

EL PATRIMONIO URBANO COMO ÁMBITO PARA EL TRATAMIENTO ESCOLAR DE PROBLEMAS SOCIALES Y AMBIENTALES

Francisco F. García Pérez
ffgarcia@us.es

Universidad de Sevilla

Nicolás de Alba Fernández
nicedy@teleline.es

Universidad de Sevilla.

MEDIO, PATRIMONIO Y TRATAMIENTO DE PROBLEMAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

El campo del patrimonio se presenta como un ámbito privilegiado para definir y desarrollar propuestas escolares en torno a problemas. Lo podemos apreciar sobre todo en el caso del patrimonio urbano, un ámbito con un enorme potencial educativo para trabajar problemas de carácter social y/o ambiental -"problemas socioambientales", como le llamamos en el Proyecto IRES (GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, 1991)-. Pero adoptar esta perspectiva implica contemplar el medio urbano desde una óptica que supere la oposición local-global, asumir una concepción abierta y dinámica del patrimonio y optar por una organización del conocimiento escolar en torno a problemas. Expondremos escuetamente estos postulados.

OTRA CONCEPCIÓN DEL MEDIO

El trabajo escolar en el ámbito del patrimonio 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 relativos al patrimonio 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 patrimonio 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.

Hoy, cada vez más, lo local y lo global son dimensiones íntimamente relacionadas. En efecto, los problemas relativos al medio urbano hay que entenderlos 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. De hecho, en reacción al sistema global, se están desarrollando procesos locales de afirmación de la identidad, que muchas veces se expresan en términos de "fundamentalismo concreto" frente a la "globalización abstracta"; de ahí la potencialidad emergente de las "entidades locales" en el marco dibujado por la globalización (BORJA y CASTELLS, 1997).

Lo "local", cobra, desde esta perspectiva interactiva, un nuevo significado y un nuevo valor. De hecho, el "medio local" presenta una gran potencialidad real para trabajar dimensiones relativas a la construcción de las identidades o a la participación ciudadana (VILARRASA, 2002), que resultan determinantes en la consideración de los problemas relativos al patrimonio urbano.

OTRA CONCEPCIÓN DEL PATRIMONIO

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). Esta caracterización habría de entenderse desde el supuesto educativo de que la integración del patrimonio en el currículum no sólo debe permitir una mejor interpretación del propio significado del patrimonio sino que, sobre todo, debe contribuir a una mejor comprensión de la realidad social y a una actuación consecuente en la misma (ESTEPA, 2001). Matizaremos, en todo caso, algunos de los rasgos que caracterizarían esa concepción del patrimonio:

* Ante todo y 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; lo que supone un punto de partida básico para poder fundamentar un modelo de enseñanza basado en problemas sociales -como más abajo plantearemos-. Baste recordar, a este respecto, el papel que suele jugar en la determinación de lo que es patrimonio la recurrencia a la defensa de determinadas identidades, frente a lo cual resulta indispensable estimular en el alumnado una actitud crítica y reflexiva (ESTEPA, DOMÍNGUEZ y CUENCA, 1998).

* Frente a la 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 una perspectiva de presente-pasado-presente-futuro (CUESTA, 1999).

* En coherencia con los rasgos anteriores, es necesario concebir el patrimonio, frente al convencional carácter restringido (casi siempre vinculado a una determinada visión de carácter histórico-artístico), como un ámbito amplio, cada vez más englobador. Este carácter global exige la apertura de las fronteras disciplinares para poder abordar los problemas relativos al patrimonio con la complejidad que su misma naturaleza requiere.

* Una concepción del patrimonio holística y dinámica, como la que venimos postulando, no puede ser compatible con la consideración del mismo como mero objeto de contemplación y disfrute estético, sino 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, 224). Se reclama, así, la integración de la comprensión, la emoción y la actuación como una forma más compleja de abordar el tratamiento escolar de estos problemas.

* 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.

OTRA CONCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

La tercera variable que entraría en juego en el marco que hemos delimitado sería la propia concepción del conocimiento escolar. Postulamos, en ese sentido, una concepción de dicho conocimiento no como traslación adaptada del conocimiento disciplinar académico ni como mera 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 concebir el conocimiento en términos de producto acabado que en términos de construcción.

