

GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN CIUDADANA. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA INNOVADORA EN UN BARRIO DE SEVILLA

José Antonio Pineda-Alfonso
Francisco F. García-Pérez*

Resumen

La educación escolar debería preparar a los alumnos y alumnas para afrontar, como ciudadanos responsables, los graves problemas del mundo, tanto en una escala global como en el espacio próximo. Asumiendo este marco educativo, se realizó, en un barrio de la ciudad de Sevilla (España), una experiencia de enseñanza innovadora de las ciencias sociales, insertada en el espacio vivido por los alumnos de un centro de educación secundaria. El proyecto se desarrolló como una investigación escolar, llevada a cabo por los alumnos y alumnas, sobre el origen del barrio y la vida de sus abuelos y abuelas. Esta experiencia educativa fue objeto de seguimiento investigador por parte del propio profesor implicado, obteniéndose conclusiones sobre la validez educativa de la experimentación curricular realizada.

Palabras clave: Innovación educativa. Educación ciudadana. Ciudadanía. Problemas sociales. Barrio.

1. EDUCAR PARA AFRONTAR LOS PROBLEMAS DEL MUNDO

Es necesario repensar el sentido de la educación escolar en función de las necesidades de nuestros alumnos y alumnas de hoy y en relación con los graves problemas sociales y ambientales de nuestro mundo, problemas que tienen una dimensión global, planetaria, aunque se manifiesten de forma diferente en los distintos lugares. Pensemos en problemas como el efecto invernadero, la deforestación a gran escala, las enormes desigualdades sociales, los conflictos derivados de la lucha por el control de los recursos...

Ante estos problemas, la formación que ofrece la cultura escolar tradicional – e incluyamos aquí a la Geografía escolar convencional, con su cuota de responsabilidad – resulta bastante inadecuada (GARCÍA PÉREZ; DE ALBA FERNÁNDEZ, 2008). Se requiere, por el contrario, una formación que permita a los ciudadanos estar preparados para hacer frente a esos problemas, inaplazables, inesperados en muchas ocasiones. Ello implica estar preparados para afrontar lo incierto, incluso lo desconcertante (MORIN, 2001). Desde esta perspectiva, educar habría de ser, sobre todo, preparar a nuestros alumnos y alumnas para participar en la gestión de los graves problemas actuales y para comprometerse, como ciudadanos y ciudadanas, en su solución. Y en ese sentido, las ciencias sociales, y especialmente la geografía, tienen algo importante que decir, por su potencialidad para favorecer

* Los autores son profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). E-mails: apineda@us.es y ffgarcia@us.es.

una mejor comprensión de la sociedad y para propiciar la intervención de los ciudadanos en la misma (SOUTO, 2011; CAVALCANTI, 2008; GARCÍA PÉREZ; DE ALBA FERNÁNDEZ, 2008, GARCÍA PÉREZ, 2011; CALLAI, 2011).

Más concretamente, planteamos algunas pautas de actuación que pueden favorecer los procesos de construcción de una ciudadanía comprometida en nuestros alumnos y alumnas en el contexto escolar y social. Así:

- Adoptar como referencia educativa básica una perspectiva general de educación para una ciudadanía planetaria.
- Asumir como estrategia metodológica un modelo de “investigación escolar”, de trabajo en torno a problemas.
- Rescatar aquellos enfoques epistemológicos de las ciencias sociales que mejor contribuyan al análisis crítico de la realidad y al compromiso social, como es el caso de la geografía crítica.
- Vincular la investigación educativa a la innovación a través de proyectos curriculares sometidos a experimentación por parte de equipos de docentes de distintos niveles educativos.

Respecto a la primera pauta, y según lo expuesto más arriba, es necesario, y urgente, ubicar la enseñanza de la geografía y de otras ciencias sociales en un marco de “educación ciudadana planetaria” (MORENO FERNÁNDEZ; GARCÍA PÉREZ, 2013). No estamos en tiempos de mera descripción y clasificación de los espacios, sino de trabajar el espacio social, como nos han propuesto Milton Santos y otros relevantes científicos sociales. No se trata de educar a un ciudadano “patriota”, en el sentido convencional, sino a ciudadanas y ciudadanos de un planeta que es como una nave espacial, en viaje por el universo, en cuyo interior estamos obligados a actuar

de forma solidaria y cooperativa si queremos sobrevivir (MORIN; HULOT, 2008).

