

Los asentamientos humanos, y más concretamente el medio urbano, tienen un gran valor educativo, sobre todo por su vinculación con los problemas sociales y ambientales de nuestro mundo. Frente a la tradición dominante, el conocimiento escolar sobre el medio urbano debería utilizar aportaciones relevantes procedentes de diversos campos del conocimiento y tener como referencia importante las concepciones de los alumnos. A partir de estos supuestos se proponen tramas de conocimiento y tramas de problemas sobre el medio urbano que facilitarán la elaboración de propuestas educativas concretas.

Investigando los asentamientos humanos: la problemática del medio urbano

pp. 55-69

Francisco F. García*

Universidad de Sevilla

Justificación y finalidades educativas

Los asentamientos, el establecerse y vivir en un sitio determinado, constituyen un aspecto fundamental de la vida de las comunidades humanas. De hecho, habitar ha sido considerado como una de las dimensiones básicas de lo humano desde diversos campos científicos. Y así lo ha recogido también la tradición educativa, tanto en el aspecto curricular como en la propia tradición docente. Tópicos como la vivienda, el hábitat, pueblos y ciudades, la ciudad y su entorno, etc. nos resultan absolutamente familiares en el contexto educativo.

Pero en esto, como en otros muchos aspectos, no podemos dejar de sentir el peso de las rutinas escolares. Esta temática, pese a responder a una cuestión tan profundamente humana y estar conectada con algunos de los más graves problemas sociales y ambientales, se ha ido haciendo cada vez más "académica" y transformando en un conjunto de contenidos algo anquilosados, sólo remozados por el

añadido de algunas cuestiones relacionadas con la actualidad urbana; esto último, por lo general, gracias al voluntarismo y dedicación de muchos docentes.

Y sin embargo, estamos hablando de cuestiones de un profundo valor educativo, al menos por tres razones. En primer lugar porque afectan a problemas claves de nuestro mundo, un mundo cada vez más urbano y con una grave crisis ambiental derivada de la vigencia casi incuestionable de un modelo de desarrollo verdaderamente "insostenible"; problemas, por tanto, cuyo tratamiento la escuela no puede eludir. En segundo lugar, y en conexión con lo anterior, porque los chicos y chicas que se educan en nuestras escuelas tienen que formarse como habitantes de los lugares en los que viven y como ciudadanos de su comunidad, a quienes van a afectar —les están afectando ya— cuestiones como la adquisición de una vivienda, la convivencia en un barrio, la política de expansión urbanística o la conservación del patrimonio urbano. En tercer lugar, porque desde los

* Proyecto IRES. Fedicaria-Sevilla. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Avda. Ciudad Jardín, 22-41005 Sevilla. Correo electrónico: ffgarcia@us.es

distintos campos científicos (y otros campos de conocimiento) que han abordado el estudio del espacio social y, concretamente, el análisis de los fenómenos urbanos, se ha generado un rico bagaje de conocimiento que la escuela puede aprovechar para abordar, de manera rigurosa y socialmente comprometida, estas temáticas.

Bien es verdad que esas potencialidades del conocimiento no han sido muy rentabilizadas en el sistema escolar, como lo es también que los propósitos de educar a los alumnos y alumnas como ciudadanos constituyen más una retórica vacía que una realidad de la práctica diaria, de tal forma que los verdaderos problemas sociales no acaban de ser objeto central del conocimiento escolar. Pero contamos también con las aportaciones de ciertas tradiciones innovadoras que se han esforzado por conectar mejor escuela y vida, teniendo presentes las necesidades, intereses e ideas de quienes se están educando, y que han intentado repensar el currículum y las prácticas escolares desde una perspectiva crítica.

Se trataría, pues, de aprovechar este tipo de aportaciones, sin perder de vista cuáles son las finalidades educativas que nos parecen irrenunciables, y de elaborar propuestas en consonancia con un modelo que permita dar coherencia a los distintos elementos del sistema de enseñanza, facilitando la conexión entre diseño e intervención, así como la interacción entre referentes teóricos y práctica escolar. Quienes trabajamos en el marco del Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) lo hacemos a partir del modelo didáctico de "Investigación en la Escuela" (véase, por ejemplo: García Pérez, 2000; Grupo Investigación en la Escuela, 1991; Porlán, 1993; García Díaz, 1998).

La tradición disciplinar de tratamiento de lo urbano y las aportaciones de distintos campos del conocimiento

La tradición escolar ha tenido como referente científico básico, y casi único, para el estudio de los asentamientos humanos el paradigma geográfico de la geografía regional francesa. En ese marco la división del espacio en rural y urbano

condicionaba el estudio de los asentamientos desde una perspectiva vinculada a la clasificación de las actividades humanas en los sectores económicos convencionales, analizándose el hábitat rural y el hábitat urbano desde una óptica descriptiva que resaltaba las peculiaridades de los distintos tipos de núcleos habitados. Esta perspectiva ponía el énfasis en la especificidad de los espacios y perseguía finalidades educativas que se consideraban adecuadas para la formación de un determinado tipo de ciudadano en los estados nacionales de finales del siglo XIX y gran parte del siglo XX, jugando así un determinado papel de integración en el sistema, papel que aún ha sido más claro en el caso de la Historia. Con ello se ignoraban –y no de forma casual– otros enfoques científicos, renunciándose así a sus posibles aportaciones educativas.

Ha sido, pues, una constante de la tradición escolar de estudio de los asentamientos humanos la escasa receptividad en relación con los cambios epistemológicos que se han ido produciendo en la propia disciplina geográfica (paradigmas cuantitativo, radical, humanista...), así como la práctica ignorancia, por lo demás, de cualquier aportación procedente de otros campos científicos, como el sociológico, antropológico, económico, ecológico, etc., campos que, sin embargo tenían ya una larga trayectoria de tratamiento de esta temática, en especial en relación con el mundo urbano.

Y sin embargo, disponemos de una gran cantidad de aportaciones que pueden resultar relevantes en el proceso de elaboración de un conocimiento escolar deseable relativo a los asentamientos humanos, y concretamente al medio urbano. Siendo así que el fenómeno urbano es un fenómeno complejo, se puede llegar a una mejor comprensión del mismo si se le aborda desde diferentes puntos de vista; lo cual no obligaría tanto a estudiarlo desde distintos campos disciplinares (que pueden juntarse, coincidir o confluir) cuanto a considerarlo desde una perspectiva de estudio abierta (no cerrada, ni compartimentada). Con este criterio de valoración podemos considerar las posibles aportaciones de diversos campos de conocimiento al estudio escolar del medio urbano y, en general, de los asentamientos humanos.

