

## **Ciudadanía e identidad en el territorio. Una experiencia educativa en un barrio de Sevilla<sup>1</sup>**

Línea 3: «Conocimientos, identidad y saberes escolares».

José A. Pineda-Alfonso

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla. E-mail: [apineda@us.es](mailto:apineda@us.es).

Francisco F. García Pérez

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla. E-mail: [ffgarcia@us.es](mailto:ffgarcia@us.es).

**Resumen:** Se expone un proceso de experimentación curricular en la enseñanza de las Ciencias Sociales con alumnado de 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria (16 años de edad) en un centro educativo de un barrio (Torreblanca) del extrarradio de Sevilla. Esta propuesta educativa trabaja sobre la historia de dicho barrio, formado por los familiares y descendientes de los presos políticos del franquismo condenados a trabajos forzados en la construcción del Canal del Bajo Guadalquivir. Con este trabajo se pretende recuperar la memoria histórica y contribuir a la construcción de una identidad positiva de barrio, que sirva de soporte para promover una ciudadanía emancipada y socialmente comprometida, frente a la idea de identidad dependiente, que daría lugar a una ciudadanía asistida. La experimentación se incluye en un proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales estructurado en torno a problemas sociales relevantes, tratados en distintas escalas y con diferentes niveles de profundidad. De esta forma, el conocimiento de la problemática del espacio vivido y la sensibilización y compromiso con los problemas próximos constituirían un punto de partida para abordar problemas sociales más globales y complejos.

**Palabras clave:** identidad, ciudadanía, comunidad vecinal, experimentación curricular, memoria histórica.

---

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado parcial del Proyecto I+D, con referencia EDU2011-23213, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España y por Fondos FEDER, titulado “Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana”.

**Abstract: Citizenship and identity in the territory. An educational experience in a neighborhood of Seville**

We describe a process of curricular experimentation in the teaching of the Social Sciences with 4th year students of Secondary Education (16 years old) in a school in a neighborhood (Torreblanca) on the outskirts of Seville. This educational proposal works on the history of this district, consisting of families and descendants of Franco's political prisoners sentenced to hard labor in the construction of the Lower Guadalquivir Canal. This work seeks to recover the historical memory and contribute to building a local positive identity that serves as support to promote an emancipated and socially committed citizenship, facing to the idea of dependent identity, which would lead to an assisted citizenship. Experimentation is included in a project of Social Sciences teaching structured around relevant social problems, treated at different scales and with different levels of depth. Thus the knowledge of the problems of living space and awareness and commitment with proximity problems would constitute a starting point to address more global and complex social problems.

**Keywords:** identity, citizenship, community neighborhood, curricular experimentation, historical memory.

**Lo local y lo global en la construcción de la identidad ciudadana**

La identidad de los niños, adolescentes y jóvenes se forja, en gran parte, en el contexto urbano en que desarrollan sus actividades más habituales: el ambiente familiar, las relaciones de grupo, sus actividades de ocio, la experiencia escolar, etc. En ese sentido, su conciencia ciudadana y su posible compromiso con los problemas sociales también se va construyendo en el contexto de su barrio. Así, pues, el marco territorial del barrio condiciona bastante su identidad ciudadana. Pero, por otra parte, el influjo de los medios también está operando de manera continuada sobre estos pequeños ciudadanos y ciudadanas, de forma que muchas de las informaciones, estímulos y condicionamientos a los que están sometidos en su vida cotidiana son de una escala muy superior a la local, son globales, es decir, de ámbito planetario.

Esta doble escala también es apreciable si pensamos, específicamente, en los problemas a los que se enfrentan los jóvenes ciudadanos: por una parte están viviendo los problemas diarios (conflictos grupales, desajustes familiares, desempleo, estrés

urbano...) en su escala local, de barrio, pero prácticamente todos esos problemas están provocados por -o, al menos, tienen conexión con- problemáticas de una escala muy superior (modelos de relación entre iguales, modelos de familia, sistema económico dominante, tipo de desarrollo urbano, etc.).