El trabajo en torno a problemas sociales (y ambientales) relevantes constituye una opción alternativa arraigada, defendida por muchos grupos de innovación y amparada en una larga tradición renovadora de enseñanza de las Ciencias Sociales. Conviene señalar, a este respecto, que esos problemas socioambientales relevantes que se propone para trabajar en el contexto escolar no tienen por qué coincidir exactamente con los problemas estudiados por las Ciencias Sociales -ni siquiera con los problemas sociales tomados de la realidad-, sino que han de ser problemas que puedan ser trabajados por los alumnos y pasados por el tamiz reconstructivo del planteamiento didáctico, lo que les sitúa en otro plano diferente.

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 socialmente relevantes. 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 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 ha de estar 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 recurre 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" (cfr. CUESTA, 1999, 84).

Dado que el propósito de un proyecto educativo organizado en torno a problemas es, en definitiva, el aprendizaje de los alumnos, habría que tener en cuenta no sólo la relevancia social de los problemas y sus referentes científicos sino también su relevancia en relación con los alumnos que van a aprender trabajando con esos problemas. Por tanto, resulta indispensable tener como referencia las ideas e intereses de esos alumnos. A ello nos referiremos de forma más explícita en el siguiente apartado.

UN MARCO PARA EL TRABAJO EN TORNO A PROBLEMAS EN EL ÁMBITO DEL PATRIMONIO URBANO

Como acabamos de exponer, los criterios para definir problemas relevantes para ser trabajados como "problemas escolares" serían los siguientes: que sean problemas sociales y/o ambientales 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 alumnos. Vamos a aplicar estos criterios generales al caso de los problemas escolares que podrían trabajarse en el ámbito del patrimonio urbano, para concluir con algunas sugerencias dirigidas a la intervención educativa.

PATRIMONIO URBANO Y PROBLEMAS SOCIOAMBIENTALES

Ante todo, 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 proceso de 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, 139). 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 rigidamente 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 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

PATRIMONIO URBANO Y CONOCIMIENTO SOCIALMENTE ORGANIZADO

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 vamos a ver (cfr. GARCÍA PÉREZ, 1999, cap. 2):

* Además de la idea alternativa de "patrimonio", antes postulada, la propia idea de "medio 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

EL PATRIMONIO URBANO COMO AMBITO PARA EL TRATAMIENTO... 86
diversos equipamientos y servicios urbanos o, en otro sentido, la relación del ciudadano con el patrimonio.

LAS IDEAS E INTERESES DE LOS ALUMNOS EN RELACIÓN CON EL PATRIMONIO URBANO

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 alumnos al respecto. En este sentido, ante todo, hay que tener en cuenta que los alumnos no consideran como "problemas" aquello que los adultos -y más concretamente los adultos expertos que son los profesores- consideran como tal. En un estudio sobre concepciones de alumnos adolescentes acerca del medio urbano realizado en el contexto de la ciudad de Sevilla (GARCÍA PÉREZ, 1999) 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

87 Francisco García Pérez y Nicolás de Alba Fernández

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

Este nivel de concepciones resulta, pues, especialmente apropiado para abordar el tratamiento escolar de problemas relativos al ámbito del patrimonio urbano, pero es evidente que se trata de un nivel de formulación del conocimiento más deseable que real; por lo que el esfuerzo de enseñanza debería centrarse en facilitar, mediante actividades adecuadas, el paso desde los anteriores niveles de formulación hacia éste, como meta educativa.

Parece, en efecto, fuera de duda, 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 de enseñanza relativas al patrimonio. En ese sentido, F. HERNÁNDEZ (2002) destaca que, al hallarse el patrimonio muy vinculado a lo visual, si queremos que nuestros alumnos y alumnas se aproximen al mismo en la escuela, tendríamos que hacerlo propiciando una comprensión crítica de lo visual, es decir, pensando lo visual en términos de significado cultural, de prácticas sociales, de relaciones de poder que favorecen determinadas maneras de ver y producir las representaciones; por tanto, una aproximación al patrimonio y sus problemas -o, al menos, a lo que de visual tiene el patrimonio- tendría que discurrir por caminos bastante diferentes de los tradicionales enfoques escolares.

En una línea semejante, R.Mª ÁVILA (2000) llama la atención sobre las dificultades de los alumnos al enfrentarse a cualquier obra de arte. Así, constata que tienen dificultades para: comprenderla en su sentido complejo; entender la simultaneidad de aportaciones que nos van quedando como legado (por ejemplo, estilos artísticos como simultáneos y no siempre como sucesivos); interpretarla en relación con su contexto; relativizar sus valores culturales (siendo así que esto debe ser un gran objetivo educativo).

