

INVESTIGACIÓN, MEDIO URBANO E INNOVACIÓN

Relevancia educativa de investigar el medio urbano

Joaquín Ramos García ¹

Este conjunto de reflexiones en torno al conocimiento escolar sobre el medio urbano sólo pretende destacar la relevancia educativa de investigar en el aula el medio urbanizado como espacio vital donde se desenvuelve cotidianamente la vida del alumnado.

"Las transformaciones económicas, las políticas liberalizantes, la crisis de los sectores tradicionales están rediseñando la ciudad, su ambiente y su distribución humana. Ello produce la pérdida de centralidad existencial y simbólica, transformándola en una realidad compleja pero fragmentaria" (BONAPACE y VITALE, 1993:3)

Tradicionalmente la mayoría de los proyectos de innovación, abordados por el profesorado en los años 70 y 80 (incluso en los 90), centraron su atención en cómo enseñar relegando a un segundo plano los aspectos relativos al conocimiento escolar², al qué enseñar, cuando desde diferentes ámbitos educativos alternativos³ se venía resaltando, con insistencia, la relevancia de los contenidos a enseñar en cualquier proceso de innovación y cambio educativo, sobre todo en aquellos que, por su orientación crítica y alternativa, aspiraban a enriquecer y refinar las concepciones y a promover la intervención crítica del alumnado sobre su realidad. En cualquier proyecto alternativo de innovación y cambio educativo es preciso que, desde el primer momento, el qué enseñar y el cómo enseñar sean los elementos nucleares de la actividad educativa aunque, para ser más preciso, el propio desarrollo de la innovación y su plasmación en un proyecto curricular situarán el cómo evaluar en un lugar preponderante del proceso de experimentación y desarrollo profesional. En todos ellos, los contenidos de la enseñanza, la metodología didáctica y la evaluación mantienen una estrecha interacción que se plasma, de manera más o menos coherente, en el proyecto curricular. La innovación escolar, la experimentación curricular y el desarrollo profesional no pueden quedar limitados sólo a tener en cuenta [a partir de] las concepciones del alumnado en el diseño de las secuencias de actividades, eso sería reducir y limitar la propia innovación, además será preciso que estos procesos se aborden desde "un enfoque mucho más completo y complejo, que [afecten] no sólo al cómo enseñar sino, muy principalmente, al qué enseñar y, por tanto, al conocimiento escolar" (GARCÍA PÉREZ, 1999:8). Pero tampoco debe de olvidarse que, sobre todo por su carácter sistémico, dinámico y complejo, la enseñanza se desarrolla con más posibilidades de éxito en un contexto educativo integrador, cooperativo, democrático, flexible y rico que promueva una interacción crítica con múltiples "situaciones problemáticas"

(GARCÍA, 1.998:188) como estrategia para cuestionar las concepciones iniciales del alumnado y promover su tránsito progresivo hacia un mayor grado de complejidad.

La relevancia educativa de investigar el medio urbano

El medio urbanizado es el espacio vital donde se desenvuelve cotidianamente el alumnado. Este medio urbano es un espacio de convivencia, encuentro y confrontación sujeto a una continua actividad económica, cultural, política, biológica ... que condiciona y orienta, interesadamente, sus posibilidades de desarrollo. Es un espacio vivo, dinámico, complejo y global donde se entrelazan diferentes y contrapuestos intereses, valores e ideales, pautas y usos sociales, hábitos, prejuicios, expectativas... y donde se producen complejas y contradictorias interacciones entre los elementos que lo conforman.

El medio urbano es, también, un espacio donde se recrea permanentemente la cultura pública, donde se producen ricas y diversas informaciones como resultado de las múltiples interacciones entre sus habitantes y entre éstos con su entorno. Este conjunto de intensas y continuas interrelaciones confiere al medio urbano una riqueza formativa que no puede pasar desapercibida para las instituciones educativas si realmente están interesadas en transformarse en un espacio de negociación y recreación cultural útil para generar múltiples situaciones significativas y relevantes de aprendizaje. Sin embargo, tradicionalmente, las instituciones educativas, atrapadas en la dinámica propia de la cultura libresco y académica dominante, han dado la espalda al medio urbano proponiendo, de una manera parcelada y trivial, la resolución de múltiples problemas escasamente relacionados con las auténticas preocupaciones e intereses del alumnado⁴, por otra parte fuertemente conectadas con su entorno vital, y con nula incidencia en la problemática urbana. Abrir la escuela al entorno, y al medio urbano, ha sido una antigua reivindicación progresista que, consciente de su enorme valor didáctico para promover aprendizajes significativos, consideraba al medio urbano y natural como un interesante y útil objeto de estudio en sí mismo con capacidad de generar ricas experiencias e informaciones relevantes para promover en el alumnado una interpretación y comprensión crítica de la realidad que permita desempeñar un papel activo, crítico y coo-

perativo de ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes.

