

- BORJA, J. (1999), «La ciudad como pedagogía». *Revista Cuadernos de Pedagogía*. Nº 278.
- EGHEWARRIETA, J. (2000), *Telépolis*. Barcelona. Editorial Destino.
- ESTEVEZ, Xerardo (2000), «La ciudad orientada». *Revista Abaco*. Nº 23. Gijón (Asturias). 2ª Epoca
- HUERGA MELCÓN, Pablo (2000), «La ciudad y la globalización. Apuntes para una teoría materialista de la ciudad». *Revista Abaco*. Nº 23.
- KNOX, L. Paul (1998), «Ciudades mundiales en un sistema mundial». En *Debats. «La ciudad: Arquitectura, historia y vanguardia»*. Nº 62-63. Diputación de Valencia.
- MILTON, Santos (1966), *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona. Oikos-Tau.
- PÉREZ CASADO, R. (1987), *El miedo a la ciudad*. Valencia. Editorial Hiperión.

LO LOCAL Y LO GLOBAL COMO DIMENSIONES DE LA PROBLEMÁTICA URBANA. APORTACIONES EN RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Francisco F. García Pérez

Universidad de Sevilla
ffgarcia@cica.es

Partiendo del supuesto de que los problemas sociales y ambientales deben ser un referente básico para la determinación del conocimiento escolar, se realiza un análisis general del fenómeno urbano en el mundo, destacando que la problemática social y ambiental que afecta al medio urbano ha de ser entendida desde la interacción de lo global y lo local. Del análisis anterior se derivan algunas aportaciones para orientar la elaboración de propuestas de conocimiento escolar sobre el medio urbano.

* * * *

Cualquier proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales que pretenda ser realmente educativo tendría que tomar en consideración los problemas ambientales que afectan a nuestro mundo, problemas que, en su raíces, son sociales, pues sociales son las causas que los generan. Por lo demás, muchos de los problemas sociales y ambientales («socioambientales» les podríamos denominar) se hallan vinculados a la expansión del fenómeno urbano que caracteriza la actual dinámica mundial, de forma que esa problemática urbana presenta una dimensión mundial («global», como se le ha dado en llamar). ¿Tiene, entonces, sentido trabajar la problemática social y ambiental urbana en propuestas educativas que, obligadamente, han de ser contextualizadas y próximas a los alumnos (sobre todo tratándose de la enseñanza obligatoria)? Dicho de otra manera, ¿se puede compatibilizar la dimensión global y la dimensión local en el tratamiento de los problemas urbanos como conocimiento escolar?

En las reflexiones que siguen, mantengo como hipótesis de trabajo que lo local y lo global constituyen dos dimensiones de análisis de la problemática urbana que no sólo son compatibles sino que dotan de una mayor potencialidad educativa al conocimiento escolar relativo a dicha problemática. Para desarrollar esta idea —cuestión central de la comunicación— partiré de la consideración de la problemática socioambiental como referente importante del conocimiento escolar y concluiré realizando algunas aportaciones en relación con propuestas de conocimiento escolar sobre el medio urbano, que puedan ser utilizadas por el profesorado.

1. LA PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL COMO REFERENTE DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

El tratamiento de los problemas sociales y ambientales en la escuela cobra verdadero sentido educativo cuando se realiza en el marco, más general, de la determinación y construcción del conocimiento escolar, asunto que concita algunas de las más interesantes cuestiones que afectan hoy al debate didáctico (GARCÍA DÍAZ, 1998), como las relaciones entre el conocimiento escolar, el conocimiento científico-disciplinar y el conocimiento cotidiano o la posibilidad de transición de un tipo de conocimiento a otro o de un tipo de contexto (como es el escolar) a otro (el cotidiano). Desde la perspectiva del conocimiento escolar, tal como lo concebimos en el *Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela*, del Proyecto IRES¹, la *problemática socioambiental* constituye un referente básico para la determinación de ese conocimiento, junto con otros referentes, cuales son: las aportaciones de diversos campos del *conocimiento socialmente organizado* (conocimiento científico y, en general, los diversos tipos de conocimiento formalizado); el *conocimiento ordinario* (que constituye, por lo demás, un componente fundamental de las concepciones de los alumnos); y lo que denominamos *conocimiento metadisciplinar* (una especie de cosmovisión que orientaría todo el proceso de determinación y construcción del conocimiento escolar).