Por lo demás, en relación con el aprendizaje del patrimonio urbano se dan dificultades específicas, como señala HERNÁNDEZ MARTÍNEZ (1998). Así, por ejemplo, esta autora destaca concretamente que la ciudad del siglo XX oculta la percepción de tramas urbanas anteriores (que, por tanto, no llegan a ser valoradas por los actuales ciudadanos, pese a su valor intrínseco y a su incidencia real en la ciudad actual) y que los alumnos no suelen valorar tampoco la importancia global de la ciudad, ya que se sienten más atraídos por los edificios singulares; aspectos que han de ser, asimismo, tenidos en cuenta a la hora de plantear el trabajo con problemas relativos al patrimonio.

LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS EN TORNO A PROBLEMAS RELATIVOS AL PATRIMONIO URBANO

Teniendo en cuenta lo expuesto, habría que definir propuestas de enseñanza relativas al patrimonio urbano, con rasgos como los siguientes: abordar el trabajo de estos problemas desde una interacción de lo local y lo global; integrar en el estudio del patrimonio urbano las dimensiones cognitiva, axiológica y de intervención; manejar, en la elaboración de las propuestas de enseñanza, una diversidad de referentes y fuentes de conocimiento; explorar nuevas posibilidades en el planteamiento de problemas escolares relativos al patrimonio. En esta línea, vamos, simplemente, a sugerir dos ejemplos de problemas relativos al patrimonio urbano susceptibles de ser trabajados según el marco planteado:

* El primer problema (o conjunto de problemas) tiene que ver con los procesos conocidos como de "gentrificación" (o de elitización) que se están desarrollando en muchos centros históricos, en donde se está produciendo una auténtica sustitución de grupos sociales tradicionales (con sus costumbres, modos de vida, tipos de vivienda...) por otros grupos acomodados con mayor poder adquisitivo. Desde la perspectiva educativa habría que estimular la sensibilidad (y la responsabilidad) social ante dichos procesos, que comportan, entre otros aspectos, una verdadera pérdida patrimonial.

* El segundo problema se refiere a los estereotipos patrimoniales relacionados con la identidad: ¿qué es lo que constituye la "identidad" de una ciudad (con marcadas tradiciones)?; ¿qué responsabilidad tienen los ciudadanos actuales (incluidos los propios alumnos) en el mantenimiento de dicha identidad (considerada socialmente como patrimonio)?; ¿es posible "reconstruir" esa identidad en una línea alternativa frente a las representaciones sociales dominantes? Fomentar la reflexión sobre cuestiones como éstas - y promover una actuación ciudadana en consecuencia- constituye un objetivo central (aunque casi nunca explicitado) de una educación relativa al patrimonio.

En definitiva, los profesionales de la enseñanza de las Ciencias Sociales tenemos la posibilidad de explorar interesantes territorios educativos en el ámbito del patrimonio urbano. Son territorios quizás no suficientemente transitados, pero que ofrecen, en todo caso, evidentes posibilidades para el desarrollo de los planteamientos innovadores que hemos esbozado.

BIBLIOGRAFÍA:

- ÁVILA RUIZ, R.M.^a. (2000): Las concepciones de los alumnos sobre la obra de arte y sus implicaciones didácticas. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, 77-87.
- 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.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1990): *Libro Verde sobre el Medio Ambiente Urbano*. Bruselas.
- CUENCA, J.M. (2002): *El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral inédita dirigida por los Dres. Jesús Estepa Giménez y Consuelo Domínguez Domínguez. Universidad de Huelva, Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía.
- 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.

- 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.
- ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (1998): La enseñanza de valores a través del patrimonio. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Lleida, Universitat de Lleida, pp. 327-336.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998): *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- 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, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.
- HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, A. (1998): El tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el Bachillerato. En R. Calaf, A. Ansóñ, J. Paricio, A. Luis y A. Hernández, *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte)*. 12. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 215-262.
- HERNÁNDEZ, F. (2002): Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales. *Aula de Innovación Educativa*, 116, 6-9.
- 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.
- VILARRASA, A. (2002): El medio del ciudadano del siglo XXI. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 32, 41-49.