Si la educación formal quiere ofrecer al alumnado los estímulos y el bagaje cultural adecuados para comprender y aceptar su propia identidad es necesario comenzar a investigar sobre los aspectos geográficos, históricos, culturales, biológicos, económicos, sociológicos, antropológicos, industriales y de servicios, sobre las interrelaciones que mantienen entre ellos y sobre las relaciones en las que los seres humanos están inmersos. Investigar e indagar sobre cómo es y cómo funciona el medio urbano donde se desenvuelve su vida, sobre los diferentes, y a veces contrapuestos, intereses de quienes viven en él, sobre qué tipo de interacciones mantienen sus habitantes, sobre cómo éstas inciden en la vida de los ciudadanos, sobre los problemas que genera la vida en la ciudad... son aspectos que promueven experiencias de indagación y exploración sobre las propias ideas para generar otras nuevas de mayor complejidad. Estas experiencias convertirán el medio urbano en un elemento de reflexión e indagación, y no sólo el espacio de alquitrán y cemento que los escolares atraviesan diariamente para ir de su casa al colegio y del colegio a su casa, o para ir al cine o de compras... este trabajo de indagación y búsqueda sobre el medio urbano permitirá descubrir y reconocer la asombrosa diversidad y complejidad, así como la estrecha interrelación mantenida entre sus partes⁵. Pero estudiar el medio urbano no es trabajar de una manera parcelada sobre los diferentes elementos y aspectos que lo conforman, sino que supone investigar desde una perspectiva transdisciplinar los elementos, las relaciones, la organización interna y los procesos de cambio que ocurren en su interior evitando los reduccionismos o las parcelaciones propias de las propuestas y prácticas espontaneistas y cientifistas (GARCÍA y GARCÍA, 1992). Es preciso organizar la investigación del medio urbano en torno a un conjunto de ámbitos de contenidos⁶ (GARCÍA y GARCÍA, 1.992; CAÑAL, 1.997; TRAVÉ y CAÑAL, 1997) capaces de promover y facilitar la exploración del espacio de lo real y del terreno de lo posible (PÉREZ GÓMEZ, 1.997:26) a través del desarrollo de diferentes proyectos y actividades que induzcan a pensar, argumentar, debatir, contrastar, comprobar, decidir, justificar...; actividades y tareas que, ajustadas a los modos de aprender del alumnado, admiten múltiples respuestas y promueven la interacción entre los diferentes niveles de interpretación y comprensión que coexisten en el aula.

La construcción de un conocimiento escolar deseable sobre el medio urbano

Como muy bien expone GARCÍA PÉREZ (1.993, 1.995, 1.999), el carácter sistémico y complejo del medio urbano aconseja que el proceso de elaboración y reformulación de un conocimiento escolar deseable sobre el

¹Miembro del MCEP Sevilla y del Grupo de Investigación Gaia (HUM-133). Dpto. Orientación IES El Coronil (Sevilla)

medio urbano tenga en cuenta las aportaciones de las distintas áreas del conocimiento científico, la problemática medioambiental, las aportaciones del conocimiento cotidiano y las concepciones del alumnado así como el conocimiento profesional del profesorado si realmente aspiramos, desde una perspectiva crítica y holística, a promover la construcción de un conocimiento útil y válido para comprender la problemática urbana. "Así para favorecer la construcción de ese conocimiento escolar hemos de tener en cuenta tanto la fuente de conocimiento procedente del contexto cotidiano, como las concepciones de los alumnos sobre aquello que vaya a ser objeto de estudio, como también, los referentes científicos básicos en relación con dichos contenidos, siendo, así mismo, de gran interés el conocimiento elaborado – en este caso sobre el medio urbano – desde perspectivas ideológicas, políticas, éticas... que no son reducibles a las aportaciones científicas-disciplinares" (GARCÍA PÉREZ Y OTROS, 1993:42)

Siguiendo a García Pérez analizaremos con algo de detenimiento cada una de las fuentes que pueden hacer alguna contribución para la construcción de un conocimiento escolar deseable sobre el medio urbano:

a. Las aportaciones de las distintas áreas del conocimiento científico

El estudio medio urbano, o de algún aspecto relacionado con él, ha sido abordado desde distintas áreas del conocimiento científico (GARCÍA PÉREZ, 1.999) como la Geografía, la Sociología, Antropología... que pueden hacer alguna contribución al proceso de construcción del conocimiento escolar deseable y útil sobre el medio urbano. La integración reflexiva y crítica de las aportaciones de estas áreas científicas ayuda a comprender el carácter complejo, sistémico y dialéctico de la realidad urbana, conscientes que la intervención y transformación dialéctica sobre el espacio vital y experiencial deviene de interpretar y comprender críticamente la realidad urbanizada.