Lo que aquí se plantea no es la traslación mecánica a la escuela del conocimiento científico elaborado en relación con los problemas ambientales, ni tampoco la mera discusión en el contexto escolar de la concepción cotidiana de dichos problemas, sino un verdadero proceso de reelaboración de distintas aportaciones que pueda dar lugar a propuestas de conocimiento de características peculiares (por su génesis, por el contexto en que se trabajan, por la forma

¹ El Proyecto IRES (*Investigación y Renovación Escolar*) es un amplio y abierto «programa de investigación educativa» en el que desarrollan su trabajo distintos grupos que toman como referencia básica un modelo didáctico de carácter alternativo: el *Modelo de Investigación en la Escuela*. Una caracterización general de dicho proyecto se puede consultar en GARCÍA PÉREZ y PORLÁN, 2000; sobre los planteamientos específicos del proyecto IRES en el área de Ciencias Sociales puede consultarse MERCHÁN y GARCÍA PÉREZ, 1994 y GARCÍA PÉREZ y MERCHÁN, 1998.

de trabajarse, por su carácter funcional, etc.): el *conocimiento escolar*. Consideramos, en ese sentido, que la educación escolar debe pretender, fundamentalmente, el *enriquecimiento y complejización del pensamiento de los alumnos*, en interacción con otros tipos de conocimiento, hacia modelos más potentes que les permitan comprender e intervenir más adecuadamente en la problemática socioambiental de nuestro mundo, lo que es, por lo demás, meta irrenunciable de toda educación comprometida (PORLÁN, 1993; GARCÍA DÍAZ, 1998).

Según lo dicho, la problemática socioambiental constituye un referente básico a la hora de determinar (y, por tanto, de elaborar) el conocimiento escolar que consideramos deseable. Pero, además, dicha problemática puede funcionar como eje estructurador de las propuestas de organización de ese conocimiento (en definitiva, de los diseños de las unidades didácticas y materiales de trabajo). De hecho, la organización de las propuestas escolares en torno a problemas sociales relevantes —y lo son, desde luego, los problemas ambientales— es una alternativa frecuente en proyectos didácticos innovadores². Ello supone poner a las disciplinas al servicio de los fines educativos, de forma que serían los problemas sociales los que deberían ser objeto de enseñanza y no el conocimiento disciplinar legado por las tradiciones académicas. Es éste un planteamiento educativo más abierto y lleno de posibilidades (por tanto más complejo), que permite tanto al profesor como a los alumnos ir construyendo el conocimiento en la interacción, y permite, asimismo, abordar de otra manera los contenidos del currículo oficial, en cuanto que la incorporación de esos contenidos a un proyecto determinado sería como una integración secuenciada de los mismos en torno a los diversos problemas que constituyen los objetos de estudio de dicho proyecto. En todo caso, desde la perspectiva del conocimiento escolar, resulta indispensable que los problemas trabajados, sin dejar de ser problemas sociales relevantes lleguen a ser problemas escolares relevantes, pues de poco servirían nuestras buenas intenciones educativas si los alumnos y alumnas no llegan a asumir, de alguna manera, esos problemas que les proponemos para trabajar³.

2. LA INTERACCIÓN DE LAS DIMENSIONES LOCAL Y GLOBAL EN LA COMPRENSIÓN DE LA PROBLEMÁTICA SOCIAL Y AMBIENTAL URBANA

El fenómeno de expansión urbana, y la problemática socioambiental que conlleva, se enmarca en el actual proceso, más general, de globalización, que afecta no sólo a la econo-

² Como ejemplificación de algunos proyectos organizados en torno a problemas puede consultarse el n° 61 (junio de 1997) de la revista *Aula de Innovación Educativa*. La fundamentación de diversos proyectos curriculares en torno a problemas puede verse, asimismo, en Grupo Insula Barataria, 1994.

