tabla n.º 2. Relaciones entre Informe y Temas a desarrollar

Ámbitos del informe	Temas del programa (DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES)
* Qué Ciencias Sociales te enseñaban, ... pon ejemplos concretos de temas. En la actualidad, cuáles consideras muy relevantes en la enseñanza de esta área. * Qué finalidades crees que perseguían tus maestros y maestras cuando te enseñaban Ciencias Sociales. En la actualidad, ¿para qué crees que debe servir aprenderla? * Cuando estabas en la escuela, ¿considerabas importante el conocimiento del medio, las Ciencias Sociales? En la actualidad, ¿consideras importante que el alumnado de Ed. Primaria aprenda Ciencias Sociales? Aporta tus argumentos al respecto.	Las Ciencias Sociales como conocimiento científico y educativo. El currículum de Ciencias Sociales de la etapa de Educación Primaria. Fines, objetivos y contenidos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria.
* Cómo eran las clases, ¿qué papel desempeñaba el profesorado?, ¿y tú como alumno/a?, ¿qué materiales recuerdas que se utilizaban?, ¿trabajabais en grupo?, ¿cómo estaba organizada la clase, cómo se distribuía el espacio? * ¿Qué papel jugaba el entorno?, ¿utilizabais el entorno (la barriada y la localidad)?, cita ejemplos que recuerdes.	Modelos metodológicos y técnicas didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. Materiales para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.
*¿Qué dificultades encontrabas cuando estudiabas y aprendías Ciencias Sociales?	Dificultades de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. La construcción del conocimiento social en Educación primaria.
* ¿Qué papel jugaba la actualidad?, ¿se hablaba de cuestiones o problemas actuales?, cita ejemplos que recuerdes.	Ciencias Sociales y retos de la sociedad actual. Hacia una didáctica de la actualidad.

Como se ha adelantado, para el desarrollo de los distintos temas de la asignatura, se van retomando los informes realizados, profundizando sobre el/los aspecto/s relacionado/s con el tema en cuestión (finalidades, contenidos, materiales, metodología, etc.). El denominador común es partir, siempre, de las experiencias previas, del análisis de las mismas, para la construcción,

significativa y crítica, de un nuevo conocimiento. De este modo, en cada uno de los temas, se contempla un apartado denominado “*Cuestiones para una reflexión previa*”, con el que, partiendo del informe inicial, se pretende esa profundización en relación con el conocimiento a desarrollar (ver Tabla n.º 3).

APRENDIENDO A ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES

Ramón GALINDO MORALES

Tabla n.º 3: Ejemplo de “Cuestiones para una reflexión previa” (Tema: Modelos metodológicos y técnicas didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria).

CUESTIONES PARA UNA REFLEXIÓN PREVIA

1. Elabora un listado de un máximo de *cinco (5) términos* que resuman la metodología que se seguía en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en tu etapa de Educación Primaria. Puedes construir una frase, corta, con cada uno de los términos.

2. Partiendo del Informe que elaboraste al comenzar la asignatura, profundiza en cómo aprendiste y te enseñaron las Ciencias Sociales en la escuela. El informe puede adoptar el formato de una *descripción-secuencia de una clase-modelo*. Los aspectos a contemplar pueden ser los siguientes: *Papel del docente y del alumnado, modelos de actividades que se hacían en clase, materiales que se utilizaban ... organización del espacio y del tiempo, forma/s de agrupamiento/s ¿Qué experiencias/recuerdos guardas de la enseñanza que recibiste?, ¿qué aspectos de la misma crees que hay que mejorar?*

Contrasta tu informe con el del grupo de trabajo del que formas parte, destacando semejanzas y diferencias. A partir de ahí pondremos en común lo trabajado.

Además del informe presentado y del tratamiento de las “Cuestiones para una reflexión previa”, se pueden utilizar otras estrategias para detectar ideas y experiencias previas relacionadas con el conocimiento a analizar y aprender, así, por ejemplo, priorizar objetivos y/o contenidos de entre un listado, que los relacionen con sus experiencias previas; que se clasifiquen distintos materiales didácticos en función de su mayor o menor utilización en sus aprendizajes previos y, en la actualidad, por su mayor o menor potencial formativo; proponer una serie de dificultades de enseñanza y aprendizaje, a partir de ellas, asociarlas a experiencias previas; ante distintas simulaciones didácticas, comentar cuales se asemejan más a sus experiencias previas, etc.

En la siguiente tabla se plantean, a modo de ejemplo, ideas previas del alumnado en relación con uno de los temas trabajados, concretamente con el dedicado a “Modelos metodológicos y

técnicas didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria”. Ello representa un momento más en la concreción de la experiencia formativa que presentamos.

5. ¿QUÉ MODELO DIDÁCTICO VA CONFIGURÁNDOSE AL TRABAJAR CON LAS EXPERIENCIAS PREVIAS DEL ALUMNADO?

Fruto de un tratamiento cualitativo de las experiencias previas del alumnado, materializadas tanto en los informes iniciales como en las distintas actividades posteriores, puede constatare la existencia de un modelo muy extendido en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales que viene a coincidir, en gran medida, con el planteado en un trabajo anterior (Galindo, 2016); un modelo basado en una enseñanza expositiva a la que corresponde un aprendizaje memorístico y repetitivo, con dis-

Tabla n.º 4. Ideas previas del alumnado en relación con el tema “Modelos metodológicos y técnicas didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria”.

Ideas previas del alumnado	Contenidos del tema
- ... eran clases tediosas, muy poco interactivas donde el profesor demostraba sus conocimientos en un monólogo que absorbía el tiempo de clase, los alumnos en silencio le escuchábamos, se tomaban anotaciones de aquello que parecía más importante. - La disposición en el aula era individual y en filas, donde los alumnos no interactúan entre sí ni con el docente.... no trabajábamos en grupo, lo hacíamos de manera individual. - la información recibida además de ser demasiado abundante no tenía ningún vínculo con la experiencia del alumno. - El profesor/a explicaba el temario que tenía que dar ese día, subrayaba el libro y mandaba actividades para casa y muy rara vez para realizarlas en clase. Los alumnos teníamos que atender a la explicación y realizar las actividades.... - El profesor participaba él y hacia que participáramos en sus clases para que así se hicieran más amenas. Hacíamos juegos, también buscábamos información a través del ordenador, y realizábamos trabajos individuales y en grupo para luego exponerlos en clase.... - Algunas veces hemos utilizado el patio para hacer representaciones teatrales referentes con el contenido estudiado en ese momento, también hacíamos excursiones a monumentos históricos.... - ... Las clases se desarrollaban en este orden: corrección en la pizarra de las actividades que se hubiesen mandado el día anterior, primera lectura del tema por un alumno u alumna, segunda lectura por el profesor o profesora para subrayar el contenido “importante”, empezar las actividades del tema y las que no den tiempo terminarlas en casa. - ... los alumnos y alumnas no tenían un papel participativo en las aulas sino que se limitaban a cumplir con la función “recipiente de información” y el profesor o profesora la de lector de un libro de la editorial de turno. - ... había profesores que sí se salían de los convencionalismos e intentaban metodologías innovadoras mediante el trabajo en grupo, aprendizaje significativo, flexibilidad y el tratamiento de la actualidad en su enseñanza mediante el contacto con medios de comunicación y tecnologías, propuestas didácticas fuera del aula, etc. - ... Las clases eran bastante monótonas.... consistían en escuchar cómo el profesor u otro compañero leían lo que venía escrito en el libro..... Cada semana aproximadamente preguntaba oralmente el tema que habíamos dado, y a quien no se lo supiese al pie de la letra y de memoria, le mandaba copiar el tema entero.... - Todas estas clases se regían por el mismo método, abríamos el libro por la página que el docente indicaba, leíamos cada uno un párrafo para sentirnos “alumnos participativos, personas activas”... -	1. Aprender y enseñar Ciencias Sociales en Educación Primaria: algo más que asimilar y reproducir el conocimiento. Hacia un modelo didáctico alternativo. 2. Principios didácticos a tomar en consideración en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales: Significatividad, Participación, Socialización, Diversidad, Motivación, Globalización y Funcionalidad. 3. Estrategias metodológicas, básicas e integradoras, para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. 3.1. El trabajo cooperativo como plataforma didáctica. 3.2. Propuesta de estrategias metodológicas: * Itinerario didáctico. * Exposición. * Resolución de problemas. * Estudio de casos. * Simulaciones didácticas.

APRENDIENDO A ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES

Ramón GALINDO MORALES

tintas variantes pero que, en síntesis, con todas las excepciones y matices necesarios, podríamos caracterizarlo en los siguientes términos:

- El conocimiento a enseñar es el que está recogido en el libro de texto. El mismo determina qué se enseña y qué se debe aprender. Enseñar la realidad social es, básicamente, reproducir un conocimiento previamente elaborado.
- Predominan los contenidos conceptuales (hechos, conceptos, procesos sociales, personajes, lugares....), en detrimento del aprendizaje de procedimientos, actitudes y valores, estos últimos integran lo que podemos considerar un currículum oculto.
- La exposición del docente constituye la estrategia metodológica básica de enseñanza, se apoya y se desarrolla a partir de la lectura colectiva del libro de texto. Se complementa con esquemas, subrayados y resúmenes.
- El aprendizaje tiene un fuerte componente memorístico-repetitivo. Se trata, fundamentalmente, de reproducir el conocimiento que viene en el libro de texto. Se tiene muy poco en consideración los conocimientos previos del alumnado.
- El alumnado tiene un papel bastante pasivo, consiste, básicamente, en atender a las explicaciones del docente, responder a las preguntas orales que éste les plantee y realizar las actividades, que son tomadas del libro de texto. El protagonismo fundamental en el aula corresponde al docente.

- Se aprende de manera muy individualizada, la interacción y socialización son excepciones.
- El libro de texto constituye el material fundamental utilizado, se complementa con algunos mapas y vídeos. El cuaderno de trabajo y la pizarra constituyen otros materiales importantes. Ni el entorno ni la actualidad ocupan un lugar relevante en la enseñanza.

En síntesis, y a falta de profundizar más en la investigación a partir de los trabajos del alumnado, estas características configuran las experiencias previas fundamentales con las que el alumnado afronta el aprendizaje sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales, su formación inicial sobre cómo aprender a enseñar el conocimiento social.

6. ¿QUÉ CONCLUSIONES SE OBTIENEN DE LA EXPERIENCIA?

A partir de la experiencia expuesta se considera que se derivan distintas conclusiones, asociadas tanto a la formación inicial como a la formación permanente del docente en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

- No debería iniciarse un proceso formativo, con futuros docentes, obviando sus experiencias previas, el conocimiento previo sobre lo que significa enseñar y aprender Ciencias Sociales, las representaciones que han ido configurando en sus años previos a los estudios universitarios.

- Existe una gran distancia entre las características metodológicas que, a través de las experiencias previas, han sido rememoradas y analizadas y las características metodológicas que desde los posicionamientos teóricos actuales se establecen como pertinentes (aprendizajes y enseñanzas basadas en la participación y protagonismo del alumnado, metodologías activas desde enfoques dialógicos, constructivistas, diversidad en cuanto a materiales didácticos a utilizar, desarrollo del pensamiento crítico, etc.).
- Se ha aplicado una metodología activa que ha implicado que el alumnado pueda enjuiciar críticamente cómo fue formado y lo posiciona ante el dilema de cómo enseñar en un futuro. Es decir, se ha hecho partícipe al alumnado de una auto-reflexión a partir de la recogida de información sobre metodologías y circunstancias que rodean a la enseñanza y el aprendizaje, compartiendo el conocimiento en el grupo-clase y analizándolo.
- Las actividades realizadas proporcionan al alumnado iniciarse o plantearse la posibilidad de un nuevo modelo alternativo para aprender y enseñar Ciencias Sociales. De hecho, comenzar a enseñar y aprender en las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales en los Grados y Posgrados universitarios, partiendo de lo que el alumnado sabe y puede aportar y que analice el pasado en comparación con el presente, es ya un modelo alternativo.

7. ¿QUÉ LÍNEAS DE TRABAJO O PROPUESTAS DE ACTUACIÓN SE DERIVAN DE LA EXPERIENCIA PRESENTADA?

El trabajo presentado puede tener continuación a partir de distintas líneas y/o propuestas que profundicen en determinadas actuaciones planteadas y en las conclusiones expuestas, así:

- Es preciso seguir investigando sobre las experiencias previas en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, sobre distintos ámbitos básicos: finalidades y contenidos, concepción de la enseñanza y del aprendizaje, roles docentes y discentes, estrategias y técnicas didácticas, materiales y evaluación.
- Puede ser muy formativo iniciar al futuro docente en labores de investigación partiendo de su propia trayectoria académica. Los métodos cualitativos se consideran los más adecuados para ello.
- Contrastar, en los períodos de prácticas, la experiencia propia y la compartida con el grupo clase, con la realidad del aula en la que se desarrollan las prácticas. Establecer semejanzas y diferencias entre los diagnósticos configurados en el desarrollo de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales y lo observado en las prácticas.
- Utilizar una estrategia similar en la formación permanente de docentes que colaboran en el desarrollo del Prácticum; que tomen conciencia de cómo enseñan Ciencias sociales,

APRENDIENDO A ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES

Ramón GALINDO MORALES

qué influencias tienen en esa forma de enseñar la experiencia previa, tanto en formación inicial como en la etapa como alumnado en las enseñanzas primaria y/o secundaria.

- Desarrollo de un estudio “longitudinal”, hacer un seguimiento de cómo empiezan a enseñar docentes que han utilizado esta estrategia formativa en sus estudios de magisterio.
- Partiendo de lo trabajado con distintas promociones, establecer diagnósticos de cómo va evolucionando la enseñanza de las Ciencias Sociales, tomando como referencia las ideas previas del alumnado que se está formando como docente.
- Diseñar proyectos de innovación docente implicando a profesorado de diferentes asignaturas, teniendo, como denominador común, las experiencias previas del alumnado. Constituiría una buena estrategia para reforzar una muy necesaria coordinación docente.
- Investigar sobre la importancia que el profesorado universitario otorga a la influencia de las experiencias previas de su alumnado en el desarrollo de su docencia (Ventura, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (1997). *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla. Díada editora.
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, L. (1986). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- Batlloorí, R. y otros (Eds.) (2004). *De la teoría ... a l'aula. Formacio del professorat i ensenyament de les Ciències Socials*. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.
- Benejam, P. (1997). Las aportaciones de la teoría socio-cultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales. P. Benejam y J. Pagès (Coords.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona. I.C.E. Universidad de Barcelona-Horsori.
- Díaz, J. y otros (2013). Identidad profesional de los docentes en formación de ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 77-89.
- Fernández, J. y otros (2002). La formación del profesorado de Ciencias de la Naturaleza en Secundaria a partir de sus ideas previas. *Investigación en la escuela*, 47, 65-74.
- Fernández, M. y otros (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales. *Enseñanza de las Ciencias*, 12, 27 (2), 287-298.
- Flecha, R. y Villarejo, B. (2015). Pedagogía Crítica: Un acercamiento al derecho real de la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 4 (2), 87-100.
- Galindo, R. (2002). Principios y modelos metodológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del medio. En R. Galindo y S. Ramírez (Coords.) *Constructivismo y Conocimiento del Medio*, 89-100. Ceuta. Instituto de Estudios Ceutíes.
- (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria. Modelo didáctico

- y estrategias metodológicas. En A. Liceras y G. Romero, G. (Coords.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*, 73-95 Madrid. Pirámide.
- Gómez, E. y Núñez, P. (Eds.) (2006). *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga. Libros Activos.
- González, G. (2013). La formación inicial del profesorado y la educación para la ciudadanía: representaciones sociales, diseño de clases y prácticas de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 37-45.
- Jara, M. (2010). "Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia". Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona. (Tesis doctoral).
- Llobet, C. (2005). "La formació inicial dels Mestres d'educació primària de la UAB en didàctica de les ciències socials: un estudi de cas". Barcelona. Universitat Autònoma. (Tesis doctoral).
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.
- McCall, A. (1995). We were Cheated! Students Responses to a Multicultural, Social Reconstructionist Teacher Education Course. *Equity y Excellence in Education*, 28 (1), 15-24.
- Mellado, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 14 (3), 289-302.
- Pagès, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. En A.A.V.V. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla. Díada editora.
- (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestros de ciencias sociales, geografía e historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4 (4), 161-178.
- (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 225-269.
- Sancho, J. M. y otros (2013). La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo. *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Simposio internacional. Barcelona.
- Santisteban, A. (2005). "Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de Mestres de primària en didàctica de les ciències socials". Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral).
- Smith, R. (2000). The Influence of Teacher Background on the Inclusion of Multicultural Education: A Case Study of Two Contrasts. *Urban Review*, 32 (2), 155-176.
- Teijeiro, Y. y Fiuza M. J. (2014). ¿Cómo perciben la diversidad los futuros maestros de educación infantil? *INFAD Revista de Psicología*, 1-3, 99-108.
- Vásquez, N. (2005). La formación inicial y permanente de los profesores de Historia en Chile. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, 65-79.

APRENDIENDO A ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES

Ramón GALINDO MORALES

Ventura, A. (2016): ¿Enseño como aprendí? : El rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Aula abierta*, 44 (91-98).

Vera, M. I. y otros (2006). Ideas previas sobre enseñanza y aprendizaje de las Ciencias

Sociales del profesorado en formación. Gómez, E. y Núñez, P. *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 187-198.

ANEXO

Extractos de informes realizados por el alumnado

A-1

De mis años como alumna de Educación Primaria los temas que más recuerdo son la geografía de España y Europa, la Prehistoria, la Edad Antigua, los sectores, el clima, el relieve y los ríos de España. La finalidad que tenían los profesores creo que era simplemente dar el temario que tenían que dar y en ocasiones no les importaba si la materia la entendía el alumnado.

El profesor/a explicaba el temario que tenía que dar ese día, subrayaba el libro y mandaba actividades para casa y muy rara vez para realizarlas en clase. Los alumnos teníamos que atender a la explicación y realizar las actividades que se mandaban en casa... en alguna ocasión recuerdo que usaban algún mapa para que saliésemos a indicar donde se encontraba algún país o capital, o para explicarnos algún tema visualmente. Pero en la mayoría de las clases solo se hacía uso del libro de texto o de la pizarra.

No trabajábamos en grupos, lo hacíamos de manera individual. La disposición de la clase era tradicional, todos mirando hacia la mesa del profesor y la pizarra, y sentados en mesas individuales.

Que yo recuerde no se hacía mucha referencia en clase a la actualidad ni se tenía en cuenta el entorno.

En aquel momento, no me llegué a cuestionar la importancia de las Ciencias Sociales, era una clase que pensaba que debía dar hasta que fui creciendo y dándome cuenta que es muy necesario el tener un conocimiento mínimo de las Ciencias Sociales. Creo que es muy importante que el alumnado sepa sobre temas como la geografía, el relieve o el clima, ya que es algo que en el futuro le puede ser muy útil. Y además conocer todos los acontecimientos que han sucedido a lo largo de la historia para poder comprender como hemos llegado a vivir en la actualidad.

A-2

En Ciencias Sociales que recuerde me enseñaban la historia y geografía del país de donde veníamos. Su relieve, el clima, los ríos, la población, las actividades industriales... entre otros contenidos. Las finalidades pienso que eran varias, la principal era que conociéramos el lugar de donde éramos y nuestra cultura básica, para luego en cursos superiores ya especificar cada apartado. Por otra parte también en el ámbito de la geografía era que supiéramos localizar y recordar los nombres de nuestro país.....

.... el profesor participaba él y hacia que participáramos en sus clases para que así se hicieran más amenas. Hacíamos juegos, también buscábamos información a través del ordenador, y realizábamos trabajos individuales y en grupo para luego exponerlos en clase.

Trabajamos la actualidad a veces, en mi clase recuerdo que la profesora nos pedía que viéramos las noticias un día, para al día siguiente comentarlos entre los compañeros en clase. Algunas veces utilizamos el patio para hacer representaciones teatrales referentes con el contenido estudiado en ese momento, o también hacíamos excursiones a monumentos históricos ...

A-3

La finalidad de los profesores y profesoras era completar el programa que tenían previsto, sin atender a las necesidades del aula ni de sus integrantes. Las clases se desarrollaban en este orden: Corrección en la pizarra de las actividades que se hubiesen mandado el día anterior, primera lectura del tema por un alumno u alumna, segunda lectura por el profesor o profesora para subrayar el contenido "importante" y empezar las actividades del tema y las que no den tiempo terminarlas en casa.

Los alumnos y alumnas no tenían un papel participativo en las aulas sino que se limitaban a cumplir con la función "recipiente de información" y el profesor o profesora la de lector de un libro de la editorial de turno. El material utilizado eran los libros y se trabajaba en grupo veces contadas como "premio".

La actualidad al no estar incluida en un tema del programa no se consideraba importante para formarnos para el mundo en el que nos estábamos desenvolviendo por lo que, el tratamiento y análisis de la actualidad siempre fue nuestra asignatura pendiente, tanto para estudiantes como para profesores y profesoras.

Durante todo este trayecto había profesores que sí se salían de los convencionalismos e intentaban metodologías innovadoras mediante el trabajo en grupo, aprendizaje significativo, flexibilidad y el tratamiento de la actualidad en su enseñanza mediante el contacto con medios de comunicación y tecnologías, propuestas didácticas fuera del aula, etc.

La importancia de un correcto aprendizaje de las Ciencias sociales reside en la comprensión de los fenómenos sociales y los retos sociales que se nos han presentado y se nos presentan. En la adquisición de competencias y habilidades que, deberían estar incluidas en todas y cada unas de las asignaturas, que nos permitan un correcto desarrollo tanto académico como social y personal y en la capacidad de extrapolar lo aprendido a la realidad en la que vivimos mediante comparaciones, análisis y puestas en práctica. Por otro lado, la adquisición de valores que, junto a lo anterior nos facilitarían el trabajo de temas tan importantes como son la igualdad, el consumo responsable y el cuidado del medioambiente, una economía social solidaria y feminista, el uso responsable de las TIC, etc.

Para que el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales sea satisfactorio debería emplear una metodología participativa en la que los estudiantes sean sujetos activos en el aula, que sus conocimientos previos sean la base para formar el nuevo aprendizaje, así como sus necesidades e intereses. Que sea un aprendizaje aplicable a la realidad o que nos permita entenderla ya que, supondría parte de la motivación y la conciencia de su importancia. Que no solo trabaje contenidos teóricos y que transversalmente toque valores, competencias y habilidades que supongan un desarrollo académico, personal y social fomentando que el alumnado tenga conciencia y responsabilidad social, sea creativo y que, como en nuestro caso, cuando tenga que recordar la metodología que emplearon con él o ella a la hora de enfrentarse a una actuación educativa no tengan que recurrir a los mismos métodos.

ESTUDIO DE CASO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE REDES SOCIALES Y ESCUELA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

CASE STUDY ABOUT THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL MEDIA AND SCHOOL IN STUDENTS' LEARNING PROCESS

Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ

Resumen

Este trabajo tiene como objeto de estudio comprender la influencia de las interacciones entre los escenarios escolares y virtuales en los procesos de aprendizaje. Así pues, se ha llevado a cabo un estudio de caso de un alumno de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) de 15 años de edad. Como herramientas de recogida de información hemos utilizado las entrevistas en profundidad. Los resultados muestran el gran potencial que tienen las redes sociales para desarrollar el aprendizaje, la identidad y el capital social en los adolescentes.

Palabras clave

Aprendizaje, Capital Social, Estudio de Casos, Educación Secundaria, Identidad, Redes Sociales.

Abstract

The objective of this study is to understand the influence of interactions within in-classroom and virtual settings on students' learning processes. To this end, the researchers have conducted a case study of a fifteen-year-old ESO (Obligatory Secondary Education) student. We have used as information-collection tools a series of in-depth interviews. The results demonstrate the great potential of social media to develop and influence learning, identity, and social capital among adolescents.

Keywords

Case Studies, Identity, Learning, Secondary Education, Social Capital, Social Networks.

Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ. Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada.

Recepción: 01/VII/2017

Revisión: 17/VII/2017

Aceptación: 31/VIII/2017

Publicación: 30/IX/2017

ESTUDIO DE CASO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE REDES SOCIALES Y ESCUELA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

CASE STUDY ABOUT THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL
MEDIA AND SCHOOL IN STUDENTS' LEARNING PROCESS

1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la era de la información en la que vivimos, el uso de las redes sociales se ha convertido en un factor determinante a la hora de fomentar la comunicación, la participación y la formación entre los jóvenes. En este sentido, la irrupción de esta nueva forma de obtener, compartir y gestionar la información, plantea nuevos escenarios de aprendizaje dentro y fuera de las instituciones educativas. Con la aparición de la LOE (Ley Orgánica de Educación) en España, llegó a los currículos educativos el concepto de competencia, y en concreto, el de tratamiento de la información y competencia digital. Este hecho supuso la penetración del espacio virtual dentro de las aulas. Pero, ¿realmente conviven ambos espacios? Es por tanto menester analizar la posible relación que existe entre los escenarios escolares y virtuales con el fin de averiguar cómo estos nuevos escenarios repercuten en la formación de los jóvenes.

Asimismo, el presente estudio está insertado dentro de un Proyecto de Investigación de Exce-

lencia financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía denominado "La implicación cívica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía en las redes sociales"¹. Dentro de este estudio se realizarán diez Estudios de Casos que alcanzarán casos grupales y casos individuales. También, se desarrollarán doce Grupos de Discusión.

En este sentido, las investigaciones empíricas sobre el *uso de las redes sociales* por parte de los jóvenes son numerosas. La mayoría de ellas se han centrado en cómo los adolescentes utilizan las redes sociales y qué consecuencias obtienen de su uso. Las investigaciones más interesantes son las relacionadas con esta última idea. Algunas de ellas han investigado el uso académico que se hace de las redes sociales (Gómez-Aguilar, Roses-Campos, & Farias-Batlle, 2012). En su investigación, Gómez-Aguilar et al. (2012), concluyen que el uso académico que se hace de las redes sociales, por parte de la población estudiada, es escaso. Los jóvenes tienen un consumo alto de internet y de las redes sociales, sin embargo no utilizan estos medios para realizar tareas académicas. No obstante, en

la investigación se muestra la predisposición de los estudiantes a que los docentes utilicen estas plataformas para la docencia. En este sentido, si los jóvenes no utilizan las redes sociales para tareas académicas, ¿existe algún vínculo entre la escuela y estas plataformas virtuales? Para responder a esta pregunta debemos prestar atención a las investigaciones que se han centrado en el aprendizaje informal (Erjavec, 2013; Greenhow & Robelia, 2009). De esta forma, Erjavec (2013), en su investigación sobre el uso de la plataforma Facebook, establece que existe un vínculo entre la red y el aprendizaje escolar. Así, los alumnos y las alumnas que participaron en la investigación identificaron distintas formas de uso para la plataforma Facebook como vía para desahogarse o tener ayuda sobre asuntos relacionados con la escuela. Algunos de los usos más frecuentes fueron el intercambio de información práctica y la organización del trabajo en equipo. Además, es interesante determinar hasta qué punto, la información que utilizan los estudiantes en las redes sociales, desarrolla un conocimiento. En relación a este tratamiento de la información, Bruce (2008) introduce el concepto de aprendizaje informado que consiste en el uso de la información para aprender.

Asimismo, surgen nuevos espacios virtuales que se reservan directamente para el aprendizaje. Sloep y Berlanga (2011), presentan el concepto de redes de aprendizaje como *“entornos de aprendizaje en línea que ayudan a los participantes a desarrollar sus competencias colaborando y compartiendo información”* (p. 56). Así, las redes sociales también tienen un componente educa-

tivo que ofrece una serie de ventajas como: el aprendizaje colaborativo y cooperativo, la construcción de grupos, y la creación de conocimiento de forma colectiva (Ortega & Gacitúa, 2008). En este sentido, aparecen los MOOC como redes virtuales destinadas a la enseñanza de contenidos, esto es, entornos virtuales de aprendizaje favorecidos por la tecnología (Bartolomé-Pina & Steffens, 2015).

Otro tema por el que se interesan las investigaciones es la creación del *capital social* (Erjavec, 2013; Greenhow & Burton, 2011; Steinfield, Ellison, & Lampe, 2008; Valenzuela, Park, & Kee, 2009). El capital social hace alusión a los recursos que disponen las personas a través de sus interacciones sociales (Lin, 2002). Usando las redes sociales, los estudiantes aumentan su capital social. Así, estimulan los recursos integrados en su estructura social y los activan para acciones específicas (Erjavec, 2013).

La formación de la *identidad* a través de las redes sociales es otra de las cuestiones investigadas (Ballesteros & Megías, 2015; Greenhow & Robelia, 2009; Livingstone, 2008; Megías & Rodríguez, 2014; Pempek, Yermolayeva, & Calvert, 2009; Subrahmanyam, Smahel, & Greenfield, 2006; Williams, 2006). En los planteamientos de Buckingham y Martínez-Rodríguez (2013), la utilización de internet y, por tanto, de las redes sociales, ya no es puramente informativa sino que también es un espacio donde se construye la identidad de los adolescentes y sus relaciones (Morduchowicz, 2012). Además, las publicaciones de fotos y de sus intereses, tam-

Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ

bién son importantes para mostrar su identidad, ya que ayuda a expresar quiénes son (Pempek et al., 2009). También, las redes sociales se constituyen como espacios virtuales donde se pone en juego la experiencia ciudadana (Valenzuela et al., 2009; Vromen, 2007). Así, se desarrollan marcos interpretativos del mundo que les rodea, mostrándose opiniones y prejuicios, dilemas y estereotipos que guían la comprensión de los significados de las tareas cotidianas (Buckingham & Martínez-Rodríguez, 2013). De esta forma, las redes sociales no sólo se reivindican como un espacio de relaciones y de transmisión de información, sino que se muestran como una herramienta potencial para el aprendizaje y la construcción de identidad ciudadana. Aunque las posibilidades de aprendizaje son enormes, también en estas redes sociales se transmiten ciertos valores o comportamientos asociados a ideologías propias de los grupos que sustentan el poder. Esta idea aparece en la investigación que nos muestran Buckingham y Rodríguez (2013) con el análisis de la plataforma virtual Habbo Hotel. Esta línea puede ser muy interesante, ya que no es abundante la literatura sobre el tema.

Por último, algunas otras investigaciones han indagado a cerca de los riesgos que conlleva la utilización de las redes sociales (Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2010; Fleming, Greentree, Cocotti-Muller, Elias, & Morrison, 2006). Las posibilidades de compartir información y la facilidad de establecer relaciones sociales pueden provocar que existan prácticas de

acoso o chantaje entre los adolescentes. En este sentido, la formación sobre estas plataformas es una cuestión de gran importancia para toda la comunidad educativa.

Por tanto, el objetivo principal del estudio es: comprender la influencia de las interacciones entre los escenarios escolares y virtuales en los procesos de aprendizaje del alumnado de ESO. Asimismo, definimos una serie de objetivos específicos:

- Conocer el uso de las redes sociales, en cuanto al tratamiento que se da en ella a la construcción de la identidad.
- Identificar cómo se utilizan las redes sociales en las tareas académicas dentro y fuera del espacio escolar.
- Determinar en qué sentido la red social repercute en la formación de los estudiantes.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Justificación del enfoque metodológico

La principal intención del estudio es comprender en profundidad los significados que se extraen del análisis del discurso del participante. Nos centraremos en la unicidad del caso y del contexto individual para la comprensión del mismo (Stake, 2007). Así, consideramos que la metodología cualitativa es la que más se adapta a nuestro propósito, y dentro de ella el enfoque de estudio de caso.

Asimismo, hemos escogido esta metodología porque nos parece la más apropiada para analizar las experiencias del participante. En este sentido, la investigación cualitativa pretende acercarse al mundo exterior para entender, describir y explicar fenómenos sociales desde una visión interior (Kvale, 2011).

De forma específica, hemos optado por el estudio de caso. La metodología de estudio de casos se define como el estudio particular y complejo de un caso único (Stake, 2007). Debido a la elección de un solo participante, es decir, la unicidad del estudio, decidimos utilizar esta metodología. De este modo, nos permitirá acercarnos a una realidad concreta y analizar la complejidad de los mecanismos con la finalidad de comprender la influencia de la interacción entre los escenarios virtuales y escolares para el aprendizaje del participante. El estudio de caso que llevamos a cabo es instrumental, ya que consideramos que tendremos una comprensión general mediante el estudio de un caso particular.

Además, debido al tipo de metodología que llevamos a cabo, hemos escogido como instrumento de recogida de información la entrevista no directiva (Cohen & Manion, 1990). También, utilizaremos un enfoque inductivo debido a la propia naturaleza de la investigación (Binda & Benavent, 2013), ya que no hemos utilizado únicamente teorías formales para el análisis del discurso.

2.2. Descripción del caso

Una vez elegido el enfoque metodológico que íbamos a utilizar en la investigación, pasamos a definir cuáles serían las características del caso. Este estudio pertenece a un proyecto de excelencia en el que se están llevando a cabo otros estudios de caso que reflejamos en la Tabla 1.

En esta investigación, nuestro caso es el número cinco. Atendiendo a los criterios establecidos, el perfil del participante es el siguiente:

- Edad: 15 años
- Sexo: varón
- Uso de las redes sociales e internet: alto

La selección del participante se ha realizado a través de una persona que ha ejercido el rol de contactadora. El contactador es una persona que está dentro del entorno del adolescente y que nos ha ayudado a seleccionar al participante siguiendo las características que le ofrecimos. Su tarea es la de preparar una primera toma de contacto con el participante y su entorno. De esta forma, establecimos un primer contacto con la familia y el adolescente, en ese momento se les explicó en qué consistía el estudio y se les informó de todas las cuestiones éticas de la investigación. Estas cuestiones éticas hacen referencia al anonimato de la identidad del informante, el uso responsable de la información y a la negociación con el participante del informe final. Tras su aceptación, se les facilitó por escrito un documento de consentimiento que debían firmar los padres debido a que el participante es menor de edad.