No obstante, dado que se pretende elaborar un conocimiento escolar que sea adecuado para unos alumnos determinados y que, por tanto, debe poder interaccionar con las ideas e intereses de los mismos, habría que tener en cuenta que a veces pueden resultar más pertinentes determinados enfoques que otros. En ese caso el tomar, por ejemplo, como referencia un enfoque más simple constituiría un determinado “nivel de formulación” de esa temática o contenido, que debería tender a un tratamiento más complejo en otros niveles de formulación, co-

rrespondientes a otros momentos de la formación de esos alumnos, o a otros alumnos con posibilidades diferentes de aprendizaje.

Así, voy a recoger, sintéticamente, en el cuadro 1, algunas aportaciones disciplinares que considero de interés para la elaboración del conocimiento escolar, concretamente, sobre el medio urbano, prestando especial atención a las distintas perspectivas de la geografía –dada su larga tradición de presencia en el currículum y en la formación del profesorado que, de hecho, trabaja en el área de ciencias sociales– (cfr. García Pérez, 1999).

CAMPOS DISCIPLINARES	POSIBLES APORTACIONES
Geografía regional clásica	Descripción y análisis de casos de ciudades, así como conclusiones relevantes en relación con el análisis paisajístico y con la evolución histórica de las ciudades.
Geografía cuantitativa	Análisis de la distribución espacial de los fenómenos urbanos y modelización de los mismos para llegar a explicaciones generales y a proyecciones de futuro.
Geografía de la percepción y del comportamiento	Dimensión “subjetiva” en el análisis de la realidad urbana, destacando la importancia de la percepción del medio y la vinculación de la percepción, la cognición y el comportamiento.
Geografía del bienestar	Análisis de la vida en la ciudad y de la calidad de vida urbana.
Geografía radical	Comprensión del espacio como producto social. Comprensión de la dinámica social y su plasmación en el mundo urbano desde una interpretación crítica.
Geografía humanística	Dimensión “subjetiva” en el análisis de la realidad urbana, prestando más atención al hombre, como persona y como ciudadano, y revalorizando la idea de “lugar” como territorio vinculado a las vivencias.
Tendencias recientes en la investigación geográfica	Tratamiento de temáticas como la multietnicidad, el multiculturalismo, los comportamientos delictivos, los nuevos movimientos sociales, etc. Estas temáticas, en muchas ocasiones, son compartidas por otras ciencias sociales y, en todo caso, constituyen realidades urbanas conflictivas y próximas al ámbito en que se mueven los alumnos y sus familias, como ciudadanos.
Urbanismo	Vinculación con la intervención ciudadana concreta en la realidad urbana.
Sociología	Manejo de contenidos como espacio social, desigualdad, etc., muy pertinentes para favorecer la comprensión del modelo de sociedad del mundo urbano en que vivimos.

Viene de la pág. anterior

CAMPOS DISCIPLINARES	POSIBLES APORTACIONES
Semiología	Aproximación a la ciudad como “texto” que puede ser leído e interpretado, tanto por el investigador como por el ciudadano.
Antropología	Mirada “etnográfica” sobre el acontecer social en la ciudad, con especial atención a las relaciones sociales.
Economía	Comprensión de uno de los elementos básicos del sistema social, el subsistema económico y su plasmación en las actividades urbanas.
Historia	Perspectiva de análisis centrada en la dimensión temporal y en el carácter evolutivo de la realidad urbana.
Historia del Arte	Aproximación específica al estudio del paisaje urbano, particularmente a los centros históricos.
Ecología	Análisis de la ciudad como ecosistema. Atención al metabolismo urbano.

FUENTE: elaboración propia

Cuadro 1. Aportaciones de distintas perspectivas disciplinares a la elaboración del conocimiento escolar sobre el medio urbano.

Pero, además de las aportaciones disciplinares, podemos encontrar otras que proceden de análisis de lo urbano realizados desde perspectivas más interdisciplinares o metadisciplinares y que, por tanto, favorecen la elaboración de una visión más compleja de los fenómenos analizados (cfr. García Pérez, 1999). Así, por ejemplo, podemos tomar como referencia para la elaboración del conocimiento escolar algunas ideas de gran potencialidad epistemológica. La propia idea de *medio urbano* puede funcionar como un marco facilitador de la integración de diversas aportaciones, sobre todo en el contexto de un mundo globalizado. Es un concepto que cuenta con una larga tradición geográfica y que, al mismo tiempo, se maneja en el campo de la ecología; por lo demás resulta compatible con los enfoques de análisis social y es, asimismo, utilizable en el ámbito de la planificación territorial y urbana.

La consideración del medio urbano como un *sistema complejo* facilita una más completa y adecuada comprensión de lo urbano, a través de conceptos muy potentes, como, por ejemplo, el de ecosistema urbano. Una perspectiva compleja debe *compatibilizar*, en el ámbito del co-

nocimiento, en el ámbito de la acción y, específicamente, en el ámbito de la enseñanza, ideas aparentemente contradictorias –pero que han de ser entendidas en una interacción dialéctica– como análisis diacrónico/análisis sincrónico, espacio objetivo/espacio subjetivo, dimensión local/dimensión global, condiciones individuales de vida/condiciones sociales, competencia/cooperación, conflicto/negociación, reflexión/acción, conocimientos/sentimientos...

En coherencia con el marco epistemológico de medio urbano como sistema complejo encaja muy bien la idea de *desarrollo sostenible*. Esta idea constituye un núcleo conceptual que –en su consideración radical– puede propiciar un análisis complejo de la problemática social y ambiental, facilitando, por tanto, la orientación y contextualización de la intervención en relación con dicha problemática. Asimismo, pueden propiciar un análisis complejo del medio urbano conceptos como el de *espacio social*, *desigualdad* o *calidad de vida*. Esta visión compleja que se pretende requiere incorporar la idea de *intervención ciudadana* en la problemática social y ambiental. En ese sentido hoy pueden

confluir, provechosamente, diversas tradiciones de acción, con perspectivas peculiares, pero complementarias; concretamente, la tradición “roja” de transformación social revolucionaria, la tradición “verde” de preocupación e intervención en relación con los problemas ambientales y la tradición “malva” proveniente de los nuevos movimientos sociales (feminismo, pacifismo...), sensibilizados con un tipo de problemáticas respecto a las que nuestra sociedad ha tomado mayor conciencia recientemente (Villasante, 1995).