Esta aparente contradicción nos hace considerar que la escala local y la escala global no sólo no son contradictorias, sino que necesitamos de ambas para abordar más adecuadamente la comprensión de las realidades sociales y para establecer estrategias adecuadas de intervención en relación con las mismas. Así se ha venido destacando en la literatura científica (geográfica, sociológica, económica...) que se ha ocupado de estos temas (véase, por ejemplo, en García Pérez, 2001). En ese sentido se ha recurrido también en las últimas décadas al concepto -a veces ambiguo, o, al menos, demasiado laxo- de “glocal”. En todo caso, manejar adecuadamente ambas dimensiones de análisis exige asumir una perspectiva compleja -como postulan pensadores como E. Morin (1998)-, que permita superar los análisis simplificadores predominantes en los paradigmas epistemológicos más habituales.

Esta perspectiva ha de ser tenida en cuenta muy especialmente por la educación, que debe asumir un enfoque complejo, en el que la interacción de lo local y lo global constituya la manera más potente de afrontar la enseñanza de las realidades sociales de nuestro mundo (García Pérez y De Alba, 2008; García Pérez, 2011). Por lo tanto, cuando se hacen planteamientos de educación para la ciudadanía, habría que asumir, ante todo, una perspectiva compleja, que maneje la dimensión global o planetaria como escala de análisis indispensable para poder comprender y actuar como ciudadanos incluso en el propio barrio (García Pérez y De Alba, 2007).

En efecto, hoy tendríamos que educar a nuestros alumnos para una ciudadanía planetaria, que supere los límites de las patrias, al tiempo que rompe las fronteras de los ámbitos educativos convencionales. Más específicamente, la educación para la ciudadanía requiere una dimensión vinculada a la acción, que se podría formular como educación para la participación ciudadana, entendida en un amplio sentido y en distintas escalas (en el propio barrio, en la ciudad, en el estado, en el mundo...). En ese sentido, creemos que la educación ciudadana debería contemplar el tratamiento del conflicto y la convivencia como un ámbito temático relevante para la comprensión de los problemas sociales y para educar en la acción socialmente comprometida. Ello se puede hacer

desde el área de Ciencias Sociales, pero exige, en todo caso, una perspectiva interdisciplinar acorde con los contenidos que serían objeto de enseñanza.

Así, pues, la dimensión de participación resulta fundamental en una educación para una ciudadanía emancipada (Oraisón y Pérez, 2006) que -en contraposición a la ciudadanía asistida- permita a nuestros jóvenes alumnos tomar las riendas de su destino y sentirse comprometidos con la resolución de los problemas reales de su entorno, con la consciencia de que son, al mismo tiempo, problemas globales de nuestro mundo. La opción de trabajar en torno a problemas sociales relevantes -que postulamos desde el proyecto “Investigación y Renovación Escolar” (IRES) (García Pérez y Porlán, 2000)- nos parece, pues, la más adecuada para educar en la participación ciudadana. En el caso que nos ocupa, esto se hace trabajando el ámbito del conflicto y la convivencia (Pineda Alfonso, 2013) en el contexto espacial del barrio de Torreblanca, en Sevilla.

### **El contexto**

Torreblanca se halla en la periferia de Sevilla, aislada y rodeada por un cinturón de espacios no urbanizados. En sus orígenes fue un arrabal en el que, desde finales del siglo XIX, se asentaron personas que emigraban desde las zonas rurales a la capital. A las casas de los jornaleros se fueron uniendo, ya después de la Guerra Civil, los familiares de los presos que construyeron el Canal del Bajo Guadalquivir (que por allí discurre), que acudían desde muchos lugares de España para atenderlos, asentándose en chabolas y chozas. Los presos políticos provenían de la Colonia Penitenciaria Militarizada con sede en los campamentos de Los Merinales y La Corchuela (Dos Hermanas), y este primer asentamiento de viviendas precarias, que se denominó Torreblanca La Vieja, con el tiempo se fue transformando en un conjunto de casas de autoconstrucción<sup>2</sup>. La mayoría de nuestros alumnos ha oído hablar de esto pero muy pocos son conscientes de que en el suelo que pisan vivieron, y a veces murieron, víctimas de la represión de la dictadura franquista, los fundadores de su comunidad.

Desde un punto de vista histórico, existen en Torreblanca dos zonas bien diferenciadas que se han mantenido siempre en una tensión conflictiva, mientras

---

<sup>2</sup> Véase: [http://redretos.es/wp-content/uploads/2011/06/Diagnostico\\_de\\_territorios\\_desfavorecidos\\_opt.pdf](http://redretos.es/wp-content/uploads/2011/06/Diagnostico_de_territorios_desfavorecidos_opt.pdf) (consultado el 12 de marzo de 2013)..