ESTUDIO DE CASO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE REDES SOCIALES Y ESCUELA

Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ

Tabla 1. Estudios de caso del proyecto de excelencia

Estudios de caso	Características y perfiles de grupos y sujetos
1.º	CASO GRUPAL: Grupo de Facebook mixto que promueve una iniciativa social como experiencia de intervención social basada en un proyecto.
2.º	CASO GRUPAL: Grupo de la Tuenti cuyos componentes se originan en la relación de amistades externas a un centro único como grupo de amistad.
3.º	GRUPO RURAL: Grupo de relación social basada en un centro escolar rural con alta implicación en una red social y cuyo contexto social es limitado.
4.º	GRUPO URBANO: Grupo originado en un centro escolar urbano con alta implicación en las redes sociales y de configuración de sexo mixta.
5.º	INDIVIDUAL: Perfil de varón de 15/16 años muy activo en redes sociales, con trayectoria escolar alta y de tecnología sofisticada.
6.º	INDIVIDUAL: Perfil de mujer de 15/16 años de clase social media alta con fuerte implicación en redes sociales y una trayectoria escolar media alta.
7.º	GRUPO CULTURAL: Grupo constituido por el origen de un país común y de la relación cercana como grupo social en un entorno urbano.
8.º	GRUPO MULTICULTURAL: Grupo urbano o rural compuesto por sujetos procedentes de varias culturas u orígenes incluido el local y la cultura anfitriona.
9.º	INDIVIDUAL: Perfil de mujer de clase social media en contacto con una red social alejada del contexto del sujeto y distante geográficamente.
10.º	INDIVIDUAL: Perfil de varón de clase social media baja en una red social cuyos miembros están alejados y distantes geográficamente del entorno del sujeto.

Estudios de caso extraídos de la memoria del proyecto de excelencia "La implicación cívica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía en las redes sociales".

2.3. Herramientas de recogida de la información

La herramienta que utilizamos para la recogida de información fue la entrevista. En concreto, utilizamos la entrevista no directiva, que consiste en el control de mínimos por parte del entrevistador y la libertad para expresarse que tiene el entrevistado (Cohen & Manion, 1990). Planeamos la realización de tres entrevistas. Estos encuentros se dieron en la casa del participante, en un ambiente silencioso y tranquilo. Escogimos la

casa del participante por ser un lugar habitual para él, así aseguraríamos que el adolescente estuviese tranquilo. Además, estas entrevistas fueron grabadas en audio por dos grabadoras, para así poder transcribirlas y analizarlas más tarde.

Para la realización de las entrevistas, antes elaboramos una serie de temas de interés para abordar los encuentros. La configuración de esta guía temática parte de los objetivos de la investigación y de la revisión de la literatura científica.

En la primera entrevista abordamos los temas de interés de una forma general, sin profundizar en ellos. Este encuentro nos sirvió como una primera toma de contacto para que surgiesen también los temas émicos, es decir, aquellos que son importantes para el participante (Stake, 2007). En este sentido, la realización de la primera entrevista no fue una tarea fácil. Al tratarse de un primer encuentro, el participante no respondía de manera tranquila a las preguntas que formulábamos. Por tanto, surgieron diversas preocupaciones relacionadas con la posibilidad de que se produjese una insuficiencia de información. No obstante, después del primer análisis de la entrevista, observamos como los temas de interés aparecían en el discurso, así como nuevos temas que el participante incorporaba. Esto fue decisivo para poder afrontar la segunda entrevista con mayor seguridad y tranquilidad.

En la segunda entrevista profundizamos en los temas que surgieron en el primer encuentro. En este caso sí que ahondamos en las cuestiones que son relevantes en la investigación. El transcurrir de esta entrevista fue mucho mejor, el participante ya había entablado confianza con nosotros y la entrevista surgió de manera muy natural.

Por último, en la tercera entrevista atendimos a cuestiones referentes al uso que realiza el participante de la información. Además, penetramos en temas tratados anteriormente con el fin de saturar al máximo los datos. También realizamos una pequeña tarea con el ordenador. Se le pidió que confeccionara un pequeño trabajo escrito

cuyo título sería: el acoso en las redes sociales aumenta. Con esta tarea queríamos observar a qué fuentes recurre cuando necesita elaborar un trabajo de clase. En definitiva, observar el uso que hace de internet y las redes sociales a la hora de resolver una tarea académica y cómo utiliza esa información para aprender.

2.4. Procedimiento de análisis e interpretación de la información

Para el análisis e interpretación de la información obtenida a través de las entrevistas hemos utilizado un sistema de categorías deductivo-inductivo. En este sentido, el análisis se ha iniciado desde el momento de la recogida de los datos tras la transcripción y revisión de la primera entrevista. Por tanto, ha sido un proceso constante y cíclico.

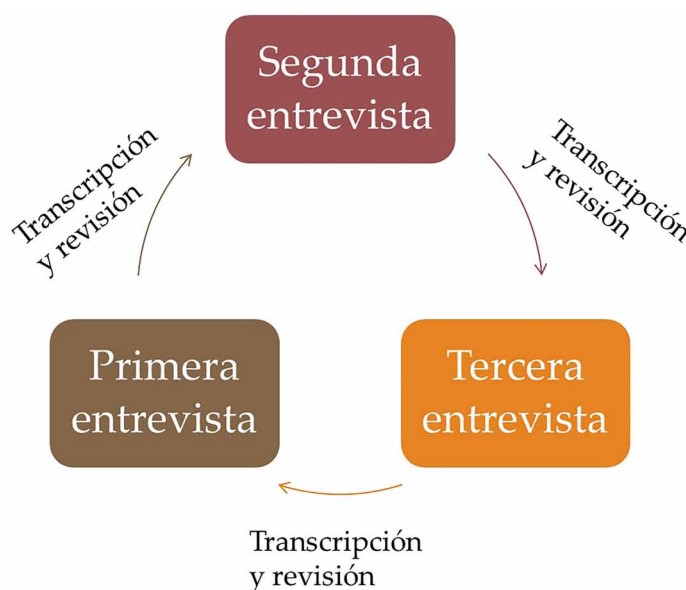


Imagen 1. Proceso de investigación. Análisis e interpretación de la información.

ESTUDIO DE CASO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE REDES SOCIALES Y ESCUELA

Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ

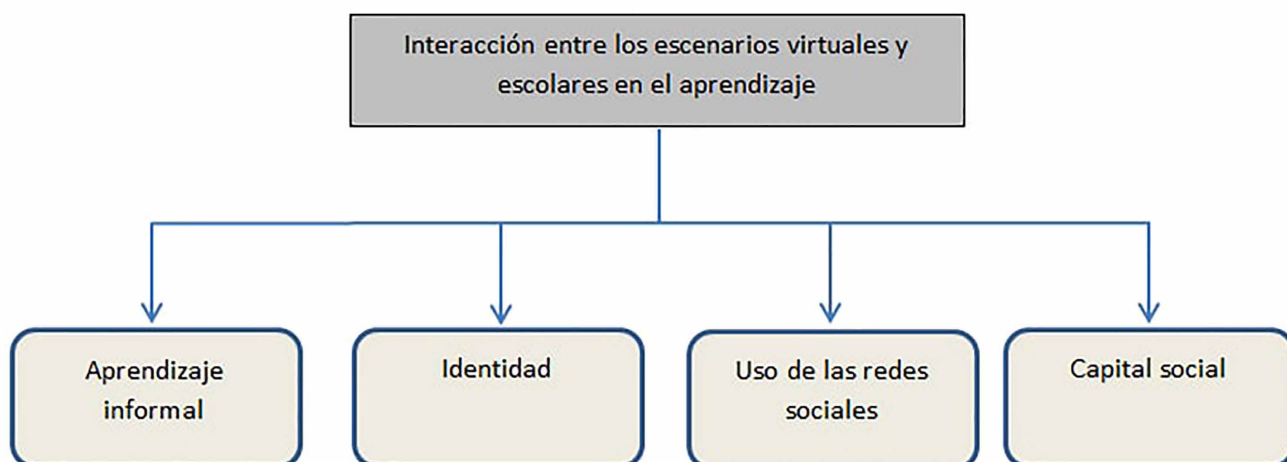


Imagen 2. Categorías extraídas de la revisión teórica.

Así, hemos iniciado el análisis de la información a partir de un sistema de categorías construido a partir de la literatura científica. Estas primeras categorías son las que se muestran en la figura 2.

Después, la transcripción y posterior revisión de la primera entrevista nos ayudó a identificar nuevos temas que dieron lugar a nuevas categorías. Además de localizar nuevas categorías, algunas de las extraídas de la revisión teórica fueron modificadas y adaptadas. Posteriormente, analizamos la segunda entrevista y establecimos las

categorías definitivas. Finalmente, el sistema de categorías quedó compuesto como se observa en la figura 3.

En este sentido, es necesario hacer una definición de las categorías para poder comprender mejor el análisis realizado. En primer lugar, haremos una definición de las categorías pertenecientes a la macrocategoría *uso de red social*. Esta macrocategoría hace referencia a todas las formas de utilización que hace el participante de las redes sociales.

Tabla 2. Definición de categorías: uso de red social

Categoría	Definición
Ocio	Información relativa al uso de las redes sociales para diversión o entretenimiento.
Comunicación	Hace referencia al uso de internet para mantener conversaciones con los demás usuarios de la red.
Aprendizaje informal	Cuestiones que sirven de apoyo para el aprendizaje en clase.
Información	Hace alusión al uso de internet para obtener información y cómo usa esta información para aprender.

Definición de las subcategorías de uso de red social.

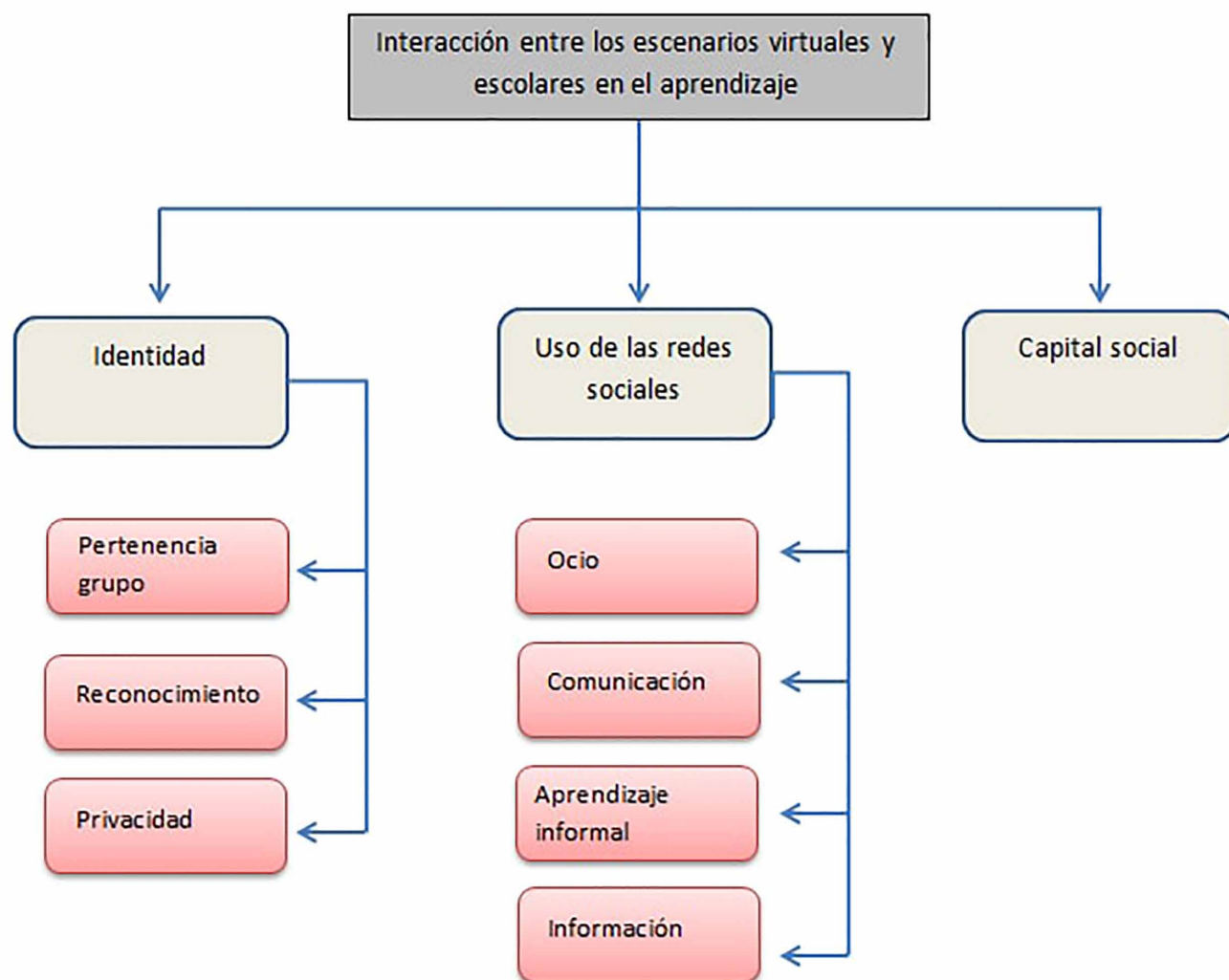


Imagen 3. Categorías definitivas.

En segundo lugar, definiremos las subcategorías de la macrocategoría *identidad*. Esta categoría hace referencia a la cultura internalizada

que tiene el participante. Ésta se muestra bajo la forma de conceptos, ideas e imágenes compartidas.

Tabla 3. Definición de categorías: *identidad*

Categoría	Definición
Pertenencia grupo	Influencias provenientes del grupo de amigos y amigas.
Reconocimiento	Información sobre aspectos relacionados con la popularidad.
Privacidad	Cuestiones relativas a la concepción de privacidad e intimidad.

Definición de las subcategorías de identidad.

Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ

En tercer lugar, definiremos la macrocategoría *capital social*. Esta categoría hace referencia a la red de amistades que crea el participante a través de las redes sociales. Además, aquí debemos incluir los recursos que se ponen a disposición del participante a través de las interacciones sociales que tiene.

Para la realización del análisis hemos utilizado el programa informático Nvivo 10. Este programa nos ha ayudado a clasificar toda la información y a realizar el análisis del discurso a través de las categorías.

En lo referido a la calidad del análisis, hemos utilizado lo que Flick (2014b) denomina triangulación de investigadores y la triangulación de teorías para consensuar el sistema de categorías. En este sentido, dos investigadores han categorizado la información y se ha buscado un consenso. Asimismo, las distintas investigaciones sobre el tema han sido definitivas para configurar el concluyente sistema de categorías.

2.5. Consideraciones éticas de la investigación

En este punto, siguiendo las orientaciones de Flick (2014a), hacemos referencia a las consideraciones éticas tenidas en cuenta durante la investigación. Entre las que destacamos:

a) Consentimiento informado: se les facilitó por escrito un documento donde los padres del participante, mediante la firma, aceptaban

voluntariamente participar en la investigación, después de haber comprendido la información que se les había dado, acerca de los objetivos del estudio.

- b) Confidencialidad: las transcripciones y las notas de campo no incluyen datos sobre las personas y lugares reales, respetando en todo momento el anonimato del participante y su privacidad.
- c) Negociación del informe: la comunicación de los resultados al participante es otra cuestión importante para la ética de la información. Actualmente trabajamos en la elaboración de un informe adaptado al lenguaje del informante siguiendo las orientaciones de Flick (2014a), que nos advierte de la importancia de encontrar un nivel de presentación (y de diferenciación) adecuado para el receptor.

3. RESULTADOS

3.1. Uso de las redes sociales

El uso de las redes sociales por parte del participante es algo habitual y cotidiano que realiza cuando llega de la escuela. Él utiliza internet y las redes sociales a través del teléfono móvil. El participante usa principalmente las redes sociales como WhatsApp, Instagram y Snapchat. El uso de estas redes sociales suele ser para distintos fines como son comunicarse, buscar información o contenidos de interés. También, dependiendo del tipo de red social y de las características de ésta, el uso que el informante hace varía. Un ejemplo es el siguiente:

“WhatsApp, por ejemplo, para hablar con la gente que no vive aquí en Granada, por ejemplo en Murcia o de algo así y para quedar o algo así. Instagram para ver las fotos que suben y esas cosas, para subir fotos. Y Twitter para ver lo que hay por ahí, twitter no lo uso mucho. Y después ya, Snapchat, para ver lo que están haciendo la gente” (Fragmento de la entrevista 1).

En este sentido, la red social que más utiliza para poder comunicarse con sus amigos y amigas es WhatsApp. Esta red social permite a los usuarios crear perfiles que están asociados a un número de teléfono móvil. Es posible mantener conversaciones con todas las personas que dispongan de la aplicación en el móvil y que además estén inscritos en la agenda de contactos del interesado en iniciar la conversación. Estas interlocuciones pueden ser de forma individual y/o grupal. De esta manera, el participante utiliza la red sobre todo para comunicarse con sus contactos, aunque también la utiliza para obtener información relacionada con la escuela. Un ejemplo es el siguiente: *“para los deberes, los exámenes y si han mandado algún trabajo en grupo”* (Fragmento de la entrevista 2).

En cuanto al uso de Instagram, la principal función de esta plataforma web es la subida de contenido multimedia como fotos y vídeos. Para poder entrar en la red social es necesaria la creación de una cuenta de correo electrónico. Por tanto, el informante dispone de una cuenta que sólo utiliza con este fin: *“Sí, pero solo para*

hacerme las cuentas en las redes sociales, porque hace falta el correo para hacerte por ejemplo un Instagram y para eso lo tengo” (Fragmento de la entrevista 2). Además, en Instagram es necesario crear un perfil para poder seguir a los demás usuarios. Así, el participante utiliza esta red social sobre todo para subir contenidos multimedia que comparte con sus seguidores y para visitar los perfiles de los usuarios que sigue. Un ejemplo es el siguiente:

“Mira, esto es la página, que esto suelen ser videos de risa y esas cosas. Tú lo sigues. Tú por ejemplo, coges el video y lo ves, si te gusta le das a me gusta y si no pues... Después puedes subir las fotos, ver los seguidores que tienes, a los que sigues y ya está. Puedes poner la foto de perfil que quieras” (Fragmento de la entrevista 1).

Otra de las redes sociales que suele utilizar habitualmente es Snapchat. Esta aplicación es exclusiva para dispositivos móviles. La originalidad de Snapchat es que puedes compartir fotos que solamente son visibles durante un tiempo determinado y después son eliminadas del sistema: *“es que en verdad suelo subir fotos también, subo fotos por un tiempo limitado y como mucho dura la foto 24 horas o así, a las 24 horas se borra”* (Fragmento de la entrevista 2). El uso principal de esta aplicación es por diversión, a diferencia de otras redes que él utiliza fundamentalmente para comunicarse con amigos y amigas o informarse sobre ciertos temas. Así lo detalla el participante:

ESTUDIO DE CASO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE REDES SOCIALES Y ESCUELA

Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ

“Para entretenerme, para ver lo que están haciendo y eso (...) No sé, es que hablar no, con quien suba una foto que haga risa pues se lo digo, porque para hablar mucho uso el WhatsApp o para decirle a alguno que no está conectado al WhatsApp” (Fragmento de la entrevista 2).

Además, de forma general, el participante considera que las redes sociales aportan muchas ventajas para la sociedad: *“sí, puedes hablar más rápidamente con la gente con la que quieres hablar, puedes enterarte de noticias también por aquí”* (Fragmento de la entrevista 1). No obstante, no ve una relación directa entre el uso de las redes sociales y el aprendizaje. De esta manera, considera que las redes sociales son una pérdida de tiempo y una distracción en relación a las tareas académicas. Así lo verbaliza en una de las entrevistas: *“sí, se pierde mucho tiempo. Porque a lo mejor te enganchas y te pones a ver fotos y te puedes tirar una hora sin darte cuenta”* (Fragmento de la entrevista 1). Además, reconoce que nunca ha usado las redes sociales para una tarea académica impulsada por los profesores y profesoras. Sin embargo, sí que cree que se podrían utilizar las redes sociales en la escuela: *“hombre, para eso sí, para subir una foto y me la mandáis o algo así, para eso a lo mejor sí”* (Fragmento de la entrevista 2). También, él considera que el uso de internet para buscar información, y así resolver tareas académicas, es útil. No obstante, cuando tiene que realizar un trabajo casi siempre recurre a sus apuntes, que han sido elaborados a partir de las inscripciones del profesor o profesora en la pizarra, o al libro de texto. Ade-

más, la información que utiliza para elaborar los trabajos académicos, siempre suele ser copiada de internet, es decir, no existe una elaboración o transformación de la información. Así lo verbaliza: *“no, las leo por encima y lo que me ha parecido que es mejor pues la copio y la pego”* (Fragmento de la entrevista 3). En este sentido, él mismo reconoce que no existe un aprendizaje con la realización de estas prácticas. Por tanto, el aprendizaje informado es escaso y muy pobre.

Asimismo, reconoce que el uso de las redes sociales es algo nefasto para el aprendizaje y no se utiliza en la escuela. Sin embargo, sí que ha utilizado las redes sociales para obtener información sobre temas relacionados con tareas académicas. Un ejemplo es el siguiente: *“el WhatsApp sí, porque si no sabes algo, alguno de tu clase te lo dice”* (Fragmento de la entrevista 2). Además, considera que las redes sociales pueden producir otro tipo de aprendizaje: *“sí, a lo mejor en editar fotos y esas cosas, en subirlas y ponerle el texto, pero de informática y esas cosas no creo”* (Fragmento de la entrevista 2).

3.2. Identidad

Las redes sociales se constituyen como espacios donde se construye y se define la identidad del participante. Así pues, el análisis ha mostrado que la utilización de una red social u otra depende del grupo social al que quiere pertenecer el adolescente. En este caso, el informante siente la necesidad de ser un miembro más en su grupo de amigos y amigas. Por eso, el uso que él ha tenido de las redes sociales ha ido variando en

función del uso que su grupo de amigos y amigas hacía de ellas. Así lo verbalizaba: *“porque, por ejemplo, las vieron nuevas o algo, que no habían visto más, les gustaría más y se pusieron el otro, y ya al ver que sus amigos se ponen en la otra red social, pues yo también”* (Fragmento de la entrevista 2). De igual modo, las publicaciones que el participante realiza en estas redes sociales siempre están enfocadas a un público, es decir, su grupo de amigos, que refuerza su identidad mediante las respuestas afirmativas o negativas. Un ejemplo claro lo encontramos al preguntar al participante cómo se sentiría si nadie le diese a me gusta a una foto que ha subido: *“borraría la foto (...) No sé, porque si nadie le ha dado... Pero si me gusta la foto, y nadie le ha dado, la dejo. Pero si es normalilla, y nadie le ha dado, la borro”* (Fragmento de la entrevista 2). Esta necesidad de ser reconocido por el grupo es esencial para la construcción de la identidad del participante. Así, mediante la aceptación o la desaprobación de los contenidos que el participante publica, sus seguidores evalúan y juzgan su pertenencia al grupo. De esta manera, el adolescente tiene la necesidad de ser reconocido constantemente: *“pues para que después me den (a me gusta), porque comentar yo no comento nunca”* (Fragmento de la entrevista 2).

Asimismo, la formación de su identidad también está íntimamente ligada a su concepción de lo que debe ser público o privado. De este modo, las políticas de las redes sociales contribuyen a formar esta idea de lo que debe ser publicado y lo que no. Un ejemplo es el siguiente: *“que si tú te pones una foto, desnudo o algo, la subes,*

pues no te deja. Aunque te lo denuncia Instagram y te la quita” (Fragmento de la entrevista 2). Para el participante, el uso de la red social sirve para poder hacer público lo que está haciendo en cada momento:

“Al fútbol sí subo yo fotos. Sí, cuando voy a salir pues me hago una foto (...) Si voy a salir y me acuerdo y digo: voy a hacerme una foto porque me aburro o algo o cuando estoy con alguien que no la veo desde hace mucho tiempo pues también la subo, y de fútbol también suelo subir (...) A lo mejor pongo: con este o me voy” (Fragmento de la entrevista 2).

En este sentido, el mundo de las redes sociales se convierte en un espacio donde la frontera entre lo público y lo privado se desdibuja. No obstante, el informante es consciente de los riesgos que existen al publicar cierto tipo de contenidos que atentan contra la intimidad de las personas. Así lo verbaliza él:

“Pues por ejemplo, que no subas fotos desnudo, porque por ejemplo, alguien le puede hacer una captura con el móvil y se la puede pasar a todos sus contactos y sus contactos a otros y la tiene al final todo el mundo” (Fragmento de la entrevista 2).

3.3. Capital Social

Mediante el uso de las redes sociales, el participante ha tejido una red amplia de contactos, esto es, capital social. Esta red es alimentada por

ESTUDIO DE CASO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE REDES SOCIALES Y ESCUELA

Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ

su necesidad de reconocimiento en las redes sociales, que se manifiesta a través de la interacción con los seguidores. Así lo verbaliza: *“A lo mejor sí me gusta un poco, por el aumento de seguidores y eso, pero nada más que por eso”* (Fragmento de la entrevista 2). En este sentido, el adolescente reconoce que tiene seguidores o amigos en la red social que no conoce fuera de la plataforma:

“La mayoría sí, hay gente que no, que sí que son de Granada pero que no los conozco. Cuando me meten en algún grupo y empiezan a hablar pues los agrego, los que dicen el nombre y eso, y ya está y los tengo ahí pero no hablo con ellos ni nada de eso” (Fragmento de la entrevista 2).

A pesar de tener a seguidores o amigos de la red que no conoce, su deseo por acumular capital social, y de esta manera aumentar su reconocimiento en la red, es constante. Un ejemplo es el siguiente: *“queda mejor tener cien seguidores que ninguno (...) Como si conocieses a más gente, para que le den a me gusta sus seguidores y eso (...) En verdad acepto a todos, así tengo más seguidores”* (Fragmento de la entrevista 2).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de este estudio fue comprender la influencia de las interacciones entre los escenarios escolares y virtuales en los procesos de aprendizaje del alumnado de ESO. En este sentido, los resultados del estudio muestran que no existe una relación directa entre los escenarios

virtuales y los escolares. En el aula, el participante no utiliza las redes sociales para abordar tareas académicas, ni el uso de internet dentro del aula es habitual. En este sentido, la utilización de internet o de las redes sociales queda relegada como una cuestión de iniciativa propia de cada docente (Erjavec, 2013).

Por tanto, la investigación muestra, en concordancia con los estudios de Greenhow y Robelia (2009) y Erjavec (2013), que el participante utiliza las redes sociales como apoyo para el aprendizaje formal de la escuela, esto es, como aprendizaje informal. El uso de las redes sociales sirve al adolescente para obtener información sobre exámenes o trabajos académicos, así como para organizar trabajos grupales.

Asimismo, el uso que hace de la información para aprender, es decir, del aprendizaje informado, es escaso. El uso de la información no produce ningún tipo de aprendizaje puesto que siempre suele ser copiado y pegado directamente de la web. Esta idea también está estrechamente ligada al insuficiente uso de las redes sociales e internet que tiene el adolescente dentro del aula y a la poca formación que tiene sobre el tratamiento de la información.

No obstante, los resultados aquí obtenidos muestran el enorme potencial que tienen las redes sociales para construir la *identidad* del informante, al igual que pasa en los estudios de Almansa et al. (2013) y Pempek et al. (2009). En este sentido, las redes sociales propician el perfecto espacio de libertad y autonomía, fuera

del control parental. Así, construyen su identidad de grupo con sus iguales mediante sus interacciones dentro de la red, esto es, mediante la validación social con el grupo (Morduchowicz, 2012). Por tanto, las redes sociales ayudan en este proceso, ya que sirven de escenario de prueba para redefinir las cuestiones identitarias. Además, el uso de las redes proporciona al joven un *capital social* que es vital para la construcción de su identidad. Así, el informante se beneficia invirtiendo en las redes sociales, ya que sirve de apoyo al adolescente de distintas maneras. En este sentido, se conectaría con las líneas de trabajo de Erjavec (2013) y Valenzuela et al. (2009).

Del mismo modo, aunque no se encuentre entre los propósitos de esta investigación, el trabajo arroja información sobre cuestiones que están relacionadas con la producción de la subjetividad y su manifestación en ciertas prácticas sociales. Este tema puede ser una vía interesante para abordar con mayor profundidad en el futuro.

En definitiva, a pesar de la escasa interacción que existe entre los escenarios virtuales y escolares, la investigación permite sostener que las redes sociales tienen un elevado valor educativo debido a las infinitas posibilidades de intercambio de información y comunicación que posibilita. Además, son espacios donde se construye la identidad y se configura el capital social, así lo demuestra también la investigación llevada a cabo por Colás et al. (2013). En este sentido, debido al gran potencial que poseen estos espacios virtuales, es necesario que desde las instituciones educativas

se promueva de una forma real el uso de estas nuevas tecnologías como una forma definitiva de adaptar las escuelas a la sociedad actual. Además, es importante que se resuelvan ciertas problemáticas asociadas a la escasa formación que tienen los y las jóvenes con el tratamiento de la información, entre otras cuestiones, que son fundamentales para introducir con éxito las TIC dentro del aula y para que estos dispositivos tengan el valor didáctico que se espera.

Por último, entendemos que la unión de los distintos estudios de caso, así como de los grupos de discusión, que se plantean en el proyecto de excelencia en el cual este estudio forma parte, dará una mayor comprensión del fenómeno de estudio. Igualmente, como línea de futuro, sería recomendable profundizar en otros ámbitos sociales del participante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almansa-Martínez, A., Fonseca, O., & Castillo-Esparcia, A. (2013). Social Networks and Young People. Comparative Study of Facebook between Colombia and Spain. *Comunicar*, 20 (40), 127–135. <http://doi.org/10.3916/C40-2013-03>
- Ballesteros, J. C., & Megías, I. (2015). *Jóvenes en la red: un selfie*. Madrid: FAD. Retrieved from <http://adolescenciayjuventud.org/es/component/zoo/item/jovenes-en-la-red-un-selfie>
- Bartolomé-Pina, A.-R., & Steffens, K. (2015). Are MOOCs Promising Learning Environments? *Comunicar*, 22(44), 91–99. <http://doi.org/10.3916/C44-2015-10>

ESTUDIO DE CASO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE REDES SOCIALES Y ESCUELA

Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ

- Binda, N. U., & Benavent, F. B. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2), 179–187.
- Bruce, C. S. (2008). *Informed learning*. Chicago: Association of College and Research Libraries / American Library Association. Retrieved from <http://www.alastore.ala.org/detail.aspx?ID=2506>
- Buckingham, D., & Martínez-Rodríguez, J. B. (2013). Interactive youth: New citizenship between social networks and school settings. *Comunicar*, 20(40), 10–13. <http://doi.org/10.3916/C40-2013-02-00>
- Buckingham, D., & Rodríguez-Hoyos, C. (2013). Learning about power and citizenship in an online virtual world. *Comunicar*, 20(40), 49–57. <http://doi.org/10.3916/C40-2013-02-05>
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128–1135. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T., & de Pablos-Pons, J. (2013). Young People and Social Networks: Motivations and Preferred Uses. *Comunicar*, 20(40), 15–23. <http://doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>
- Erjavec, K. (2013). Aprendizaje informal a través de Facebook entre alumnos eslovenos. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación Y Educación*, (41), 111–120.
- Fleming, M. J., Greentree, S., Cocotti-Muller, D., Elias, K. A., & Morrison, S. (2006). Safety in Cyberspace Adolescents' Safety and Exposure Online. *Youth & Society*, 38(2), 135–154. <http://doi.org/10.1177/0044118X06287858>
- Flick, U. (2014a). *El diseño de Investigación Cualitativa*. (T. del Amo & C. Blanco, Trans.). Madrid: Morata.
- (2014b). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez-Aguilar, M., Roses-Campos, S., & Farias-Batlle, P. (2012). The Academic Use of Social Networks among University Students. *Comunicar*, 19(38), 131–138. <http://doi.org/10.3916/C38-2012-03-04>
- Greenhow, C., & Burton, L. (2011). Help from my friends: Social capital in the social network sites of low-income students. *Journal of Educational Computing Research*, 45(2), 223–245. <http://doi.org/10.2190/EC.45.2.f>
- Greenhow, C., & Robelia, B. (2009). Informal learning and identity formation in online social networks. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 119–140. <http://doi.org/10.1080/17439880902923580>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. (T. del Amo & C. Blanco, Trans.). Madrid: Morata.
- Lin, N. (2002). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media*

- & *Society*, 10(3), 393–411. <http://doi.org/10.1177/1461444808089415>
- Megías, I., & Rodríguez, E. (2014). *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual*. Madrid: FAD. Retrieved from <http://adolescenciayjuventud.org/es/publicaciones/monografias-y-estudios/item/jovenes-y-comunicacion-la-impronta-de-lo-virtual>
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, S., & Gacitúa, J. C. (2008). Espacios interactivos de comunicación y aprendizaje. La construcción de identidades. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2). Retrieved from <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=78011201007>
- Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A., & Calvert, S. L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 227–238. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.010>
- Sloep, P., & Berlanga, A. (2011). Learning networks, networked learning. *Comunicar*, 19(37), 55–63. <http://doi.org/10.3916/C37-2011-02-05>
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ª ed). Madrid: Morata.
- Steinfeld, C., Ellison, N. B., & Lampe, C. (2008). Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 434–445. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.07.002>
- Subrahmanyam, K., Smahel, D., & Greenfield, P. (2006). Connecting developmental constructions to the internet: Identity presentation and sexual exploration in online teen chat rooms. *Developmental Psychology*, 42(3), 395–406. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.42.3.395>
- Valenzuela, S., Park, N., & Kee, K. F. (2009). Is There Social Capital in a Social Network Site?: Facebook Use and College Students' Life Satisfaction, Trust, and Participation1. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 875–901. <http://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01474.x>
- Vromen, A. (2007). Australian young people's participatory practices and internet use. *Information, Communication & Society*, 10(1), 48–68. <http://doi.org/10.1080/13691180701193044>
- Williams, J. P. (2006). Authentic Identities Straightedge Subculture, Music, and the Internet. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(2), 173–200. <http://doi.org/10.1177/0891241605285100>

NOTAS

1. Proyecto de excelencia que ha sido realizado por el Grupo de Investigación HUM-267 – ICUFOP.

EL GRAFFITI COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. EL CASO DE GRANADA

THE GRAFFITI AS DIDACTIC RESOURCE IN THE EDUCATIONAL AMBIENCE. THE CASE OF GRANADA

Ramón PÉREZ SENDRA

Resumen

Desde hace más de una década, en la educación primaria y secundaria proliferan los talleres y cursos de graffiti. Desde el punto de vista del docente, este tipo de actividades se suelen ver como un complemento educativo atractivo para ofrecer a los alumnos. La experiencia de haber vivido en Granada desde 1999 me ha servido para recapitular y analizar una serie de problemáticas relacionadas con la aparición y auge del graffiti en la ciudad y su impacto sobre el patrimonio inmueble de esta, rememorando una serie de acontecimientos sobre los que poder extraer interrogantes acerca de cómo se ha planteado todo este asunto desde las instituciones implicadas, y desde el ámbito educativo.