³ Sobre el planteamiento de problemas desde la perspectiva del Proyecto IRES, puede consultarse, como aproximación general, GARCÍA DÍAZ y GARCÍA PÉREZ, 1989, y aplicado a los proyectos de Ciencias Sociales, MERCHÁN y GARCÍA PÉREZ, 1997 y GARCÍA PÉREZ y MERCHÁN, 1998.

mía, sino a la cultura y a otros aspectos de la realidad mundial. Pero, al mismo tiempo, hoy más que nunca, los problemas son también locales, en el sentido de que afectan a espacios (y a sectores sociales) determinados que, por efecto de la dinámica globalizadora, los están sufriendo bajo nuevas modalidades de discriminación. Así, la problemática urbana se nos presenta hoy como una realidad compleja, con nuevas formas y dimensiones, lo que constituye un verdadero reto no sólo para aquellos campos del conocimiento que se ocupan del estudio del medio urbano sino también para la enseñanza, si es que realmente pretendemos la formación de ciudadanos con una visión crítica y no simplificadora. De ahí la razón de postular la problemática social y ambiental como un referente importante en la elaboración de propuestas de conocimiento escolar. La problemática socioambiental urbana es educativamente relevante, ante todo, porque vivimos en «un mundo urbano»⁴. Por otra parte, en las ciudades no sólo se concentra en la actualidad la mayor parte de la población de muchos países, sino, sobre todo, la mayor parte de la actividad económica; las ciudades son las fuerzas motrices del desarrollo económico y social, y a la urbanización suele asociarse una situación de mayores ingresos, mejores condiciones sanitarias, mayor cultura y un aumento en la calidad de vida. Pero estos «beneficios» de la urbanización llevan aparejados también perjuicios ambientales y sociales (desde el acceso restringido al agua potable hasta las emisiones de gases de efecto invernadero, pasando por la contaminación urbana), de tal forma que se puede decir, asimismo, que en el medio urbano se están dirimiendo en la actualidad algunas de las batallas que podemos considerar decisivas en relación con el medio ambiente. Por lo demás, en el actual sistema mundial, parece fuera de duda que las áreas rurales también formarán parte del sistema de relaciones económicas, políticas, culturales y de comunicación organizado a partir de los centros urbanos; así que lo rural también tiene, en ese sentido, una lógica urbana (BORJA Y CASTELLS, 1997; BAIGORRI, 1999).

Y esto es tanto más así cuanto que otros dos fenómenos, que también se están dando, junto con la *urbanización generalizada*, cuales son la *informacionalización* (el proceso masivo de expansión de las tecnologías de la información por, prácticamente, todo el planeta) y la *globalización*, plantean la posible desaparición de las ciudades como forma territorial de organización (CASTELLS, 1994; ECHEVERRÍA, 1994 y 1999; BORJA Y CASTELLS, 1997). En efecto, la expansión de las nuevas tecnologías de la información está permitiendo la articulación de pro-

⁴ En ese mundo la expansión de la urbanización es imparable: en 1975 poco más de un tercio de la población mundial vivía en zonas consideradas «urbanas», mientras que las previsiones para el año 2025 muestran que la población urbana habrá alcanzado casi los dos tercios de la total; por lo demás el cambio más rápido en el crecimiento urbano se está dando en el mundo en vías de desarrollo, en el que la población urbana crece a un ritmo anual del 3,5%, pero lo que, en todo caso, no tiene precedentes es la escala a la que, en estos momentos, se está operando el cambio, especialmente visible en las denominadas «megaciudades», trátase de Tokio, Nueva York, Ciudad de México, Sao Paulo o Bombay (Instituto de Recursos Mundiales, 1998).

cesos sociales a distancia, ya sea en las áreas metropolitanas, entre las regiones o entre los continentes, en definitiva la informacionalización del planeta, lo que constituye un cambio radical de paradigma tecnológico, una transformación comparable a la que representó la revolución industrial. Por otra parte, la globalización de la economía hace que la riqueza de las naciones, de las empresas y de los individuos dependan de movimientos de capital, de cadenas de producción y distribución y de unidades de gestión que se hallan interrelacionadas en el conjunto de la Tierra, lo que lleva a que la especificidad de un determinado territorio pierda su sentido como unidad de producción y de consumo (BORJA Y CASTELLS, 1997). La globalización define, pues, «una estructura de relaciones económicas que abarca todo el planeta, en la que las condiciones de vida de una localidad están influenciadas por las relaciones económicas que ésta mantiene con el resto del globo y por las relaciones económicas que se mantienen en el resto del planeta sin la consideración de esta localidad» (ALGABA Y AZEVEDO, 1997, 1). Para Milton Santos la globalización constituye «el estadio supremo de la internacionalización, la introducción en el *sistema-mundo* de todos los lugares y de todos los individuos, aunque en diversos grados; en este sentido, con la unificación del planeta, la Tierra se convierte en un solo y único *mundo* y se asiste a una refundación de la *tierra como totalidad*» (SANTOS, 1993, 69; resaltado en el original).