Torreblanca la Vieja se generó por un proceso paulatino de crecimiento alimentado por la llegada de población trabajadora desde los pueblos y por las familias de los presos del Canal, Torreblanca la Nueva tuvo su origen en la construcción de casas para familias procedentes de infraviviendas de diferentes asentamientos chabolistas de la ciudad de Sevilla. Esta división dio lugar a una serie de fronteras internas que segmentaron el barrio en diversas zonas, cuya delimitación respondía en algunos casos a factores físicos y en otras a razones históricas. Pero sobre todo la división se debe a factores sociales, por una parte Torreblanca la Vieja y Las Lumbreras están formadas desde los orígenes por población de estratos sociales muy humildes, pero no estigmatizados desde el punto de vista social por su raza o su procedencia, y se asemejan mucho más en sus índices a cualquier pueblo de las cercanías de la ciudad. Por otra parte Torreblanca la Nueva ha ido surgiendo como consecuencia de la ubicación, por parte de los distintos gobiernos municipales, de población de distintos núcleos chabolistas que además de estar en condiciones económicas precarias soportaban los estigmas de la marginación y la exclusión social, y se asemeja más a cualquier suburbio del extrarradio de las grandes ciudades.

Además de la problemática social y económica, -la Junta de Andalucía ha declarado al barrio como Zona con Necesidad de Transformación Social y lo ha incluido en los Planes Integrales-, desde el punto de vista demográfico se aprecia una franca disminución de la población en el segmento de los 35 a los 45 años, aunque en la mujer esa disminución comienza ya a los 25 años, permaneciendo muy estable la población desde los 45 hasta los 70. Es probable que este fenómeno se deba al abandono del barrio por quienes gozan de oportunidades de promoción social bajo la presión del estigma, pues, como refieren muchos alumnos del Instituto, una de sus aspiraciones sociales más claras es salir del barrio.

“[Alumna]: yo no digo nunca que soy de Torreblanca.... digo que soy de Sevilla”.

La problemática del barrio tiene su correlato dentro de la escuela en el fracaso escolar, el absentismo, la dependencia instalada y asumida como parte de la identidad, la desconfianza, el miedo al fracaso y la escasa autoestima. El Centro en el que se ha realizado la experiencia que se narra ha abordado el problema de la convivencia a través de los proyectos y programas que ofrece la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. En la actual situación de creciente proceso de exclusión social y

empobrecimiento, en el que la dependencia de la acción asistencial del Estado parece más necesaria, estos programas educativos tratan de paliar las carencias de una población a la que se atribuyen rasgos como su pasividad, inacción, “incultura”, falta de espíritu emprendedor, o su incapacidad para organizarse, como causa de su situación. Desde la mirada de clase media ilustrada que viene del centro de la ciudad, todos estos son rasgos que estarían en el origen de la problemática del barrio y por tanto habría que asistirlos para lograr su desarrollo. Estos elementos configuran una ciudadanía asistida, pero, frente a ella, distintos autores han postulado la alternativa de una ciudadanía emancipada a través de una construcción democrática libre y autónoma con respecto a las acciones paternalistas del Estado.

Según esto, postulamos que en las comunidades más vulnerables, situadas en el espacio periférico y en la frontera desde el punto de vista social, cuyas identidades se hayan comprometidas y en permanente ambigüedad, buena parte de la batalla de la emancipación se dirime en el campo de las identidades, en el sentido de una recuperación de la memoria histórica y de la conciencia de comunidad que haga posible la construcción de proyectos de vida buena que permitan la participación crítica para enfrentarse, desde la comunidad, a los retos que plantea el mundo global. Este proceso implica que, frente a la perspectiva asistencial, mantenida y alimentada desde la lógica del poder político, se apuesta por una salida de la dependencia para alcanzar mayores niveles de responsabilidad, capacidad para comprometerse en tareas colectivas, capacidad de organización y de decisión, etc. Y todo esto no es posible sin una previa, o paralela, recuperación de la memoria histórica de los pioneros y fundadores de la comunidad, hombres y mujeres que lucharon, sufrieron la represión, y a veces murieron por la libertad y la democracia y contra la dictadura. Se trataría de potenciar una concepción de ciudadanía emancipada, y no simplemente asistida, y esto pasa por la recuperación de la propia estima y por la construcción de una identidad positiva de comunidad, como prerequisite para la participación social. Esto incluye trabajar las capacidades y competencias personales y comunitarias que hagan posible una construcción autónoma de los proyectos individuales de vida buena.

