



Investigaciones Geográficas (Esp)

ISSN: 0213-4691

investigacionesgeograficas@ua.es

Instituto Interuniversitario de Geografía
España

Souto González, Xosé M.

IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DEL ESTUDIO GEOGRÁFICO DE LAS CIUDADES

Investigaciones Geográficas (Esp), núm. 12, 1994, pp. 93-118

Instituto Interuniversitario de Geografía

Alicante, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17654240005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DEL ESTUDIO GEOGRÁFICO DE LAS CIUDADES

Xosé M. Souto González*

RESUMEN

Los mecanismos financieros y la mediatización de los medios de comunicación ha determinado la universalización de formas de vida, en los últimos años de este siglo, que se difunde a través de los centros urbanos. Por todo ello los programas educativos contemplan el hecho urbano como un asunto relevante. Desde la Geografía se ha venido estudiando el mundo de las ciudades desde diversas perspectivas teóricas, que responden a planteamientos ideológicos y epistemológicos concretos. Su estudio y comprensión es fundamental para organizar los contenidos didácticos, expresión de problemas escolares donde al alumnado se le propone un método y unos conceptos para explicar mejor el mundo donde vive.

Palabras clave: urbanización, escuelas de geografía, didáctica de geografía, problema escolar, proyecto curricular y alternativa metodológica.

ABSTRACT

The financial mechanisms and the important role played by the Mass Media have led, over the last years of the twentieth century, to a uniformity in all forms of life, which has spread throughout urban centers. Educational programmes, therefore, perceive cities as an important theme. The world of the cities has been examined within the field of Geography Studies, from different theoretical perspectives, taking into account concrete ideological and epistemological considerations. The study and understanding of the city is fundamental for the organization of teaching content, as the expression of educational problems, where the students adopt methods and concepts in order to gain a better knowledge of the world in which they live.

Key words: Urbanization, different tendencies in Geography, Geography teaching, educational problems, curriculum projects and methodological alternatives.

* El autor de este artículo pertenece al Centre de Professors de Valencia y es miembro de la Sociedade Galega de Xeografía.

Introducción

La concentración demográfica en las grandes ciudades es un fenómeno reciente de la humanidad. Las revoluciones industriales del siglo XIX determinan las aglomeraciones laborales cerca de las empresas y de los mercados de productos en gran escala. Los avances higiénicos y sanitarios facilitaron el crecimiento de las ciudades, primero en Europa y América del Norte y después en los países de economía dependiente. Uno de los factores más relevantes del mundo actual es el gran crecimiento y concentración de personas en las áreas urbanas de los países menos desarrollados, así como la reestructuración del crecimiento en los países centrales, con los procesos de periurbanización y contraurbanización, que comentaremos en el capítulo 4.

Estas circunstancias han afectado al desarrollo de la geografía urbana, rama específica del conocimiento geográfico que evoluciona en diferentes líneas metodológicas a partir de los años sesenta de nuestro siglo, en coincidencia con las rupturas epistemológicas de la propia ciencia geográfica. Incluso dentro de la especificidad de la geografía urbana se puede encontrar, en los países anglosajones, una subdivisión: los estudios de morfología urbana, a los que nos referiremos en el punto 1.

Al mismo tiempo, la ubicación de los institutos de enseñanza media y la masificación de las aulas favorecía el tratamiento de temas vinculados con la vida urbana. Además ésta era percibida no sólo en sus aspectos formales (edificios, urbanizaciones, servicios o equipamientos), sino también en la difusión de unas pautas culturales y de consumo que tenían y tienen gran eco en los grupos adolescentes, aquellos que acuden a los centros escolares de la secundaria.

La conjunción de ambos factores —evolución de la geografía urbana e interés del estudio del fenómeno urbano— generó la profusión de estudios de divulgación sobre áreas urbanas y materiales de unidades didácticas para ser trabajadas en las aulas. La publicación del decreto de enseñanzas mínimas, en junio de 1991, parece recoger esta dinámica al conceder una gran relevancia al estudio de las ciudades y al mundo urbano en el área de geografía-historia, ciencias sociales de Educación Secundaria Obligatoria.

Todo lo anterior justifica la necesidad de realizar una reflexión sobre el estado de la cuestión científica de la geografía urbana y sus posibles aplicaciones a la vida escolar. En este trabajo pretendemos, en la primera parte, sintetizar el estado actual del conocimiento científico existente sobre la geografía urbana, mientras que en la segunda parte pretendemos esbozar algunas consecuencias que se derivan respecto a su incardinación en diferentes proyectos curriculares, que lógicamente poseerán su propia lógica interna, sus sistemas didácticos que determinarán la selección de unos conceptos y no otros y de una secuencia metodológica y no otra. Las orientaciones bibliográficas que cierran este trabajo pretenden ofrecer una guía de obras sobre la problemática urbana que pueden ser útiles al profesorado en el momento de programar su trabajo en el aula.

La breve síntesis que pretendemos realizar no pretende, en absoluto, hacer una puesta al día de las investigaciones realizadas en el campo de la Geografía urbana, que se pueden encontrar en otros lugares, como comentaremos. Por el contrario, lo que deseamos es interpretar algunas de estas obras en sus contextos teóricos, de tal forma que nos sean útiles para nuestros propósitos. Y entre éstos uno fundamental consiste en la relación que se puede establecer entre las bases filosóficas del saber que contextualizan las investigaciones urbanas y los principios que sostenemos sobre el aprendizaje humano, y por ello de los alumnos. Pero esta interpretación ideológica que nos permite posicionarnos ante unos problemas frente a otros, no sería consistente si no fuera acompañada de una red conceptual lógica, que se deriva de las escuelas geográficas que consolidan unas teorías, unas

relaciones explicativas entre conceptos. Por ello es conveniente revisar, aunque sea sumariamente, los trabajos realizados en este campo específico del conocimiento geográfico.

I. Conceptos y teorías previas

El estudio de las ciudades, o más propiamente el estudio de la urbanización del territorio, es objeto de preocupación de los geógrafos desde finales del siglo XIX. Podemos encontrar a dos figuras que tienen una gran trascendencia en los estudios urbanos, por su incidencia en la formación de escuelas. Nos referimos, por una parte, a la figura de Paul Blanchard, que supone un hito fundamental en la sistematización de este campo de conocimiento con sus estudios de las ciudades de Grenoble y Montreal, análisis realizados entre 1911 y 1947. Por otra parte nos referimos a M. R.G. Conzen, que es fundamental para conocer la evolución de los estudios de morfología urbana en los países anglosajones.

La urbanización, y el estudio de las ciudades, se entiende, en el modelo de Blanchard, como una interpretación y explicación de una forma particular de organización del medio por parte del ser humano. Los intereses culturales y la lógica de la explicación eran los factores que explicaban la selección de unos hechos y conceptos y no de otros. Así el *emplazamiento* y la *situación* aparecen como conceptos básicos en el modelo explicativo de Blanchard. Unos conceptos que se contextualizaban en una metodología ambientalista —predominio de factores físicos—, inductiva —análisis de cada ciudad con objeto de llegar a la elaboración de unas leyes y normas— y enciclopédica —describir el mayor número posible de variables que permitía identificar la singularidad de cada ciudad.

Frente a esta perspectiva el modelo conzeniano, a partir de los años cuarenta de este siglo, va a estudiar las formas de las ciudades tanto en su forma, «como en los procesos y personas que la modelan» (Vilagrasa, 1991; 7). Su influencia es tal que ha generado una escuela dentro y fuera de Inglaterra, con conceptos propios tales como *ciclo parcelario* (burgage cycle), *franja periférica* (fringe belt) o *paisaje urbano* (townscape), que explicarían la morfogénesis de las ciudades (Larkham & Jones, 1991). Esta perspectiva se puede relacionar, en su origen, con análisis geomorfológicos e historicistas, en la búsqueda de teorías específicas de carácter geográfico en los estudios urbanos.

A partir de los años sesenta las nuevas geografías, en especial las denominadas Teórica, Radical y Percepción, abordan el estudio de lo urbano desde nuevos conceptos y metodologías, como se ha señalado por diversos autores (Capel y Urteaga, 1983). Así frente a la primacía de lo inductivo y descriptivo van a surgir propuestas de modelos explicativos, bien de corte neopositivista espacial o bien desde el marxismo social. Por último, la consideración del espacio urbano como un espacio subjetivo, reflejo del comportamiento y acciones individuales va a configurar una nueva forma de abordar el estudio de lo urbano, esta vez desde la comprensión del hecho urbano y su influencia en la mente y actuación de la persona. Nuevas perspectivas que responden a intereses ya no culturales, sino más técnicos (la Geografía teórica aplicada), revolucionarios sociales (la Geografía Radical) o hermenéuticos (la Geografía Humanística y la de la Percepción).

Es importante destacar los intereses que guiaron el estudio de las ciudades, pues de esta forma se entiende mejor la lógica de explicación; esto es, el orden de los elementos que configuran una estructura territorial urbana y su relación entre los mismos. De esta forma, nos damos cuenta que el estudio de las ciudades es siempre un análisis «interesado», pues está mediatizado por estrategias político-militares (v.g. Strabón) o bien por planteamientos higienistas, por difusión de proyectos de ordenación o por una finalidad fiscal-estadística.

Junto a los intereses que influyen en la selección de conceptos y hechos relevantes en la explicación, aparece el orden lógico de esta misma descripción-explicación. Así, una

primera diferenciación surge en la consideración de la ciudad como espacio objetivo en sí mismo o como espacio subjetivo, determinado por la imagen mental de los propios sujetos que la componen. Dentro de la aproximación explicativa a la ciudad, considerada como un territorio objetivo, que existe por sí, fuera de la mente del investigador, existen dos criterios básicos de análisis: la descripción formal de este territorio, donde predomina el método inductivo; y la descripción funcional de este territorio, donde coexisten los métodos deductivos e inductivos.

Nuestra pretensión, desde un planteamiento didáctico del objeto de estudio, es abordar las formas de «reconstruir la realidad urbana» por parte de los geógrafos desde los años finales de la década de los cincuenta de este siglo. Pretendemos estudiar cómo ordenan los datos de la realidad observada, de tal forma que se conviertan en hechos descriptivos, sobre los cuales elaboran sus conceptos, estructuras relacionales entre conceptos, leyes y teorías. De esta forma, creemos que explicitamos la lógica de la reconstrucción científica de la realidad urbana, de tal manera que pueda ser utilizada como teoría alternativa a las concepciones de conocimiento vulgar, que poseen los alumnos y que reflejan las opiniones estereotipadas. Cuando estos esquemas explicativos vulgares no son capaces de explicar convincentemente los hechos que les presentamos en forma de materiales didácticos surge el problema escolar, aparece un contenido didáctico.