A esta economía global se la puede considerar una «economía informacional» en el sentido de que la generación y procesamiento estratégico de información se han convertido en los factores esenciales de productividad y competitividad. Hemos entrado, pues, en un nuevo tipo de sociedad, «la sociedad de flujos» o «sociedad red» (CASTELLS, 1994 y 1996), una sociedad en la que la base material de todos los procesos está hecha de flujos, en la que el poder y la riqueza están organizados en redes globales por las que circulan flujos de información, flujos, por lo demás, asimétricos y que reflejan las relaciones de poder. Ahora bien, no habría que perder de vista que en las sociedades actuales no todo son flujos; hay otra dinámica, que se está desarrollando en reacción al sistema de flujos globales: es la afirmación de la identidad, histórica o reconstruida, que se expresa muchas veces en términos, incluso, de, «fundamentalismo concreto» frente a «globalización abstracta»; un resultado de estos procesos contradictorios es la «crisis de los estados nacionales» y la paralela «emergencia de los gobiernos locales y regionales», en todo el mundo. En efecto, los tradicionales «estados nacionales», por un lado —con una organización demasiado rígida para adaptarse a los cambios constantes del sistema mundial—, no tienen competencias suficientes para controlar los flujos globales, y, por otro, están siendo deslegitimados por la pluralidad de identidades territoriales y culturales que no quieren ser representadas por dichos estados y aspiran a representarse más a sí mismas; estas «entidades locales» son entidades más flexibles, unidas al terreno de sus identidades, y quizás más capaces de una adaptación continua a la «geometría variable de los flujos de poder» (BORJA Y CASTELLS, 1997, 31).

En este contexto, por tanto, las ciudades, al mismo tiempo que se sitúan en la economía global, deben también integrar y estructurar a su sociedad local: «local» y «global» serían, en ese sentido, conceptos complementarios, no antagónicos. De hecho, el término «glocalización» (malsonante, aunque sugerente, contracción de *globalización* y *localización*), ha sido «inventado» para destacar la articulación de lo global y lo local. Esta noción se aplica hoy tanto a la economía (la ciudad como medio económico adecuado para la optimización de sinergias) como a la cultura (las identidades locales y su relación dialéctica con el universalismo informacional de base mediática); en este caso, la «glocalización» supone enfatizar el ámbito urbano y el papel gestor-coordinador-promotor de los gobiernos locales para poner en práctica políticas que tengan en cuenta unos referentes globales y que tomen posición respecto a ellos; en síntesis: «globalización más proximidad» (cfr. BORJA y CASTELLS, ob. cit.). Lo «local», como se está viendo, cobra en esta estructura conceptual un nuevo significado y un nuevo valor.

Por lo demás, la expansión de este nuevo modelo urbano global no ha supuesto cambios decisivos en determinadas constantes, que permanecen bajo formas diferentes. Así, se siguen reproduciendo en nuestras ciudades «las divisiones sociales», con reflejo en la segregación espacial (VALENZUELA, 1996; MATHIEU, 1997). Algunos auguran, a este respecto, una sociedad dual —que empieza ya a reflejarse tanto en la realidad nacional como internacional—, en la cual las diferencias entre grupos sociales se irán haciendo cada vez mayores y en la que el estado del bienestar terminará de perder su papel redistribuidor: será una «sociedad fragmentada» socialmente a escala internacional, en la que habrá grandes diferencias entre países y entre grupos sociales en el interior de los países (incluso en el interior de los países más desarrollados). Pero los procesos de exclusión social más profundos se manifiestan en una «dualidad intrametropolitana», sobre todo en las grandes ciudades de casi todos los países: «en distintos espacios del mismo sistema metropolitano existen, sin articularse y a veces sin verse, las funciones más valorizadas y las más degradadas, los grupos sociales productores de información y detentadores de riqueza en contraste con los grupos sociales excluidos y las personas en condición de marginación» (BORJA y CASTELLS, 1997, 60).