### **Nuestra propuesta: investigando nuestro barrio**

En el marco de la experimentación curricular de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto y la convivencia planteamos a nuestros alumnos indagar en los

orígenes de nuestro barrio así como en sus problemas presentes y en sus potencialidades de futuro. Comenzamos nuestra intervención con un documental –“Los presos del silencio”-, que utilizamos como actividad introductoria para presentar nuestra propuesta. Este documental relata la represión franquista posterior a la Guerra Civil y cómo los presos republicanos fueron utilizados como mano de obra esclava para realizar obras públicas, en este caso se trataba de la construcción del Canal del Bajo Guadalquivir –que pasa por nuestro barrio- para poner en regadío las fincas de los terratenientes de la zona. A partir de esta situación-estímulo inicial los alumnos comenzaron a formular problemas de investigación e hipótesis sobre esta temática, seleccionando finalmente una serie de cuestiones que parecían representar los intereses y curiosidades del grupo-clase. Estos problemas giraban en torno a los siguientes temas:

1) El origen del barrio y la vida de los presos y sus familiares: ¿cuál es el origen de nuestro barrio?, ¿de dónde venían los presos?, ¿por qué estaban presos y condenados a trabajos forzados?, ¿qué es un preso político?, ¿cómo vivían en la Colonia Penitenciaria Militarizada?, ¿cómo era el trabajo en el Canal?

2) La construcción del Canal: ¿por qué se hizo?, ¿para qué servía?, ¿a quién beneficiaba?

3) El contexto histórico: ¿qué pasó en España para que hubiese presos políticos?, ¿cómo llegó Franco al poder?, ¿cómo era su régimen político?

4) Cómo vivieron nuestros abuelos en la Dictadura de Franco: ¿pasaron hambre?, ¿cómo les afectó la persecución política?, ¿cómo vestían?, ¿cómo eran sus viviendas?, ¿cómo se divertían?, ¿cómo era la escuela a la que fueron?

5) El presente y el futuro de mi barrio: ¿qué cosas buenas y qué cosas malas tiene mi barrio?, ¿por qué hay exclusión social en mi barrio?, ¿cuál es el presente y el futuro del barrio y del país?, ¿qué problemas debemos afrontar?, ¿podría volver a ocurrir un golpe de estado o una dictadura en España?, ¿tenemos una verdadera democracia?

A partir de aquí se inició un proceso de investigación dirigido por el profesor en el que se manejaron distintas fuentes de información y se vivieron distintas experiencias relacionadas con esta temática. Algunas de ellas fueron:

a) El mapa de nuestro barrio. Vamos a remontarnos al origen histórico de nuestro barrio y nos interesa saber cómo se haya situado en el espacio y en la evolución

histórica de la ciudad. Situarnos en el espacio nos ayuda a pensarnos como comunidad en relación con otras comunidades.

b) Manejamos un compendio de textos, elaborado por el profesor, sobre la construcción del Canal y sobre la vida de los presos, extraídos del documental “Los presos del silencio” y del libro “El Canal de los Presos”.

c) Manejamos distintos textos y audiovisuales sobre la historia del barrio y del país. Se trata de ofrecer una visión panorámica de larga duración que comprenda buena parte de la historia del siglo XX en España para situarnos en el contexto histórico en el que se desarrolló el episodio de represión que investigamos. Queremos situar el problema de la dictadura y la democracia en su contexto histórico y ver cómo líderes autoritarios y líderes democráticos reformistas han afrontado los problemas del país en distintas coyunturas.

d) Hablando con nuestros abuelos y abuelas. Con esta actividad pretendemos aprender de la experiencia de nuestros mayores para comprender al otro a través de su historia y utilizar el bagaje de los que nos precedieron para repensar nuestro presente y nuestro futuro. Realizamos una visita al Centro Cívico de Torreblanca y entrevistamos a los abuelos y abuelas del barrio para indagar en las vivencias de nuestros mayores. Para ello diseñamos cuestionarios y realizamos entrevistas acerca de cómo vivieron con referencia concreta en la construcción del Canal de los Presos de nuestro barrio, y también en las condiciones materiales de vida y en las formas de supervivencia. Al mismo tiempo hacemos una búsqueda de fotos antiguas para investigar el imaginario familiar y social que además nos servirá para componer una presentación que combine las imágenes y los testimonios de los entrevistados.