- De los distintos enfoques de la Geografía podemos extraer algunas ideas básicas para desarrollar en el alumnado una conciencia ciudadana crítica y democrática: 1. La complejidad del fenómeno urbano demanda un enfoque transdisciplinar para promover una comprensión crítica de los continuos cambios experimentados. 2. Es preciso descubrir la estrecha relación existente entre espacio urbano y clase social. 3. Las percepciones y vivencias del alumnado sobre el espacio urbano deben ser el punto de partida y referencia para la posterior interpretación y transformación de sus propias sensaciones y visiones.

- Del Urbanismo podemos extraer la necesidad de fomentar el desarrollo de una conciencia ciudadana crítica y participativa que habilite para participar e intervenir democráticamente en el medio urbano.

- De los distintos enfoques de la Sociología podemos rescatar la relevancia de diferentes conceptos como espacio social, segregación social, discriminación étnica, cultural, de género y económica, comportamientos desviados... para promover una comprensión crítica de las antagónicas realidades sociales que conviven⁹ en el medio urbano. Sin olvidar que los conceptos de producción y explotación económica en el medio urbanizado, o bajo qué parámetros económicos se diseña el desarrollo y el crecimiento de las ciudades⁹ pueden promover una mejor comprensión crítica de los procesos sociales y económicos relevantes de la vida en la ciudad.

- De la ecología podemos tomar la concepción del

medio urbanizado como un organismo que demanda alimentos, agua, combustibles... y expulsa residuos sólidos, líquidos y gaseosos que contaminan el medio ambiente. Esa idea permitirá percibir el proceso dinámico de entrada de alimentos y energía y salida de residuos sólidos, líquidos y gaseosos contaminantes, así como su dependencia del exterior aunque produzca información y cultura.

- De la Psicología Ambiental podemos incorporar la relación existente entre el comportamiento de las personas y el ambiente vital donde transcurre su existencia.

- De la problemática medioambiental podemos extraer el carácter sistémico del medio urbanizado donde todos sus elementos bióticos y abióticos están en estrecha interacción para mantener el equilibrio, elemento organizador del sistema básico. De ahí que cualquier desequilibrio en uno de los elementos afecte a los demás.

Cada una de las disciplinas reseñadas puede aportar ideas o proposiciones interesantes para construir una trama conceptual que recogiendo las sugerencias más importantes de las diferentes referentes amplíe el objeto de estudio y proporcione una visión más global y compleja de la realidad urbana. Del conjunto de ideas expuestas se pueden entresacar aquellas que son más relevantes para el tema que nos ocupa:

- La necesidad de integrar el conjunto de contenidos propuestos por las distintas áreas y ámbitos de conocimiento.

- La relevancia de los conceptos de calidad de vida y desarrollo personal.

- El importante papel que el docente desempeña en el estudio crítico del medio urbano planteando problemas y dinamizando y facilitando su resolución pero esto sólo será posible si posee los conocimientos adecuados (aunque sean mínimos) de la problemática de la vida urbana y si es capaz de localizar los recursos necesarios para abordar su estudio.

c. Las aportaciones del conocimiento cotidiano: Las concepciones del alumnado

Junto a las aportaciones del ámbito científico y la problemática medioambiental, el conocimiento cotidiano es un referente fundamental a tener en cuenta en la elaboración y formulación de propuestas útiles y relevantes de conocimiento escolar deseable sobre el medio urbano. Considerar y comprender las creencias, valores, convicciones, dichos y tradiciones propias de la cultura cotidiana, así como las opiniones, estereotipos y visiones existentes sobre la realidad urbana, resultan de gran interés didáctico para entender la lógica global del pensamiento del alumnado.