Así, pues, al cambiar la ciudad han cambiado también los problemas urbanos. En términos de análisis social: al cambiar la ciudad cambia el «conflicto», conflicto que, por lo demás, se va a manifestar de forma distinta en el mundo rico y en el mundo pobre: «en las ciudades del mundo avanzado los conflictos tenderán a ser por la mejora de la calidad de vida, mientras que en el Tercer Mundo se anuncian conflictos urbanos por la mera subsistencia»; asimismo, en las ciudades ricas que no se adaptan al nuevo sistema mundial, también se dará el conflicto de formas distintas, manifestándose, sobre todo, en «nuevos problemas de paro y subdesarrollo en su periferia» (BOUZA, 1991, p. 321). Se trata, pues, de una crisis global, del «sistema Tierra». Por tanto exige un análisis complejo, que desemboque en nuevas formas de

planteamiento y gestión de los recursos, así como en una nueva cultura al respecto que sea asumida por el ser humano, con sus correspondientes implicaciones en la educación. En ese sentido se puede tomar, en principio, como referencia general —pese a sus limitaciones— la idea de «desarrollo sostenible», idea que, como se sabe, surge a partir del denominado «Informe Brundtland»⁵ (COMISIÓN MUNDIAL SOBRE MEDIO AMBIENTE, DEMOGRAFÍA Y DESARROLLO, 1987), promovido por la ONU, y que destaca, ante la grave situación de crisis ambiental del planeta, la necesidad de que las intervenciones humanas destinadas al mantenimiento actual del desarrollo no lleguen a causar tales impactos que pongan en peligro la supervivencia para generaciones futuras. La idea de «desarrollo sostenible» ha generado, en todo caso, una importante polémica, pues, en el fondo lo que la crisis ambiental revela es la inadecuación del modelo de desarrollo dominante, que no parece, sin embargo, ser cuestionado de forma radical por la concepción de desarrollo sostenible (MARTÍN SOSA, 1997).

3. APORTACIONES A UNA PROPUESTA DE CONOCIMIENTO ESCOLAR SOBRE EL MEDIO URBANO A PARTIR DE LA PROBLEMÁTICA SOCIAL Y AMBIENTAL

Como se acaba de exponer en los apartados anteriores, la realidad de la problemática socioambiental en nuestro mundo, con su plasmación en el medio urbano, está planteando nuevos retos al conocimiento, exigiendo una nueva mirada, un modelo de análisis de carácter sistémico y complejo. Dicho modelo se presenta como el más adecuado para abordar el estudio de ese sistema de interacciones múltiples que es el medio (en este caso, el medio urbano). Por ello, tanto desde las diversas perspectivas de análisis científico como, en su caso, desde el conocimiento escolar, parece conveniente otorgar especial relevancia a aquellas ideas de carácter más complejo e integrador, que hay que suponer más potentes para interpretar los problemas sociales y ambientales y para orientar la intervención en relación con los mismos⁶. Voy a exponer, a continuación, a modo de ideas sintéticas, algunas aportaciones relacionadas con el análisis de la problemática socioambiental urbana. No se trata de trasladarlas directamente a

⁵ Este informe, cuyo título es «*Our Common Future*» («*Nuestro futuro común*»), es más conocido por el nombre de la presidenta de la Comisión que lo produjo (Comisión Mundial sobre Medio Ambiente, Demografía y Desarrollo), la que fue también primera ministra de Noruega, Gro Harlem Brundtland. La Comisión Brundtland se nombró atendiendo a un llamamiento urgente de las Naciones Unidas en 1983 y publicó el informe en 1987. En él se describe el desarrollo sostenible como «aquel que satisface las necesidades del presente sin poner en peligro la capacidad de futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades»; se pone, asimismo, de relieve la deteriorada situación ambiental y el enorme problema demográfico de la Tierra, y se esbozan las tareas y esfuerzos internacionales que deberían llevarse a cabo.

