

Urbes locales y valores cívicos universales. La enseñanza en los espacios urbanos

Francisco F. García Pérez
Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Universidad de Sevilla

[**Publicada en:** GARCÍA PÉREZ, F. F. (2007): *Urbes locales y valores cívicos universales. La enseñanza en los espacios urbanos*. En M^aJ. Marrón Gaité, J. Salom y X.M. Souto (eds.), *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: Universitat de València y Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 201-220.]

Problemas globales en contextos locales. Perspectivas desde un mundo urbano

Sin duda vivimos en un mundo cada vez más urbano, y ello no sólo por las cifras de acelerado crecimiento de las entidades urbanas y por el porcentaje de población mundial, cada vez mayor, que vive en ellas, sino, sobre todo, porque el modo de vida que consideramos como urbano ha llegado a extenderse por prácticamente todo el mundo. Según los últimos datos del informe *La situación del mundo 2007* (Worldwatch Institute, 2007) –expresivamente subtítulo “Nuestro futuro urbano”–, en el año 2008, ya más de la mitad de los habitantes del planeta vivirá en ciudades. Frente a las dos megaciudades (Nueva York y Tokio) que había a mediados del siglo XX, actualmente hay en el mundo 20 megaciudades, la mayor parte de ellas en países en desarrollo. Por otra parte, al compás de la expansión imparable de este modo de vida urbano, los ecosistemas del planeta se están degradando gravemente.

Es indudable que son las áreas urbanas las que, además de sufrirlas, están produciendo gran parte de estos problemas (contaminación de diverso tipo, consumo desmesurado de recursos...), pero no podemos olvidar que también en las ciudades se generan –o se pueden generar– las posibles soluciones (políticas ambientales innovadoras, iniciativas de sostenibilidad...). De ahí el interés de profundizar en el papel que están jugando las ciudades en el planeta. En efecto, aunque las ciudades ocupan sólo el 0,4% de la superficie de la Tierra, la inmensa mayoría de las emisiones de CO₂ se origina en ellas. Por otra parte, problemas como los relacionados con el abastecimiento de agua y el saneamiento, las condiciones de salubridad pública, el abastecimiento de alimentos básicos, el transporte y, en general, la dependencia energética siguen siendo gravísimos para una gran parte de las áreas urbanas, especialmente en las zonas pobres. Además, es previsible que las consecuencias del cambio climático (olas de calor, inundaciones, subida del nivel del mar...) afecten sobre todo a zonas urbanas

En ese sentido, resultan imprescindibles nuevos modelos de desarrollo urbano, que permitan armonizar las necesidades de las personas con las del medio ambiente. Son necesarias, a este respecto, importantes inversiones e innovaciones tecnológicas adecuadas, pero también profundas transformaciones sociales para acabar con la

pobreza y abordar las graves situaciones de desigualdad. A ese respecto en el informe antes citado se aboga por el desarrollo de economías locales fuertes, que, manteniendo las tradicionales ventajas del desarrollo económico (empleo, ingresos, riqueza y seguridad), sirvan también para proteger el medio ambiente, mejorar las infraestructuras, desarrollar las potencialidades locales, fortalecer el tejido social y respetar el patrimonio y las identidades culturales.

Para entender adecuadamente este proceso de urbanización mundial, y poder actuar sobre el mismo, es necesario ponerlo en relación con otros dos procesos íntimamente relacionados: la informacionalización y la globalización (vid. Borja y Castells, 1997). En efecto, en nuestra sociedad la rápida expansión de las nuevas tecnologías de la información está permitiendo que los procesos sociales se articulen a distancia, tanto en las áreas metropolitanas como entre las regiones o entre los continentes, es decir, se está produciendo una informacionalización del planeta, una transformación de enormes dimensiones. El tipo de información manejada, las fuentes, las formas de acceso e intercambio de dicha información, los modos de control de la misma, etc. han cambiado y continúan cambiando. En esta nueva organización social el conocimiento y la información juegan, pues, un papel que antes no han jugado, reemplazando en algunos casos a los recursos naturales, a la fuerza o al dinero como factores de la generación y distribución del poder (Tedesco, 2000).

Y todo esto ocurre en el marco de la globalización. Vivimos en una sociedad de escala mundial, planetaria, en la que gran parte de los fenómenos tienen una repercusión en el conjunto del globo y en donde lo que ocurre en cualquier rincón del planeta de alguna forma tiene relación con cuestiones globales. La estructura de relaciones económicas definida por la globalización abarca, de hecho, todo el planeta, de forma que todos los lugares e individuos han quedado integrados en lo que podríamos llamar el “sistema-mundo”.

Ahora bien, la globalización no es un proceso uniforme, sino dispar y contradictorio, en el que se entremezclan diversas dimensiones (Caride y Meira, 2001). Por una parte, hay indudablemente una globalización económica, caracterizada por la concentración del capital en potentes multinacionales, por un sistema financiero mundial, por la aparición de nuevas formas de organización del trabajo y de la industria del ocio y la comunicación. Por otra, una globalización cultural, en la que conviven una “cultura de la superficialidad” y formas culturales alternativas al pensamiento simplificador dominante. Por último, una globalización geopolítica, con el debilitamiento progresivo de los estados nacionales, la aparición de formas de actuación imperiales y una cada vez más clara separación entre un mundo rico y desarrollado y otro pobre y subdesarrollado. Por tanto, dado que al grado de integración económica característico de la globalización no le está correspondiendo un grado similar de integración social, cultural o política, se están haciendo aún más visibles los profundos desajustes de un sistema que bajo la apariencia de promover un mundo mejor para todos mantiene, junto a las desigualdades de siempre, nuevas exclusiones (García Pérez y De Alba, 2003). Algo frente a lo que se sitúan los movimientos conocidos como “antiglobalización”.