Para avanzar en esa línea es necesario poner en el centro los problemas – como proponemos en la segunda pauta de actuación arriba citada –, de forma que, al trabajar sobre dichos problemas, se mantiene el foco en las finalidades educativas realmente importantes, se define un proceso de enseñanza vinculado a la “investigación escolar” de esos problemas y se pueden rescatar los mejores contenidos que las disciplinas escolares ponen a nuestra disposición para trabajarlos. Se trata, en definitiva, de trabajar en torno a problemas, una idea con hondas raíces en las corrientes pedagógicas renovadoras.

En el proyecto IRES¹ consideramos el trabajo en torno a problemas sociales y ambientales como un principio didáctico fundamental. Los “problemas” que han de trabajarse en el contexto escolar han de ser relevantes desde la óptica educativa. Más concretamente, han de reunir una triple relevancia: ser social y ambientalmente relevantes, es decir, ser problemas reales importantes; ser relevantes desde la perspectiva científica, es decir, que hayan sido estudiados desde distintos campos científicos, de forma que nos puedan aportar información pertinente para su posterior tratamiento escolar; y ser relevantes para los alumnos y alumnas, es decir, que puedan ser asumidos como problemas por ellos (sin olvidar, por tanto, que, con demasiada frecuencia, problemas que son considerados como muy importantes por los geógrafos y otros científicos sociales, no lo son en absoluto para los escolares de la educación obligatoria).

Trabajar escolarmente problemas sociales y ambientales relevantes implica varios aspectos (GARCÍA DÍAZ; GARCÍA PÉREZ, 2000; GARCÍA PÉREZ, 2011): plantear los problemas con claridad y mantenerlos vivos a lo largo del proceso de enseñanza; tener en cuenta las ideas o concepciones de los escolares y ponerlas en

juego a lo largo, también, de todo el proceso; realizar aportaciones de información nueva, de conocimiento indispensable para poder comprender, analizar y actuar en relación con los problemas trabajados; y, como colofón, llegar a algunas conclusiones en relación a dichos problemas (aunque sean respuestas en permanente construcción).

Sin duda, el conocimiento que se pone en juego en todo este proceso no puede ser un conocimiento cerrado y acabado, pues un conocimiento con esas características no sería susceptible de ser utilizado para la indagación de un problema concreto. De ahí la tercera pauta de actuación didáctica que hemos propuesto: es necesario volver a poner en valor el bagaje de contenidos de la geografía y de otras ciencias sociales, rescatando las aportaciones conceptuales, procedimentales y actitudinales de corrientes científicas que han abordado de forma explícita el estudio de los problemas sociales, como es el caso, especialmente, de la geografía social y la geografía crítica. En ese sentido, las aportaciones de las disciplinas tendrían que estar – en el más noble sentido del término – al servicio de la enseñanza, es decir, al servicio del aprendizaje del alumnado. Ello requeriría la articulación de propuestas de contenidos adecuados para trabajar los problemas que vayan a ser investigados en la escuela.

La principal dificultad para ello reside, de nuevo, en la resistencia que suponen las tradiciones y rutinas de la cultura escolar y, particularmente, de la cultura docente (VIÑAO, 2002; MERCHÁN, 2011). Por lo demás, la experiencia frustrante de muchas innovaciones nos muestra que no basta con desear fervientemente el cambio educativo para que éste se produzca. Por ello se hace indispensable conocer esas dificultades (tanto las relativas a la naturaleza y características del conocimiento escolar como las relativas al aprendizaje de los alumnos, a las dinámicas escolares o a la capacidad del profesorado para incorporar las innovaciones) y desarrollar estrategias adecuadas de intervención frente

a ellas. Y a ello nos ayuda la investigación educativa, que nos está proporcionando conclusiones relevantes al respecto.