Si la escuela desea comprender porqué el alumnado encuentra determinados obstáculos¹⁰ en la comprensión del medio urbano no puede pasar por alto los diferentes niveles de complejidad de las concepciones del alumnado ni que éstas están impregnadas de las concepciones que conviven en su entorno cotidiano junto con aditamentos específicos, propios del conocimiento escolar, adquiridos en su escolarización. Por tanto, a la hora de hacer propuestas alternativas de qué¹¹ enseñar, las concepciones del alumnado no deben considerarse nunca como un obstáculo o un freno para el aprendizaje sino que más bien deben percibirse como un indicador del nivel de estructuración y organización, del nivel de complejidad que posee el alumnado.

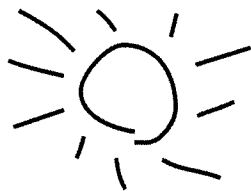
Entender las concepciones del alumnado como un sistema de ideas¹² dotado de una lógica interna¹³ que



"Investigar e indagar sobre cómo es y cómo funciona el medio urbano donde se desenvuelve su vida, sobre los diferentes, y a veces contrapuestos, intereses de quienes viven en él, sobre qué tipo de interacciones mantienen sus habitantes, sobre cómo éstas inciden en la vida de los ciudadanos, sobre los problemas que genera la vida en la ciudad... son aspectos que promueven experiencias de indagación y exploración sobre las propias ideas para generar otras nuevas de mayor complejidad"

dossier

"Estudiar el medio urbano no es trabajar de una manera parcelada sobre los diferentes elementos y aspectos que lo conforman, sino que supone investigar desde una perspectiva transdisciplinar los elementos, las relaciones, la organización interna y los procesos de cambio que ocurren en su interior evitando los reduccionismos o las parcelaciones propias de las propuestas y prácticas espontaneistas y cientifistas"



"Considerar y comprender las creencias, valores, convicciones, dichos y tradiciones propias de la cultura cotidiana, así como las opiniones, estereotipos y visiones existentes sobre la realidad urbana, resultan de gran interés didáctico para entender la lógica global del pensamiento del alumnado."

puede evolucionar¹⁴ en el tiempo hacia niveles de mayor organización y complejidad, aceptar sus posibles errores como indicadores de los obstáculos encontrados por el alumnado en su proceso de aprendizaje (ASTOLFI, 1.999), indagar en sus concepciones para construir una trama de ideas del alumnado¹⁵ relacionadas con el medio urbano... pueden proporcionar un buen marco de referencia general para interpretar y comprender sus concepciones¹⁶ y facilitar el proceso de aprendizaje en el aula. Este marco de referencia ayudará, sin duda, a comprender la lógica del conocimiento del alumnado sobre el medio urbano, a delimitar los componentes de ese conocimiento y a entender los obstáculos que impiden alcanzar una mayor complejización. Este conocimiento no sólo permitirá analizar lo que sucede en el aula y a actuar críticamente en la enseñanza proponiendo una secuencia de actividades significativas y relevantes¹⁷ sino que, teniendo muy en cuenta las aportaciones efectuadas por la psicología en general, la psicología social, la sociología psicossocial, la psicología ambiental y de la percepción y de la didáctica..., facilitará la construcción de una hipótesis general de progresión (GARCÍA PÉREZ, 1.999) adaptada a la evolución de las concepciones del alumnado sobre el medio urbano. Esta hipótesis general de progresión, como construcción progresiva y gradual de los modelos interpretativos del mundo¹⁸, proporcionará las claves para interpretar los distintos niveles de percepción y comprensión que posee el alumnado sobre el medio urbano, aspecto clave para elaborar un discurso integrador y específico que permita intervenir críticamente en el aula delimitando qué enseñar y cómo enseñar a través de propuestas concretas de conocimiento escolar que, plasmadas como Unidades Didácticas o Proyectos de Trabajo, aborden la resolución de problemas relevantes y útiles desde un punto de vista educativo al tener en cuenta tanto la lógica global del pensamiento del alumnado como los grandes problemas-ejes extraídos de la problemática ambiental del medio urbano¹⁹.