Resulta especialmente preocupante la expansión de lo que se ha dado en llamar “pensamiento único”, es decir, el pensamiento dominante que pretende mostrar como inútil e inviable cualquier otro pensamiento. Dicho pensamiento está extendiendo una forma simplificadora de entender el mundo, basada en interpretaciones de “sentido

común”, que sirven de soporte al neoconservadurismo que invade las sociedades consideradas como desarrolladas. Ese paradigma simplificador se perpetúa en lo que podría llamarse una “cultura de la superficialidad” (García Díaz, 2004). Esta homogeneización cultural, ligada a la globalización económica, se sustenta en otros contextos socializadores –y, por tanto, educativos- diferentes a los tradicionales (la familia y a la escuela), como son los medios de comunicación (sobre todo la televisión), la cultura cibernética, la cultura del consumo. Así, el “mercado cultural” está sustituyendo a la familia y a la escuela en la función de socializar a las nuevas generaciones. Los tradicionales marcos de referencia (la familia, el trabajo, la comunidad, las asociaciones vecinales o laborales...) están siendo desplazados por nuevos marcos de referencia ligados al ocio y al consumo. Ante la fuerza arrolladora de esta cultura hegemónica, cualquier planteamiento alternativo es descalificado como una utopía sin sentido, promoviéndose así el escepticismo y la inercia.

Lo que está fuera de duda es que esta sociedad urbana, característica de un mundo globalizado, se enfrenta a una grave crisis ambiental. Nunca anteriormente el modelo de desarrollo adoptado por la mayor parte de la humanidad había llevado a una situación tan grave de insostenibilidad. Y todo ello sin que dicho modelo llegue a ser cuestionado en profundidad. Es verdad que tampoco nunca como ahora ha habido en determinados sectores de la población tanta conciencia del problema ni tanta disposición para actuar al respecto. Pero, en cualquier caso, la situación es de tamaña gravedad que resulta sorprendente que los habitantes de este planeta no estemos educando a las nuevas generaciones para que frenen radicalmente esa tendencia o, en todo caso, para que sean capaces de afrontar un futuro incierto.

En este marco, brevemente expuesto, hay que replantearse el papel de “lo local”. Lo local, en efecto, sigue existiendo y teniendo relevancia; de hecho, toda la problemática ambiental descrita muestra sus efectos en contextos locales definidos; asimismo, como se ha dicho, es en los contextos locales urbanos donde se están planteando muchas de las respuestas a esos problemas. Es más, lo local está tomando nuevo auge y dimensiones, con una dinámica diferente. Concretamente, las entidades locales están reformulando sus funciones y redifiniendo sus potencialidades en este mundo global. Dicho en términos de análisis sociopolítico, el poder local, organizado en redes, podría constituir un eficaz contrapeso político a la multinacionalización económica (Borja y Castells, 1997), lo que exigiría, en todo caso, una descentralización administrativa y una participación ciudadana más directa en la gestión municipal. La constitución de comunidades locales de redes solidarias que construyan una globalización desde abajo – como propone Beck (2004), que utiliza el término integrador “g-local”- podría ser una alternativa a la globalización convencional.

Por tanto, en este mundo urbano, global e informacional la ciudadanía ha de construirse en la interacción de lo global y lo local (Mayer, 2002), pero, en todo caso, generando en los contextos locales espacios públicos de participación, desde los que trabajar conjuntamente. Así, pues, lo local y lo global habrían de ser entendidos como conceptos complementarios, y no antagónicos.

Una educación para una ciudadanía planetaria

Si nos centramos, ahora, en la perspectiva de la educación, el panorama expuesto anteriormente nos lleva a postular, de forma urgente, la necesidad de una educación

“global”, una educación para ser ciudadanos del planeta (Gutiérrez Pérez, 2003). Para ello habría que replantear radicalmente las propuestas y los programas existentes, repensando, en definitiva, el sentido de la educación en nuestro mundo (García Pérez, 2005). Tendríamos que educar a nuestros jóvenes alumnos y alumnas en nuevas formas de concebir el conocimiento y de utilizar sus potencialidades en este mundo de la información, educarlos en nuevas responsabilidades como ciudadanos del planeta, en nuevas actitudes de crítica y de intervención social, en nuevas formas de solidaridad y de cooperación, ayudarles a asumir nuevas identidades más complejas, ejercitarlos en el análisis interactivo de lo global y lo local... Habría que recuperar, a ese respecto, grandes principios que sirvan para orientar una educación realmente diferente. Para ello es necesario someter a revisión conceptos tradicionales muy asentados en la cultura profesional de los docentes y en la sociedad en general acerca del papel de la escuela. En ese sentido, no sólo habría que repensar los contenidos de las áreas, sino otros aspectos fundamentales como los condicionantes cronoespaciales, la formación del profesorado, la relación entre la educación formal, no formal e informal y, en el fondo, las propias relaciones de la escuela con la sociedad.

En la actual sociedad urbana, en un mundo informacional, los chicos y chicas no tienen, por lo general, déficit de informaciones y de datos, pues viven en contextos saturados de información; lo que necesitan es, más bien, una organización significativa y relevante de la enorme cantidad de conocimientos fragmentarios y de informaciones sesgadas que reciben en la vida cotidiana. Y eso sólo se lo puede proporcionar un modelo de educación que supere el enciclopedismo y adopte un enfoque realmente alternativo. En esa línea, reclama E. Morin (2001), para la educación del siglo XXI, una verdadera “reforma del pensamiento”, pues, de lo contrario, no funcionarán otras reformas. La hiperespecialización tradicional del conocimiento científico –situación reflejada, asimismo, en una enseñanza estructurada por áreas convencionales- dificulta la comprensión de los problemas globales (o la comprensión global de los problemas). Por eso hace falta una gran reforma no meramente programática (de programas) sino paradigmática, en el sentido de organizar el conocimiento de forma distinta, contextualizando y globalizando los saberes. Y ello afectaría, básicamente, a los principios organizadores del conocimiento.

Apoyándome en algunas de las ideas de Morin (2001), me voy a referir brevemente a algunos de los rasgos deseables para una nueva educación del futuro. Ante todo, y en coherencia con lo expuesto anteriormente, una educación para el siglo XXI debería servir fundamentalmente para abordar -no sólo conocer sino actuar- los graves problemas del mundo en que vivimos. Por ello, el esfuerzo educativo debería dirigirse hacia el tratamiento de problemas globales y fundamentales, lo que no se puede conseguir con la actual organización, fragmentaria y especializada (disciplinar), del conocimiento. En ese sentido, trabajar en torno a problemas (sociales y ambientales) de nuestro mundo constituye una opción deseable para esa nueva educación.