Pero resulta que las aportaciones de la investigación con frecuencia no son aprovechadas en la práctica educativa, un campo en el que, sin embargo, se generan muchas innovaciones. En ese sentido – y de ahí la cuarta pauta antes señalada –, es indispensable volver a pensar las relaciones entre investigación educativa e innovación, teniendo como referencia el productivo triángulo formado por la investigación educativa, la experimentación curricular y la formación del profesorado (GARCÍA PÉREZ, 2000; 2006). Y a partir de ahí, establecer líneas de investigación y de actuación didáctica.

Para ello, habría que fomentar – como defendemos desde el IRES – la formación de equipos de docentes de distintos niveles educativos que, cooperando en este trabajo, plasmen y garanticen ese nuevo tipo de relaciones, que sería un motor fundamental del cambio educativo. Ahí la didáctica tiene mucho que decir, si es capaz de adoptar una nueva mirada hacia un futuro que nos está exigiendo respuestas.

2. NUESTRA PROPUESTA: UNA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL ESPACIO VIVIDO

Describimos a continuación una experiencia, llevada a cabo en un centro educativo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del barrio de Torreblanca² situado en el Distrito Este de la ciudad de Sevilla, que pretende ilustrar las ideas y propuestas educativas antes expuestas. Como otros muchos barrios periféricos de las grandes ciudades, Torreblanca se caracteriza por su carácter marginal, como espacio marcado por el conflicto y la desigualdad entre campo y ciudad y, en cierta medida, por el estigma de la exclusión.

En los orígenes de esta comunidad se encuentra un hecho no siempre bien conocido por los vecinos. Después de la Guerra Civil Española (1936-1939), un grupo de presos políticos republicanos condenados a trabajos forzados construyeron el Canal del Bajo Guadalquivir, que pasa por el barrio (ACOSTA et al., 2004). Los presos provenían de dos campos de concentración situados en la Colonia Penitenciaria Militarizada con sede en los campamentos de Los Merinales y La Corchuela (Dos Hermanas), y sus familiares, procedentes de distintos puntos de España, comenzaron a establecerse en la zona, dando lugar a un primer asentamiento de viviendas precarias, que se denominó Torreblanca La Vieja, que con el tiempo se fue transformando en un conjunto de casas de autoconstrucción (DOCUMENTOS DE ARQUITECTURA Y PATRIMONIO, 2008).

Desde hace varios años venimos desarrollando – dentro de un proyecto curricular más amplio que toma la forma de un “ámbito de investigación escolar”³ – una propuesta que titulamos “Cómo vivieron nuestr@s abuel@s”. Esta propuesta educativa pretende organizar los contenidos curriculares de las Ciencias Sociales en la ESO en torno a problemáticas cercanas que tengan sentido para nuestros alumnos. Se trata de un proceso de investigación escolar que comienza con una actividad inicial de estimulación de la curiosidad y que se concreta en el debate y la lluvia de ideas tras la visualización de un documental – “Presos del silencio (Andalucía). Trabajos forzados en la España de Franco”⁴ – que narra los sucesos que acabamos de referir. El documental se desarrolla en gran parte en el barrio y se basa en el testimonio de algunos de sus vecinos. Estas personas, y otras que se han destacado en su profesión o por sus servicios al barrio, además de informantes, son referentes positivos para una comunidad que necesita mejorar su autoconcepto y construir una identidad positiva que permita desarrollar proyectos de vida buena para situarse ante los retos del presente y el futuro.

A partir de la constatación de un hecho que denota el protagonismo histórico del barrio y de sus habitantes, intentamos convertir la sorpresa inicial en reto intelectual a través del planteamiento, con ayuda del profesor, de una batería de cuestiones en forma de interrogantes: ¿cómo era el barrio donde vivieron mis abuelas y abuelos?, ¿cómo vivía la gente, en qué trabajaba, cómo era su vida cotidiana, cómo eran sus viviendas?, ¿cómo eran las tradiciones, las diversiones y celebraciones de fiestas?, ¿cómo era la escuela a la que fueron?, ¿cómo les afectó la situación política en sus libertades y derechos?, ¿por qué había presos políticos condenados a trabajos forzados?, ¿cómo vivían en la Colonia Penitenciaria Militarizada?, ¿cómo era el trabajo en el Canal, por qué se hizo, para qué servía, a quién beneficiaba?, ¿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 de mi barrio y de mi país?, ¿qué problemas debemos afrontar?, ¿podría volver a ocurrir un golpe de estado o una dictadura en España?, ¿tenemos una verdadera democracia?...