1. Las teorías morfológico-funcionales: villas y ciudades

Uno de los campos de estudio más tradicional de la Geografía urbana es el que aborda el estudio de ciudades y aglomeraciones desde una perspectiva morfológica. Como hemos indicado, conviene diferenciar las tradiciones francesa y anglosajona en estos planteamientos teóricos. Si en el primer caso el modelo Blanchard se relaciona con las teorías posibilistas de Vidal de la Blache y más genéricamente el regionalismo, en el caso del modelo de Conzen las raíces las encontramos en el paisaje cultural alemán y en el historicismo, de ahí su estrecha relación con la geografía histórica. En ambos casos predomina un interés por analizar la forma de las ciudades como objeto, si bien el modelo anglosajón procura definir más concretamente los espacios (escala más grande) y los agentes urbanos.

En el caso francés, la relación con las teorías ambientalistas del diecinueve o con los criterios regionalistas del veinte son evidentes. Por una parte, el *emplazamiento* nos precisa la relación determinante con el medio físico, así como la adaptación humana a éste (la forma de las calles en pendientes, el alejamiento de la costa insalubre, la utilización de un meandro rocoso). Por otra, la *situación* nos remite a las posibilidades de la actuación humana, con sus ritmos históricos y las relaciones con otras ciudades: la organización regional. Unos procesos que son especificados en el caso conzeniano a través del análisis de la ocupación parcelaria o de las actuaciones de las instituciones públicas y empresas privadas en las franjas periféricas de las ciudades, con objeto de crear nuevo suelo urbano.

Precisamente para completar esta interpretación morfológica, aunque con pretensiones explicativas diferentes, aparecen los modelos funcionalistas, asociados al auge de la geografía teórica y cuantitativa. Ahora, los conceptos clave son *zonificación* y *localización*, con predominio del método deductivo, pues se aspira a crear leyes de comportamiento universal. Las ciudades siguen siendo objetos positivos de conocimiento, son realidades en sí, pero la actuación humana no está determinada por las condiciones ambientales, sino por las leyes del mercado (umbrales de demanda, límites de accesibilidad...) y por determinantes de psicología social (segregación social, invasión-sucesión de ocupación en barrios).

Los estudios de localización de P. Haggett et al. así como los de la Escuela de Chicago son los modelos de referencia.

En estos modelos predomina pues una explicación donde es posible resumir:

- a) el carácter de la ciudad como «objeto en sí mismo» de estudio. Un objeto que es un territorio, con sus formas y funciones. Existe, pues un punto de conexión con el positivismo lógico.
- b) el carácter determinante de los factores ambientales, culturales y económicos, si bien en las teorías posibilistas de carácter regional hay un predominio de la comprensión de la actuación humana y no una explicación de la determinación.
- c) una organización conceptual, y de los hechos que quedan subsumidos en los conceptos, desde procesos estructurantes, como son: situación y emplazamiento en un caso, ciclo parcelario o franja periférica en otro y zonificación y localización en el último.
- d) una diferenciación en el uso de métodos: predominio de lo inductivo en el modelo Blanchard y de lo deductivo en el modelo de Haggett et al.
- e) una diferenciación en los intereses de partida: construcción cultural en los años iniciales de siglo, geografía más «aplicada» en los planteamientos neopositivistas. Así la búsqueda de una concepción global se observa en el paisaje cultural (townscape), como síntesis del planeamiento, de la arquitectura construida y los usos del suelo.
- f) más predominio en el estudio interno de las ciudades en el modelo Blanchard y Conzen, frente a una mayor relevancia del estudio de la ciudad en el contexto regional en el modelo funcionalista.

En consecuencia, en todos los casos se cree que la geografía puede aportar un conocimiento útil para explicar un objeto, la ciudad, que es un espacio absoluto, organizado por «fuerzas» ambientales, culturales y económicas. La comprensión de la actuación humana, desde los propios sujetos y desde el propio investigador, había perdido relevancia en la explicación de los factores que dotaban a ese territorio de «un orden», lógico desde nuestro conocimiento racional. La crítica a ese modelo de racionalidad lógica va a incidir en la aparición de las nuevas geografías. Unas pondrán el acento en la comprensión subjetiva del espacio, como construcción personal, humana. Otros pondrán el acento en el carácter intersubjetivo, en la lucha de intereses lógicos en la ordenación de las ciudades. De esta manera, en la geografía urbana florecen los enfoques comportamentales subjetivos y radicales sociales.

2. Las teorías de la comprensión ciudadana del espacio: la percepción subjetiva de las ciudades

La crisis del modelo neopositivista da lugar, a mi entender, a dos salidas explicativas de la realidad urbana en los años finales de la década de los sesenta. Por una parte, la llamada Geografía Radical, donde predomina una interpretación explicativa del hecho urbano como producto social, con una clara influencia de la metodología marxista. Por otra, una comprensión del hecho urbano desde la misma perspectiva del ciudadano. La Geografía de la Percepción y más concretamente la Geografía Humanística serán sus escuelas representativas.

En consonancia con lo que señalan Requés y Boira (1991), la Geografía Humanística es una respuesta a la posición neopositivista mantenida por la Geografía Teórica; una

respuesta que llega desde planteamientos filosóficos existencialistas y fenomenológicos. Pero, al mismo tiempo, se recoge la herencia de los postulados de la singularidad de las ciencias del espíritu frente a las ciencias físicas, que tanto habían influido en la institucionalización de la Geografía en los años finales del diecinueve. La experiencia humana y el *espacio vivido* son los ejes jerarquizadores de esta perspectiva.

En el estudio de la ciudad, y del hecho urbano, estas preocupaciones subjetivas y experienciales se traducen en una explicación urbana desde las imágenes mentales de los ciudadanos, que no son tan sólo objetos de la investigación, sino también los verdaderos sujetos de la construcción del espacio urbano. Esta «ordenación de la realidad urbana» presupone un análisis de los comportamientos y emociones de la experiencia personal.

Así pues, la ciudad es analizada como un *lugar*, en tanto que territorio organizado y vinculado al ser humano por medio de vivencias. De tal forma, que en la ciudad podemos identificar emociones e imágenes que se van acumulando en nuestra experiencia vital. En este sentido juega un papel relevante las imágenes que se forman de su ciudad los propios vecinos (Boira, 1992) o la que se difunde a través de guías urbanas (Serrano, 1992), folletos turísticos y libros de viaje.

La percepción morfológica de la ciudad revelará el predominio de unas sendas e hitos en un caso, o bien de nodos y barrios en otros casos. Es decir, el ciudadano posee una imagen individual de las diversas partes de la ciudad, que han sido tipificadas como hitos, o lugares de referencia, sendas, o itinerarios por donde se desplaza el peatón, y nodos, o lugares de confluencia o plazas públicas donde nos podemos encontrar con otras personas. Esta lectura de la ciudad, procedente de las investigaciones de Kevin Lynch (1960), se han popularizado con objeto de tener una visión colectiva de las diferentes imágenes mentales.

Pero además de ayudarnos, a los ciudadanos, a estructurar nuestras imágenes mentales de la morfología urbana, la escuela Humanística y de la Percepción nos permite también comprender las diferentes valoraciones que hacemos de las partes o el conjunto de la ciudad: hacinamiento, pobreza, recreo, ocio, insalubridad o alto satnding son expresiones que hacemos de diversos barrios de la ciudad. Muy relacionada con esta evaluación de la ciudad está la percepción preferencial de tal o cual lugar para satisfacer nuestras necesidades de ocio, habitar, educarnos... Aparece así un nuevo parámetro urbano, que consiste en medir el bienestar social a partir de la comprensión evaluativa de las imágenes subjetivas. En todo caso hemos de significar que la Geografía de la Percepción tiende más al estudio del espacio complejo; o sea, allí donde convergen los análisis de las imágenes subjetivas con la explicación de los datos estadísticos y cartográficos más objetivos.

La *escena urbana*, la percepción del significado de los lugares tanto para el observador como para el vecino, se convierten así en temas de estudio para esta perspectiva de análisis del medio urbano. Un estudio de enorme trascendencia en el campo de la didáctica, pues el alumno puede reconstruir la realidad a partir de «su realidad». De esta forma el profesor aparece como el «investigador» que aporta nueva información a la clase para ser contrastada con las ideas de los alumnos. Se provoca así una situación problemática entre las ideas subjetivas y espontáneas y las informaciones conceptuales y más objetivas que ofrece el profesorado desde sus lecturas y conocimiento.

3. Las teorías de la construcción social d ela ciudad: agentes y procesos urbanos

La denominada Geografía Radical nace con la pretensión de denuncia respecto a la posición neutral y técnica de los conocimientos geográficos de la Escuela Teorética o

Cuantitativa. Pero su explicación de la realidad social también se basará en la construcción de modelos de «ordenación de la realidad» a partir de principios económicos (las rentas del suelo), sociales (segregaciones y marginaciones) y políticas (el poder de la Administración y el Estado). El espacio aparece básicamente como producto social, donde es posible identificar las estrategias y actuaciones de los agentes. La explicación y comprensión de sus roles determinará la construcción social de la ciudad.

La Geografía Radical nace precisamente en el mundo urbano anglosajón, como respuesta al trabajo tecnocrático y positivista de los geógrafos aplicados. Una obra fundamental en este sentido será la de David Harvey: *Urbanismo y desigualdad social*, que en su título original hace referencia más específicamente a la justicia social. El trabajo de este autor es paradigmático de los cambios que están sucediendo en la Geografía, pues si en los años finales del sesenta sintetizaba los principios neopositivistas de la explicación geográfica (*Explanation in Geography*), en los años iniciales de la década del setenta publica su trabajo reseñado sobre las desigualdades sociales en las ciudades.

Precisamente los temas que se trabajan abordan básicamente el conocimiento de la vida social en la ciudad, por lo cual se crean unas teorías que están en las fronteras disciplinares de la sociología, economía y política. De hecho, es el momento de los grandes intentos de trabajo interdisciplinar, que como ha señalado Horacio Capel (1971) eran complejos y muy difíciles de llevar a la teoría y más a la práctica.