d. El desarrollo profesional del docente. Esta reflexión sobre el conocimiento escolar no puede estar desligada de la reflexión sobre el conocimiento profesional, si realmente aspiramos a promover la innovación y la experimentación educativa es muy importante integrar el currículo del alumnado y el del docente. Plantear retos que cuestionen las hipótesis y concepciones del alumnado sobre el medio urbano, estimular al alumnado a poner a prueba sus hipótesis, aceptar los errores como parte inherente del propio proceso de aprendizaje, construir en el aula un clima tolerante, participativo y rico culturalmente, ofrecer las ayudas y orientaciones contextuales, fomentar el debate y la búsqueda de nuevas respuestas a los problemas e interrogantes surgidos...; requiere un docente crítico y reflexivo con su propia actividad; abierto y receptivo no sólo a las nuevas aportaciones de la didáctica, pedagogía, psicopedagogía y sociología sino a las demás ciencias relacionadas con el medio urbano; un docente solidario y cooperativo para iniciar procesos de reflexión, cambio e innovación en equipo orientados a la búsqueda compartida de soluciones a los problemas e incertidumbres surgidas en la práctica. Un docente pertrechado de un marco curricular flexible y dotado de los recursos, herramientas y apoyos necesarios para superar los obstáculos y dificultades surgidas en la propia práctica.

La reflexión pausada y sistemática sobre la práctica ofrecen al docente, y a los equipos docentes, las claves

para comprender el por qué, el para qué y el cómo de lo que se hace y/o ocurre en las clases, las claves para analizar si la práctica se corresponde con nuestros valores y creencias educativas y las claves para mejorar la propia práctica a través de la experimentación de nuevas formas de relación con el alumnado, para la búsqueda de nuevas formas de organizar el espacio y el tiempo, para la revisión crítica y reflexiva del currículum relacionado con el medio urbano atendiendo a la trama básica de conocimientos y a los distintos ámbitos de investigación escolar construidos progresiva y colegiadamente y para una nueva secuenciación de tareas y actividades que tenga en cuenta los distintos niveles interpretativos del alumnado expuestos en la hipótesis general de progresión. Esta construcción y reconstrucción de las claves de la propia intervención dotan al profesorado de una mayor autonomía y una mejor comprensión de su pensamiento y acción pedagógica.

El conocimiento escolar alternativo sobre el medio urbano

Construir puentes entre las concepciones del alumnado y el conocimiento escolar deseable para facilitar el tránsito progresivo de las concepciones hacia un mayor grado de complejidad exige superar el carácter rígido, simplista y acritico, propio del conocimiento escolar tradicional, de modo que la elaboración y organización del conocimiento escolar alternativo se apoye en las concepciones del alumnado y en una serie de referentes básicos²⁰ como orientadores del proceso de formulación y construcción. Este intento de aproximar, todo lo posible, el conocimiento escolar deseable al sistema de concepciones del alumnado [ajustándolo a su lógica interpretativa para que sea posible un progresivo refinamiento, estructuración y complejización] se estructura y organiza, en sintonía con los referentes básicos anteriormente descritos, en una serie de tramas de contenidos²¹, estrechamente relacionados entre sí, plasmadas en un conjunto de macro-ideas válidas para trabajar diferentes problemas ejes o macro problemas que, atendiendo a las características del alumnado, al nivel educativo y a la problemática socio-ambiental, se desglosan en otros más pequeños, abordables en el desarrollo de diferentes Unidades Didácticas o Proyectos de Trabajo. El carácter evolutivo de este proceso de construcción de un conocimiento alternativo sobre el medio urbano permitirá la elaboración de una jerarquía de contenidos y problemas que siguiendo "un gradiente creciente de complejidad y abstracción" (GARCÍA PÉREZ y OTROS, 1.993) se acomode a la lógica interpretativa del alumnado, en cada momento, teniendo en cuenta los diferentes niveles conceptuales que conviven en el aula. De este modo, es posible generar un conocimiento escolar útil y relevante capaz de ofrecer un conjunto variado y rico de "propuestas integradoras en las que el conocimiento adopte una formulación gradual y progresiva, en un proceso que orienta la construcción del saber de los alumnos y alumnas hacia modelos, más rigurosos y potentes de comprensión e intervención en la realidad que les ha tocado vivir" (GARCÍA y GARCÍA PÉREZ, 1.995).

Seleccionar una problemática urbana como objeto de estudio, extraída de la problemática urbana y ubicada dentro del paraguas o espectro que conforma la zona de desarrollo próximo (VYGOTSKY, 1.979) del alumnado, no significa renunciar a dotar las concepciones de una mayor organización y complejización, sino todo lo contrario, significa abordarla desde un enfoque transdiscipli-

