

posición de lo realizado, elaboración de un dossier, murales, dramatizaciones, etc.), aplicación, generalización y reflexión sobre el proceso seguido. Debemos potenciar también la intervención en la realidad. No basta con la comprensión del medio, con la discusión de posibles soluciones a un conflicto, es necesario que las personas participen directamente en él, se impliquen personalmente, de manera que reflexionen sobre su propio papel en la sociedad, sobre sus prácticas habituales y estilo de vida en general.

La discusión de estas ideas se puede realizar en torno a la realización de la siguiente actividad:

ACTIVIDAD 6: Diseñar una hipótesis de progresión y esbozar un esquema de actividades para mejorar las ideas analizadas en la actividad 3 sobre el recorrido de la basura.

Para profundizar en los aspectos planteados en este punto, se puede consultar la siguiente bibliografía:

AZCÁRATE, P. (1999). Metodología de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 72-78.

GARCÍA, J.J. y CAÑAL, P. (1995). ¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. *Investigación en la Escuela*, 25.

GARCÍA DÍAZ, J.E. y CUBERO, R. (1993). Perspectiva constructivista y materiales curriculares en educación ambiental. *Investigación en la Escuela*, 20, 9-22.

GARCÍA DÍAZ, J.E. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (1989). *Aprender investigando*. Sevilla: Díada.

GIL, D.; CARRASCOSA, J.; DUMAS-CARRÉ, A.; FURIÓ, C.; GALLEGU, R.; GENÉ, A.; GONZÁLEZ, E.; GUIASOLA, J.; MARTÍNEZ-TORREGROSA, J.; PESSOA, A.; SALINAS, J.; TRIÁRICO, H. y VALDÉS, P. (1999). ¿Puede hablarse de consenso constructivista en la educación científica? *Enseñanza de las ciencias*, 17(3), 503-512.

MARTÍN DEL POZO, R. (1999). Las materias escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 50-56.

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

PORLÁN, R. (1999). Formulación de los contenidos escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 65-70.

■ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASTOLFI, J.P. et PETERFALVI, B. (1997). Stratégies de travail des obstacles: dispositifs et ressorts. *Aster*, 25, 193-216.

BRUNET, P. (1998). Enseigner et apprendre par problèmes scientifiques dans les sciences de la vie. État de la question. *Aster*, 27, 145-181.

DELVAL, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.

DEVELAY, M. et VOGEL, Y. (1986). Population. *Aster*, 3, 19-72.

GARCÍA DÍAZ, J.E. (1994). El conocimiento escolar como un proceso evolutivo: aplicación al conocimiento de nociones ecológicas. *Investigación en la Escuela*, 23, 65-76.

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

GARCÍA DÍAZ, J.E. (2002). *Educación Ambiental. Proyecto docente* (TU). Universidad de Sevilla.

GARCÍA DÍAZ, J.E.; MARTÍN, J. y RIVERO, A. (1996). El currículum integrado. La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo. *Aula de Innovación Educativa*, 51, 13-18.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, 64 (15 de Mayo de 2000), 19 págs. (URL: <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>).

GIORDAN, A. et DE VECCHI, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé. (Trad. Cas. *Los orígenes del saber*. Sevilla: Díada, 1988).

GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). Proyecto Curricular IRES (Doc. I, II, III, IV). Sevilla: Díada.

MARTÍN DEL POZO, R. (1994). *El conocimiento del cambio químico en la formación inicial del profesorado. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los estudiantes de magisterio*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.



EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LOS CONFLICTOS AMBIENTALES

FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ.

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y SOCIALES. UNIVERSIDAD DE SEVILLA.

■ SENTIDO DEL TALLER

Con frecuencia los/as profesores/as (o formadores/as) pensamos que los alumnos/as (o, en general, las personas que acuden a una actividad de formación o similar) perciben de inmediato los problemas ambientales, con su inevitable carácter de "conflictividad" en su dimensión social. Y no suele ser así, pues ellos/as interpretan esas situaciones desde el marco de sus propias ideas e intereses, produciéndose, habitualmente, un desajuste entre la lógica, intención y contexto del formador o formadora que plantea el asunto y la visión de quienes son receptores de la propuesta.

Por otra parte, las disciplinas escolares, dada su larga tradición de funcionamiento, no suelen ocuparse directamente de la problemática socioambiental ni suelen ofrecer instrumentos adecuados para su tratamiento, siendo su perspectiva parcial y parcelada. Algo parecido podríamos decir de gran parte de los campos científicos, desde donde con escasa frecuencia se abordan los problemas ambientales con perspectiva integradora y compleja.

Por lo demás —y esto resulta decisivo—, los problemas ambientales no suelen ser contemplados como "conflictos" de intereses sociales, sino más bien como acontecimientos puntuales, como catástrofes imprevisibles, como errores concretos, como prácticas no deseables, como tributos inevitables al progreso... En ese sentido, el sistema social dominante, con la impagable ayuda de los medios a su servicio, desarrolla una constante labor de camuflaje y maquillaje de los hechos.

Desde estos supuestos, este taller se plantea como propósitos básicos:

- Favorecer una comprensión más compleja de los conflictos ambientales (con sus distintas dimensiones).
- Aproximar a los/as participantes a la lógica de las ideas de los "aprendices" en relación con la problemática ambiental.
- Proporcionar orientaciones para la elaboración de propuestas de trabajo en las que el tratamiento didáctico de los conflictos ambientales se pueda realizar desde una perspectiva compleja, constructivista y crítica.

En el desarrollo del taller, se manejarían contenidos como los que siguen:

- El concepto de problemática "socioambiental" desde la perspectiva del "conocimiento escolar". En especial, las dimensiones "sociales" de los conflictos ambientales.
- Las "ideas" o concepciones de los aprendices en relación con la problemática socioambiental.
- Las aportaciones al tratamiento de los conflictos ambientales desde distintos campos del conocimiento.
- La elaboración de propuestas de trabajo sobre conflictos ambientales Ejemplos sobre el medio urbano.

En coherencia con la idea de taller y con el carácter de la temática trabajada, la metodología se basará en el planteamiento de problemas a partir de las ideas de los/as asistentes en relación con la temática del taller, en el desarrollo de trabajo interactivo de aportación de información y debate y en la elaboración (al menos, esbozada) de alguna propuesta de actividad formativas.

■ PROPUESTA DE TRABAJO

Actividad 0: Presentación de los participantes y del Taller

[Duración prevista: 15 minutos]

Actividad 1: ¿Se suelen abordar los problemas ambientales como conflictos?

Breve descripción:

Trabajo, a partir de nuestra propia experiencia personal y profesional, con un enfoque general y, específicamente, sobre dos ejemplos: uno muy "llamativo", como es el caso del hundimiento del Prestige y otro más "habitual" y cotidiano, la conservación del patrimonio urbano

Desarrollo:

- Planteamiento de la temática.
- Trabajo en pequeño grupo sobre ambos problemas, teniendo en cuenta tres dimensiones de análisis: la simplificación/complejización del problema, la perspectiva de los aprendices, las posibles aportaciones de diversos campos del conocimiento.
- Puesta en común.

Documentación: Plantilla de análisis.

Duración prevista: 30 minutos

Actividad 2: ¿Se podrían abordar los problemas ambientales "de una manera alternativa"? El enfoque como "problemas socioambientales"

Breve descripción:

Trabajo, a partir de la información aportada por la presentación y las lecturas, sobre la idea de problema

PLANTILLA DE ANÁLISIS:

Dimensiones del análisis	Problema ambiental a analizar (Elegir entre: Prestige / Conservación del patrimonio urbano)
Carácter simplificador o complejo del problema	
Perspectiva de los aprendices	
Posibles aportaciones de diversos campos del conocimiento	

ambiental como conflicto social, obteniendo posibles implicaciones para un planteamiento más deseable de los casos antes analizados.

Desarrollo:

- Enmarque de la reflexión y presentación del contenido de los tres documentos.
- Lectura, en pequeño grupo, de tres documentos sobre: el trabajo en torno a problemas, los problemas socioambientales en el medio urbano y la problemática relativa al patrimonio urbano.
- En gran grupo, obtención de implicaciones para la formación.

Documentación: Documentos 1, 2 y 3.

Duración prevista: 45 minutos.

Actividad 3: Planificación de una actividad de Educación Ambiental sobre el patrimonio urbano conforme a las pautas debatidas y propuestas

Breve descripción:

Trabajo destinado a esbozar una propuesta de intervención educativa conforme a las pautas sugeridas y a las reflexiones y conclusiones anteriores.

Desarrollo:

- Planteamiento del trabajo.
- Desarrollo del trabajo en pequeño grupo: esbozar una propuesta de diseño de actividad formativa en relación con el patrimonio urbano.
- Puesta en común, exponiendo las propuestas realizadas y estableciendo algunas conclusiones finales.

Documentación: Plantilla para el diseño de la actividad.

Duración prevista: 60 minutos.

■ Documento 1: UN ENFOQUE FORMATIVO BASADO EN EL TRATAMIENTO DE PROBLEMAS RELEVANTES

¿Es conveniente trabajar en torno a problemas en contextos formativos?

Parto del supuesto —que no me detendré en detallar— de que trabajar con los alumnos/as (con las personas, en general) sobre los problemas fundamentales, relevantes, de nuestro mundo no sólo es necesario, sino que resulta irrenunciable para una verdadera formación ciudadana. De ahí el interés educativo de este enfoque formativo.

Desde esta perspectiva, los problemas ambientales, con su ineludible dimensión social —de ahí que les denominemos "problemas socioambientales"— deberían ser objeto preferente de enseñanza, dado que su tratamiento contribuye a la comprensión de —y a la correspondiente implicación personal en— la realidad social, y, más precisamente, a la comprensión de aquello que impide o dificulta, en el ámbito social, el desarrollo humano. Desde este supuesto, pues, no es que los problemas socioambientales de nuestro mundo puedan ser tratados en los diversos contextos formativos sino que deberían constituir el referente fundamental en la selección de objetos de estudio en la enseñanza obligatoria.

Pero ¿qué vinculación puede existir entre los problemas que nos proponemos trabajar desde la enseñanza y la comprensión de los mismos por parte de los aprendices? Al intentar responder a esta cuestión, las primeras dudas surgen en torno al propio concepto de *problemas socioambientales relevantes*: ¿se trata de los problemas que nuestra sociedad considera como tales en un momento dado?, ¿son los problemas identificados y denunciados desde posiciones sociales críticas o alternativas?, ¿son los problemas estudiados por diversos campos del conocimiento?, ¿coinciden dichos problemas con aquellos asuntos que los aprendices se plantean como tales problemas?...

Los problemas de nuestro mundo son entendidos y abordados de diferente manera dependiendo de colectivos de pertenencia, de actitudes y tomas de posición, de posibilidades de comprensión, etc. El conocimiento cotidiano, manejado en el ámbito de nuestra vida diaria, y muy marcado por los medios de comunicación —en definitiva por la cultura dominante—, suele contemplar dichos problemas de una determinada forma: muy apegados a la coyuntura (incluso a la noticia reciente; si no está presente en las noticias suministradas puede incluso dejar de ser problema), con una escala de análisis muy reducida (tanto desde el punto de vista espacial como temporal) y con una perspectiva simplificadora de los mismos. Nuestros alumnos y alumnas —hay que recordarlo— suelen estar impregnados de esta óptica, por sus vivencias habituales, si bien tampoco podemos olvidar

[Nota: Pueden ampliarse algunos aspectos de este documento en: 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]

que ellos mismos, en gran parte, son —si se permite la expresión— "productos escolares", es decir han ido incorporando a su visión del mundo (desde edades muy tempranas) interpretaciones típicamente escolares, que interaccionan con las ideas que les impregnan en los ámbitos cotidianos no escolares.

Por otra parte, sin duda sería deseable que el tratamiento de los problemas de nuestro mundo supere la trivialización y mantenga una potencialidad transformadora. Entonces nos suelen aparecer como referentes deseables los análisis de estos problemas realizados desde distintos campos científicos. Este tratamiento de las cuestiones nos permitiría ir "más allá" de lo que se suele hacer en el ámbito cotidiano, al poner en juego los conocimientos sistematizados por la cultura humana y estructurados en función de problemas de investigación sobre los que se han elaborado respuestas determinadas.

Sin embargo no hay que perder de vista que el planteamiento de las disciplinas científicas acerca de los problemas de nuestro mundo se realiza en un contexto, con unos propósitos, etc. distintos de aquellos que se hallan en la lógica de nuestros alumnos (o, en general, de quienes acuden a alguna actividad de Educación Ambiental). Por tanto, no bastaría con suscitarse o plantear problemas socioambientales en la enseñanza, no bastaría tampoco con abordarlos desde el respaldo aportado por las disciplinas, sino que habría que tener un mínimo de garantías acerca de que los aprendices pudieran realmente llegar a aprender lo que les proponemos. Y ello afecta —como veremos— tanto a la *formulación* —en términos de análisis del conocimiento— del contenido de los problemas trabajados como a la *forma* —en términos de proceso de construcción del conocimiento— de trabajarlos.

Una alternativa: plantear problemas pertinentes y trabajarlos con un método adecuado

En relación con la *formulación del contenido* presente en los problemas habría que recordar, en función de lo dicho hasta ahora, que el tratamiento de problemas de nuestro mundo debería adoptar formulaciones diferentes a lo largo de los distintos niveles educativos, e incluso dentro de un mismo nivel en función de la progresión del conocimiento de los alumnos.

Así, por ejemplo, tomando como referencia general de gradación las distintas etapas educativas, en la Educación Primaria se podría trabajar un enfoque de problemas socioambientales que respondieran a una perspectiva predominante de descripción (aunque sin renunciar a explicaciones asumibles por los alumnos), de identificación de los problemas en entornos vinculados a la experiencia del alumnado (poniendo el énfasis en la constatación de la conflictividad en diversos ámbitos sociales), de análisis de los mismos atendiendo a un número de elementos no demasiado elevado, de implicación y tomas de postura respecto a cuestiones conocidas, al menos parcialmente, etc.

Podrían adecuarse a este tipo de formulación problemas de nuestro mundo como: la existencia de desi-

gualdades en la calidad de vida en general o en la disponibilidad de servicios en particular en contextos sociales próximos (conocemos a grupos sociales que viven mejor que otros y cuyos barrios están mejor dotados que otros, que tienen mejor acceso a zonas verdes, que sufren menos contaminación acústica, etc. Es decir, los problemas ambientales no afectan por igual a todos los grupos sociales...); la participación en la vida política como mecanismo para influir en la posible solución de los problemas socioambientales (podemos participar a través de diversas instituciones, pero algunas personas y grupos pueden llegar a influir más que otros; organizándonos en asociaciones podemos incidir socialmente mejor para buscar solución a los problemas ambientales...); la existencia de intereses contrapuestos entre personas o grupos (por ejemplo, determinados grupos sociales desean que se dedique más espacio al coche y a la circulación privada, frente a otros que otorgan prioridad a los servicios públicos de transporte...) obliga a llegar a acuerdos negociados, como única salida realista al conflicto; las costumbres y comportamientos consumistas generalizados en nuestra sociedad pueden llegar a tener consecuencias importantes para la humanidad (analizadas en escalas y en nivel de complejidad asumibles en estas edades)...

A medida que vamos entrando en la Educación Secundaria el nivel de formulación de los problemas de nuestro mundo debería de prestar mayor atención a la clasificación sistemática de los mismos por ámbitos sociales (problemas de carácter predominantemente económico, político, etc.); o bien análisis de las dimensiones política, económica, etc. que tiene un determinado problema socioambiental; se iría atendiendo más al análisis de relaciones, siendo muy potente desde el punto de vista explicativo el análisis de las relaciones humanidad-medio y sus implicaciones (problemas socioambientales básicos en el ámbito urbano o en el ámbito rural, las nuevas modalidades de desigualdad social que subyacen a los problemas ambientales, nuevas formas de dominio político-militar en el mundo por debajo del enfrentamiento por el control de los recursos...); la causalidad múltiple y el análisis de las interacciones deben tener cada vez mayor relevancia, así como la consideración de los problemas socioambientales como procesos (tienen una génesis, un desarrollo determinado, una evolución futura previsible...). En este nivel, pues, el conflicto tendría que ser analizado no sólo a una escala mayor, sino incluso a distintas escalas, y teniendo en cuenta la implicación de un mayor número de elementos y de un mayor número de relaciones.

En cuanto a *la forma de trabajar* los problemas socioambientales, nos parece que el punto clave del planteamiento metodológico se halla en que los problemas planteados puedan llegar a ser asumidos como tales por los aprendices, es decir, que puedan ser objetos de estudio que le interesen, estimulen su curiosidad, activen su motivación y desencadenen procesos que desemboquen en la construcción de nuevos conocimientos. Si se consigue esto puede decirse que el resto del proceso metodológico funcionará por sí solo.

Claro que, si partimos de la existencia de una escasa motivación habitual de los aprendices y de los con-

dicionamientos a que se hallan sometidos socialmente, se puede llegar a crear un círculo vicioso de difícil ruptura: como ellos se interesan sólo por determinado tipo de asuntos, los formadores no podríamos plantear otros asuntos que consideramos más relevantes desde el punto de vista educativo. Sin embargo, esto es una falacia, pues nadie se interesa por algo antes de conocerlo (al menos mínimamente): los intereses se crean y se modifican ante estímulos y propuestas adecuadas; de forma que un enfoque mucho más interesante de la motivación es considerarla como *campo de motivación ampliable*; y ahí es donde los planteamientos didácticos pueden orientar acerca de cuál debe ser el tipo de interacción adecuada entre la tendencia del alumnado a mantenerse en un campo motivacional reducido y conocido y la intervención del profesorado para ir abriendo perspectivas y ampliando dicho campo. En ese sentido, se requeriría —además de seleccionar adecuadamente el contenido de las propuestas de aprendizaje— generar situaciones en el aula que permitan que las problemáticas objeto de estudio sean, efectivamente, asumidas por los alumnos como tales. Por tanto, el diseño de actividades adecuadas y de secuencias coherentes son pasos que terminarían de llevar a la práctica del aula los planteamientos y reflexiones que se han venido exponiendo.

De forma global, podríamos decir que, en términos de secuencia de actividades que propicien el tratamiento de problemas de nuestro mundo, sería conveniente realizar algunas que permitan generar curiosidad y ampliar el campo de motivación, crear situaciones de "conflicto", poner de manifiesto las concepciones de los alumnos y cuestionarlas, expresar el objeto de estudio en torno a cuestiones. Hablamos, por tanto, de una o varias actividades en las que conviene poner en juego recursos diversos; para cada temática de trabajo hay unos más idóneos que otros. A título de ejemplo, esto podría concretarse en posibilidades como las que siguen: una proyección de documental o película "ambientadora" que plantee perspectivas polémicas, el trabajo con textos contradictorios en los que se manifiesten opiniones divergentes o situaciones enigmáticas, una visita a un entorno determinado que propicie la aproximación al problema, etc. Se trata, en definitiva, de estrategias diversas en las que la interacción entre el profesor, los alumnos y los materiales llegue a generar situaciones adecuadas para abordar el tratamiento de los problemas desde una perspectiva considerada como adecuada.

Otras actividades de la secuencia, por su parte, habrían de atender, prioritariamente, a la aportación progresiva de informaciones relevantes (en relación con el problema socioambiental trabajado) y a la estructuración de esas informaciones; por fin, resultaría indispensable favorecer, mediante actividades adecuadas, la elaboración de conclusiones personales, que deberían vincularse al fomento del sentido crítico y de las actitudes de responsabilidad por parte del alumnado, propiciando la toma de postura ciudadana y la posible intervención en el contexto social.

■ Documento 2: EL MEDIO URBANO COMO ÁMBITO PARA EL TRATAMIENTO ESCOLAR DE PROBLEMAS SOCIOAMBIENTALES

Hacia una concepción alternativa del medio

El trabajo educativo en el ámbito del medio urbano requiere, ante todo, definir una concepción del medio que nos permita abordar los problemas locales enmarcándolos en un mundo inevitablemente global, pues, por una parte, los problemas que se dan en el medio urbano no son meramente locales y, por otra, los problemas globales (ya se trate del efecto invernadero o de la expansión de un determinado modelo de ocio consumista) afectan al medio urbano local. A este respecto, no se trata, evidentemente, de contraponer lo local y lo global sino de asumir ambas perspectivas como complementarias y, sobre todo, como interactivas.

En efecto, hoy, cada vez más, lo local y lo global son dimensiones íntimamente relacionadas, de tal forma que hay que entender los problemas socioambientales en el marco de un proceso de globalización que afecta no sólo a la economía, sino a la cultura y a otros aspectos de la realidad mundial. Pero, asimismo, esos problemas se manifiestan claramente como locales, en el sentido de que afectan a espacios y a grupos sociales que los sufren de una determinada manera por efecto de la dinámica globalizadora. Lo "local", cobra, desde esta perspectiva interactiva, un nuevo significado y un nuevo valor (Borja y Castells, 1997). De hecho, el "medio local" sigue ofreciendo una gran potencialidad real para trabajar dimensiones relativas, por ejemplo, a la gestión del patrimonio o a la participación ciudadana, que resultan determinantes en la consideración de los problemas socioambientales urbanos.

Hacia una concepción alternativa del conocimiento escolar

Es, asimismo, necesario que nos replanteemos la concepción del conocimiento escolar. Postulamos, en ese sentido, una concepción de dicho conocimiento no como mera traslación adaptada del conocimiento disciplinar académico ni como simple variante del conocimiento cotidiano, sino como un conocimiento de carácter peculiar que se elabora a partir de referentes diversos (el ámbito del conocimiento científico, el ámbito de lo cotidiano, la problemática socioambiental y los conocimientos metadisciplinares como estructuradores) (García Díaz, 1998). En coherencia con este postulado, tal conocimiento se formularía y se construiría no tanto en torno a temas sino en torno a problemas, lo que afecta no solamente a la vertiente metodológica sino, sobre todo, a la epistemológica, pues no es lo mismo recibir el conocimiento en términos de producto acabado que en términos de proceso de construcción.

El trabajo en torno a problemas socioambientales relevantes constituye una opción alternativa arraigada, defendida por muchos grupos de innovación y amparada en una larga tradición renovadora de enseñanza. Conviene recordar lo expuesto en el documento de tra-

bajo anterior: que esos problemas socioambientales relevantes que se proponen para trabajar en el contexto escolar (o, en general, en contextos educativos) no tienen por qué coincidir exactamente con los problemas estudiados por las Ciencias Sociales o por las Ciencias de la Naturaleza, sino que han de ser problemas que puedan ser trabajados por los aprendices y pasados por el tamiz reconstructivo del planteamiento didáctico, lo que les sitúa en otro plano distinto del de los anteriores conocimientos. Serían, en ese sentido, "problemas de conocimiento escolar".

No se trataría, pues, de hacer derivar los problemas directamente de las disciplinas, sino de organizar los contenidos de enseñanza que se consideren deseables en torno a problemas relevantes de carácter socioambiental. De esta forma los problemas implican —y propician— una organización globalizadora de los contenidos y, al mismo tiempo, focalizan la actividad educativa hacia los valores, ya que, al constituir, inevitablemente, asuntos conflictivos, no son cuestiones neutras sino que exigen un pronunciamiento (por parte de los alumnos y por parte del profesor), una toma de posición que forzosamente estará fundamentada en un sistema de valores.

Por lo demás, el tratamiento de problemas se debería realizar "pensando históricamente", lo que significa indagar sobre la génesis de los mismos como "problemas relevantes de los seres humanos". De esta forma, se recurriría a "lo histórico" como una demanda no tanto de la disciplina de referencia (la Historia) sino de los problemas que se abordan y de la perspectiva adoptada. Porque, en realidad, lo que nos interesa educativamente es "el presente", que, en cualquier caso, no habría que confundir con "lo contemporáneo". En este sentido es en el que se puede afirmar que la idea de trabajar en torno a problemas se vincula estrechamente a la idea de "pensar históricamente", puesto que pensar históricamente equivale a rehacer (en una línea foucaultiana) "la genealogía de los problemas del presente" (Cuesta, 1999).

Por fin, hay que recordar también que, dado que el propósito de un proyecto educativo organizado en torno a problemas es, en definitiva, el aprendizaje de los aprendices (valga la redundancia), habría que tener en cuenta no sólo la relevancia social de los problemas y sus referentes científicos sino también su relevancia en relación con quienes van a aprender trabajando con esos problemas. Por tanto, resulta indispensable tener como referencia las ideas e intereses de esos aprendices.

En definitiva, los criterios para definir problemas socioambientales relevantes válidos para ser trabajados como "problemas escolares" serían los siguientes: que sean problemas socioambientales reales, que puedan ser trabajados desde las aportaciones del conocimiento socialmente organizado (conocimiento científico y otros tipos de conocimiento) y que tengan capacidad para conectar con las ideas e intereses de los aprendices.

REFERENCIAS

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.

CUESTA, R. (1999): La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicia. *Con-Ciencia Social*, 3, 70-97.

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

■ Documento 3: LOS PROBLEMAS SOCIOAMBIENTALES RELACIONADOS CON EL PATRIMONIO URBANO

Patrimonio urbano y problemas socioambientales

Podemos constatar cómo en el medio urbano se están dando una gran cantidad de complejos problemas, muchos de los cuales afectan al patrimonio. En efecto, el fenómeno de la expansión urbana generalizada característico de nuestro mundo conlleva un importante deterioro patrimonial, dados los rasgos inherentes a la "mentalidad urbanita" y a la "ética antropocéntrica" que acompañan a dicho proceso expansivo: obtención del beneficio rápido sin considerar los costes ambientales, cambios de uso del suelo urbano en función de intereses inmediatos, falta de sensibilidad hacia valores sociales diferentes de los del modelo cultural dominante, hábitos consumistas, etc. Se podría decir, en definitiva, que "el proceso de urbanización ha supuesto la implantación de un modo de entender la relación ser humano-medio" (Martín Sosa, 1997). Así, en el ámbito del patrimonio urbano se manifiesta, de forma específica, la problemática socioambiental que opera a escala planetaria.

Por ese camino se ha llegado a una situación de "degradación urbana", que está afectando profundamente al patrimonio. Aunque la situación es claramente diferente en el mundo pobre y en el mundo rico, en general, las raíces hay que buscarlas en factores como los abusos de la planificación "funcionalista" (planificación rígidamente compartimentada y localización de las actividades según su función), la producción y organización del trabajo en las ciudades (separación de las sedes de decisión económica y de producción, sustitución de viviendas por asentamientos de industria y servicios...), la nueva concepción de la distribución y el consumo (pérdida del equilibrio en la coexistencia de diversos usos

[Extractado y reformulado a partir de: GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA FERNÁNDEZ, N. (2003): El patrimonio urbano como ámbito para el tratamiento de problemas sociales y ambientales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 81-89]

en el interior de la ciudad, aparición de hipermercados y tiendas especializadas en las periferias...), la transformación de la estructura residencial (cambios en la estructura demográfica en los centros antiguos y en las nuevas periferias...), el excesivo centramiento de las actividades de algunas ciudades en el turismo (en detrimento de la dinámica habitual de su población), la comunicación y la movilidad (uso constante del coche particular, separación de residencia y trabajo....) (Comisión de las Comunidades Europeas, 1990).

Patrimonio urbano y aportaciones de distintos campos del conocimiento

Esos problemas socioambientales que afectan al patrimonio urbano pueden ser trabajados —y, por tanto, comprendidos de una forma más potente— a partir de las aportaciones del conocimiento científico y de otros tipos de conocimiento socialmente organizado. En ese sentido nos interesan sobre todo aquellas aportaciones que suponen un análisis complejo del fenómeno urbano, aportaciones que pueden proceder tanto de perspectivas disciplinares complejas como de perspectivas interdisciplinares. De ellas pueden extraerse algunos referentes conceptuales de gran poder estructurador para las propuestas de enseñanza, como los que siguen.

● La idea de "medio urbano" (y no de simplemente de espacio urbano o de ecosistema urbano) constituye un marco que puede facilitar, de una forma más coherente y, al mismo tiempo, más flexible, la integración de diversas aportaciones disciplinares y no disciplinares. Es un concepto que cuenta con una larga y diversificada tradición geográfica y que, al mismo tiempo, se maneja en otros campos, como el ecológico o el de la planificación urbana, resultando, asimismo, compatible con el marco de la actual globalización. Hay que precisar, en todo caso, que entendemos el concepto de medio urbano dotado de una irrenunciable dimensión social, frente a la connotación de tipo naturalista que lo suele acompañar.

● La idea de "desarrollo sostenible", tanto en su planteamiento general como en su perspectiva de sostenibilidad urbana, constituye un núcleo conceptual que puede propiciar —si se le interpreta de una forma radical— un análisis complejo de la problemática socioambiental relativa al patrimonio urbano y puede, por tanto, facilitar la orientación y contextualización de las intervenciones en relación con el mismo.

● El concepto de "espacio social" resulta también muy potente, por contar con una tradición de tratamiento en diversas disciplinas, por su capacidad integradora y por su componente crítico, indispensable para abordar los problemas relativos al patrimonio urbano. La idea de espacio social, que hunde sus raíces tanto en la sociología crítica como en la geografía radical, propicia la integración de la reflexión teórica global sobre la sociedad y de la

intervención ciudadana, en sus dimensiones social y política, lo que lo hace especialmente coherente con los planteamientos de un proyecto educativo transformador. Desde la perspectiva del espacio social se puede entender de una forma compleja la "desigualdad social" en la ciudad: como producto de un sistema social concreto y visible a través de indicadores de la calidad de vida urbana como el tipo de viviendas o la disponibilidad de equipamientos y servicios.

● La "calidad de vida urbana" es, asimismo, un concepto complejo, vinculado a la problemática socioambiental y relacionado, en último término, con un determinado modelo de desarrollo. En él confluyen dimensiones subjetivas y objetivas, e inciden factores de carácter general (como la salud, el tipo de trabajo, el nivel educativo...), pero también factores vinculados con el espacio urbano, como la posibilidad de acceso a un determinado tipo de vivienda, la disponibilidad (proximidad, posibilidades de uso, etc.) de diversos equipamientos y servicios urbanos o, en otro sentido, la relación del ciudadano con el patrimonio.

● La idea de "patrimonio urbano", por fin, constituye una aportación central en el enfoque que nos ocupa. Sin entrar ahora en una reconsideración en profundidad del propio concepto, de sus connotaciones culturales y sociales ni de sus posibles abordajes epistemológicos, es necesario postular una consideración del patrimonio alternativa a su concepción convencional, un enfoque mucho más integrador, global, plural y abierto, un camino que se viene anunciando desde diversas perspectivas (vid., por ejemplo, Prats y Hernández, 1999; Cuenca, 2002; Estepa, 2001). Algunos de los rasgos que caracterizarían esa concepción del patrimonio serían:

a) Frente al carácter esencialista que tradicionalmente se le ha venido dando al patrimonio, hay que llamar la atención sobre su carácter de construcción social, histórica.

b) Frente a su consideración estática del patrimonio, a modo de legado objetivo e intocable, sería mucho más útil una consideración dinámica, que enmarque lo patrimonial en su contexto histórico, pero sin desvincularlo del presente; en definitiva, una concepción que nos permita abordar el estudio de los problemas relativos al patrimonio con esa perspectiva de análisis de presente-pasado-presente-futuro.

c) Frente al convencional carácter restringido (casi siempre vinculado a una determinada visión de carácter histórico-artístico), habría que considerarlo como un ámbito amplio, cada vez más englobador, lo que exige la apertura de las fronteras disciplinares para poder abordar los complejos problemas relativos al patrimonio.

d) Frente a su consideración del mismo como mero objeto de contemplación y disfrute estético, el patrimonio ha de ser considerado también como ámbito de vivencias y de actuación. En ese sentido hoy se tiende a considerar el patrimonio no tanto "como un conjunto de bienes sino como un instrumento para la organización racional de los grupos humanos y del territorio, así como para la interpretación de la historia y el mejor conocimiento de los pueblos y de cada individuo" (Hernández Martínez, 1998).

e) Por fin, habría que reclamar la superación de la tradicional visión etnocéntrica y de exaltación de la propia cultura, presente —explícita o implícitamente— en muchas cuestiones relativas al patrimonio, optando por posiciones claras de valoración y respeto hacia otras culturas. Una implicación concreta derivada de este supuesto general sería la democratización del acceso al patrimonio, frente a la tradicional consideración elitista (el patrimonio restringido a los más "cultos") que reproduce la jerarquía social en el campo de la cultura.

Patrimonio urbano e ideas de los aprendices

El tercer criterio al que se hacía mención anteriormente era la necesidad de que los problemas relativos al patrimonio urbano, para poder ser trabajados en el contexto escolar, lleguen a conectar con las ideas e intereses de los aprendices al respecto. En este sentido, ante todo, hay que tener en cuenta que los alumnos o, en general, las personas que acuden a actividades de formación ambiental no siempre consideran como "problemas" aquello que los formadores consideran como tales. En un estudio sobre concepciones de alumnos adolescentes acerca del medio urbano realizado en el contexto de la ciudad de Sevilla (García Pérez, 2002) se puede constatar la existencia de una cierta gradación, en distintos niveles, de las ideas de los alumnos, gradación que puede tener correspondencia con la secuenciación del conocimiento escolar al trabajar los problemas urbanos.

En efecto, en un nivel muy elemental, los problemas urbanos citados por los alumnos se refieren a experiencias muy inmediatas de la vida en la ciudad (suciedad, tráfico, obras...) o a la percepción de necesidades (del barrio, más que de la ciudad propiamente dicha) asimismo muy visibles y vinculadas a experiencias cotidianas de los individuos; a veces también aparecen citados aspectos menos concretos y perceptibles, pero que, en todo caso, se presentan con un sentido muy genérico e impreciso. Al avanzar en esta concepción, van apareciendo citados como problemas urbanos algunos —de carácter bastante perceptible— relativos a actividades, servicios y equipamientos de la ciudad (la falta de zonas verdes, la escasez de servicios públicos...), así como también otros de carácter "sociológico" bastante genérico e impreciso (violencia, terrorismo, marginación...). En toda esta gama de concepciones no se maneja una conceptualización que permita clasificar los

problemas según criterios relevantes ni se atiende suficientemente a las relaciones, por lo que problemas relacionados, por ejemplo, con el carácter limitado del suelo urbano, con la conservación del patrimonio o con la desigualdad en la disponibilidad de equipamientos resultan, en general, difíciles de abordar.

En un nivel de formulación posterior se encuentran referencias a problemas urbanos con un grado mucho mayor de matices y detalles que en el nivel anterior, vinculándose, además, esos problemas, a un cierto análisis espacial de la ciudad (barrios diversos, zonas, etc.) por parte de los adolescentes. Así, se suelen considerar como problemas importantes el precio de las viviendas, el mal reparto de los equipamientos, el deterioro de parques y jardines o la marginación de algunos barrios. Se va configurando así una visión de los problemas urbanos con un carácter más coherente, jugando un importante papel organizador determinados conceptos específicos y estando siempre presentes las relaciones entre elementos. Todo ello permitiría abordar problemas relativos al patrimonio urbano enmarcándolos en el conjunto espacial de la ciudad y manejando, en una primera aproximación, las ideas de conflicto, de desigualdad y de calidad de vida urbana.

Desde el nivel que se acaba de describir aparecen algunas aproximaciones a una concepción más compleja de los problemas urbanos, con una escala espacial y temporal amplia y en la que se maneja una conceptualización asimismo compleja. En este caso, los problemas se pueden entender como conflictos sociales en el espacio urbano, existiendo una aproximación a la interpretación de los mismos a partir de modelos y siendo necesaria la negociación y la participación ciudadana. Así, se suele considerar como problemas urbanos importantes la falta de viviendas asequibles y adecuadas, la concentración de equipamientos en unas zonas de la ciudad (mientras en otras son escasos), la desigualdad entre los distintos barrios, etc., apreciándose explícitamente rasgos que tienen que ver con opciones estéticas o con vivencias consideradas deseables desde una opción ide-

Plantilla para esbozar un diseño de una propuesta formativa:

ESBOZO DE DISEÑO DE UNA PROPUESTA FORMATIVA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN RELACIÓN CON UN PROBLEMA RELACIONADO CON EL PATRIMONIO URBANO		
Definición del problema: contexto formativo, amplitud del problema, grado de profundidad, implicaciones posibles...	Aportaciones posibles de distintos campos del conocimiento	Posibles ideas e intereses de los aprendices al respecto
Secuencia de actividades que se propone		

ológica (determinados "paisajes urbanos", determinada forma de entender la presencia de la naturaleza en la ciudad...).

Teniendo en cuenta lo anterior, nos ratificamos en la idea de la necesidad de abordar los problemas relativos al patrimonio partiendo de la realidad de los aprendices, quienes manejan unos códigos culturales que, habitualmente, se hallan muy alejados de los utilizados en las propuestas formativas relativas al patrimonio.

REFERENCIAS

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1990): *Libro Verde sobre el Medio Ambiente Urbano*. Bruselas.

ESTEPA, J. (2001): El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.

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.

HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, A. (1998): El tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el Bachillerato. En R. Calaf, A. Ansón, J. Paricio, A. Luis y A. Hernández, *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte)*. 12. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 215-262.

MARTÍN SOSA, N. (1997): Perspectiva ética. En M. Novo y R. Lara (Coords.), *El Análisis Interdisciplinar de la Problemática Ambiental*. Vol. I. Madrid: UNED, pp. 105-148.

PRATS, J. y HERNÁNDEZ, A. (1999): Educación para la valoración y conservación del patrimonio. En AA.VV., *Por una ciudad comprometida con la educación*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona, pp. 108-124.

RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA CIUDAD

AGUSTÍN CUELLO GIJÓN.
DIPUTACIÓN DE CÁDIZ

■ CIUDAD Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

La ciudad es valorada generalmente de forma negativa, no solo por el deterioro del medio ambiente circundante sobre el que la ciudad expulsa residuos y depreda recursos, sino sobre la propia salud de los ciudadanos al provocar desequilibrios funcionales, desajustes de comportamiento y emocionales, conductas salvajes contra el entorno, etc. Estas valoraciones no parece que sean gratuitas, ni tampoco lo son los juicios de valor que se hacen respecto a la ciudad misma cuando se dice que está enferma, que necesita de un tratamiento, como si estuviéramos hablando de una persona que pudiera internarse en un centro hospitalario para recuperarse.

Algunos aspectos de la ciudad inciden directamente sobre la salud de los ciudadanos, —que es lo que más preocupa junto a los efectos económico del deterioro ambiental—, otros bloquean nuestro desarrollo social, restringiendo nuestras relaciones, impidiendo la comunicación, dirigiendo las formas de actuar, o bien determinan el desarrollo emocional rompiendo el equilibrio personal. Las relaciones entre el bienestar de los ciudadanos y el funcionamiento de la Ciudad y sus deficiencias, son conocidas desde tiempo, no obstante ha sido a finales del pasado siglo cuando se han planteando de manera decidida estos temas; por un lado por sus alarmantes consecuencias y por otro por el conocimiento cada vez más global que se tiene del comportamiento de la Ciudad. En los análisis ambientales modernos no se trata solo la contaminación, el tráfico o la disponibilidad de alimentos, sino que se consideran aspectos de carácter cualitativo como el impacto ambiental del urbanismo, el uso y el acceso a la infor-

mación, las opciones culturales y laborales, etc. Con todo ello llegamos a un nuevo concepto de calidad ambiental urbana en relación con una nueva concepción de Ciudad.

Ante los problemas urbanos es frecuente una actitud ciudadana resignada y un tanto apática prefiriendo dejar en manos de los técnicos y gestores todo lo concerniente al desarrollo y mantenimiento de nuestras ciudades, eludiendo cualquier participación y responsabilidad en la toma de decisiones. Esta situación puede llevarnos a un camino sin retorno, al término del cual las ciudades sean algo inhabitable para la mayoría (una minoría siempre tendrá posibilidades de buscar o crear islas de bienestar) y donde no sea posible la huida hacia lugares mínimamente confortables pues nuestro entorno rural o natural también estará deteriorado. Sin embargo, ciudadanos contamos con recursos suficientes para invertir esta tendencia.

Tres son, a mi juicio, las estrategias para mejorar el medio ambiente de las ciudades:

- La concepción de la Ciudad como sistema complejo.
- La incorporación de la educación ambiental a la gestión de la ciudad.
- La democratización de los sistemas de participación ciudadana.

La ciudad, un sistema complejo

Descubrir los problemas es con frecuencia una tarea fácil, lo que no está tan claro en muchas ocasiones es el