Para reflexionar sobre la educación franquista, sus características y el papel de la escuela en el mantenimiento de la ideología del régimen y del orden social, además de las vivencias contadas por los mayores, nos interesaba indagar otras fuentes de información, a tal fin, manejamos algunos manuales escolares, de Historia y de Urbanidad<sup>3</sup>. Se trata de unas viñetas y de unos fragmentos de texto en los que aparecen imágenes del niño bien educado y mal educado y en las que se transmiten los valores imperantes en la época: la obediencia, la resignación, la contención de los deseos, la capacidad para disimular como forma de urbanidad, la humildad y el espíritu de servicio

---

<sup>3</sup> F.D.T. (1927). *Cartilla moderna de urbanidad*. Barcelona.



ligado al sacrificio. En ellas se describe la relación con las dos figuras de autoridad consideradas sagradas: el padre y el maestro. El niño debe obedecer y aceptar con humildad las correcciones y reprimendas. Y de unos fragmentos de textos de un manual de Historia de la escuela franquista<sup>4</sup> en el que se describen los valores y el carácter patrio como existentes desde la prehistoria y, en la línea de la Historia como *magistra vitae*, se termina con una conclusión moralizante.

g) Volviendo al presente y viajando al futuro. Se trata de reflexionar acerca del papel de la memoria histórica y de cómo el miedo y la falta de libertad afectan a las personas. Manejamos documentales y textos sobre la transición española, el intento de golpe de estado del 23 de febrero de 1981, y diversas informaciones sobre los colectivos de recuperación de la memoria histórica. Finalmente utilizamos los argumentos que hemos ido construyendo en el proceso para responder a los problemas de investigación mediante un Informe de Conclusiones y una presentación para comunicar el proyecto al resto de compañeros de clase.

### **Conclusiones**

Las producciones de nuestros alumnos y nuestras observaciones registradas en el Diario del Profesor (Pineda Alfonso, 2013) ponen de manifiesto que este tipo de actividades ofrecen la oportunidad de expresar los estereotipos con respecto a la imagen del barrio y de sí mismos que poseen nuestros alumnos.

Por otra parte, el trabajo con problemas con una metodología investigativa se ha revelado como un enfoque que permite reestructurar las concepciones iniciales de nuestros alumnos, haciendo más complejas y ajustadas las ideas sobre sí mismos y sobre su comunidad.

Asimismo, constatamos que el conocimiento de su historia, y sobre todo de las experiencias de lucha de sus mayores, ofrecen referentes positivos muy necesarios en una etapa de afirmación de la propia identidad y en una coyuntura en la que son necesarios modelos para la construcción de proyectos de vida anclados en el compromiso con la comunidad. En ese sentido, la interacción de lo local y lo global vuelve a aparecer como un enfoque irrenunciable para este tipo de trabajos.

### **Referencias bibliográficas**

---

<sup>4</sup> Serrano del Haro, A. (1946): *España es así*. Ed. Escuela Española.

García Pérez, F.F. (2001): “Nuevas aproximaciones al fenómeno urbano: lo global y lo virtual”, *Con-Ciencia Social*, 5: 121-127.

García Pérez, F.F. (2011): “Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar”, *Anekumene. Revista virtual. Geografía, cultura y educación*, 1(2): 6-21. <<http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/24/23>> (consultado el 14 de marzo de 2013).

García Pérez, F.F. y De Alba, N. (2007): “Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias”, *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9: 243-258.

García Pérez, F.F. y De Alba, N. (2008): “¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?”, *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XII, núm. 270 (122) (1 de agosto de 2008). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>> (consultado el 14 de marzo de 2013).

García Pérez, F.F. y Porlán, R. (2000): “El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar)”, *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. V, núm. 205 (16 de febrero de 2000). <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>> (consultado el 14 de marzo de 2013).

Morin, E. (1998): *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa: Barcelona.

Oraisón, M. y Pérez, A. (2006): “Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 42: 15-29.

Pineda Alfonso, J.A. (2013): *El conflicto y la convivencia. Experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente*. Tesis doctoral dirigida por los Dres. Francisco F. García Pérez y Nicolás de Alba Fernández. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.