Todas estas aportaciones, tanto las disciplinares como las más interdisciplinares y complejas, para que puedan ser realmente utilizables en la elaboración de propuestas escolares, deberían estructurarse de forma que los contenidos procedentes de esos diversos campos del conocimiento se encuentren en un estado de cierta disponibilidad –para el docente– a fin de poder ser reelaborados escolarmente, es decir en una especie de cuadro de síntesis, en una trama o en un mapa. En una “trama general de conocimientos de referencia sobre el medio urbano” –como le llamamos en el contexto del Proyecto IRES (García Pérez, 2002)– los núcleos serían grandes ideas básicas como: *medio urbano, problemas sociales y ambientales, modelo de desarrollo, metabolismo urbano, producción social del espacio, agentes urbanos, conflicto social, desigualdad social, calidad de vida, planificación urbana, crecimiento urbano, articulación de las dimensiones global y local, relación entre conocimiento e intervención ciudadana, ética ambiental, participación social y política de los ciudadanos*, etc.

Las ideas de los alumnos acerca de lo urbano: dificultades y posibilidades

Lo que acabo de proponer más arriba, siendo indispensable desde una perspectiva educativa, es, no obstante, insuficiente para establecer una propuesta de conocimiento escolar sobre el medio urbano que pueda servir no sólo para ser enseñada sino también –y eso es lo im-

portante– para ser aprendida. Es indispensable, por tanto, atender a la perspectiva de los aprendices, es decir, de los alumnos, sin olvidar que se trata de alumnas y alumnos determinados, insertos en un contexto social concreto, influidos, por tanto, por una determinada cultura. De ahí la necesidad, y la relevancia, de profundizar en el conocimiento de los intereses, motivaciones y concepciones de estos alumnos, de entender, en definitiva, la lógica –en el sentido más complejo– con que se aproximan a los contenidos que los profesores les proponemos en el aula.

En ese sentido, habría que tener en cuenta interesantes aportaciones investigadoras en distintos campos, que podrían ser útiles para el, necesario, planteamiento didáctico. Intentaré sintetizar, en el Cuadro 2 (página siguiente), aportaciones procedentes de distintas perspectivas científicas que se han ocupado de las ideas, concepciones o representaciones de las personas, o, más concretamente, de los alumnos (véase, por ejemplo, a este respecto, Rodrigo, 1994, Delval, 1994 y Boira y Reques, 1994). En dicho cuadro, al tiempo que destaco el interés de estas aportaciones para la didáctica, señalo también sus posibles “limitaciones” (o riesgos), entendidas como aquello que no habría que buscar en una determinada perspectiva o enfoque, pues no nos lo podría proporcionar.

Las aportaciones fundamentales, resumidas en el cuadro que incluimos a continuación, se podrían reducir, en definitiva, a tres grandes líneas, de las que podemos obtener conclusiones para un mejor entendimiento de las ideas o concepciones de los alumnos: la aportación de las perspectivas psicológicas (en general) tienen que ver, sobre todo, con las características básicas de las concepciones (representaciones o ideas de los alumnos), su naturaleza, su génesis y sus mecanismos de construcción; las perspectivas de carácter sociológico y psicosocial nos ayudan a entender el carácter social de las concepciones; la perspectiva de las representaciones espaciales (o del espacio subjetivo) clarifica, sobre todo, aspectos relacionados con la dimensión espacial de dichas concepciones.

ENFOQUES DE ESTUDIO	APORTACIONES	LIMITACIONES/RIESGOS
Enfoque piagetiano	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque "universalista", que define un "estilo humano de conocimiento". - Importancia del sujeto cognoscente que va construyendo la realidad. - Perspectiva de "construcción gradual" del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción de cambios generales en el conocimiento, sin concretar en distintos ámbitos - Riesgo de rigidez y mecanicismo en la interpretación que se pueda hacer de las etapas o estadios.
Enfoque vygotskiano o de "escenarios"	<ul style="list-style-type: none"> - Carácter "social" de la construcción del conocimiento por parte de las personas. - Papel de los diversos elementos constitutivos de un escenario de construcción del conocimiento. - Posibilidad de definir más adecuadamente el contexto escolar como escenario de construcción específica de conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Menor atención a los mecanismos de representación del conocimiento. - Riesgo de centrarse en lo particular y episódico del contexto, subestimando el contenido básico del conocimiento.
Enfoque de "dominios"	<ul style="list-style-type: none"> - Atención a la manifestación temprana en el ser humano de conocimientos de carácter específico. - Intento de explicación de diferentes rendimientos del aprendizaje según distintos dominios. - Centramiento en las claves de gestión del conocimiento "experto". 	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción fragmentada del conocimiento, con riesgo de perder de vista el "estilo general de conocimiento humano". - Riesgo de trasladar la compartimentación del conocimiento al ámbito escolar, propiciando el academicismo y bloqueando la educación en aspectos formativos "generales". - Riesgo de minusvaloración del conocimiento cotidiano frente al científico.
Enfoque de las "teorías implícitas"	<ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva "integradora", que asume aportaciones diversas y permite sintetizar aspectos enfrentados. - Gran relevancia otorgada al conocimiento cotidiano, centrando en él la perspectiva del análisis. - Definición de un marco que permite el contraste de las interpretaciones del pensamiento cotidiano con las "teorías científicas". 	<ul style="list-style-type: none"> - Riesgo de convertirse en un conjunto de aportaciones y "soluciones" que pierdan la coherencia global. Concretamente, dificultad para compatibilizar la atención a diversos dominios con la consideración de estructuras generales. - Riesgo de polarizar el debate entre la lógica de lo cotidiano y la lógica de lo científico, minusvalorándose la peculiaridad del conocimiento escolar.
Enfoque del "área del conocimiento social"	<ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva integradora de distintos enfoques psicológicos. - Centramiento en el análisis de "modelos" interpretativos de la realidad social. - Atención al aspecto evolutivo y progresivo de la construcción de esos modelos. - Aportación de conclusiones concretas sobre diversos campos (relaciones personales, moral, instituciones sociales...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de atención, como objetos centrales de investigación, a aspectos "generales" o de carácter "metadisciplinar". - Dificultad para trasladar las conclusiones al ámbito escolar, dado que la diversidad de campos y ámbitos estudiados responden a una taxonomía peculiar, que no se corresponde con las materias escolares habituales.