Trabajando con distintas escalas, espaciales y temporales, nos interesa establecer comparaciones y analogías que nos permitan, desde nuestra identidad personal y comunitaria, conectar esta problemática con el contexto político y social en el que se desarrollaron los acontecimientos, en España y en el mundo; es decir, con el proceso que tuvo su origen en la Guerra Civil española, que desembocó en el régimen de la Dictadura de Franco (1939-1975) y que evolucionó hasta el presente a través de lo que se ha dado en llamar la Transición Democrática. Asimismo, pretendemos tomar conciencia de la situación actual de la comunidad, tanto en sus potencialidades como en sus dificultades, para comprender los problemas del presente y participar en su gestión.

Utilizando nuestras hipótesis iniciales de trabajo, formamos equipos de 4 o 5 alumnos y comenzamos a

definir qué fuentes de información necesitamos para resolver estos problemas. Utilizamos, al menos, dos fuentes de información empírica. En una de ellas, que denominamos “Fotos con Historia”, la persona que nos la proporciona nos cuenta la historia atrapada en la imagen. Este imaginario familiar y social se complementa con los testimonios de los entrevistados, y ambas aportaciones componen una representación social de la época. La otra fuente empírica es la historia oral, que desarrollamos a través de unos guiones para entrevistas, teniendo en cuenta las categorías o dimensiones de análisis del pasado que hemos definido a través de nuestros problemas de investigación, y que nos ofrece la oportunidad de aprender a relacionarnos con nuestros informantes, a grabar las entrevistas y a transcribirlas para utilizar los datos (AMADÓN, 2006).

Una vez culminada la investigación, comunicamos los resultados a través de paneles informativos que se exponen en el Centro Cívico de Torreblanca⁵, al que acuden distintos colectivos y centros educativos del barrio. En esta jornada los alumnos y alumnas explican sus trabajos a los vecinos y a otros escolares, y de esta forma se cierra el círculo y cobra sentido el trabajo realizado, puesto que la información y los saberes que en buena parte provienen de la comunidad vuelven a ella. Esto, además, supone un proceso de participación en el que todos los miembros de la comunidad se ven involucrados en una actividad que parte de la escuela pero que tiene al barrio como protagonista.

Las entrevistas realizadas a personas del barrio suponen un diálogo intergeneracional interesante para aprender de la experiencia de nuestros mayores, comprendiendo al otro a través de su historia y utilizando el bagaje de los que nos precedieron para repensar nuestro presente y nuestro futuro. Esta actividad supone un ejercicio de recuperación de la memoria histórica y al mismo tiempo una oportunidad para conocer a los pioneros y fundadores de la comunidad, propiciando

una recuperación de la autoestima de los habitantes del barrio y haciendo posible la construcción de una identidad positiva, tanto personal como comunitaria.

Este objetivo educativo es de suma importancia en este contexto de barrio con una consideración de espacio conflictivo, porque esa problemática del barrio se proyecta dentro de la escuela, y toma la forma del fracaso escolar, el absentismo, la dependencia y la escasa autoestima, pues los estigmas que recaen sobre el espacio se trasladan a las identidades personales y comunitarias⁶. En buena medida podríamos decir que nuestra imagen y nuestro autoconcepto nos vienen de fuera y, para contrarrestarlos, es preciso tomar el control en la construcción de nuestra propia subjetividad y de nuestra identidad comunitaria deconstruyendo etiquetas y significantes que nos vienen dados.