Palabras clave

Aprendizaje, Ciudad, Contexto, Educación, Graffiti.

Abstract

For more than one decade the workshops and courses of graffiti proliferate in the primary and secondary school. From the point of view of the teacher, this type of activities is often seen as an attractive educational complement to offer to the students. The experience of having lived in Granada since 1999 has helped me to recapitulate and analyze a series of problems related to the appearance and rise of graffiti in the city and its impact on the heritage building of this one, recalling a series of events on which to extract questions about how the whole issue has been raised from the institutions involved, and from the educational field.

Keywords

City, Context, Education, Graffiti, Learning.

Ramón PÉREZ SENDRA. Doctorando por la Universidad de Granada, en pleno proceso de investigación del fenómeno del Graffiti a través del contexto de Granada. Ha participado en diferentes conferencias y mesas redondas, entre las que destacan "Graffiti y Patrimonio", "El papel del libro y el fanzine en el Graffiti contemporáneo" o "Graffiti, Patrimonio y Ciudad". Asimismo, ha sido coordinador y participante en proyectos culturales relacionaos con el graffiti. Además Sendra es escritor de graffiti y artista urbano con más de 15 años de experiencia.

Recepción: 20/VIII/2017

Revisión: 23/VIII/2017

Aceptación: 14/IX/2017

Publicación: 30/IX/2017

EL GRAFFITI COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. EL CASO DE GRANADA

THE GRAFFITI AS DIDACTIC RESOURCE
IN THE EDUCATIONAL AMBIENCE. THE CASE OF GRANADA

1. INTRODUCCIÓN

La utilización del graffiti como herramienta didáctica en el marco de la educación artística reglada ha ido en aumento en los últimos años, sobre todo en los niveles de primaria y secundaria. Lo mismo ha ocurrido en otro tipo de iniciativas artísticas no regladas, como actividades didácticas vecinales y proyectos impulsados por museos, centros de arte o instituciones públicas y privadas. Es obvio que el graffiti es un tema atrayente para la gran mayoría de jóvenes, sin saber ellos mismos a veces muy bien porqué. Simboliza rebeldía y libertad, y se trata de algo muy cercano, algo que siempre han visto a su alrededor, en un sus barrios; preguntándose a veces quién habrá decidido pintar en este o aquel muro, cómo lo habrá hecho, y porqué. Entre el público receptor existe también un gran porcentaje de jóvenes que lo han practicado alguna vez, o incluso que encarnan ya al tipo de escritor de graffiti con cierta experiencia. En España, la gran mayoría de escritores de graffiti suelen comenzar su andadura en un entorno juvenil o de instituto —en el periodo de educación secundaria obligatoria—, aunque

es pasada esta etapa cuando se suele desarrollar plenamente la práctica del graffiti (Figueroa, 2006), continúen los estudios universitarios o no. Algunos docentes de las generaciones más jóvenes —y otros no tan jóvenes—, que muestran inquietud por una constante revisión y renovación educativa, se han dado cuenta del calado de este fenómeno en los alumnos, y han manifestado interés por introducirlo en sus asignaturas. Esto les es útil como dispositivo motivacional y a la vez como salvoconducto a las rutinarias unidades didácticas.

Una de las claves acerca de la importancia de la inclusión del graffiti como tema en las programaciones didácticas puede ser el punto de vista desde el que el propio docente aborde el asunto, y qué enfoque le dé. No convendría olvidar que estamos hablando de un fenómeno complejo y tangencial a una serie de problemáticas que tienen que ver con el sentido de la convivencia en el espacio público y otros subtemas, como pueden ser, el concepto de patrimonio y su conservación, o el rumbo que toman las políticas culturales de ciudades determinadas. Tratar el tema del graffiti solamente desde una óptica estética significa mantener la puerta cerrada a su posible

utilización como fuente de conocimiento, superando de una vez por todas la manida teoría de una dicotomía o única convivencia entre un graffiti bueno y un graffiti malo, traducida en arte versus vandalismo, y repetida hasta la saciedad por los medios de comunicación dominantes.

La experiencia de haber vivido en Granada desde 1999 desarrollando tres roles diferentes —como estudiante de bellas artes, como escritor de graffiti y como investigador— vinculados directamente a unas problemáticas relacionadas con la aparición y auge del graffiti en la ciudad y su impacto sobre el patrimonio inmueble de esta, nos lleva a recordar una serie de acontecimientos sobre los que poder extraer interrogantes acerca de cómo se ha planteado todo este asunto desde el ámbito educativo y otras instituciones implicadas.

Los equipos de gobierno de las ciudades con mayor cantidad de graffiti, entre ellas Granada, desbordados por un fenómeno que no terminan de comprender, abogan por actuar a través de dos vías paralelas y que consideran complementarias:

- Endurecimiento de las ordenanzas que atañen a la práctica del graffiti. Con un aumento en la cantidad de las sanciones e imposición de multas ejemplares a algunos pobres sujetos, previsiblemente con el objetivo de lanzar mensajes disuasorios ayudados por los medios de comunicación dominantes (Sánchez *et al.*, 2013).

- Instauración de políticas de concienciación. Dirigidas especialmente hacia los jóvenes, y en colaboración con instituciones educativas, centros sociales afines, e incluso algunos escritores de graffiti.

A continuación realizaremos un pequeño recorrido por algunas de las circunstancias significativas en Granada en las que el graffiti ha sido utilizado como herramienta didáctica desde diferentes ópticas. Extrapolaremos estos casos específicos hacia un contexto más global, desglosando qué intereses y objetivos oculta esta inclusión del graffiti en entornos docentes, máxime cuando se produce desde instituciones gubernamentales. Finalmente, trataremos de abrir debate sobre maneras de exponer la coexistencia ética-estética en la práctica del graffiti y en otras formas de creación independiente en el espacio público, y qué caminos podrían seguir las metodologías que tienen en cuenta este tipo de expresiones urbanas acaecidas en todas las ciudades del mundo.

Es preciso dejar claro en el presente texto que cuando se menciona el término *graffiti* estamos citando las definiciones sostenidas por Fernando Figueroa (1999), Javier Abarca (2010) y Jaume Gómez (2015), en las que principalmente se refieren a un *graffiti neoyorkino*. Este nombre alude a su origen a finales de los años sesenta como un movimiento subcultural que, impulsado en gran parte por los medios de comunicación de masas, fue adoptado e imitado en numerosas ciudades europeas, y extendiéndose irremedia-

EL GRAFFITI COMO RECURSO DIDÁCTICO

Ramón PÉREZ SENDRA

blemente de forma global. El término *graffiti*, utilizado cada vez más por los propios practicantes desde sus inicios, se establece como un juego experimental en el que sus participantes desarrollan la actividad de escribir sus nombre de manera gratuita en el espacio urbano y suburbano con objetivos testimoniales, estéticos, competitivos y de autoafirmación personal (Gómez, 2015). Con todo ello, conforme vaya avanzando este texto, iremos ampliando nuestro objeto de estudio hacia otro tipo de expresiones, independientemente de si son consideradas artísticas o no, que comparten espacio con el *graffiti neoyorquino* que mencionaremos —en adelante graffiti—, y que lógicamente también están relacionadas con las problemáticas que planteamos.

2. TALLERES DE GRAFFITI EN GRANADA. REVISIÓN DESDE UNA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Desde hace más de una década, en la educación primaria y secundaria proliferan los talleres y cursos presentados como una introducción a la práctica del graffiti —a veces extraescolares, y cada vez más a menudo integrados en programaciones didácticas—, siendo en la mayoría de los casos, una realidad de pintura mural colectiva producida mediante la herramienta más popular en este ámbito, la pintura en aerosol. En ocasiones, la temática del graffiti es tratada como parte teórica en las escasas asignaturas de plástica de nuestro sistema educativo, como si de una disciplina, o técnica más se tratase, igual que podría ser la acuarela, el *gouache*, o el óleo; y muy a menudo se utiliza de manera práctica

para fines decorativos, por medio de concursos con temáticas de concienciación, o simplemente para canalizar las posibles pintadas que pudieran aparecer y dar así un lavado de cara al centro educativo en cuestión y sus muros colindantes.

Este tipo de talleres de graffiti tan comunes no han faltado en Granada. Y lo cierto es que ha existido una gran demanda por parte de los centros educativos desde que comenzó a popularizarse el fenómeno del graffiti en la ciudad en el año 2001, coincidiendo con una época en la que



Imagen 1. "El graffiti como recurso en el aula" SM Conectados. Herramientas, recursos didácticos y servicios educativos para profesores. Recuperado de http://www.smconectados.com/Recursos_didaticos_El_Graffiti.html

EL GRAFFITI COMO RECURSO DIDÁCTICO

Ramón PÉREZ SENDRA

los escritores locales empezaron a normalizar el hecho de salir a pintar a la calle a la luz del día (Pérez, 2014, pp. 203-207). El grupo de escritores de graffiti Urban Writers, formado por Reno, Drew y Nake, es posiblemente uno de los que más ha explorado el terreno de la transmisión de conocimientos a través de este tipo de talleres. Este colectivo, ya extinto, se unió en 2005 para abrir un local en el que vender productos relacionados con el graffiti, y que al mismo tiempo les sirviera de base de operaciones desde la que realizar proyectos por encargo como decoraciones murales. Sin habérselo planteado demasiado como una opción se vieron envueltos en este tipo de actividades educativas a través del graffiti. La asociación APREX —Asociación Para la Reinserción de Ex toxicómanos— les propuso coordinar una serie de talleres dirigidos a alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de varios centros educativos de Granada, enmarcados en un proyecto de integración. Los talleres se desarrollaron en distintos puntos de Granada, en centros como el IES Albayzín-La Salle, el IES Francisco Ayala, o el CE Ave María San Cristóbal. Se trataba de una serie de clases teóricas y prácticas en las que, por un lado se introducía a los alumnos en la historia del graffiti como movimiento, y por otro lado se les explicaba los pormenores de la técnica de la pintura en spray, y las distintas fases a seguir para pintar unas letras a modo de rótulo con un nombre o pseudónimo. Algunos escritores de graffiti pertenecientes a una tercera generación u oleada que apareció con fuerza en la escena granadina entre los años 2007 a 2009 asistieron a estos talleres. Sabor, uno de ellos, recuerda que ahí fue donde descubrió la gran variedad cromá-

tica que existía, los diferentes difusores, y demás aspectos técnicos referentes a la técnica del spray; además descubrió que existía una tienda en Granada como Urban Shop, especializada en productos relacionados con el mundo del graffiti (Pérez, 2014, p. 189).



Imagen 2. Estudiantes de ESO realizando bocetos en uno de los talleres extraescolares de graffiti impartidos por Urban Writers. Santa Fe, Granada. 2005. Fotografía cedida por Drew.



Imagen 3. Estudiantes de ESO ejecutando ejercicios prácticos en uno de los talleres extraescolares de graffiti impartidos por Urban Writers. Santa Fe, Granada. 2005. Fotografía cedida por Drew.

EL GRAFFITI COMO RECURSO DIDÁCTICO

Ramón PÉREZ SENDRA

A nivel personal he tenido la oportunidad de experimentar en varias ocasiones la enseñanza del graffiti como vía educativa en diferentes proyectos. La primera vez que participé en uno de ellos fue en el 2006, debido a la llamada de Luis Cotarelo, educador social que por aquella época colaboraba con una asociación de la zona norte de Granada llamada Anaquerando. El proyecto que proponía Luis consistía en realizar varios talleres de diferentes temáticas, entre las que se encontraba el graffiti; e iba dirigido hacia los jóvenes del barrio periférico de Almanjayar. Este taller se realizó en dos fases, la primera constaba de una serie de clases teórico-prácticas en las que los alumnos se dedicaban a realizar bocetos sobre papel y a experimentar la herramienta del spray sobre unas tablas de aglomerado, todo ello por medio de ejercicios y juegos previamente ideados. La segunda fase del proyecto, en la que Reno y Drew, dos escritores de graffiti experimentados, colaboraron ayudando en las funciones de coordinación, consistió en pintar un mural participativo sobre las paredes del Centro de Servicios Sociales y Comunitarios de Almanjayar. La idea era que en él pudiesen colaborar todos los vecinos que desearan hacerlo. La intención era buena, ya que se trataba de escribir una frase a modo de rótulo que representara un mensaje unitario referente al barrio y que entre todos colorearan las letras, pero lo cierto es que la experiencia de esta última acción acabó siendo un tanto caótica. El hecho de que cualquier individuo pudiese participar, sin haber recibido unas indicaciones previas e instrucciones concretas, hizo que la organización se viera desbordada, y se tuvo que limitar la participación a los primeros vecinos dispuestos a colaborar.



Imagen 4. Jóvenes pintando un mural en el taller de graffiti llevado a cabo en el Centro de Servicios Sociales y Comunitarios de Almanjayar. Granada. 2006. Fotografía cedida por Drew.

A partir del año 2005 fue incrementándose el número de talleres extraescolares de graffiti en Granada, siendo en su mayoría cursos de técnica y procedimiento del spray, rematados con la realización de una pintura mural de estética graffiti. Aparte del grupo Urban Writers, que fueron los más afechos en este ámbito, otros escritores locales como Reti, El niño de las pinturas, Ruby, Sovri o Cheko —por mencionar algunos—, participaron en proyectos similares y por diferentes motivos. Un caso especialmente llamativo fue el del escritor almeriense Stook, afincado en Granada por aquellos años. Stook, además de ser

uno de los escritores más activos en Granada entre los años 1998 y 2006, resulta que en ese último año era profesor interino de Educación Plástica y Visual en el IES Montevives, en Las Gabias. Stook utilizó como premio y colofón a su asignatura la concesión de un permiso para que sus alumnos pudieran pintar con spray sus nombres en las paredes que rodeaban el recinto del centro, en formato taller exprés dirigido y coordinado por él mismo. Como si de una especie de vítores contemporáneos se tratasen, Stook utilizó el graffiti como un premio a la excelencia del alumnado.

La Universidad de Granada también ha tenido mucho que decir en cuanto a la inclusión del graffiti como vía o reclamo hacía diferentes actividades didácticas celebradas. En 2004 se me propuso coordinar junto a Sex-El niño de las pinturas el primer curso celebrado en la UGR en el que, explícitamente, el tema principal era el graffiti, y en el que se ofrecían créditos de libre configuración a los estudiantes. Su título fue “I Curso de Pintura Urbana”, organizado por la Fundación Empresa Universidad, y celebrado en el Colegio Mayor Reyes Católicos. El enfoque inicial de este curso, de una duración de veinte horas divididas en cuatro días, fue que sirviera de lugar de encuentro y debate en torno al graffiti, y a la vez mostrar a los interesados algunos apuntes sobre su historia y evolución. El curso se zanjó con la consecución de un mural colectivo en las paredes del patio del colegio mayor. En dicho taller confluyeron alumnos de perfiles variopintos, siendo en su mayoría estudiantes de Bellas Artes interesados en ampliar conocimientos sobre aspectos muy

concretos del graffiti y la herramienta del spray. Han pasado más de diez años desde aquél curso, y hace unos meses lo recordé comparándolo con una colaboración que llevé a cabo en la asignatura “Pintura II: Lenguajes y Procedimientos”, del segundo año del Grado en Bellas Artes, gracias a la llamada de Carlos Jiménez, artista plástico y docente de pintura en la facultad. En ella dirigí una *masterclass* en la que presenté mi caso como ejemplo de egresado que trata de ganarse la vida realizando proyectos murales e investigando el fenómeno del graffiti. Los alumnos, por el interés que mostraron, era evidente que sentían la necesidad de conocer otras técnicas, disciplinas o ámbitos relacionados con la pintura, más allá de los clásicos temples o encáusticas que se enseñan en la facultad —técnicas también necesarias para el aprendizaje pictórico—. Ese fue justo el motivo por el que Carlos Jiménez decidió introducir en su clase una serie de monografías sobre técnicas pictóricas o disciplinas artísticas que representan salidas reales en la actualidad en cuanto profesionalización a través del arte, y que en escasas ocasiones se llegan a tratar en Bellas Artes. El graffiti, en su vertiente más comercial, la del denominado muralismo contemporáneo, es una de ellas. En esta *masterclass*, además de la técnica del spray, se habló de la gran popularidad del graffiti en los últimos años, y de la apertura de posibilidades en el mercado del arte y el mundo publicitario, en la que el escritor de graffiti muralista se ha afianzado como un profesional más en el difícil mercado laboral.

Así mismo, para encontrar una propuesta didáctica en Granada diferente a los talleres y cursos

EL GRAFFITI COMO RECURSO DIDÁCTICO

Ramón PÉREZ SENDRA



Imagen 5. Masterclass “Profesionalización en el arte a través del graffiti, e introducción a la técnica pictórica del aerosol” dentro de la clase Pintura II: Lenguajes y Procedimientos del Grado en Bellas Artes. Facultad de Bellas Artes, Universidad de Granada. 2017.

de graffiti descritos, hay que remontarse al año 2012, en el que se llevó a cabo en la Facultad de Bellas Artes un proyecto presentado como “Taller de exploración urbana”. El investigador y docente Javier Abarca fue invitado para dirigir una serie de rutas contemplativas por parajes de Granada alternativos. Este punto de vista tiene mucho que ver con la visión que los escritores de graffiti tienen de la ciudad. La práctica de este tipo de paseos es algo habitual en su rutina, en la que se procede a una búsqueda y captura de nuevos lugares en los que intervenir, alejados del control social. Resulta interesante visibilizar este tipo de exploraciones urbanas, que por otro lado nada tienen que ver con las denominadas rutas

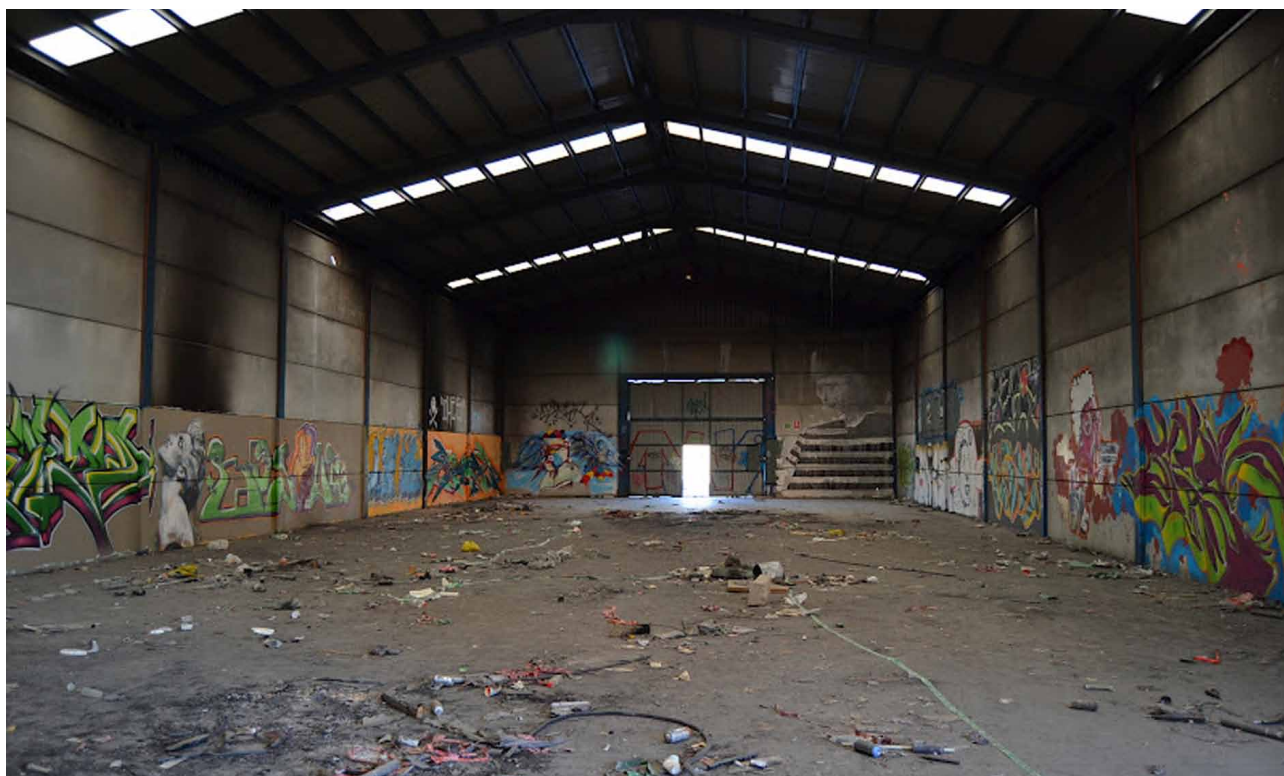


Imagen 6. “Guía transversal de Granada. Taller de exploración” dirigida por Javier Abarca. Facultad de Bellas Artes, Universidad de Granada. 2012. Fotografía cedida por Javier Abarca en <http://javierabarca.es/talleres/exploracion/granada-2012/>

de arte urbano, en las que se utiliza la fórmula del museo convencional —un grupo de visitantes son dirigidos por un guía—, eliminando los lienzos y cambiándolos por murales al aire libre. En Granada existen rutas guiadas que han sido trazadas especialmente para que los asistentes conozcan los murales del escritor de graffiti más mediático —también es de los más activos— de la ciudad, El niño de las pinturas. En la actualidad, una de estas rutas guiadas, que se desarrolla con bastante éxito de asistencia, llamada “El niño de las pinturas, cuando las paredes hablan”, la coordina la asociación Granada con Lupa. Realmente este tipo de fórmulas al estilo audioguía en el que las obras se encuentran en lugares predecibles, no ayudan demasiado al conocimiento geográfico de los espacios alternativos a los que alude Abarca, en los que realmente sí se *“amplía y enriquece la conciencia que el espectador tiene de su entorno”* (Urbanario, 2016).

En concordancia con los paseos psicogeográficos como fuente de conocimiento de la ciudad mencionados por Abarca, el docente y artista plástico Juan Llorens se salta toda obviedad en un trabajo de investigación en el que podemos encontrar reflexiones acerca de cómo introducir el graffiti en las aulas de un modo natural para los alumnos. Se trata de su tesis doctoral “Graffiti en Elche. Las paredes urbanas como recurso para la Educación Artística”, en ella defiende la idea de una búsqueda de conocimiento y sabiduría desde la observación diaria de los muros de las ciudades, a través de recorridos y derivas urbanas. Este punto de vista, que va más allá de la contemplación de los murales artísticos

relacionados con el graffiti, es interesante en la medida que trata el fenómeno como una realidad cotidiana con posibilidades de convertirse en un instrumento didáctico para ser utilizado en la Educación artística (Llorens, 2015).

En el otro extremo se situaría el caso de Granada y la manera en que las distintas áreas del ayuntamiento hacen uso del graffiti a nivel educativo, predominando el manejo de tópicos y superficialidades. Destacamos el ambicioso proyecto que desarrolla desde hace unos años el ayuntamiento de Granada, titulado “Granada + Imagen”, y coordinado por la Oficina Técnica Agenda 21 Local, situada dentro del Área de Medio Ambiente. Con este plan, que ha pasado por diferentes fases, tratan de *“organizar y controlar”* este fenómeno a través de la típica diferenciación entre graffiti artístico y graffiti vandálico (Agenda 21 Local, 2014), estrategia muy común en el ámbito administrativo que afecta al espacio público. Se trata de un punto de vista muy alejado al de una observación amplia y sin complejos dirigida al entorno urbano a la que alude Juan Llorens en su tesis (Llorens, 2015). A pesar de los intentos de Agenda 21 por acercar este fenómeno a la ciudadanía, e intentar mediar entre ella y los escritores de graffiti locales, una serie de actuaciones un tanto desacertadas en el pasado —actividades anunciadas que no se llegan a realizar, promesas al colectivo de escritores de graffiti sin cumplir, etc.— quizás llevadas por un afán propagandístico, más que práctico y realista, han hecho que el proyecto “Granada + Imagen” carezca de rigor y crítica a ojos de muchos de los escritores de graffiti y artistas

EL GRAFFITI COMO RECURSO DIDÁCTICO

Ramón PÉREZ SENDRA

urbanos a los que se supone que va dirigido este proyecto, y a los que afecta directamente.

En la actualidad, el proyecto “Granada + Imagen” se centra sobre todo en dos bloques o fases principales:

La primera fase trata de dotar a los escritores de una serie de espacios en los que poder pintar sin miedo a ser multados, o lo que los promotores de la acción denominan “*espacios libres para el graffiti artístico*” (Agenda 21 Local, 2014). Reno, uno de los escritores de graffiti más veteranos de la ciudad, opina sobre este tema que todo es una maniobra política para captar votos de jóvenes y publicitarse en prensa. También piensa que, al mismo tiempo que están acotando una zona donde poder pintar sin problemas, aumenta el control sobre los demás espacios (Pérez, 2014, pp. 110-111). Calagad13, otro de los escritores pioneros en la escena granadina del graffiti, cree que, aunque estos lugares están bien para que los principiantes se inicien en la práctica del graffiti de forma relajada, siempre habrá alguien que se salga del marco. Y que este tipo de acciones por parte del ayuntamiento ocultan una usurpación de libertad. A la vez, Calagad13 reflexiona que “*juegan contigo de manera en que al final tu estés haciendo lo ellos quieren que hagas.*” (Ibid, 2014, p. 120). Por otro lado, María de la Encarnación Cambil, docente del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada, opina que “*la obligación de las instituciones en sus políticas culturales es convertir en oportunidad lo que puede, para algunos, ser una debilidad. Hasta ahora que yo sepa esto*



Imagen 7. Folleto informativo Plan Granada + Imagen. Agenda 21 Local, Ayuntamiento de Granada. 2015. Recuperado de <http://www.granada.org/inet/agenda21.nsf>

no se percibe así, aunque parece que hay voluntad de hacerlo.” (Cambil, comunicación personal, 19 de diciembre de 2016)

Por ese mismo motivo, parece a priori que cobra más sentido la segunda fase proyectada por Agenda 21. Se trata de un programa educativo denominado “El graffiti en Granada” dirigido a jóvenes de educación primaria, secundaria y bachillerato. En él, a través de una serie de conferencias en las se han prestado a participar algunos escritores locales, se utiliza el graffiti y el arte urbano para “*transmitir valores positivos (...) como respeto y tolerancia*” (Agenda 21 Local, 2014). Ruby,

una de las escritoras de graffiti que se prestó a participar en estas charlas, matiza que:

"(...) se produce esta gran contradicción en los políticos en cuanto a que, por un lado lo promocionan como algo que le gusta a los jóvenes, y por otro rechazan lo que destruye. El problema está en que meten en el mismo saco muchas cosas. La prensa hace lo mismo, recuerdo un titular del periódico que decía 'Multas de 1500 euros por pintar graffiti y orinar en la calle'. Cuando ocurre algún suceso en el que alguien pinta en un monumento, de repente para la prensa todos los escritores de graffiti son malísimos, cuando hay muchos que aportan cosas positivas y se le está quitando todo el valor a sus trabajos." (Pérez, 2014, p. 159)

Esta contradicción, vista desde la óptica de los escritores de graffiti muralistas, queda patente en el proyecto "Granada + Imagen". En él que se aboga por:

- Limpieza de graffiti. En la que utilizan sus propios criterios para decidir que piezas se borran y cuales se conservan.
- Aplicación de la normativa. Traducida en sanciones basadas en la Ordenanza de la Convivencia aprobada en el 2009, y en la que las pautas de actuación quedan en manos de los Agentes Locales (Sánchez *et al.*, 2013)
- Cesión de muros libres para la práctica del graffiti artístico. Eso sí, previa presentación de bocetos y registro de datos personales.

Sin embargo, al ser el graffiti precisamente un fenómeno que visibiliza y pone en evidencia la problemática de las políticas en materia de espacio público y cultura, desde el ayuntamiento sienten la necesidad de eliminarlo rápidamente y conservar sólo lo que interesa, que suele ser lo socialmente aceptado, un graffiti traducido en formas de expresión pictóricas que tienden a la figuración y a lo que es visualmente considerado como bello. Figueroa reflexiona sobre ello valorando el graffiti de letras:

"Se estima como un síntoma molesto, una desagradable disonancia en el paisaje urbano de ribetes distópicos, cuya repulsa social no responde más que a criterios culturales, imposiciones que nos hacen acatar que es malo o convicciones que confirman que hemos asumido el gusto estético requerido para formar parte del modelo social que nos acoge, aunque nos perjudique. No sólo aceptamos la administración pública del ordenamiento urbano y de las fachadas e interiores de nuestras casas, sino incluso la renuncia al hecho de discrepar y proponer." (Figueroa, 2013, p. 383)

2.1. Educar a través del graffiti

Como hemos mencionado ya anteriormente, advertimos que a priori existe una escasez de puntos de vista del docente hacia la problemática del graffiti en los diferentes niveles de la educación reglada donde se llevan a cabo los talleres. El graffiti suele utilizarse de manera un

EL GRAFFITI COMO RECURSO DIDÁCTICO

Ramón PÉREZ SENDRA

tanto forzada e ingenua a la vez, introduciéndolo en el aula como un trabajo de manualidad más o convirtiéndolo en un mero instrumento decorativo de exteriores. Emplear el graffiti en el aula como instrumento didáctico, dotándolo de un sentido motivacional, claro que puede ser válido, una excusa para hacer que el alumnado se interese por los aspectos básicos del arte, como el color, línea, mancha, textura, etc. Pero desde el punto de vista de investigador y observador urbano es imposible rehuir a lo que implica la palabra graffiti. No es solamente una estética determinada, es mucho más. Hablar de graffiti es hablar de contextos específicos, es hablar de un fenómeno humano en el que tienen cabida infinidad de formas de pensar y actuar. El graffiti, por ejemplo, nos enseña la delgada línea que existe en una ciudad entre lo público y lo privado, y de qué manera se encargan los gobiernos de definirla.

¿Cómo presentar entonces el fenómeno del graffiti en un aula, teniendo en cuenta que se trata de algo tan complejo? Ruby, que además de escritora de graffiti es licenciada en Ciencias de la Educación, participando en varias conferencias y talleres en centros educativos de Granada, realiza una distinción clara entre enseñar graffiti y enseñar a través del graffiti:

“Enseñar graffiti lo que hace es fomentar o facilitar que una persona acceda a este mundo. Una vez que ya se ha interesado, cómo se aprende realmente es practicándolo en la calle y de forma autodidacta (...) Veo

una especie de metodología en el aprendizaje a través del graffiti, en el que la persona aprende de la misma forma que se aprende a pintar graffiti. Descubrirlo todo por ti mismo, pero a la vez, trabajar en grupo, desarrollando proyectos colectivos, como por ejemplo los murales. A través del graffiti se desarrollan muchas más cosas, no es solo el hecho de pintar. Debes aprender ciertos idiomas, si quieres viajar a otros países a pintar y conocer gente. Se hace necesario, a veces, investigar la historia del arte, y se aprenden teorías del arte y estéticas. Se adquieren conocimientos de dibujo técnico, perspectivas, geometría. Incluso las matemáticas son imprescindibles, administrar dinero para comprar pintura, dividir un muro en espacios para varias personas, etc. En definitiva, se aprende a proyectar.” (Pérez, 2014, p. 162)

Cambil, en consonancia con Ruby sobre este asunto, amplía esta idea y la argumenta a raíz de su propia experiencia:

“Personalmente he trabajado muchas veces con mis alumnos de Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria sobre este tema y son muchos los trabajos que he supervisado sobre el graffiti, como un movimiento cultural cuyo estudio favorece las competencias lingüísticas, la educación en valores, la educación patrimonial y artística.... con objetivos diferentes en función del área de conocimiento” (Cambil, comunicación personal, 19 de diciembre de 2016)

Con todo esto, observamos y reparamos en que los talleres de graffiti establecidos en la enseñanza media como actividad extraescolar, no solo constituyen un medio de divertimento, sino que, dependiendo del enfoque del docente, pueden erigirse como dispositivos de aprendizaje, a través del cual el alumnado adquiera una serie de conocimientos y competencias genéricas. La utilización del graffiti para la consecución de talleres prácticos tiene un gran poder de atracción sobre el alumnado, y a menudo los docentes lo utilizan como premio final de curso por el esfuerzo y la buena actitud mostrada. Así mismo, hay que señalar que a veces estos talleres pueden representar un punto de inflexión en alumnos concretos, que con el tiempo llegan a convertirse en escritores de graffiti y artistas urbanos muy activos en las ciudades, algunos de reconocido prestigio a nivel estatal, e incluso global. La popularidad que adquieren estos talleres también podría servir para que la comunidad educativa visibilizara el problema de la merma de educación artística, por desgracia venida a menos a raíz de las políticas instauradas en las últimas leyes de educación.

No nos olvidemos de la experiencia docente del graffiti en los estudios universitarios, que también ha ido en aumento en los últimos años, incrementándose la variedad de puntos de vista y metodologías desde las que se aborda el fenómeno. Existe una relación innegable entre el graffiti y la mayoría de estudios universitarios, siendo los de Bellas Artes, Historia del Arte y Antropología los más comunes; aunque también podríamos añadir Ciencias Políticas, Filosofía o Ciencias de

la Educación, como los estudios donde mayor posibilidad hay de que en algún momento surja la temática del graffiti. Pero lo cierto es que en España, aunque el graffiti esté presente cada vez más en todos estos ámbitos, las Facultades de Bellas Artes han sido las pioneras en instaurar asignaturas dedicadas exclusivamente al estudio del graffiti y otras manifestaciones urbanas afines. Al igual que Javier Abarca, pionero en impartir una asignatura de este tipo desde hace diez años en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, existen otros docentes universitarios como Juan Canales —Universidad Politécnica de Valencia—, o recientemente Santiago Morilla —Universidad Complutense de Madrid—, que aunque no se dedican al estudio exclusivo del graffiti y el arte urbano, como Abarca, se encargan de analizar y desgranar nuevas formas de expresión en el espacio público tangenciales a estos. Estos casos me hacen constatar que una de las claves



Imagen 8. Juan Canales y alumnos de Bellas Artes en la asignatura Pintura y Entorno. Universidad Politécnica de Valencia. 2016. Fotografía obtenida de <https://www.flickr.com/photos/culturaupv/>

EL GRAFFITI COMO RECURSO DIDÁCTICO

Ramón PÉREZ SENDRA

para conseguir el interés del alumnado es hablar desde la propia experiencia, ya sea como artista, como investigador, o las dos cosas. Una metodología basada en la descripción de los pormenores del graffiti, explicar situaciones y problemáticas reales vividas, y a través de ello reinterpretar la realidad y hacer pensar en que las cosas podrían funcionar de otro modo. En definitiva, reflexionar sobre unos modos de hacer, como pueden ser los del graffiti, debería despertar en cualquiera de nosotros la necesidad de cuestionar todo lo que acontece en nuestra ciudad, desde el porqué de la colocación de este o aquel monumento, hasta de qué color queremos que sean las farolas, cuestiones que a menudo nos vienen impuestas. Por lo tanto, siendo conscientes de todo esto, ¿cómo enseñar a observar la realidad que nos rodea? ¿y para qué podría servir realmente una forma de aprendizaje basada en la observación de contextos?