Continúa en la pág. siguiente

ENFOQUES DE ESTUDIO	APORTACIONES	LIMITACIONES/RIESGOS
Enfoque de las "representaciones sociales"	<ul style="list-style-type: none"> - Atención explícita a la dimensión "social" de las representaciones, ofreciendo posibilidades de conexión con otros enfoques que tienen en cuenta dicha dimensión. - Atención a la interacción entre conocimiento ordinario y conocimiento científico. - Enfoque próximo a la perspectiva de enseñanza de las ciencias sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de atención a los aspectos individuales de la construcción del conocimiento, sin preocupación explícita por la dimensión individual del desarrollo, en general. - Atención a las representaciones sociales en general, no específicamente a las representaciones escolares.
Enfoque de las "representaciones espaciales"	<ul style="list-style-type: none"> - Carácter de confluencia interdisciplinar de este campo (sobre todo geografía y psicología). - Aportación de informaciones sobre representaciones "espaciales", relacionadas con contenidos de enseñanza. - Aportación de constructos muy útiles (como el de mapa cognitivo o mental) para la investigación de concepciones e incluso para su uso directo en la enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escasa aportación de información de carácter "social". - Atención a las representaciones de las personas en general, no específicamente a las representaciones de los alumnos. - Riesgo de convertirse en un enfoque de mera "aplicación técnica".

FUENTE: García Pérez, 2003.

Cuadro 2. Aportaciones y limitaciones de los principales enfoques de estudio de las representaciones (o concepciones).

Pero estas aportaciones necesitan ser entendidas en un marco interpretativo de carácter didáctico, que las integre de forma coherente en ese marco específico, de forma que, por ejemplo, el conocimiento de lo que piensan los alumnos acerca de la ciudad pueda ser utilizado –junto con otros referentes– para determinar de una forma más ajustada los contenidos de enseñanza y para orientar mejor el desarrollo de las actividades didácticas. Para ello nos puede resultar especialmente útil tener como referencia una especie de "hipótesis de progresión" acerca de las ideas de los alumnos (García Díaz, 1998 y García Pérez, 2002), es decir, el camino que previsiblemente podría seguir la evolución de esas ideas, tanto a grandes rasgos (según la edad, la etapa educativa, etc.) como a la escala del proceso de desarrollo

de una unidad didáctica o de un proyecto de trabajo sobre la ciudad. Para ello los docentes tenemos que valernos de los resultados de la investigación y de la experimentación didáctica a fin de ir disponiendo de un acervo de conocimiento sobre las ideas de los alumnos, que se puede ir enriqueciendo al hilo de nuestro trabajo diario.

Lo que sabemos a ese respecto (véase más ampliamente en García Pérez, 2003) nos muestra que en las ideas, concepciones o representaciones de los niños y adolescentes acerca del medio urbano se puede apreciar una cierta gradación de complejidad desde formulaciones más simples a formulaciones más complejas¹. Así, las concepciones más elementales del medio urbano presentes en los niños –e incluso en algunos de nuestros adolescentes– constituyen

¹ Esta interpretación se apoya en el concepto de niveles de formulación, un concepto didáctico de gran potencialidad para dar cuenta de la progresión del conocimiento, ya se trate del conocimiento de los alumnos, del conocimiento escolar, del conocimiento profesional, etc. (García Díaz, 1998; Porlán y Rivero, 1998).

una visión de carácter *sincrético y armónico*, que percibe elementos dispersos (estructurados, en todo caso, en torno a un criterio sencillo de magnitud), fácilmente perceptibles y escasamente relevantes en una especie de medio-escenario que sería el espacio de la ciudad, reducida, en la práctica, al ámbito del barrio en que se mueve el alumno.

De esta visión elemental se suele evolucionar hacia otra de carácter más *analítico y descriptivo*, en la que se percibe una gran diversidad de elementos, que empiezan a ser categorizados según distintos criterios, adquiriendo así la visión una mayor coherencia. Ahora juega un papel importante la descripción cualitativa, que permite identificar mejor los elementos y compararlos de forma sencilla por alguna cualidad. A ello corresponde, asimismo, el uso, progresivo, de conceptos que podríamos considerar sencillos (por ejemplo, centro, periferia, infraestructura, equipamientos, tipo de vivienda...), mediante los cuales se va poniendo orden en la diversidad de la información manejada. A su vez, el establecimiento de relaciones diversas (relaciones causales sencillas, relaciones de comparación, distribución de elementos en el espacio...) permite ir enriqueciendo este entramado conceptual. Se empieza ahora a ampliar la escala espacial del análisis desde el ámbito del barrio próximo, los alrededores y el centro al ámbito de la ciudad en general, mientras que la escala temporal también supera ya el ámbito de la experiencia vital del alumno.

Todo ello supone una cierta descentración en la consideración del medio, lo que contribuye a la superación de la perspectiva egocéntrica anterior y a la utilización de una perspectiva más antropocéntrica y, sobre todo, sociocéntrica, atendiendo cada vez más a los distintos grupos sociales y a los diversos tipos de actividades que se desarrollan en el medio urbano (no simplemente en el medio experiencial inmediato). Esto permite, por otra parte, empezar a entender el conflicto (y concretamente las situaciones de desigualdad) como algo habitual en las dinámicas sociales y, por tanto, a interpretar en clave de conflicto algunos procesos y situaciones planteadas a escala de ciudad o de barrio.

Los avances en la concepción de lo urbano que se pueden producir a partir de la visión anterior —que es, con diferentes matices, la predominante en el alumnado de primaria y secundaria— se producen en la dirección de una visión de carácter *sistémico y complejo*, que más bien podemos considerar como una meta de referencia que como una situación real en nuestros alumnos. En ese sentido, se va produciendo una ampliación de la escala de análisis de los fenómenos, de forma que la ciudad puede ser entendida en el contexto de un territorio más amplio y los barrios pueden ser comparados entre sí en diferentes aspectos. Se continúa, asimismo, ampliando la escala temporal del análisis, lo que permite entender procesos de cambio como la transformación del paisaje urbano, la ampliación de las dimensiones de la ciudad, la evolución en la distribución de los equipamientos o la consideración social de los barrios. La madurez de esa visión llegaría al asumir un enfoque histórico, que permitiría encuadrar determinados fenómenos en otra perspectiva más rica de análisis, atendiendo a los procesos y, por tanto, a las previsiones (tan importantes para la planificación urbana, la gestión política y la intervención ciudadana).

Asimismo, se realizan análisis de un mismo fenómeno o situación a distintos niveles; así, por ejemplo, el mal estado de los equipamientos en un barrio puede ser analizado como resultado del mal cuidado de los vecinos, pero eso no impide tomar también en consideración el hecho de que, en el conjunto de los barrios de la ciudad, ese barrio (por su situación periférica, por su historia o por la mala fama del vecindario) se encuentre olvidado o marginado por parte de la administración. Estas nuevas perspectivas de comprensión y de análisis se apoyan en el uso de conceptos complejos de gran potencialidad explicativa en relación con el medio urbano, como, por ejemplo, concentración, desigualdad, conflicto, calidad de vida, etc. Con este bagaje conceptual se puede empezar a utilizar modelos para analizar situaciones o procesos urbanos.

Para entender esta gradación de diversos niveles de formulación como una progresión en el conocimiento, resulta fundamental conocer cómo se producen los pasos de unos niveles a

otros, así como las posibles dificultades que pueden frenar ese hipotético avance. A este respecto, las conclusiones de la investigación confirman la existencia de ciertas dificultades básicas para acceder a esa comprensión compleja del mundo que resulta deseable, dificultades que se van manifestando en el paso de un nivel a otro de los descritos. En efecto, en el paso de la visión primera a la segunda se constata, sobre todo, la dificultad para *categorizar la diversidad* de elementos con criterios definidos y para *separar el componente vivencial y afectivo de otros aspectos del razonamiento*. Ambas dificultades están relacionadas, y traducen la existencia, en el fondo, de una perspectiva egocéntrica que impide el distanciamiento mínimo para valorar (y organizar) aspectos que no estén tan vinculados a la vivencia próxima. Esta dificultad, de cierto calado, tarda en ser superada y se puede seguir manifestando durante mucho tiempo en muy distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, para avanzar hacia una perspectiva más sistémica y compleja puede existir un obstáculo en la evolución desde la segunda a la tercera visión descrita. En efecto, de nuevo se echa en falta un distanciamiento —ahora diferente del citado antes— que permita *ampliar la escala (tanto espacial como temporal) del análisis* y, asimismo, *manejar distintos niveles de análisis*, utilizando el adecuado en cada caso y estableciendo relaciones entre ellos. La superación de esta dificultad permitirá manejar más elementos a la vez y establecer relaciones más precisas, cambiando de enfoque cuando sea necesario.

Como puede verse, esta delimitación de dificultades y obstáculos —que las conclusiones de la práctica nos permite ir detallando y reorganizando continuamente— nos proporciona a los docentes interesantes posibilidades orientadoras para graduar los diseños de las propuestas de enseñanza. Se trataría, en todo caso, no tanto de enfatizar lo que obstaculiza la hipotética progresión de los alumnos sino de descubrir pasos que permitan franquear el obstáculo, facilitando transiciones posibles. En ese sentido, resulta de enorme interés el papel estructurador —y, por tanto, superador de obstáculos— que pueden jugar determinados conceptos, que

podrían constituir los nudos de las redes de organización del conocimiento escolar que los docentes tendríamos que ir tejiendo de manera progresiva y ajustada a la evolución de las ideas de nuestro alumnado.

Contenidos relevantes para la educación relativa al medio urbano

Con los referentes esbozados en las páginas anteriores (las ideas de los alumnos acerca del medio urbano, las aportaciones más pertinentes y significativas del conocimiento científico, la problemática social y ambiental presente en nuestro mundo) y con la guía de un conocimiento de carácter metadisciplinar que garantice la coherencia y la orientación educativa de nuestra actuación profesional, los profesores y profesoras podemos elaborar propuestas didácticas en las que se contemple tanto el conocimiento escolar como su proceso de construcción. Ese conocimiento escolar, seleccionado, integrado y formulado en diferentes niveles de complejidad se podría presentar organizado en forma de tramas o mapas de conocimiento que sirvan para mostrar al docente el “campo” de contenidos en el que se puede mover. Asimismo, se podría disponer de un conjunto o red de problemas que permita estructurar el trabajo con los contenidos conforme a la orientación de tratamiento de problemas que se está postulando.

Concretamente, una *trama o mapa general de conocimiento escolar* en relación con el medio urbano tendría que contemplar un conjunto de núcleos básicos de conocimientos (que serían como los nudos de la red), organizado, pero abierto a diversas posibilidades de conexión, de desarrollo y de concreciones en unidades didácticas posteriores, centros de interés, módulos de trabajo, etc. Dicha trama habrá de contemplarse no sólo estructuralmente sino en evolución, es decir, a modo de hipótesis de progresión de ese conocimiento contemplado.

La parte central de la trama, con la que todos los demás núcleos tendrían relación, podría es-

tar constituida, además de por la propia idea de *medio urbano*, por otras dos grandes ideas: la grave *problemática social y ambiental* existente en el mundo, y que se manifiesta en el medio urbano, así como la necesidad de tener como marco general para el análisis de esa situación de crisis y para la intervención la referencia de un *modelo de desarrollo alternativo* que se considere deseable. Las tres ideas señaladas son de un alto valor educativo: la de medio urbano –como antes señalé– constituye un concepto muy englobador, con posibilidades de integrar diversos tipos de aportaciones y de trabar relaciones con muchos otros núcleos de conocimiento; favorece, pues, una opción más sistémica del conocimiento escolar. La problemática social y ambiental actúa, sobre todo, aportando un determinado enfoque al conjunto de la trama, de tal forma que gran parte de los contenidos de la misma adquiere su sentido en función de que sirven para analizar esa problemática e intervenir en ella. La idea de *modelo de desarrollo* es una idea potente desde el punto de vista científico, y también lo es desde el punto de vista didáctico, porque las explicaciones y las valoraciones relativas al medio urbano van a terminar refiriéndose, en último término, a un determinado modelo de desarrollo (sea el dominante, sea uno alternativo).

Otra zona de este mapa o trama contemplaría dos grandes núcleos de ideas que pueden facilitar los análisis que permitan a los alumnos comprender en profundidad la crisis social y ambiental existente, llegar a sus causas, prever sus consecuencias y establecer un camino hacia las soluciones: por una parte, la idea de que el medio urbano es un *sistema complejo*, lo que obliga a trabajar con la diversidad de relaciones que en él se dan (lo que entra y sale de la ciudad, lo que se mueve constantemente, lo que provoca un colapso si llega a faltar, etc.); por otra, la idea de que toda esa dinámica se desarrolla en un *espacio social*: es la sociedad, en efecto, la que constituye el elemento básico y peculiar del sistema, y desde ese punto de vista, los elementos componentes de dicho sistema (los flujos, la materia, la energía...) son susceptibles de análisis de tipo social.

Por lo demás, la comprensión de la sociedad urbana pasa necesariamente por las ideas de *de-*

sigualdad y de *conflicto*, siempre presentes en las sociedades humanas, ideas que han de quedar recogidas también en la trama, por su gran interés educativo. La desigualdad y el conflicto en el medio urbano se manifiestan de determinadas formas, como en la disponibilidad de viviendas y de equipamientos, en el tipo de barrio en que se puede o no vivir, en las diferencias entre zonas de la ciudad según los grupos socioeconómicos que las habitan, etc. La idea de *calidad de vida* –relacionada con las anteriores– habría que entenderla, y enseñarla, fundamentalmente desde esta perspectiva de la desigualdad, que se manifiesta en que unas personas y unos grupos viven peor que otros en la ciudad.

Dado que los problemas relativos al medio urbano no pueden ser comprendidos hoy desde la mera visión localista, habría que prestar atención, en la presente trama, a una *visión articuladora de lo global y lo local*, así como a la necesidad de una *participación real de los ciudadanos* en la resolución de la problemática urbana, una idea educativa clave que pone en relación el conocimiento con la ética y con la política. Por lo demás, la visión de la *evolución histórica* de los fenómenos tiene que completar –e interaccionar con– los otros núcleos contemplados. Esta visión no debería quedarse en mera mirada hacia el pasado, sino en “pensar históricamente” la realidad urbana, vinculando pasado y futuro a través del análisis de los problemas del presente (Cuesta, 1999; Merchán y García Pérez, 1997).

Teniendo como referencia la hipótesis de progresión en las ideas de los alumnos esbozada más arriba, el tratamiento de estos contenidos podría ir progresando desde visiones más simples de lo urbano hacia visiones más complejas. Así, se evolucionaría desde un planteamiento más centrado en la descripción de elementos, con menor relevancia de las relaciones, hacia una visión más integradora, más de interpretación global, con análisis a escalas más amplias, con mayor relevancia de las relaciones, con un papel más determinante para el compromiso ciudadano...

En cuanto a la *trama o mapa general de problemas, de carácter escolar*, en relación con el medio urbano, podría recoger problemas sociales y ambientales que, por una parte, admitan

un tratamiento en profundidad por parte del conocimiento científico de referencia y que, al mismo tiempo, sean susceptibles de ser trabajados por los alumnos, por tener conexiones con sus intereses y con sus concepciones. Esos problemas han de estar relacionados entre sí, pero deben ser, asimismo, suficientemente amplios y abiertos como para poder convertirse, posteriormente, en problemas más concretos y contextualizados que constituyan el eje de las unidades didácticas (o centros de interés) concretas. También los problemas habrían de ser susceptibles de ser enfocados de forma evolutiva (o progresiva), de manera que el tratamiento de un determinado problema en el aula suponga su reformulación y complejización, así como la posible aparición de problemas nuevos.

Una trama de posibles problemas para trabajar con los alumnos debe tener una cierta correspondencia con la trama de conocimiento escolar —que se acaba de exponer—. Podría, pues, estar constituida por algunos grandes núcleos o conjuntos de problemas que facilitarían el tratamiento de los contenidos propuestos. Utilizando una cierta diversidad de perspectivas de análisis, se podrían delimitar, por ejemplo, problemas relacionados con la *contaminación* urbana en sus diversas manifestaciones, con las desigualdades en los *modos de vida* y en la *calidad de vida* de los ciudadanos en distintos barrios de la ciudad, con la posible marginación de los ciudadanos en los procesos de *toma de decisiones* en relación con la ciudad, con el *crecimiento urbano* y la invasión de ámbitos rurales próximos a la ciudad, con la expansión del *modo de vida urbano* como modelo generalizado frente a la vida rural tradicional, con la génesis histórica de la *identidad de una ciudad* y el riesgo de perder dicha identidad, con el difícil equilibrio entre la *conservación* del patrimonio y la *adaptación* a la funcionalidad de la vida urbana actual, con el *papel de la ciudad* en un contexto espacial más amplio, etc., etc.

Las propuestas de trabajo en el aula. Un ejemplo sobre la calidad de vida urbana

Disponer de una trama de conocimiento escolar y de una trama de problemas para trabajar ese conocimiento constituye un recurso fundamental para la enseñanza. Pero a partir de ahí resulta indispensable concretar los propósitos docentes en propuestas que puedan ser experimentadas en el aula. En ese sentido conviene disponer de algunos *diseños concretos de unidades didácticas, módulos de trabajo, proyectos*, etc., con orientaciones para su desarrollo, experiencias concretas de enseñanza comentadas y valoradas, bancos de recursos didácticos disponibles, de actividades, etc.; en definitiva, de los materiales de un “ámbito de investigación escolar” —como se propugna en el IRES—. Dadas las características de este artículo, no me puedo referir en detalle a este aspecto². En su defecto, considero más útil presentar, a modo de ejemplificación de lo expuesto, un esbozo de propuesta de trabajo en torno a la idea de *calidad de vida en el medio urbano* (véase Cuadro 3).

En coherencia con el marco que se ha expuesto, una vez planteado el problema y adaptado al contexto concreto (alumnos, barrio, centro escolar, etc.) en que se vaya a trabajar, tendríamos que manejar, al menos, estas tres variables —citadas— presentes en el proceso de enseñanza: el conocimiento de los alumnos (según una hipotética progresión); una posible propuesta de conocimiento escolar para trabajar esa problemática (formulada, asimismo, en una hipotética progresión de más sencillo a más complejo); y algunas actividades, secuenciadas, que pudieran servir para trabajar la propuesta, favoreciendo la construcción progresiva del conocimiento de los alumnos.

² En el contexto del Proyecto IRES, se han realizado diversos experimentos que nos han proporcionado conclusiones de interés para elaborar y mejorar el diseño de este ámbito de trabajo relativo a los asentamientos humanos. Así, por ejemplo, dos de las unidades didácticas experimentadas en la E.S.O.: “*Vivir en la ciudad*” y “*La ciudad, encrucijada de tiempos*”. Puede consultarse al respecto, más ampliamente: García Pérez *et al.*, 1993a y b y 1995; así como Merchán y García Pérez, 1994.

NIVELES DE FORMULACIÓN	IDEAS O CONCEPCIONES DE LOS ALUMNOS	ESBOZO DE PROPUESTA DE CONOCIMIENTO ESCOLAR	SUGERENCIAS DE TIPOS DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS
<p>Nivel de Formulación 1º</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción de carácter impreciso, en la que se identifican <i>algunos elementos concretos y de carácter muy perceptible</i> relacionados con la calidad de vida. - Se valora de manera especial la comodidad <i>individual</i> en contextos conocidos. - Apenas <i>se perciben las diferencias</i> en la calidad de vida que pueda haber dentro del conjunto de la ciudad, ni, por tanto, las <i>desigualdades</i>, aunque a veces se señalan las diferencias en algunos aspectos muy concretos de equipamientos o servicios de los barrios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximación <i>descriptiva a diversos elementos constitutivos</i> de la calidad de vida, de carácter visible y claramente identificables en la ciudad. - Identificación de aspectos de la <i>vida personal</i> que tienen que ver con la calidad de vida y aproximación a la idea de que <i>no todas las personas</i> gozan de la misma calidad de vida en la ciudad. Aproximación, por tanto, a la idea de que lo individual y lo social pueden entrar en <i>conflicto</i>. - <i>Clasificación</i> sencilla de elementos relacionados con la calidad de vida en la ciudad (por ejemplo, los tipos de viviendas y los equipamientos y servicios), atendiendo a algunas diferencias (visibles) por barrios. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Redacciones</i> u otros documentos de recogida de ideas personales acerca de lo que es “vivir bien en la ciudad”, con contraste posterior de ideas y obtención de algunas conclusiones comunes (y de algunas discrepancias). - <i>Lecturas</i> sobre aspectos básicos relativos a la ciudad, como los tipos de viviendas, la diversidad de los barrios o los orígenes de la ciudad. - <i>Itinerarios</i> sencillos por el barrio dirigidos a observar y tomar nota de elementos urbanos que puedan tener relación con la calidad de vida (tipos de viviendas, existencia o no de determinados equipamientos o servicios urbanos...).
<p>Nivel de Formulación 2º</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se identifican diversos elementos constitutivos de la calidad de vida urbana, que llegan a constituir un <i>cierto conjunto</i>, lo que se aprecia también en relación con los factores influyentes en la misma. Hay, asimismo, <i>relaciones sencillas entre dichos elementos y entre los factores</i>, lo que permite adaptar, con mayor versatilidad, esta concepción a situaciones diversas. - Se aprecia la existencia de <i>diferencias en los servicios y equipamientos de distintas partes o barrios de la ciudad</i>, lo que juegan un papel decisivo para empezar a entender la calidad de vida urbana. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Descripción más completa y sistemática de elementos y factores</i> que tienen que ver con la calidad de vida en el medio urbano. - Aproximación sencilla a la idea de <i>factores incidentes en la calidad de vida</i>, atendiendo a la diversidad de esos factores y teniendo en cuenta que unos pueden ser más influyentes que otros. - <i>Clasificación</i> de equipamientos y servicios por zonas de la ciudad, atendiendo a la idea de <i>distribución desigual</i> y a sus consecuencias para la calidad de vida en las distintas zonas. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Trabajo con el plano de la ciudad</i> para identificar tipos de barrios, según las informaciones disponibles acerca de su nivel social, relacionando dichas informaciones con elementos bien conocidos de esos barrios e intentando obtener conclusiones acerca de la posible calidad de vida en los mismos. - <i>Obtención de información</i> (de diversas fuentes) sobre los sistemas de transporte urbano de viajeros y valoración de su incidencia en el acceso a otros servicios que puedan generar bienestar ciudadano.

Continúa en la pág. siguiente

Viene de la pág. anterior

NIVELES DE FORMULACIÓN	IDEAS O CONCEPCIONES DE LOS ALUMNOS	ESBOZO DE PROPUESTA DE CONOCIMIENTO ESCOLAR	SUGERENCIAS DE TIPOS DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS
<p>Nivel de Formulación 2º</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se aprecian <i>diferencias entre las viviendas de distintas partes de la ciudad</i> y se empieza a relacionar esta idea con las diferencias en la disponibilidad de servicios y equipamientos urbanos en esas zonas. - Se da una <i>cierta aproximación a la idea de diversidad y desigualdad en la calidad de vida. Se empieza a percibir vagamente el conflicto en relación con la consecución de esa calidad de vida urbana.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximación a determinadas manifestaciones de <i>política urbanística</i> en relación con tipos de viviendas, equipamientos y servicios, como posibles factores de la calidad de vida en el medio urbano. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Itinerarios</i> dirigidos a detectar "áreas desiguales" en una misma ciudad en cuanto a los tipos de viviendas y a los equipamientos y servicios públicos. - <i>Juegos de simulación</i> basados en la búsqueda de una vivienda por parte de familias con distintas posibilidades económicas. - Organización de "campañas" destinadas a favorecer la mejora de la calidad de vida ciudadana en algún aspecto concreto que afecte a la vida del barrio de los alumnos.
<p>Nivel de Formulación 3º</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se empieza a ver que la calidad de vida en el medio urbano está constituida por el agrupamiento de un <i>conjunto coherente de elementos</i> que tienen entre sí <i>relaciones relevantes</i>. - Al analizar la calidad de vida se utiliza una <i>escala espacial y una escala temporal</i> que superan el ámbito de las experiencias propias, adquiriendo una clara dimensión social. - Se empieza a entrever la existencia de posibles <i>modelos diferentes</i> al concebir la calidad de vida. - Se aprecia la existencia de la idea de <i>conflicto</i> en determinadas situaciones de <i>desigualdad de la calidad de vida según zonas de la ciudad y según grupos sociales</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximación a la calidad de vida entendida según <i>diversos modelos</i>, definiendo una opción como <i>modelo más deseable</i>. - <i>Desigualdad</i> entendida como <i>componente básico</i> de la calidad de vida en la ciudad. - Asunción del <i>conflicto</i> como ingrediente importante de la dinámica social. - Aproximación a la idea de <i>actividad política</i> como mecanismo de transformación de la calidad de vida urbana. Valoración de la <i>participación de los ciudadanos</i>. - Aproximación a la idea de calidad de vida urbana como <i>modelo social deseable</i>, que puede satisfacer a unos grupos más que a otros. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Juegos de simulación</i> sobre el desarrollo de un pleno municipal en el que haya que decidir sobre la dotación de servicios de distintos barrios, con obtención de conclusiones que impliquen personalmente a los alumnos participantes. - <i>Redacción de informes</i> de resultados sobre la calidad de vida en determinados barrios de una ciudad a partir de un esquema de trabajo y de criterios previamente establecidos. - <i>Itinerarios</i> destinados la comprobación de hipótesis relacionadas con las desigualdades en la calidad de vida dentro de una misma ciudad. - <i>Lecturas y explicaciones</i>, con puestas en común, sobre problemas de la vida urbana en distintas ciudades del mundo, relacionando los problemas con los conocidos en la propia ciudad.