Asimismo, dadas las características de nuestro mundo, educar debe ser, en gran parte, preparar para afrontar las incertidumbres, para saber hacer frente a lo inesperado. La cultura dominante no se hace eco en absoluto de esta idea y sigue transmitiendo sus mensajes de certezas en la interpretación del mundo. Y sin embargo, hoy más que nunca, somos conscientes de las incertidumbres que nos rodean y que se hallan en nosotros mismos. La educación debe preparar para comprender la incertidumbre de lo real, pero también la incertidumbre del conocimiento. Por consiguiente, habría que

enseñar principios de estrategia más que programas, pues para enfrentarse a lo incierto no valen los programas convencionales.

El conocimiento no es, por tanto, un asidero totalmente seguro, y la educación debería ayudarnos a relacionarnos con el conocimiento. Aunque parezca paradójico, en pocas ocasiones durante toda la vida escolar se reflexiona sobre el conocimiento: cuál es su naturaleza, cómo se elabora, cómo se organiza, quiénes lo controlan, cuál es su relación con la realidad, etc.; cuestiones todas de un enorme interés para aprender en profundidad y para autorregular los propios mecanismos de aprendizaje. Es necesario, pues, que la educación replantee la relación de los alumnos con el conocimiento, para relativizarlo, para desentrañar sus mecanismos, para descubrir sus enormes posibilidades, para estar alerta ante sus posibles engaños.

Ese trabajo con el conocimiento tendría que empezar por el propio ser humano, por la condición humana, que debería ser –según Morin- objeto esencial de cualquier educación. La educación actual, al hallarse estructurada en disciplinas, no contempla la compleja unidad de la naturaleza humana. Una educación para el futuro debería restaurar esa unidad compleja, de forma que cada persona llegue a conocer y a tomar conciencia, al mismo tiempo, de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás seres humanos. Ello nos permitiría una mejor comprensión. Pero la educación para la comprensión tampoco tiene una presencia clara de la enseñanza, siendo, sin embargo, tan necesaria en una sociedad como la actual. Hace falta una ética de la comprensión, que nos llevaría a comprender de manera desinteresada, a comprender, incluso, la incompreensión, a ser compasivos y tolerantes; lo que conlleva las ideas de negociación y diálogo, ideas que resultan claves para abordar el conflicto tanto en el ámbito social en general como en el contexto escolar.

La comprensión de los demás, de los humanos, nos lleva a la conciencia de que constituimos una misma especie que tiene un mismo hogar, que es la Tierra. La educación hasta ahora ha ignorado esa realidad fundamental: “el destino planetario del género humano”. Un objetivo básico de la educación debe ser, pues, enseñar la identidad planetaria. En efecto, desde el siglo XVI y ya de forma clara durante el siglo XX, la Tierra se presenta como la única patria de toda la Humanidad; la conciencia y el sentimiento de nuestra pertenencia a la Tierra y de nuestra identidad terrena son hoy vitales. Por ello, hay que desarrollar actitudes de solidaridad y de responsabilidad planetarias. En definitiva, ser hoy un buen ciudadano significa ser un buen ciudadano de la Tierra.

La asunción de la idea de una ciudadanía planetaria exige replantear un objetivo ya clásico en la educación: formar ciudadanos democráticos. Ese objetivo ha tenido como marco la idea de estado nacional -por tanto, se trataba de ser demócrata, sobre todo, en el propio país- y como referente la democracia política formal -por tanto se trataba de ejercer los derechos y cumplir los deberes recogidos por la constitución-. Esa democracia formal es presentada por la ideología dominante, dentro de una visión teleológica, como modelo y punto de llegada de evolución humana, como si no pudiera mejorarse, profundizarse, adoptar otras variantes. Sin embargo, las nuevas realidades mundiales –a las que me he referido- exigen pensar en una democracia a otras escalas, profundizar en la propia idea de democracia, no simplemente hacer uso de las normas y pautas democráticas vigentes. La democracia necesita el consenso de la mayoría de los ciudadanos, pero también “necesita” las diversidades y antagonismos. De ahí la

importancia de educar en la negociación y en el diálogo, para abordar el conflicto, como ingrediente básico de las relaciones sociales. Una educación para la democracia que no contemple la idea de conflicto o es ingenua o es engañosa.

Es, pues, responsabilidad de esta nueva educación para el siglo XXI transformar la democracia vacía (basada en la participación formal y en el cumplimiento de una serie de actos) en una verdadera democracia, como cultura enraizada en la mente y en los corazones de los ciudadanos. Esa nueva cultura democrática, universalista, ha de ir estrechamente ligada al compromiso con los derechos humanos¹, que hoy son entendidos, desde una visión ampliada, no sólo como derechos democráticos, civiles y políticos (derechos “de primera generación”) y como derechos económicos, sociales y culturales (derechos “de segunda generación”), sino también como “derechos de solidaridad”, como son el derecho a la salud y bienestar, a la paz, al desarrollo sostenible (derechos “de tercera generación”), que tienden a preservar la integridad de la especie humana y la sostenibilidad del planeta (Vercher, 1998; vid. también Vilches *et al.*, 2006). La proclamación de derechos humanos a lo largo del siglo XX es, pues, un proceso que no podemos considerar como desligado del proceso general de globalización (Souto, 2007). La educación, asimismo, se ha ido haciendo eco de dicho proceso y ha ido incorporando desde diversas perspectivas, disciplinares e interdisciplinares, estos supuestos (vid., para el caso de la educación geográfica, Claudino, 2007). En este sentido confluirían, pues, educación para la democracia y educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

Por fin, una educación que pretenda afrontar los problemas de nuestro mundo y contribuir a la transformación de la sociedad tiene que ayudar a los alumnos y alumnas a interpretar las razones y los intereses que han hecho que el mundo sea como es y no de otra manera, así como a convencerles y estimularles en el sentido de asumir que es posible una sociedad diferente, de que “otro mundo es posible”, frente a la enorme presión del pensamiento único que pretende convencernos de que no hay otra posibilidad. En ese sentido es necesario “educar el deseo” (Cuesta Fernández, 1999), hay que aprender a desear como posible otra sociedad, otro mundo diferente, frente a la representación social dominante.