Aparece así la preocupación respecto al papel del Estado y de la Administración Pública en la definición de intereses de propietarios, constructores o empresas inmobiliarias. Precisamente la *lucha de intereses* sociales y el papel de los *agentes urbanos* son dos asuntos que jerarquizan la investigación de esta escuela.

El poder político que legitima y agrupa los intereses de los grupos dominantes es uno de los presupuestos teóricos básicos, siendo desarrollado en España este análisis por Juan E. Sánchez. La relación con el marxismo es evidente, tanto en la primacía de lo económico sobre lo político e ideológico, como en los factores que explican las segregaciones sociales. En este sentido los trabajos de M. Castells (1979, 1981), desde la sociología, han influido mucho en geografía.

Precisamente el predominio de un enfoque socioeconómico y el trabajo interdisciplinar ha provocado que, a veces, se olvide que el espacio no es sólo un producto social amorfo, sino que sus propias cualidades medioambientales generan unas pautas de comportamiento y ordenación que matizan la intervención humana.

De esta forma, la interrelación de escalas y el estudio de solares y parcelaciones, como resultado de actuaciones sociales va definiendo unas líneas claras de actuación en esta escuela. Así es posible ligar actuaciones inmobiliarias muy concretas (en barrios o urbanizaciones) con fenómenos de escala inferior (las estrategias del capitalismo financiero en inversiones inmobiliarias).

Se va así perfilando un estudio de lo social urbano, que no desprecia el aspecto espacial, analizando éste como atributo de cosas hechas por actores, para lo cual es necesario prestar atención a las necesidades y creencias sociales que conforman los proyectos de ciudad. Aparece, entonces, una línea investigativa de carácter dialéctico, que se mueve entre la explicación de la ciudad, como resultado de un funcionamiento social y el estudio pormenorizado de casos individuales, que poseen sus propias estrategias e intereses. En este sentido los trabajos de M. Tatjer (1988) sobre las relaciones entre propietarios e inquilinos y de R. Mas (1982) sobre las estrategias de los propietarios para influir en el planeamiento son buenos exponentes de estudios rigurosos sobre las actuaciones de los agentes de producción inmobiliaria.

4. *Tendencias recientes en el estudio de la geografía humana: nuevos enfoques y nuevos campos de investigación*

Resumir en pocas líneas los numerosos trabajos publicados en libros y revistas respecto a la temática urbana es tarea casi imposible. Además este trabajo ha sido realizado ya por personas más expertas para el caso español (Carreras, 1984, Tomé, 1989 y Campesino, 1992) o para ámbitos geográficos anglosajones (Gober, 1992 y Leitner, 1992), donde se resalta la dificultad de reseñar las diversas tendencias existentes en la actualidad. Por ello nos vamos a ceñir al ámbito ibérico y al análisis de la bibliografía y artículos que se han publicado en revistas o han sido presentados en recientes Coloquios y Congresos (XII Congreso Nacional de Geografía en 1991 y VI Coloquio Ibérico de Geografía en 1992).

La clasificación de los problemas analizados es también ardua y compleja. Por una parte los estudios urbanos tienen un cariz pluridisciplinar, donde se incluyen temáticas económicas, políticas y sociológicas (AA.VV., 1991); por otra parte, los estudios urbanos realizados por geógrafos han sido tipificados como históricos en más de una ocasión (Álvarez Mora, 1992), lo cual nos manifiesta la fragilidad de las fronteras conceptuales en determinados problemas sociales, como señalaron en su día Gregory y Walford (1989).

Por ello partiremos de una clasificación convencional, consecuencia de la pluralidad de tendencias que existen en el momento presente y que han sido analizadas anteriormente. Como se puede comprobar en el cuadro 1 los conceptos clave, los intereses de los investigadores y los métodos de trabajo han ido configurándose como escuelas de investigación en la segunda mitad del siglo XX. Por ello en este momento se mantienen estas perspectivas de análisis, si bien se amplían los campos de investigación.

Las tendencias *positivistas* y *holísticas* en Geografía urbana entendemos que representan el interés de los investigadores por explicar «el espacio objetivo»: datos estadísticos, planos urbanos, descripción lineal del pasado son elementos fundamentales en este tipo de trabajos. El estudio de la ciudad en sí, o las relaciones entre ciudades son las dos temáticas sobresalientes de estas escuelas, algunas de las cuales poseen un grado relevante de aplicación en el planeamiento de ciudades y barrios de éstas. Dado el amplio número de personas que han venido trabajando en este tipo de perspectivas convendría separar:

a) Los estudios de los sistemas urbanos y la funcionalidad de los usos del suelo. La síntesis realizada por M. Ferrer y A. Precado (1992) sobre las publicaciones más recientes, así como sus propios trabajos en diversas colecciones de divulgación (Ferrer, 1992) son ejemplos representativos de esta tendencia. Estudios más específicos coordinados por el propio profesor Precado sobre ciudades de Galicia, como A Coruña (1990) y de Julia Salom (1992) en el sistema urbano valenciano serían casos de análisis que avalan esta línea de trabajo.

Un tipo de estudios que tiene su continuidad en comunicaciones presentadas en recientes coloquios y congresos. Así en los recientes Congresos de España e Ibérico de Geografía aparecen diversos estudios sobre áreas metropolitanas de Porto, Lisboa, Bilbao o Madrid. Igualmente los estudios de difusión del proceso de urbanización encuentra eco entre los geógrafos ibéricos, tipificándose estos procesos como fenómenos de perirurbanización más que como efectos de la contraurbanización, concepto utilizado más en Europa central y occidental (Champion, 1989). Las formulaciones teóricas de la profesora Caravaca en relación a la descentralización productiva y las nuevas tecnologías (1991), así como las implicaciones en el planeamiento urbano (Campesino, 1992) contextualizan numerosas investigaciones locales.

b) Los estudios internos de la ciudad, representados en trabajos de divulgación como el de J. Estébanez (1991) cuentan con dos síntesis realizadas recientemente por A. Campesi-

Cuadro 1
PRINCIPALES ESCUELAS EN GEOGRAFÍA URBANA

Escuela	Conceptos básicos	Objeto de estudio	Tipo explicación	Año inicio	Autores representativos
POSIBILISTA REGIONALISTA	Emplazamiento Situación	Monografías urbanas	Inductiva Descripción formas y pasado histórico	1911 1947	Blanchard Bosque Maurel
TEORÉTICA CUANTITATIVA	Zonificación, Localización	Relaciones entre ciudades, sectores	Deductiva, modelos de jerarquías urbanas. Teorías de localización	1933	Christaller A. Precado
PERCEPCIÓN Y COMPORTAMIENTO	Escena urbana (hitos, nodos...) Espacio preferencial	Análisis comporta- miento urbano	Conductismo. Análisis Respuesta a estímulos	1960 1970	K. Lynch Lowenthal A. Baily Boira-Requés
HUMANÍSTICA	Espacio vivido lugares personales	Imágenes subjetivas de un lugar	Fenomenología Hermenéutica	1975	Yi-Fu Tuan A. Buttner
RADICAL	Producto social Agentes urbanos	Organización desde el poder político	Marxismo positivista Marxis, estructuralista Marx. crítico	1970	D. Harvey M. Castells H. Capel

no (1991) y M.A. Troitiño (1992). En ellas podemos encontrar diferentes comunicaciones y artículos sobre partes de la ciudad, en especial sobre los centros históricos. Así en recientes Congresos podemos encontrar con análisis de la problemática de los cascos urbanos de Cáceres, Valencia o Sevilla, desde un planteamiento de las políticas de rehabilitación urbana.

En consecuencia observamos en ambos casos una preocupación de las personas que trabajan en estas tendencias respecto a la utilidad social y técnica de sus investigaciones, procurando que sus estudios sean válidos para la ordenación territorial.

c) Por último podríamos citar los trabajos monográficos de ciudades o barrios urbanos, editados por instituciones públicas, que pretenden dar cuenta de la especificidad de estos lugares. La relación entre Geografía e Historia es muy estrecha, ya que la visión del pasado es lineal. Una reseña parcial de estos trabajos se pueden encontrar en los números 1 y 2 de la revista *Historia Urbana*.

Las *tendencias comprensivas o hermenéuticas* analizan el espacio subjetivo de la ciudad. Los casos de Segovia, analizado por Bosque Sendra y García Ballesteros (1989), y Valencia, estudiado por J.V. Boira (1992), son dos ejemplos significativos de la imagen pública de estas ciudades en la mente de sus vecinos, de las cuales se derivan implicaciones en la ordenación espacial.

Finalmente tendríamos los *análisis sociales del medio urbano* desde un planteamiento geográfico. Si en los países anglosajones interesan en los últimos años los estudios de las marginaciones sociales y étnicas, en el caso de la Península Ibérica creo que los estudios respecto a la problemática de la vivienda y la propiedad inmobiliaria han dado lugar a importantes trabajos en las principales ciudades de España. Las figuras de M. Tatjer (1988) y R. Mas (1982) son buenos exponentes de este tipo de trabajos que guardan relación con otros casos como Llorden Miñambres (1978) en Gijón, García Verdugo (1992) en Córdoba o Souto González (1990) en Vigo.

II. Planteamientos didácticos

Las distintas investigaciones geográficas han incidido en la percepción, por parte del profesorado, de estas diversas escuelas de pensamiento que han «ordenado la realidad urbana» en unos conceptos que se relacionaban entre sí por medio de estructuras explicativas que eran coherentes con unos principios teóricos. Además de las lecturas geográficas también se ha acudido a libros procedentes de la sociología (Arpal, 1984) y de la historia del urbanismo (García Bellido, 1968) para preparar los temas y clases de Geografía. Por ello pretendemos, a continuación, esbozar algunas de las cuestiones que han incidido en la forma de seleccionar y organizar los contenidos didácticos por parte del profesorado. La tesis que mantenemos es que la profusión de escuelas y temas que han surgido en los últimos años no han sido reinterpretados desde una concepción didáctica, por lo cual muchos temas de urbana aparecen como una yuxtaposición de contenidos, más o menos problemáticos, que se pretenden transmitir al alumnado.

