

ACTAS

XI CONGRESO NACIONAL
DIDÁCTICA
DE LA GEOGRAFÍA

Nativos digitales y geografía
en el siglo XXI:

Educación geográfica y sistemas
de aprendizaje

18 y 19 de noviembre de 2016
Universidad Pablo de Olavide
Sevilla

EDITORES

Leonardo Alanís Falantes
José Almuedo Palma
Gwendoline de Oliveira Neves
Ricardo Iglesias Pascual
Belén Pedregal Mateos

ACTAS DEL XI CONGRESO NACIONAL DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

**NATIVOS DIGITALES Y GEOGRAFÍA EN EL SIGLO XXI:
EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y SISTEMAS DE APRENDIZAJE**

Sevilla, 18 y 19 de noviembre de 2016

INFORMACIÓN

www.xicongresogeodidactica.es

COMITÉ CIENTÍFICO

Leonardo Alanís Falantes
José Almuedo Palma
Isaac Buzo Sánchez
José Jesús Delgado Peña
M^a Luisa de Lázaro Torres
Rafael de Miguel González
Gwendoline de Oliveira Neves
Francisco F. García Pérez
María Jesús González González
Ricardo Iglesias Pascual
Oscar Jerez García
María Jesús Marrón Gaité
Ramón Martínez Medina
María del Carmen Moreno Martín
Belén Pedregal Mateos
Carmen Rueda Parras
Rafael Sebastián Alcaraz
Xosé Manuel Souto González
Emilia María Tonda Monllor

COMITÉ ORGANIZADOR

DIRECTOR

Ricardo Iglesias Pascual

SECRETARIA

Gwendoline de Oliveira Neves

VOCALES

Leonardo Alanís Falantes
José Almuedo Palma
Claudia Hurtado Rodríguez
Belén Pedregal Mateos
Magdalena Rubio Calvo
Jesús Santiago Ramos

EDITORES

Alanís Falantes, L.
Almuedo Palma, J.
De Oliveira Neves, G.
Iglesias Pascual, R.
Pedregal Mateos, B.

ISBN

978-84-944193-7-9

DEPÓSITO LEGAL

M-39751-2016

© de la Edición: Universidad Pablo de Olavide y Grupo de Didáctica de la AGE

© de los Textos: Los autores correspondientes

- ÍNDICE -

I. PRESENTACIÓN

II. PONENCIAS

PENSAMIENTO ESPACIAL Y CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO EN LOS NUEVOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Rafael de Miguel González

LA MESA DOCENTE DE GEOGRAFÍA DE LA POBLACIÓN: UN MODELO DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

Arlinda García Coll y Pedro Reques Velasco

LA FUENTE ORAL EN LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN GEOGRÁFICAS: RETOS Y OPORTUNIDADES

José Ramón Valero Escandell

LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN GEOGRAFÍA. EL TRABAJO CUALITATIVO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN GEOGRAFÍA

Xosé Manuel Souto González

III. COMUNICACIONES LÍNEA 1 - ESTILOS Y MODELOS DE APRENDIZAJE

LOS TEMAS AMBIENTALES EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS DE GEOGRAFÍA: ANÁLISIS DE LA METODOLOGÍA DE MODELADO GRÁFICO

Magno Emerson Barbosa

UNA PLANIFICACIÓN EN GEOGRAFÍA QUE MEJORE EL DESARROLLO COMPETENCIAL DEL ALUMNADO

Sara Bastante Valero y M^a Ángeles Rodríguez Domenech

INTRODUCCIÓN A LA CARTOGRAFÍA COLABORATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Isaac Buzo Sánchez

ENSEÑANZA DE ITINERARIOS GEOGRÁFICOS PARA ESTUDIANTES DE MAGISTERIO: PROPUESTAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN EL AULA UNIVERSITARIA Y EN EL GEOFORO IBEROAMERICANO

Benito Campo País, Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato y Juan Carlos Colomer Rubio

“MISMOS PAISAJES, NUEVAS MIRADAS”: EXPERIENCIA DE FLIPPED CLASSROOM CON ALUMNADO DE 3º DE E.S.O.

María Casas Jericó y Luis Ernetta Altarriba

EL LIBRO DE TEXTO MEDIANDO LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN CONTÍNUA DEL PROFESOR DE GEOGRAFÍA

Hugo Gabriel da Silva Mota y Denis Richter

LOS "GEOBLOGS" EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Carolina Del Valle Ramos

UNA NUEVA FORMA DE EVALUAR: LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EN LA MATERIA DE GEOGRAFÍA

María Delgado Martín y M^a Ángeles Rodríguez Domenech

ENSAYOS PARA LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA E INTERPRETACIÓN DE MAPAS A TRAVÉS DEL TEMA: TRÁFICO DE MUJERES Y NIÑAS PARA LA EXPLOTACIÓN SEXUAL CON FINES COMERCIALES VERSADO EN EL COLÉGIO ESTATAL DEPUTADO MANOEL NOVAES: RETOS Y POSIBILIDADES QUE OFRECE PIBID - GEOGRAFÍA - UFBA

Jilvana Ferreira da Silva Souza

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, ACIERTOS Y DESACIERTOS

Loyda Fonseca Cuadrado

¿HACIA LA CONVERGENCIA? ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS GEODEMOGRÁFICAS DE LOS GRADOS DE GEOGRAFÍA -SURGIDOS EN EL CONTEXTO DEL EEES

Arlinda García Coll, Raúl Lardiés Bosque y Belén Pedregal Mateos

APRENDIENDO CON CARTOGRAFÍA HISTÓRICA: CIUDAD HEREDADA Y TRANSFORMACIÓN URBANA DE SEVILLA EN EL PLANO TOPOGRÁFICO DE OLAVIDE

Miguel García Martín y Arsenio Villar Lama

LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO SOBRE LOS CONTENIDOS DE GEOGRAFÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Óscar Jerez García y Jonathan Montero Pozo

APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL ÁMBITO DE LA GEOGRAFÍA: LA LAGUNA DE LA BARRERA (MÁLAGA)

Manuel Francisco Lara Luque y José Jesús Delgado Peña

LA EVOLUCIÓN A LA HORA DE REPRESENTAR E INTERPRETAR EL ESPACIO CERCANO DEL ALUMNADO EN FORMACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA

José Antonio López Fernández y Ramón Martínez Medina

ESPACIOS DE PRÁCTICA Y REFLEXIÓN: DEDICANDO ALGUNAS MIRADAS A LAS PRÁCTICAS DOCENTES CURRICULARES EN LOS CURSOS DE GEOGRAFÍA EN BRASIL

Daniel Mallmann Vallerius y Erika Gonçalves Pires

TRATAMIENTO DE CONTENIDOS GEOGRÁFICOS CON ESTUDIANTES DE LA E.S.O. A PARTIR DE FRAGMENTOS DEL QUIJOTE. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

María Jesús Marrón Gaité

LA TRADICIÓN ORAL COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL TIEMPO Y EL CLIMA. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL CLIMA “MEDITERRÁNEO” DE LA PENÍNSULA IBÉRICA

Emilio Martínez Ibarra, Jonatan Arias García y José Gómez Zotano

EL PAISAJE EN LOS MANUALES ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES: ¿UNA ENSEÑANZA ENFOCADA A ESTANDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES?

Ramón Martínez Medina y José Antonio López Fernández

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESPACIAL A TRAVÉS DE LAS APLICACIONES DE GOOGLE EARTH Y MAPS EN GEOGRAFÍA URBANA: UNA EXPERIENCIA DE AULA EN 3º ESO

Francisco José Morales Yago

LA ENSEÑANZA DE NOCIONES GEOGRÁFICAS A TRAVÉS DE LA NARRATIVA DE JULIO VERNE Y GOOGLE EARTH

María del Carmen Morón Monge

EL ESTUDIO DEMOGRÁFICO LOCAL: UN CONSTANTE Y COMPETENCIAL RECURSO DIDÁCTICO

José R. Pedraza Serrano

¿QUÉ PUEDE APORTAR LA GEOGRAFÍA, LA HISTORIA Y LAS DEMÁS CIENCIAS SOCIALES A NUESTROS JÓVENES ESTUDIANTES DE ESO? UNA EXPERIENCIA EN EL “CANAL DE LOS PRESOS”

José Antonio Pineda-Alfonso

INNOVACIÓN DOCENTE Y MOVILIDAD URBANA SOSTENIBLE: CONSTRUYENDO MAPAS PEATONALES

Julio Plaza Tabasco y Héctor S. Martínez Sánchez-Mateos

IV. COMUNICACIONES LÍNEA 2 - EL ENTORNO Y LA INVESTIGACIÓN COMO RECURSOS EDUCATIVOS

LOS PASEOS ESCOLARES EN LAS ESCUELAS SEVILLANAS A PRINCIPIOS DEL XX: ALGO MÁS QUE UN INTENTO DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA

José Almuedo Palma

LA INTERPRETACIÓN DEL PAISAJE DE LOS HUMEDALES COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA GEOGRAFÍA

Jonatan Arias García, José Gómez Zotano y Emilio Martínez Ibarra

LA AGENCIA TURÍSTICO-MUSICAL: UN PROYECTO DE APRENDIZAJE PARA LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Ana María Barranco Domínguez

LOS ENTORNOS FLUVIALES URBANOS. APROXIMACIONES A SU POTENCIAL COMO ESPACIOS DE APRENDIZAJE

Agustín Cuello Gijón

EL ESTUDIO DEL ESPACIO GEOGRÁFICO CERCANO EN EDUCACIÓN INFANTIL: ITINERARIO DIDÁCTICO PARA EL CONOCIMIENTO DE LA CIUDAD DE VALLADOLID

Julio Fernández Portela

GEOPHOTOPEDIA, UN REPOSITORIO DE LIBRE ACCESO DE FOTOGRAFÍAS DEL TERRITORIO

Pablo Fraile Jurado

“VIAJAMOS A LONDRES”: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LA GEOGRAFÍA DESDE EDUCACIÓN INFANTIL

Cristina Isabel Gallego García y María del Mar Gallego García

HISTORIAS EN EL PAISAJE DE LA SERRANIA DE ATIENZA

Alfonso García de la Vega, Daniela Derosas Contreras, Ana Sánchez Ric, o Marcos Chica Diaz y Thiara Vichiato Breda

PERCEPCIÓN DE LA CIUDAD DE ALBACETE A TRAVÉS DE SU PLANO DE METRO: CARTOGRAFÍAS UTÓPICAS

Juan Antonio García González

CULTURA OLIVARERA CON MIRADA DE GÉNERO: ALGUNAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Antonia García Luque y Carmen Rueda Parras

LAS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DE LOS ESTEREOTIPOS Y PERCEPCIONES DEL ESPACIO GEOGRÁFICO

Diego García Monteagudo

LOS SIG EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

María Jesús González González e Irene Pereira García

GEOGRAFÍA DE LA PERCEPCIÓN: UN EJERCICIO PRÁCTICO DESDE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA

Laura Daniela Hernández

LA PERCEPCIÓN DEL ESPACIO GEOGRÁFICO EN EDUCACIÓN INFANTIL: ESTUDIO DE CASO

Francisco Javier Jaraíz Cabanillas, Ana María Hernández Carretero y Amanda Hernández Soto

LA SALIDA ITINERANTE DE GEOGRAFÍA

Joaquín Márquez Pérez, Pablo Fraile Jurado, Arsenio Villar Lama, Miguel García Martín, Noela Sánchez Carnero, Natalia Limones Rodríguez, Inmaculada Martínez Alba y Lara Rodríguez Romero

LA DRONEGEOGRAFÍA

Juan Martín Martín y M^a Luisa Vázquez Sánchez

¿DEPENDE EL FUTURO DEL PAISAJE Y EL MEDIO AMBIENTE DE LOS FUTUROS MAESTROS? MANOS A LA OBRA

Elena María Muñoz Espinosa

EL NO-DO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN GEOGRAFÍA: UN ANÁLISIS DE LOS SECTORES PRODUCTIVOS DESDE EL PLAN JAÉN (1953)

Matilde Peinado Rodríguez

INTEGRACIÓN DE LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA EN LOS ESTUDIOS DE BACHILLERATO. EL CASO DE UNA COMARCA RURAL LEONESA: BABIA

Ignacio Prieto Sarro

GEOGRAFÍA Y CALENDARIO ESCOLAR: UNA PROPUESTA DE ENCUENTRO PARA 3º DE ESO

Sònia Ruiz Conesa

EL PAISAJE COMO RECURSO DIDÁCTICO: EXPERIENCIAS EN LA DIRECCIÓN DE TRABAJOS FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL

David Sampedro Sánchez y David Sánchez Benítez

INVESTIGACIÓN SOBRE MEDIO AMBIENTE Y EDUCACIÓN: LA VISIÓN GEOGRÁFICA DEL RÍO TAJO EN ESTUDIANTES DE GRADO DE MAESTROS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Gema Sánchez Emeterio, Beatriz García Fernández y David Sánchez Ramos

EVALUACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS TIC: LECCIONES DE ORIENTACIÓN ESPACIAL EN *MI AMIGA LA TIERRA*, INSTITUTO GEOGRÁFICO NACIONAL (ESPAÑA)

Rafael Sebastiá Alcaraz y Emilia María Tonda Monllor

EL PARQUE NATURAL DE LA SERRANÍA DE CUENCA COMO ENTORNO DIDÁCTICO

Óscar Serrano Gil y María Cristina Fernández Fernández

V. PÓSTERES

GEOLOCALÍZATE Y PARTICIPA: UNA MAPPING PARTY JUVENIL EN SEVILLA

Jose Antonio Nieto Calmaestra, M^a Victoria Segura Raya, Moisés Arcos Santiago y Susana María Becerra Vega

LA COMPETENCIA DIGITAL EN LOS TRABAJOS DE CAMPO DE GEOGRAFÍA: PROPUESTAS DE MODELOS INTERACTIVOS AULA-ENTORNO

Manuel Antonio Serrano de la Cruz Santos-Olmo y Óscar Jerez García

I. PRESENTACIÓN

En las sociedades desarrolladas de inicios del siglo XXI, caracterizadas por el creciente flujo informativo y mediático, cada vez adquiere una mayor importancia los problemas de saturación e inmediatez informativa entre los ciudadanos. Del mismo modo, esta sobreinformación se plasma en los futuros ciudadanos, el alumnado de los diferentes niveles educativos, en una dificultad para procesar y/o comprender toda la información de la que dispone. Estos casos se pueden ejemplificar en aquel alumnado que, a pesar de saber utilizar los rudimentos básicos de software y hardware, sin embargo presenta serias las dificultades para trabajar y encontrar información en formato de textual e hipertexto, diferenciar entre lo principal y accesorio en el abordaje de la información, dificultad y superficialidad a la hora de elaborar conclusiones o la tendencia a utilizar exclusivamente las primeras referencias que ofrecen los buscadores sin plantearse la idoneidad de dicha información.

Este problema, realidad observada diariamente en las aulas de las etapas de Primaria, Secundaria y de Bachillerato, reseñable también en la etapa universitaria, se acentúa especialmente en aquellas disciplinas como la Geografía que presentan un elevado nivel de abstracción y carga teórica. Sin embargo el carácter holístico e integrador del pensamiento y análisis geográfico, convierte a nuestra disciplina en un magnífico ámbito para orientar al alumnado en este nuevo entorno digital, donde cada vez adquiere una mayor importancia el análisis de la información, su interrelación y posibilidad de extraer conclusiones. Elemento todos ellos fundamentales para que los futuros miembros de la sociedad puedan ejercer una ciudadanía crítica y activa.

Esto nos ha llevado a plantear en este congreso la pertinencia de iniciar un debate sobre cómo construyen su conocimiento los nuevos nativos digitales y como afecta a esto especialmente a la Geografía y a su Didáctica. En este contexto, hemos propuesto iniciar una reflexión abierta y plural, desde diferentes niveles educativos sobre los efectos que dichos cambios tienen sobre los estilos de aprendizajes y en la didáctica de la Geografía. Por otro lado planteamos la necesidad tanto de explorar nuevos instrumentos y recursos didácticos, como de reorientar y mantener los tradicionales con el objeto de educar y formar ciudadanos desde la Geografía en un entorno digital caracterizado por la saturación e inmediatez informativa. Con esta propuesta se propone analizar como determinados aspectos relacionados con el uso de las TIC están cambiando los modelos de aprendizaje tanto al interactuar con la información mediante la tecnología como al abordar su tratamiento en el formato textual clásico. Por último se busca desarrollar orientaciones metodológicas en el aula que desde la competencia digital y la Geografía sirva para orientar a los docentes sobre como plantear estrategias didácticas diarias en el aula.

Ricardo Iglesias Pascual

¿QUÉ PUEDE APORTAR LA GEOGRAFÍA, LA HISTORIA Y LAS DEMÁS CIENCIAS SOCIALES A NUESTROS JÓVENES ESTUDIANTES DE ESO? UNA EXPERIENCIA EN EL “CANAL DE LOS PRESOS”¹

José Antonio Pineda-Alfonso

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Universidad de Sevilla

apineda@us.es

RESUMEN:

Se describe un proyecto experimentado en un barrio periférico de la ciudad de Sevilla caracterizado por ser un espacio de frontera, marcado por la desigualdad, la segregación y el conflicto. El centro educativo en el que se ha realizado la experiencia se ha incorporado a los planes y proyectos relacionados con la convivencia que se ofrecen desde las administraciones educativas, pero frente al discurso de lo pedagógicamente correcto, las prácticas reales con respecto a la convivencia han convertido algunos de estos proyectos en un mero procedimiento de control y vigilancia más estricto sobre los alumnos-problema, o bien en la aplicación de técnicas renovadas de gestión de las conductas, pero sin una auténtica reflexión sobre las causas de los conflictos, pues todas las regulaciones puestas en juego apenas llegan a tener una influencia epidérmica en la vida del Centro, quedando a menudo fagocitadas por la cultura profesional mayoritaria del profesorado.

1. ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN UN ESPACIO DE CONFLICTO Y EN UN TIEMPO DE CRISIS

Torreblanca es un barrio de la periferia de Sevilla poblado desde el siglo XIX por jornaleros de su hinterland que acudían a la ciudad a la búsqueda de empleo. Tras la Guerra Civil española este asentamiento originario se fue alimentando con la llegada de familiares de los presos condenados a trabajos forzados en la construcción del Canal del Bajo Guadalquivir. Éstos habían sido además desterrados de sus lugares de origen en distintos puntos de España y junto con sus familiares, que acudieron para asistirlos, se asentaron en chabolas y chozas que con el tiempo se fueron convirtiendo en viviendas precarias de autoconstrucción en una comunidad con graves carencias de infraestructuras (Acosta et al., 2004).

A partir de la década de 1960, el Real Patronato de Casas baratas construyó una serie de viviendas unifamiliares para alojar a la población chabolista proveniente de los suburbios de la ciudad, y, en los años previos a 1992, familias expulsadas de distintos asentamientos, sobre todo gitanos portugueses, fueron ubicadas en una serie de viviendas que con el tiempo se ha convertido en un espacio degradado y en el punto de mayor venta de drogas de la zona.²

Como consecuencia de esto, el aislamiento y la segregación del barrio con respecto a la ciudad se reprodujo al interior de la comunidad, al quedar dividida en una zona originaria (Torreblanca la Vieja) habitada por población proveniente de los pueblos y zonas rurales

¹ El contenido de este capítulo recoge algunos resultados 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.

² *Diagnóstico de territorios desfavorecidos en la ciudad de Sevilla*. Recuperado de Internet

(http://www.empleo.gob.es/redretos/es/contenidos/actualidad/2011/06/Diagnostico_de_territorios_desfavorecidos_opt.pdf).

circundantes y por los descendientes de los presos y sus familiares, pero no señalados desde el punto de vista social por su raza o su procedencia. Y Torreblanca la Nueva, que fue surgiendo como consecuencia de la ubicación, por parte de los distintos gobiernos municipales, de población que habitaba en infraviviendas de distintos núcleos chabolistas de la ciudad de Sevilla, y que además de estar en condiciones económicas precarias soportaban los estigmas de la marginación y la exclusión social (Vázquez Avellaneda y López-Canti, 2008). Desde entonces ambas zonas del barrio han generado identidades que se afirman por oposición y con relaciones difíciles.

Por tanto, desde un punto de vista histórico y geográfico, Torreblanca se configuró como un espacio aislado y separado de la ciudad de Sevilla, pues a la segregación económica y social originaria marcada por el conflicto campo-ciudad se unió además el estigma de la disidencia política configurando un espacio de frontera, fragmentado además internamente por el conflicto social y racial.

El problema de la convivencia es uno de los caballos de batalla de los centros de educación secundaria en Andalucía, y especialmente en una comunidad en zona de conflicto. En las últimas décadas se han puesto en marcha multitud de iniciativas que se dirigen a encarar los problemas de conducta escolar estableciendo nuevas estrategias a través de un dédalo de planes y proyectos que pretenden formar a profesores y alumnos en nuevas técnicas para el manejo de los conflictos en las situaciones cotidianas de convivencia en la escuela.

Pero, a pesar de las buenas intenciones de los planes y proyectos, de los recursos invertidos y del trabajo abnegado de muchos profesores y directivos, los resultados no son muy alentadores, como parece desprenderse de una investigación educativa que utilizó el análisis de caso en dos centros de Secundaria de la ciudad de Sevilla (Pineda-Alfonso, 2012). En muchos centros educativos los planes y proyectos relacionados con la convivencia no han hecho más que añadirse a los que ya existían, formando una madeja de difícil comprensión, pues los programas aparecen y desaparecen de la mano de un cierto profesorado comprometido y voluntarioso que los lleva a cabo, pero sin que ello termine de impregnar la cultura del centro.

Frente a lo pedagógicamente correcto, las prácticas reales con respecto a la convivencia han convertido algunos de estos proyectos en un mero procedimiento de control y vigilancia más estricto sobre los alumnos-problema o bien en la aplicación de técnicas renovadas de gestión de las conductas, pero sin una auténtica reflexión sobre las causas de los conflictos. Así pues, en la práctica, a pesar del discurso declarativo, predomina la vigilancia, el control y el castigo como forma de gestionar los conflictos, de tal forma que la narrativa de la convivencia se ha ido deslizando hacia el discurso de la disciplina. Aunque las normas dicen pretender un clima adecuado de convivencia en el Centro y el normal desarrollo de las tareas docentes, todo conduce, cuando se trata de la convivencia, al mismo lugar: la regulación minuciosa de los espacios y de los tiempos escolares y de las conductas, limitando al máximo las interacciones como estrategia para evitar o minimizar las ocasiones de conflicto. Así se puede observar en estos fragmentos del Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) de un centro:

2ª. Sobre el orden y la disciplina.

– Los alumnos vendrán al Instituto vestidos de acuerdo con el carácter educativo del Centro, no permitiéndose en todo caso prendas que oculten la totalidad o parte del rostro.

– Los alumnos acudirán al centro siempre provistos de su carné escolar.

- Los alumnos evitarán: gritar, correr en los pasillos.
- En caso de que un profesor falte, esperarán dentro del aula las indicaciones del profesor de guardia. Si éste no acude, el Delegado de curso (o un responsable del grupo) avisará en la sala de profesores.
- Se procurará utilizar los aseos del Centro en los recreos, y sólo en casos de necesidad, que irán en los cambios de clase. Una vez que el Profesor esté en el aula solamente saldrán con su permiso y en casos excepcionales.
- Durante los recreos ningún alumno podrá permanecer dentro de las aulas: estarán en los espacios destinados al alumnado dentro del recinto del Centro: patio de recreo, cafetería y biblioteca y en caso de que las condiciones meteorológicas lo impidan podrán permanecer en el vestíbulo. Podrán salir a la calle solamente los alumnos de 2º de Bachillerato, los de los Ciclos formativos o los alumnos mayores de edad, siempre que se muestre el carné de estudiante a la salida.
- Sólo se podrá comer o beber durante el recreo y en los recintos autorizados (patio, cafetería y pasillo adyacente).
- Solamente se pueden utilizar aparatos electrónicos (teléfonos móviles, cámaras, mp3, auriculares, etc.), en aquellos casos excepcionales en los que lo requiera el profesor.
- Los alumnos no podrán establecer contacto con otras personas desde ventanas o vallado exterior del centro.
- Los padres no podrán acceder a los espacios destinados a los alumnos (aulas, patio de recreo, biblioteca, salón de actos, etc...). Cuando necesiten entablar contacto con sus hijos se dirigirán a la conserjería del Centro.

Otros aspectos relacionados con la utilización de los espacios también se resuelven únicamente con restricciones y prohibiciones, como el mantener las aulas cerradas y las llaves bajo custodia:

(...) Los alumnos sólo podrán utilizar el Salón de actos en compañía de un profesor responsable, y la Biblioteca sólo podrá ser utilizada por los alumnos de enseñanza postobligatoria, pues el resto de alumnos sólo podrá acceder a ella acompañados por un profesor, 'con el objetivo de educar en la responsabilidad'. Los alumnos no entrarán en la Sala de profesores, ni en la Conserjería, Sala de Reprografía, ni Secretaría, y a la zona deportiva solo podrán acceder durante el recreo en las ocasiones en que existan actividades extraescolares (ROF del centro).

Parece evidente que, con todas estas restricciones, el espacio escolar, un espacio teóricamente de toda la comunidad escolar, termina por ser un espacio ajeno al alumnado y controlado, supuestamente, por el profesorado, si bien el alumnado, como reacción, tenderá a apropiarse de ciertas zonas de dicho espacio, buscando continuamente los resquicios y ocasiones que la normativa no puede controlar.

Otra de las estrategias para mejorar la convivencia ha sido la promoción de la participación del alumnado y de sus familias en la vida de la escuela. Pero cuando se demanda la participación de las familias se pide colaboración para modificar la conducta del alumno

conflictivo y para que éste mejore su percepción del centro y del profesorado, presuponiendo que esta percepción negativa forma parte del problema. En efecto, aunque los discursos de los decretos y disposiciones hacen un llamamiento a la participación de alumnos y familias como estrategia para mejorar la convivencia, en la práctica solo se demanda consentimiento. Estos datos nos permiten constatar lo que ponen de manifiesto diversos estudios al referirse a la participación, frecuentemente ficticia, de niños y jóvenes, bajo el control de los adultos (Hart, 2002; García Pérez y De Alba, 2012; Bosch Mestre y González Monfort, 2012). De esta forma, se promueve una participación de los alumnos adaptada a los requerimientos de la cultura escolar mayoritaria, por tanto, un sucedáneo de verdadera participación, coherente por otra parte con el lugar que ocupan los alumnos en el marco de la convivencia escolar (Aceituno Silva et al., 2012; Anguera y Santisteban, 2012).

Por lo demás, observamos que, en realidad, el supuesto objetivo de mejora de los alumnos conflictivos está en función de otro objetivo: facilitar el trabajo de sus compañeros (no conflictivos) y del profesor. De los datos del estudio citado se desprende que un porcentaje muy elevado de la conflictividad atribuida se concentra en alumnos que no siguen el ritmo académico de sus compañeros y han terminado no sólo por abandonar sus tareas escolares sino por llamar la atención en relación con su situación, impidiendo el desenvolvimiento habitual de las clases; se pone así de manifiesto la relación entre éxito escolar y conflictividad. Esta relación entre fracaso académico y problemas de convivencia es evidente, pues muchos de los alumnos sancionados, aproximadamente un tercio, son repetidores y PIL (los que “promocionan por imperativo legal”) (Pineda-Alfonso, 2012).

2. EL CONFLICTO Y LA CONVIVENCIA COMO CONTENIDO PARA SER ENSEÑADO EN CLASE DE CIENCIAS SOCIALES

Todo lo anterior pone de manifiesto que los planes y proyectos que tratan de regular el conflicto y la convivencia en los centros educativos apenas llegan a tener una influencia epidérmica, quedando a menudo fagocitados por la cultura escolar y profesional mayoritaria del profesorado y por la inercia del funcionamiento burocrático de las organizaciones. Además, en este enfoque, el conflicto y la convivencia solo tienen el valor de prerrequisito para cumplir el programa académico, pero no son considerados en sí mismos una problemática de interés para ser trabajada con los alumnos como contenido.

Un hecho bien conocido y repetidamente observado en la investigación educativa es la desafección de los alumnos por los contenidos que se les proponen, sobre todo en Secundaria, codificados en formato académico “asignaturizado” y expresados en el discurso del libro de texto. Pues esto no parece tener mucho sentido para ellos, no les ayuda a comprender el mundo en el que viven ni a definir su propia identidad como ciudadanos con capacidad para intervenir y participar en los asuntos que les afectan³. En relación con esto, se ha descrito el choque de culturas de edad y de generación, y a veces también el conflicto social entre la cultura popular del alumno y la cultura urbana de clase media ilustrada del profesor, que constituye a la escuela en una “encrucijada de culturas” (Pérez Gómez, 1995; Viñao et al., 2006; García et al., 2007).

³ Desde los estudios pioneros de Lawrence Stenhouse y Jhon Elliott en el CARE hasta las más recientes aportaciones: M.L. MANNING & K.T. BUCHER: *Classroom management: Models, applications, and cases* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall, 2007; N.K. MARTIN, D.A. SASS & T.A. SCHMITT: “Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers’ intent-to-leave”. *Teaching and Teacher Education*, 28 (2012), pp. 546-559.

Frente a este estado de cosas, y dentro del marco general de un proyecto curricular que organizaba los contenidos de la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de ESO en torno al “Conflicto y Convivencia”, nos propusimos utilizar las potencialidades de la Geografía, de la Historia y de las demás Ciencias Sociales, para convertir esta problemática en un objeto de estudio e investigación para trabajar con nuestros alumnos. Un ámbito de investigación escolar sería, pues, a modo de un organizador curricular que engloba un conjunto de problemas relativos a un tópico o campo de contenidos determinado, en relación con los cuales se van aportando conclusiones de investigación didáctica y de experimentación curricular de materiales (García Pérez y Porlán, 2000).

En una propuesta inicial, que en cada caso puede variar en función de la participación de los alumnos, el ámbito se estructura en torno a una serie de problemas relacionados con el conflicto y la convivencia, que a su vez sirven de eje e introducción a una trama de subproblemas que pretendemos que progresivamente vayan definiendo los alumnos. Así pues, los contenidos quedan organizados en torno a problemas de investigación, pero también utilizamos el “conflicto” como sinónimo de problema social y como concepto estructurante en la enseñanza de las Ciencias Sociales que nos permite construir la idea de relaciones de poder, tan importante para comprender los procesos sociales e históricos (Benejam, 1999; Tribó, 1999).

Y el concepto de “escala”, que por su carácter estructurante y organizador de contenidos nos permite partir del análisis de conflictos cercanos, de la experiencia de situaciones de conflicto cotidiano, para pasar al análisis de los conflictos en una organización, nuestra escuela, y finalmente utilizando la analogía y la comparación pasar a la investigación sobre los conflictos colectivos históricos y actuales. La trama de problemas sirve, en todo caso, como introducción y estructura inicial de la propuesta de contenidos siguiente:

- Bloque 1. ¿Por qué ocurren los conflictos? / ¿Cuáles son las escalas del conflicto? ¿Forma el conflicto parte de nuestra convivencia?; ¿Cómo podemos gestionar los conflictos? / ¿Es posible aprender de ellos?
- Bloque 2. ¿Tienen las mismas causas y las mismas consecuencias los conflictos interpersonales y los conflictos sociales, civiles o internacionales? / ¿Son el autoritarismo, el fanatismo y la intolerancia los causantes del fracaso de la convivencia?
- Bloque 3. ¿Cómo vivieron nuestros abuelos? / ¿Qué nos queda de aquella época? / ¿Podría volver a ocurrir un golpe de estado o una guerra civil en España?
- Bloque 4. ¿Es la guerra un negocio? / ¿La codicia y el deseo de poder forman parte de nuestra naturaleza? / ¿Son las guerras presentes una forma de lucha por los recursos escasos?
- Bloque 5. ¿Es posible la paz después de una guerra? / ¿Somos capaces de reconocer nuestros errores?
- Bloque 6. ¿Podría una guerra nuclear destruir nuestro planeta? / ¿Es el hombre un “animal racional”?
- Bloque 7. ¿Ha sustituido la lucha de civilizaciones al enfrentamiento ideológico? / ¿Son necesarios los enemigos para afirmar lo que somos?

Así pues, con esto se pretende que la propuesta de contenidos tenga relevancia didáctica en un triple sentido.

- a) Relevancia para los alumnos, pues la temática responde a sus necesidades educativas e intereses, y conecta con su realidad.
- b) Relevancia social, pues el contexto es el de un Centro de Atención Preferente⁴ con graves problemas de convivencia y estas problemáticas suponen a nivel social la manifestación sintomática de otros muchos males que aquejan al mundo contemporáneo.
- c) Relevancia desde el punto de vista del conocimiento disciplinar, de los conocimientos socialmente construidos y del currículum prescrito.

Por tanto, este ámbito de investigación permite trabajar importantes bloques de contenidos del currículum prescrito. Esto incluye problemáticas que facilitarían conseguir una mejor comprensión del mundo actual por parte de los alumnos como antesala del posicionamiento ético y la participación en los asuntos públicos que les afectan. Es, además, una problemática relevante desde el punto de vista de las disciplinas académicas relacionadas con la Geografía, la Historia y las demás Ciencias Sociales.

Metodológicamente, la enseñanza de este ámbito asume la “investigación escolar” característica del “Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela” (García Pérez, 2000). En ese sentido, las unidades didácticas siguen un patrón de secuencia de actividades que comienza con la presentación de una temática para motivar, activar y expresar las concepciones e ideas del alumnado sobre la problemática objeto de estudio; tras un debate se van planteando preguntas, cuestiones y dilemas que el profesor sugiere y que pretende que sean un reto intelectual, señalando conexiones entre hechos e ideas e incoherencias o paradojas -las preguntas formuladas en el diseño de las unidades son una propuesta abierta a la aportación de los alumnos-; de este debate debería salir una recapitulación de ideas, un primer planteamiento de problemas, con una batería de preguntas que van a ser el motor e hilo conductor del desarrollo de la unidad, y posibles hipótesis provisionales, como respuestas a las cuestiones planteadas. La formulación de problemas supone, por consiguiente, un ejercicio de reflexión y de atribución de significados de alto valor formativo; una buena pregunta supone una suerte de condensación de significados, una metáfora que resume los distintos aspectos de una problemática.

Una vez definidos los problemas de investigación, planificamos su resolución a través del manejo de distintas fuentes de información. Dentro del proceso contemplamos momentos de consolidación de lo aprendido, que realizamos a través de informes de recapitulación, tomando como guía las preguntas de investigación formuladas; el objetivo, en este caso, es ordenar y sistematizar las ideas antes de continuar. El proceso se cierra con la realización de un informe final de conclusiones que evite la mera repetición de informaciones y datos factuales, utilizándolas, por el contrario, para responder a las cuestiones planteadas de manera creativa a través de la elaboración personal. Estas respuestas deberán ser reflexivas, argumentadas y realizadas de forma narrativa para ser puestas en común en pequeño grupo y

⁴ Según la Orden de 26 de abril de 1988 de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, un Centro de Atención Preferente será un centro educativo que, por su zona de ubicación y la problemática que en consecuencia presenta buena parte de su alumnado, requiera una acción compensadora. Para ello deberá contar con los medios que le permitan dar la respuesta educativa adecuada.

definir conclusiones de consenso y posibles aportaciones discrepantes que serán comunicadas en gran grupo. Por lo demás, las conclusiones deberían quedar abiertas y con posibilidades de enlazar con nuevos problemas.

La alternativa metodológica del Modelo de Investigación en la Escuela (MIE) pretende desarrollar autonomía de pensamiento en la resolución de problemas. Esto supone un replanteamiento del papel del profesor que deja de ser un mero transmisor de un legado cultural considerado verdadero y valioso y asume el papel de líder democrático y guía en el proceso de construcción de conocimientos por parte de los alumnos. Todas las unidades didácticas de este ámbito de investigación escolar siguen un mismo patrón en cuanto a la secuencia de actividades (García Pérez, 2000):

1. *Experiencias introductorias*: Actividades de introducción, motivación y activación de la población de ideas de los alumnos. Cada secuencia comienza con una actividad con la que pretendemos movilizar las ideas y opiniones de los alumnos en torno a una temática. Proponemos un guión o cuestionario para el análisis, ya sea un texto, un documental o cualquier otro recurso, y un debate posterior en el que se despliegan y expresan ideas y opiniones personales de sentido común. Con estas hipótesis implícitas vamos a trabajar durante toda la secuencia.

2. *Experiencias de formulación de problemas de investigación*: Primero pedimos a nuestros alumnos que individualmente formulen problemas de investigación a partir de la lluvia de ideas que ha surgido de la actividad introductoria. Seguidamente cada grupo de trabajo define las cuatro o cinco preguntas que le parecen más adecuadas y finalmente recapitulamos, ponemos en común y seleccionamos en el grupo-clase los problemas que guiarán el proceso de investigación. Para esto el profesor pone ejemplos de dilemas que representan una contradicción en el discurso de los fenómenos que estamos estudiando, y anima a “conectar” con la propia curiosidad. El objetivo es empezar a desarrollar la capacidad de problematizar el conocimiento y aprender a trabajar con problemas de investigación. Solemos encontrar algunas dificultades típicas: los alumnos no perciben el sentido de trabajar con problemas, están acostumbrados a los contenidos acabados y codificados que vienen del profesor o del libro de texto. Consideramos que trabajar con problemas implica interrogarse sobre la realidad y sobre uno mismo y pasar de la imitación y la repetición a la reflexión y la construcción del propio conocimiento.

3. *Experiencias de planificación*: Proponemos a nuestros alumnos que planifiquen la resolución de los problemas de investigación que hemos seleccionado. En un primer momento les pedimos que diseñen un plan para resolver los problemas de investigación, en un momento posterior el profesor ofrece información y explica qué pasos se siguen para resolverlos. El objetivo es trabajar las destrezas relacionadas con un metaprocedimiento, la resolución de problemas, que consideramos de gran potencialidad educativa, pues permite hacer realidad el tan manoseado “aprender a aprender”.

4. *Experiencias de elaboración de hipótesis provisionales*: El objetivo es que nuestros alumnos anticipen explicaciones propias sobre la problemática, construyendo hipótesis de trabajo, que las utilicen como guía y que las comparen con las conclusiones finales para evaluar el proceso.

5. *Experiencias de búsqueda y recogida de información*: El profesor guía la búsqueda, propone y aporta informaciones. El objetivo es desarrollar una perspectiva del proceso que ayude a discriminar las informaciones que son útiles y relevantes para la resolución de los problemas de investigación que nos hemos planteado.

6. *Experiencias de tratamiento de la información:* Analizamos, sintetizamos y seleccionamos las informaciones y datos que nos permitan construir ideas y argumentos para responder a nuestros problemas de investigación. El objetivo es utilizar las informaciones y los datos para construir conocimiento con la finalidad de aportar soluciones a los problemas de investigación.

7. *Experiencias de elaboración de conclusiones:* Pedimos a nuestros alumnos que realicen, de manera individual, en su cuaderno de clase, un “informe final de conclusiones”, en el que respondan a las preguntas de investigación de manera argumentada, utilizando para ello las informaciones y datos que hemos recabado durante el proceso. Estas conclusiones las comparamos con nuestras hipótesis iniciales y valoramos el grado de progreso alcanzado. El objetivo es acceder a la elaboración personal; los obstáculos, en este aspecto, provienen de la inercia de la repetición y la copia. Finalmente exponemos nuestras conclusiones y las debatimos en gran grupo.

8. *Experiencias de transferencia del conocimiento: aplicar lo aprendido a otros contextos.* Se trata de actividades que requieran aplicar los conceptos, destrezas y actitudes trabajadas a situaciones distintas de las experimentadas en el proceso escolar anterior. Además de ser una actividad de consolidación de lo aprendido, permite evaluar el grado de consecución de los objetivos.

9. *Experiencias de propuesta de nuevos problemas de investigación:* El objetivo es tomar conciencia de que la construcción del conocimiento es un proceso abierto, y para esto proponemos a nuestros alumnos que formulen, finalmente, otros posibles problemas de investigación, sobre la temática estudiada, en forma de nuevas preguntas.

Siguiendo la “hipótesis general de progresión” que se propone desde el Proyecto IRES (García Pérez y Porlán, 2000), pretendemos trabajar una serie de conceptos de gran potencialidad explicativa. Así pues, hemos establecido una progresión en cuanto a la capacidad para comprender los fenómenos sociales que parte de una visión descriptiva centrada en lo cercano y perceptible y en la conducta individual, pasando por la construcción de conceptos de transición -“rol o función social”, “escala espacial y temporal”, “organización-institución”, “liderazgo social”, “ideología”, etc.-, para llegar a una caracterización y comprensión compleja de la conducta individual y social. Esto supone tener en cuenta los factores causales de tipo social, espacial, político, económico o de mentalidad colectiva que condicionan el conflicto y la convivencia.

Por otra parte, contemplamos otra hipótesis de progresión (García Díaz, 1998) en la comprensión de los fenómenos sociales que parte de una concepción de la historia basada en la voluntad deliberada y autoconsciente de los grandes protagonistas (personalización de los fenómenos sociales) (Riviere, 1994, 2004), para pasar a una caracterización que tenga en cuenta los procesos y los intereses y motivaciones no perceptibles, y llegar a una caracterización compleja que contemple el carácter irracional e inconsciente de algunas conductas y motivaciones individuales y colectivas en situaciones de crisis y tensión propias de las circunstancias que rodean el conflicto y la violencia.

En orden a conseguir esta caracterización compleja de la conducta social e individual consideramos la racionalidad, y en qué momentos parece que se suspende en favor de la irracionalidad, como otro concepto metadisciplinar con gran capacidad para aglutinar y dar sentido a otras tramas de significados. Todo esto puede contribuir a modificar la

cosmovisión del alumno hacia formas más complejas en un terreno, el de los impulsos y las emociones, que nos afecta profundamente. Es evidente que el conflicto y la violencia son una constante en la historia que responde a factores invariantes de la conducta humana y de la organización social. Estas invariantes las podemos observar en el microcosmos del aula y en nuestro entorno inmediato para establecer analogías y análisis comparativos que nos permitan comprender los procesos sociales.

En cuanto a los procedimientos, contemplamos una categoría jerárquicamente superior de metaprocedimientos, que se concretaría en el desarrollo de la capacidad de plantear y trabajar con problemas -problematizar el conocimiento-, lo que implica, por una parte, un profundo cambio de mentalidad en cuanto a la naturaleza y al valor del saber y, por otra, la capacidad de planificar, ejecutar y resolver los problemas de investigación previamente planteados.

Igualmente importante consideramos la capacidad para expresar y defender la propia opinión de manera argumentada, rigurosa y tolerante, respetando otros argumentos y opiniones y desarrollando el sentido relativista del conocimiento. En este sentido contemplamos el trabajo con fuentes diversas, el desarrollo de la comprensión lectora y del análisis del discurso, escrito, hablado o visual. A otro nivel tendríamos una serie de procedimientos técnicos relacionados con la búsqueda de información, tanto en textos escritos como en Internet, con la redacción y estructuración de los trabajos escritos y de las exposiciones orales y con las competencias digitales de búsqueda, tratamiento y presentación de la información.

Por último, es evidente que la problemática tratada en este ámbito de investigación tiene implicaciones evidentes en cuanto a los valores del diálogo y la no violencia. Algunos de los metaconocimientos expuestos implican las actitudes que consideramos importantes y que podemos trabajar en este ámbito de investigación. Estas actitudes giran en torno a la capacidad para escuchar de forma empática, para formarse opinión personal y expresarla, para comprometerse y colaborar en una tarea, y en definitiva para aprender a convivir a través del conflicto y la discrepancia. Junto a esto valoramos la autonomía, tanto instrumental como intelectual, el desarrollo de la capacidad de “pensarse a sí mismo” o “construirse a sí mismo” y la preocupación por el rigor como actitud ética.

3. ¿CÓMO VIVIERON NUESTROS ABUELOS?

En el marco de la experimentación curricular del ámbito de investigación escolar sobre el conflicto y la convivencia que se ha expuesto, una de las secuencias didácticas (o conjunto de actividades) planteadas a nuestros alumnos fue indagar en los orígenes de nuestro barrio, en la vida de sus abuelos y abuelas, así como en sus problemas presentes y en sus potencialidades de futuro. Un hecho constatable es la imagen negativa que pesa sobre la comunidad donde se desarrolló este trabajo, y la escasez de referentes positivos para los jóvenes, sin embargo, a la vista de nuevas informaciones y reflexiones es posible la recuperación de la memoria de los fundadores y pioneros para realizar una resignificación de la identidad comunitaria.

Con el objetivo de utilizar la Geografía y la Historia, sus corpus conceptuales, sus métodos y sus lógicas, para definir un objeto de estudio con sentido para jóvenes de 4º de ESO, organizamos los contenidos curriculares y disciplinares relacionados con la segregación social y espacial del barrio y con su pasado desde la Guerra Civil Española, el Franquismo y la Transición, para trabajar las problemáticas que estaban en el origen de la memoria histórica y

de la identidad perdida de la comunidad. A partir de aquí, definimos con los alumnos problemas de investigación e indagamos en diversas fuentes, entre otras las fuentes orales, el testimonio de los abuelos y abuelas del barrio.

De esta forma pretendíamos, a través de la recuperación de una identidad positiva de barrio y de comunidad, fomentar la construcción de proyectos de vida buena que hicieran posible, frente a la perspectiva de ciudadanía asistida, asistencial y dependiente, fomentada por las administraciones, alcanzar mayores niveles de responsabilidad, capacidad de organización y decisión, propios de una ciudadanía emancipada (Oraisón y Pérez, 2006), y esto pasaba por la recuperación de la autoestima y por la construcción de una identidad positiva de comunidad, como prerrequisito para la participación social. Expondremos brevemente las actividades realizadas.

Comenzamos nuestra intervención con un documental, “Los presos del silencio”⁵, 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 de Torreblanca- para poner en regadío las fincas de los terratenientes de la zona. Las mujeres e hijos de los presos, venidos de toda España, se asentaron a orillas del Canal para socorrerlos y de este núcleo de chozas nació el barrio de Torreblanca.

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. La vida cotidiana: ¿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: ¿por qué está nuestro barrio aislado de la ciudad y rodeado de zonas no urbanizadas?, ¿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?

Con esto se inició un proceso de investigación escolar coordinado por el profesor en el que se manejaron distintas fuentes de información y se vivieron distintas experiencias relacionadas

⁵ Video Recuperado de Internet. <http://www.youtube.com/watch?v=C2Iu2-hVwgc>.

con esta temática. Algunas de ellas se describen a continuación, tal como las diseñamos y desarrollamos en su momento. Trabajamos con nuestros alumnos la localización del barrio sobre un mapa de la ciudad de Sevilla para tomar conciencia de cómo se ha ido construyendo el espacio físico y social a lo largo del tiempo, cómo es percibido y en qué lugar nos encontramos. A continuación realizamos una salida, a modo de itinerario urbano, en la que vamos señalando límites e hitos dentro de la trama viaria del barrio, destacando los que tienen significado social, pues separan comunidades y denotan estigmas.

Manejamos un compendio de textos, reelaborados 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” (Acosta et al., 2004). Concretamente:

- Texto sobre la construcción de “El Canal del Bajo Guadalquivir”. Se trata de un texto informativo que narra la creación de las Colonias Penitenciarias Militarizadas y el papel de los presos políticos en la construcción del Canal del Bajo Guadalquivir. Lo acompañamos con un esquema-resumen.
- Texto que narra la vida cotidiana de los presos y de sus familias en el Canal.
- Fragmentos de textos extraídos del documental “Los presos del silencio” y del libro “El Canal de los Presos”: la situación en la cárcel, el punto de vista de los vencedores y el testimonio de un preso que trabajó en el Valle de los Caídos (Madrid).

Además, proponemos a nuestros alumnos investigar el pasado de nuestros mayores utilizando dos fuentes: la fotografía con historia y el testimonio oral (Amadón, 2006). Realizamos una visita al Centro Cívico de Torreblanca y entrevistamos a los abuelos y abuelas del barrio para indagar en las experiencias de nuestros mayores acerca de cómo la pérdida de la libertad, el miedo y las privaciones conformaron sus vidas. Para ello diseñamos cuestionarios y realizamos entrevistas a nuestros mayores acerca de cómo vivieron durante la Guerra Civil y el franquismo. Tratamos de indagar en las vivencias con referencia concreta a la construcción del Canal de los Presos de nuestro barrio, y también en las condiciones materiales de vida, el hambre, la miseria y la supervivencia (Acosta et al., 2009). Finalmente investigamos la vida cotidiana en las distintas épocas del franquismo y terminamos preguntando qué recuerdan con afecto y qué les gustaría olvidar. Al mismo tiempo hacemos una búsqueda de fotos antiguas para investigar el imaginario familiar y social a través de la imagen, para componer una presentación que combine las imágenes y los testimonios de los entrevistados. Cada grupo se organiza para planificar las actividades con la ayuda del profesor y finalmente hará sus conclusiones en forma de presentación. Proponemos indagar en las siguientes parcelas:

- a) Libertades y persecución política. Los presos políticos y los trabajos forzados.
- b) El trabajo y el hambre, la supervivencia, el “estraperlo”, las cartillas de racionamiento.
- c) Las condiciones de vida, vivienda, saneamiento, vestido, etc.
- d) La vida cotidiana: costumbres, juegos y diversiones, fiestas y ritos de paso, celebraciones.
- e) La escuela y la religión.

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. 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 en otras fuentes de información: a tal fin, manejamos algunos manuales escolares, de Historia y de Urbanidad (FTD, 2007). 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 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. Asimismo, se utilizan unos fragmentos de textos de un manual de Historia de la escuela franquista en los que se describen los valores y el carácter patrio como existentes prácticamente desde la prehistoria y, en la línea de la Historia como *magistra vitae*, se termina con una conclusión moralizante. El objetivo sería reflexionar sobre la educación en el pasado, sus características y el papel de la escuela en el mantenimiento del orden social.

Con estas actividades pretendemos ofrecer informaciones que nos ayuden a situar en su contexto histórico el episodio de represión visto en la experiencia de la vida de los presos del Canal, ofreciendo una visión panorámica de larga duración que comprenda buena parte de la historia del siglo XX en España. 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. Para ello utilizamos el visionado del capítulo de “Memorias de España” dedicado a la República y la Guerra Civil y a la Dictadura de Franco.⁶ Pedimos a nuestros alumnos que observen y registren las causas que dieron lugar al advenimiento de la República y los problemas que ésta tuvo que afrontar. Acompañamos el documental con un compendio de textos relativos a la abdicación de Alfonso XIII, proclamación de la II República, Franquismo y Transición. Para el trabajo con los textos proporcionamos el siguiente guión de análisis:

- ¿Cuáles crees que fueron las causas del advenimiento de la República?
- ¿Con qué problemas se encontró la República?
- ¿Eran problemas fáciles de resolver en poco tiempo?, ¿Había urgencia en resolverlos?
- ¿Qué fuerzas e intereses sociales colisionaron en la Segunda República y la Guerra Civil?
- ¿Qué representaba el bando franquista?, ¿Y el bando republicano?
- ¿Crees que la lucha entre dictadura y democracia continúa?

Y volvemos a las cuestiones iniciales:

⁶ Accesible en el archivo documental de RTVE: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/memoria-de-espana/>.

- ¿Podría ocurrir un nuevo golpe de estado en España?
- ¿Qué ha sido y que será de la memoria de nuestros abuelos?, ¿será inútil todo lo que pasaron?, ¿Es nuestro deber no olvidarlo?
- ¿Qué papel cumplió la ciudadanía el 23-F?, ¿Y la prensa libre?

Se trata de reflexionar acerca del papel de la memoria histórica y de cómo el miedo y la falta de libertad afecta 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.

4. ALGUNAS CONCLUSIONES

La problemática del barrio de Torreblanca 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, pues el espacio connota sus estigmas y denota identidades comunitarias. Por lo demás, 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, distintos 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 procede del centro de la ciudad, es decir, desde un determinado imaginario social, todos estos son rasgos que estarían en el origen de la problemática del barrio y por tanto habría que “asistirlos” para lograr su desarrollo. Todos estos elementos responderían a la concepción de una ciudadanía asistida, como antes se ha señalado. Pero, frente a esa concepción, 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 (De Alba et al., 2012).

En esa línea, consideramos que en las comunidades más vulnerables, situadas en un espacio periférico y fronterizo 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 apueste 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 conciencia social y de la memoria histórica de los pioneros y fundadores de la comunidad.

En ese sentido, por lo demás, nuestra investigación muestra la potencialidad educativa del tratamiento de las cuestiones relativas al conflicto y la convivencia como contenidos curriculares en el área de Ciencias Sociales, rompiendo así las fronteras espaciales del aula

con respecto al centro y del centro con respecto al barrio, y las fronteras temporales, mediante la ampliación de escala desde el tiempo de las experiencias cotidianas al tiempo histórico.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aceituno Silva, D., Muñoz Labraña, C. y Vásques Leyton, G., 2012. “Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2º año de Enseñanza Media”, en N. De Alba Fernández, F.F. García Pérez y A. Santisteban (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 165-176. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Ciencias Sociales y Díada Editora. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>

Acosta, G. et al., 2004. *El Canal de los Presos (1940-1962). Trabajos forzados: de la represión política a la explotación económica*. Madrid: Ed. 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, pp. 32-42.

Anguera, C. y A. Santisteban, A., 2012. “El concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales y su influencia en la participación democrática” en N. De Alba Fernández, F.F. García Pérez y A. Santisteban (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 391-400, Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Ciencias Sociales y Díada Editora. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>

Benejam, P., 1999. “La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, pp. 5-12.

Bosch Mestres, D. y Gonzalez-Monfort, N., 2012. “¿Cómo perciben los alumnos su participación en los centros de Secundaria? Una investigación sobre las representaciones sociales de los alumnos” en N. De Alba Fernández, F.F. García Pérez y A. Santisteban (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1, pp. 421-430. Sevilla, Asociación Universitaria de Profesorado de Ciencias Sociales y Díada Editora. Disponible en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>.

De Alba Fernández, N., García Pérez, F. F. y Santisteban Fernández, A. (eds.), 2012. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Díada Editora, 1, 297-306. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>.

F.T.D., 2007. *Cartilla moderna de urbanidad. Colección de textos escolares*. Barcelona, Edición Facsímil Ed. FTD.

García Díaz, J.E., 1998. *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.

García Díaz, J.E. et al., 2007. “¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales?”. *Investigación en la Escuela*, 63, pp. 17-28.

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, nº 205. Disponible en :<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm>.

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, nº 64. <http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>.

García Pérez, F.F. y De Alba Fernández, N., 2012. “La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social” en N. De Alba Fernández, F.F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Díada Editora, Vol. 1, pp. 297-306, Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>

Hart, R., 2001. *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: Ediciones Pau.

Manning, M.L. & Bucher, K.T., 2012. *Classroom management: Models, applications, and cases (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall, 2007;

Martin, N.K., Sass, D.A. & Schmitt, T.A., 2012. “Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers’ intent-to-leave”. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 546-559.

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

Pérez Gómez, A.I., 1995. “La escuela, encrucijada de culturas”. *Investigación en la Escuela*, 26, (1995), pp. 7-24.

Pineda-Alfonso. J.A., 2012. *El conflicto y la convivencia. Experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente*. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/15676>

Riviere, A., 1994. “The cognitive construction of History” en M. Carretero y J. Voss (Eds.). *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*. New Jersey, Lawrence Earlbaum Associates, pp. 431-443

Riviere, A. et al., 2004. “La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos: Una perspectiva evolutiva” en M. Carretero y J.F. Voss (Comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 197-214.

Tribó, G., 1999. “Los conceptos clave en las propuestas curriculares”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, pp. 73-86.

Vázquez Avellaneda, J.J. y López-Canti, J.E., 2008. *El Canal de los Presos. Bajo Guadalquivir*. Sevilla, MAP-MED (Hum-769). Departamento de Proyectos Arquitectónicos. ETSA,1.

Viñao, A., 2006. *Sistemas educativos, Culturas escolares y Reformas*. Madrid: Morata.