Según la mirada de clase media ilustrada, que procede del centro de la ciudad, es decir, desde un determinado imaginario social, hay una serie de rasgos, como la ignorancia, la indolencia o la indisciplina, que estarían en el origen de la problemática del barrio y por tanto habría que “asistir” a la población para lograr su desarrollo. En este sentido, la recuperación de la memoria histórica y de la conciencia de comunidad puede contribuir a la reconstrucción de una identidad personal y de grupo que haga posible pensar en proyectos de vida buena que permitan la participación crítica para enfrentarse a los retos del mundo global. Así pues, la batalla de la emancipación se dirime en buena medida en el campo de las identidades, pues en las comunidades vulnerables, situadas en el espacio periférico desde el punto de vista social y simbólico, las identidades se hallan comprometidas y en permanente ambigüedad.

Este proceso implica que, frente a la perspectiva de una ciudadanía “asistida” y dependiente, propiciada por los poderes públicos desde la escuela, y en la que los jóvenes tienen poco que decir y aportar – y cuando lo hacen, se trata de cuestiones minimalistas y simbólicas,

y no sustanciales –, se apueste por una ciudadanía “emancipada” (HAHN, 2001; ORAISON; PÉREZ, 2006; GARCÍA PÉREZ, 2011), trabajando competencias de participación activa que incluyen la responsabilidad, la capacidad para comprometerse en tareas colectivas, la autorregulación de la propia conducta y la gestión de los asuntos en el grupo de trabajo, la iniciativa y la toma de decisiones.

3. ALGUNAS CONCLUSIONES

Además de la presencia de contenidos conceptuales relevantes de las Ciencias Sociales implicados en la experiencia, hemos observado en este proyecto una serie de potencialidades educativas interesantes. Los alumnos salen de la inercia de las tareas rutinarias, toman decisiones y desarrollan la iniciativa personal, gestionan y negocian los problemas y dificultades implicados en las tareas del equipo de trabajo y viven una experiencia rica en interacciones de calidad, con sus iguales y con los adultos. En este sentido hay que destacar el cambio en la percepción de sus mayores que se opera cuando hablan con ellos para entrevistarlos, pues toman conciencia del saber experiencial que poseen. Las historias que cuentan, a veces dramáticas, les impactan y les llevan a cambiar su perspectiva vital.

En cuanto a las dificultades para llevar a cabo este proyecto, hemos observado, de parte del alumnado, una serie de obstáculos, derivados del cambio de modelo didáctico y de la ruptura de la inercia escolar, que invita a escuchar en silencio el saber del profesor y no participar. Sin embargo, pronto se resitúan, y esos obstáculos pueden ser superados, porque las relaciones y las actividades que se realizan son parecidas a las que se desarrollan en la vida real.

Asimismo, por parte de la administración educativa y de la cultura escolar y profesional mayoritarias observamos demandas contradictorias;

por un lado, desde lo política y pedagógicamente correcto, se insta a los profesores a desarrollar buenas prácticas, pero en el fondo predomina el liderazgo burocrático, la vigilancia y el control, la tendencia a limitar las interacciones, que se conciben como ocasiones de conflicto que hay que evitar, y, en definitiva, un modelo de convivencia que dificulta la innovación. Esto hace además que los proyectos desaparezcan con las personas que los desarrollan, pues la organización escolar no asume los cambios y, por tanto, no genera aprendizaje.

En cuanto a los obstáculos provenientes del profesor, constatamos cómo la cultura clásica, de clase media ilustrada, representada por los profesores, choca con los saberes de edad y de generación, y a veces de clase, de la cultura popular que poseen los alumnos. Como profesores, nuestra aprobación o desaprobación depende de que los alumnos asuman nuestros saberes y códigos culturales, que por otra parte son poco útiles y operativos para su vida real y apenas sirven más que para triunfar en la burbuja de la escuela. Esto implica, además, la negación, cuando no el desprecio, de cualquier valor a los saberes que poseen nuestros alumnos y la comunidad a la que pertenecen. Este choque, en el espacio de “encrucijada de culturas” que es la escuela (PÉREZ GÓMEZ, 1995; GARCÍA DÍAZ et al., 2007), puede ser reconceptualizado a través de estudios situados en el espacio, físico, social y simbólico de nuestros alumnos. Investigar la historia de su comunidad, de su situación y condicionantes geográficos y sociales, supone una oportunidad para tomar el control de la construcción de la propia identidad personal y comunitaria a la luz de nuevas informaciones y reflexiones.