2.2. La contemplación del entorno urbano como vía de aprendizaje

“Mirad las personas que corren afanosas por las calles (...) Se lanzan hacia delante, sin mirar ante sí, pues recorren maquinalmente el trayecto, conocido de antemano. (...) El hombre moderno, universal, es el hombre apurado, no tiene tiempo, es prisionero de la necesidad, no comprende que algo pueda no ser útil. (...) Sí no se comprende la utilidad de lo inútil, la inutilidad de lo útil, no se comprende el arte. Y un país en donde no se comprende el arte es un país de esclavos o de robots, un país de gente desdichada, de

gente que no ríe, ni sonríe, un país sin espíritu (...)” (Ionesco, 1961, citado por Ordine, 2013, p. 74)

La Universidad de Granada ha creado recientemente un área dedicada exclusivamente a la coordinación de actividades didácticas y educativas dirigidas a los distintos sectores de la sociedad. En el marco de este área llamada Educa UGR, existen una serie de visitas guiadas en las que profesionales se dedican a desglosar cada exposición y aprovechar su contexto para realizar una serie de actividades didácticas dirigidas a los grupos de alumnos visitantes que acuden de vez en cuando por iniciativa de los propios centros educativos (Educa UGR, 2017). Se trata de una iniciativa encaminada a enseñar a observar arte. A través de las distintas propuestas artísticas que va ofertando la Universidad de Granada, los espectadores —ya sean docentes o alumnos— reciben una orientación desde la que poder partir conceptualmente para discurrir en un destino diferente, según las conclusiones obtenidas por cada uno. Esta forma de aprendizaje es interesante en el sentido de que se nos está proporcionando un catálogo de herramientas sin especificarnos cómo deben ser utilizadas, recordándonos continuamente la importancia del contexto, y ayudándonos a comprender la transdisciplinariedad del arte. En el marco de la educación artística, extrapolar esta idea y utilizarla para abrir los muros del museo es precisamente lo que llevan predicando durante algunos años investigadores y docentes como Pallarés (2007), Abarca (2010) o Llorens (2015), a través de procedimientos basados en

la reflexión de contextos urbanos, tratan de abrir nuevos caminos hacia metodologías de aprendizaje basadas en la observación de nuestras ciudades y lo que en ellas acontece.

Juan Llorens, que reivindica la expresión plástica y visual como asignatura fundamental en cualquier fase de aprendizaje, fundamenta su metodología en que *“lo que uno ve, es lo que uno sabe”* (Llorens, 2015) refiriéndose al conocimiento que podemos extraer a través de los muros de nuestras ciudades. ¿Por qué no utilizar esta información como herramienta educativa en un aula de pintura? Como bien explica Llorens en su tesis doctoral, el material didáctico que puede obtenerse partiendo de la observación y contemplación de los escritos en las paredes de la urbe es infinito (Llorens, 2015), y además de acercarnos a formas de proceder como la improvisación y la deriva, tan útiles para cualquier proceso creativo, hace que se desarrolle en el sujeto observador una fuente de discernimiento inagotable. Con todo ello, ¿cómo saber qué es lo realmente interesante de “lo que uno ve”? y ¿qué criterios debe seguir un docente que decida aplicar una metodología de aprendizaje a través de la observación urbana?

Según hemos advertido anteriormente, esta manera de aprendizaje mantiene una relación directa con las formas de proceder habituales que practican los escritores de graffiti y artistas urbanos, interviniendo por su cuenta y riesgo en multitud de lugares dispares de la ciudad. Tanto los unos como los otros buscan unos objetivos específicos que requieren un conocimiento exhaus-

tivo del contexto (Abarca, 2010). La observación contemplativa y reflexiva nos puede revelar, por ejemplo, en qué tipo de barrio nos encontramos y cuales son las problemáticas que le afectan. Es diferente el caso de los mencionados safaris urbanos o rutas guiadas a través de murales confeccionados en el marco de festivales o convocatorias con la etiqueta de arte urbano. Este tipo de itinerarios, lejos de una deriva urbana, se convierten en algo predecible y fácilmente mercantizable —hay ofertadas rutas de este tipo por la que hay que pagar—, y en la mayoría de los casos se sustenta en la espectacularidad de las enormes dimensiones de las obras. También es cierto que estas rutas nos pueden revelar otros aspectos específicos de cada contexto, por cómo son recibidas en tal o cual barrio por sus vecinos y cuál es su impacto en él. Por ejemplo, en el barrio granadino del Realejo, lugar en el que se ha establecido la ruta ya citada en este texto, que recorre algunos de los murales de Sex-El niño de las pinturas, existe entre la mayoría de los vecinos un gran sentimiento de pertenencia y protección hacia las piezas de Sex —no hay más que pasear un rato por sus calles para comprobarlo—. Este fenómeno ha hecho que las obras de Sex-El niño de las pinturas en el Realejo sean percibidas por el viandante como un elemento identitario más del barrio. Como ejemplo, el caso de la jirafa que pintó en una fachada, integrándola con unos cables sueltos, que el ayuntamiento borró sin contemplación al restaurar la fachada del inmueble en cuestión, y que una hora después unos vecinos tomaron la iniciativa de colocar velas y flores por la pérdida, e incluso interpretaron el Lacrimosa del Réquiem de Mozart como despedida.

EL GRAFFITI COMO RECURSO DIDÁCTICO

Ramón PÉREZ SENDRA



Imagen 9. Participantes en una de las rutas guiadas denominadas “El niño de las pinturas, cuando las paredes hablan”. Granada con Lupa. 2014. Fotografía obtenida de <http://granadaocio.es/rutas-el-nino-de-las-pinturas-granada/>

En el proyecto “We Art Urbà” (2014) encontramos la idea de transformación activa de un barrio mediante la observación e intervención colectiva. La Asociación de Vecinos del barrio de Canamunt, en Palma de Mallorca, ante la creciente aparición de un sinfín de intervenciones en las calles del barrio, decidió autodeclararse tolerante ante el arte urbano, aunque eso sí, debían matizar y debatir ciertos asuntos problemáticos de cara al espacio público. Con el apoyo del Museo de Arte Moderno y Contemporáneo Es Baluard —en una apuesta clara por el arte contextual y de intervención—, y coordinado por el investigador y docente Jordi Pallarès, y el artista Joan Aguiló, se efectuaron una serie de actividades en el entorno urbano. Por un lado, se llevaron a cabo

mesas de debate sobre cómo, dónde y por qué actuar de una manera determinada en un barrio. Y por otro lado, se procedió a una serie de intervenciones específicas realizadas por los propios vecinos del barrio en las que primaba tener presente el contexto como concepto o idea en todo momento. En estas actividades surgió la idea de transformación de un barrio a través del arte urbano, y se debatió sobre éticas de actuación y el porqué de los gustos personales y colectivos sobre un tipo de obras por encima de otras.

En esta línea de pensamiento, y en concordancia con las ideas de Llorens (2015) y Abarca (2010), el citado Pallarès presenta la ciudad como un lugar en el que “autoprojectarse”, y en el que “los

adolescentes y no tan adolescentes arman sus propios cimientos con una masa hecha a base de un rico y mixto material" (Pallarès, 2007) Hoy en día los centros escolares suelen alejarse de esta idea, y en consecuencia, el alumnado suele experimentar rechazo y aversión hacia ellos. Por eso no resulta descabellada la idea de que el docente enseñe y aprenda —en un ejercicio recíproco— a través de la ciudad y lo que en ella acontece, para obtener así una serie de claves desde las que re-significar los conceptos que nos vienen dados, y que a priori parecen incuestionables e inamovibles.

3. CONCLUSIONES

Un error habitual que suelen cometer muchos de los gobiernos locales, a mi entender, en cuanto a la forma de abordar e intentar regular la práctica del graffiti por medio de la educación suele ser no tener demasiado en cuenta el complejo carácter poliédrico de las manifestaciones urbanas en forma de escritura. Parece ingenuo pensar que una escritura realizada sobre una propiedad privada —y no digamos ya sobre patrimonio— sea solo cosa de una niñería o chiquillada. Existen numerosas variantes y factores de fondo que hacen que de repente un sujeto decida cometer tal acto, normalmente asociadas a un anhelo de libertades y recursos de acción directa como protesta en una sociedad silenciada (Figueroa, 2014, pp. 334-347). La falta de información por parte de administraciones locales, y sobre todo, la ausencia de múltiples perspectivas para abordar asuntos como la masificación de firmas en las calles o las escrituras sobre patrimonio hace que

se lleven a cabo una serie de actuaciones en las que solo se tiene en cuenta al colectivo de escritores de graffiti, obviando otros grupos o gremios, e incluso sujetos aislados. Además se atribuye al colectivo de escritores de graffiti una unidad que no es tal, puesto que cada uno de ellos representa una forma de pensar única, con una ética determinada a la hora de actuar. El niño de las pinturas, escritor de graffiti y artista urbano muy activo en Granada, comenta al respecto que *"en el graffiti todo el mundo es bastante auténtico. No es que tengamos los viejos una idea y los jóvenes otra, porque en el fondo tenemos todas las ideas parecidas y a la vez totalmente distintas."* (Pérez, 2014, p. 105). El graffiti representa probablemente el movimiento subcultural más globalizado de la historia de la humanidad, y su hibridación con las diferentes culturas y subculturas a nivel global es tan extensa que imposibilita su estudio desde una óptica unitaria. El fenómeno del graffiti se desarrolla de manera diferente en cada contexto, conservando algunos rasgos comunes, dependiendo de hechos significativos y otros factores socio-políticos influyentes que animan o frenan cada escena (Figueroa, 2014; Abarca, 2010). Quizás este pueda ser uno de los principales motivos por los que sea necesario revisar las formas de entender la inclusión del graffiti como material didáctico en las aulas y la metodología de trabajo que se le aplique.

Tampoco debemos olvidar que utilizar el graffiti como recurso didáctico implica una serie de connotaciones que no se asimilarán de igual forma en los diferentes niveles de la educación reglada, como tampoco se hará en otros ámbitos educa-

EL GRAFFITI COMO RECURSO DIDÁCTICO

Ramón PÉREZ SENDRA

cionales no reglados. Al mismo tiempo, dada la amplitud y complejidad de este término, creemos que es imprescindible llevar a cabo una introducción y contextualización concienzuda adecuada a cada grupo de receptores, en la que no sólo se analicen las raíces e historia del fenómeno del graffiti, sino que se determine que significa esta palabra en la actualidad para cada uno de los sujetos receptores y a dónde nos puede llevar su estudio.

Con todo esto, parece que una propuesta didáctica basada exclusivamente en la teoría del graffiti no tiene mucho sentido. Quizás el camino de las derivas urbanas y la contemplación de nuestro entorno sea el camino a seguir. Esto nos lleva a analizar de qué forma deberíamos abordar una observación de la ciudad dirigida a unos determinados receptores, como pueden ser alumnos de los diferentes ciclos de la educación reglada. Esta forma de aprendizaje se torna en una tarea complicada, no solo por la saturación de graffiti y otro tipo de expresiones urbanas que surgen en las calles, sino también por la amalgama y bombardeo de imágenes que recibimos a diario en las ciudades y medios de comunicación. El éxito o no de dichos talleres traducidos en paseos de observación urbana va a depender del enfoque que el propio coordinador quiera establecer. Y como hemos analizado en el presente texto, ello dependerá de cuales sean las problemáticas que queramos abordar. Las posibilidades podrían ser infinitas. A través únicamente de la observación del graffiti, nosotros proponemos las siguientes problemáticas que se podrían abordar en un hipotético taller de observación urbana:

- Políticas públicas: Cercado de parques, colocación y conservación de monumentos, mobiliario urbano, publicidad exterior.
- Imaginario colectivo: Qué expresiones artísticas son las socialmente aceptadas y cuales no, o barrios que asimilan ciertas inclusiones artísticas de forma natural.
- Arte colaborativo: Creación de redes y sistemas de participación.
- Ordenanza cívica: Qué podemos y qué no podemos hacer en nuestra ciudad, ¿a quien pertenece la calle?
- Fractura social: Distancia que separa unos grupos sociales de otros.
- Efecto Unesco: Consecuencias de que un barrio sea nombrado patrimonio de la humanidad, como la "turistificación" o Síndrome de Venecia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, J. (2010). El postgraffiti, su escenario y sus raíces: Graffiti, punk, skate y contrapublicidad. (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid.
- (2016). Del arte urbano a los murales, ¿qué hemos perdido? En *Urbanario*. Recuperado de <http://urbanario.es/articulo/del-arte-urbano-a-los-murales-que-hemos-perdido/>, traducción de Abarca, Javier (2016) From street art to murals, what have we lost? En *Street Art & Urban Creativity Scientific Journal* Vol. 2, N.º 2. Lisboa: Pedro Soares Neves.
- Agenda 21 Local (2014). En Ayuntamiento de Granada, Medio Ambiente y Mantenimiento.

- Recuperado de <http://www.granada.es/inet/agenda21.nsf/xinicio/>
- Canamunt *et al.* (2014). We art urbà [archivo de video] Recuperado de <https://avvcanamunt.org/2015/07/29/we-art-urba-el-documental/>
- Educa UGR (2017). En Área de Recursos Didácticos, Universidad de Granada. Recuperado de <https://educa.ugr.es/>
- Figueroa, F. (1999). El graffiti movement en Valencas: Historia, estética, y sociología de una subcultura urbana (1980-1996). (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid.
- (2006). *Graphitfragen: Una mirada reflexiva sobre el graffiti*. Sevilla: Minotauro digital.
- (2013). Graffiti, un problema problematizado. *Madrid se mueve*. Madrid: CDU.
- (2014). *El graffiti de firma. Un recorrido histórico-social por el graffiti de ayer y hoy*. Madrid: Minobitia.
- Gómez, J. (2015). 25 Años de Graffiti en Valencia: Aspectos Sociológicos y Estéticos. (Tesis doctoral) Universidad de Valencia.
- Ionesco, E. (1961). Comunicación para una reunión de escritores franceses y alemanes (febrero de 1961). En *Notas y contranotas*, citado por Ordine, N. (2012). *La utilidad de lo inútil*. Manifiesto. Barcelona: Acantilado.
- Llorens, J. (2015). Graffiti en Elche. Las paredes urbanas como recurso para la Educación Artística (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid.
- Pallarès, J. (2007). Subculturas urbanas en el aula. Una necesaria perversión. *III Jornadas de Educación Artística: El arte contemporáneo como recurso didáctico*. MUPAI, Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez, R. (ed.) (2014). *Escenas del graffiti en Granada*. Granada: Ciengramos.
- Sánchez, A.; Gracia, E. y Rodríguez, J. (2013). *¿Por qué no nos dejan hacer en la calle? Prácticas de control social y privatización de los espacios en la ciudad capitalista*. Granada: G.E.A. La Corrala.

IL MOVIMENTO, LA CREAZIONE DEL PERSONAGGIO NELLA REGIA D'OPERA PER IL CANTANTE LIRICO: IL METODO-RICERCA SCHINASI/LEON

MOVEMENT AND ACTING APPLIED
TO THE OPERA SINGER CHARACTER:
AN OPERA PRODUCTION STAGING, THE SCHINASI/ LEON RESEARCH

Sarah SCHINASI

Resumen

Sperimento dal 2012 nell'ambito di produzioni d'opera internazionali e in collaborazione con istituzioni educative di post grado, un metodo di ricerca con Milca Leon: la creazione di nuovi esercizi basati sul Laban/Bartenieff per la connessione tra movimento e regia per il cantante d'Opera.

Palabras clave

Educazione, Canto lirico, Formazione, Laban/Bartenieff, Opera

Abstract

Since 2012 I experiment in an international opera production environment and in collaboration with post-grade programmes a Research with Milca Leon: Application of Laban/Bartenieff movement principles in creating and staging the operatic character.

Keywords

Education, Laban/Bartenieff, Opera, Opera Singing, Training,

Sarah SCHINASI. Sarah Schinasi è una regista italiana. Ha diretto e collaborato in produzioni per teatri come The Metropolitan Opera, La Fenice, La Scala, NCPA Beijing, Israeli Opera.). Si interessa di educazione e innovazione. Si è Diplomata in Piano, laureata in Drammaturgia. Dal 2014 imparte workshops al Vocal Institute-Juilliard School e alla Israeli Opera, lavora su tecniche di recitazione e movimento per allievi di post-grado e cantanti lirici di traiettoria internazionale. Ha diretto Don Carlo con M°Zubin Mehta per l'80° Maggio Musicale. Sarah collabora con Milca Leon.

Recepción: 12/VII/2017

Revisión: 05/VIII/2017

Aceptación: 29/VIII/2017

Publicación: 30/IX/2017

IL MOVIMENTO, LA CREAZIONE DEL PERSONAGGIO NELLA REGIA D'OPERA PER IL CANTANTE LIRICO: IL METODO-RICERCA SCHINASI/LEON

MOVEMENT AND ACTING APPLIED
TO THE THE OPERA SINGER CHARACTER: AN OPERA
PRODUCTION STAGING, THE SCHINASI/ LEON RESEARCH

1. LA NASCITA DI UNA RICERCA

Ho osservato con grande attenzione l'artista lirico e la relazione laboriosa tra processo creativo registico e il canto nei miei 21 anni di carriera nel mondo dell'opera internazionale, a partire dai miei primi anni di assistente alla regia all'Opera di Nizza. L'arte del canto e la recitazione nella regia d'opera sono due arti diverse ma legate che convivono intrinsecamente in una evoluzione comune.

Il Movimento e la danza come tale, mi sono sempre interessati ed è alla Royal Central School of Speech and Drama, una delle più importanti scuole di recitazione e teatro in Inghilterra e prestigiosa istituzione accademica teatrale, che ho incontrato la mia insegnante di Movimento, Milca Leon. Già da allora ho capito che il movimento nella costruzione di un personaggio era fondamentale. In questo tipo di classi si imparava a camminare in scena, a cadere, ad avere una relazione con lo spazio come ingrediente essenziale della scena.



Imagen 1. Sarah Schinasi Portrait

Dopo cinque anni di attività all'Opera di Nizza, incontrai a Tel Aviv la regista israeliana Rina Yerushalmi. Fu fondamentale per il mio interesse sia per il movimento che la recitazione avere questo contatto. La Signora Yerushalmi era invitata ad impartire un workshop a Londra dove si sviluppava la relazione tra movimento e regia nella tragedia

greca e mi invitò ad assisterla. Partecipavano attori dell'English National Theater, (la compagnia nazionale di teatro inglese), nella sede dello storico Old Vic Theatre, era Settembre dell'anno 2000. Mi ricordo anche gli attori, di primissimo livello, rimasero particolarmente colpiti da questa forma di regia così diversa. La relazione tra drammaturgia e movimento era intensa, le *scéances* di lavoro iniziavano con un riscaldamento molto profondo, basato su vari metodi tra i quali il metodo Feldenkrais¹, che conobbi in quell'occasione.

Ero già pratica di Tecnica Alexander² poiché il Conservatorio Superiore "P. Mascagni" a Livorno, con una visione molto innovativa per quegli anni, aveva inserito per noi pianisti come programma di studio un corso di diversi anni. Prende il nome dal suo fondatore Matthias Alexander, che la creò alla fine del 19.° secolo E' considerato come il precursore di altri metodi per il movimento del corpo come il Feldenkrais.

Ho collaborato per moltissimi anni con il regista Gian Carlo Del Monaco come sua assistente, regista di revival e regista associata. Questa collaborazione mi ha formato e arricchito in modo esponenziale a comprendere la complessità nella tecnica del canto, la recitazione per creare un personaggio in relazione al tipo di persona, voce e alla differenza di repertorio. Una sera in una recita dell'opera Falstaff di Verdi ('97), un artista con una già ben avviata carriera, mi comunicò che non sarebbe riuscito ad entrare in scena. In camerino gli feci eseguire degli esercizi basici di Alexander/Feldenkrais di respirazione e rilassamento muscolare.

L'energia bloccata dalla tensione e dallo stress iniziò a circolare di nuovo, l'ossigenazione si fece più profonda e riuscimmo ad andare avanti con lo spettacolo. Mi chiedevo come si potesse sviluppare una tecnica che potesse aiutare l'artista in una recitazione eccellente focalizzata all'interpretazione vocale e al repertorio musicale. Più tardi capii che la profonda osservazione di un professionista in produzione è l'esempio migliore per cui si possa in seguito preparare uno studio da sviluppare per la formazione accademica che sia veramente efficace ed utile ad affrontare le prove che si presenteranno nel campo professionale.

Nel 2012 grazie alla collaborazione con la professoressa Milca Leon, (Università di Haifa), abbiamo iniziato a sperimentare un lavoro di base sulla recitazione con una sperimentazione basata sul Laban/Bartenieff, da provare su cantanti professionisti parallelamente al lavoro musicale e sul testo. Il corpo nel Laban/Bartenieff è considerato come un sistema unico dove è necessario sviluppare un dominio dal centro del corpo verso tutte le estremità e utile per saper canalizzare e centellinare l'energia sul fiato nel caso specifico dei cantanti e sull'espressività della maschera e del corpo. Irmgard Bartenieff era un'allieva di Rudolf Laban emigrata negli Stati Uniti alla fine degli anni '30. Il metodo dei Bartenieff Fundamentals è "*l'approccio all'allenamento basico del corpo basato su una serie di modelli di movimento specifici e esercizi sviluppati da Bartenieff nel suo lavoro di terapia fisica e terapia per la danza*". (Newlove & Dalby, 2004)

IL MOVIMENTO, LA CREAZIONE DEL PERSONAGGIO

Sarah SCHINASI

Il primo esperimento concepito da me e Milca, si è svolto in Israele con ex alunni della Rubin Acadademy di Jerusalem nel 2012, dopo aver sperimentato con successo i primi esercizi, li ho eseguiti in produzione nel gennaio del 2013 al Teatro Campoamor a Oviedo e in seguito con Shirit Lee Weiss direttrice dell'Opera Studio della Israeli Opera nel luglio 2013.

Dopo le prime sessioni e le riflessioni che sono seguite, ho condiviso i risultati con il direttore dell'Opera Departement del Vocal Institute di Juilliard School a New York, il famoso regista newyorkese Stephen Wadsworth³, librettista di Leonard Bernstein e alla direzione della prestigiosa scuola di canto di New York. Il Maestro Wadsworth ha osservato i primi risultati ottenuti in Israele su queste ricerche. Nel 2014 mi ha invitato per un primo workshop. Abbiamo in seguito continuato la collaborazione con il Vocal Departement su recitazione e l'utilizzo di questa metodologia *in progress* Schinasi/Leon, basata su nozioni di Laban/Bartenieff. Sono grata al Maestro Wadsworth per l'appoggio e sostegno che mi ha dimostrato⁴: "Ha il carisma e l'intelligenza, e crede con passione nell'importanza di una preparazione accademica più sofisticata di quella che attualmente è a portata di mano dei cantanti emergenti in Europa, (non che in America, sia ampiamente a disposizione, attenzione...".

Il warm up/riscaldamento, releasing/breathing rilassamento e respirazione sono gli esercizi basici con cui inizio una prova in una produzione basata sul Laban Bartenieff Analisis Movement. Questo metodo e linguaggio descrive, visualizza

e interpreta la qualità di ogni movimento umano. Basato originalmente dal lavoro di Rudolf Laban sviluppato poi da Lisa Ullman e Irmgard Bartenieff viene usato dagli attori, dai musicisti.

E' bene chiarire o evidenziare che l'artista lirico ha delle necessità molto diverse da quelle degli attori e dei ballerini. Ho dunque inventato una serie di esperimenti per creare concretamente una metodologia che avvicini la creazione del suono, la costruzione del personaggio, il lavoro sulla drammaturgia e sulla forza testo e della parola attraverso il movimento. Ho riscontrato nel lavoro fatto risultati eccellenti. Gli artisti mi hanno dimostrato grande interesse per l'arricchimento e il risultato raggiunto nel processo creativo, sia con grandi professionisti che con giovani artisti appena diplomati in fine di MA, come nel caso degli allievi del Vocal institute o del Lindemann programme del MET.

Procedere nelle ricerche sia che nella sperimentazione di una nuova metodologia più avanzata è diventato una necessità. Questo anche grazie all'incoraggiamento di grandi artisti, ospiti regolari del Metropolitan Opera, al Teatro alla Scala, al ROH, che hanno trovato interessante il risultato nel processo creativo, oltre che dei risultati con giovani artisti.

La longevità e cura della voce per l'artista sono legati a molti fattori e il processo completo di ogni produzione rappresenta un impegno diverso. L'artista lirico si trova spesso tra due grandi fuochi quello della regia e quello della direzione musicale, e necessita una grande con-

centrazione. Gli esercizi di connessione corporeamente sono utili non solo a una ricerca di calma interiore, ma a una consapevolezza maggiore di quello che succede intorno e a un'apertura verso la creazione di un'ambiente armonioso.

L'esperienza di regista in produzioni importanti aiuta a determinare con chiarezza quali sono le maggiori difficoltà sceniche. Solo grazie al lavoro in campo professionale si possono focalizzare le difficoltà che in ambito accademico non sono presenti, ma in scena o in produzione sono costanti, alle quali i giovani studenti devono essere preparati. Prezioso è lo scambio con i colleghi così come è stato recentemente nella produzione di Don Carlo per l'apertura del 80° Maggio Musicale Fiorentino a Firenze.

In base alla tecnica vocale di ogni artista, al repertorio, alla lettura musicale che la regia non dovrebbe mai dimenticare, gli ingredienti da sviluppare sono molti e di grande spessore. Per portare al massimo il potenziale di un artista con un controllo a livello muscolare e psicologico seguendo i dettagli registici drammaturgici e musicali, ho sezionato il lavoro in tappe diverse. La pratica del testo e della parola sono diventati basilari, nella sperimentazione del movimento nel corpo.

In produzione le situazioni sono diverse e la crescita della tensione varia. Un ritmo completamente diverso da quello accademico di formazione. Appoggio completamente la scelta di includere nei programmi di grado e post grado un lavoro sul movimento e la regia che sia completo. Credo che preparare i giovani cantanti ad affron-

tare almeno i primi grandi scogli della carriera e a saper stare fisicamente in scena partendo dal semplice modo di camminare sul palco, come ad esempio preparare il corpo alla posizione neutra dell'attore, sia molto utile. Correggendo o alleggerendo l'equilibrio del peso nel corpo erroneamente distribuito per difetti posturali/fisici si raggiunge una corretta posizione e un bilancio molto utile anche all' "appoggio" del canto.

2. LABAN E L'OPERA: LO SVILUPPO E LA CREAZIONE DEL METODO SCHINASI/LEON

Nel 2005 la Fondazione dell' Università de Alcalá de Henares decise di organizzare un Master di Interpretazione Scenica per Cantanti d' Opera. La prima edizione era diretta da G. C. Del Monaco e io partecipavo come sua assistente. Le audizioni per i candidati si svolsero al Teatro Real di Madrid. Alcuni giovani artisti provenivano dalla Scuola Superiore Reina Sofia di Canto, altri lavoravano come artisti del coro o in musical. Riunimmo un gruppo di voci molto interessanti preparammo una serie di scene da Rigoletto, La Bohème e Pagliacci.

Mi entusiasmava questa esperienza: essere testimone di un processo di apprendimento e contribuire alla formazione di giovani professionisti era differente dal processo di costruzione di una produzione d'opera con grandi professionisti. Il Master aveva tre trimestri, potei seguirne due perché dovevo partire a Strasburgo per Les Boreades, ma lavorammo con grande energia e intensità l'inverno e la primavera. La vicinanza al Maestro

IL MOVIMENTO, LA CREAZIONE DEL PERSONAGGIO

Sarah SCHINASI

Del Monaco con la sua tecnica di regia unica per la sua esperienza e il contatto diretto con il lavoro di Felsestein, mi aveva reso molto sensibile alla problematica della recitazione per il cantante.

L'esperienza di Alcalá mi fece riflettere più profondamente sulla complessità dell'aspetto musicale e sulla concezione della recitazione scenica; l'artista deve affrontare differenti sforzi, la creazione del suono, la comprensione profonda del testo che sovente non è nella lingua madre, la creazione del personaggio, il fraseggio, la pronuncia, il movimento e l'ascolto. Quanto lavoro per una sola persona: il cantante.

Riflettei alla delicatezza nella comunicazione con cui si trasmettono istruzioni chiare per poter ottenere una recitazione fluida e naturale e dare così la possibilità di scegliere tra molteplici registri cercando di non dimenticare la complessità su cui si basa fisicamente la tecnica del canto. L'esperienza fu molto pratica per gli studenti, con un lavoro a grande scala ma anche con sottili indicazioni, tecniche ingegnose, come l'insegnamento della visione periferica scenica, mezzi tecnici molto utili in produzione. Mi interessava molto questo processo.

Nel 2012 mi trovavo in Israele per il montaggio della produzione di Carmen/Del Monaco, per il Festival Internazionale di Masada dell'Opera di Israele. Incontrai dopo diversi anni la mia insegnante di movimento della Royal Central School of Speech and Drama, Milca Leon. Decidemmo allora di mettere insieme la mia esperienza di regista d'opera e la sua grande esperienza

nell'insegnamento del Movimento e Laban/Bartenieff: organizzammo un workshop con ex alunni della Rubin Academy di Gerusalemme in Israele con l'aiuto della regista israeliana Shirit Lee Weiss. Mi interessava verificare se alcune delle mie teorie riguardanti la regia e l'insegnamento dell'interpretazione nel canto potessero avere un fondamento reale nel contesto professionale del mondo operistico.

Nel workshop diretto agli alunni diplomati dell'Accademia Rubin si decise di provare un lavoro basato sulla drammaturgia e con un lavoro base di Laban/Bartenieff di cui avevo qualche nozione sia grazie ai miei corsi alla Central School a Londra che con il lavoro personale con Milca Leon. La novità del lavoro si basava su diversi livelli di approccio alla costruzione del personaggio sulla *drammaturgia in primis*. Respirazione tridimensionale tipica del Laban/Bartenieff, la connessione mente-corpo, un rilassamento muscolare e mentale, e l'aggiunta specifica sul lavoro drammaturgico nella costruzione del personaggio e la connessione con il testo in connubio con le qualità del movimento.

Grazie al lavoro con Stephen Wadsworth, al quale devo infinita gratitudine per aver creduto immediatamente in questo progetto, alle discussioni con gli allievi del MA e del Lindemann Programme e con Eve Shapiro nel 2016, (specificatamente su linguaggio shakespeariano e opera), ho capito che la direzione iniziata con Milca era la corretta e decisi come avrei proceduto. I cantanti hanno una grande sfida davanti a se nella creazione drammatica di un personaggio.

Sarah SCHINASI



Imagen 2. El Maestro Stephen Wadsworth y Sarah durante la preparacion del trabajo para la clases de los jóvenes artistas del MA y del Lindemann Programme del Met en la oficina del Vocal Institute de Julliard School en New York en Febrero 2016.

Per creare e mantenere un personaggio vivo, come fanno gli attori, c'è bisogno di un lavoro di grande fisicità. I cantanti devono seguire contemporaneamente le direttive del maestro d'orchestra e del regista. La voce è una estensione del corpo e per averne il controllo è necessario un dominio totale sia dell'uso del corpo che della muscolatura. Questo sforzo e concentrazione necessitano un allenamento particolare. Oggi giorno l'interprete lirico si trova a dover affrontare anche un mercato professionale dove la competizione visuale con gli attori di cinema o teatro è diventata evidente.

Ho unito vari elementi di ricerca, Tecnica Alexander, Feldenkrais e Laban/Bartenieff insieme alla mia esperienza registica, unito le tecniche per liberare il corpo dalle tensioni con la collaborazione di Milca Leon. L'artista può con una maggiore coscienza interna capire e incontrare i punti dove le tensioni muscolari si agglomerano in momenti specifici della recitazione e della produzione vocale e considerare la possibilità di sbloccarle se questo non interferisce con una spinta specifica su una nota particolare. Sviluppo la connessione tra corpo e mente, in seguito costruisco tecnicamente la parte drammaturgica teatrale sul testo e un in un secondo tempo la parte musicale.

Per la comprensione dell'utilità e lo sviluppo di questa ricerca focalizzata alla creazione di un nuovo metodo per la creazione e la comunicatività più estesa e profonda, è stato fondamentale ascoltare le risposte di coloro che hanno provato i primi esperimenti. Abbiamo riscontrato risultati positivi immediatamente nelle prime sessioni, sia con gli alunni della Rubin Academy, con Shirit Lee Weiss all'Opera di Israele e successivamente con Stephen Wadsworth nel Postgraduate Course del Vocal Institute⁵ (vedi testimonianze di Onay Kose e Takaoshi Onishi nell'Appendix).

Lo studio di questo metodo innovativo si concentra nella creazione di un Sistema che intensifica il lavoro personale grazie a esercizi specifici inventati da me e da Milca Leon, diretti alla risoluzione di problematiche connesse sia alla creazione del personaggio, quanto alla creazione del suono e alla forza del testo. Dal punto di vista

IL MOVIMENTO, LA CREAZIONE DEL PERSONAGGIO

Sarah SCHINASI

Accademico non conosco né in Spagna né in Italia, e neppure in altre parti d'Europa un lavoro basato sul Laban/Bartenieff e la recitazione per cantanti d'opera. La novità di questa ricerca e al metodo che ne seguirà, è che è estesa alla forza drammaturgica scenica e musicale connessa al movimento sulla parola. La rilevanza della ricerca è basata su come risolvere problematiche sceniche concrete, poichè i tempi di creazione di produzione si fanno sempre più brevi e intensi.