No obstante, a la hora de llevar a cabo esta selección y secuenciación el profesor no sólo tiene en cuenta los anteriores presupuestos, sino también sus teorías sobre cómo se realiza el aprendizaje, cómo se desarrolla la comunicación en el aula y cómo considera más o menos relevantes ciertos problemas en relación a la comprensión de las grandes cuestiones sociales. Y todo ello contextualizado por unas relaciones de Seminario, Claustro y Consejo directivo que se hacen eco del entorno social y cultural del centro. Por ello es conveniente clarificar los principios que se defienden desde las investigaciones urbanas.

En consecuencia, es difícil llevar a cabo una selección de contenidos a partir de una escuela geográfica, aunque ésta no sólo suministre conceptos y hechos, sino también una forma específica de ordenar la realidad. No obstante, creemos que es posible identificar algunos rasgos que nos relacionan la estructura de los temas —sus esquemas conceptuales— con alguna de las escuelas citadas. Estas relaciones nos facilitan, a nuestro modo de entender, encontrar unas lógicas en la selección de ciertos conceptos y hechos.

Pero, como se ha señalado, las escuelas geográficas que estudian las ciudades y el mundo urbano, no sólo se diferencian por unos conceptos y hechos singulares, sino por el predominio de unas estructuras relacionales (o conceptos estructurantes) que daban coherencia a los datos conceptuales empíricos. También la forma de investigar y la actitud del investigador permitía diferenciar a las escuelas (p.e. la Radical frente a la Teorética) y ello se debe traducir en la selección de los contenidos. Finalmente, hemos de diferenciar la forma de investigar de la forma de aprender, lo que nos permitirá identificar unos contenidos que afectan a los métodos de aprendizaje.

Por lo mismo, en este epígrafe vamos a analizar cuatro aspectos de gran trascendencia didáctica. En primer lugar, qué relaciones se establecen entre los asuntos investigados por las escuelas geográficas y la definición de temas urbanos, donde el común denominador no es otro más que el estudio de ciudades y el proceso de urbanización. En segundo lugar, veremos que estos enfoques o perspectivas de análisis son consecuencia de unas ideas cotidianas, que guían nuestra construcción del conocimiento vulgar, tal como sucede en los alumnos; por ello, es muy útil analizar y partir de estas ideas y esquemas cotidianos. En tercer lugar, hemos de diferenciar los conceptos específicos de las investigaciones realizadas, de aquellos otros que se pueden categorizar como procesos estructurantes, o sea esas relaciones entre conceptos que poseen un poder explicativo superior. Por último, propondremos una *alternativa metodológica* en la elaboración de temas que estudien este mismo objeto de estudio: las ciudades y el mundo urbano.

5. La estructuración de temas

Como se ha señalado, los profesores no organizan los temas didácticos, y sus materiales curriculares, a partir de una única fuente. En la selección de contenidos se parte de lo establecido oficialmente por la Administración o bien, en la mayoría de los casos, de las formas en que se concretan esos Decretos y órdenes ministeriales, nos referimos a los libros de texto.

En consecuencia, los análisis que podemos realizar sobre la estructuración de los temas partirán del estudio de dos niveles de concreción curricular. Por una parte, el que afecta al Decreto de enseñanzas mínimas, BOE núm. 152 de 26 junio de 1991. Se entiende que un Decreto de mínimos corresponde a un documento que quiere ser *abierto y flexible*, por lo cual debe aparecer como un marco de referencia *ideal* para el profesorado. No obstante, el punto 5 del Bloque *Sociedad y Territorio* aparece claramente sesgado por unas escuelas morfológicas y funcionalistas:

«El hecho urbano: evolución y cambios: las funciones de la ciudad y la organización del territorio;
el espacio urbano y la estructura socioeconómica;
las relaciones campo-ciudad;
Principales aglomeraciones urbanas en el mundo;
Red y espacios urbanos en España»

De esta forma, no existe la coexistencia de escuelas, así no hay referencias a la comprensión del hecho urbano o a la acción de los agentes urbanos. No obstante, es posible a partir de estos enunciados elegir alguna perspectiva de análisis que se justifique desde los diferentes proyectos curriculares. Una actuación que se posibilitaba también en la organización de la asignatura de 2º de BUP (B.O.E. de 18 de abril de 1975):

«5. Geografía urbana: La ciudad: concepto.
Morfología y funciones de la ciudad.
Las grandes tipologías urbanas.
El fenómeno urbano en el mundo actual»

Si acudimos a la formalización de los decretos —es decir, a los libros de texto y a los proyectos de diversas editoriales— podemos evaluar si se produce esa apertura del diseño, a partir de las diferentes escuelas, o por el contrario, se materializa en proyectos semejantes. El muestreo realizado sobre editoriales y grupos pedagógicos que las soportan, nos ha dado como resultado la organización de un estudio de la Geografía urbana donde predomina un carácter pretendidamente ecléctico; esto es, se van añadiendo a los elementos prescriptivos de los decretos ministeriales nuevos contenidos factuales y conceptuales procedentes de las nuevas geografías.

En consecuencia, en los diferentes libros de texto, que desarrollan el Decreto de 1975 nos muestran un esquema de tema semejante a éste:

I.-LA CIUDAD. SU CONCEPTO Y ORIGEN HISTÓRICO

- 1.-Concepto de ciudad. Diferencias con el medio rural.
- 2.-La ciudad como producto histórico: evolución lineal y su reflejo en el plano.
- 3.-Análisis de casos específicos. Paisajes urbanos.

II.-LOS MODELOS FUNCIONALES

- 1.-La estructura interna de las ciudades. Funciones y usos del suelo.
- 2.-La ciudad en el territorio: áreas de influencia y sistemas de ciudades.

III.-LAS TIPOLOGÍAS URBANAS

- 1.-La ciudad en los países capitalistas.
- 2.-La ciudad en los países socialistas.
- 3.-La ciudad en los países en vías de desarrollo.

IV.-OTROS TEMAS COLATERALES (no comunes a todos los proyectos)

- 1.-Los problemas de las ciudades.
- 2.-Investigando el entorno.

5.1. El modelo de la geografía positivista

Distinguimos la influencia de las escuelas regionalistas, de carácter historicista, y las aportaciones de la geografía teórica, donde el espacio regional es el objeto de estudio. En

ambas escuelas se observa una continuidad (el estudio del espacio absoluto) y un cambio (predominio de los modelos en el segundo caso).

Por tanto, el estudio del hecho urbano, realizado desde los libros de texto, tiene un esquema de estructuración basado en la *geografía regional*, de tal forma que es posible reconocer epígrafes como los siguientes:

- el comercio y la localización de las ciudades:
 - el pasado medieval
 - la relevancia de factores medioambientales: los puertos
- la especialización de las funciones en las ciudades:
 - las ciudades «fortaleza»
 - las ciudades administrativas
- la influencia de la industrialización:
 - concentraciones urbanas
 - organización de usos del suelo.

Las nuevas aportaciones de la *Geografía Teórica* aparece en epígrafes semejantes a los siguientes:

- modelos teóricos de localización urbana
 - en los sectores internos de la ciudad
 - en la organización de áreas de influencia
 - en los sistemas de ciudades
- las ciudades en un sistema territorial
 - en el sistema urbano mundial
 - en el sistema urbano español
 - en los sistemas de lugares centrales comarcales.

Esta ejemplificación de contenidos conceptuales, con sus interacciones, permite reconocer la primacía del espacio absoluto como organizador del tema. La ciudad, como lugar-objeto de estudio, es estudiada lo más exhaustivamente posible. Prima, así, una concepción didáctica que presupone que la selección de los contenidos debe ser un resumen de lo investigado académicamente en la Universidad. Y en consecuencia, se busca un falso eclecticismo, que supone agregar más contenidos factuales y conceptuales.

5.2. El modelo de la Geografía comprensiva

Incluimos aquí las aportaciones de la Geografía de la Percepción y la *Geografía Humanística*, muy minoritarias en la didáctica de la Geografía en España, pero que comienzan a tomar cuerpo en proyectos de innovación curricular, a veces bajo la denominación de Ciencias Sociales y con estudios temáticos específicos (p.e. la evolución de la vivienda y el hábitat). Epígrafes desde esta alternativa podrían ser:

- La percepción de los problemas urbanos
 - los ancianos y sus espacios segregados
 - los niños y los espacios de ocio
 - los espacios productivos y los adultos

- La Escena urbana y el patrimonio urbanístico
 - La imagen del centro histórico
 - Conjuntos arquitectónicos e imagen colectiva de la ciudad
 - El turismo y las ciudades turísticas
- La vivienda: las respuestas culturales
 - El concepto de vivienda tradicional
 - Las funciones y materiales de las viviendas tradicionales y actuales
 - Las viviendas y el entorno inmediato: barrios/aldeas.

5.3. La alternativa radical

Los planteamientos radicales-sociales tienen muy poca repercusión en la organización de un tema completo de Geografía Urbana. Por el contrario, aparecen más como añadidos a otros contenidos conceptuales más tradicionales. No obstante es posible reconocer un planteamiento *social* y *radical* en epígrafes como los siguientes:

- La construcción y adquisición de viviendas en las ciudades
 - Agentes urbanos y producción de la vivienda
 - Inquilinos, vecinos y propietarios
 - Precios de las viviendas y especulación inmobiliaria
- Los problemas del metabolismo urbano
 - el tráfico y el impacto ambiental
 - residuos urbanos y reciclaje
- Los paisajes urbanos marginales
 - Las favelas y los bidonvilles
 - Los barrios de chabolas en las ciudades desarrolladas
 - Las viviendas degradadas de los centros históricos.

Como se puede observar, el listado de epígrafes hace compleja la selección de una trama conceptual para estudiar el hecho urbano. Por eso, entendemos que los proyectos curriculares PUEDAN SELECCIONAR unos conceptos y no otros, en virtud de la escuela que consideran más en consonancia con sus ideas. Lo contrario es ir cara a un *falso eclecticismo*, que no tiene estructura interna y que sí posee una clara definición didáctica: los contenidos didácticos quedan reducidos a una acumulación de conceptos y hechos, procedentes de investigaciones diversas y contradictorias, que tienen lógicas diferentes. Por ello el resultado es la suma de actividades poco relacionadas entre sí, con una duración excesiva y donde «se pretende dar un poco de todo».