⁶ Este análisis más detallado lo he realizado en una reciente investigación, que puede consultarse a este respecto (GARCÍA PÉREZ, 1999, cap. 2).

las propuestas de conocimiento escolar sino de constituir un conjunto de referencias y orientaciones a las que los profesores (especialmente de la educación obligatoria) puedan recurrir al diseñar dichas propuestas. Así:

1. Disponemos de una nueva visión del mundo en la que *la dimensión global (o mundial) y la dimensión local (urbana, en este caso) presentan una articulación interactiva*, lo que ha de ser tenido en cuenta tanto a la hora de la *intervención ciudadana* (individual, social e institucional) como, sobre todo, a la hora de plantear la educación. En ese sentido, las propuestas educativas habrían de combinar, de una forma más interactiva (y más imaginativa), los análisis de los entornos urbanos próximos (incluido el barrio) con los análisis de realidades urbanas de otras escalas (especialmente el ámbito mundial); habría que intentar, a ese respecto, que las propuestas se centren en problemas que sean susceptibles de ser analizados en distintas escalas, sin perder su carácter de problemas vinculados a los alumnos. Asimismo, la interacción global-local constituye un marco más complejo y potente para entender el problema de las identidades territoriales y, por tanto, para abordar la cuestión de la identidad ciudadana.

2. La expansión de un *modelo de desarrollo «informacional»* dota de un carácter peculiar a otros dos importantes fenómenos de escala planetaria, cuales son la *globalización económica* y la *difusión urbana generalizada*. Ese carácter peculiar se manifiesta no sólo en el constante intercambio de información a escala mundial y en la extensión del «modelo de flujos» a diversos sectores de la realidad y del pensamiento, sino, específicamente, en que tanto el fenómeno económico como el fenómeno de la urbanización presentan «una geometría variable» (no dependen tan estrechamente del espacio); ello obliga a *adoptar nuevos marcos de análisis en relación con las actividades que tienen su reflejo en el espacio*. Así, pues, en relación con la enseñanza, sería recomendable la adopción (frente a cierta tradición escolar de análisis descriptivo y estático), de un *enfoque más dinámico y social del análisis espacial*, que permitiera, por lo demás, entender también desde otro marco la construcción de las identidades.

3. *La crisis ambiental que afecta a nuestro mundo es, en sus raíces, una crisis social*, en el sentido de que es, en gran parte, producto de un determinado modelo de organización de nuestras sociedades, en definitiva de un determinado modelo de desarrollo, en el que la combinación de un crecimiento acelerado en el mundo menos desarrollado y de un acelerado consumo derrochador en el mundo más desarrollado constituye una mezcla explosiva para el planeta. Asimismo, las soluciones a dicha crisis tienen que proceder, en sus raíces, de decisiones *sociales*, con fuertes implicaciones *políticas*, que han de afectar, por tanto, a dicho *modelo de desarrollo*. La enseñanza habría de recuperar esta dimensión «social» del problema e incorporarla especialmente a los objetivos educativos, de forma que el desarrollo de la identidad «local» no bloquee el desarrollo de actitudes de solidaridad «global».

4. El *modelo de desarrollo vigente* es profundamente antropocéntrico y se halla fuertemente marcado por la mentalidad urbanita de productivismo, consumismo y despilfarro, mentalidad que el mundo urbano exporta al mundo rural. Ello ha de ser contemplado explícitamente cuando se analicen los problemas sociales y ambientales y cuando se reflexione sobre la responsabilidad de las ciudades y de sus habitantes al respecto. Por lo demás, habría de ser tenido en cuenta de una forma especial en relación con los aspectos axiológicos de las propuestas de enseñanza. Concretamente, la *propuesta de un «modelo de desarrollo sostenible»* puede tener interés, sobre todo, por haber abierto un nuevo campo de análisis para una realidad ineludiblemente compleja y por contribuir a la concienciación en relación con esta problemática. En ese sentido, dicha propuesta puede ser incorporada, en distintos niveles de profundidad, a los planteamientos de enseñanza, si bien la meta deseable habría de ser, realmente, un *modelo de desarrollo alternativo*, pues el concepto de desarrollo sostenible, dado el marco en el que surge, difícilmente se podrá transformar en un modelo alternativo. Por lo demás, ideas muy potentes para comprender las realidades urbanas, como son la de *calidad de vida* o la de *desigualdad social*, pueden integrarse coherentemente (por implicar, a su vez, análisis de modelos) con la idea de modelo de desarrollo.