En ese sentido, pretendemos, con nuestro proyecto, partir del respeto y el reconocimiento de los saberes de nuestros alumnos y de su comunidad con la finalidad de construir saberes más complejos que les permitan comprender los problemas del mundo en

el que viven para participar en su gestión, desde una perspectiva de ciudadanía planetaria.

GEOGRAPHY AND CITIZENSHIP EDUCATION. ANALYSIS OF AN INNOVATIVE EXPERIENCE IN A NEIGHBORHOOD OF SEVILLE

Abstract

School education should prepare students to face, as responsible citizens, serious problems in the world, both on a global scale and in near space. Assuming this educational framework, an experience of innovative teaching of social science, inserted in the space lived by students of a secondary school, was held in a neighborhood of the city of Seville (Spain). The project was developed as a school research, carried out by the students, about the origin of the neighborhood and the lives of their grandparents. This educational experience was the object of research monitoring by the teacher itself, obtaining conclusions about the validity of curricular educational experimentation carried out.

Keywords: Educational innovation. Citizenship education. Citizenship. Social problems. Neighborhood.

GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO CIDADÃ. ANÁLISES DE UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA EM UM BAIRRO DE SEVILHA

Resumo

A educação escolar deveria preparar os alunos e alunas para enfrentar, como cidadãos responsáveis, os graves problemas no mundo, tanto em escala

global como no espaço próximo. Assumindo esse marco educativo, foi realizada, em um bairro da cidade de Sevilha (Espanha), uma experiência de ensino inovadora das Ciências Sociais, inserida no espaço vivido pelos alunos de um centro de educação básica. O projeto foi desenvolvido como uma pesquisa escolar, realizada pelos alunos e alunas, sobre a origem do bairro e a vida dos seus avós. Esta experiência educativa foi objeto de investigação por parte do próprio professor implicado, obtendo-se conclusões sobre a validade educativa da experiência curricular realizada.

Palavras-chave: Inovação educativa. Educação cidadã. Cidadania. Problemas sociais. Bairro.

NOTAS

¹ El proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) constituye el marco teórico de referente para nuestra investigación. Pueden consultarse algunas referencias generales sobre el IRES y específicas sobre el trabajo en torno a problemas y la metodología de investigación escolar correspondiente en dicho proyecto en: PORLÁN, 1993; GARCÍA DÍAZ, 1998; GARCÍA PÉREZ, 2000 y 2011; GARCÍA PÉREZ Y PORLÁN, 2000; GARCÍA PÉREZ Y DE ALBA FERNÁNDEZ, 2008; PINEDA Y GARCÍA PÉREZ, 2011.

² Se trata del Instituto de Educación Secundaria (IES) Torreblanca. La Educación Secundaria Obligatoria en España consta de 4 años (edades entre 12 y 16 años).

³ En el Proyecto IRES (GARCÍA PÉREZ y PORLÁN, 2000), en cuya marco se ha desarrollado –como se ha dicho– tanto la experimentación curricular que describimos como la investigación sobre la misma, los “ámbitos de investigación escolar” son concebidos como una forma de organizar los contenidos escolares integrando y relacionando los problemas relevantes que pueden ser objeto de estudio desde una perspectiva de “conocimiento escolar deseable”. Un “ámbito” es, pues, un conjunto de problemas socioambientales que, desde la perspectiva del alumno, son relevantes y útiles para la comprensión de la realidad, permite integrar contenidos científicos diversos y sirve para delimitar problemáticas que pueden ser trabajadas tanto por los alumnos como por el profesor (desde la óptica de su desarrollo profesional) (GARCÍA DÍAZ, 1998; GARCÍA PÉREZ, 2000). Cada ámbito de investigación se convierte, así, no sólo en un conjunto de contenidos con enfoque globalizado, sino en una serie de propuestas de actividades y en un banco de experimentación curricular.