Para encontrar una alternativa didáctica coherente es necesario optar por la organización de contenidos a partir de una escuela y no sumando los conceptos de una escuela a otra. Pero, para partir de una escuela es necesario explicitar nuestras teorías de aprendizaje y comunicación escolar. De esta forma, se hace evidente por qué seleccionamos unos conceptos y no otros, ya que nuestros intereses de partida serán «llenar cabezas vacías», «descubrir realidades» o «reconstruir las opiniones sobre esas realidades, buscando un orden racional». Y, por último, recordar que PARTIR DE UNA ESCUELA no supone quedarse en ella, ni tan siquiera en el conocimiento geográfico. Se puede, y se debe, consultar otras aportaciones de sociología, antropología o economía —que también tienen

sus escuelas— que nos serán útiles en el análisis del problema planteado. Pero siempre será *a partir de*.

6. El conocimiento de las ideas previas

Uno de los puntos básicos de la metodología constructivista reside en el conocimiento y explicitación de las ideas previas de los alumnos, pues sabemos que éstas presuponen un esquema de interpretación del mundo personal, aunque lleno de estereotipos sociales, estable, aunque dotado de contradicciones, y que integra un buen número de conceptos e ideas. La Geografía se ha venido preocupando por conocer los filtros culturales que inciden en la percepción del medio por el observador y, por ello, de los prejuicios y comportamientos que se manifiestan en la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, como ya hemos manifestado con anterioridad (Souto, 1990), creemos que existe un paralelismo entre las investigaciones de la Geografía de la Percepción y los resultados de la investigación educativa (p.e. desde psicología del aprendizaje). Los acertados trabajos de J.V. Boira y P. Requés (1989 y 1990) han sintetizado la investigación en Geografía urbana realizada en España desde la perspectiva de la Percepción, siendo un punto de referencia esencial en nuestro trabajo. Allí se pueden encontrar referencias de trabajos que inciden en nuestra reflexión didáctica, como son los de J.I. Aragonés (1983) o de A. Zárate (1986).

Si las ideas previas de los adolescentes respecto al espacio vivido implican una evaluación de éste, es obvio que desde las geografías de la Percepción y Humanista se han realizado buenas aportaciones en los juicios de los vecinos respecto a los lugares donde viven. Desde un planteamiento educativo es necesario conocer las opiniones que poseen los alumnos sobre ciudades, así como de algunas de sus partes y servicios. Así el trabajo de Francisco García et al. (1991) nos muestra la percepción evaluativa que poseen los alumnos y alumnas sobre los equipamientos de un barrio y de la ciudad de Sevilla en general.

En estos trabajos se debe considerar que las opiniones de los alumnos estarán condicionadas por la representación conceptual que ellos posean del objeto de estudio. Así no es lo mismo evaluar equipamientos, o juzgar las características de una ciudad en abstracto, que evaluar lugares concretos que hagan referencia a equipamientos (pistas deportivas, parques urbanos, escuelas) o un barrio concreto (con su nombre y delimitación territorial). En efecto, mientras en el primer caso estamos ante lo que se ha denominado *concepto por definición* (una ciudad, un equipamiento), en el segundo caso estamos ante *conceptos por observación* (un parque, un campo de deportes, mi barrio). Por ello, se considerarán los estereotipos sociales y escolares que pueden incidir en la percepción subjetiva del concepto ciudad.

Así en nuestro caso, a partir de encuestas realizadas con alumnos y profesores de diversas localidades hemos constatado que existen una serie de estereotipos sociales que siempre se correlacionan con el concepto ciudad. En efecto, como se puede observar en los cuadros 1.A y 1.B, los mayores porcentajes de respuestas entre profesores y alumnos reproducen el modelo de ciudad como un lugar con predominio de población que trabaja en la industria y con una elevada densidad, que se corresponde con una concentración de población superior a 50.000 habitantes. Es decir, se reproduce el estereotipo de ciudad industrial del siglo XIX, ampliamente difundida en manuales de divulgación. Una definición modélica que reproduce palabras y términos que se asocian con una corrección académica, lejos de la observación experiencial.

En todo caso, hemos de señalar que estas encuestas no revelan por sí mismas las teorías espontáneas del alumnado, sino que muestran una serie de palabras e ideas que son susceptibles de correlacionarse en una explicación vulgar, o sea no dotada de una reflexión

analítica profunda. En consecuencia, es necesario realizar un mayor número de encuestas, con objeto de analizar no sólo la percepción conceptual holística o globalizadora de la ciudad, sino también la percepción evaluativa de su espacio urbano y la percepción estructural de imágenes de ciudades. Sólo así nos podremos acercar a un debate donde el alumnado pueda PARTIR DE SUS PROPIAS CONCEPCIONES acerca de lo que ellos y ellas consideran como espacio urbano.

Los pasos siguientes de una metodología de aula nos deben encaminar a la explicitación y ordenación de estas ideas, lo que va provocando la confección de un guión de CONCEPTUALIZACIÓN respecto a la lectura de los distintos elementos urbanos.

CUADRO 1.A. CRITERIOS QUE DEFINEN UNA CIUDAD

Resultados de 103 profesores

Población activa con mayor porcentaje industrial	95	ptos(*)
existencia de edificios altos con aceras	13	
una cultura de ocio con discoteca y televisión	13	
presencia de hospitales y grandes comercios	73	
presencia de un gran puerto marítimo	1	
existencia de transporte público urbano	38	
número de personas concentradas superior a 50.000	106	
número de personas concentradas superior a otra cantidad	22	
inseguridad ciudadana: robos, atracos, accidentes	18	
presencia de bancos y cajas de ahorros	11	
presencia de universidades	43	
elevada densidad de población	132	
otros criterios ¿cuáles?	15	

(*) Los puntos se obtienen al hacer corresponder 3 puntos con las respuestas que se señalaban como primer criterio definidor de área urbana, 2 puntos la segunda respuesta y 1 la tercera. Profesores de Gandía, Melilla, Vigo y Cartagena.

CUADRO 1.B. CRITERIOS QUE DEFINEN UNA CIUDAD

Resultados de 130 alumnos ()*

Población activa con mayor porcentaje industrial	164
Existencia de edificios altos con aceras	39
una cultura de ocio con discoteca y televisión	9
presencia de hospitales y grandes comercios	96
presencia de un gran puerto marítimo	3
existencia de transporte público urbano	11
número de personas concentradas superior a 50.000	127
número personas concentradas superior a otra cant	102
inseguridad ciudadana: robos, atracos, accidentes	26
presencia de bancos y cajas de ahorros	3
presencia de universidades	23
elevada densidad de población	162
otros criterios ¿cuáles?	0

(*) Muestra realizada con alumnos de segundo de BUP del I.B. Doctor Simarro (Xàtiva).

Como se puede apreciar las diferencias entre el alumnado y profesorado son mínimas en la definición conceptual de ciudad: predomina un modelo académico: elevada densidad y concentración de habitantes (50.000), con una funcionalidad industrial en esta población. Como otro aspecto significativo aparece la duda respecto a otra cantidad que no sea 50.000 habitantes y la presencia de hospitales y grandes comercios. Hay que precisar que el alumnado que realiza esta encuesta había trabajado el concepto densidad, pero no había iniciado el tema de la ciudad; con ello se evaluaría positivamente la aplicación conceptual de densidad a un lugar geográfico. Todo ello nos indica que en los alumnos predomina una concepción académica de la ciudad, consecuencia de contestar en un ambiente escolar, pero se deja sentir ya su percepción experiencial lo cual se observa con más detalle en otras encuestas. Queremos con ello señalar que el alumnado tiende a contestar desde una lógica académica cuando se le pregunta la definición de un concepto que siendo empírico (una ciudad es un lugar) ha sido teorizado en años de su escolaridad como un objeto conceptual con determinadas características.

Los porcentajes sobre el total de respuestas de alumnos y profesores nos corrobora la semejanza de concepciones académicas respecto a la idea escolar de ciudad: 22,8% y 20,8% son los resultados respecto a la densidad; 18,3% y 16,3% en lo referido a la concentración superior a 50.000 habitantes; 16,4% y 21,1% en lo relativo a población industrial; 12,6% y 12,3% en lo concerniente a hospitales y comercios. Por todo ello nos ha parecido oportuno investigar sobre las opiniones del alumnado respecto a otros conceptos más experienciales, como es el caso de la vivienda, o bien cuestionarse su evaluación afectiva respecto a la misma idea de ciudad, pero en este caso una conocida por ellos y ellas.

En efecto, cuando analizamos las ideas relacionadas con vivienda observamos que aquí se destacan palabras e ideas más relacionadas con la vida cotidiana del alumno: familia, refugio, matrimonio, propiedad privada o casa unifamiliar. Por el contrario ideas relacionadas con la marginación social o con las desigualdades no aparecen tan representadas (ver cuadro 2).

CUADRO 2. PERCEPCIÓN DEL CONCEPTO VIVIENDA
Muestra 57 alumnos

Familia	49(*)	Refugio	52	Marginación social	0
Especulación	10	Plantas, árboles	1	Igualdad social	14
Piso edific.alto	41	Problema social	19	Animales doméstico	6
Casa unifamiliar	51	Garaje	17	Dormitorios	43
Necesidad vital	26	Inversión futuro	24	Angustia	0
Ahorros gastados	22	Independencia	16	Matrimonio	48
Lugar comfortable	49	Alquiler	36	Propiedad privada	47

(*) Los puntos corresponden a la suma de las elecciones de cada alumno. Podían poner hasta 7 cruces al lado de las palabras que creían más representativas de su concepción de vivienda. La muestra corresponde a alumnos de octavo de EGB.

De esta forma nos acercamos a uno de los temas más desarrollados por la Geografía de la percepción y del comportamiento. Nos referimos a la percepción evaluativa de lugares. Así, cuando hemos buscado la evaluación de la ciudad, tomando como referencia la ciudad que ellos/ellas conocen nos aparecen estereotipos que repiten profesores y alumnos de diversas procedencias. En efecto, con una muestra de 100 profesores y 200 alumnos hemos

podido comprobar que siempre existen unos tópicos que se asocian a la ciudad, como se reflejan en el cuadro 3:

Cuadro 3
EVALUACIÓN DEL CONCEPTO CIUDAD

ÍTEM	129 ALUMNOS VIGO	72 ALUMNOS IBI	99 PROFESORES
Polución	93,05%	88,6%	76,2%
Barullo	95,4%	91,5%	69,2%
Rapidez	84,5%	81,6%	69,2%
Tranquilidad	2,4%	8,4%	0,0%
Tiempo libre	10,1%	12,7%	4,2%
Aire limpio	4,2%	8,2	0,0%

Como se aprecia existe una coincidencia en las ideas que se valoran con más de 70% y menos del 15%, aunque la opinión del profesorado no sea tan radical en los aspectos de polución, barullo y rapidez como la de los alumnos. Considerando que cada persona elegía diez ideas que mejor valoraban su concepto de ciudad no hay duda que estamos en la presencia de una serie de estereotipos que se repiten en el conocimiento ordinario. Averiguar los motivos de estas opiniones y correlacionarlos con conceptos del conocimiento científico presupone el desarrollo de unos contenidos didácticos muy relevantes.