Una alternativa educativa en la tradición innovadora: trabajar en torno a problemas sociales y ambientales relevantes

Todos los rasgos que se acaban de exponer configuran un panorama de la educación deseable que remite a metas globales, en un marco planetario. Pero, al mismo tiempo, los niños y jóvenes se educan en contextos concretos, locales. Y eso es una realidad incontestable. ¿Cómo compatibilizar ambos términos: metas educativas globales y realidades educativas locales?

La alternativa que planteamos es trabajar, en los proyectos educativos, en torno a problemas sociales y ambientales relevantes, por diversas razones de carácter educativo, pero especialmente –en el caso del análisis que nos ocupa– porque el trabajo en torno a

¹ Ya en 1950, en su obra clásica, *Ciudadanía y clase social*, Marshall y Bottomore (1992) destacaron como tesis central que el desarrollo de la ciudadanía ha ido asociado al desarrollo de tres tipos de derechos: los civiles (a partir del siglo XVIII), los políticos (a partir del siglo XIX) y los sociales (a lo largo del siglo XX). El discurrir de este camino ha sido, en todo caso, largo y desigual, según los países y las coyunturas políticas. Esa visión sigue enriqueciéndose hoy con nuevas aportaciones.

este tipo de problemas puede constituir un nexo entre la dimensión global y la dimensión local. De hecho, diversos proyectos y enfoques innovadores han considerado el trabajo en torno a problemas como una alternativa a la educación tradicional, por su potencialidad para aproximar la educación escolar a la realidad en que se inserta el alumnado y por potenciar la dimensión relativa a la acción, frente al predominio casi absoluto del conocimiento de carácter académico.

A este respecto, la escuela –pese a las dificultades inherentes a su propia historia y estructura²- puede jugar una interesante función como espacio público en el que se produzca estas conexiones. De hecho, ese papel de la escuela como ámbito en el que se pueden establecer vinculaciones entre las actividades propiamente escolares y las actividades sociales de los alumnos como ciudadanos, en definitiva como un lugar de práctica de la democracia ha sido destacada por diversos autores (vid., por ejemplo, Torney-Purta & Barber, 2005 y Delval, 2006). De esa forma, en un contexto local concreto se estarían trabajando valores cívicos de validez global.

Una línea de trabajo ya consolidada es la representada por la perspectiva de la transversalidad, desde la cual se ha dado una determinada respuesta al problema que nos hemos planteado. Los ejes transversales pretenden, en último término, contrarrestar la estrecha compartimentación de los campos de conocimiento, incorporando al currículum temáticas y problemas más directamente relacionados con la realidad en la que se desenvuelve y ha de actuar el alumnado. De hecho, la perspectiva de educación en valores que se considera propia de la transversalidad puede contribuir a vincular lo universal con lo concreto. En ese sentido, puede decirse que la transversalidad ha contribuido a compensar cierto déficit en la formación ciudadana.

Pero ya sabemos –por experiencias tan próximas como la aplicación de la LOGSE- de las dificultades para llevar a término estos nobles propósitos, sobre todo cuando, de hecho, los ejes transversales o no se han llegado a contemplar en el desarrollo real del currículum, o han constituido un añadido artificioso a los contenidos (verticales) de las áreas, o han quedado diluidos en el marasmo de las informaciones académicas (en vez de impregnar todo el contenido escolar, como, supuestamente, se exigía). En todo caso, desde la perspectiva de una cultura escolar alternativa, se ha intentado ver la incorporación de los temas transversales por parte del sistema educativo como una oportunidad de ahondar en las brechas del edificio tradicional de dicho sistema, profundizando en planteamientos de carácter alternativo. Más concretamente, el trabajo sobre cuestiones básicas comunes que subyacen a la mayoría de los temas transversales, tales como el modelo de desarrollo que se toma como referencia, valores como la solidaridad o la idea de una ética ambientalista, ha ido llevando a la constatación de una especie de “transversalidad de la transversalidad”, perspectiva que ha ido evolucionando y preocupándose cada vez más por cuestiones más “globales”. Ello ha permitido conectar la línea de la transversalidad con otra, de origen diferente, pero confluyente con estas reflexiones: la denominada “educación global” (Yus, 1997).

2 No podemos perder de vista que una educación que propicie la dimensión de la acción es lógico que entre en conflicto con la estructura escolar, y, concretamente con el mundo de los contenidos académicos, dado que dichos contenidos son, sobre todo, aptos para quedar recogido en los libros de texto y ser “medidos” a través de exámenes, parámetros a los que, sin embargo, la acción no puede ser fácilmente sometida.

La “educación global” es vista por algunos como un nuevo modelo de escuela más acorde con las realidades de nuestro mundo (vid., por ejemplo, Selby, 1996), si bien habría que matizar bastantes aspectos en relación con esta idea, pues existe cierta ambigüedad respecto a su contenido y significado. Su enfoque es de carácter “humanista”, en un sentido de profundización en el conocimiento de uno mismo y de solidaridad y cooperación entre los habitantes del mundo. El carácter global de este enfoque educativo se aplicaría a cuatro grandes dimensiones (Selby, 1996): la espacial, la temporal, la temática y la vital. Desde la dimensión espacial, implicaría comprender la interdependencia de todos los pueblos y países que constituyen nuestro mundo, desde una perspectiva nueva que integre la visión local y la visión global; desde el punto de vista educativo, esto supondría superar el mero “localismo” (visión reduccionista del entorno) y también el difuso “generalismo”, para adoptar una visión más interactiva del sistema mundo. Desde la dimensión temporal, se trataría de tener en cuenta a la vez las distintas dimensiones del tiempo: pasado, presente y futuro. Desde la dimensión temática, se trataría de abordar cuestiones realmente “mundiales”, que son las verdaderamente relevantes para la sociedad actual. Desde la dimensión vital, se trata de dar relevancia no sólo a los aspectos externos del aprendizaje -representados por las tres dimensiones anteriores- sino también a los internos a la propia persona, de forma que se equiparen los componentes cognitivos y afectivos en la enseñanza.