⁴ En: <https://www.youtube.com/watch?v=C2lu2-hVwgc>. (Consultado el 4 de febrero de 2015).

⁵ Los centros Cívicos son los departamentos, o sucursales, del Ayuntamiento de la ciudad en cada barrio. Cumplen, entre otras, funciones administrativas, culturales y recreativas.

⁶ Así puede interpretarse desde la *Social Mirror Theory*. Desde las ideas originarias del filósofo Dilthey, pasando por la Psicología Social de George Herbert Mead, esta teoría ha tenido una gran influencia en la Teoría del Aprendizaje.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, G.; GUTIÉRREZ, J. L.; MARTÍNEZ, L. y DEL RÍO, A. (2004). *El canal de los presos (1940- 1962). Trabajos forzados: de la represión política a la explotación económica*. Madrid, Crítica.

AMADÓN, J. (2006). Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: La reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 50: 32-42.

CALLAI, H. C. (2011). A geografía escolar – e os conteúdos da geografia. *Anekumene*, 1 (1): p. 128-139. <<http://www.aneukumene.com/index.php/revista/article/view/14>> (acceso: 2 de febrero de 2015).

CAVALCANTI, L. S. (2008). Concepções de Geografia e de Geografia escolar no mundo contemporâneo. In: CAVALCANTI, L. S. (ed.). *A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas-SP, Editora Papirus: 15-37.

Documentos de Arquitectura y Patrimonio (2008). Nº 1, monográfico: El Canal de los Presos. Bajo Guadalquivir. Artículos disponibles en: <<http://www.arquitecturaypatrimonio.com/edap01canaldelospresos.pdf>> (acceso: 6 de febrero de 2015).

GARCÍA DÍAZ, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla, Díada.

GARCÍA DÍAZ, J. E.; GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla, Díada, 6ª ed. (1ª edic. 1989).

GARCÍA DÍAZ, J. E.; GARCÍA PÉREZ, F. F.; MARTÍN TOSCANO, J.; PORLÁN, R. (2007). ¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales? *Investigación en la Escuela*, 63: 17- 28.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, IV (64) (15 de mayo de 2000). <<http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>> (acceso: 10 de febrero de 2015).

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. In: Escudero, J.M. y Luis, A. (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona, Octaedro: 269-309.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2011). Problemas del mundo y educación escolar: un desafío para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 1 (1): 108-122. <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/18/16>> (acceso: 10 de febrero de 2015).

GARCÍA PÉREZ, F. F.; 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*, XII (270) (122), 1 de agosto de 2008. <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>> (acceso: 15 de febrero de 2015).

GARCÍA PÉREZ, F. F.; PORLÁN, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, V (205) (16 de febrero de 2000). <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm>> (acceso: 10 de febrero de 2015).

HAHN, C. L. (2001). What Can Be Done to Encourage Civic Engagement in Youth? *Social Education*, 65 (2): 108-110. <<http://www.socialstudies.org/system/files/publications/se/6502/650205.html>> (acceso: 16 de febrero de 2015).

MERCHÁN, F. J. (2011). Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. *Revista Española de Pedagogía*, 250: 521-535.

MORENO FERNÁNDEZ, O.; GARCÍA PÉREZ, F. F. (2013). Educar para la participación desde una perspectiva planetaria. Análisis de experiencias educativas en Andalucía. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74: 9-16.

MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.

MORIN, E.; HULOT, N. (2008). *El año I de la era ecológica*. Barcelona, Paidós Ibérica. ORAISÓN, M.; PÉREZ, A. M. (2006). Escuela y participación: El difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42: 15-29.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26: 7-24.

PINEDA, J. A.; GARCÍA PÉREZ, F.F. (2011). La construcción de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto, la violencia y la guerra. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 68: 82-91.

PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, Díada.

SOUTO, X. M. (2011). Una educación geográfica para el siglo XXI: Aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Anekumene*, 1 (1): 28-47. <<http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/8>> (acceso: 28 de julio de 2013).

VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata.

Enviado em 20 de março de 2015.

Aprovado em 20 de abril de 2015.