Al mismo tiempo, hemos detectado la existencia de palabras que no eran valoradas por un igual, sino que la procedencia de los encuestados era definitiva en la valoración de la ciudad. Así la ciudad era menos aburrida para los alumnos de Ibi (22,4%) que para los de Vigo (44,8%), o bien la ciudad era considera más divertida que aburrida en una proporción de 12/1 en alumnos de Xátiva. De esta manera nos vamos acercando a estereotipos académicos y a estereotipos cotidianos, difundidos por los medios de comunicación, de tal forma que para adolescentes de lugares próximos a la ciudad ésta se identifica con ocio y diversión, pero también con inseguridad (casos de Ibi, Xátiva, Betxí), que no se corresponden con el espíritu de aventura de estas edades (Salom-Souto, 1986).

Finalmente, creemos que un trabajo sobre las concepciones previas del alumnado respecto a la ciudad debe considerar los aspectos relacionados con la percepción sensorial de superficies y volúmenes, que son «vistos» por los alumnos desde una «mirada conceptual». Este trabajo se puede realizar utilizando diferentes técnicas de trabajo: recorridos perceptuales de la ciudad donde viven, descripción de elementos que componen una ciudad, o bien con el análisis de imágenes de diferentes barrios y ciudades.

Nosotros hemos realizado estas últimas tareas y nos hemos encontrado con unos resultados que han puesto de manifiesto la percepción conceptual de lugares. Así ante diapositivas de París o Alicante han destacado como definitorio de esos espacios urbanos la magnitud de la superficie ocupada por los edificios así como los volúmenes (muchos y altos edificios), pero también «han visto» agobio, barullo, elevada densidad,... e incluso han querido «ver» industrias en pleno centro urbano. Igualmente ante diapositivas de lugares como Cehegín o Ávila han destacado la ausencia de urbanización por la visión de casas viejas y pequeñas, o por estar «junto a vegetación». Aparecen así dudas y elementos claves en su explicación urbana, algo que se busca enfrentar a una definición de «pueblo» o «rural». Así la ciudad dispone de un «mayor desarrollo, coches, barullo, muchos edifi-

cios e industrias», mientras que «un pueblo» se caracterizaría por «casas pequeñas, poca densidad, escaso desarrollo, vegetación y ausencia de industrias».

Como se puede comprobar, a lo largo de estas actividades, que pueden suponer tres o cuatro sesiones de trabajo, nos vamos acercando a una serie de tópicos en la explicación urbana de los alumnos, lo cual nos facilita un trabajo posterior, ordenando sus ideas en un guión de análisis de la ciudad y sus problemas:

a) Los criterios académicos de una ciudad nos van a permitir reflexionar con mayor motivación sobre ¿Qué es y no es una ciudad?, apoyándonos en textos e imágenes.

b) Los criterios afectivos experienciales respecto a nuestra ciudad nos permite identificar los elementos y problemas más fácilmente perceptibles: contaminación, barullo, tráfico...

c) Los criterios perceptuales de carácter estructural nos van acercando a la morfología urbana: las casas viejas y las nuevas pueden coexistir en plano y escena urbana.

d) Las concepciones sobre elementos singulares (viviendas, equipamientos o transportes) facilitarán el diseño de una investigación «de campo» sobre un problema concreto.

En consecuencia las ideas de los alumnos nos permiten conectar sus explicaciones vulgares, su lógica cotidiana, a una conceptualización más científica de la ciudad, que procederá de nuestras teorías y nuestra concepción social del saber. Ello será lo que vayamos a desarrollar en el siguiente capítulo.

7. La selección de conceptos y procesos estructurantes

Si se ha entendido el discurso anterior parece claro que existen numerosas maneras de justificar conceptualmente una unidad didáctica de la ciudad y los medios urbanos. Si consideramos que la selección del objeto de aprendizaje procede de las distintas perspectivas abiertas en la investigación es posible organizar la unidad sobre tantas tramas conceptuales como nosotros conozcamos. Una selección que debe considerar que los conceptos se articulan en explicaciones teóricas contextualizadas en concepciones científicas diferentes (Capel, Urteaga, 1983).

Por ello no nos parece oportuno plantear una unidad didáctica desde la suma o yuxtaposición de conceptos establecidos por la investigación académica. Ello daría lugar a una secuencia de actividades muy larga, difícil de acotar en el tiempo y donde el hilo conductor posiblemente se diluyera. Y, sobre todo, estaríamos realizando una unidad didáctica que no responde a un problema científico ni cotidiano, sino a la suma de datos y hechos resultado de investigaciones anteriores.

En consecuencia antes de realizar la selección de los conceptos que vamos a trabajar en el aula es necesario volver a insistir en las dos posibles opciones que estructuran un tema de geografía urbana:

1) el estudio de la ciudad como un todo, buscando un análisis exhaustivo de la historia, morfología, funciones y sistemas urbanos. El objetivo sería dotar al alumnado de un conocimiento genérico sobre estas cuestiones, lo cual ya revela una determinada metodología de trabajo,

2) el estudio de la ciudad como un lugar donde tienen lugar problemas sociales, que afectan a las personas que viven, trabajan y se divierten en un contexto territorial determinado. El objetivo sería plantear al alumnado situaciones de conocimiento donde el/ella sean conscientes de la existencia de problemas sociales.

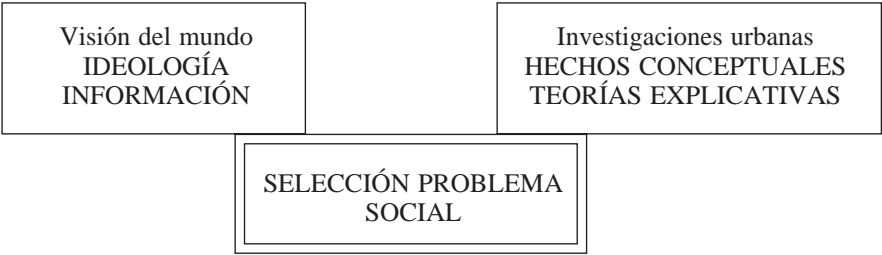
Si nosotros optamos por esta segunda alternativa debemos saber transformar un problema social y una trama conceptual, consecuencia de nuestra visión del mundo y lecturas

teóricas, en un problema escolar. Es decir, debemos ofrecer la posibilidad al alumnado de reconocer por sí mismos la problemática social. Y ello implica nuevamente una correlación muy estrecha con la metodología, y por eso hemos destacado la relevancia de las ideas explicativas vulgares de los alumnos (punto 6).

Para ello es fundamental que nosotros seamos capaces de convertir nuestras ideas y los hechos conceptuales de la investigación científica en una problemática escolar, o sea en un problema de conocimiento. Ello quiere decir que hemos de saber plantear algunas situaciones para las cuales los alumnos no sólo desconocen el resultado del problema seleccionado, sino que también desconocen el cambio para solucionarlo.

Veamos en el cuadro 4 un esquema de la toma de opciones que debemos realizar a la hora de seleccionar los conceptos y teorías que condicionan el desarrollo de la unidad didáctica

Cuadro 4
TOMA DE DECISIONES EN LA SELECCIÓN CONCEPTUAL



Como vemos la selección del problema social es el resultado de una lectura teórica de la realidad, desde nuestra concepción ideológica y científica. Lo importante es que el alumnado también pueda reconstruir la realidad social, para lo cual es necesario convertir los problemas sociales en problemas escolares.

Supongamos que nosotros seleccionamos los siguientes problemas sociales que afectan a las personas que viven en las ciudades:

1. Problema de la *vivienda*: No todas las persoans tienen acceso a una vivienda digna.
2. Problema de *equipamientos*: No todas las personas pueden acudir a centros sanitarios, educativos o culturales en los propios lugares donde viven (barrios).
3. Problema de *transporte*: Las personas que viven en las ciudades deben invertir una gran cantidad de su tiempo en los desplazamientos diarios.
4. Problema *ecológico*: Las personas que viven en las ciudades se encuentran sometidas a una presión ambiental (ruidos, humos, olores, rapidez...) que afecta a su vida en comunidad.
5. Problemas de *ocio*: los adolescentes y los viejos no disponen de lugares donde onzianr su tiempo de ocio.

Si hemos coincidido en esta selección de problemas, o en otros semejantes, debemos saber que los conceptos se relacionan entre sí a través de unos principios o procesos teóricos que son los constituyentes de las teorías explicativas. Por ello es conveniente considerar que existen en Geografía al menos unos procesos básicos que articulan las relaciones conceptuales. Así la localización, que permite explicar por qué personas y objetos ocupan un lugar y no otro, o la distribución, que permite diferenciar unas áreas geográficas de otras. Como se ve estamos otra vez en el dilema de seleccionar unos

conceptos y unos procesos (o conceptos estructurantes) y no otros. Tomemos el ejemplo de la vivienda.

Ante esta problemática social yo puedo seleccionar unos conceptos y no otros: vivienda, chabola, suburbio, barrio, marginación social... y otros más, como se ha puesto de manifiesto.

Pero lo más relevante es saber cómo yo puedo articular estos conceptos, cómo puedo elaborar un esquema conceptual que sin estar cerrado, para que el alumnado pueda participar desde sus ideas, sea orientativo en el momento de la investigación didáctica. En nuestro caso hemos decidido organizar estos hechos conceptuales desde el proceso de la localización, entendido como la explicación de las relaciones sociales —cambiantes en los diferentes contextos históricos— que van dando lugar a que unas personas y objetos ocupen unos lugares y no otros. Por ello desde este proceso es posible realizar un esquema básico, como se refleja en el cuadro 5.