De una forma más explícita –intentando superar propuestas como las de la transversalidad- una serie de grupos innovadores han desarrollado proyectos educativos centrados en la idea del trabajo en torno a problemas relevantes. Así, por ejemplo, los grupos pertenecientes a la Federación Icaria³, y, más concretamente, el Grupo Gea-Clío (Pérez Esteve, Ramírez y Souto, 1997). En esa línea se sitúa también mi propia propuesta, encuadrada en el marco más general del proyecto IRES (“Investigación y Renovación Escolar”). En este proyecto, en correspondencia con una concepción integradora del conocimiento escolar, se propugna un currículum organizado en torno a problemas sociales y ambientales relevantes (García Díaz, 1998; García Pérez y Porlán, 2000); como “organizadores curriculares” o unidades amplias de programación se utilizan los denominados “ámbitos de investigación escolar”⁴.

Estos planteamientos de trabajo en torno a problemas no son recientes, sino que hunden sus raíces en las mejores tradiciones innovadoras (Dewey y la corriente progresista de los *Social Studies* norteamericanos, Freinet y la escuela moderna, la pedagogía de Freire, etc.), y suelen estar vinculados a la idea de investigación como método de enseñanza. Pero ¿a qué tipo de problemas nos estamos refiriendo?, ¿se trataría, directamente, de los problemas reales de nuestra sociedad?, ¿se trataría de los problemas estudiados por las diversas disciplinas?, ¿coincidirían, en todo caso, dichos problemas con aquellas cuestiones que los alumnos y alumnas se plantean como problemáticas?...

Es evidente que hay que ser precavidos a este respecto, pues no basta con estar de acuerdo en suscitar o plantear este tipo de problemas en la enseñanza, no bastaría

3 En la Federación Icaria, o Fedicaria (<http://www.fedicaria.org>), se integran diversos grupos de didáctica de las ciencias sociales que desarrollan proyectos educativos con un enfoque crítico e innovador. Estos grupos vienen celebrando encuentros de debate desde 1991, cuyos resultados se han recogido en diversas publicaciones; asimismo, Fedicaria edita desde 1997 la revista-anuario *Con-Ciencia Social*.

4 En esa línea se han concretado proyectos de carácter globalizado (o integrado), como “Investigando Nuestro Mundo 6-12”, estructurado en torno a varios “ámbitos de investigación”, para la educación primaria (Travé, Cañal y Pozuelos, 2003).

tampoco con abordarlos desde la posición de las distintas disciplinas, sino que habría que generar unas garantías mínimas para que los alumnos y alumnas pudieran llegar a aprender realmente lo que se les propone como objeto de estudio (Merchán y García Pérez, 1997). A este respecto, la didáctica de las ciencias sociales en la tradición francesa ha subrayado la conveniencia de utilizar “situaciones-problema” y “situaciones problemáticas” adaptadas a los procesos de aprendizaje del alumno (vid., por ejemplo, Gérin-Grataloup, Solonel y Tutiaux-Guillon, 1994 y Audigier, 1997). Sería necesario, pues, tener en cuenta no sólo la relevancia científica o la relevancia social de los problemas, sino también su relevancia didáctica; y esto obliga a adoptar una perspectiva más compleja. Ello es tanto más laborioso cuanto que este tipo de opción educativa tiene que desarrollarse generalmente a contracorriente en el seno de la cultura escolar dominante, una cultura que, lejos de problematizar los contenidos, suele presentarlos como acabados e inmutables (Luis Gómez, 2001), reservando al profesorado el papel de transmitirlos tal cual.

Como se ha esbozado más arriba, el método más coherente para trabajar problemas desde la perspectiva escolar sería –como se propugna, asimismo desde el proyecto IRES- la “investigación escolar”, concebida como una peculiar forma de trabajar en el contexto escolar, orientada por la “idea de investigación”, que da sentido tanto al trabajo de los alumnos como al del profesor. Dicho proceso investigador partiría, pues, del planteamiento de problemas relevantes y se desarrollaría mediante secuencias de actividades dirigidas al tratamiento de dichos problemas; en estas secuencias los alumnos y alumnas interaccionarían con el conocimiento propuesto, que tendría que presentarse suficientemente abierto y con posibilidad de adoptar diversas formulaciones o niveles de profundidad; y ello habría de desarrollarse en un contexto que fuera activo favorecedor del aprendizaje (García Pérez y Porlán, 2000). Todo ello propiciaría la construcción del conocimiento manejado al compás del propio proceso de tratamiento de los problemas.

El trabajo en torno a problemas urbanos. Algunas sugerencias didácticas

Como se ha planteado anteriormente, los problemas que habría que trabajar son globales, pero se plasman en realidades locales, constituyendo dicha conexión todo un reto. Centrando nuestro análisis en el mundo urbano⁵, voy a referirme a algunas propuestas que se han desarrollado desde esta perspectiva, para detenerme, posteriormente en algunas sugerencias más concretas enmarcadas en el proyecto IRES.

En la enseñanza del medio (y no sólo del urbano), la escuela tradicional ha trabajado, por lo general, temáticas delimitadas según distintos campos disciplinares y en escalas sucesivamente más amplias, siguiendo el conocido modelo de “círculos concéntricos”. Dicho modelo, tanto en lo referido a la sucesión de escalas como al tipo de contenidos (temáticos, “empaquetados” de forma separada) que se manejan, mantiene una visión disgregada y sumativa de la realidad, y ha sido criticado desde diferentes perspectivas didácticas (vid., por ejemplo, Souto, 1998). Frente a este modelo diversas alternativas educativas, sobre todo desde posiciones externas a la escuela, han intentado también dar respuesta a la dicotomía global-local, desarrollando una dimensión generalmente ausente en los planteamientos tradicionales: la inmersión activa en el entorno urbano y

⁵ En lo sucesivo, voy a utilizar preferentemente el concepto de “medio urbano” para referirme a los espacios y a las realidades urbanas, porque me parece un concepto más integrador y, por tanto, más apropiado para el análisis didáctico que nos ocupa.

el fomento de la participación de los alumnos y alumnas. Se podrían analizar, a este respecto, diversos ejemplos, si bien sólo haré breve referencia a algunos.