nar teniendo en cuenta el carácter complejo, dinámico y global de lo urbano en las sociedades modernas²². Sólo así es posible elaborar una propuesta de conocimiento escolar sobre el medio urbano coherente e interrelacionada con las aportaciones de los distintos campos disciplinares y los problemas socio-naturales específicos de cada contexto [pero sin perder la referencia global de las actuales sociedades], una propuesta que se concreta en un conjunto interrelacionado de problemas socio-naturales relevantes con alta potencialidad didáctica desde la óptica del conocimiento deseable. Estos problemas, desglosados en otros más pequeños, "constituyen el vínculo entre el qué y el cómo enseñar, la concreción del conocimiento escolar en objetos de estudio que tienen que investigar los alumnos" (GARCÍA 1.998:189). Este trabajo investigativo aspirará a que el alumnado descubra y establezca nuevas relaciones entre los conceptos y sus concepciones puedan evolucionar desde un conocimiento fragmentario y con escasas relaciones entre sí a otro conocimiento más rico, organizado y complejo.

El desarrollo de estas Unidades Didácticas o Proyectos de Trabajo encuentra en la práctica algunos obstáculos que provienen de la estructura jerarquizada, rígida y estática de las instituciones educativas, de la cultura individualista e inmovilista predominante entre el profesorado y del excesivo protagonismo de los libros de texto²³ en la vida escolar. Superar estas limitaciones supone modificar las estructuras profundas de la institución escolar para el profesorado disponga del tiempo y apoyos necesarios para distanciarse de las rutinas e inercia a través de la reflexión e investigación personal [y colectiva] y el diálogo crítico con otras personas; lo que, sin duda, supone construir una cultura de trabajo colaborativa en el centro que permita pensar, fundamentar, planificar y desarrollar una actividad más coordinada, participativa y democrática; y sustituir²⁴ los libros de texto por otros materiales más abiertos, flexibles y adaptables a las concepciones, necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado. Materiales que ofrezcan un conjunto integrado de contenidos extraídos de diversas fuentes del conocimiento, que planteen problemas significativos y relevantes para el alumnado y que presenten una secuencia de actividades gradualmente planteadas para que el alumnado estructure y refine sus concepciones y establezca relaciones entre los diferentes conceptos manejados.

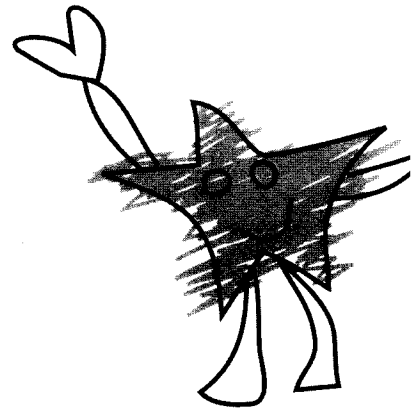
Conclusiones finales

El proceso de construcción de un conocimiento alternativo sobre el conocimiento urbano, situado en el ámbito de los planteamientos críticos e investigativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, debe fundamentarse en una serie de referentes teóricos metadisciplinares que orienten y organicen la elaboración y formulación de propuestas de conocimiento escolar para la enseñanza (GARCÍA, 2000) que tendrá muy en cuenta que los conocimientos no se transmiten sino que se construyen por el que aprende, la complejidad y el dinamismo de la realidad urbana, la organización del currículum en torno a problemas relevantes y la perspectiva crítica de la educación. Estas proposiciones o macro-ideas educativas, elaboradas y estructuradas en torno a los referentes metadisciplinares y a los problemas socio-ambientales relevantes desde un punto de vista educativo, conforman un núcleo integrado de conocimiento escolar deseable que establece posibles itinerarios didácticos formulados de forma educativa²⁵. Estos grandes

núcleos de conocimiento se concretan en la práctica en una serie de ámbitos de investigación escolar que se pueden desglosar en una serie de tópicos o problemas, estrechamente relacionados entre sí, para ser abordados en el desarrollo de distintas Unidades Didácticas o Proyectos de Trabajo, en los que se genera una secuencia de actividades gradualmente planteadas para facilitar la explicitación, el contraste, el refinamiento y la estructuración de las concepciones del alumnado para que éstas adquieran un mayor grado de complejidad. El diseño, desarrollo y evaluación de estas Unidades Didácticas o Proyectos de Trabajo demanda la implicación del docente en un proceso sistemático y riguroso de investigación sobre [y en su] propia práctica para "aumentar [su] comprensión de toda la complejidad" (Porlán, 1.992) de los procesos educativos, condición indispensable para superar las rutinas y el individualismo docente y para comenzar a comprender y distinguir los rituales específicos de la cultura visible e invisible que rigen la vida en el interior de las instituciones educativas porque no podemos, ni debemos de, olvidar que en las instituciones educativas no sólo se aprenden los contenidos de diferentes materias sino que también se refuerzan determinados valores y actitudes dominantes en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ASTOLFI, J. P. (1.999): El error, un medio para enseñar. Sevilla: Diada
- BANKS, J.A. (1.996): El debate canónico, la construcción del conocimiento y la educación multicultural. KIKIRIKI COOPERACIÓN EDUCATIVA, 41 pp.4-16
- BONAPACE, W. y VITALE, S. (1.993): Editorial del monográfico La ciudad como ambiente EEE, 2 pp.3-4
- CAÑAL, P. (1.997): Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. En CAÑAL, P., LLEDÓ, A., POZUELOS, F. y TRAVÉ, G.: Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa. Sevilla: Diada, pp.39-56
- GALEANO, E. (1.999): Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Madrid: Siglo XXI Editores
- GARCÍA DÍAZ, E. (1.998): Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares. Sevilla: Diada Editora
- GARCÍA DÍAZ, J.E. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (1.992): Investigando nuestro entorno. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 209
- García Díaz, E. y GARCÍA PÉREZ, F. (1.995): Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación. Sevilla: Diada Editora
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y otros (1.993): Vivir en la ciudad: una unidad didáctica para el estudio del medio urbano. INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, 20 pp. 39-64
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (1.995): La ciudad como objeto de estudio. LIBER, 3 pp.25-33
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (1.999): El papel de las concepciones de los alumnos en la Didáctica de las ciencias. INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, 39, pp.7-16
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (1.999): El medio urbano en la Educación Secundaria obligatoria: Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares. Tesis doctoral Dpto. Didáctica de las Ciencias Universidad de Sevilla
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2.000): Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: El modelo de investigación en la escuela. SCRIPTA NOVA, Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, 64
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1.998): La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata
- PORLÁN, R. (1.992): Investigación y renovación escolar.



"El proceso de construcción de un conocimiento alternativo sobre el conocimiento urbano, situado en el ámbito de los planteamientos críticos e investigativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, debe fundamentarse en una serie de referentes teóricos metadisciplinares que orienten y organicen la elaboración y formulación de propuestas de conocimiento escolar para la enseñanza"

"Seleccionar una problemática urbana como objeto de estudio, extraída de la problemática urbana y ubicada dentro del paraguas o espectro que conforma la zona de desarrollo próximo del alumnado, no significa renunciar a dotar las concepciones de una mayor organización y complejización, sino todo lo contrario, significa abordarla desde un enfoque transdisciplinar teniendo en cuenta el carácter complejo, dinámico y global de lo urbano en las sociedades modernas"

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 209

POSTMAN, N. (1.999): El fin de la educación. Barcelona: Octaedro

TRAVÉ, G. y CAÑAL, P. (1.997): Los ámbitos de investigación en un currículum alternativo. En CAÑAL, P., LLEDÓ, A., POZUELOS, F. y TRAVÉ, G.: Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa. Sevilla: Diada, pp.217-233

VYGOTSKY, L. S. (1.979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid: Crítica

NOTAS

²Entiendo por conocimiento escolar el que se genera y produce en el interior de las instituciones educativas como consecuencia de la interacción entre el conocimiento socialmente organizado y el conocimiento cotidiano presente en las concepciones y creencias del alumnado

³Entre los que podemos incluir el Proyecto IRES

⁴No podemos obviar que el modelo de sociedad actual se caracteriza, entre otras cosas, por la interconexión telemática y el preponderante papel de unos medios de comunicación cada vez más agresivos y voraces para determinar gustos, costumbres y para digerir y manipular rápidamente cualquier hecho, realidad o pensamiento hostil a sus intereses que desvirtúa y manipula hasta convertirlo en un inocuo objeto de consumo. Como atinadamente expone EDUARDO GALEANO (1.999:26): "La televisión se encarga de convertir en necesidades reales, a los ojos de todos, las demandas artificiales [que las multinacionales] inventan sin descanso... La televisión no sólo enseña a confundir la calidad de vida con la cantidad de cosas sino que además brinda cotidianos cursos audiovisuales de violencia"

⁵Centro y periferia, los distintos barrios que la conforman, zona de trabajo y zona de ocio, clase trabajadora y clase empresarial, las redes viarias y los centros comerciales, las zonas residenciales y los barrios obreros, ...

⁶Seguendo a (GARCÍA y GARCÍA, 1.992) podríamos definirlos como "conjuntos de problemas siconaturales relacionados entre sí y que, desde la perspectiva de los alumnos son relevantes para la comprensión de la realidad, al tiempo que permiten relacionar e integrar conjuntos de problemas bajo la lógica del conocimiento escolar deseable"

⁷El subrayado es mío para resaltar la sustitución del término urbano, que aparece en el original, por el término medio urbano más acorde con la orientación de este trabajo.

⁸En el sentido de vivir juntos en la misma ciudad sin que por ello se deba obviar las injusticias y discriminaciones que se dan en ella.

⁹En este caso, comprender las implicaciones que se pueden derivar del Plan General de Urbanización de las Ciudades puede resultar de gran interés formativo.

¹⁰Seguendo a García Pérez, la visión simplista, rígida y estática de la realidad y la tendencia a una causalidad simple y lineal del alumnado hace que surjan determinadas dificultades para interpretar y comprender la organización del medio, para percibir las relaciones causales y para considerar el cambio y la estabilidad.

¹¹Nunca desligadas de cómo enseñar ni de cómo evaluar pues los tres elementos de la práctica educativa están fuertemente interrelacionados.

¹²Este sistema de ideas está mediatizado por la propia experiencia, el contexto vital, la competencia lingüística, la estructura cognoscitiva o forma de organizar los conocimientos y la educación del sujeto.

¹³Esta lógica es diferente a la lógica científica y como tal hay que aceptarla

¹⁴En el sentido de lograr un mayor grado de refinamiento,

organización y complejidad.

¹⁵Esta trama aspira a la construcción de una hipótesis general de progresión de las concepciones del alumnado sobre el medio urbano.

¹⁶Seguendo a GARCÍA PÉREZ (1.999) éstas evolucionan de una visión sincrética a una sistémica pasando entre tanto por una visión aditiva.

¹⁷Porque atienden a la lógica del alumnado

¹⁸Como indicábamos anteriormente estos modelos evolucionan desde una visión sincrética a una sistemática pasando antes por una visión analítica

¹⁹Seguendo a GARCÍA PÉREZ (1.999) estos serían algunos de los problemas-ejes sobre los que incardinar el estudio crítico del medio urbanizado: "¿Por qué existen desigualdades sociales en la ciudad?, ¿cómo se halla estructurado el espacio social de la ciudad?, ¿por qué se valoran de forma diferente los barrios de la ciudad?, ¿de qué depende la calidad de vida en el medio urbano?"

²⁰Seguendo el proyecto IRES estos referentes básicos serían el conocimiento socialmente organizado, el conocimiento cotidiano y la problemática socio-ambiental

²¹Esta trama establece posibles itinerarios didácticos en los que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales están estrechamente interrelacionados e integrados. Los conceptuales se trabajan a dos niveles: uno horizontal, en el que los contenidos están relacionados con el campo conceptual específico; y otro vertical, en el que se relaciona con otros conceptos.

²²Vivimos en una aldea global donde las costumbres, hábitos, gustos y formas de pensar adquieren una dimensión mundial debido a la fuerte incidencia mediática. Este fenómeno de mundialización dificulta desligar lo local de lo global, pese a ello aún perviven, aunque sería más correcto decir que, actualmente, una serie de tradiciones y costumbres autóctonas están en pleno apogeo porque la ciudadanía se aferra a ellas en un intento de no perder su propia identidad. Estos aspectos son de gran interés para la construcción del conocimiento escolar alternativo sobre el medio urbano

²³Los libros de texto no sólo marcan el ritmo del trabajo escolar sino que homogeneizan las actividades obviando las necesidades e intereses reales del alumnado, los estilos y ritmos de aprendizaje que conviven en el aula y la problemática socio-natural. Otro aspecto que es preciso resaltar es que "los libros de textos presentan una visión muy selectiva de la realidad social, dan a los estudiantes la idea de que el saber es estático más que dinámico y estimulan a los alumnos para que dominen hechos aislados en vez de animarlos a que elaboren un conocimiento complejo de la realidad social" (BANKS, 1996:12).

²⁴Esta sustitución la considero bastante difícil y problemática no sólo porque atenta a los intereses económicos [es mucha la cantidad de dinero la que se mueve cada año] de las grandes editoriales, fuertemente conectadas con los potentes grupos mediáticos, sino porque requeriría cambiar la competencia cultural del profesorado como base de su competencia pedagógica.

²⁵Esta formulación es educativa porque se ajusta a las concepciones del alumnado y a las finalidades educativas perseguidas para promover una mejor comprensión de la realidad urbana en el alumnado.