Cuadro 5
ESQUEMA CONCEPTUAL DE LOCALIZACIÓN-VIVIENDA

LA LOCALIZACIÓN es un proceso social que explica		
por qué hay unas FORMAS Y FUNCIONES de una casa/edificio	por qué las casas se agrupan formando CALLES Y BARRIOS	por qué se relacionan VIVIENDAS, INDUSTRIAS COMERCIOS Y SERVICIOS en una ciudad
percepción contrastes sociales formas de viviendas	ambientes urbanos formas de barrios funciones de calles	escenas urbanas ordenación urbana funcionalidad

Como podemos observar ya hemos avanzado un paso más. Ya sabemos que en la ciudad HAY PROBLEMAS SOCIALES y que éstos se pueden trabajar desde hechos conceptuales, que son articulados por grandes procesos de razonamiento geográfico, en este caso la localización, que también podría ser interacción o sistema. Una cuestión muy importante que no debemos olvidar consiste en darnos cuenta que la selección de un HILO CONDUCTOR no anula e impide el tratamiento de otros conceptos y procesos estructurantes. De hecho, para trabajar vivienda y ciudad tendré que trabajar con escala (para acotar el territorio: calle, barrio, ciudad), con percepción (de mi vivienda, de otras, de ciudades), etc.

En consecuencia, lo más importante es que nos demos cuenta que hay optar por un hilo conductor, lo que obliga a seleccionar unos conceptos y unos procesos de razonamiento. A continuación debemos saber cómo secuenciamos las actividades para que el alumnado pueda reconstruir la realidad social tal como nosotros deseamos. Ello es el objeto del último capítulo.

8. La secuenciación metodológica

La gran dificultad de la elaboración de las unidades didácticas reside en que éstas deben poseer, según lo expuesto anteriormente, un doble hilo conductor:

- a) una trama conceptual coherente, con objeto de reconstruir la realidad con una lógica científica,
- b) una secuencia metodológica que permita reflexionar al alumnado cómo aprende qué cosas.

En el caso concreto del medio urbano nosotros hemos visto cómo existen diferentes medios de seleccionar conceptos y problemas relevantes que sean objeto de análisis en las aulas escolares. Explicamos cómo se debería pasar de un problema social a un problema escolar y cuál es el papel de los hechos conceptuales básicos de la geografía (vivienda, barrios, centro histórico, urbanización...) y de los procesos estructurantes en la delimitación de un tema: (localización geográfica, sistema espacial, interacción ecogeográfica). Ahora queremos indicar en qué sentido debemos secuenciar estos conceptos, a través de actividades, para que el alumnado pueda reflexionar sobre cómo ha reconstruido su explicación vulgar desde los conceptos científicos.

Es decir, pretendemos que el alumnado sea consciente del cambio conceptual que se opera en su conocimiento como consecuencia de la información que le suministra el profesorado y de su propio esfuerzo reflexivo. Queremos que sea consciente de su aprendizaje y del esfuerzo que ello supone, con lo cual reforzaremos la actitud hacia el saber. Veamos un caso práctico.

El/ella poseerá una explicación vulgar respecto a la no disponibilidad de vivienda por parte de todas las personas: «siempre habrá ricos y pobres», «no hay viviendas para todas las familias», «cada vez es más difícil alquilar o comprar una vivienda», etc. Por tanto el profesorado debe facilitar en una primera etapa de trabajo que afloren estas explicaciones superficiales.

Pero una vez que afloran las ideas sobre esta cuestión, ¿cómo podemos trabajar con las ideas de los alumnos? Esta es una de las cuestiones más complejas en este proceso metodológico, pues el profesor debe saber dirigir al alumnado para que tipifique, tabule sus ideas. Debe saber clasificar sus ideas de acuerdo con criterios teóricos. Como vemos el proceso consiste en alejarse progresivamente del dato, con objeto de plantearse qué conceptos —o sea, generalizaciones— pueden ayudarles a explicar más satisfactoriamente la situación llevada a clase por el profesor.

Con ello insistimos en que las dos primeras etapas del proceso metodológico que estamos exponiendo, y que se deriva de lo anteriormente expuesto, consisten en:

- a) Que *los alumnos puedan exponer sus teorías* sobre una situación que se pueda convertir en un problema escolar, en este caso la vivienda
- b) que *sepan ordenar sus ideas* de tal forma que se identifique el problema a tratar (no acceso a la vivienda).

En esta tarea hemos de tener muy en cuenta que no es lo mismo que afloren ideas sobre un concepto observable (una vivienda o una ciudad) que sobre un concepto más abstracto (urbanización). Por último señalar que no interesa tanto saber qué cosas conocen y no conocen como conocer QUÉ TIPO DE EXPLICACIONES POSEEN sobre el asunto que vamos a tratar, con la información que ellos y ellas poseen.

Por ello en esta etapa la labor del profesor consiste en ayudar al alumnado a expresar sus ideas, ofreciéndole criterios para ordenar sus opiniones y posibles argumentos. Identificado el problema es necesario definirlo conceptualmente.

- c) *Definir conceptualmente un problema* supone que el profesor ha de conocer las

explicaciones científicas que se han realizado sobre esta cuestión y domina conceptos como vivienda secundaria, alquiler, compra, diferenciación zonal, especulación, plusvalías, planos y funciones de la vivienda, etc.

Por ello en esta fase el profesor debe ofrecer información allí donde se de cuenta de ausencias en las explicaciones del alumnado, a la vez que procurará la realización de debates y puestas en común para cerciorarse del dominio de los conceptos básicos. Por último será capaz de introducir hechos conceptuales secundarios, a través de exposiciones verbales, para completar la conceptualización básica. Hemos de recordar que el listado conceptual se va completando en este momento y que **NUNCA PUEDE SER UN LISTADO A PRIORI**. Los conceptos se van construyendo en la medida de su necesidad para definir un problema y para:

d) *plantear un guión de trabajo* con las posibles hipótesis de trabajo que permitirán resolver el problema escolar; es decir, que facilitarán la explicación más rigurosa y satisfactoria de la situación inicial.

En este momento el profesor debe saber conducir el debate y las puestas en común de los equipos, de tal forma que se vayan anotando las conjeturas e hipótesis que se exponen con un cierto grado de racionalidad. Por eso mismo la labor del profesorado en estos momentos reside en el análisis de las hipótesis emitidas, juzgar las posibles contradicciones internas, corregir posibles errores de enunciado o de contenido, etc. Finalmente su labor debe consistir en plantear otras posibles hipótesis si ellos o ellas no son capaces de emitir alguna coherentemente.

e) Llegamos así a la fase de *verificación de las hipótesis*, donde se trata de averiguar la utilidad de los conceptos para definir mejor la situación inicial y aportar los datos precisos para explicar convincentemente el problema escolar.

Aquí el profesorado debe saber dominar las técnicas precisas de cartografía, estadística y análisis de documentos escritos e icónicos con objeto de mostrar al alumno la necesidad de ser rigurosos en la verificación de sus ideas.

Así debemos dominar el análisis de los planos de viviendas y calles, lo que se realiza en un escala grande, al igual que es necesario poseer criterios para analizar planos de ciudades (en una escala más pequeña).

Igualmente debemos saber ordenar la gran cantidad de datos estadísticos que ofrecen los medios de comunicación sobre viviendas y ciudades: precios, alquileres, número de habitantes, presupuestos municipales, inversiones... En este caso hemos de precisar que utilizaremos las técnicas precisas (ordenación de frecuencias, medias aritméticas, etc.) siempre que sean coherentes con nuestra tarea de verificar las hipótesis planteadas.

En el caso de los medios urbanos es muy útil la confección de dossiers fotográficos sobre cambios de escenas urbanas (sustitución de edificios, cambios de fachadas), que deben ser localizados en planos. En este mismo sentido es útil un trabajo de recopilación de noticias y documentos sobre un mismo lugar, interpretando los proyectos sociales y las realizaciones espaciales; a este respecto un documento relevante para el análisis urbano es el Plan General de Ordenación Urbana.

Para concluir esta presentación de posibles actividades de verificación debemos señalar la posibilidad de realizar visitas (al ayuntamiento para conocer el Plan General de Ordenación) y a Museos de la ciudad, así como los propios itinerarios por los barrios y calles de la ciudad.

f) Con lo cual llegamos así a la fase final del trabajo: la confección de un *informe-síntesis*, donde es necesario que el alumnado sepa reflexionar sobre:

1) el problema o los problemas sociales que se han planteado en clase (la vivienda, el tráfico, los equipamientos...)

2) la necesidad de utilizar conceptos precisos en su explicación (lo que implica el cambio conceptual)

3) la utilidad de un buen método de trabajo para poder explicar correctamente los problemas planteados.