Así, la propuesta de “Ciudades Educadoras”⁶ (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2004) trabaja en torno a la idea de que la ciudad es un espacio con una gran potencialidad educativa, que debe ser aprovechada y desarrollada por los gobiernos municipales y por la sociedad en general. En una línea similar, el proyecto “La ciudad de los niños”⁷ propugna, como filosofía general, una nueva manera de vivir la ciudad por parte de los niños, y, en general, de todos los habitantes de la misma. Más concretamente, este proyecto promueve la participación directa de los niños y niñas en la gestión de los asuntos de su ciudad, de forma que su voz sea escuchada para poder construir una ciudad mejor (Tonucci, 1997). Existen, asimismo, experiencias similares, como los “Consejos de alumnos”, integrados en la propia estructura escolar, que fomentan la participación de niños y jóvenes; tienen una arraigada tradición en países como Francia y Suiza. En estos consejos la estructura participativa imita, desde el punto de vista formal, el modelo adulto de participación, permitiendo a los niños ser consultados sobre los proyectos que les conciernen y sentar las bases de cierto aprendizaje activo de la democracia.

En los últimos años la influencia del modelo de los “Presupuestos Participativos”, surgido a partir de las experiencias brasileñas (como Portoalegre o Sao Paulo) ha supuesto, asimismo, un impulso a la participación ciudadana, lo que se ha traducido en el aumento de experiencias educativas de este tipo con niños y jóvenes (vid., por ejemplo, García Pérez y De Alba, 2007). Por lo demás, los planteamientos de educación para la ciudadanía –de reciente auge en España- han estimulado el desarrollo de la dimensión de educación ciudadana en proyectos educativos como el proyecto Atlántida (Bolívar y Luengo, 2007) o las “comunidades de aprendizaje” (Elboj *et al.*, 2002). En estos proyectos se destaca, sobre todo la necesidad de implicar conjuntamente en la responsabilidad de la educación ciudadana a la escuela y a la comunidad en la que ésta se inserta. En una línea parecida, podrían citarse iniciativas como los “proyectos educativos de ciudad” (Gómez-Granell y Vila, 2001) o el denominado “aprendizaje servicio” (Puig-Rovira y Palos, 2006).

En todo caso, este tipo de experiencias, dado que se plantean más bien como complementarias de la educación propiamente escolar, cuando no claramente como extraescolares, suelen dejar en segundo plano la dimensión curricular, lo que supone una dificultad importante para poder constituir una alternativa global al modelo tradicional de educación. Ello no resta, en absoluto, valor a su contribución, dado que aspectos como los principios educativos que las inspiran, los contenidos trabajados en forma de problemas, los tipos de actividades desarrolladas o la implicación que suelen conseguir de los participantes, son un referente para la innovación escolar (De Alba,

6 El movimiento de “Ciudades Educadoras” (<http://www.edcities.bcn.es>) es una organización, en forma de red de ciudades extendida por diversos países del mundo y con gran presencia en España. Nace como tal en el primer Congreso Internacional, celebrado en Barcelona, en 1990. Participaron 70 ciudades de 21 países, que firmaron la “Carta de las Ciudades Educadoras”. Esta Carta fue revisada y actualizada en 1994. En el Congreso de Göteborg (1992) se constituye formalmente la “Asociación Internacional de Ciudades Educadoras”.

7 Este proyecto (<http://www.lacittadeibambini.org/>), promovido por el pedagogo italiano Francesco Tonucci, empezó a aplicarse en la ciudad natal del propio Tonucci, Fano, habiéndose extendido a otros municipios de Italia y España, y a otros países de Europa y de América Latina.

2005). Se impone, pues, la necesidad de continuar un camino de búsqueda de alternativas educativas coherentes con los supuestos que se han ido planteando.

Siguiendo esa línea, voy a tratar de ejemplificar la alternativa que he defendido presentando algunas sugerencias didácticas contextualizadas en el marco del proyecto IRES, al que me vengo refiriendo (vid. más ampliamente García Pérez, 2003a). En primer lugar, habría que garantizar la relevancia educativa de los problemas relativos al medio urbano. Y estos problemas la tienen, al menos, por tres razones: porque tienen que ver con problemas graves de nuestro mundo –como al principio se ha destacado– y, por tanto, la educación escolar no debería eludir su tratamiento; porque los chicos y chicas que se educan en el sistema escolar tienen que formarse como habitantes de los lugares en los que viven y como ciudadanos de su comunidad, a quienes afectan cuestiones como la adquisición de una vivienda, la convivencia en un barrio, la política de expansión urbanística o la conservación del patrimonio urbano; y porque desde los distintos campos científicos que han abordado el estudio de los fenómenos urbanos (y específicamente desde la geografía) se ha generado un rico bagaje de conocimientos que la escuela puede aprovechar, adecuándolos, para abordar estas problemáticas.

A ese respecto, hay que señalar que las aportaciones procedentes de diferentes campos del conocimiento que se ocupan del medio urbano, para que puedan ser realmente utilizables en la elaboración de propuestas escolares, deberían estructurarse de forma que los contenidos procedentes de esos campos se encuentren en un estado de cierta disponibilidad –para el docente– a fin de poder ser reelaborados escolarmente, es decir en forma de algún tipo de mapa o “trama general de conocimientos de referencia sobre el medio urbano”. Pero, siendo indispensable disponer de ese bagaje de conocimientos preparados para poder ser utilizados en la enseñanza, esto no sería suficiente, pues la propuesta ha de servir no meramente para ser enseñada sino también –y eso es lo importante– para ser aprendida. Es indispensable, por tanto, atender a la perspectiva de los alumnos y alumnas, profundizando en el conocimiento de sus intereses, motivaciones y concepciones, para entender, en definitiva, la lógica con que se aproximan a los contenidos que los profesores les proponemos en el aula.