Durante la mia esperienza ho raccolto condiviso e discusso largamente la problematica del canto relativo alla recitazione. L'artista lirico è mentalmente concentrato con una priorità nella creazione/proiezione del suono e mano a mano che la produzione cresce le problematiche relative all'unione della regia con l'orchestra innescano meccanismi che in prova non sono presenti e lontani dalla realtà accademica. La memorizzazione del testo connesso a uno sviluppo multisensoriale e olistico offre più calma interna per seguire sia le direttive del maestro d'orchestra e essere credibile nella recitazione e nel rispetto della regia richiesta.

3. SPERIMENTAZIONE IN PALCOSCENICO

Nel Gennaio 2013 dirigevo a Oviedo al Teatro Campoamor il revival della produzione di Don Carlo (produzione originale di G. C. Del Monaco coproduzione Teatro Maestranza de Sevilla, Teatro Campoamor Oviedo, Abao-Bilbao, Festival de Tenerife). Nel cast due grandi star della lirica spagnola Ahinoa Arteta e Juan Jesus Rodriguez che sono stati i primi in produzione a sperimen-

tare gli esercizi di riscaldamento e connessione mente-corpo Laban/Bartenieff, per il tempo che avevamo disponibile a Oviedo.

A Luglio del 2013 Shirit Lee Weiss ha provato e sperimentato una nuova serie di esercizi. Nel 2015 dirigendo la versione francese di Don Car-



Imagen 3. Sarah Schinasi y Ahinoa Arteta en Madrid en Septiembre 2016 para su interpretación de canciones sefardíes en la exposición "Daniel Schinasi el retorno de un sefardí". Ahinoa ha interpretado Elisabetta Di Valois al Teatro Campoamor de Oviedo en Enero 2013.



Imagen 4. El barítono español Juan Jesus Rodriguez y Sarah en un ensayo del "Don Carlos" en Bilbao en Septiembre 2015.

IL MOVIMENTO, LA CREAZIONE DEL PERSONAGGIO

Sarah SCHINASI

los di Verdi/Del Monaco al teatro Euskalduna di Bilbao ho avuto la possibilità di mettere in pratica altri esercizi con la mezzo soprano italiana Daniela Barcellona e la soprano spagnola Ana Nebot e di nuovo con il baritono Juan Jesus Rodriguez e andare un po' più in profondità grazie alla presenza e alla disponibilità degli artisti⁶. Ogni sessione di prova iniziava con esercizi di riscaldamento e respirazione tridimensionale. Ana Nebot e Daniela Barcellona hanno lavorato sulla drammaturgia nel movimento e sul testo del personaggio, movimento e stile in connessione con regia, testo e stile storico della produzione. Il movimento ha giovato sia sul carattere drammaturgico che musicale della scena "del velo" per la Principessa di Eboli e Tebaldo per il lavoro sulla fisicità maschile, interpretati da Daniela e Ana⁷.

Si è lavorato sulle differenti qualità di movimento inerenti al carattere del personaggio in seguito uniti al testo e alla musica. Inizio aprile 2017 con la direzione musicale del M° Zubin Mehta iniziavo la regia di Don Carlo (produzione originale G. C. Del Monaco), per l'apertura dell'80° Maggio Musicale Fiorentino a Firenze. L'ultimo del Maestro Mehta come direttore da 32 anni di questa istituzione, un evento storico. Per le prime settimane di prove ho concepito diversi riscaldamenti di intensità leggeri/medi/profondi secondo le possibilità del planning giornaliero, e un insieme di esercizi da utilizzare in produzione. Sono particolarmente riconoscente per la collaborazione su questa produzione alla soprano americana Julianna Di Giacomo, e il baritono lucchese Massimo Cavalletti e al Coro del Maggio Musicale e al Maestro Lorenzo Fratini.

La loro presenza fin dall'inizio delle prove ci ha dato la possibilità di elaborare con più profondità gli esercizi di riscaldamento e scioglimento muscolare. Abbiamo rispettivamente lavorato con Julianna alla creazione fisica e drammaturgica di Isabella di Valois. Julianna debuttava il ruolo, ho concentrato il warm up sulla respirazione tridimensionale ed esercizi al suolo. Si è lavorato sulla postura, la verticalità del corpo, le qualità del movimento per la creazione della andatura di Elisabetta nei differenti momenti della successione drammatica contemporaneamente alla creazione drammaturgica. Sia la parte drammaturgica che musicale ne hanno trovato un giovamento e un arricchimento di raffinato livello. Julianna Di Giacomo ha raggiunto un altissimo livello nella creazione globale di questo personaggio regale con un *background* molto chiaro ed espressivo scenicamente. A causa della diretta televisiva e mondiale nei cinema, la tensione e lo stress



Imagen 5. El Maestro Zubin Mehta y Sarah Schinasi al final de una tarde de un ensayo de Don Carlo en la Opera de Florencia para la abertura del 80° Maggio Musicale Fiorentino en Mayo 2017.

IL MOVIMENTO, LA CREAZIONE DEL PERSONAGGIO

Sarah SCHINASI

erano per tutti superiore a quella già provocata dal prestigioso e storico evento.

Sono riconoscente per la disponibilità dimostrata da Massimo Cavalletti, artista di solida carriera internazionale. Il suo personaggio di Rodrigo già ben costruito nel suo repertorio è unico nel palcoscenico mondiale. Massimo Cavalletti ha dimostrato apertura mentale nello sperimentare gli esercizi Schinasi/Leon. Si è discusso animatamente riguardo al rapporto canto-regia. Grazie a questi scambi ho capito che il lavoro da fare è ancora più profondo di quello che pensavo.

Con Massimo Cavalletti abbiamo lavorato la respirazione tridimensionale, gli esercizi al suolo per la distensione dell'articolazione dell'asse e il piano centrale del corpo. Per quanto mi riguarda questa collaborazione ha reso un Marchese di Posa/ Cavalletti in eleganza e in stile fedele all'uomo della corte spagnola del XVI°, con la forza dell'uomo di stato e di guerra e la luce dell'eroe schilleriano di Verdi. Entrambi Julianna Di Giacomo e Massimo Cavalletti hanno dato una performance eccezionale che il pubblico ha potuto apprezzare nella ritrasmissione live world wide. Personalmente mi hanno dato una enorme soddisfazione.

Sergio Escobar tenore spagnolo presente anche lui fin dall'inizio delle prove ha sperimentato la tridimensionalità di un Don Carlo ben rafforzato nel suo corpo e con un lavoro sulla regia di grande responsabilità e concentrazione con un eccellente risultato anche in uno degli spettacoli dove ha dovuto in maniera urgente sostituire un



Imagen 6. El Maestro Zubin Mehta, la Soprano americana Julianna Di Giacomo que interpreta Elisabetta di Valois, el barítono italiano Massimo Cavalletti que interpreta Rodrigo, Sarah Schinasi directora, Carlo Centolavigna el escenógrafo, en los saludos de la última función de Don Carlo el 14 de Mayo 2017.

collega dopo molti giorni in assenza di prove. Ha confermato che la tecnica registica rafforzata tra testo e movimento aiuta la memorizzazione del ruolo nel corpo con grande chiarezza e rispetto per lo stile della produzione. Devo menzionare gli altri artisti, artisti di altissimo livello che si sono prestati al warm up e lavoro sulla fisicità dei personaggi e sul testo oltre che esercizi di interazione: Ekaterina Gubanova, Simona di Capua, Saverio Fiore, Enrico Cossutta, Dimitri Bieloselski, Oleg Tschibulko. Hanno sperimentato dei warm up più leggeri a causa della mancanza di tempo, ma sempre utili per la creazione dell'atmosfera alla costruzione della scena e al raggiungimento di una visione del personaggio chiara.

Anche il Coro del Maggio Musicale Fiorentino ha iniziato le prove con esercizi di respirazione tri-

dimensionale, scioglimento della parte centrale del busto e respirazione in movimento, contatto con il suolo, per preparare la scena del secondo atto dell'Auto da Fe. In seguito, al lavoro fisico si è unita la preparazione registica della scena in ambito storico drammaturgico e musicale. Dopo aver riflettuto sulle tempistiche del montaggio di uno spettacolo dove non è possibile realizzare un warm up di 50 mn, ho scelto alcuni esercizi tra quelli che ritenevo fossero più funzionali per l'artista lirico. In produzione non c'è mai troppo tempo per fare un riscaldamento totale come avviene in un'Opera Studio o in programma di post grado.

Le prime due settimane di Giugno 2017 sono stata invitata da Shirit Lee Weiss a Tel Aviv. Ho offerto il primo workshop alle giovani artiste the Meitar-Studio della Israeli Opera. Shirit Lee Weiss mi ha invitata ad assistere alle prove del montaggio della produzione di Suor Angelica per



Imagen 7. Shirit Lee Weiss Directora del Meitar Opera Studio de la Israeli Opera Junio 2017 Tel Aviv durante el workshop ofrecido por Sarah a la clase de graduación.

condividere le riflessioni sulla fisicità delle artiste, in relazione alle sue scelte registiche.

Il workshop che ho offerto si è svolto durante una settimana molto intensa composta da 3 ore di classi di movimento d'insieme la mattina e in seguito di sessioni private di un'ora per ogni artista ogni giorno nel pomeriggio. La struttura a Tel Aviv della programmazione delle lezioni è molto simile a quella del Vocal Institute. Le classi della mattina sono pure classi comuni di warm up e lavoro con Stephen per poi sviluppare un lavoro più personale con ognuno dei giovani artisti specificatamente al repertorio studiato in quel momento.

Abbiamo lavorato nelle classi d'insieme su alcune nozioni basilari per gli attori. Per il riscaldamento ad esempio si sono utilizzati esercizi basici che a livello neurologico calmano la vibrazione interna e rilassano a un livello profondo aprendo la respirazione. Abbiamo individuato le posture erranee, insegnate in tenera età o non corrette e disegnato un programma perché queste problematiche con il tempo possano scomparire totalmente.

Ho deciso di iniziare le sedute a volte al suolo a volte in piedi, alternate tra la respirazione tridimensionale e gli esercizi al suolo. Importante è costatare l'energia con la quale gli artisti entrano nella sala prove, se energetici, se stanchi o con umore variabile. Le sedute di movimento si sviluppano in un riscaldamento di circa 50 minuti per un controllo della respirazione e la creazione di una calma interiore migliore. Le ore successive sono dedicate al lavoro di sperimentazione sulla divi-

IL MOVIMENTO, LA CREAZIONE DEL PERSONAGGIO

Sarah SCHINASI

sione delle qualità dei movimenti e all'interazione del lavoro azione-reazione. In seguito si passa alla parte di drammaturgia e regia.

Sono seguite classi di *personal coaching* dove si è lavorato in dettaglio arie e scene sulla base del lavoro sperimentato nelle sedute comuni. Un insieme di riscaldamento, sperimentazione di esercizi sul movimento e testo, esplorazione del movimento e controllo dello spazio, passaggio dalla drammaturgia al testo, alla regia e alla musica. Pongo qui sotto un diagramma di semiologia che spiega l'idea del processo a grandi linee.

Definitivamente la comprensione del testo si è evoluta a un livello più profondo grazie al lavoro fisico e in seguito all'aggiunta della musica.

Abbiamo lavorato arie da Lucia di Lammermoor, Nozze di Figaro, La Giconda, Così fan Tutte, Rigoletto, Clemenza di Tito, Suor Angelica. In un tempo relativamente breve ho notato un assorbimento nel corpo di una drammaturgia molto chiara e profonda, con indubbio giovamento per le giovani artiste che hanno spontaneamente, anche all'interno di altre classi, iniziato le sedute di lavoro con il *warm up* che ho loro insegnato.

4. CONCLUSIONE

Questa ricerca formativa sviluppata sia in ambito accademico che professionale necessiterebbe di essere approfondita con tempi di lavoro più lunghi. Continuerò con la ricerca in ambito accademico sia in collaborazione con la Israeli

ENCODER CODIFICADOR



*Code: When the performer gesture symbolize emotion such as love, anger, hate. The singer has a very significant role in the code as through his body expressivity, he makes the code more significant and integrated.

Código: Cualquier gesto de un artista que simboliza una emoción como, amor, rabia, odio. El cantante tiene un rol determinante en un código a través de su expresividad física y rende el código mas significativo y completo.

Imagen 8. Opera as Communication: Basado en el diagrama de semiología de Guiraud 1975.

Opera e il Vocal Institute, cercando di disegnare un programma accademico di un anno per il perfezionamento dei giovani artisti. L'esperienza fatta dai professionisti e dagli studenti di post grado che l'hanno sperimentata mi spinge a continuare nella ricerca e auspicherei una collaborazione più lunga o costante come condiviso con alcune istituzioni superiori a Madrid la Escuela Reina Sofia e il Conservatorio Superiore di Canto di San Bernardo.

Sono grata a coloro che con profonda soddisfazione hanno sperimentato i diversi metodi applicati e gli esercizi creati in rapporto con Laban Bartenieff e il metodo Schinasi/ Leon sia in produzione che accademicamente. Laban lavorò a una suddivisione molto precisa di qualità nel movimento e la divisione dei piani e livelli sul quale il corpo umano ha la capacità di muoversi.



Imagen 9. Milca Leon y Sarah Schinasi en un sesión de Laban Bartenieff en Tel Aviv Junio 2017.

Anche una classificazione di scale per il movimento del corpo esattamente come la classificazione di una scala tonale.

Ognuno di queste qualità necessita a livello neurologico un tempo di assorbimento per essere compreso e controllato dal corpo. Gli attori necessitano un senso di movimento e di sforzo muscolare molto specifico come i ballerini o gli atleti, ma per i cantanti di opera lirica la cosa è più complessa. L'azione nella voce, attraverso la psicologia e l'emozione è molto più delicata. C'è una connessione intrinseca tra l'esperienza emotiva fisica e mentale e quella musicale.

Mentre l'attore sperimenta questi esercizi di Laban sperimenta un viaggio tra pensiero e emozioni che ogni movimento crea. L'analisi Laban/ Bartenieff per gli artisti lirici, come sperimentato è molto chiara e pratica, immediatamente applicabile alla costruzione del personaggio e al processo creativo durante le prove, aiutando l'artista a sviluppare e raffinare la sua comprensione del corpo, della voce e della mente in azione. Avendo controllo sul movimento e sul testo i cantanti, possono fare una scelta molto cosciente che influenzerà organicamente la qualità delle scene ad ogni livello di prova e in spettacolo.

Confido che questa temática sia in futuro presa in seria considerazione nel mondo accademico a livello della formazione e educazione. Per il mondo dell'opera lirica cercherò, di sviluppare un sistema e processo di lavoro specifico esclusivamente per i cantanti. Le testimonianze della libertà e successo nell'essere in grado di espri-

IL MOVIMENTO, LA CREAZIONE DEL PERSONAGGIO

Sarah SCHINASI

mere con chiarezza è stata fondamentale nel dare fiducia ai vari allievi che hanno partecipato ai workshops, anche a chi aveva una relazione molto conflittuale e difficile con la propria fisicità⁸.

Questo percorso sarà portato avanti da me sia in produzione che in ambiente professionale e accademico, grata alle istituzioni che lo hanno accettato anche in fase iniziale come il Vocal Institute di Juilliard e l'Opera di Israele per proseguire insieme, e creare un futuro in Europa e in Spagna nuovo per questa materia. La Spagna liderava all'inizio del XIX secolo nella sua Institucion Libre, l'insegnamento del canto e della musica, vista la mia collaborazione con tanti istituzioni liriche di questo paese, iniziare un nuovo cammino per l'apprendimento professionale dell'opera lirica da qui sarebbe per me di grande interesse.

Laban e il teatro. Fuori dall'ambiente della danza e anche nel teatro il nome di Laban non è conosciuto. Laban, nato a Bratislava nel 1879, fu un uomo di grande carisma che cambiò il corso della danza e rivoluzionò l'attitudine rispetto al movimento umano. Contro il volere della sua famiglia originaria che lo preferiva ufficiale nella scuola militare imperiale, Laban che aveva sempre osservato viaggiando con il padre, un maresciallo-generale dell'impero austro-ungarico, le danze popolari dell'impero Austro-Ungaro e quelle di sala nella corte a Vienna era interessato al movimento. Decise con grande delusione del padre di lasciare i suoi studi militari per studiare l'arte trasferendosi a Parigi dove iniziò gli studi di architettura.

Con lo stile da *bohémien* e la sua folgorante bellezza attirava molte ammiratrici che non disdegnava. Dopo aver sperimentato diverse forme di espressione dal teatro, alla danza, al mimo, decise di dedicarsi alla danza specificatamente. Era un maestro nato, rientrando in Germania aprì una scuola e una scuola estiva in Svizzera. Allo scoppio della prima guerra mondiale decise di rimanere in Svizzera mentre i suoi allievi dovettero tornare nelle rispettive patrie. Nell'arco di un anno alcuni discepoli che avevano lavorato insieme nelle classi di Laban, si erano uccisi gli uni con altri affrontandosi nei rispettivi campi tedesco e francese. Rientrò a Stoccarda dove fondò un'altra scuola.

Come tutti i buoni insegnanti Laban non smise mai di imparare diventando un abile ballerino, coreografo, attore, pittore e designer e anche compositore. Era aperto all'*avant-garde* in contatto con i Dadaisti. Credeva fermamente nel movimento e la danza per tutti. La danza era la sua vita e la sua famiglia chiunque lo ascoltasse e volesse danzare. Mentre insegnava e sperimentava, si impegnò nel suo più grande progetto che sarebbe diventato la notazione della danza. Occupò diversi posti di responsabilità in teatri e teatri d'opera. Aveva una grande abilità in muovere grandi masse e nel 1930 fu nominato Direttore del Movimento e maestro di Ballo all'Opera di Stato di Berlino. Dovette prendere la nazionalità tedesca cosa che rimpiange amaramente. I nazisti avevano ormai il potere nel mondo artistico, ma Laban non accettò di aderire al partito.

Sarah SCHINASI

Per inaugurare i giochi olimpici del 1936, Laban fu ingaggiato per preparare una grande cerimonia in un teatro all'aria aperta. Quando gli alti carichi del partito videro la prova generale dello spettacolo, decisero che un uomo che poteva trascinare un così gran numero di persone poteva essere pericoloso fu messo su arresto domiciliare i suoi libri banditi. Laban riuscì a fuggire in Inghilterra nel 1934 dove il suo allievo Jooss del balletto di Stoccarda lo aveva preceduto con Lisa Ullmann che aveva già rischiato la sua vita portando fuori della documentazione inerente agli scritti di Laban. Era su un treno perquisito dai nazisti e si salvò aggrappandosi a un vagone del treno in corsa. Accolti in Galles da filantropi gallesi, gli Elmhirts, riuscirono a proseguire studi e programmi educativi che attrassero educatori fisici e maestri di ballo.

Laban si spense nel 1958 sicuro che Lisa Ullman e altri allievi avrebbero portato avanti i suoi studi. La filosofia di Laban si basava sulla convinzione che il corpo umano e la mente sono inseparabilmente uniti. Forse il suo più grande conquista fu di provare, al di là di ogni dubbio, che tutti possiamo provare piacere, anche estasi, nella nostra abilità di muoverci.

APPENDIX

Riporto qualche testimonianza degli ex studenti di Juilliard che hanno sperimentato in diverse occasioni le sessioni del metodo *in progress* Schinasi/Leon.

"I have been very fortunate to meet great director, Sarah Schinasi, who has got a great understand-

ing of how the acting works for opera singers. She used so many methods including extremely beneficial and fast resulting Laban Opera Acting. The results were extremely useful for me. Not only it changed my daily quality of my body usage throughout my opera rehearsals but also it completely changed my success in my auditions which is something we need to constantly face off in early years of our career as an artist. The freedom and success of to be able to express the things I want gave me the confidence. I will have been continuing my work with Sarah throughout my free times during my ongoing career. All the best,"

Onay Kose

Former student MA Opera Studies Department
Vocal Institute-Juilliard School of Music New
York. February 2016. Onay is now performing at the Deutsche Opern in Berlin

*"Dear Maestra Schinasi,
Thank you so much for writing me and for giving a wonderful class this week.
It was truly an amazing and inspirational experience. My understanding of words wasn't clear enough before, but after I did the exercise, my vision and image of the words became much better and clearer. I will do the same exercise for every other arias!
My next project is singing the role of Il Conte in Le nozze di Figaro next spring, under Maestro Wadsworth. I hope you'll have a chance to see us!
Enjoy the rest of the stay in US, and yes I will be stay in touch!
Mille baci,"*

Takaoki Onishi

Takaki Onishi Graduated from the Vocal Institute
of Juilliard School in 2015 and he is now
in the Chicago Opera Studio

IL MOVIMENTO, LA CREAZIONE DEL PERSONAGGIO

Sarah SCHINASI

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Adrian, B. (2008). *Actor training the Laban way an integrated approach to voice, speech, and movement*. New York: Allworth Press.

Billingham, L. A. (2005). *The Complete conductor's guide to Laban Movement Theory*. Chicago: GIA Publication.

Hackney, P. (2002). *Making connections Total body intergration throught Bartenieff Foudamentals*. London-New York: Routledge.

Mariategui, S. (2004). *106 reflexiones sobre la voz y el canto*. Madrid: Discoplay.

Newlove, J. (1993). *Laban for Actors and Dancers*. London: NHB Nick Hern Books.

Newlove, J. & Dalby, J. (2004). *Laban for all*. London: NHB Nick Hern Books.

Palma, A. (2010): Ciencias Sociales, Educación Cívica y Música, fecunda encrucijada. En F. Sadio (Coord.), *Lançando pontes para a Interculturalidade* (pp. 207-226). Coímbra: Ed. F. Ramos.

— (2017). El patrimonio musical y sus posibilidades didácticas. En M.^a E. Cambil y A. Tudela (Coords.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 153-175). Madrid: Pirámide.

Panet, B. (2009). *Essential acting. A practical handbook for actors teachers and director*. London-New York: Routledge.

Panet, B. y McHardy, F. (2009). *Essential Acting*. London-New York: Routledge.

Zapor, R. (1995). *Action theater the improvisation of presence*. Berkeley: North Atlantic Books.

NOTAS

1. Il Metodo Feldenkrais è stato descritto come un metodo che unisce lo sviluppo motorio, biochimico, psicologico e arti marziali creato dal Dr. Moshe Feldenkrais (1904-1948). E' usato nella terapia fisica e nei corsi di movimento.

2. La Tecnica Alexander è una pratica di posture che rimuovono tensioni bloccanti.

3. Stephen Wadsworth è un regista teatrale e operistico. Fellow Director of Opera The James S. Marcus Faculty Studies - The Juilliard School.

4. Stephen Wadsworth, Head of Dramatic Studies Lindemann Young Artists Development Program Metropolitan Opera: "She has the carisma the charisma and intelligence, and a passionate belief in the importance of more sophisticated acting training than is currently available for emerging singers in Europe (not that it is widely available in the States, mind you). With the right support she could change the game." (S. Wadsworth March 2016 New York).

5. https://www.youtube.com/watch?v=9SywF9c6_7Q&t=11s

6. <https://www.youtube.com/watch?v=f4VaHXUygT4&t=163s>

7. <https://www.youtube.com/watch?v=xjYiLeDT8vc>

8. <https://www.youtube.com/watch?v=ZOslNTDn7yA>

EXPERIENCIAS
DOCENTES

UNES

NUEVAS METODOLOGÍAS Y CONTENIDOS APLICADOS A LA PRÁCTICA DOCENTE

NEW METHODOLOGIES AND CONTENTS APPLIED TO TEACHING PRACTICE

Mercedes FERNÁNDEZ-PARADAS

Resumen

Este trabajo pretende dar a conocer el proyecto de innovación educación “Nuevas metodologías y contenidos aplicados a la práctica docente: el Archivo y el Museo como base para la innovación docente y la investigación histórico artística en la Era Digital”, PIE 15-67, concedido por la Universidad de Málaga en la convocatoria 2015-2017.

Palabras clave

Archivo, Contenidos, Museo, Nuevas Metodologías, Práctica Docente.

Abstract

This paper aims to present the innovation and education Project “New methodologies and contents applied to teaching practice: the Archive and the Museum as the basis for teaching innovation and artistic history research in the Digital Age, “PIE 15-67, granted by the University of Málaga within 2015-2017.

Keywords

Archive, Contents, Museum, New Methodologies, Teaching Practice.

Mercedes FERNÁNDEZ-PARADAS es Profesora Titular de Historia Contemporánea Universidad de Málaga. Especialista en Historia Económica y Social e innovación docente. Sus principales líneas de investigación se centran en la historia industrial, las fuentes de energía y la innovación docente enfocada a las estrategias para la mejora de las competencias del alumnado. Es Coordinadora del Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga “Nuevas metodologías y contenidos aplicados a la práctica docente: el Archivo y el Museo como base para la innovación docente y la investigación histórico artística en la Era Digital”, PIE 15-67.

Recepción: 28/VI/2017

Revisión: 20/VII/2017

Aceptación: 20/VII/2017

Publicación: 30/IX/2017

NUEVAS METODOLOGÍAS Y CONTENIDOS APLICADOS A LA PRÁCTICA DOCENTE

NEW METHODOLOGIES AND CONTENTS
APPLIED TO TEACHING PRACTICE

1. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

1.1. Necesidad del proyecto

Este proyecto de innovación educativa pretende diseñar metodologías y contenidos aplicados a la práctica docente, en los que el Archivo y el Museo¹ desempeñan un papel central. Se trata de completar la docencia teórica y práctica de las asignaturas implicadas en el proyecto de innovación docente, correspondientes a los Grados de Historia, Historia del Arte², Geografía³ y Periodismo de la Universidad de Málaga, así como el Grado de Historia del Arte de la Universidad de Extremadura, el Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Granada y el Grado de Educación de la Universidad Europea de Madrid.

Por tanto, hemos apostado por un enfoque multidisciplinar en el que participan profesores e investigadores de los ámbitos de las Humanidades y las Ciencias Sociales⁴, procedentes de las ramas de la didáctica de las ciencias

sociales, historia, historia del arte, geografía y periodismo⁵. Asimismo, hemos considerado oportuno integrar en el mismo a tres colaboradores, posibilidad contemplada en la convocatoria de proyectos de innovación educativa de la Universidad de Málaga: José Escalante Jiménez, archivero responsable del Archivo Histórico Municipal de Antequera, centro de documentación referente en Andalucía; Antonio Rafael Fernández Paradas, experto en innovación docente y en museos; y Alejandro Jerez Zambrana, licenciado en periodismo, investigador en innovación docente y profesor de inglés. Su implicación se explica por el enfoque dado al proyecto en el que el Archivo y el Museo se constituyen en los ejes fundamentales sobre los que se organiza el desarrollo del mismo. Asimismo, la participación de un docente de inglés con el propósito de potenciar la transferencia de los resultados y de las actividades organizadas, en dicha lengua.

El proyecto, dado el elevado número de titulaciones implicadas de diversas universidades españolas, se está aplicando sobre 460 estudiantes de la Universidad de Málaga, habiendo considerado la coincidencia de asignaturas en un mismo curso. También, a 220 de la Universi-

dad de Granada, 22 alumnos de la Universidad Europea de Madrid y 75 de la Universidad de Extremadura. Por tanto, las nuevas metodologías y contenidos elaborados están siendo testados en universidades y titulaciones diferentes, lo que pensamos contribuirá decisivamente a mejorar dichos materiales y experiencias.

El proyecto quiere contribuir a dotar a los estudiantes de herramientas para que mejoren en la adquisición de competencias. Esta necesidad surge de nuestra experiencia docente en la que hemos constatado carencias importantes que les dificultan sobremanera la realización con éxito de trabajos de investigación, entre ellos, el Trabajo de Fin de Grado, también las Prácticas Externas⁶, en sus modalidades curricular y extra-curricular. En general, desconocen cómo estructurar un trabajo, cómo citar la documentación de archivo y las referencias bibliográficas, no saben buscar las fuentes y cómo consultarlas y desconocen qué actividades y competencias pueden desarrollar en el Archivo.

Para subsanar estas deficiencias, consideramos fundamental dotar al alumnado de vías para profundizar en el estudio del patrimonio artístico y las fuentes documentales, con especial énfasis en archivos y museos. Entendemos por archivos y museos en su acepción más amplia. Los primeros, como centros de documentación o instituciones donde puedan consultarse fuentes documentales. Los segundos, como un espacio "abierto", "cerrado", "físico" o "virtual", a través del cual acceder a la obra de arte.

Partimos de la premisa de que es crucial que los estudiantes trabajen en los archivos y/o en museos para que puedan ejercer con solvencia sus respectivos oficios. En los Grados de Periodismo y Geografía también se ofrecen contenidos y asignaturas en las que resulta fundamental el recurso a fuentes documentales y el conocimiento del pasado histórico para reflexionar y actuar sobre el presente. Las herramientas y actividades que estamos implementando también contribuirán a que los alumnos-as puedan desarrollar con eficacia los Trabajos de Fin de Grado y las Prácticas Externas. Igualmente, pretendemos facilitar y fomentar el acceso y el manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTICs)⁷, fundamentales en la Era Digital para acceder a la información y los recursos que están disponibles en la web.

1.2. Objetivos del proyecto

El proyecto persigue los siguientes objetivos:

1. Elaborar metodologías y contenidos para la preparación de clases prácticas.
2. Aproximar al estudiante en el acceso y el manejo de las fuentes documentales y la obra de arte, para ello se les ofrece una base teórica y práctica.
3. Preparar al alumnado para que desarrolle las competencias necesarias para que pueda realizar con solvencia los Trabajos de Fin de Grado y las Prácticas Externas.
4. Fomentar la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

NUEVAS METODOLOGÍAS Y CONTENIDOS

Mercedes FERNÁNDEZ-PARADAS

mediante el empleo de metodologías que los motiven y ayuden a comprender la vertiente práctica de sus respectivos Grados, así como las salidas profesionales.

5. Favorecer la coordinación docente, al ofrecer materiales y actividades que sean útiles no solo para las asignaturas implicadas, también para las titulaciones.
6. Impulsar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) como herramienta fundamental para aproximarse al conocimiento y a la investigación histórica.
7. Estimular el uso de las redes sociales para acceder a las fuentes documentales y las obras de arte, así como avanzar en la investigación histórica.

1.3. Metodología

Estamos diseñando herramientas que sirvan al alumnado para analizar las fuentes documentales y las obras de arte, depositadas en archivos y museos. Dichos materiales incluirán una parte teórica y una parte práctica, que estamos dando a conocer a los estudiantes mediante diversas actividades, principalmente jornadas, talleres, en los grupos prácticos de las asignaturas implicadas.

Apostamos por metodologías activas en las que los alumnos construyan sus propios conocimientos y herramientas de aprendizaje, con espíritu crítico y constructivo, también les sirvan para afrontar trabajos de investigación, especialmente los Trabajos de Fin de Grado y las Prácticas Externas. Respecto de estas últimas, si las desarrollan con aprovechamiento, pueden con-

vertirse en un paso fundamental en su incorporación al mercado laboral.

En cuanto al profesorado, nuestra metodología se fundamenta en la idea de que actúe básicamente como guía, pues rechazamos el planteamiento tradicional en el que el docente es el único depositario de los conocimientos, está demostrado que la colaboración y la interacción entre estudiantes y profesores motivan al alumnado.

Partiendo de las carencias mencionadas, los materiales elaborados incluyen una parte teórica y otra práctica. La parte teórica comprende las siguientes informaciones y recursos:

1. Terminología básica sobre Archivos y Museos.
2. Tipología de documentación e información a la se puede acceder en dichas instituciones.
3. Protocolos a seguir para buscar la información que pueda interesarnos en un archivo o biblioteca, diferenciando entre los centros “tradicionales” y aquellos a los que se puede acceder a través de sus respectivas webs.
4. Pautas a seguir para el uso de las redes sociales como vía de intercambio de información y para desarrollar una investigación histórica.

Estamos aplicando un método dinámico que motive a los estudiantes, de tal manera que sean coparticipen y protagonistas de las actividades, mediante el aprendizaje colaborativo, en el proceso de “construcción” de los materiales docen-

tes. También hemos pretendido que los alumnos tengan una activa participación en las Jornadas que hemos organizado, lo que hemos logrado dado su elevada participación en las mismas.

1.4. Plan de difusión de resultados

El potente plan de difusión del proyecto que estamos implementando contempla las siguientes acciones:

- 1) Diseño de una página web, que permitirá la difusión de los avances del proyecto.
- 2) La participación en reuniones científicas de transmisión de resultados de relevancia nacional e internacional.
- 3) La organización de dos Jornadas: "Del individuo al aprendizaje colaborativo III: de las "tradiciones" a las nuevas tecnologías en el contexto de la Didáctica de las Ciencias Sociales", celebradas en la Universidad de Málaga los días 23-24 de mayo de 2016; y "Del individuo al aprendizaje colaborativo IV: las estrategias docentes y la orientación profesional en Historia, Historia del Arte y Ciencias Sociales", celebradas en la Universidad de Málaga los días 27-28 de marzo de 2017.
- 4) La publicación de los resultados en dos obras. Uno de los libros se publicará en breve: Fernández Paradas, A. R. y Fernández Paradas (Coords.). Nuevas narrativas en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Digitalidad, redes sociales y competencias documentales, Granada: Comares. El otro, está en fase de terminación. Por el contenido de ambos, se coligen algunas de las aporta-

ciones más relevantes del proyecto tanto a nivel teórico como las actividades desarrolladas. Los textos recogidos son los siguientes: María de la Encarnación Cambil Hernández, La innovación metodológica en la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural: la Web 3.0; Guadalupe Romero Sánchez, Visiones de Historia del Arte a través del Patrimonio Histórico Educativo del Museo Pedagógico "Jesús Asensi"; Antonio Rafael Fernández Paradas, Las competencias documentales en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Educación Primaria en Andalucía: Ausencias y problemáticas; José Escalante Jiménez y Mercedes Fernández Paradas, Los estudiantes del Grado de Historia: sus competencias y conocimientos en relación a la Biblioteca Nacional de España; María Luisa Gómez Moreno, Propuesta metodológica para el estudio empírico de los procesos socioterritoriales mediante la combinación de secuencia de imagen y trabajo de campo; Antonio Jesús Pinto Tortosa, Miriam Jiménez Bernal y Almudena Revilla Guijarro, La recuperación del espíritu de la Institución Libre de Enseñanza en los Grados de Educación y Protocolo de la Universidad Europea de Madrid; Antonio Rafael Fernández Paradas y Rubén Sánchez Guzmán, Didáctica de la historia en femenino: la presencia de las mujeres en el urbanismo madrileño; José Escalante Jiménez y Mercedes Fernández Paradas, Las prácticas externas curriculares desde la perspectiva del alumnado y los tutores profesionales del Grado de Historia de la Universidad de

NUEVAS METODOLOGÍAS Y CONTENIDOS

Mercedes FERNÁNDEZ-PARADAS

Málaga; María de la Encarnación Cambil Hernández y Guadalupe Romero Sánchez, ¿Una acequia y horno histórico en nuestra biblioteca? El patrimonio arqueológico y su utilización como recurso educativo; y Alejandro Jerez Zambrana y Dolores Rando Cueto, Espectáculo televisivo y estereotipos. La construcción documental de García Lorca. Una propuesta metodológica basada en el análisis fílmico para alumnos de la UMA de Historia Contemporánea.

5) Presencia del proyecto en redes sociales.

1.5. Conclusiones

Este proyecto de innovación docente nace con el propósito de elaborar nuevas metodologías y contenidos en los que el Archivo y el Museo se constituyen en los ejes fundamentales, para facilitar que el alumnado mejore sus competencias para realizar con solvencia trabajos de investigación, especialmente el Trabajo de Fin de Grado, así como las Prácticas externas, con el horizonte de que disponga de una buena formación que le permita una exitosa incorporación a un mercado laboral en constante transformación. Consideramos que puede resultar útil para el futuro profesional de los estudiantes, ya sea como profesores, archiveros, documentalistas, museólogos y gestores culturales.

Para ello, estamos desarrollando experiencias en el aula, elaborando materiales docentes mediante nuevas metodologías activas que fomentan la motivación⁸ y la participación de los estudiantes, de tal manera que se conviertan en

los protagonistas de su proceso de aprendizaje, en el que el profesorado actúa como guía.

El carácter interdisciplinar del proyecto está posibilitando la realización de prácticas y materiales susceptibles de un ámbito de aplicación muy amplio. Asimismo, el debate sobre su aplicación a grados y contextos universitarios diferentes, lo que ha permitido elaborar propuesta de mejora de las memorias verifica y las guías docentes.

Los resultados se están dando a conocer mediante un ambicioso plan de difusión, con diversas acciones: web del proyecto, participación en congresos, organización de jornadas, la publicación de los resultados en dos libros y la presencia en las redes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (1996). *Aprender y enseñar Historia del Arte*. Barcelona: Graó.
- Cabero Almenara, J. (2007). *Tecnología Educativa*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Calaf, R.; Fontal, O. y Valle, R. (2007). Muesos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la Universidad. Gijón: Trea.
- Cambil Hernández, M.^a E. (2017). "La innovación metodológica en la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural: la Web 3.0". En: Fernández Paradas, A. R. y Fernández Paradas (Coords.). *Nuevas narrativas en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Digitalidad, redes sociales y competencias documentales*, Granada: Comares (en prensa).

- Cambil Hernández, M.^a E. y Romero Sánchez, Guadalupe. Una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la historia y la geografía desde el patrimonio cultural en el grado de maestro en educación primaria. *Clío: Historia and History Teaching*. 39, 1-16.
- Cebrián-de-la-Serna, M.; Serrano Angulo, M. y Ruiz Rey, F.J. (Eds.) (2016). Tecnologías para la evaluación del Practicum y las prácticas externas en contextos multidisciplinares. Málaga: Colección Gtea. Universidad de Málaga.
- Duran Medina Correo, J. F. y Vega Baeza, M.^a R. (2013). Las tecnologías de la Información y de la Comunicación en las Facultades de Educación. *Historia y Comunicación Social*, 18, n.º extraordinario 2, 313-326.
- Liceras Ruiz, A. (1996). La motivación y el currículum de ciencias sociales. *Aula de Innovación Educativa*, 52-53, 92-97.
- (2016). La Geografía, el paisaje y los mapas. En: Liceras Ruiz, Á. y Romero Sánchez, G. (Coords.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide, 141-161.
- Romero Sánchez, G. y García Luque, Antonia (2016). Las Ciencias Sociales en el currículum. En: Liceras Ruiz, Á. y Romero Sánchez, G. (Coords.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide, 47-71.
- Sánchez López, J.A. y Fernández Paradas, A.R. (Coords.) (2016). Del individuo al aprendizaje colaborativo (II). La historia y la historia del arte frente a las salidas profesionales del mundo laboral, en el contexto educativo y la gestión de la información. Antequera: ExLibric.
- Sánchez Rodríguez, J. Ruiz Palmero, J. y Gómez García, M. (Coords.) (2016). Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación. Madrid: Síntesis.
- Trepat, C. y Comes, P. (1998). El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: Grao.
- Urkidi, P. (1994). La Geografía. Fundamento epistemológico y aplicación didáctica. *Lurralde*, 17, 153-191.

NUEVAS METODOLOGÍAS Y CONTENIDOS

Mercedes FERNÁNDEZ-PARADAS

NOTAS

1. Sobre los museos y la educación, véase Calaf, R.; Fontal, O. y Valle, R. (2007). *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la Universidad*. Gijón: Trea.
2. Sobre la enseñanza de la Historia del Arte, véase AA. VV. (1996). *Aprender y enseñar Historia del Arte*. Barcelona: Graó.
3. Sobre la didáctica de las Ciencias Sociales, véase Romero Sánchez, G. y García Luque, Antonia (2016). Las Ciencias Sociales en el curriculum. En: Licerias Ruiz, Á. y Romero Sánchez, G. (Coords.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide, 47-71.
4. Sobre la enseñanza de la Geografía, véanse: Cambil Hernández, M.^a E. y Romero Sánchez, Guadalupe. Una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la historia y la geografía desde el patrimonio cultural en el grado de maestro en educación primaria. *Clío: Historia and History Teaching*. 39, 1-16; Licerias Ruiz, A. (2016). La Geografía, el paisaje y los mapas. En: Licerias Ruiz, Á. y Romero Sánchez, G. (Coords.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide, 141-161; Trepát, C. y Comes, P. (1998). El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: Grao; y Urkidi, P. (1994). La Geografía. Fundamento epistemológico y aplicación didáctica. *Lurralde*, 17, 153-191.
5. Integran el proyecto, incluidos los colaboradores, Juan Jesús Bravo Caro, María de la Encarnación Cambil Hernández, José Escalante Jiménez, Antonio Rafael Fernández Paradas, Mercedes Fernández Paradas (Coordinadora), María Luisa Gómez Moreno, Alejandro Jerez Zambrana, Vicente Méndez Hernán, Antonio Jesús Pinto Tortosa, Guadalupe Romero Sánchez, Inmaculada Sánchez Alarcón, Juan Antonio Sánchez López y Teresa Sauret Guerrero.
6. Sobre este tema, es obra de referencia: Cebrián-de-la-Serna, M.; Serrano Angulo, M. y Ruiz Rey, F.J. (Eds.) (2016). *Tecnologías para la evaluación del Practicum y las prácticas externas en contextos multidisciplinares*. Málaga: Colección Gtea. Universidad de Málaga.
7. Sobre la definición de las NTIC y su aplicación a la innovación docente, véase el estudio de Cambil Hernández, M.^a E. "La innovación metodológica en la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural: la Web 3.0". En: Fernández Paradas, A. R. y Fernández Paradas (Coords.). *Nuevas narrativas en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Digitalidad, redes sociales y competencias documentales*, Granada: Comares (en prensa). Al respecto, también son valiosos los trabajos de: Cabero Almenara, J. (2007). *Tecnología Educativa*. Madrid: MacGraw-Hill; Duran Medina Correo, J. F. y Vega Baeza, M.^a R. (2013). Las tecnologías de la Información y de la Comunicación en las Facultades de Educación. *Historia y Comunicación Social*, 18, n.º extraordinario 2, 313-326; y Sánchez Rodríguez, J. Ruiz Palmero, J. y Gómez García, M. (Coords.) (2016). *Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.
8. Licerias Ruiz, A. (1996). La motivación y el curriculum de ciencias sociales. *Aula de Innovación Educativa*, 52-53, 92-97.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad de Málaga la financiación de este proyecto así como a todos los profesores, profesionales y estudiantes que participan en el mismo.

L'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO PER EDUCARE ALLA CULTURA DI PACE: UN'ESPERIENZA DI DIDATTICA INNOVATIVA TRA SCUOLA E UNIVERSITÀ EDUCATING TO THE CULTURE OF PEACE WITH THE SCHOOL- WORK ALTERNATION: AN INNOVATIVE TEACHING METHOD EXPERIENCE BETWEEN SCHOOL AND UNIVERSITY

Silvia GUETTA

Resumen

Il contributo presenta alcuni aspetti di un progetto di educazione alla pace realizzato grazie alla costruzione di un partenariato locale, coordinato dal Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università, che ha coinvolto il Centro per l'UNESCO, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, il Comune di Firenze, il Liceo Linguistico Internazionale Machiavelli-Capponi di Firenze e la Fondazione Prem Rawat. Verranno quindi presentati gli elementi di didattica innovativa, caratterizzata soprattutto dalla partecipazione attiva degli studenti, che hanno permesso di formare con successo differenti target di popolazione, alla conoscenza della cultura di pace.

Palabras clave

Didattica Innovativa, Educazione alla pace, Legislazione Scolastica, Partecipazione attiva Partenariato.

Abstract

The essay contains some features regarding a peace education project created by building a local partnership, coordinated by the Department of Education Sciences and Psychology of the University, which involved the UNESCO Centre, the Regional School Office of Tuscany, the Municipality of Florence, the International High School Machiavelli Capponi and the Prem Rawat Foundation. There will be therefore presented innovative teaching method elements, characterized above all by students' active participation, which successfully constitute different target population, in the discovery of the culture of peace.

Keywords

Active participation, Education legislation, Innovative Teaching Method, Partnership.

Silvia GUETTA. Is Associate Professor in the Department of Science of Education and Psychology at the University of Florence, Italy. She teaches Peace Education as well as Intercultural Education. Her fields of research focus on Peace Education, Feuerstein approach, and the Education to knowledge Holocaust. She has widely published on issues and developments of Peace Education, Interreligious Dialogue and Education for Conflict Positive resolutions. She is collaborating with the Transdisciplinary UNESCO Chair "Human Development and Culture of Peace", of the University of Florence and with the UNICEF and she is member of the UNESCO Center of Florence (Italy).

Recepción: 11/VII/2017

Revisión: 21/VII/2017

Aceptación: 02/VIII/2017

Publicación: 30/IX/2017

L'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO PER EDUCARE ALLA CULTURA DI PACE: UN'ESPERIENZA DI DIDATTICA INNOVATIVA TRA SCUOLA E UNIVERSITÀ

EDUCATING TO THE CULTURE OF PEACE WITH THE SCHOOL- WORK ALTERNATION: AN INNOVATIVE TEACHING METHOD EXPERIENCE BETWEEN SCHOOL AND UNIVERSITY

1. IL CONTESTO LEGISLATIVO DI RIFERIMENTO

Tra le innovazioni riguardanti l'offerta formativa per la scuola secondaria di secondo grado, presenti nella legge italiana La Buona Scuola del 13 luglio 2015 n. 107, va considerato l'inserimento dell'obbligatorietà di progettare percorsi di Alternanza Scuola Lavoro, in accordo con il mondo extrascolastico delle imprese, delle aziende o dei contesti ritenuti idonei alla realizzazione di tali obiettivi, finalizzati alla costruzione di competenze e abilità funzionali e flessibili. Tale normativa si collega ad un quadro di riferimento più ampio, definito dall'Unione Europea, interessato a promuovere la diffusione di percorsi scolastici da realizzare nei luoghi e nelle realtà aziendali, per lo sviluppo di un impegno sociale, lavorativo e professionale, orientato a porre le basi per un efficace lifelong learning. Le indicazioni ritracciabili nella Comunicazione della Commissione Europea *"EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva"* (Commissione Europea, 2010), rappresentano un ulteriore contesto di riferimento a supporto della normativa scolastica introdotta in Italia.

Già l'articolo 4 della legge Moratti del marzo 2003 n. 53¹ metteva in evidenza la possibilità di realizzare, in accordo con il mondo dell'impresa e delle aziende, dei periodi formativi per studenti della scuola secondaria di secondo grado, consentendo ai giovani,

"attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria e artigianato, o con enti, di formarsi in modo critico e competente per l'inserimento nel mondo del lavoro. Pubblici e privati, inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accompagnare gli studenti per periodi di tirocinio, rappresentano un serbatoio di molteplici opportunità per l'acquisizione di competenze professionali pur non interagendo nella dinamica di un rapporto individuale di lavoro".

A differenza della precedente legge 2003 n. 53, nella quale si accenna ai collegamenti tra scuola e i contesti dove svolgere gli apprendistati, esperienze di formazione applicata, e la creazione di partenariati interessati ad accompagnare la formazione delle giovani generazioni all'interno

di una partecipazione sociale più ampia, la normativa introdotta con *La Buona Scuola* considera la progettazione di percorsi di formazione extrascolastica, obbligatoria per tutti gli studenti delle ultime tre classi della scuola superiore di secondo grado.

In particolare la legge afferma che l'alternanza scuola-lavoro è obbligatoria per tutti gli studenti del triennio della scuole secondarie di secondo grado, compresi i licei. Nell'art. 33 si legge:

“Al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti, i percorsi di alternanza scuola-lavoro di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, sono attuati, negli istituti tecnici e professionali, per una durata complessiva, nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi, di almeno 400 ore e, nei licei, per una durata complessiva di almeno 200 ore nel triennio. Le disposizioni del primo periodo si applicano a partire dalle classi terze attivate nell'anno scolastico successivo a quello in corso alla data di entrata in vigore della presente legge. I percorsi di alternanza sono inseriti nei piani triennali dell'offerta formativa”.

Deve tuttavia essere considerato che tale innovazione rappresentando un obbligo imposto per tutte le tipologie di scuole medie superiori, ha determinato, soprattutto per la realtà dei licei italiani, che si realizzasse un cambiamento radicale dell'organizzazione scolastica e di nuove competenze per i docenti. Oltre alla già citata legge del 2003, la precedente norma orientativa

del 2010² si riferiva sempre alla possibilità di realizzare percorsi formativi esterni alla scuola per periodi limitati. La novità de *La Buona Scuola* è che rende obbligatoria l'alternanza per un numero di ore molto elevato: 400 per gli istituti tecnici e professionali, 200 per i licei. L'obbligo per legge fa sì che tutte le scuole debbano trovare in egual misura, per ogni singolo studente, anche se non con le stesse modalità, delle occasioni significative, sicure e qualificate per un numero elevato di ore. D'altra parte la legge non dà i criteri per la selezione, non fornisce ai docenti gli strumenti per valutare la qualità delle strutture e non obbliga le imprese e le aziende ad accogliere gli studenti. Questo può portare al rischio di generare una situazione in cui l'obbligo viene rispettato, ma non è garantito il pieno raggiungimento dell'obiettivo formativo (Massagli, 2016).

In relazione al bisogno di rendere gli studenti soggetti protagonisti della costruzione dei propri apprendimenti e di collegare le conoscenze disciplinari che per gli studenti si vanno definendo con i personali interessi di studio e di conoscenza, le esperienze formative proposte da svolgersi nel mondo del lavoro indirizzate dalla scuola, abitua i giovani ad entrare nella consapevolezza della circolarità del sapere e della formazione. La realizzazione di una dinamica creativa e circolarità di relazioni, che si svolge con il supporto della scuola, dei referenti/docenti, dei facilitatori e degli esperti nei vari settori, consente di aggiornare criticamente e comprendere qual è la ricaduta delle conoscenze scolastiche nella vita reale. Un rapporto di reciprocità e di partecipazione dove possono

Silvia GUETTA

essere scoperti nuovi percorsi di sostegno e supporto all'apprendimento efficace e dove si sperimenta il senso del saper apprendere ad imparare, dell'apprendere al sapere fare e al saper essere partecipando alle dinamiche che caratterizzano le organizzazioni e gli ambienti lavorativi (Vecchiarelli, 2015).

Per poter realizzare significativi percorsi formativi, la legge su *La Buona Scuola* richiama alla necessità di costruire tra i soggetti partner un dialogo aperto e una reciprocità arricchente. Pertanto, la nuova proposta pedagogica e didattica, introdotta con la recente legge del 2015, sta diventando uno dei percorsi di rinnovamento e innovazione del sistema scolastico italiano, anche se, come è facile comprendere, l'innovazione proposta trova ancora problemi e questioni da risolvere.

È indubbio che le prassi dell'alternanza-scuola lavoro possano costituire per gli studenti momenti di grande opportunità formativa, non solo sul piano delle conoscenze, ma anche su quello dei valori, dell'autostima, della fiducia in se stessi e della motivazione intrinseca ad apprendere, perché le dinamiche relazionali e comunicative che avvengono fuori della scuola mettono sempre in azione abilità personali che spesso a scuola non trovano lo spazio dove esprimersi. È anche vero che tale esperienza contribuisce a sperimentare sul campo nozioni apprese in classe, comprendere le dinamiche del mondo del lavoro, nonché adeguare le competenze e le conoscenze alle richieste promosse dai vari ambienti di inserimento. Tali esperienze offrono l'opportunità

di realizzare processi di apprendimento dove vengono decostruiti i modelli di relazione stereotipati dalle prassi e dai ritmi scolastici, e di intervenire aderendo maggiormente ai bisogni formativi degli studenti (Pozzi e Pocaterra, 2007).

La necessità di creare modalità di decentramento didattico ha comportato una trasformazione di competenze e sviluppato una capacità di riadattamento per fare fronte alla situazione di emergenza e di disorientamento organizzativo percepita dai docenti. In molti casi è mancato un chiaro e deciso supporto di aggiornamento dei docenti e del personale di segreteria incaricato di accompagnare il processo. L'inserimento della nuova normativa richiedeva una formazione mirata e centrata sulla comprensione e la condivisione delle pratiche necessarie alla realizzazione dei progetti di alternanza scuola lavoro. È mancata inoltre una formazione adeguata che fornisse ai docenti gli strumenti per sapersi orientare nella scelta dei contesti e dei luoghi di formazione, locali, ma anche nazionali e stranieri, in grado di rispondere ai livelli di qualità formativa individuati dalla scuola.

Pur considerando che questi elementi di criticità si pongono talvolta come ostacoli al successo dei progetti, può essere evidenziato che la legge offre l'opportunità di crescere guardando al futuro inserimento sociale, come pratica di inclusione. Con l'obbligatorietà di questa pratica, viene introdotto in tutte le realtà delle scuole superiori di secondo grado un metodo didattico che guarda al mondo esterno anche come opportunità di avvicinare gli adulti, attraverso i ruoli di tutor di riferimento o di responsabili del rispetto delle

norme e della buona riuscita del percorso. Un'occasione sicuramente importante per fare dialogare mondi molto spesso lontani e tra loro sconosciuti, la cui distanza, d'altra parte, rende difficile anche la comunicazione tra le generazioni e il riconoscimento delle opportunità che queste hanno di costruire in un rapporto di collaborazione, grazie all'incontro tra le generazioni dei nativi digitali e quelle che conoscono il sistema dal loro interno, i nuovi saperi dell'era della globalizzazione.

L'esperienza dell'Alternanza Scuola lavoro, tuttavia, può permettere di adattarsi con maggiori competenze al mondo in trasformazione. Gli studenti hanno il vantaggio di formarsi in situazioni dove i cambiamenti e gli scenari di riferimento si modificano richiedendo la flessibilità a riformulare le competenze e strategie di negoziazione. I percorsi di alternanza scuola lavoro sono anche delle importanti occasioni per dare modo ai minori arrivati in Italia con i processi migratori di poter essere coinvolti nei percorsi di inclusione sociale,

sperimentando relazioni e modalità di accoglienza differenti da quelle vissute a scuola. In particolar modo per gli studenti che più sono a rischio di dispersione scolastica o di abbandono degli studi, conoscere e entrare in relazione con questi cambiamenti, sollecita l'abitudine ad utilizzare con maggiori sicurezza e determinazione le pratiche del *problem solving*, sperimentare soluzioni creative, individuare i processi di mediazione e negoziazione, provare ad essere *decision making*, capaci cioè di decidere con informazioni che non sono sempre complete³. Si tratta di provare a sperimentare come costruire queste competenze in ambienti differenti da quelli scolastici, ma nello stesso tempo non strettamente definiti da specificità professionali.

2. LA PROPOSTA DI ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO CHE FORMA ALLA PACE E ALLA DIVERSITÀ CULTURALE

È all'interno di questo quadro normativo e dell'importanza di offrire agli studenti gli strumenti per costruire nuove competenze sociali finalizzate allo sviluppo del benessere, del miglioramento della qualità di vita e la piena realizzazione dei diritti umani, che si inserisce l'esperienza di alternanza scuola lavoro della quale viene qui riportata una sintesi. Con il coordinamento di chi scrive, in rappresentanza del Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, in collaborazione con il Centro per l'UNESCO di Firenze e con il partenariato dell'Ufficio Scolastico Regionale per Toscana, l'Assessorato alle Relazioni internazionali del Comune di



Imagem 1. Locandina dell'evento del Progetto

L'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO PER EDUCARE

Silvia GUETTA

Firenze e la Prem Rawat Foundaion un gruppo di oltre 70 studenti del Liceo Machiavelli Capponi di Firenze, durante l'anno scolastico 2016/2017 è stato coinvolto in un percorso di Educazione alla Pace e alla Diversità Culturale.

L'esperienza si collega alla proposta progettuale FirenzeperBene dell'anno precedente, realizzata in collaborazione con l'Ufficio UNESCO del Comune di Firenze e la Syracuse University. Un'iniziativa considerata sperimentale, anche se ha coinvolto un numero ristretto di studenti e impegnato un limitato tempo didattico, per le sue motivazioni e le opportunità date ai partecipanti di entrare in relazione con il patrimonio culturale della città attraverso intraprendenza, spirito creativo e capacità comunicative. Tra gli obiettivi della proposta va inoltre considerato l'impegno culturale mirato ad aumentare la consapevolezza dei residenti e dei visitatori per la ricchezza e il rispetto del patrimonio storico e artistico di Firenze, già iscritto nella lista UNESCO del Patrimonio Mondiale dal 1982. Gli studenti, dopo un primo percorso di conoscenza sui valori e le finalità dell'UNESCO avevano il compito di muoversi per il

“Centro Storico di Firenze con particolari biciclette (cargo-bike), messe a disposizione dalla Fondazione Angeli del Bello, distribuendo materiali utili ad un uso consapevole ed etico della città e sensibilizzando sull'importanza e la delicatezza di trovarsi in un sito iscritto nella lista UNESCO del Patrimonio Mondiale. Una cartina del centro storico dove erano riportati i luoghi di maggior interesse (fontanelle, noleggi di biciclette, toilette pubbliche, info

point etc.) e un decalogo in italiano e in inglese veniva poi distribuito con lo scopo di sensibilizzare turisti e residenti verso un comportamento sostenibile nei confronti della città” (UNESCO, 2017a)⁴.

Gli studenti del Liceo Machiavelli Capponi hanno proseguito l'esperienza svolgendo una ricerca sulle motivazioni, sui significati e sulle pratiche delle giornate mondiali promosse dalle Nazioni Unite e dall'UNESCO. Tale progettazione ha fatto in modo che durante gli eventi organizzati per celebrare e ricordare giornate, come quella del Giorno della Memoria (27 gennaio), quella della Radio (13 febbraio), quella dell'Acqua (22 marzo), quella dello Sport per lo sviluppo della pace e del dialogo (6 aprile), quella della Diversità culturale (21 maggio), studenti assumessero il ruolo di protagonisti, di organizzatori e di presentatori coinvolgendo il pubblico con le loro ricerche e la messa in discussione delle problematiche a cui le giornate richiamaevano l'attenzione.

In contemporanea a questo percorso di Alternanza Scuola Lavoro, anche se in alcuni momenti ci sono state delle proficue convergenze, è stata organizzata un'esperienza specificamente orientata ai temi della pace e della diversità culturale che ha portato a dei risultati formativi veramente interessanti ed innovativi.

L'ipotesi di progettare un'esperienza di formazione sulle questioni della nonviolenza, della risoluzione dei conflitti, dei diritti umani e della parità di genere, sicuramente attuali e non sempre esplorati durante le quotidiane attività didattico – disciplinari, si è

venuta a delineare in occasione dell'evento *Unity in Diversity*⁵, tenutosi a Firenze nel Novembre 2016. L'evento, giunto alla sua seconda edizione, è stato organizzato dal Comune di Firenze con la ferma intenzione di promuovere il dialogo e la fratellanza tra gli abitanti del pianeta coinvolgendo, come aveva fatto negli anni Sessanta l'allora sindaco di Firenze Giorgio La Pira, i sindaci di oltre settanta città in rappresentanza di tutti i continenti e le aree di conflitto (Conticelli, 2008; Doni, 2004). Durante le giornate di Unity In Diversity, con l'obiettivo di rendere concreto l'impegno politico e culturale e di promuovere la costruzione di competenze per lo sviluppo della cultura di pace tra i giovani, è stata presentata una proposta di formazione che comprendeva anche la realizzazione di percorsi di Alternanza Scuola Lavoro.

L'idea è stata quella di formulare e presentare un percorso di esperienza di pace che integrasse il

programma di Educazione alla Pace promosso dalla Fondazione Prem Rawat⁶ con le questioni sulla diversità culturale delineate dall'UNESCO nella Dichiarazione varata nel 2 novembre 2001. Sulla base di questi contenuti, come si vedrà qui di seguito, è stato presentato un progetto di formazione attiva destinato a cinque differenti target di partecipanti: i tirocinanti universitari afferenti al Centro per l'UNESCO di Firenze, gli studenti del Liceo Internazionale Machiavelli Capponi, gli studenti di due corsi universitari e i docenti delle scuole toscane. Complessivamente sono stati coinvolti nel percorso circa 200 persone. Un progetto di formazione che ha dato modo a tutti i partecipanti di sentirsi coinvolti come parte attiva e fondamentale di un percorso le cui aspettative finali riguardavano il successo di ogni singolo membro, quello dei differenti gruppi coinvolti e quello di tutta la comunità partecipante.

3. CONTENUTI DELLA PROPOSTA FORMATIVA

Il messaggio di Prem Rawat⁷ (Rawat, 2017) si configura come un messaggio diretto e universale che, proprio per la sua semplicità, si propone di superare ogni barriera culturale, religiosa, politica ed economica per arrivare a sollecitare ogni persona a sentire la pace. Prem Rawat sostiene che dentro ognuno di noi risiede una naturale tendenza a essere soddisfatti "*Within all people lies an inherent thirst to be content*" (Rawat, 2015) e descrive questa tendenza paragonandola alla sete, una sete di appagamento, felicità e pace. Il messaggio che



Imagen 2. Apertura delle tre giornate

Silvia GUETTA

propone è qualcosa di strettamente individuale e intimo dal quale dipende, però, una pace globale. L'idea che la realizzazione della cultura di pace nasca *in primis*, in noi stessi, è un'idea fondante nei discorsi di Prem Rawat anche se viene fatto spesso riferimento alla presenza di una dimensione fortemente conflittuale esplorabile attraverso tre principali ambiti.

Il primo è quello del conflitto che scaturisce tra due Nazioni; il secondo riguarda la relazione tra due individui; e il terzo è il conflitto che nasce dentro ognuno di noi, il più importante però, perché innesci una sorta di reazione a catena. *"The conflict within individuals will lead to conflict between people, and conflict between people will lead to conflict between nations"* (Rawat, 2015, p. 12). La responsabilità individuale, per Prem Rawat, risiede quindi nella possibilità di praticare la pace interiore proprio per disinnescare questo processo e produrre pace anche attorno a noi stessi. Sebbene egli operi questa distinzione tra le varie dimensioni del conflitto, non c'è in realtà un impegno chiaro e preciso alla gestione del conflitto né interpersonale né tanto meno intrapersonale, nonostante questa sia forse la dimensione che più lo interessa. È pur vero, però, che egli evidenzia come l'essere umano abbia la tendenza a cercare una soluzione immediata a qualsiasi problema, non soffermandosi nel tentativo di comprenderne fino in fondo la natura, trovando spesso soluzioni che peggiorano la situazione (Rawat, 2015).

Ben presente, nel percorso proposto, è quella dimensione di responsabilità individuale cui è

sempre più necessario appellarsi, anche nei riguardi del rispetto della biodiversità ambientale, in cui il singolo individuo, vivendo in una realtà ormai complessa e liquida (Bauman, 2008), non può più prescindere dal riconoscimento della propria responsabilità. È Farnè (1989) che definisce la guerra come una forma, anzi la massima forma, di perdita di responsabilità individuale.

Strettamente correlato a questo tema, è quello della possibilità di scelta che ogni essere umano ha. In Prem Rawat (2015) non vi è alcun riferimento a "entità superiori" (tanto religiose quanto laiche) cui imputare la responsabilità delle proprie azioni, ma dipende tutto esclusivamente dalla propria capacità di scelta. In Balducci (1985), troviamo un importante riferimento alla realtà umana come frutto delle possibilità che si sono, storicamente, presentate; siamo ciò che siamo proprio grazie alle scelte che abbiamo compiuto in passato, grazie a quelle azioni, quegli eventi che, prima di avvenire, erano solo possibili. E se in Ernesto Balducci il riferimento è all'uomo come parte della specie umana e quindi all'uomo planetario, in Rawat, forse, il riferimento è più strettamente individuale quando ci dice che in noi esiste tanto il seme della gentilezza che quello della rabbia e la scelta di quale seme far sbocciare è prettamente personale. *"A human being always has choice. Always. We are going to be a product of what we choose. Living life requires that you are conscious and that you make conscious choices"* (The Prem Rawat Foundation TPRF, 2015)⁸.

Ancora, il suo messaggio fa leva sulla ricchezza di ogni singolo essere umano, sull'unicità di ogni

individuo, ma, anche, sulla comune appartenenza al genere umano, incontrandosi con i principi della dichiarazione sulla diversità culturale. Non c'è, nelle sue parole, una diversificazione del messaggio sulla base dell'ambiente o del pubblico di riferimento poiché Prem Rawat parte dall'assunto secondo il quale facciamo parte tutti della specie umana e come tale, non siamo così diversi gli uni dagli altri. Una comune appartenenza di specie che troviamo citata, ad esempio, anche da Ernesto Balducci e Paolo Orefice (Orefice, 2006). In queste prospettive vi è la chiara convinzione che il futuro possa basarsi, esclusivamente, sull'unità morale tra gli esseri umani e che la sola speranza di sopravvivenza (in un mondo minacciato da armi che ci distruggerebbero in una frazione di secondo) sia proprio la solidarietà e la coscienza di appartenere alla stessa specie (Balducci, 1985). Si parla di un nuovo punto di vista, una prospettiva planetaria che prevede la nascita di un nuovo umanesimo, *l'umanesimo planetario* (Orefice, 2003).

Sebbene in Prem Rawat non vi sia forse un'articolata teorizzazione dell'educazione alla pace, lasciando più all'intuizione che alla formazione le scelte da intraprendere per cambiare credenze, stereotipi, pregiudizi, comportamenti violenti, il richiamo alla comune appartenenza, all'essere tutti esseri umani, rimane il riferimento prioritario delle sue comunicazioni. Ogni essere umano deve arrivare a sentire la pace interiore cui lui fa riferimento, perché solo partendo da se stessi è possibile affrontare insieme le sfide che il mondo oggi ci propone. La

prima azione deve essere, quindi, proprio quella di coltivare (*nurture*) la pace dentro i nostri cuori.

È predominante, poi, il richiamo alla necessaria connessione con i propri bisogni; alla consapevolezza di chi siamo; a una visione della vita legata al qui e all'adesso, all'oggi; all'apprezzare ogni respiro. La pace allora assurge a condizione di diritto. Tutti gli esseri umani hanno diritto alla pace. Non è, infatti, così scontato questo riferimento poiché, storicamente, non è stato scontato il percorso che ha portato al riconoscimento di questo diritto.

L'articolo 28 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani delle Nazioni Unite (1948) sancisce che "Ogni individuo ha diritto ad un ordine sociale e internazionale nel quale i diritti e le libertà enunciati in questa Dichiarazione possono essere pienamente realizzati"⁹; l'articolo non parla espressamente di diritto alla pace, ma richiede, secondo il commento Papisca (2008), che gli Stati, automaticamente, si impegnino per



Imagen 3. Studenti università di Firenze

L'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO PER EDUCARE

Silvia GUETTA

favorirne le condizioni, rinunciando al diritto di fare la guerra (disarmare, educare al rispetto dei diritti, istituire il Servizio civile di pace, non ospitare bombe atomiche o basi militari straniere...)¹⁰.

Con la Risoluzione ONU 33/73 del 1978 viene sancito il *“diritto dell'individuo a vivere nella pace”* (Milanese, 1992, p. 66), mentre nel 1984 la Risoluzione 39/11¹¹ e la Dichiarazione sul diritto dei popoli alla pace, con un testo semplice, sancisce proprio il *“sacro diritto alla pace”* (Papisca, 1987)¹² di ogni individuo e popolo.

Recentemente poi, in questo iter di riconoscimento della pace come diritto, il Consiglio dei Diritti Umani delle Nazioni Unite ha adottato la Risoluzione *Promozione del diritto alla pace* (2015) che ribadisce nuovamente il concetto stabilendo che la pace è un diritto *“universale, indivisibile, interdipendente e interrelato”*¹³ (Centro di Ateneo per i Diritti Umani, 2015) che si realizza senza alcun tipo di discriminazione.



Imagen 4. Vincitrice del secondo premio

4. UN LAVORO DI COOPERAZIONE TRA DOCENTI E STUDENTI

Nel secondo periodo dell'anno scolastico 2016/2017, il progetto di educazione alla pace e alla diversità culturale ha preso forma e si è realizzato, come introdotto sopra, coinvolgendo diverse tipologie di partecipanti. In riferimento ai contenuti esposti, uno degli obiettivi del progetto è stato accompagnare gli studenti a sentire e vivere la pace interiore e a considerare che, come enunciato nell'art. 1 della dichiarazione:

“la diversità si rivela attraverso gli aspetti originali e le diverse identità presenti nei gruppi e nelle società che compongono l'Umanità. Fonte di scambi, d'innovazione e di creatività, la diversità culturale è, per il genere umano, necessaria quanto la biodiversità per qualsiasi forma di vita. In tal senso, essa costituisce il patrimonio comune dell'Umanità e deve essere riconosciuta e affermata a beneficio delle generazioni presenti e future. Inizia a costituirsi un interessante gruppo di lavoro che come primo obiettivo aveva il compito di formarsi sui contenuti, sui metodi del programma e sui ruoli da svolgere” (UNESCO, 2001)¹⁴.

Delle sette persone coinvolte direttamente nella realizzazione del progetto, tre erano studenti tirocinanti, uno del Congo, una del Brasile e uno italiano. Il loro ruolo era di facilitatori e di realizzare il programma distribuendosi ciascuno circa 25 studenti del liceo. Il quarto tirocinante aveva invece il compito di monitorare la realizzazione dei prodotti finali dei percorsi

di formazione e di organizzare le giornate di workshop programmate per il 19,20 e quella finale del 21 maggio, finalizzate a restituire alla cittadinanza i risultati tangibili del percorso di formazione. Tre studentesse laureande avevano il compito di osservare e monitorare i corsi svolti dai tre tirocinanti-facilitatori. La loro osservazione doveva definire e valutare l'interesse degli studenti, la qualità dell'offerta formativa, l'organizzazione di Alternanza Scuola Lavoro proposta, le risorse umane, le risorse materiali, il processo educativo e la ricaduta anche sul piano personale del percorso affrontato.

Fin dai primi momenti di collaborazione, ogni studente ha partecipato al progetto mettendo a disposizione, con spirito di collaborazione e di curiosa condivisione, le proprie competenze e le proprie opinioni, creando così un contesto di riflessione critica, di capacità di ascolto, di rafforzamento dell'autostima. Uno scambio di idee e opinioni che ha contribuito a formare, in primo luogo, gli stessi operatori coinvolti nel progetto. La diversità che caratterizzava gli stessi facilitatori, ad esempio, ha fatto in modo che durante i momenti di formazione e progettazione ci si aprisse a spaccati di vita anche lontani dove il riferimento alla pace piuttosto che alla guerra assumeva significati fino ad allora inesplorati. Le sollecitazioni fornite dal programma sull'educazione alla pace e l'impegno che i tirocinanti si assumevano nel condurre le attività formative per gli oltre 70 studenti dell'Alternanza Scuola Lavoro, ha favorito la comprensione di come si costruisce un dialogo aperto partendo dai vissuti personali dalle guerre, dai conflitti,

dalla diversità culturale, dalla ricerca profonda di garantire a tutti il diritto alla pace. Uno scambio, uno spazio di dialogo e di confronto quotidiano, non sempre presente nei contesti universitari, che ha fatto toccare con mano quanto i nostri ambienti formativi avrebbero bisogno di confrontarsi anche su questa dimensione del pensare e del sentire. E soprattutto di prepararsi a promuovere negli studenti un coinvolgimento personale e creativo su questi temi.

La prima fase della sperimentazione è costituita dal percorso di autoformazione del gruppo progettuale. Era necessario, infatti, che i tirocinanti divenissero a loro volta facilitatori e mediatori del programma. Questo comportava un periodo di apprendimenti specifici, supportati e condivisi anche in parte con referente del Programma di Educazione alla Pace della Fondazione Prem Rawat e di una dottoranda dell'Università di Malaga interessata all'uso dell'educazione artistica per lo sviluppo della cultura di pace. La formazione era condivisa anche con il dipartimento dell'Università della Laguna, a Tenerife, che, similmente a quanto fatto a Firenze, ha realizzato un percorso di Educazione alla Pace della Fondazione Prem Rawat agli studenti universitari.

Durante i quattro incontri che si sono svolti nel mese di Febbraio, abbiamo discusso le tematiche presentate dal programma. Diversamente da come poi il Programma è stato presentato agli studenti durante la fase di formazione ognuno guardava i video e consultava i materiali riportando poi nel gruppo le impressioni, i dubbi, le idee, gli

L'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO PER EDUCARE

Silvia GUETTA

approfondimenti e le aperture. Questo ha permesso che tutti prendessero confidenza, in modo personale e autonomo, con il programma, cercando di comprenderne le tematiche, gli obiettivi, di capirne la struttura. Uno dei punti di forza del gruppo è stato quello di essere portatore di una pluralità di differenti contesti di riferimento e di appartenenza, oltre che di esperienze di vita anche molto diverse. Così ogni partecipante ha prima guardato al programma con una prospettiva personale, contestualizzandolo all'interno della propria cornice culturale di riferimento. Il percorso di formazione dei facilitatori, al quale hanno partecipato anche gli osservatori, si è concluso con alcune esperienze di simulazione necessarie a comprendere le abilità di elaborazione e comunicazione personale e le competenze da migliorare.

Il Programma di educazione alla pace, integrato con le problematiche della diversità culturale, è stato realizzato durante il periodo che è andato da Marzo al Maggio 2017, coinvolgendo più di 70 studenti del 3° anno del Liceo Internazionale Machiavelli-Capponi, impegnati nel progetto di Alternanza Scuola Lavoro. Lo stesso programma era anche rivolto agli studenti di due differenti corsi universitari, il corso di Pedagogia della gestione dei conflitti del corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione all'interno del curriculum di Educatore per l'inclusione della disabilità e del disagio giovanile, e a quelli del Laboratorio di pedagogia sociale ed educazione alla pace del corso di laurea in Sviluppo economico, cooperazione internazionale socio-sanitaria e gestione dei conflitti. A questi cinque corsi si è aggiunto quello per docenti delle scuole

toscane. Benché i formatori-facilitatori fossero di diversa esperienza di studio, i corsi condividevano l'impianto. La differente provenienza e il personale background formativo dei partecipanti hanno fatto sì che si realizzasse la consapevolezza di condividere un percorso che sollecitava la formazione ad individuare l'originalità e la creatività produttiva di ogni partecipante. Proprio questi diversi target di riferimento, osservati durante le attività di monitoraggio, hanno richiesto che venisse apportato un adattamento dei contenuti del programma di modo che i materiali proposti potessero essere più fruibili ed adatti agli interessi degli studenti.

Il momento organizzativo è stato un altro percorso estremamente importante per i tirocinanti che richiedeva una ampia sinergia con la referente scolastica dell'Alternanza Scuola Lavoro. Era necessario definire il calendario degli incontri, la distribuzione del materiale, gli spazi, le attrezzature come proporre i video, sollecitare le riflessioni dei partecipanti e organizzare, anche se non da subito, quale tipo di ritorno poteva avere questo progetto.

Organizzare lo svolgimento del programma non è stato semplice. Prima di tutto ci siamo chiesti in quali tempistiche intendevamo proporre il programma: avevamo ben chiara la necessità di suddividere il PEP in 10 incontri della durata di 2 ore ciascuno di modo da avere tempo sufficiente per la visione dei video, le discussioni e la progettazione del prodotto finale; eravamo però indecisi sulla cadenza nel tempo degli incontri. Sarebbe stato più proficuo concentrare il programma in meno tempo

possibile oppure cercare di dilazionarlo per arrivare ad intaccare il mese di Maggio in cui si sarebbero tenute le giornate conclusive del progetto. Più complessa, sicuramente, è stata l'organizzazione dei gruppi di studenti dell'Alternanza Scuola Lavoro del liceo statale Machiavelli. Proprio perché, come si è visto sopra, questo programma si inseriva all'interno del percorso delineato dalla Legge 13 luglio 2015, n.º 107¹⁵ e, come tale, tutto l'impianto si è dovuto adattare nei tempi e nelle modalità organizzative alle richieste fatte dalla scuole. Nonostante fosse ovviamente importante tenere conto delle disponibilità settimanali dei nostri facilitatori, anch'essi ancora impegnati nel loro percorso di formazione universitaria, non

era possibile ipotizzare che gli studenti del liceo statale Machiavelli si assentassero da scuola ripetutamente per diverse settimane sempre negli stessi orari mattutini, perché questo avrebbe disturbato profondamente gli apprendimenti scolastici. Così è stato necessario rivedere il calendario molte volte di modo che si potesse arrivare alla soluzione più giusta per tutti. La scelta che è stata fatta in questo caso è stata quella di proporre due incontri settimanali della durata di due ore ciascuno che sono terminati, tenendo conto delle regolari interruzioni del calendario scolastico, nel corso delle prime due settimane di Maggio. Era importante che i partecipanti fossero presenti con regolarità anche perché il



Imagen 5. Palazzo Vecchio Premiazione

Silvia GUETTA

PEP, affrontando argomenti che coinvolgevano la sfera delle motivazioni e delle scelte personali, sollecitava l'elaborazione di un crescendo di emozioni e considerazioni che potevano essere meglio comprese e contestualizzate se elaborate in progress.

È stato previsto di concludere l'esperienza formativa di tutti i gruppi entro le prime settimane di Maggio 2017 per dare modo di presentare gli elaborati realizzati dai partecipanti, durante i 2 workshop di introduzione alla giornata mondiale per la diversità culturale per il dialogo e lo sviluppo (21 maggio). Una delle componenti più innovative del programma è stata quella di stimolare e richiedere ai partecipanti di rendere visibile e comunicabile la propria visione di educazione alla pace e alla diversità culturale. Pertanto l'organizzazione prevedeva che individualmente o come gruppo, gli studenti e i docenti progettassero una loro creazione da presentare per la selezione della migliore realizzazione nei giorni di workshop del 19 e 20 Maggio 2017. Le due giornate oltre a promuovere un *follow up* sull'iniziativa sono state lo spazio per condividere la realizzazione dei prodotti personali ideati per promuovere l'educazione alla pace. I prodotti dei differenti gruppi sono stati poi votati attraverso un sistema di partecipazione online ideato e condotto dagli studenti. Questo processo di valutazione partecipata ha permesso di selezionare i sei prodotti migliori che sarebbero poi stati presentati il giorno successivo, 21 maggio, durante l'evento della giornata mondiale della diversità culturale, a Palazzo Vecchio di Firenze (UNESCO, 2017b).

La realizzazione dei prodotti finali, insieme ai materiali scritti e ai questionari svolti, ha reso ancora più concreto il percorso Peace Education Program e quello sulla diversità culturale. I partecipanti sono stati sollecitati a fare circolare idee, ma poi sono stati lasciati liberi di progettare il prodotto da realizzare. Qualsiasi espressione che esprimesse la pace personale andava bene: da canzoni a poesie, da interviste a video (Guetta, 2017b)¹⁶. Ad ogni gruppo è stata fornita una scheda prodotto che doveva servire ai partecipanti per orientarsi durante il lavoro, dando loro un'organizzazione predefinita; la stessa scheda è servita poi sia a monitorare l'andamento del lavoro in corso d'opera sia per organizzare i prodotti per le giornate conclusive e le votazioni. La scheda prodotto si presentava suddivisa in tre parti che chiedono di lasciare traccia della progettazione, del lavoro "in progress" e della realizzazione del prodotto stesso, chiedendo quindi ai partecipanti di condividere l'idea, il tema, la riflessione dalla quale sono partiti; il contesto e il target per cui è pensato; materiali, tempi, strumentazione, costi necessari per realizzarlo; descrizione, aderenza tra aspettative e risultato, feedback ricevuti.

5. CONCLUSIONI

La breve presentazione delle proposte di attività formativa per l'Alternanza Scuola Lavoro, necessiterebbe di essere approfondita con le osservazioni svolte dalle laureande, la spiegazione della complessa organizzazione delle tre giornate finali, la descrizione dei prodotti realizzati da tutti i partecipanti, le considerazioni fatte dagli esperti della scuola e della formazione al modello di continuità

scuola-università creato con questo progetto. L'esperienza fatta dagli studenti tirocinanti, dagli studenti osservatori e quelli che hanno sostenuto l'organizzazione è stata di grande arricchimento per tutti: sia per coloro che ne erano coinvolti direttamente che per coloro che accompagnavano a distanza questa formazione. Le giornate finali, momenti in cui i differenti gruppi si sono finalmente trovati e conosciuti, sono state piene di tanta riconoscente gratitudine, amorevole gentilezza, passione e tanta piena e profonda soddisfazione. È molto difficile descrivere le emozioni che sono circolate tra gli studenti, tra il pubblico, tra i referenti. Chi ha partecipato al percorso e a quelle giornate conclusive sa che quello che è stato fatto può sempre essere migliorato, ed è necessario continuare a farlo. Ma ciò che è stato fatto è stato comunque unico e speciale. Ci si augura che questa esperienza possa aver riconosciuto e soddisfatto i bisogni degli studenti di viverli il piacere dell'aver fatto qualcosa che li ha resi partecipi e realmente appartenenti ad una comunità che sostiene il diritto alla pace e ammira le ricchezze e le potenzialità che ogni essere umano ha in sé come espressione di personali caratteristiche che ci fanno essere tutti diversi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balducci, E. (1985). *L'uomo planetario*. Brescia: Camunia.
- Baukloh A. C. Panerai A. (2010). *A scuola di Nonviolenza. Formare alla mediazione per educare alla pace*. Firenze: Vallecchi.
- Bauman, Z. (2008). *Vita Liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Centro di Ateneo per i Diritti Umani (2015). *Una nuova Risoluzione del Consiglio Diritti Umani delle Nazioni Unite alimenta la mobilitazione per il riconoscimento internazionale del diritto umano alla pace*. <http://unipd-centrodirittiumani.it/it/news/Una-nuova-Risoluzione-del-Consiglio-Diritti-Umani-delle-Nazioni-Unite-alimenta-la-mobilitazione-per-il-riconoscimento-internazionale-del-diritto-umano-alla-pace/3878>
- Commissione Europea (2010). *Comunicazione della Commissione Europea "EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles: Commissione Europea. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=it>
- Conticelli, G. (2008). *Popoli, nazioni, città d'Europa: Giorgio La Pira e il futuro europeo*. Firenze: Polistampa.
- Doni, R. (2004). *Giorgio La Pira, profeta di dialogo e di pace*. Milano: Paoline Editoriale Libri.
- Farnè, R. (1989). *A scuola di "Irene". Pace e guerra in educazione*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Guetta S. (2013). *Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, dialoghi interreligiosi e sviluppo della cultura di pace*. Milano: Edizioni Franco Angeli.
- (2017a). Educazione alla pace. In Gli alfabeti dell'Intercultura. Fiorucci, M. Pinto Minerva, F. e Portera A. (a cura di). Pisa: Edizioni ETS.
- (2017b). *Practice Peace, Change your Word*. <https://www.semidipace.space/>
- (a cura di) (2012). *La voce della pace viene dal mare. Esperienze di cooperazione e di ricerca internazionali per la convivenza tra le*

L'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO PER EDUCARE

Silvia GUETTA

- culture, i diritti e lo sviluppo umano*. Roma: Aracne.
- (2013). *Peace Education. Contexts, Theories, and Methodological Aspects*. (S.l.). *Studi sulla Formazione*, pp. 167-179.
- L'Abate, A. (a cura di). (2001). *Giovani e pace. Ricerche e formazione per un futuro meno violento*. Torino: Pangea.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. Archivio dell'area istruzione. <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml>
- Legge 13 luglio 2015, n.º 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, 162, 15-07-2015. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Massagli, E. (2016). *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*. Roma: Ed. Studium.
- Milanese F. (1992). La pace come diritto umano. In *Pace, diritti dell'uomo, diritti dei popoli*, IV, I. Padova: Cedem, pp. 63-77
- MIUR (2007). Programma Nazionale "La Pace si fa a Scuola", 4 ottobre - Giornata Nazionale della Pace a Scuola.
- Nanni, A. e Economi, C. (1987). *Educare alla pace nella scuola. Una proposta educativa in prospettiva mondialista*. Brescia: La Scuola.
- Novara, D. (2001). *L'alfabetizzazione al conflitto come educazione alla pace*. In Scaparro F. (a cura di) *Volontari nel mondo*. La Meridiana: Molfetta.
- (2011). *La grammatica dei conflitti*. Casale Monferrato: Edizioni Sonda.
- Orefice, P. (2003). *Formazione di Specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*. Milano: Guerini Editore
- (2011). *Pedagogia Sociale. L'Educazione tra Saperi e Società*. Milano: Bruno Mondadori.
- Papisca, A. (1987). La pace come diritto umano fondamentale. *Pace, diritti dell'uomo, diritti dei popoli*, 1, 37-44. Recuperado de <http://unipd-centrodirittiumani.it/it/publicazioni/La-pace-come-diritto-umano-fondamentale/368>
- (2008). *La Dichiarazione Universale dei diritti umani commentata dal Prof. Antonio Papisca, Articolo 28 - Abbiamo diritto alla pace*. <http://unipd-centrodirittiumani.it/it/schede/Articolo-28-Abbiamo-diritto-alla-pace/32>
- Pedrini, E. (2016). *Educare alla pace in Italia*. Asti: Studio Kappa.
- Pozzi S., Pocaterra R. (2007). (a cura di). *Ragazzi sospesi. Un modello territoriale di alternanza scuola-lavoro per la prevenzione della dispersione scolastica*. Milano: Franco Angeli.
- Rawat, P. (2015). *Splitting the arrow. Understanding the Business of Life*. Nagano: Nihon Hicom Co. LTD.
- (2017). *Prem Rawat – L'uomo dietro il messaggio*. <http://it.theypi.net/prem-rawat.php>
- Risoluzione ONU 33/73 (1978). <http://www.un.org/documents/ga/res/33/ares33r73.pdf>
- Risoluzione 39/11 (1984). <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/RightOfPeoplesToPeace.aspx>

The Prem Rawat Foundation TPRF (2015).
Choice: The Peace Education Program at Zonderwater Prison. <https://www.youtube.com/watch?v=Le9D9nV9RLk>

United Nations (1948). *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*. <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=itn>

UNESCO (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_

DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

— (2017a). *Firenze per Bene*. http://www.centrounescofi.it/?page_id=3250

— (2017b). *Diversità culturale come patrimonio fondamentale per lo sviluppo umano verso una cultura di pace tra i cittadini*. <http://www.centrounescofi.it/?p=5881>

Vecchiarelli, M. (2015). *Alternanza Scuola – Lavoro. Analisi di percorsi circolari nazionali e transnazionali*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.

NOTAS _____

1. https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/legge53_03.pdf

2. Per i licei, il d.P.R. 15 marzo 2010, n. 89 così recita: "Nell'ambito dei percorsi liceali le istituzioni scolastiche stabiliscono, a partire dal secondo biennio, (...), specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze richieste per l'accesso ai relativi corsi di studio e per l'inserimento nel mondo del lavoro. L'approfondimento può essere realizzato anche nell'ambito dei percorsi di alternanza scuola-lavoro (...) nonché attraverso l'attivazione di moduli e di iniziative di studio-lavoro per progetti, di esperienze pratiche e di tirocinio".

3. Ídem.

4. http://www.centrounescofi.it/?page_id=3250

5. <http://www.unityindiversity.it>

6. <http://www.tprf.org/>

7. <http://it.theypi.net/prem-rawat.php>

8. <https://www.youtube.com/watch?v=Le9D9nV9RLk>

9. <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=itn>

10. <http://unipd-centrodirittumani.it/it/schede/Articolo-28-Abbiamo-diritto-alla-pace/32>

11. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/RightOfPeoplesToPeace.aspx>

12. <http://unipd-centrodirittumani.it/it/pubblicazioni/La-pace-come-diritto-umano-fondamentale/368>

13. <http://unipd-centrodirittumani.it/it/news/Una-nuova-Risoluzione-del-Consiglio-Diritti-Umani-delle-Nazioni-Unite-alimenta-la-mobilizzazione-per-il-riconoscimento-internazionale-del-diritto-umano-alla-pace/3878>

14. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

15. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

16. <https://www.semipace.space/>

ENTREVISTA

UNES

PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Entrevista realizada por Cosme J. GÓMEZ CARRASCO



PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

ENTREVISTA REALIZADA POR COSME J. GÓMEZ CARRASCO
INTERVIEW BY COSME J. GÓMEZ CARRASCO

1. En su trayectoria académica usted ha pasado por todos los niveles de enseñanza. Ha sido maestro de Educación Infantil y Primaria, Profesor de Educación Secundaria (catedrático en excedencia), y finalmente Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Qué le ha aportado la experiencia en centros de Educación Primaria y Secundaria para la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales?

Así es, he tenido experiencia docente y profesional, durante 35 años, en todos los niveles educativos, desde la Educación General Básica hasta la Universidad, pasando por la Educación de Adultos, BUP y ESO. He sido profesor de EGB, profesor y catedrático de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria y asesor de formación permanente del profesorado. Además, de director y jefe de estudios de un colegio público y también director de un instituto público. Como profesor universitario a tiempo completo llevo quince años y uno más como profesor asociado.

Todo este bagaje, esta trayectoria profesional, docente e investigadora me ha permitido conjugar el conocimiento de la práctica y la relación

dialéctica entre ésta y la formación teórica del futuro profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. A mi entender, es lo que da sentido al área de conocimiento de didáctica de las ciencias sociales. La didáctica es una ciencia de la acción educativa, de la práctica. Y no es solo mi opinión, para buena parte del profesorado universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales esta experiencia es un indicador fundamental para el desempeño de tareas docentes e investigadoras en esta área en la Universidad. Es más, varios catedráticos se han lamentado en más de una ocasión de la ruptura profesional de los enseñantes, de la inexistencia de una promoción que posibilite el paso a la Universidad a los muchos excelentes profesionales, docentes e investigadores de la enseñanza primaria y secundaria. Muchos de ellos además con amplia trayectoria en la docencia universitaria como profesorado asociado, la figura docente con el peor reconocimiento de sus funciones y tareas.

2. Además de su experiencia docente en centros de Educación Primaria y Secundaria también participó de forma activa a la formación del profesorado desde el Centro de Profesores y Recursos. ¿Cómo ha influido

esa experiencia previa en sus funciones actuales como Vicerrector de Formación e Innovación en la Universidad de Murcia?

Tuve un periodo profesional como asesor de formación permanente del profesorado, dedicado durante seis años de forma exclusiva a la formación del profesorado en activo de Educación Infantil, Primaria y Secundaria desde la asesoría de Ciencias Sociales en dos Centros de Profesores y Recursos. En la actualidad, mi vicerrectorado tiene, entre otras, las competencias de la formación corporativa de todo el personal docente e investigador y de administración y servicios de la Universidad de Murcia. La formación continua tiene elementos comunes en todos los ámbitos. Las modalidades de formación son similares. Hay varias líneas de actuación que la Universidad de Murcia está desarrollando y que se originaron en la formación del profesorado no universitario. En este sentido las modalidades más adecuadas son la formación en centros, los grupos de trabajo y los proyectos de innovación educativa. Una acción en marcha es potenciar la formación por colectivos, servicios, equipos de trabajo, frente a la primacía de la formación individual. Otra actuación es la convocatoria de grupos de trabajo por centros, que ha sido una novedad de este año de nuestro plan de formación corporativa.

En el ámbito de la innovación docente, la primera convocatoria de la Universidad de Murcia para la creación y financiación de los "grupos de innovación docente" ha sido una clara apuesta del actual equipo rectoral por la innovación educativa,

por poner en valor y dignificar la docencia. Pensamos que la realización y el reconocimiento de actuaciones y proyectos de innovación docente es una contribución a la mejora continua de la labor del profesorado. Pero la finalidad última de la innovación en la docencia no es otra que la mejora del aprendizaje del estudiante, proceso que va ligado siempre a la formación del profesorado y a la planificación de la innovación para que esta produzca esos cambios y avances. Esta iniciativa de crear y apoyar grupos estables de innovación docente pone más recursos y medios para la innovación educativa, para el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, para mejorar la calidad de las enseñanzas impartidas, para promover una cultura colaborativa en la docencia universitaria, etc.

3. Además de Vicerrector de Formación e Innovación, es el investigador principal del grupo de investigación "Didáctica de las Ciencias Sociales" de la Universidad de Murcia. Este grupo ha tenido una notable presencia en el ámbito investigador nacional en esta área de conocimiento. En dicho grupo se integran profesores a tiempo completo, pero también profesores asociados que trabajan como docentes en Educación Primaria y Secundaria ¿Cómo valora la complementariedad entre ambos profesionales y su reciprocidad?

Ya he comentado antes la necesidad de que una parte del profesorado universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales haya tenido experiencia profesional en las etapas educativas en las cua-

les se dedica a formar a los profesionales que desempeñan tareas docentes. En nuestro grupo hay dos perfiles: una parte proviene del campo profesional y otra de una formación académica para ser profesorado universitario mediante becas o contratos, este profesorado no había tenido contacto directo con las profesiones docentes hasta que consiguieron una plaza en el área. Precisamente el trabajo conjunto y directo con el profesorado asociado contribuye a suplir esta posible carencia. En ambos casos, la estrecha colaboración docente e investigadora con el profesorado asociado y el no universitario se ha convertido en una de nuestras señas de identidad como grupo de investigación.

4. En los últimos diez años se han multiplicado los trabajos sobre didáctica de las ciencias sociales en España. Se han ampliado los grupos de investigación, los proyectos I+D+i concedidos por el plan nacional, y el profesorado a tiempo completo que se ha ido incorporando desde diferentes áreas ¿cuáles son los déficits y las fortalezas que observa?

El mayor problema es la falta de relevo generacional. Solo en algunos casos puntuales sí que se ha producido la incorporación de profesorado a tiempo completo para sustituir a las numerosas bajas por jubilación que se han producido en todas las Universidades españolas y eludir el elevado número de profesorado asociado con el que cuenta en la actualidad el área en prácticamente todas las Universidades. En el caso del relevo generacional con éxito, como ha sido el caso

de Murcia y de muy pocos sitios más, es preciso destacar que no ha sido fácil porque además se ha producido en los últimos años al aumento de la docencia del área tras la implantación de los grados universitarios de cuatro años. Además, se partía de las singulares características del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Como es conocido, se trata de una área de conocimiento de relativamente reciente implantación (tres decenios) en la Universidad española y que, además, carece de referente internacional: no existen departamentos similares ni revistas específicas de impacto fuera de España, y las pocas existentes aquí no han logrado entrar en los índices más renombrados. Este dato se completa con el hecho de que, salvo en unos pocos estudios de máster y doctorado, no existe en España una formación ni titulación específica. Por tanto, el reclutamiento se ha hecho desde otras áreas con relación de tipo disciplinar (fundamentalmente desde las de Geografía, Historia o Historia del Arte). Esto ha conllevado un elevado esfuerzo y una demora en resultados al tener que cambiar totalmente las líneas de investigación ya que la gran mayoría no eran doctores en el área.

En cuanto a las fortalezas, en los últimos han sido muchos los avances producidos en la investigación en el área: las tesis doctorales se han multiplicado y se mantiene un buen ritmo anual que ha llegado a casi todas las Universidades, además, ahora todas las dirigen profesorado del área; han aparecido másteres específicos del área; se han triplicado los proyectos de investigación centrados en aspectos propios del área; el colectivo de investigadores y docentes se ha

ampliado, lo que ha supuesto un aumento en la capacidad de intercambio y discusión científica y teórica en el área, que ha llevado a la constitución de una red de grupos de investigación financiada con fondos estatales (RED 14). No obstante, el principal hándicap es la muy escasa participación en proyectos de investigación internacionales. Además, de la ya comentada falta de relevo generacional que está provocando en la mayoría de Universidades que el profesorado asociado a tiempo parcial sea mucho más numeroso que el que está a dedicación completa. Esta situación conlleva efectos negativos para componer equipos que compiten por la financiación en proyectos de investigación.

5. En los últimos años estamos observando continuos cambios legislativos sin que afecten de verdad a los decretos enciclopédicos, ¿cree que puede abandonarse el abuso de los libros de texto y metodologías tradicionales de tipo expositivo para la enseñanza de la historia y otras ciencias sociales en la educación obligatoria sin un cambio curricular más profundo?

Giner de los Ríos a finales del siglo XIX ya se quejaba de que los niños tuvieran que reproducir lecciones como papagayos, "del odioso cultivo de la memoria mecánica" y de los exámenes en general. Defendía la supresión del examen como el más profundo cambio de orientación en la enseñanza primaria.

Las aportaciones de la investigación en didáctica de la historia no han calado en el currículo

de educación obligatoria española, sobre todo porque la Administración educativa ha ignorado el trabajo de cientos de profesores que investigan e innovan en la enseñanza de las ciencias sociales.

En nuestra opinión, hay que partir del principio que deben enseñarse pocos contenidos pero que sean bien aprendidos y que los elementos que conforman a los programas de estudio sean los requeridos para lograr las intenciones educativas. No cabe duda de que la enseñanza de las ciencias sociales tiene que incluir, en buena medida, el aprendizaje de datos, hechos, conceptos y principios que resulten de fácil memorización y comprensión por el alumnado. Sin embargo, la escasez de procedimientos y técnicas propias de la historia desvirtúa en parte los objetivos didácticos de la historia.

En relación a los contenidos del currículo que han establecido todas las leyes educativas y sus correspondientes desarrollos en libros de texto y programaciones, se ha comprobado cómo los de naturaleza conceptual tienen mayor protagonismo que los de índole procedimental o actitudinal, realidad que queda ratificada cuando se analiza la naturaleza de los ejercicios de los exámenes y se demuestra que la mayoría de los enunciados o las cuestiones ponen en juego únicamente las capacidades cognitivas básicas relacionadas con contenidos factuales y conceptuales.

Las principales conclusiones de las investigaciones del grupo DICO de la Universidad de Murcia son que los exámenes siguen siendo el principal

instrumento de evaluación, que continúan potenciando conocimientos memorísticos, con escasa presencia de procedimientos y actitudes, y que abundan las preguntas cortas y pruebas objetivas. Esta circunstancia sigue reproduciendo la perspectiva positivista de la historia y reduciendo el conocimiento histórico a la memorización de datos, fechas y hechos del pasado que otros han considerado relevantes. El empobrecimiento del discurso histórico es más que evidente; se obvian elementos del pensamiento histórico y las bases de un modelo cognitivo de aprendizaje diferente, donde se fomenten capacidades intelectuales superiores: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición.

Por incluir más contenidos en currículos y programas el alumnado no va a aprender más. Ya Ortega y Gasset decía: no se debe enseñar todo lo que se sabe sino todo lo que se puede aprender. Desde la práctica pedagógica se deben poner los medios y procedimientos metodológicos que permitan al alumnado aprender historia, comprendiendo todos los factores internos y externos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto o más importante que la inclusión de mayor número de contenidos es abordar los problemas metodológicos y didácticos del aprendizaje de esos contenidos. Debería tenderse hacia la sustitución de un currículo disciplinar, academicista y culturalista por un currículo más basado en habilidades y competencias. En mi opinión el currículo debería estar basado en el estudio tanto de contenidos de primer

orden (conceptos, hechos) como de segundo (estrategias, capacidades, habilidades), junto con problemas sociales relevantes y organizado en proyectos de trabajo y estudios de caso. Y la evaluación en ciencias sociales debería orientarse a cómo construir los exámenes para realizar una evaluación significativa de habilidades y capacidades y no tanto de conocimientos conceptuales.

6. Precisamente, la evaluación es uno de los elementos del sistema educativo que más preocupa al profesorado, al alumnado y a sus familias. Desde el grupo de investigación DICSO esta temática se ha abordado desde múltiples puntos de vista (análisis curriculares, de exámenes, percepción del alumnado, concepciones del profesorado...). ¿Qué explicación encuentra a que esa evaluación siga manteniendo un carácter tan conceptual, memorístico y puramente sumativo?

Dime qué y cómo evalúas y te diré qué y como enseñas. Si ya hemos dicho que en la enseñanza prima lo conceptual y memorístico, la evaluación responde a esas premisas. La selección de contenidos que realiza el currículo es de corte enciclopédico y culturalista. Los libros de texto reproducen esa parte de la legislación, obviando otros elementos como los objetivos y competencias, que quedan mucho más difusos. El resultado es que los contenidos históricos se transmiten de forma descriptiva, enciclopédica y como un pensamiento ya construido. Difícilmente este conocimiento es válido para fomen-

tar ciudadanos activos y críticos. Los contenidos están sumamente atomizados y —salvo algunos conceptos clave— se basan en la memorización de acontecimientos, fechas, batallas y reinados. Esto sigue reduciendo el tiempo histórico a la acumulación de datos y hechos.

La experiencia profesional y la investigación nos dicen que los contenidos de las editoriales de los libros de texto centran los objetivos y criterios de evaluación casi en exclusiva en los conocimientos conceptuales, ya que el modelo a seguir es una guía creada en torno a los contenidos que aparecen en el libro de texto. Se trata de unos contenidos cuyas afirmaciones, por otra parte, son empleadas por los docentes para formular las preguntas de los exámenes al alumnado, alejándose así de las discusiones o disyuntivas de asuntos de actualidad que puedan ser objeto de comentario en clase, precisamente porque no aparecen en el libro.

Por otro lado, el tipo de pregunta diseñada para los exámenes está fuertemente condicionado por la cantidad total de exámenes que el profesorado tiene que corregir, junto con la necesidad de establecer criterios objetivos y fáciles de defender ante una posible reclamación, hecho que determina el tipo de capacidades demandadas finalmente en la prueba. Como ya sabemos, en el marco de una enseñanza masificada, como la actual, se recurre a conocimientos memorísticos, pues resulta más rápido vaciar una información que reflexionar sobre ella, limitando así el desarrollo de aquellas competencias intelectuales que puedan potenciar la formación histórica.

El proceso de integración de las competencias básicas en la dinámica de la evaluación está resultando muy costoso para el docente debido, principalmente, a la escasez de modelos a su disposición que le sirvan como guía en este proceso. Esto ha provocado que la transformación de los elementos curriculares no haya ido acompañada de un cambio efectivo en la forma de desarrollar la labor docente y, concretamente, de realizar la evaluación. La incorporación de las competencias básicas como un elemento más en el currículo supone un reto para las administraciones, los centros y el profesorado. Todas las disciplinas escolares se han visto afectadas por este cambio en el ámbito didáctico que envuelve todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La introducción de la nueva normativa exige un cambio en la forma de afrontar la práctica docente, hecho que incide poderosamente sobre el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para la realización y el desarrollo personal. Esto debe suponer un saber en la acción, para la acción y sobre la acción. Dirigir la educación hacia la consecución de competencias educativas consideradas como básicas exige un cambio en la concepción de la enseñanza y de la práctica en el aula que conlleva, también una reflexión sobre la naturaleza de la evaluación del alumnado y los métodos e instrumentos utilizados para la misma. En el actual escenario educativo planteado, se obliga al profesorado a replantear dicho sistema en la búsqueda de nuevos criterios, procedimientos y herramientas que determinen la adquisición del conjunto de conocimientos y habilidades que se aplican en el desempeño cotidiano. La idea

subyacente a este planteamiento supone que el aprendizaje no puede concebirse como la adquisición de los conocimientos disciplinares de forma transmisiva, sino que los docentes deben tener en cuenta la capacidad de aplicar dichos conocimientos en situaciones nuevas que pueden plantearse cotidianamente en la vida adulta. Si queremos mejorar la forma en que evaluamos lo que nuestros alumnos saben en un momento dado, es necesario revisar qué supone todo el proceso de evaluación, qué decisiones implica, qué factores afectan a esas decisiones y qué efectos e implicaciones tiene evaluar de uno u otro modo. Disponer de informaciones acerca de lo que ocurre actualmente en las prácticas de evaluación, el análisis de los criterios de evaluación y de calificación y de los instrumentos que se emplean es, en nuestra opinión, un material valioso para comprender y analizar la realidad en las aulas, así como para proponer cambios que mejoren la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos geográficos e históricos. La introducción de las competencias básicas y su directa relación con los criterios de evaluación modifica los elementos clásicos (qué, cómo y cuándo evaluar), siendo necesario un replanteamiento de la evaluación, ya que supone adquirir conocimientos, utilizar habilidades, desarrollar capacidades y actitudes para aplicar en contextos reales.

7. En la investigación que se ha llevado a cabo desde el grupo DICSO sobre evaluación ha colaborado regularmente con investigadores de otras áreas como Didáctica y Organización Escolar o Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. En el

ámbito internacional también se aprecia un giro cognitivo de los estudios sobre la enseñanza de la historia, a la vez que es visible un distanciamiento entre los investigadores sobre enseñanza de la historia y los propios historiadores. ¿Cómo deberían colaborar más y mejor ambos profesionales?

La didáctica de las ciencias sociales es un campo disciplinar que se nutre de numerosas aportaciones. Por un lado de los conocimientos científico-didácticos propios de las materias sobre las cuales pretende actuar: las ciencias de la educación (psicología de la educación, didáctica general, teoría de la educación, etc.). Por otro de las ciencias sociales (geografía, historia, historia del arte, sociología, antropología, economía, etc.), en cuanto que los contenidos utilizados en la educación provienen de estas ciencias.

En el caso de Murcia hemos optado por la interdisciplinariedad y por la estrecha colaboración con las áreas citadas, que ha producido beneficios para todos los implicados. A los que provenimos de una formación inicial en Humanidades, nos ha venido muy bien colaborar con expertos en metodología y métodos de corte cuantitativo, con fuerte aparato estadístico, ya que era una laguna de nuestros estudios de licenciatura e incluso de doctorado. Pero a la vez hemos seguido colaborando con el profesorado universitario de Geografía, Historia e Historia del Arte de las Facultades de Letras o Geografía e Historia. En definitiva, hay que ir hacia la formación y consolidación de equipos de investigación multidisciplinarios.

8. La producción científica en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales se está difundiendo en los últimos años en revistas de un índice de impacto relativo, síntoma de la mejora de la investigación y su difusión. ¿Cómo cree que han evolucionado y evolucionarán las líneas de investigación del área? ¿Qué temas de tesis doctoral recomendaría?

Si tuviera que proponer varios temas clave sobre los que realizar una tesis doctoral sobre la enseñanza de la historia y otras ciencias sociales, creo que falta mucho por investigar en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Desde hace ya un tiempo todo el mundo reconoce la importancia de una Educación Infantil de calidad pero no se llevan a cabo investigaciones sobre esta etapa. También está cada vez más generalizada la opinión de que la etapa de Educación Primaria es clave en la enseñanza obligatoria, tanto o más que la Educación Secundaria Obligatoria. A la Primaria le pasa como a la ESO, uno de sus principales problemas es el exceso de contenidos de tipo factual y conceptual que va en detrimento de los contenidos procedimentales y actitudinales que deberían ser los más importantes en esta etapa.

Hay que potenciar el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa, así como la cooperación entre las universidades y los centros docentes. La investigación didáctica debe ser útil, por ello los académicos deben apoyar al profesorado para lograr cambios en sus aulas. Deberíamos llevar a cabo más estudios expe-

rimentales o cuasiexperimentales en las aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En esta líneaabría que potenciar las convocatorias de las distintas administraciones para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa conjuntos entre las universidades y los colegios e institutos.

9. Como docente que ha sido en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior, ¿cuáles cree que deben ser las vías para mejorar el trabajo conjunto entre todos los niveles educativos en pro de la innovación educativa y las relaciones entre diferentes instituciones?

Los dos principales problemas a los que se enfrenta la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje son la separación entre investigación, innovación y práctica educativa y, a su vez, la escasa transferencia a la práctica docente de la investigación educativa. Del primero tenemos parte de responsabilidad los académicos, del segundo sobre todo la Administración educativa que desconoce o no valora que los resultados de los que nos dedicamos a la investigación educativa, financiada con fondos públicos, lo cual parece no importar a casi nadie.

Ante esta situación se plantean algunas propuestas para el desarrollo de la innovación educativa, que tienen su base en la formación del profesorado es fundamental, tanto la inicial como la permanente, sin formación no puede existir innovación y a la inversa. Se partía de una incompleta formación inicial del profesorado de

Educación Infantil y Educación Primaria (diplomaturas) y la más escasa aún preparación para ejercer como investigadores del aprendizaje de su propio alumnado y de su práctica docente ha disminuido las posibilidades de cambiar las normas y los rituales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, hay que potenciar aquellos modelos de formación permanente que se basan en un análisis de la práctica docente y en la experimentación de propuestas innovadoras.

Para evitar algunos de los problemas expuestos y el voluntarismo, los proyectos de formación e innovación deben ser colectivos, deben contar con el apoyo de los equipos directivos, ya que afrontar proyectos de innovación no puede ser un trabajo individual y voluntarista, y se necesita un liderazgo pedagógico y un respaldo organizativo. Hay que tender hacia una cultura profesional basada en la colaboración. También considero como muy positiva la constitución de equipos estables, con una cierta trayectoria como los grupos IRES o GEA-CLÍO que sean el sustrato que asegure la difusión de las innovaciones. Con el mismo objetivo, se debe apoyar la continuidad de las experiencias y proyectos, principalmente porque los cambios son arduos y necesitan tiempo y también financiación. Igual que la cultura escolar, la innovación supone un proceso de larga duración. Por tanto, son necesarios períodos de tiempo suficientes para la reflexión, la planificación y el desarrollo práctico de las innovaciones.

Hay que mejorar los procesos de comunicación entre el profesorado en los centros, crear un

clima positivo de intercambio de información y experiencias que facilite el trabajo entre iguales. Una escasa comunicación dentro del centro es una limitación a la formación y a la innovación. Por tanto, hay que incrementar el diálogo, la cooperación y el intercambio de experiencias, con la finalidad de incorporar a los centros educativos el rico patrimonio docente de experiencias e ideas de sus componentes; en ocasiones los propios recursos humanos de un centro, departamento o ciclo pueden tener la respuesta a los problemas, sin necesidad de contar con expertos o asesores externos.

10. Investigación e innovación pueden y deben ir de la mano para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en educación obligatoria. ¿Cuáles son en su opinión las claves que permitan integrarlas?

La innovación debe estar ligada a la investigación educativa, ambas deben partir de la práctica, de los problemas a los que se enfrenta el profesorado en su docencia y el alumnado en su aprendizaje. No se debe perder el horizonte de la práctica y la mejora de la educación. La innovación no debe ser un fin en sí misma: innovar por innovar carece de sentido, debe ser un medio. La innovación es una búsqueda de caminos para lograr los objetivos marcados y un intento de dar respuesta a los problemas que aparecen en el proceso de enseñanza. Es sinónimo de cambio y mejora.

Las reformas por sí mismas no producen innovaciones. Y es más, las reformas fracasan, también

las innovaciones, por múltiples motivos, entre los cuales destacamos, como dice Jaume Carbonell, la ausencia de un diagnóstico real y profundo de la realidad educativa, la nula o escasa financiación específica, la formación inicial y permanente del profesorado y los problemas de aplicación y de implementación de medidas coherentes.

Los cambios en educación resultan difíciles y requieren tiempo; las resistencias son múltiples

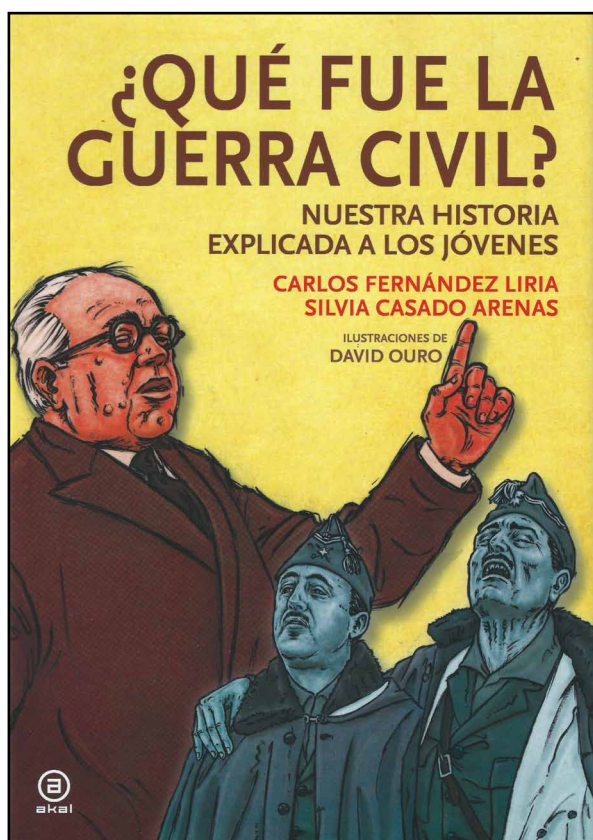
y diversas, además, la existencia de currículos cerrados, enciclopédicos y sobrecargados en nada favorece la innovación. Y resulta más difícil conseguir la renovación individual cuando las innovaciones no parten del convencimiento de un grupo o colectivo. La innovación profesional no necesita tanto de estructuras formales, verticales y jerárquicas como de redes informales, horizontales y colaborativas.

R E S E Ñ A S

U N E S

CARLOS FERNÁNDEZ LIRIA, SILVIA CASADO ARENAS,
ILUSTRACIONES DE DAVID OURO (2017).
¿QUÉ FUE LA GUERRA CIVIL?
NUESTRA HISTORIA EXPLICADA A LOS JÓVENES

Madrid: Akal. 146 pp., ilustraciones a todo color.



Afirmaba no hace mucho el recientemente fallecido Zygmunt Bauman que en la actualidad, a la que daba el nombre de «modernidad líquida», la cultura habría perdido su cometido originario de promoción del cambio, su finalidad principal de educación y elevación de los sujetos, para adoptar un rol de seducción del público en un entorno social dominado por las crecientes necesidades mercantiles y el consumo de masas (Bauman, 2013). En consecuencia, el mundo cultural no se definiría ya por las viejas referencias a la ilustración o la enseñanza, sino por las sujeciones a la industria del pasatiempo fácil y la producción de clichés o imágenes del pensamiento efímeras y sin relieve ni relevancia. Sería cada vez más difícil discernir lo que resta del clásico y letrado parque humano en el pujante y ufano parque de atracciones que parece haber desplazado la historia.

Antonio TUDELA SANCHO

Sirva esta apresurada simplificación de una dicotomía lejos aún del agotamiento para situar el marco en que quisiéramos encuadrar la presentación de un libro de didáctica de la historia española contemporánea que, en realidad, nos exigirá una doble reseña. Porque *¿Qué fue la Guerra Civil? Nuestra historia explicada a los jóvenes*, escrito por el filósofo Carlos Fernández Liria y la historiadora Silvia Casado Arenas, ambos reconocidos docentes y activistas por los derechos políticos y sociales, e ilustrado por David Ouro, es un trabajo concebido como respuesta a otro anterior y muy similar en forma, temática y dimensiones, aunque muy distinto en contenidos, por decirlo a la manera tradicional: nos referimos a *La Guerra Civil contada a los jóvenes*, firmado por el conocido escritor Arturo Pérez-Reverte e ilustrado por Fernando Vicente (2005). Por tanto y a modo de inevitable juego especular, será necesaria la continua referencia a la obra de Pérez-Reverte en nuestros comentarios acerca del libro al que sí deseamos invitar a la lectura, dado que este último tiene en cuenta con ánimo dialogante la previa existencia de aquella.

Y esto desde el principio, desde un prólogo en el que con tono mesurado y elegante los autores reconocen que su libro se «inspira» en el del escritor cartagenero, quien desde la pretensión de equidistancia muestra de manera concisa y clara el conflicto fratricida que tanto sufrimiento provocó en ambos bandos contendientes a raíz del golpe de estado perpetrado por Francisco Franco con la connivencia de la Italia fascista y la Alemania nazi, golpe que el escritor, por descontento, denuncia. El problema de la obra de

Pérez-Reverte, quien de ningún modo asumiría el papel de un historiador revisionista, no estriba en aquello que dice tratando de ser fiel a su deseo de «equidistancia», sino más bien en aquello que calla. Porque la equidistancia, la ecuanimidad o la justicia respecto de sucesos históricos del calado de la Guerra Civil, precisa por parte de quien se toma el trabajo de la escritura de una atención cuidadosa, lógica e históricamente situada. Atención cuidadosa que no suele coincidir con la aplicación de paliativos que una más que sospechosa reivindicación de neutralidad ideológica —en aras de una no menos interesada *political correctness*— se empeña por elevar a categoría científica o inequívoco signo de calidad y probidad intelectual: desde luego, la nota que Alfaguara resalta a modo de reclamo publicitario en la contratapa del libro de Pérez-Reverte («La Guerra Civil contada de forma escueta, objetiva y rigurosa, sin clichés partidarios ni etiquetas fáciles...») tiene mucho que ver con ese ejercicio de «neutralidad» que tantos silencios, tantos espacios en blanco, tantos olvidos genera. Innumerales son ya las lagunas, las fosas que todo lo zanja y los paños calientes sobre la memoria. El libro de Pérez-Reverte pedía a gritos no suplementos ni enmiendas, sino la sensibilidad de un más amplio y agudo campo visual, que es lo que capta cumplidamente la obra que nos interesa. A fin de cuentas, esfuerzo más allá de la escritura que reivindican Fernández Liria y Casado (pp. 5-6), «Será el lector, por joven que sea, quien tendrá que preocuparse de interpretar qué es, entonces, lo que realmente sucedió y cuál es el sentido de estos acontecimientos que tanto marcaron la historia de nuestro país».

No nos detendremos aquí en una comparación exhaustiva entre ambas obras, porque esto precisaría de una nota crítica de mayor extensión. Con todo, sí repasaremos brevemente las características del libro que nos ocupa, en tanto que contrapunto de la obra del académico. Ambos libros, de igual tamaño y encuadernados con tapa dura y tonos áureos similares como color de fondo, presentan abundantes y excelentes ilustraciones, además de un formato textual diáfano y adecuado a una lectura juvenil, mediante breves apartados que se complementarían entre sí a lo largo de una línea secuencial cronológica. Hasta ahí, las semejanzas. A partir de aquí señalaremos tan solo un par de diferencias que bien pudieran marcar la enorme distancia que separa la obra que comentamos de su predecesora. En realidad, tal distancia es la que va desde un título al otro: desde el deseo de «contar» un suceso — la Guerra Civil— a los jóvenes hasta el de «explicar» a los mismos nuestra historia reciente.

El libro de Carlos Fernández Liria y Silvia Casado Arenas plantea en clave social, económica y política una compleja secuencia histórica que, aparte de contextos comúnmente sabidos, precisa de miradas previas, de significativos desplazamientos, de posicionamientos o asignaciones de lugar acordes a la ética y la razón de los tiempos, de analepsis narrativas (*flashback*, para entendernos) y proyecciones que tocan nuestro presente, porque ni las causas ni las consecuencias de nuestra contienda tienen que ver con una vitrina cerrada y tranquila de museo: además de nombres y apellidos concretos, los actores colectivos integran instituciones singulares (partidos

políticos, oligarquías financieras, corporaciones internacionales, medios de prensa, monarquía, ejército, iglesia, etc.) dotadas de historia propia y responsabilidades a diversos niveles, conforme al devenir histórico. No basta con «contar», al modo de Pérez-Reverte, una historia a partir de actores o contextos simples y notorios (radicalización de fuerzas políticas y grupos de poder, demonización de las dictaduras, rol salvífico de la monarquía, etc.) sobre un damero en el que, al fin, todas las piezas encajarían y los hechos quedarían amortizados entre un «érase una vez» y un «colorín colorado...», conforme a una lógica historiográfica —ya denunciada por Nietzsche— plagada de supuestos que no buscaría indagar en los conflictos, sino lograr la composición del pasado en una totalidad acabada y cerrada sobre sí, «una historia que nos permitiría reconocernos en todo y dar a todos los desplazamientos pasados la forma de la reconciliación» (Foucault, 1997: 43). Como se comprobará en la lectura, Fernández Liria y Silvia Casado no son entusiastas de los finales felices hipostasiados ni de los festines con perdices propios del optimismo histórico-antropológico de quienes ostentan con jactancia su rigurosa desnudez de estereotipos ideológicos.

¿Qué fue la Guerra Civil? Nuestra historia explicada a los jóvenes, en definitiva, huye de las fórmulas, guiños y estrategias del cuentacuentos fácil (en lo visual, por ejemplo, el papel de la edición de Akal no recurre a los falsos efectos de envejecimiento ni a la falsa tipografía de las máquinas de escribir analógicas en que abunda la edición de Alfaguara), ni persigue la

RESEÑAS

Antonio TUDELA SANCHO

meta increíble de la igualdad en la admiración de ambos bandos —de nuevo, la equidistancia sin crítica— a partir del reparto narrativo del mal y la bondad bélicas (¡que no se diga de clichés ni etiquetas simplonas...!): esa crueldad y valentía, barbarie y bravura, ferocidad y valor, etc., que Pérez-Reverte reparte con generosidad y a dos manos (pp. 38, 58, 66, 94, 98 *et passim*). En lugar de vicios y valores guerreros supuestos como prendas de humana igualdad, Carlos Fernández Liria y Silvia Casado nos recomendarán libros, películas y cómics para proseguir la lectura de cada apartado. En lugar de una panoplia de uniformes de ambos bandos o de los consabidos glosarios y dataciones, encontraremos en el anexo apuntes biográficos escogidos no para concluir sino para estimular a los jóvenes (y, añadiremos, a los no tan jóvenes) en la lectura de una historia como nunca viva en el presente. En suma: un libro —que no un producto complaciente del mercado cultural— cuidado, ameno y sugerente, adscrito sin duda a aquella cultura que involucra educación y pensamiento, que busca desde el respeto la promoción intelectual del público lector tanto como, en última instancia, el desagravio de la justicia y el cambio a mejor de las cosas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1997). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-Textos.
- Pérez-Reverte, A. y Vicente, F. (ilustraciones) (2005). *La Guerra Civil contada a los jóvenes*. Barcelona: Alfaguara.

Antonio TUDELA SANCHO

*Departamento de Didáctica
de las Ciencias Sociales
Universidad de Granada (España)*

NORMAS PARA LOS AUTORES

1. “UNES. Universidad, Escuela y Sociedad” es una revista electrónica que edita textos originales e inéditos como artículos, experiencias docentes e innovación educativa, entrevistas y reseñas de publicaciones referidas al análisis crítico y a la investigación vinculada con la disciplina de las Ciencias Sociales y su didáctica, integrando de manera especial la enseñanza y aprendizaje del patrimonio histórico y cultural. La sección de entrevistas correrá a cargo de los editores y comité asesor de la revista pudiendo encargar a otras especialistas algunas de ellas.

2. EXTENSIÓN

La extensión máxima será de 50.000 caracteres para la sección de **artículos**, incluidos espacios y notas; de 20.000 caracteres para **experiencias docentes e innovación educativa** y 7.000 para las **recensiones bibliográficas**. Las entrevistas tendrán una extensión variable.

3. EVALUACIÓN Y SELECCIÓN

El método de evaluación de **“UNES. Universidad, Escuela y Sociedad”** es el denominado de “doble ciego”, que ayuda a preservar el anonimato tanto del autor del texto como de los evaluadores. El Consejo de Redacción decidirá sobre la publicación del texto a la luz de los informes, que serán dos como mínimo. En el caso de que un artículo no se adecue a la línea general de la revista, será devuelto a su autor sin necesidad de evaluación. El secretario de la revista notificará al autor la decisión tomada sobre su trabajo. En caso de aceptación, el secretario podrá adjuntar, además, la relación de modificaciones sugeridas por los evaluadores. La decisión última de publicar un texto puede estar condicionada a la introducción de estas modificaciones por parte del autor, que dispondrá de un plazo de seis meses para volver a enviar su texto. Superado este plazo, el artículo repetirá enteramente el proceso de evaluación. Tanto los artículos rechazados como los informes de los evaluadores se conservarán en el archivo de la revista.

4. CRITERIOS DE ESTILO

I. En la primera página del texto figurarán los siguientes datos: título del artículo, nombre del autor o autores, filiación profesional, breve resumen curricular (máximo 500 caracteres con espacios), nombre y dirección del primer autor (indicar claramente dirección postal, correo electrónico y teléfono) y apoyos recibidos para la realización del estudio en forma de becas, equipos o recursos financieros (en caso de tenerlos).

La extensión del título no debe ser superior a 120 caracteres con espacios y debe presentarse también en inglés, con un cuerpo diferenciado del texto. Se valorará que en el título se utilicen descriptores extraídos de tesauros de la especialidad. En el caso de contener algún subtítulo, éste se separará del título mediante un punto y seguido, aunque en ningún momento su extensión será superior a los 120 caracteres con espacios mencionados. En cualquier caso no se admitirá el empleo de abreviaturas.

Aunque en UNES siempre respetaremos el nombre dado por el autor recomendamos la siguiente estructura: Nombre APELLIDO APELLIDO. En el caso de ser varios los autores, los nombres deberán ir separados por un punto y coma “;”. En cuanto al orden de aparición de los autores se respetará el facilitado por los mismos; no obstante, no se aceptarán artículos con más de 3 nombres de autoría por motivos de diseño y maquetación.

La referencia a la Institución de pertenencia del autor es obligatoria. En este caso, se identificará de forma completa y se presentará en minúsculas del siguiente modo: “Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada”. Seguidamente figurará la ciudad (en caso de no venir especificada en el propio nombre de la Institución) y el país, separados por una coma: “Granada, España”.

II. La segunda página, contendrá un resumen y palabras clave en la lengua original y en inglés. La extensión máxima será de 500 caracteres, incluidos los espacios, para artículos y de 250 caracteres, incluidos los espacios, para las experiencias docentes e innovación educativa. Se evitará el empleo de abreviaturas. El número máximo de palabras clave admitidas será de 5 y para ello se aconseja remitirse al siguiente enlace: <http://databases.unesco.org/thessp/>

III. Estructura de los trabajos. La extensión máxima, ya especificada, será de 50.000 caracteres para la sección de **artículos**, incluidos espacios y notas; de 20.000 caracteres para **experiencias docentes e innovación educativa** y 7.000 para las **recensiones bibliográficas**. Las entrevistas tendrán una extensión variable. El texto contará con márgenes de 2,5 en cada lado ya preestablecidos en el archivo de Word, y tendrá una separación por párrafos de 6 puntos. La longitud de la línea y el espaciado entre los caracteres serán los predeterminados por el tipo de letra y tamaño. El interlineado 1,5 y la paginación en el margen inferior derecho con números arábigos, que comenzarán en la tercera página del trabajo quedando las anteriores excluidas. El tipo de letra Times New Roman, tamaño 12 para el texto y 10 para las notas al final. Los apartados se presentarán en negrita y mayúsculas con un cuerpo de letra 12 y los subapartados con un cuerpo de letra 12, en negrita y en minúsculas. Su numeración seguirá la siguiente secuencia: 1. / 2. / 2.2. / 2.2.1 / 2.2.2.1 / ...

Las citas dentro del texto irán en cursiva y entre comillas.

Las notas irán al final del texto, numeradas consecutivamente, y precedidas por la palabra “NOTAS” en Mayúscula.

Se incorporará un apartado específico para la bibliografía que se ubicará antes de las notas. Ésta debe ir en orden alfabético de apellidos y precedida por la frase “REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS” en Mayúscula. Al hilo de la bibliografía, cuando en el texto se cite o mencione el estudio de un/a investigador/a se referenciará de las siguientes formas:

- Si se refiere en el contexto del escrito se pondrá el primer apellido en minúsculas del autor y entre paréntesis el año y la(s) página(s) separadas por dos puntos: Cambil (2008: 51). En caso de vincular a varias páginas consecutivas incluir un guion (2008: 51-56), si no son consecutivas separar por comas (2008: 52, 54, 58).
- Si se cita explícitamente un texto al final del mismo se incorporará entre paréntesis el primer apellido en minúsculas y separado por una coma se añadirá el año y la paginación siguiendo el apartado anterior (Cambil, 2008: 51).

IV. Tablas e imágenes

Se admitirá un máximo de cinco tablas por trabajo (siempre que no constituyan ilustraciones, en cuyo caso computarán como imágenes y no como tablas). Éstas irán numeradas con números arábigos, indicando título, cabecera, leyenda al pie y con interlineado sencillo. En el caso de incluir abreviaturas, éstas se adaptarán a las normas generales de presentación de manuscritos. El tipo de letra será el mismo que el del contenido de los trabajos.

Se admitirá un máximo de diez ilustraciones por trabajo. Éstas se enviarán en archivos separados en formato JPG/ JPEG o TIFF (300ppp), no superando en ningún momento los 2 MB de tamaño. Su ubicación en el texto se indicará mediante notas al pie, cuyo contenido será el siguiente: "INSERTAR IMAGEN 1". Al mismo tiempo, su calidad deberá ser suficientemente adecuada para su publicación. El tamaño de cada imagen se adaptará a la edición final del manuscrito. Todas las imágenes que no cumplan estos requisitos serán rechazadas. En un archivo aparte, se enviará la relación numerada de cada imagen, incluyendo: numeración (en números arábigos), título, autor, fecha... tomando como referencia el siguiente ejemplo: *Fig. 1. Alonso Narváez. Nuestra Señora de Chiquinquirá. Óleo sobre lienzo de algodón. Siglo XVI. Basílica de Nuestra Señora de Chiquinquirá. Chiquinquirá. Colombia.*

V. Apéndices y anexos

Se admitirá la inclusión de apéndices y anexos, en caso de que resulte oportuno. Ambos irán al final del trabajo, sin numerar.

VI. Empleo de abreviaturas, acrónimos y símbolos

Se admitirá la inclusión de abreviaturas, acrónimos y símbolos en el contenido (no en los títulos de trabajos ni en los de apartados). Éstas se adecuarán a las directrices establecidas por el Diccionario de la Real Academia Española (RAE): <http://buscon.rae.es/dpd/>

5. NORMAS DE PRESENTACIÓN DE LAS RESEÑAS

Las resecciones bibliográficas constarán de un máximo de 7.000 caracteres, incluidos los espacios. Al principio del documento deberá quedar recogida la información completa del libro reseñado, para ello deberán seguirse las normas de estilo genéricas de la revista. Deberán señalarse, también, el número total de páginas que contiene el libro. (Ej: Ángel Liceras Ruiz y Guadalupe Romero Sánchez (Coords). (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide, 300 pp).

Al final de la reseña deberá especificarse el nombre completo del autor y su filiación institucional, indicando el Departamento o Instituto al que pertenece y la Universidad o Centro al que se adscribe.

Al texto le acompañará una imagen de la portada del libro a color, con una resolución óptima para ser reproducida, teniendo un mínimo de 300 ppp. Ambos archivos se remitirán vía e-mail a la siguiente dirección de correo electrónico: revistaunes@ugr.es.

6. NORMAS DE CITACIÓN PARA LA BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía deberá atenerse a la normativa APA que se puede consultar en el siguiente enlace <http://www.apastyle.org/manual/index.aspx>, éstas corresponden a la sexta edición en el Publication Manual of the American Psychological Association, del año 2010.

No obstante, aportamos algunos ejemplos:

Libros:

García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2010). *El valor formativo y la enseñanza de la Historia*. Granada: Editorial de la Universidad.

Capítulos de libro:

Fontal, O. (2013). EL patrimonio en la escuela: más allá del patrimonio como contenido curricular. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 23-33). Gijón: Ediciones Trea.

Artículo:

Liceras, Á. (2013b). Didáctica del paisaje. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 85-93.

Actas:

Guzmán Pérez, M. (Coord.). (2015). *El patrimonio. Riqueza conceptual y proyección educativa*. Actas del Congreso Internacional "Patrimonio y educación". Granada: Grupo de Investigación Patrimonio y Educación (HUM-221), Universidad de Granada.

Bardovio, A. y Mañé, S. (2015). Pintando la caverna, los inicios del arte y la comunicación. Una experiencia didáctica. En M. Guzmán Pérez (Coord.), *El patrimonio. Riqueza conceptual y proyección educativa*. Actas del Congreso Internacional "Patrimonio y educación" (pp. 109-116). Granada: Grupo de Investigación Patrimonio y Educación (HUM-221), Universidad de Granada.

Normativa:

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, n.º 925, 10-12-2013.

Libros de texto:

Grence Ruiz, T. y Gregori Soldevilla, I. *Ciències Socials*. Cuarto de Primària. Madrid: Voramar-Santillana, 2015.

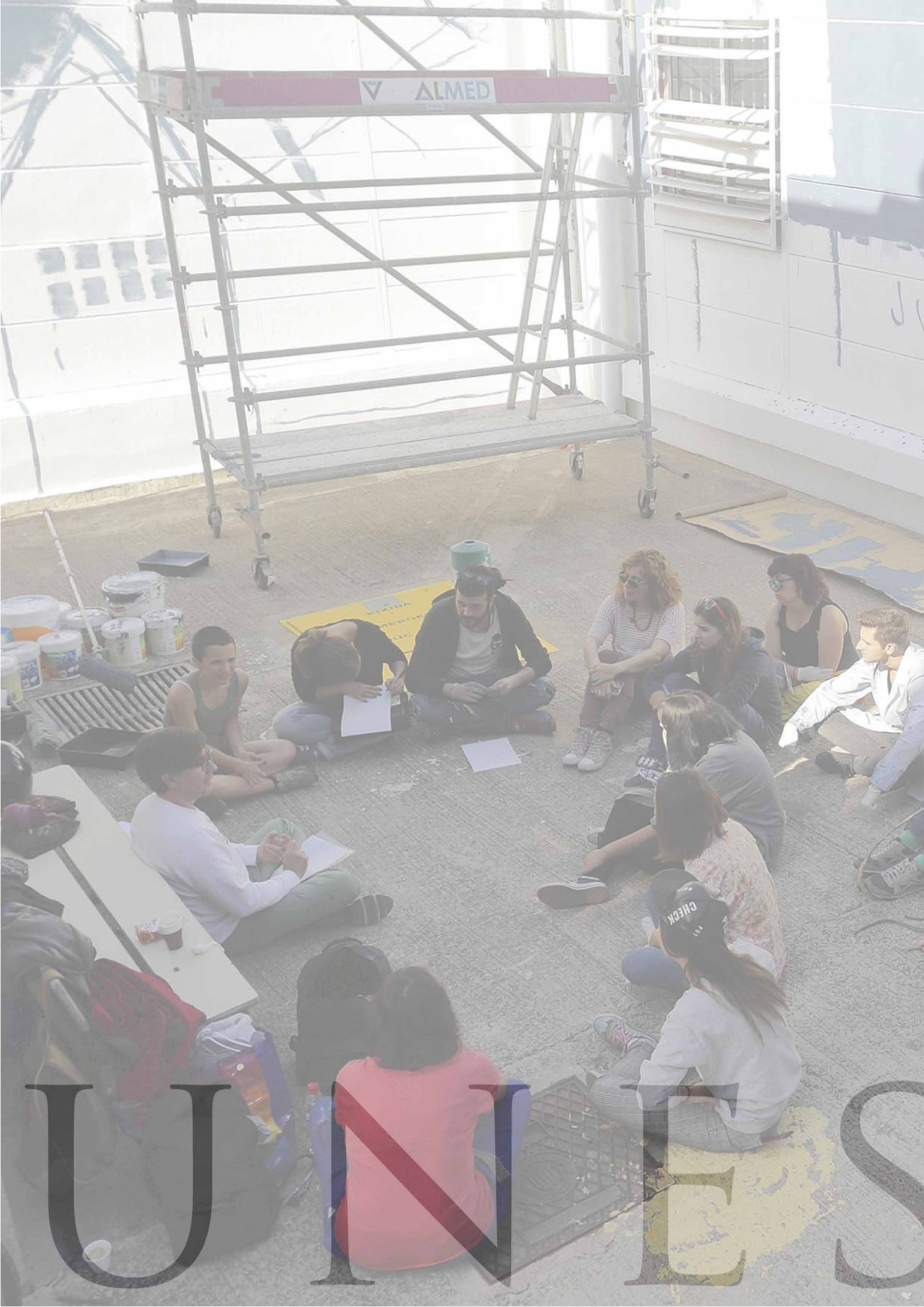
Referencias web:

Reig, D. *El Caparazón*. SocialMedia. Internet, psicología, educación 2.0, redes sociales, innovación y creatividad. Revista virtual fundada en 2007. <http://www.dreig.eu/caparazon/> [Consultado 29/11/2015].

7. REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

I. En las notas a pie de página el sistema utilizado será el habitual para documentos en papel, aunque con algunas informaciones nuevas: fecha de creación, fecha de acceso, disponibilidad y acceso, tipo de medio y versión (ésta última únicamente en el caso de los programas).

II. Citas de documentos y bases de datos. El estilo para citar documentos en cualquiera de los formatos electrónicos debe mantener la siguiente estructura: Autor/Responsable. Fecha de edición en papel; fecha de publicación en Internet; actualizado el (fecha de actualización). Título. Edición. Lugar de publicación. Editor. [Tipo de medio]. Disponibilidad y acceso. Formato del medio y notas. [Fecha de acceso].



UNIVERS