Bibliografía

- ÁLVAREZ MORA, Alfonso (1992): «Problemas de investigación en Historia urbanística», *Historia urbana*, núm. 1; pp. 83-103.
- ARAGONÉS, José Ignacio (1983): «Marcos de referencia en el estudio de los mapas cognitivos en ambientes urbanos», *Estudios de Psicología*, 14/15; pp. 36-46.
- ARPAL POBLADOR, J. (1984): *Las ciudades*, Barcelona, Montesinos.
- AA.VV. (1991): *Las grandes ciudades. Debates y propuestas*, Madrid, Colegio de Economistas de Madrid.
- BOIRA, J.V.; REQUÉS, P. (1990): «El otro espacio urbano. Materiales para el estudio de la ciudad entendida como espacio subjetivo», *Terra*, Santiago Compostela, núm. 4; pp. 9-18.
- BOIRA MAIQUES, Josep Vicent (1992): *La ciudad de Valencia y su imagen pública*, Valencia, Dpto. de Geografía. Univ. de València.
- BONDY, Liz (1992): «Gender symbols and urban landscapes», *Progress in Human Geography*, Vol. 16, num. 2, pp. 157-170.
- BOSQUE MAUREL, Joaquín (1986): «El espacio urbano. Evolución y cambio en Geografía urbana.» GARCÍA BALLESTEROS (coord.): *Teoría y práctica de la geografía*, Madrid, Alhambra Universidad; pp. 259-283.
- BOSQUE SENDRA, Joaquín y GARCÍA BALLESTEROS, Aurora (1989): *El espacio subjetivo de la ciudad de Segovia*, Madrid, Univ. Complutense.
- CALAF MASACH, Roser (1989): «¿Qué imagen se tiene del barrio de la escuela?», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 164; pp. 30-32.
- CAMPESINO FERNÁNDEZ, Antonio J. (1991): «Política urbanística en centros históricos españoles (1981-1991)», *XII Congreso Nacional de Geografía. Sociedad y Territorio*, Valencia, A.G.E., Univ. de Valencia; pp. 411-417.
- CAMPESINO FERNÁNDEZ, Antonio J. (1992): «Ciudad y Urbanización. Ciudades españolas y geografía urbana», AA.VV.: *La Geografía en España (1970-1990)*, Apoportación española al XXVII Congreso de la Unión Geográfica Internacional, Madrid, B.B.V.; pp. 155-161.
- CAPEL SÁEZ, Horacio (1971): «Las dificultades del análisis interdisciplinar del crecimiento urbano», *Revista de Geografía*, V, Barcelona; pp. 123-136.
- CAPEL SÁEZ, Horacio (1975): *Capitalismo y morfología urbana en España*, Barcelona, Los Libros de la Frontera.
- CAPEL, H.; URTEAGA, L. (1983): «La Geografía y la didáctica del medio urbano» en *Revista de Geografía*, XVI-XVII, Barcelona, pp. 113-126 (reimpreso en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 153, 1987; pp. 8-15).
- CARAVACA BARROSO, Inmaculada (1991): «Descentralización productiva y nuevos modelos de articulación territorial y urbana» *XII Congreso Nacional de Geografía. Sociedad y Territorio*, Valencia, A.G.E., Univ. de Valencia; pp. 425-431.
- CARRERAS I VERDAGUER, Carles (1983): *La ciudad. Enseñanzas del fenómeno urbano*. Madrid, Anaya.
- CARRERAS I VERDAGUER, Carles (1984): «Ciudades y Geografía Urbana en España desde 1950». *III Coloquio Ibérico de Geografía. Actas, Ponencias y Comunicaciones*, Barcelona, A.G.E. y Universidad; pp. 254-267.
- CARRERAS I VERDAGUER, Carles (1986): «Los problemas del suelo urbano» en AA.VV.: *Jornadas de Geografía y urbanismo, 1984*, Salamanca, C.O.P.O.T., Junta Castilla y León; pp. 101-123.
- CASTELLS, Manuel (1979): *La cuestión urbana*, Madrid, Siglo XXI, 6ª ed. corregida y ampliada.
- CASTELLS, Manuel (1981): *Crisis urbana y cambio social*, Madrid, Siglo XXI.

- CRONOS, Grupo (1987): *Enseñar la ciudad. Didáctica de la Geografía urbana*, Madrid, Edit. de la Torre.
- CROSS, D.F.W. (1990): *Counterurbanization in England and Wales*, Aldershot, Avebury.
- CHAMPION, A.G. (1991): *Counterurbanization. The changing pace and nature of population deconcentration*, London, Arnold.
- DALMASSO, Etienne (1987): «Les espaces urbains: evolutions et perspectives», AA.VV.: *Estudios sobre espacios urbanos. Coloquio hispano-francés*, Madrid, M.O.P.U., Casa de Velázquez.
- DUIF, R.J., OJEA, R. (1983): «Didáctica de lo urbano» en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 102, pp. 17-20.
- ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, José (1988) «Los espacios urbanos» en PUYOL, ESTÉBANEZ Y MÉNDEZ *Geografía Humana*, Madrid, Cátedra.
- ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, José (1991): *Las ciudades. Morfología y estructura*, Madrid, Síntesis, Colec. Geografía de España, núm. 13.
- FERRER REGALES, Manuel y PRECEDO LEDO, Andrés (1992): «Estudios sobre el sistema urbano español» AA.VV.: *La Geografía en España (1970-1990)*, Apoptación española al XXVII Congreso de la Unión Geográfica Internacional, Madrid, B.B.V.; pp. 162-170.
- FERRER REGALES, Manuel (1992): *Los sistemas urbanos*, Madrid, Síntesis, Colec. Espacios y sociedades, 14.
- GARCÍA BELLIDO et al. (1968): *Resumen histórico del urbanismo en España*, Madrid, I.E.A.L.
- GARCÍA PÉREZ, Francico et al. (1991): «Aproximación a las concepciones sobre la ciudad a partir del concepto de equipamiento urbano», *Investigación en la escuela*, núm. 14; pp. 63-86.
- GARCÍA PÉREZ, Francisco F. et al. (1993): «Vivir en la ciudad: una unidad didáctica para el estudio del medio urbano», *Investigación en la escuela*, núm. 20; pp. 39-64.
- GARCÍA ROLDÁN, A. et al. (1990): *¿Cómo son las ciudades?*, Centro de Profesores de Guadalajara.
- GARCÍA VERDUGO, Francisco R. (1992): *Córdoba. Burguesía y urbanismo. Producción y propiedad del suelo urbano: el sector del Gran Capitán, 1859-1936*, Ayuntamiento de Córdoba.
- GOBER, Patricia (1992): «Urban housing demography», *Progress in Human Geography*.
- GREGORY, D.; WALFORD, R. (1989): *Horizons in Human Geography*, London, Arnold.
- HAGGETT, Peter (1965): *Locational Analysis in Human Geography*, London, Arnold. Trd.: *Análisis locacional en geografía humana*, Barcelona, Gustavo Gili, 1976.
- HARVEY, David (1969): *Explanation in Geography*, London, Arnold. Trad: *Teorías, leyes y modelos en geografía*, Madrid, Alianza, 1983.
- HARVEY, David (1973): *Social justice and the city*, London, Arnold. Trad: *Urbanismo y desigualdad social*, Madrid, Siglo XXI, 1980.
- HERNÁNDEZ RICA, A. (1983): *Hacia un mundo de ciudades. El proceso de urbanización*, Madrid, Cincel.
- LARKHAM, Peter J.; JONES, Andrew (1991) (eds.): *A glossary of Urban form*, Historical Geography Research Series, num. 26.
- LEITNER, Helga (1992): «Urban Geography: responding to new challenges», *Progress in Human Geography*, vol. 16, num. 1; pp. 105-118.
- LLORDÉN MIÑAMBRES, M. (1978): *La producción del suelo urbano en Gijón (1860-1975)*, Oviedo, Colegio Oficial de Arquitectos de León y Asturias.
- LÓPEZ CANDEIRA, José Antonio (1979): *La Escena Urbana: análisis y evaluación*, Madrid, C.E.O.T.M.A., MOPU.
- LYNCH, Kevin (1960): *The image of the city*, Massachusset, Inst. of Tecnology. Trad: *La imagen de la ciudad*, Buenos Aires, Infinito, 1970. Barcelona, Gustavo Gilí, 1984.
- MARTÍN MORENO, J. y DE MIGUEL, A. (1978): *La estructura social de las ciudades españolas*, Madrid, Centro Investigaciones Sociológicas.
- MAS HERNÁNDEZ, Rafael (1982): *El barrio de Salamanca. Planeamiento y propiedad inmobiliaria en el ensanche de Madrid*, Madrid, Inst. Est. Adm. Local.
- MUNTAÑOLA, José (1984): *Adolescencia y arquitectura. Actividades didácticas sobre el medio ambiente para los 12-17 años de edad*, Barcelona, Edit. Oikos-tau.
- ORTEGA VALCÁRCEL, José (1986): «Geografía y planeamiento. Aportación de los geógrafos al

- planeamiento urbanístico», AA.VV.: *Jornadas de Geografía y Urbanismo*, Salamanca, COPOT, Junta de Castilla y León; pp. 57-67.
- RACIONERO, Luis (1978): *Sistema de ciudades y ordenación del territorio*, Madrid, Alianza.
- REQUÉS, P. y BOIRA, J.V. (1990): «El desarrollo en España de los estudios de percepción urbana. Una primera aproximación al tema», SOUTO, X.M. (coord.): *Proyecto curricular de Geografía, 12-18 años. Lecturas teóricas para su elaboración*, Generalitat Valenciana, pp. 141-172.
- ROSELLÓ VERGER, V.M. (1984): *Les 55 ciutats valencianes*, Universitat de València.
- SALOM CARRASCO, A.; SOUTO GONZÁLEZ, X.M. (1986): «Los adolescentes y los espacios de ocio», AA.VV. *El uso del espacio en la vida cotidiana*, Actas de II Jornadas de Investigación Interdisciplinaria, Univ. Autónoma de Madrid; pp. 211-222.
- SALOM CARRASCO, Julia (1992): *Sistema urbano y desarrollo regional*, Valencia, Edc. Alfons el Magnànim.
- SERRANO SEGURA, María del Mar (1991): «La ciudad percibida. Murallas y ensanches desde las guías urbanas del Siglo XIX», *Geocrítica*, número 91, Barcelona, Cátedra de Geografía Humana de la Universidad de Barcelona.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. (1990): *Vigo: cen anos de historia urbana, 1880-1980*, Vigo, Edicións Xerais.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. (1990): «Proyectos curriculares y didáctica de la Geografía», *Geocrítica*, núm. 85, Barcelona, Cátedra Geografía Humana, Univ. Barcelona.
- TATJER MIR, Mercedes (1988): *Burgueses, inquilinos y rentistas*, Madrid, CSIC.
- TERÁN, Fernando de (1983): *El problema urbano*, Barcelona, Salvat.
- TERÁN, Fernando de (1982): *Planeamiento urbano en la España contemporánea*, Madrid, Edit. Alianza.
- TOMÉ FERNÁNDEZ, Sergio (1989): «Las tendencias recientes en los estudios urbanos en España», *XI Congreso Nacional de Geografía*, Madrid, A.G.E., Universidad; pp. 53-63.
- THORNLEY, A. (1990): *Urban planning under Thatcherism: the challenge of the market*, London, Rotledge.
- TROITIÑO VINUESA, Miguel A. (1992): *Casco antiguos y centros históricos. Problemas, políticas y dinámicas urbanas*, Madrid, MOPU.
- VALENZUELA RUBIO, Manuel (1987): «Evolución reciente de los espacios urbanos», AA.VV.: *Estudios sobre espacios urbanos. Coloquio hispano-francés*, Madrid, M.O.P.U., Casa de Velázquez.
- VILAGRASA IBARTZ, Joan (1991): «El estudio de la morfología urbana», *Geo-Crítica*, número 92, Barcelona, Cátedra de Geografía Humana de la Universidad de Barcelona.
- VINUESA ANGULO, J. y VIDAL DOMÍNGUEZ, M^a Jesús (1991): *Los procesos de urbanización*, Madrid, Edit. Síntesis, colec. Espacios y sociedades.
- ZÁRATE MARTÍN, A. et al. (1986): «Toledo: una aproximación a la Geografía de la Percepción», *Didáctica de la Geografía*, 14, Murcia; pp. 43-64.