A este respecto las conclusiones de la investigación didáctica (vid. más ampliamente en García Pérez, 2003a y b) nos muestran que en las ideas, concepciones o representaciones de los niños y adolescentes acerca del medio urbano se puede apreciar una cierta gradación de complejidad desde formulaciones más simples a formulaciones más complejas. Así, las concepciones más elementales del medio urbano presentes en el alumnado muestran una visión de carácter sincrético y armónico, compuesta por elementos dispersos, fácilmente perceptibles y escasamente relevantes, en una especie de medio-escenario que sería el espacio de la ciudad, reducida, en la práctica, al ámbito del barrio en que se vive. De esta visión elemental se suele evolucionar hacia otra de carácter más analítico y descriptivo, en la que se percibe una gran diversidad de elementos, que empiezan a ser categorizados según distintos criterios, adquiriéndose así una perspectiva más coherente y menos egocéntrica. A partir de esta visión –que es, con diferentes matices, la predominante en el alumnado de primaria y secundaria– se producen avances hacia una visión de carácter sistémico y complejo, que más bien podemos considerar como una meta de referencia que como una situación real en el alumnado. Se va ampliando, así, la escala (espacial y temporal) de análisis de los fenómenos, análisis que se pueden realizar, además, a distintos niveles. La transición hacia una comprensión más compleja del medio urbano no es fácil, existiendo

dificultades que con frecuencia bloquean el avance. De ahí el interés didáctico de estas consideraciones.

Teniendo en cuenta los referentes que se acaban de esbozar (las ideas de los alumnos acerca del medio urbano, las aportaciones más pertinentes y significativas del conocimiento científico, la problemática social y ambiental presente en nuestro mundo), podemos elaborar propuestas didácticas organizadas en torno a problemas, que estén relacionados entre sí y que sean suficientemente amplios y abiertos como para poder adaptarse a diversos contextos de enseñanza. Así, por ejemplo (vid. más ampliamente García Pérez, 2003a), se podrían definir problemas relacionados con:

- la contaminación urbana en sus diversas manifestaciones;
- las desigualdades en la calidad de vida de los ciudadanos en distintos barrios;
- la posible marginación de los ciudadanos en los procesos de toma de decisiones urbanísticas;
- el crecimiento urbano y la invasión de ámbitos rurales próximos a la ciudad;
- la expansión del modo de vida urbano como modelo generalizado frente a la vida rural tradicional;
- la génesis histórica de la identidad de una ciudad y el riesgo de perder dicha identidad;
- el difícil equilibrio entre la conservación del patrimonio y la adaptación a la funcionalidad de la vida urbana actual;
- las relaciones, de diverso tipo, de la ciudad con su entorno;
- etc.

Supongamos, más concretamente, que vamos a trabajar el problema de las desigualdades en la calidad de vida en un contexto urbano determinado, con alumnado de un nivel que podría ser del tercer ciclo de primaria o de la ESO. El proceso de investigación escolar que seguiríamos en el tratamiento, progresivo, del problema podría concretarse en actividades como las que siguen.

a. Para atender a un primer nivel de formulación de los aprendizajes –correspondiente a una visión más elemental del medio urbano- podríamos realizar actividades como:

- redacciones para recogida de ideas personales acerca de lo que es “vivir bien en la ciudad”, con contraste posterior de ideas;
- lecturas sobre aspectos básicos relativos a la ciudad, como los tipos de viviendas, la diversidad de los barrios o los orígenes de la ciudad;
- itinerarios sencillos por el barrio dirigidos a observar y tomar nota de elementos urbanos que puedan tener relación con la calidad de vida (tipos de viviendas, existencia o no de determinados equipamientos o servicios urbanos...);
- etc.

En el desarrollo de esas actividades se pondrían en juego contenidos como los siguientes:

- aproximación descriptiva a diversos elementos constitutivos de la calidad de vida, de carácter visible y claramente identificables en la ciudad;

- identificación de aspectos de la vida personal que tienen que ver con la calidad de vida y aproximación a la idea de que no todas las personas gozan de la misma calidad de vida en la ciudad;
- aproximación, por tanto, a la idea de que lo individual y lo social pueden entrar en conflicto;
- clasificación sencilla de elementos relacionados con la calidad de vida en la ciudad (por ejemplo, los tipos de viviendas y los equipamientos y servicios), atendiendo a algunas diferencias (visibles) por barrios;
- etc.

b. Para un nivel de formulación, o paso, posterior –correspondiente a una visión más analítica del medio urbano- se podrían utilizar actividades como:

- trabajo con el plano de la ciudad para identificar tipos de barrios, según las informaciones disponibles acerca de la posible calidad de vida en los mismos;
- obtención de información (de diversas fuentes) sobre los sistemas de transporte urbano de viajeros y valoración de su incidencia en el acceso a otros servicios que puedan generar bienestar ciudadano;
- itinerarios dirigidos a detectar áreas desiguales en una misma ciudad en cuanto a los tipos de viviendas y a los equipamientos y servicios públicos;
- juegos de simulación basados en la búsqueda de una vivienda urbana por parte de familias con distintas posibilidades económicas;
- etc.

Esas actividades serían trabajadas utilizando contenidos del tipo de los siguientes:

- descripción más completa y sistemática de elementos y factores que tienen que ver con la calidad de vida en el medio urbano;
- aproximación sencilla a la idea de factores incidentes en la calidad de vida, atendiendo a la diversidad de esos factores y teniendo en cuenta que unos pueden ser más influyentes que otros;
- clasificación de equipamientos y servicios por zonas de la ciudad, atendiendo a la idea de distribución desigual y a sus consecuencias para la calidad de vida en las distintas zonas;
- aproximación a determinadas manifestaciones de política urbanística en relación con tipos de viviendas, equipamientos y servicios, como posibles factores de la calidad de vida en el medio urbano;
- etc.

c. Por fin, para avanzar hacia un nivel de visión más compleja de la ciudad, se podrían realizar actividades como éstas:

- juegos de simulación sobre el desarrollo de un pleno municipal en el que haya que tomar decisiones sobre la dotación de servicios de distintos barrios;
- redacción de informes de resultados sobre la calidad de vida en determinados barrios de una ciudad a partir de criterios previamente establecidos;
- itinerarios destinados a la comprobación de hipótesis relacionadas con las desigualdades en la calidad de vida dentro de una misma ciudad;

- lecturas y explicaciones, con puestas en común, sobre problemas de la vida urbana en distintas ciudades del mundo, relacionando, posteriormente, esos problemas con los conocidos en la propia ciudad;
- etc.