5. El debate sobre el modelo de desarrollo es indesligable de la *reflexión sobre una ética ambiental alternativa* y se halla, asimismo, vinculado a las propuestas de *intervención ciudadana*. La enseñanza debe asumir el debate en torno a la necesidad de esta nueva ética ambiental, que vincule el plano axiológico al cognitivo y que oriente adecuadamente la acción de los alumnos como actuales y futuros ciudadanos. En ese sentido, el fortalecimiento de la identidad ciudadana debería guardar una estrecha relación con la intervención en el medio urbano en que se vive. Por lo demás, la *intervención ciudadana en la problemática social y ambiental urbana ha de entenderse también desde un marco complejo*. En ese sentido hoy se puede hacer *confluir, provechosamente, diversas tradiciones de acción*, que pueden resultar complementarias, como son la transformación social revolucionaria, la ocupación e intervención en relación con los problemas ambientales y los planteamientos de los nuevos movimientos sociales (feminismo, pacifismo...), sensibilizados con un tipo de problemáticas respecto a las que nuestra sociedad ha tomado conciencia recientemente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALGABA, A. y AZEVEDO, C. (1997). «La aproximación de la Geografía a la globalización: análisis bibliográficos de los estudios reseñados en *Geographical Abstracts* entre 1992 y 1996». *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796], nº 51, 13 de octubre (<http://www.ub.es/geocrit/b3w-51.htm>).

- BAIGORRI, A. (1999). «De la *terra ignota* al jardín terrenal. Transformaciones en los usos y funciones del territorio de la urbe global». *Ciudades*, nº 4, pp. 149-164.
- BORJA, J. y CASTELLS, M. (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. (Con la colaboración de M. Belil y Ch. Berner). Madrid: United Nations for Human Settlements (Habitat) y Ed. Taurus.
- BOUZA, F. (1991). «Ciudad y conflicto social». *Ciudad y Territorio*, 90, 25-38.
- CASTELLS, M. (1994). «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional». En VVAA., *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- CASTELLS, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red*. Madrid: Alianza, 1996.
- COMISIÓN MUNDIAL SOBRE MEDIO AMBIENTE, DEMOGRAFÍA Y DESARROLLO (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press. (Trad. cast. *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza, 1988; 1ª reimposición 1989). [Conocido como *Informe Brundtland*].
- EACHEVERRÍA, J. (1994). *Telópolis*. Barcelona: Destino.
- EACHEVERRÍA, J. (1999). *Los Señores del aire: Telópolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (1989). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada (5ª ed. 1999).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (1999). *El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria: Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Tesis doctoral inédita codirigida por los Dres. Rafael Porlán Ariza y Xosé Manuel Souto González. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 2 vols. (1.121+779 págs.).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y MERGHÁN, F.J. (1998). «Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las ciencias sociales: Una perspectiva didáctica». *Con-Ciencia Social*, nº 2, pp. 45-89.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y PORLÁN, R. (2000). «El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar)». *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 205 (16 de febrero de 2000) (<http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>).
- GRUPO ÍNSULA BARATARIA (Coord.) (1994). *Enseñar y aprender CC.SS. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Madrid: Mare Nostrum.
- INSTITUTO DE RECURSOS MUNDIALES (1998). *Recursos Mundiales. La Guía Global del Medio Ambiente: El Medio Ambiente Urbano*. (En colaboración con «Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente», «Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo» y «Banco Mundial»). Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
- MARTÍN SOSA, N. (1997). «Perspectiva ética». En M. Novo y R. Lara (Coords.), *El Análisis Interdisciplinar de la Problemática Ambiental. Vol. I*. Madrid: UNED, págs. 105-148.

- MATHIEU, N. (1997). «Pour une nouvelle approche spatiale de l'exclusion sociale». *Cybergeo. Revue Européenne de Géographie* (Revista electrónica, ISSN 1278-3366), art. 33 (24/08/1997), 10 págs. (<http://www.cybergeo.presse.fr/revgeo/ptchaud/mathieu.htm>).
- MERGHÁN, F.J. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (1994). «El proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar». *Signos. Teoría y práctica de la educación*, vol. 13, nº 5, pp. 58-69.
- MERGHÁN, F.J. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (1997). «El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria». *Aula de Innovación Educativa*, nº 61, pp. 9-12.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
- SANTOS, M. (1993). «Los espacios de la globalización». *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 13, 69-77.
- VALENZUELA, M. (1996). «Bienestar-malestar en las periferias urbanas». En I. López Trigal (Dir.) y colabs., *Ciudad y alfoz. Centro y periferia urbana. Jornadas de estudio y debate urbanos*. León: Publicaciones de la Universidad de León, págs. 25-42.