FUENTE: elaboración propia

Cuadro 3. Esbozo de una propuesta de trabajo sobre la calidad de vida en el medio urbano.

Evidentemente, no se pueden tener en cuenta de la misma forma esas tres variables cuando adoptamos la escala (de conjunto) de todo el currículum de ciencias sociales de primaria que cuando, por ejemplo, estamos trabajando una unidad didáctica concreta de 6º en un proyecto curricular determinado. Así que intentaré, en el ejemplo del Cuadro 3, que incluyo a continuación, ubicarme en un terreno intermedio, tomando como referencia de trabajo el tercer ciclo de la educación primaria. Así, recogeré, en la primera columna, algunas ideas y conclusiones generales –que, en su caso, se podrían transferir al diseño de unidades didácticas concretas– sobre la posible hipótesis de progresión de las ideas de los alumnos de finales de la primaria acerca de la calidad de vida en el medio urbano..

Paralelamente, en la segunda columna del cuadro, esbozaré algunas ideas generales acerca de la hipótesis de progresión del conocimiento escolar que se podría proponer (y que, en su caso, se podría adaptar a las unidades didácticas de que se trate). Este conocimiento tendría que conectar con las ideas de los alumnos, pero, al mismo tiempo, constituir formulaciones más desarrolladas con potencialidad para estimular la progresión de dichas ideas. Por fin, en la tercera columna incluyo algunas actividades didácticas que podrían resultar adecuadas para trabajar esas formulaciones de contenidos (secuenciadas, por tanto, también según una hipótesis de progresión). En el caso de las actividades, necesariamente habría que concretarlas mucho más en los supuestos de unidades didácticas bien definidas.

Tengo que advertir, finalmente, que la hipótesis plasmada en las tres columnas que siguen constituye, a su vez, una simple hipótesis general de trabajo, que no sólo ha de contextualizarse, como he señalado, sino que, necesariamente, ha de ser repensada por los profesores y profesoras que yayan a trabajar con ella, pues cualquier intento de aplicación mecánica se apartaría de los supuestos más elementales de una enseñanza crítica.

REFERENCIAS

- BOIRA, J. V. y REQUES, P. (1994). Espacio subjetivo y Geografía: Breve consideración teórica y metodológica. En J. V. Boira, P. Reques y X. M. Souto, *Espacio subjetivo y Geografía. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau Llibres, pp. 7-21.
- CUESTA, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 3, 70-97.
- DELVAL, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada Editora.
- GARCÍA PÉREZ (1999). *El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria: Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Tesis doctoral, dirigida por los Dres. Rafael Porlán Ariza y Xosé Manuel Souto González. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, nº 64 (15 de mayo de 2000), 19 pp. (URL: <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>).
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2002). Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 17-25.
- GARCÍA PÉREZ, F. F.; ÁLVAREZ, C.; CARMONA, M.; CIVANTOS, J.; GUERRERO, G.; ROMÁN, T. y VILLANUEVA, A. (1993a). Vivir en la ciudad: una unidad didáctica para el estudio del medio urbano. *Investigación en la Escuela*, 20, 39-64.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (Coord.); ÁLVAREZ, C.; CARMONA, M.; CIVANTOS, J.; GUERRERO, G.; ROMÁN, T.; VILLANUEVA, A. (1993b). *Vivir en la ciudad. Unidad didáctica para el estudio del medio urbano*. "Orientaciones generales para la enseñanza" y "Materiales de trabajo para el aula". Sevilla: Díada Editora.

- GARCÍA PÉREZ, F. F. (Coord.). ÁLVAREZ, C.; CIVANTOS, J.; VILLANUEVA, A. (1995). *La ciudad, encrucijada de tiempos. Unidad didáctica integrada en el "Proyecto Curricular IRES: Investigando Nuestro Mundo"*. "Orientaciones generales para la enseñanza" y "Materiales de trabajo para el aula". Primera versión: curso 95-96. Sevilla.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES). (Versión provisional). "Presentación" y cuatro vols.* Sevilla: Díada.
- MERCHÁN, F. J. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (1994). Las unidades didácticas de Ciencias Sociales en el Proyecto IRES. En Grupo Ínsula Barataria (coord.). *Enseñar y aprender CC. SS. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Madrid: Mare Nostrum, pp. 103-181.
- MERCHÁN, F. J. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (1997). El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 9-12.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- RODRIGO, M^a. J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M^a. J. Rodrigo (Ed.). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis, pp. 21-43.
- VILLASANTE, T. R. (1995). De la participación ciudadana a las democracias participativas. *Utopías. Nuestra Bandera*, 164, 39-45.

SUMMARY

Human settlements, and specifically urban environment, have a great educational value, especially for its relation with social and environmental problems in our world. Opposite the ruling tendency, school knowledge about urban environment ought to use some outstanding contributions from different fields of knowledge and to have students' conceptions as a reference. From this point some knowledge maps and problems maps are proposed which will facilitate the making of specific educational propositions.

RÉSUMÉ

Les établissements humains, et plus précisément le moyen urbain, ont un grand valeur éducatif, surtout par son lien avec les problèmes sociaux et environnementales de notre monde. En face de la tradition prédominante, la connaissance écolière sur le moyen urbain devrait profiter les apports remarquables des divers champs de la connaissance et avoir les représentations des élèves comme une référence importante. Sur cette base on propose des réseaux de connaissances et des réseaux de problèmes qui faciliteront l'élaboration des propositions éducatives concrètes.