Dichas actividades tendrían que ser trabajadas, lógicamente, manejando contenidos más complejos, como éstos:

- aproximación a la calidad de vida entendida según diversos modelos, definiendo una opción como modelo más deseable;
- desigualdad entendida como componente básico de la calidad de vida en la ciudad;
- asunción del conflicto como ingrediente importante de la dinámica social;
- aproximación a la idea de actividad política como mecanismo de transformación de la calidad de vida urbana;
- valoración de la importancia de la participación de los ciudadanos y ciudadanas en la vida de su ciudad;
- etc.

Lo que acabo de exponer es una propuesta experimental que considero deseable desde una perspectiva innovadora, pero no podemos olvidar que el planteamiento y desarrollo de innovaciones en el marco escolar se realiza generalmente en medio de dificultades importantes, cuales son, por ejemplo, la carencia de una tradición curricular acorde con estos planteamientos, los rasgos de la propia cultura profesional del profesorado y, en definitiva, la estructura misma del sistema escolar, que, como se ha señalado, se muestra, bastante impermeable a la incorporación de iniciativas educativas vinculadas a la intervención directa en la realidad social.

Todos estos factores hacen que el conocimiento escolar convencional resulte extraño en el contexto ciudadano real y que, a su vez, el conocimiento relacionado con la acción ciudadana real resulte extraño en el contexto escolar, lo que hace difícil la transferencia al mundo cotidiano del saber aprendido en la escuela. Ello nos muestra, una vez más, la necesidad de vincular más estrechamente escuela y sociedad, como cuestión central de una educación para el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS (2004). *Carta de Ciudades Educadoras*. En: http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html (consultado el 18 de septiembre de 2007).
- AUDIGIER, F. (1997). Problèmes, problématiques et perspectives de la didactique de la géographie. *Géographies. Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 1997 (3), 226-234.
- BECK, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global: la nueva economía política mundial*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BOLÍVAR, A. y LUENGO, F. (2007). Educación para la ciudadanía: una apuesta comunitaria. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, 53-66.
- 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.

- CARIDE, J.A. y MEIRA, P.A. (2001). *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- CLAUDINO, S. (2007). Derechos humanos y educación geográfica: un desafío europeo. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, 85-104.
- CUESTA FERNÁNDEZ, 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.
- DE ALBA, N. (2005). Educación para el Desarrollo, ¿una oportunidad para cambiar la educación? *Investigación en la Escuela*, 55, 63-71.
- DELVAL, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid, Morata.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada Editora.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2003a). Investigando los asentamientos humanos: la problemática del medio urbano. *Investigación en la Escuela*, 51, 55-69.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2003b). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las concepciones sobre la ciudad*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2005). El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la Escuela*, 55, 7-27.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2003). La escuela ante las nuevas desigualdades. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 85-88.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, 243-258.
- 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), 13 pp. En: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm> (consultado el 23 de junio de 2007).
- GÉRIN-GRATALOUP, A.M.; SOLONEL, M. y TUTIAUX-GUILLON, N. (1994). Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 25-37.
- GÓMEZ-GRANELL, C. y VILA, I. (coord.) (2001). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, F. (2003). Ciudadanía planetaria. En J. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, Graó, pp. 133-155.
- LUIS GÓMEZ, A. (2001). Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 337 (30 de diciembre de 2001), 7 pp. En: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-337.htm> (consultado el 23 de septiembre de 2007).
- MARSHALL, Th. y BOTTOMORE, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza. (Ed. en inglés: *Citizenship and Social Class*. Londres: Pluto Press, 1992).
- MAYER, M. (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. En F. Imbernón (Coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó, pp. 83-104.
- 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.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós. [Puede consultarse en: <http://www.complejidad.org/27-7sabesp.pdf>].

- PÉREZ ESTEVE, P.; RAMÍREZ, S., SOUTO, X.M. (Coord.) (1997). *Proyecto Geo-Clío: ¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales en el aula?* Valencia: Nau Llibres.
- PUIG ROVIRA, J.M^a. y PALOS, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- SELBY, D. (1996). Educación global: hacia una irreductible perspectiva global en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 51, 25-30.
- SOUTO, X.M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- SOUTO, X.M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, 11-32.
- TEDESCO, J. C. (2000). Educación y sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 288, 82-86.
- TONUCCI, F. (1997). *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (Ed. orig. en italiano *La città dei bambini*. Roma-Bari: Laterza, 1996).
- TORNEY-PURTA, J. & BARBER, C. (2005). Democratic School Engagement and Civic Participation among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study. *Journal of Social Science Education*, Special Edition: European Year of Citizenship through Education, 2005. En: http://www.jsse.org/2005-se/torney_purta_barber_iea_analysis.htm, fecha de publicación: 16 de febrero de 2005 (consultado el 7 de septiembre de 2007).
- TRAVÉ, G.; CAÑAL, P. y POZUELOS, F. (2003). Aportaciones del Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12) al cambio en la educación primaria. *Investigación en la Escuela*, 51, 5-13.
- VERCHER, A. (1998). Derechos humanos y medio ambiente. *Claves de razón práctica*, 84, 14-21.
- VILCHES, A.; GIL PÉREZ, D.; TOSCANO, J.C. y MACÍAS, O. (2006). Derechos humanos y sostenibilidad. En: <http://www.oei.es/decada/accion10.htm> (consultado el 28 de septiembre de 2007).
- WORLDWATCH INSTITUTE (2007). *La situación del mundo 2007. Nuestro futuro urbano*. Barcelona: CIP-FUHEM e Icaria.
- YUS, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya.