



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**



**Carrera de Posgrado
Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales
(Mención en Historia)**

TRABAJO FINAL INTEGRADOR



**“LA ENSEÑANZA DE LA CIUDAD DESDE
UN ABORDAJE RELACIONAL E
INTERDISCIPLINAR, EN LA FORMACIÓN
INICIAL DEL PROFESORADO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA”**

**Autora: Prof. MUÑOZ, María Esther
Director: Dr. JARA, Miguel Ángel
-2015-**

INDICE

AGRADECIMIENTOS	5
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO1: Motivaciones y preocupaciones sobre la enseñanza de la Ciudad	
1.1 Enseñar a enseñar ciencias sociales para la escuela primaria: un desafío en la construcción y formación de ciudadanías democráticas.....	9
1.2 Los contextos de la Formación del Profesorado.....	12
CAPÍTULO 2: Fundamentos teóricos y metodológicos que orientan la propuesta	
2.1 Urbanismo-Ciudad: algunas perspectivas, lineamientos y enfoques.....	15
2.2 La Ciudad como objeto de enseñanza: propuestas teórico didácticas.....	19
CAPITULO 3: LA CIUDAD EN CONTEXTOS PARA PENSAR POSIBLES INTERRELACIONES	
3.1 La Urbanización masiva en Latinoamérica: el crecimiento de las ciudades y los procesos de la globalización.....	25
3.2 Los Asentamientos irregulares como fragmentación y exclusión urbana en las ciudades Valletanas.....	29
CAPÍTULO 4: UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA: LA CIUDAD DESDE UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARIA y RELACIONAL	
4.1 INTRODUCCIÓN	33
4.2 DESARROLLO DE LAS SECUENCIAS	35
ANEXO	57
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61

AGRADECIMIENTOS

Siempre pensé que este apartado en los trabajos académicos eran simples formalidades. Y sí... me dejé atrapar por prejuicios que inevitablemente responden a concepciones racionales que creemos aprender en pos de ciertos principios que abrazamos y sostenemos férreamente. Sin embargo los vaivenes de la vida cotidiana nos atraviesan también inevitablemente.

Escribir, pensar y transcurrir esta etapa final de la especialización implicó atravesar puentes y sentimientos disímiles. Sentimientos que implicaron alegrías y tristezas; esperanzas y desiertos. Aunque más allá de estas debilidades, considero que este apartado no debería corresponderse con agradecimientos.

En fin... y en contra de tus principios tengo la necesidad de mencionarte entre mis agradecimientos aunque aclaro no me parece acertada la enunciación. Fue difícil continuar... Pero tus apreciaciones pesimistas sobre la enseñanza, aunque nunca se correspondieron con tu responsabilidad y compromiso con la educación pública, me aportaron y orientaron en el diseño de este trabajo. Transitamos momentos difíciles de implicancia económica, afectiva, personal y familiar pero nunca perdíamos de vista el horizonte que nos constituía en sujetos de estos tiempos actuales y reales: enseñar. La enseñanza, objeto de enojos y placeres, eran nuestras preocupaciones y ocupaciones y aunque ya no estés siguen siendo objeto de mis pensamientos en los momentos de incertidumbre.

Reconozco que dudé en incorporar este apartado pero te debía y me debía un reencuentro. Nuestras experiencias docentes se entrecruzaron y alimentaron a partir de intercambios de experiencias. Debatimos, disentimos y coincidimos en el arte de enseñar. No te voy hacer acreedora de mis esfuerzos, de mis horas -de la que mis hijas recordarán y me lo harán recordar- pero te hago partícipe de este quizás...trabajo que pensamos en colectivo.

A vos... Ceci... por tu amistad... por tu honestidad intelectual... por tu apoyo incondicional. Por tus nubarrones que aunque inconsciente convertías en posibilidades de cambio, gracias. Tus principios e ideales me guiaron. Nunca fuiste mera potencialidad sino acción y procuración presente.

A mis, también incondicionales tesoros, mis hijas y mi esposo. Por las horas, días y semanas de trabajo que se correspondieron con su comprensión, paciencia, apoyo y mucho amor.

A mis padres y hermanas por acompañarme en mis decisiones, por estar cuando los necesito.

A Miguel por los años recorridos en esta compleja pero deliciosa tarea de enseñar. Por haber compartido experiencias y sueños no sólo desde el trabajo como docentes sino desde el afecto y la amistad, que aún con el peso de los años, seguimos alimentando con

risas, enojos, tristezas, placeres y aún más sueños. Por su paciencia, confianza, amistad, asesoramiento, acompañamientos y tiempo dedicado a este trabajo.

Y finalmente a Graciela por compartir sin mezquidad su conocimiento, su experiencia, su sabiduría, su paciencia, empuje y tenacidad constante. Por contagiarnos, a las nuevas generaciones, el compromiso con la educación pública y con el oficio de enseñar.

A mis compañeros del equipo de cátedra, investigación y trabajo: Víctor, Fabiana, Erwin por permitirme interactuar, discutir y reflexionar juntos, como un verdadero equipo, donde las individualidades e intereses particulares no tienen sentido.

Y, particularmente, a mis estudiantes presentes, pasados y los que vendrán. Sin ellos no podría pensarme en este mundo. Porque de nuestras interacciones áulicas aprendí, me equivoqué y me repensé como docente.

El trabajo que presento se inscribe en el marco de mi formación de posgrado en la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales (EDCS) (con mención en historia) que he desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional del Comahue. En el TIF (Trabajo Integrador Final) pretendo dar cuenta del complejo proceso formativo articulando los aportes teóricos, metodológicos y didácticos de los seminarios cursados con la experiencia de formar a estudiantes en el profesorado en Enseñanza Primaria y los desafíos de aprender para enseñar Ciencias Sociales en contextos particulares.

Recupero como valiosos los espacios de reflexión y análisis, en torno a mis prácticas y al conocimiento didáctico de las Ciencias Sociales, promovidos en los seminarios de la EDCS. Fueron por demás significativos a la hora de situarme y re-conocerme como profesora universitaria, en la formación inicial del profesorado. Los aportes teóricos-metodológicos orientaron y favorecieron, también, la revisión de supuestos pedagógicos y didácticos de cierta tradición formativa.

Por lo tanto, la presente propuesta deviene de estos procesos reflexivos y de objetivación de mi propia práctica que se inscribe sobre la base de sentidos y experiencias, por demás diversas, que se manifiestan y despliegan en este complejo proceso de formación permanente. Se trata entonces de una propuesta de enseñanza pensada para desarrollar en el marco de la cátedra de Ciencias Sociales y su Didáctica I del profesorado de Enseñanza Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

Sostengo que enseñar a enseñar Ciencias Sociales no es una tarea sencilla, requiere, además de un compromiso y responsabilidad de indudable complejidad, estar atentos a los escenarios dinámicos, cambiantes y de tramas espesas que interpelan modos de interpretación. Este escenario, de permanente tensión, orientó y direccionó las finalidades que se traducen en el compromiso político pedagógico que asumo para la construcción de la propuesta. La interacción y diálogo permanente entre teoría y experiencia es el punto de partida, para este ejercicio.

Me propongo ofrecer a los futuros docentes espacios de reflexión en torno a la significación, reformulación y construcción de un contenido escolar determinado: la Ciudad. Para ello propongo una propuesta conceptual, con orientaciones metodológicas, con el propósito de aportar un posible abordaje en la enseñanza de la Ciudad. Esto es desde un enfoque relacional e interdisciplinar con la finalidad de contribuir al fortalecimiento del pensamiento crítico.

En el **capítulo 1** abordo el contexto de la formación del profesorado de enseñanza primaria en didáctica de las Ciencias Sociales. Lo que implicó atender, reflexionar y analizar dificultades, tensiones y desafíos que se presentan en la práctica pedagógica. Partir de mis prácticas docentes en la formación; reflexionar en la práctica y sobre la práctica (Pagés: 2000) ofrece insumos para pensar en los problemas, en la construcción de un objeto complejo, la Ciudad. En este sentido son relevantes las representaciones sociales y significaciones que los estudiantes despliegan sobre el contenido escolar Ciudad. Por lo que serán consideradas en la construcción del conocimiento social.

Asimismo, se considera el contexto, por demás diverso, en el que desarrollarán los estudiantes sus futuras prácticas. En este marco, la dimensión curricular se torna por demás necesario.

¿Cómo se plantea en las propuestas curriculares, de nivel primario de Río Negro y Neuquén, la enseñanza de la Ciudad?, ¿desde qué perspectivas teórico metodológicas y bajo qué finalidades didácticas? Interrogantes que permitirán indagar acerca de la perspectiva epistemológica de la Ciudad, como objeto de estudio, que definen las características del objeto de enseñanza y que pretende orientar las experiencias de enseñanza áulicas. Información y conocimiento que, en el contexto de la formación docente, se convierte en instancia de resignificación y construcción pensando y reflexionando en torno a contextos particulares. Lo que implica considerar la situacionalidad del objeto de enseñanza en función de la participación necesaria de los sujetos, la confrontación de los discursos y las perspectivas epistemológicas y metodológicas en contextos socio-históricos específicos. (Miguelés: 1992).

Cuestión de importancia y preocupación a la hora de seleccionar y definir contenidos pensando en la enseñanza y el aprendizaje de la Ciudad en correspondencia con los desafíos propios de los actuales contextos. Se trata, en definitiva, en analizar y reelaborar los contenidos curriculares a la luz de las características específicas de escuela.

En el **capítulo 2** doy cuenta de los procesos de construcción teórica acerca de la ciudad y lo urbano. Dado el carácter del trabajo no profundizaré en la complejidad de los debates y discusiones que le dieron forma al problema o fenómeno Urbano. Sino que, y consciente de la decisión, me referiré a posturas o posicionamientos de algunos exponentes, para posteriormente, abordar el fenómeno urbano como problema didáctico. Para ello indagué en la lectura de vasta bibliografía existente sobre propuestas y posicionamientos teórico metodológicos acerca de por qué y para qué enseñar La Ciudad; cómo enseñarla; desde qué perspectivas o enfoque, etc.

En el **capítulo 3** desarrollo perspectivas sobre la Ciudad en contextos para pensarla en su complejidad. La enseñanza de la Ciudad exige poner en tensión contextos y conceptos apropiados a realidades concretas para analizar los cambios y continuidades en las interrelaciones entre procesos sociales y espaciales. De allí mi decisión de abordarla en relación a los procesos de transformación y reestructuración del desarrollo capitalista y desu reproducción. Y en este marco comprender las estrategias de inserción en la trama social de los sectores populares urbanos en los procesos de globalización, recorte de la propuesta: los asentamientos irregulares como respuesta de resistencia.

La propuesta de enseñanza es desarrollada en el **capítulo 4**, donde se materializa una posible perspectiva teórico metodológico para abordar la Ciudad como contenido escolar. Para ello se decide un contexto específico que permita a los estudiantes acercarse a la realidad social a partir de visualizar y revisar representaciones y significaciones. La ciudad de Cipolletti emplazada en el Alto Valle de Río Negro y Neuquén será el contexto desde donde dilucidar, abordar y comprender un objeto por demás complejo.

Los asentamientos irregulares, como problemática social, es el punto de partida y de llegada en la propuesta. La potencialidad del problema no reside sólo en su relevancia, como conflicto social, sino que además es significativo porque pueden abordarse conceptos claves de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Benejam, 1997: 79-81).



1.1 Enseñar a enseñar Ciencias Sociales para la escuela primaria: un desafío en la construcción y formación de ciudadanías democráticas

Enseñar a enseñar Ciencias Sociales en los actuales contextos de significativos cambios, de profundas crisis económicas, sociales y políticas, de inestabilidad e incertidumbre permanente, me obliga como profesora de la formación inicial considerar qué, por qué, cómo y desde qué modelo de formación en Didáctica de la Ciencias Sociales asumir el compromiso. Coincido con Pagés y Santisteban (2011) y apuesto a un modelo donde teoría y práctica se conjuguen en las aulas de la formación del profesorado. La teoría es práctica en un sentido muy importante en la formación en didáctica de las Ciencias Sociales de los futuros docentes de escuelas primarias de la región.

La nueva configuración social, de gran complejidad, pone en evidencia el escenario de conflictividad por el que transitan las escuelas primarias altovalletanas¹ planteando grandes desafíos pedagógicos a los futuros docentes, estudiantes del profesorado.

Ello supone considerar en la enseñanza del conocimiento social a los sujetos en relación con su mundo. De allí que se torna imperioso reflexionar acerca de los sentidos y/o finalidades de las Ciencias Sociales como disciplina escolar. Lo que requiere pensar por qué y para qué enseñar ciencias sociales en la escuela primaria. Decisión que atraviesa la práctica docente.

En este marco, considero que las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales no derivan necesariamente de lo que es importante en las ciencias sociales académicas, sino

¹ Contexto concreto de la situación didáctica. Aspecto importante, como sostiene Barco, S. (1998) a considerar cuando pensamos una propuesta.

de lo que es relevante y funcional para los propósitos que se plantea específicamente la escuela. Lo que implica comprender a la disciplina escolar como construcción socio-histórica y a las finalidades de su enseñanza en un determinado contexto. Este carácter pone de manifiesto pujas de poder, de intereses políticos, sociales y académicos en el momento de su incorporación, modificación o desaparición de los currículum escolares. (Funes; 2009:38)

Como sostiene Siede (2010) la enseñanza de las Ciencias Sociales puede generar condiciones para formar conciencia histórica; construir identidades múltiples y convergentes y aportar al ejercicio de la ciudadanía democrática. Sentidos que favorecerían y posibilitarían una enseñanza en la escuela primaria siempre inacabada, argumentativa y sujeta a crítica, acerca de la realidad social. (Siede; 2010:41)

Santisteban (2011) destaca también que las finalidades en la Enseñanza de las Ciencias Sociales deben tender a comprender la realidad social; formar el pensamiento crítico y creativo e intervenir socialmente y transformar la realidad.

Si bien ambos autores están pensando y mirando realidades escolares distintas, Santisteban en el sistema escolar español y Siede en el sistema escolar argentino, coinciden y comparto en la importancia de enunciar y explicitar sentidos/finalidades que orientarán la práctica educativa.

Adhiero a los planteos de los autores y comprendo que las finalidades responden también a la dinámica propia de la realidad social, en función de los nuevos contextos sociales e institucionales. En mi propuesta para la enseñanza de la Ciudad en la formación inicial considero las finalidades en el contexto de los cambios sociales en las ciudades de la región y en prácticas educativas contextualizadas; es decir situadas en escuelas primarias diversas, con realidades heterogéneas y complejas.

Enseñar a enseñar ciencias sociales implica además pensar en los sujetos de la formación. Lo que supone una construcción del saber a enseñar y enseñado en la didáctica de las ciencias sociales I, en la facultad de ciencias de educación de la UNCo. Por ende significa una construcción curricular entendiendo que el saber de la disciplina no es el único objeto sino también las prácticas sociales que se despliegan a la hora de enseñar y aprender ciencias sociales en la formación docente.

En este sentido, se ofrecerá al estudiante espacios para analizar, problematizar, reflexionar y comprender la complejidad de la realidad social a partir del abordaje de la ciudad desde un problema del espacio urbano: los asentamientos informales, espontáneos e irregulares. Pretendiendo, de esta manera, que los estudiantes del profesorado construyan el concepto de ciudad como objeto de estudio y comprendan, conozcan y reflexionen a cerca de los enfoques y perspectivas teórico-metodológicas. Brindar a los estudiantes instrumentos teóricos, profundizando en los aspectos epistemológico de la Ciudad, tiene como finalidad posibilitar la resignificación de los nuevos aprendizajes profesionales; ofrecer herramientas necesarias para tomar decisiones con autonomía acerca de las distintas formas de conocer y construir el conocimiento y contenido a enseñar fundamentando sólidamente la decisión asumida. Cabe considerar que la Ciudad es contenido central en las propuestas curriculares en la enseñanza de las Ciencias Sociales del primer ciclo de nivel primario en las provincias de Río Negro y Neuquén.

El recorte de contenido propuesto facilitará en cierta forma el aprendizaje, aproximación y construcción de conceptos necesarios en la enseñanza de la Ciencias Sociales. Además enseñar la ciudad desde una problemática social reciente, los asentamientos irregulares en la ciudad de Cipolletti, propicia el aprendizaje de capacidades críticas de análisis social, entendiendo las transformaciones en la sociedad cipoleña de modo relacional, en conjunción con las formas espaciales dentro de un continuum histórico del que forman parte los sujetos involucrados en el acto pedagógico. En el marco de la construcción de una democracia sustancial, de otros posibles y mejores futuros, la participación de la vida pública, en la comunidad, será un importante camino a reconstruir el conocimiento y reconocimiento de un colectivo.

En relación con las decisiones en torno al episteme objetivo, el tema de las finalidades es determinante a la hora de enseñar. ¿Qué intencionalidades orientarán la enseñanza de la ciudad?; ¿Por qué y para qué enseñar la ciudad?.

Según los propósitos para el ciclo, los Documentos Curriculares expresan lo siguiente:

“Propiciar el conocimiento de las diferentes formas en que las sociedades organizan los espacios geográficos: locales y extra locales, cercanos y lejanos, urbanos y rurales, para que los alumnos y alumnas comprendan cómo las personas transforman la naturaleza y los territorios, mediante el trabajo y el uso de tecnología.”²

“A fin de que los alumnos y alumnas se aproximen a conocer y valorar las diferentes formas en que el trabajo de hombres y mujeres transforma la naturaleza y modifica los espacios (urbanos y rurales; cercanos y lejanos).”³

En ambos documentos se propone abordar los contenidos a partir de situaciones, casos o problemas y conflictos sociales.

Aquí la segunda razón que justifica la elección del recorte de contenido en la propuesta. Los asentamientos irregulares en los últimos años han crecido en gran magnitud y a ritmos acelerados en las ciudades del Alto Valle. Porcentajes importantes de la población vive en alguna “toma”, como se las denomina, y la mayoría son niños y jóvenes, en clara situación de desigualdad social. Estos niños y jóvenes son los estudiantes a quienes enseñarán ciencias sociales los futuros docentes. Lo que significa considerar, como otro elemento de igual importancia, los contextos particulares y singulares para la construcción de una propuesta de enseñanza, en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción del docente de una perspectiva axiológica, ideológica incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica. (Edelstein, 1996: 85)

²Diseño Curricular Nivel Primario. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro. 2011. Documento Curricular Primer ciclo de la Escuela Primaria Neuquina. Ministerio de Educación Provincia de Neuquén. 2005. Pp 97.

³Documento Curricular Primer ciclo de la Escuela Primaria Neuquina. Ministerio de Educación Provincia de Neuquén. 2005. Pp. 111

1.2 Los contextos de la Formación del Profesorado

En el siguiente cuadro sobre la organización del Plan de Estudios del Profesorado de Enseñanza Primaria⁴, en la Facultad de Ciencias de la Educación, puede observarse que al área Didáctica de las Ciencias Sociales, al igual que al resto de las Didácticas específicas, se le asigna un reducido espacio curricular.

Ciencias Sociales y su didáctica I y II se ubican y desarrollan respectivamente en un cuatrimestre en segundo y tercer año de la formación inicial. Si consideramos la complejidad de la tarea en la formación en ciencias sociales y la construcción del conocimiento social enseñado, la mera presencia complementaria en la formación docente dificulta la construcción del conocimiento profesional que les permita a los estudiantes en formación ser conscientes de cómo aprenden.

Otro elemento de importancia es la relación entre los diferentes campos de formación: general, específica y práctica. En este sentido y desde mi experiencia, puedo reconocer escasos e incluso me atrevo a decir inexistentes espacios de trabajo de articulación entre las diferentes cátedras que integran estos campos. La cercanía se produce más bien entre las didácticas específicas.

Cuestión significativa si concebimos que en éstas, necesariamente intervienen, saberes provenientes de la Didáctica general, de otras Ciencias de la Educación y de la Psicología.

El futuro docente del profesorado de enseñanza primaria no sólo no logra establecer o cuenta con espacios en la formación que le permitan la construcción del conocimiento profesional integral y complejo sino que su formación generalista pone en evidencia dificultades y grandes desafíos.

El plan de estudio es un documento curricular donde asignaturas y experiencias se organizan con unidad y coherencia a fin de garantizar una formación profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimiento (Barco; 2001).

En este sentido, un profesorado generalista encuentra dificultades cuando tiene que hacer frente simultáneamente a la enseñanza de contenidos de la mayor parte de las áreas de conocimiento del currículum de educación primaria en situaciones pedagógica sin sólida preparación en contenidos científicos ni didácticos específicos. (Pagés; 1997: 53)

De la lectura del plan; de mi práctica como docente en la formación inicial y de las experiencias de trabajo de campo con los estudiantes y docentes de la región me surgen interrogantes: ¿Son útiles en la práctica el conocimiento que el profesor construye en su trayecto de formación?; ¿Se responde a los nuevos escenarios educativos?; ¿Se considera, desde las diferentes campos de formación, intereses y necesidades surgidos de la experiencia de la práctica profesional?

Interrogantes que conducen a repensar la formación inicial, el pensamiento científico y educativo frente a un mundo de gran complejidad, diversidad y de una enorme fragilidad. De allí la necesidad de comprender y reflexionar acerca del contexto donde se inserta la formación inicial del profesorado de enseñanza primaria.

⁴ Ordenanza del Consejo Superior N° 391/96 de la Universidad Nacional Comahue

El perfil de docente debe corresponderse con su formación inicial. Ahora bien, cómo se “forma” a profesores en campos concretos, en contextos diversos y complejo como marco de sus prácticas escolares.

Analizar las dificultades con las que deben enfrentarse los estudiantes del profesorado al desarrollar el curriculum en la práctica es un debate y tratamiento pendiente en la institución.

En la propuesta del equipo de cátedra estas reflexiones atraviesan nuestra práctica y se presentan como indicadores para pensar posibles alternativas sin perder como horizonte, la construcción de prácticas docentes autónomas. Promover procesos reflexivos de elaboración y articulación entre el conocimiento teórico y el práctico es responsabilidad de la formación inicial. Como así también el brindar a los estudiantes instrumentos teóricos y experiencias didácticas necesarias para resignificar los nuevos aprendizajes profesionales.

EJE	ASIGNATURAS	DEDICACIÓN HORARIA		REGIMEN DE CURSADO	CORRELATIVA
		Semanales	Totales		
ESCOLARIZACION	1er Año: 1º Cuatrimestre				
	1. Taller de Problema de la Realidad Educativa	6	96	C	
	2. Taller de Expresión No Verbal I	4	64	C	
	3. Filosofía	6	96	C	
	4. Historia de la Educación General y Argentina	8	128	C	
	5. Taller de Lectura de la Práctica Docente I	4	128	A	
	2º Cuatrimestre				
	6. Pedagogía	6	96	C	
	7. Política Educacional	6	96	C	
8. Antropología Social y de la Educación	6	96	C		
9. Fundamentos Biológicos del Aprendizaje	6	96	C		
LA CLASE	2do Año: 1º Cuatrimestre				
	10. Didáctica General	6	96	C	6
	11. Teorías Psicológicas	6	96	C	
	12. Taller de Expresión No Verbal II	4	64	C	2
	13. Lengua y su Didáctica I	5	80	C	
	14. Ciencias Naturales y su Didáctica I	5	80	C	
	15. Taller de Lectura de la Práctica Docente II	4	128	A	5
	2º Cuatrimestre				
	16. Psicología del Niño	6	96	C	11
	17. Seminario Psicología del Aprendizaje	5	80	C	11
	18. Ciencias Sociales y su Didáctica I	5	80	C	
	19. Lengua y su Didáctica II	5	80	C	13
	20. Matemática y su Didáctica I	5	80	C	
	3er Año: 1º Cuatrimestre				
	21. Literatura Infantil y su Didáctica	8	128	C	
22. Matemática y su Didáctica II	5	80	C	20	
23. Ciencias Naturales y su Didáctica II	5	80	C	14	
24. Seminario de Pedagogía Especial	3	48	C	6	
25. Ciencias Sociales y su Didáctica II	5	80	C	18	
26. Taller de Lectura de la Práctica Docente III	4	64	C	15	
PRACTICAS DOCENTES Y AMBITOS DE REALIZACION	2º Cuatrimestre				
	27. Seminario de Investigación Educativa	6	96	C	
	28. Seminario Electivo	4	64	C	Lo que corresponda según campo temático
29. Residencia	20	320	C	Todas las asignaturas seminarios y talleres del 1º al 5º Cuatrimestre APROBADAS	
TOTAL.....			2.816		



2.1 Urbanismo-Ciudad: algunas perspectivas, lineamientos y enfoques

Actualmente y a partir de los años sesenta y desde diferentes campos de las ciencias sociales, una importante bibliografía sobre “urbanismo” rediscute y pone en consideración a “la ciudad” como objeto de estudio. Sin embargo, a la hora de pensar el fenómeno urbano desde un marco interdisciplinario se visualiza ciertas debilidades y obstáculos. Las investigaciones de sociólogos, economistas, geógrafos, arquitectos, planificadores urbanos que aportan al conocimiento de una diversidad de aspectos de la ciudad responden a sus estructuras disciplinares y específicos marcos conceptuales; de allí una multiplicidad de especializaciones disciplinares en torno al conocimiento de la ciudad y urbanismo materializado en una heterogénea y amplia literatura.

“Cada disciplina utiliza a la ciudad como laboratorio en el que comprobar hipótesis y teorías, pero ninguna disciplina tiene hipótesis y teorías sobre la ciudad en sí.” (Harvey: 1977:10). La situación expresada por el autor, a fines de los setenta, puede corresponderse con las décadas siguientes.

Nuevas y viejas categorías como ciudadanía, planificación urbana, gestión urbana, sociedad urbana, sistema urbano, suburbano, metrópolis, intrametrópolis y megalópolis, son rediscutidos y/o ligados a los actuales procesos de urbanización desde determinados marcos disciplinares.

Las dificultades para definir lo urbano, construir o consensuar una teoría pueden sugerir dificultades inherentes a la complejidad del fenómeno urbano y a los procesos históricos de producción del conocimiento.

Hasta el siglo XIX la ciudad europea se consideraba y definía a partir de claros y específicos límites físicos y administrativos; por lo que constituía una unidad espacial,

como centro administrativo-político y un mercado. Las transformaciones productos del desarrollo de los procesos posteriores, en el siglo XIX, traen consigo una “nueva realidad geográfica” de la que se hacen eco discusiones y reflexiones acerca de la ciudad y lo urbano. Surgen así nuevas palabras⁵ y principios teóricos que permiten controlar el desarrollo de esta “nueva realidad espacial”. (Capel; 1975)

Como plantea Capel el fenómeno urbano como objeto de estudio ha variado respondiendo a los nuevos contextos. Esto significa que las perspectivas y enfoques teóricos deben necesariamente situarse como construcciones socio-históricas y determinadas y atravesadas por las percepciones acerca de dichas realidades.

En las sociedades contemporáneas, nuevas incertidumbres exigen respuestas y hasta soluciones a los “problemas urbanos”. Los acuciantes problemas materiales de los centros “urbanos” en el “mundo occidental” inciden en el debate y análisis teórico y son objeto de interés no sólo del ámbito académico sino también del político-administrativo y educativo.

El compromiso ético con la realidad, con la búsqueda de la mejor aproximación a la verdad desde los métodos científicos se torna por demás indiscutible pero muchas veces se encuentran, inevitablemente, condicionados por posicionamientos ideológicos y pertenencia de clase consciente o inconsciente. (Ciccolella; 2010)

Los análisis y estudios de Henri Lefebvre, Manuel Castells, David Harvey, Horacio Capel y Milton Santos, desde el enfoque marxista y desde la década de los sesenta son exponentes importantes en el desarrollo del pensamiento urbano. Categorías y nociones provenientes del marxismo son utilizadas para presentar nuevas interpretaciones de la cuestión urbana. Si bien con planteos no coincidentes, sus análisis parten de considerar que los problemas sociales y sus manifestaciones espaciales son inherentes al sistema capitalista. La mayor aportación de estos autores es metodológica. (González Ordovás: 1998). Desde la geografía, la filosofía y la sociología aportaron al análisis y abordaje de los procesos de urbanización de las últimas décadas.

Milton Santos (1996; 2000) mirando las ciudades latinoamericanas, fundamentalmente el espacio metropolitano, analiza la manifestación del espacio geográfico en el período de la globalización. La constitución de una racionalidad del espacio como consecuencia de las condiciones del mundo contemporáneo le permite clasificarlas a partir de su nivel funcional y de su capacidad de organizar el espacio.

“La metrópoli es analizada como ejemplo de lugar complejo donde es posible entender el modo como la globalización se realiza, esto porque el proceso de modernización crea las posibilidades de globalización de los lugares como consecuencia de la generalización de las técnicas y de la información. En ese contexto, la ciudad mundial sería aquella que dispondría de instrumentos de comando de la economía y de la sociedad mundial, tanto por los objetos en que se apoya, cuanto por las relaciones que crea dentro de la nueva división internacional del trabajo.” (Carlos, A.F.A:2002)

La realidad latinoamericana es objeto de preocupación en las obras de Milton Santos. Sus análisis teóricos tienen como idea central la desigualdad en el Tercer Mundo y los impactos y efectos sobre el territorio.

⁵ Palabras y expresiones como urbanización –en su doble sentido de proceso y resultado-, suburbano, periurbano se crean para denominar los nuevos procesos que se estaban sucediendo en la configuración espacial de las ciudades europeas. (Capel:1975).

En cuanto al aporte de Henri Lefebvre al pensamiento urbano, González Ordovás (1998)⁶ puntualiza algunos aspectos o elementos de su análisis. Entre ellos su concepción de urbanismo entendido como fenómeno de clase. Para Lefebvre el urbanismo no es sistema sino ideología porque en él se crean espacios que materializan la desigualdad entre los sectores sociales: el espacio burgués, el espacio de la clase obrera e incluso un espacio creado por la burocracia estatal a nivel internacional. De allí que sostiene que el urbanismo como fenómeno de clase es el espacio que la burguesía utiliza como instrumento que le permite controlar el espacio y regir de forma tecnocrática a la sociedad en su conjunto. El concreto espacio de habitar modelado así por el urbanismo es pues irremediamente político. (González Ordovás, 1998:308)⁷. El concepto de habitar para Lefebvre significa o implica, entonces, la apropiación del espacio; lo que forma parte del contenido del derecho a la ciudad.

Las categorías de “habitar” y el de “derecho a la ciudad” son recuperados por propuestas y proyectos del movimiento Ciudad Educadora y de las tendencias de planificación estratégica urbana. Aunque no son considerados en el contexto de su pensamiento marxista.

Los estudios de Manuel Castells (1974; 1997; 2000), como exponente de relevancia sobre la cuestión urbana, son considerados en varios países a la hora de pensar en planificación urbana. Sus aportes teórico metodológicos, junto a Borja, en torno al planeamiento estratégico urbano es defendido y considerado ejemplar por algunos y cuestionado por otros.

Borja y Castells (1997) reflexionan en torno a la desaparición de las ciudades como forma territorial de organización social debido a la tendencia de una urbanización generalizada, a la revolución tecnológica informacional y a la globalización de la economía y la comunicación. Aunque ello no significa la desaparición de los problemas urbanos como los de vivienda, servicios, de conservación del medio ambiente, sino, la urgente necesidad de su tratamiento.

De allí la importancia que le confieren a la política urbana y a los procesos de planificación. Consideran que los procesos de urbanización y las ciudades no están ajenos a la profunda transformación histórica estructural de fines del siglo XX.

Sin embargo las políticas urbanas no responden a los nuevos desafíos de la globalización de la economía y la tecnología frente a la localización de la sociedad y la cultura. Para los autores urge la necesidad de redefinir los instrumentos de gestión urbana a partir del análisis de los procesos tecnológicos, económicos, culturales e institucionales, base de la transformación de las ciudades (Borja; Castells;1997: 22). De lo que se desprende la importancia que otorgan a la política local.

Plantean entonces renovar el papel específico de las ciudades en un mundo de urbanización generalizada considerando la relación dinámica entre lo local y lo global.

Desde estos planteos establecen diferenciación entre urbanización y ciudad. Definen urbanización como articulación espacial, continua y discontinua, de población y

⁶ El autor analiza para ello las siguientes obras de Lefebvre: La revolución urbana (1972); Espacio y Política (1976); El derecho a la Ciudad (1978); De lo rural a lo urbano (1988).

⁷ Henri Lefebvre: Espacio y política, págs. 127-144. Citado por González Ordovás.

actividades y la ciudad como un sistema específico de relaciones sociales, de cultura y fundamentalmente de instituciones políticas de autogobierno. (Borja y Castells;1997:13)

Esta distinción entre ciudad y urbanismo les permite analizar el impacto de la globalización, los efectos socio-espaciales en la articulación entre lo global y lo local; para proponer las posibilidades y respuestas frente a los nuevos procesos de transformación urbana. Los procesos de exclusión social en las ciudades pueden ser amortiguados por políticas sociales y urbanas integradoras. (Borja y Castells; 1997: 60)

De este breve recorrido por algunos autores, rescato los aportes de David Harvey (1977; 1997; 2005; 2012) en cuanto a la importancia que asigna al análisis de los procesos sociales y formas espaciales. Según el autor la interpenetración entre ambos procesos es fundamental para comprender el fenómeno urbano. Analiza y reflexivamente las dificultades de lograr captar dicha conjunción. Reconoce tendencias hacia análisis parciales aunque muchos investigadores sostienen partir de la noción de totalidad, según la cual las ciudades no son meros conjuntos estadísticos de cosas y actividades, pero reducen rápidamente su problema al análisis de cosas y actividades. (Harvey; 1977). De allí que recupera y reconoce el análisis marxista como posibilidad y potencialidad para abordar la complejidad inherente a la ciudad. Asimismo expresa la necesidad de construir un marco interdisciplinario adecuado para pensarla.

Por lo tanto entiende a la ciudad como un complejo sistema dinámico donde las formas espaciales y los procesos sociales se encuentran en continua relación. Como totalidad es un espacio construido dentro del cual cada elemento tiene una relación con los demás. Lo que la define como forma construida.

Distingue a la ciudad de urbanismo. Éste lo define como un conjunto de relaciones que expresa la forma en que se estructura, regula y construye el fenómeno urbano. Por lo tanto el urbanismo es considerado por Harvey como una estructura con sus propias leyes de transformación y construcción interna. Una estructura con su propia dinámica interna que proviene de una lógica espacial y como tal expresa el lugar que desempeña el espacio en la organización de la producción como en la modelación de las relaciones sociales. Lo que demuestra la influencia de ideologías determinadas para modelar el modo de vida de los sujetos. Así urbanismo es también entendido por el autor como modo de vida. (Harvey; 1977)

Sin embargo, para el autor más allá de que el urbanismo posee una dinámica propia, ésta es moderada por la interacción y contradicción con otras estructuras en el marco de las necesidades y desarrollo del capitalismo. Cuestión probada en los procesos de transformación de la ciudad y el sistema urbano desde la revolución industrial. Nuevas formas de urbanismos fueron surgiendo en función de la reorganización de las fuerzas productivas.

En su artículo *Globalización y Urbanización* (1997) Harvey reflexiona acerca de la transformación urbana en el contexto de la globalización del siglo XX. Proceso caracterizado por la presencia de nuevos antagonismos: la competencia entre diferentes centros metropolitanos o mega ciudades; urbanización masiva; ciudades gobernadas de manera jerárquica donde los gobiernos urbanos se ocupan fundamentalmente de la extensión de la acumulación de capital que por desarrollar una sociedad democrática con políticas de desarrollo de los diferentes tipos de infraestructura en beneficio de mayoría de la población urbana. *“Cada ciudad, cada gobierno local trata de comprar al capital, hacer que el capital se instale en su ciudad...”*. Así la competencia interurbana hace que los

recursos no se utilicen para construir infraestructura sino, de alguna manera van a parar a las grandes empresas. (Harvey; 1997)

El proceso de urbanización latinoamericano responde también a esta caracterización e incorpora el crecimiento a gran escala y rapidez en las últimas décadas de los asentamientos alrededor de las grandes ciudades. La ciudad, el suburbio y las zonas rurales están incorporados dentro del proceso urbano y materializan la desigualdad social en dicho proceso. La pobreza urbana es remodelada a partir de políticas asistencialistas dentro del sistema urbano. El antagonismo entre el centro de la ciudad y los suburbios se profundiza y se visibiliza en la organización urbana en América Latina.

2.2 La ciudad como objeto de enseñanza: propuestas teórico didácticas

Desde las últimas décadas del siglo XX las sociedades se sumergen en procesos de enormes cambios y extensas fragilidades en diferentes órdenes de su vida socioeconómica, política y cultural, en el marco del capitalismo globalizante y con graves consecuencias fundamentalmente para países como Latinoamérica.

Importantes y dinámicos procesos migratorios, crecimiento y expansión de sectores excluidos de derechos⁸ en los espacios urbanos; sistemas de mediación política débiles y situaciones de latente conflictividad social ponen en evidencia la urgencia de posibles respuestas.

En este contexto retornan planteos acerca de la importancia del papel educador de la ciudad. La idea de Ciudad Educadora y/o Educativa adquiere así diferentes formas, características y tendencias. Si bien es posible rastrear la presencia del concepto educación urbana antes de la década del setenta, es en 1973 cuando la conceptualización Ciudad Educativa cobra gran divulgación por el informe "Aprender a ser" de la UNESCO encargado a Edgar Faure y otros autores para analizar la situación de la educación en el mundo.

En el documento se sostiene la urgente necesidad de modificar la relación entre la sociedad y la educación. Para ello proponen la idea de Ciudad educativa como otra propuesta de educación por fuera del ámbito escolar y formal. *"Su advenimiento sólo sería concebible al término de un proceso de compenetración íntima de la educación y del tejido social, político y económico, en las células familiares, en la vida cívica."* (Faure y otros; 1973: 243)

Se plantea desde esta propuesta un nuevo lugar a la Ciudad; una nueva función como "agente educadora". La ciudad con sus centros de producción, sus estructuras sociales y administrativas y sus redes culturales es un escenario potencial para educar. (Faure y otros; 1973: 242)⁹

No aparece, sin embargo, en el documento una definición de Ciudad, sí es claro el posicionamiento teórico en cuanto a proponer la Ciudad Educativa como medio para resolver problemas. Se relaciona la palabra con objetivos y promesas de justicia, oportunidad en el marco de desarrollo de los avances tecnológicos.

⁸En situación de marginalidad, expropiados de dignidad, negados o invisibilizados

⁹ Informe extraído de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>

Aunque no es objeto de este trabajo, el análisis de la totalidad del informe resulta interesante en el marco de un siglo XX, de una década que avizoraba contradicciones y momentos de transición de necesario proceso de reestructuración del régimen de acumulación y de reestructuración del régimen de dominación. En este contexto puede comprenderse el discurso que se materializa en el informe de UNESCO. De lo que puede desprenderse que la necesidad de definir nuevas concepciones de educación podría vincularse a sugerencias de organismos internacionales. En el informe, entre otras consideraciones, se plantea también la necesidad de desarrollar el papel educativo de las empresas.

Esta concepción de ciudad educativa cobrará otros tintes en su desarrollo posterior a partir de los años noventa y adquirirá una expansión de fuerte y acelerada importancia. Muestra de ello es el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en 1990 en la ciudad de Barcelona y el surgimiento del movimiento de Ciudades Educadoras materializado en una Asociación Internacional de la que son integrantes varias ciudades latinoamericanas, entre ellas ciudades argentinas.

Si bien entre los defensores de este movimiento se expresan y sostiene diferencias con el planteo del informe de la UNESCO, se reconoce su importancia pero defiende fuertemente que esta visión y función otorgada a la ciudad fue evolucionando gradualmente en las décadas posteriores.

La vasta y heterogénea literatura en este campo pone de relieve una compleja diversidad y divergencias no sólo por la diferencia que plantean sus referentes en torno a los conceptos de Ciudades Educadoras, identificada con el movimiento que surge del Congreso en Barcelona y Ciudades Educativas, con los escritos de la UNESCO sino también con respecto a propósitos y fundamentos. *“La ciudad es educadora en cuanto imprime una intencionalidad en el modo como se presenta a sus ciudadanos, consciente de que sus propuestas, proyectos y acciones entrañan consecuencias actitudinales y convivenciales, que generan nuevos valores, conocimientos y destrezas que conciernen a toda la ciudadanía e implican a todos los ámbitos (sanitario, cultural, social, económico, deportivo, de servicio, urbanístico, vial y de movilidad, etcétera)”* (Figueras Bellot;2001:19)

Esta extensa pero necesaria cita permite dar cuenta de la complejidad del tema. Como consecuencia de estos movimientos se publican trabajos desde diferentes disciplinas; con una diversidad de miradas de la ciudad; con innumerables propuestas y proyectos, algunos ligados y en colaboración a los ámbitos político-administrativos de las ciudades. Autores de disciplinas como la filosofía, la filosofía jurídica, arquitectura, abogacía, geografía, pedagogía, ciencias de la educación, arqueología urbana, historia, sociología urbana dan cuenta de la diversidad de enfoques y miradas acerca de la ciudad como objeto de enseñanza o su papel educativo todos vinculados o en relación al concepto de ciudadanía.¹⁰

La incursión bibliográfica y su lectura dejan entrever ciertos retornos de propuestas y planteos de décadas anteriores de autores como Tonucci, Freire y Lefebvre. El concepto de derecho a la ciudad acuñado por Henri Lefebvre en la década de los setenta, así como

¹⁰ Son ejemplo de ello algunas producciones como: Gennari, M.(1998) Semántica de la Ciudad y Educación. Pedagogía de la educación; Asensio, M.; Pól, E. (2002), Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad; Gadotti, M. (2002), Escuela Ciudadana, Ciudad Educadora. Proyectos y prácticas en proceso; Sevilla, B.S. y otros (colaboradores) (2004) Investigar la Ciudad. Proyectos de investigación participativa en la Escuela; Alderoqui, S.; Penchansk y (2006) Ciudad y Ciudadanos; Seibold, J. (2011) Escuela Ciudadana y Educación Educadora en el marco del Bicentenario y aquellos publicados en el marco de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (<http://w10.bcn.es/Apps/eduportal/pubPortadaAc.do>)

los planteos de Paulo Freire y su concepción de educación popular y escuela ciudadana son recuperados pero con connotaciones y finalidades distintas.

Estos movimientos, como definen sus defensores y promotores, tienen como objetivo la formación y promoción de una 'nueva ciudadanía'. Por lo que se propone ampliar la presencia e influencia de la escuela hacia la calle. *“Estas escuelas ciudadanas, inspiradas en el pensamiento de Paulo Freire, se afirmaron en una serie de principios que las guían y las conforman...”* (Seibold; 2011:22)¹¹.

Desde mediados de la década de los noventa y en mayor medida en el siglo XXI, Foros internacionales y nacionales proponen en la agenda educativa la importancia de la Ciudad Educadora. La ciudad se presenta como escenario fundamental y determinante de posibilidades educadoras. Desde diversas disciplinas se asume como clave repensar el lugar de la ciudad. Innumerables trabajos abordan diferentes temáticas acerca de la ciudad. Es difícil discriminar enfoques o perspectivas teórico metodológicas.¹²

“Todas las ciudades albergan los instrumentos y las herramientas necesarias para convertirse en un escenario que educa y en el que se puede aprender a lo largo de la vida: solamente es necesario pensar la ciudad en clave educativa. Y pensar la ciudad en clave educativa quiere decir que no sólo se tiene que pensar en clave física, del espacio, sino en clave social, es decir, en comportamientos adecuados a los rituales de la urbanidad. Pero también es verdad que para que ello suceda necesitamos unas políticas sociales desarrolladas municipalmente comprometidas para educar mediante la participación ciudadana, así como de la voluntad, el esfuerzo, el compromiso y el trabajo común de los que comparten y conviven en este escenario educativo llamado ciudad” (Coma Quintana; 2012:482)

La ciudad como conocimiento social escolar supone una compleja construcción. Polisémico, complejo y multidimensional, el concepto de ciudad produce distintas líneas de interpretación y por lo tanto distintos abordajes y consideración, punto clave que brinda el horizonte formativo futuro de toda intencionalidad docente.

Interrogarla para desmontarla y asirla en las aulas resulta un territorio nuevo de exploración, arduo y doblemente complejo ya que pone en tensión/interrogación perspectivas epistemológico-didácticas, finalidades e intencionalidades en función de los contextos y procesos socio-históricos.

En este sentido, y en el marco de los procesos de globalización de la economía y su impacto en la sociedad, la ciudad como conocimiento escolar volvió a cobrar sentido e importancia potencial en relación a la construcción de ciudadanías.

La situación de complejidad social y económica en las grandes ciudades y los diversos problemas que genera la desigualdad en el acceso a éstas impone revisar y considerar las múltiples miradas y significados a través de las formas espaciales y sociales. Abordar la enseñanza de la ciudad como contenido acabado, armónico desde un único análisis encuentra su límite, en los actuales contextos. Enseñar la ciudad como espacio construido implica enseñarla atendiendo a sus rasgos y características propias de las ciudades contemporáneas que se materializan en procesos simultáneos: dispersión, expansión, diferenciación, integración y segregación, homogeneización y fragmentación.

¹¹ VI Foro Educativo “Escuela Ciudadana-Ciudad Educadora”, Bs. As. Oct. 2010.

¹² I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Barcelona, 1990; Foros Educativos en Buenos Aires desde el 2003

Desafío asumido por diferentes autores, en Argentina y materializado en propuestas y experiencias educativas de gran importancia y aporte. La investigación por la vía experiencial de Cambiaso y Ageno¹³ relacionada con la enseñanza de las ciencias sociales en una escuela en Rosario, plantea la importancia de colocar a los estudiantes en situaciones relacionadas con su campo de experiencia. Eligen para realizar la experiencia la unidad “El ambiente en que vivimos” comenzando con un trabajo en el barrio para luego relacionar con el contexto de la ciudad. Por lo que se toma la situación en su totalidad abordándose en el estudio los distintos aspectos o fenómenos en conexión con el todo. Plantean que sólo así, relacionando las partes cobra sentido para el niño.

Alderoqui¹⁴ analiza ciudad como contenido escolar en el marco de rediscutir supuestos acerca de su cercanía en la vida cotidiana de los sujetos aprendices. Analiza y reflexiona dificultades, simplificaciones en textos escolares en correspondencia y diferencias entre finalidades y mensajes, desarrollos disciplinares. Propone modos de abordaje que considera múltiples aportes disciplinares. En otro trabajo junto a Villa¹⁵ mencionan y analizan las dificultades y obstáculos sobre la ciudad como contenido escolar para pensar en sus potencialidades y fuerza educadora. Caracterizan e identifican los diversos enfoques que han operado, a veces en forma simultánea, en la situación escolar, en los materiales curriculares y en los textos escolares.

Gennari¹⁶ propone convertir la ciudad como referente de la implicación de la ciudadanía en el sistema educativo. A partir de un recorrido en el significado pedagógico del espacio urbano propone la construcción de un proyecto de ciudadanía moderno y humanista.

Alderoqui y Penchansky¹⁷ son compiladoras de una obra que reúne una serie de artículos de autores que desde disciplinas y análisis diversos y con distintas preocupaciones abordan la problemática de la ciudad (arquitectura, arqueología, historia, geografía, pedagogía). La propuesta de la obra tiene como finalidad posibilitar recortes de análisis de la temática urbana; ideas y principios explicativos; categorías y herramientas teóricas. Desde la pedagogía se propone considerar los aportes teóricos para abordar a la ciudad como contenido de enseñanza, y en este sentido, posibilitar un abordaje complejo, desde sus múltiples dimensiones.

Funes¹⁸ en una obra colectiva¹⁹ propone dimensiones de análisis para reflexionar en torno a la construcción de contenidos escolares en el área de ciencias sociales. El trabajo de interacción y colaboración conlleva a la construcción de un eje articulador, la enseñanza de “Las ciudades y los parajes”. Se produce así Crónicas abocadas a enseñanza de lo urbano producida por los docentes de escuelas primarias teniendo como propósito fundamental dar cuenta y reflejar en las propuestas los contextos en donde se asientan las escuelas en las que desarrollan su práctica docente.

¹³ Cambiaso, E.; Ageno, R. (1972) *Una experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales*. Rosario. Editorial Biblioteca.

¹⁴ Alderoqui, S. (1993) “La Ciudad se enseña”. En: Aisenberg, B.; Alderoqui, S. (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Ed. Paidós. Bs.As.

¹⁵ Alderoqui, S.; Villa, Adriana (1998) “La ciudad revisitada. El espacio urbano como contenido escolar”. En: Aisenberg, B.; Alderoqui, S. (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Teorías con prácticas*. Ed. Paidós. Bs.As.

¹⁶ Genaris, M. (1998) *Semántica de la Ciudad y Educación. Pedagogía de la Ciudad*. Editorial Herder. Barcelona.

¹⁷ Alderoqui, S.; Penchansky, P. (2006) (comps.) *Ciudad y Ciudadanos del mundo urbano*. Ed. Paidós. Bs.As.

¹⁸ Funes, A.G. (2007) (Coord.) *Crónicas de Escuelas Valletana*. Jorge Sarmiento Editor-UNIVERSITASLIBROS. Córdoba.

¹⁹ En el marco de un proyecto de extensión universitaria, un colectivo de docentes universitarios de diferentes cátedras y departamentos, de directivos de cuatro escuelas de Alto Valle y de docentes del nivel primario documentan el trabajo cotidiano.

Jara²⁰ propone un posible y rico abordaje de la ciudad como contenido escolar desde el enfoque patrimonial. Plantea una propuesta teórico metodológica reflexionando sobre la importancia de articular y relacionar el patrimonio en la enseñanza de conocimientos sociales y en la formación de ciudadanías.

Funes y Moreno²¹ abordan una propuesta de enseñanza para pensar la ciudad concibiendo y comprendiendo su carácter complejo, en el contextos de los actuales procesos y como objeto vivenciado, familiar y experiencial.

Comprender y considerar los aportes de investigaciones y producciones científicas en el estudio de los fenómenos urbanos desde diversas disciplinas no implica trasladar simplificados los conocimientos disciplinares sino que el saber escolar demanda un nuevo proceso de construcción en función de otros elementos constitutivos: episteme subjetivo, lo axiológico y los contextos. El carácter complejo de la ciudad como objeto de enseñanza no debe ser atribuido sólo a la complejidad inherente al fenómeno de estudio sino en relación y pensando como desafío, una construcción didáctica.

²⁰Jara, M.A. (2008) "El patrimonio de mi ciudad: evidencias del pasado, memoria del futuro". En: Jara, M.A. (Comp.), Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas. Ed. EDUCO, Nqn.

²¹Funes; A.G.; Moreno, T. (2014) "Los multiples rostros de la Ciudad. Algunas pistas para pensar su enseñanza". En: Funes, A.G. (omp.) Enseñanza de la Historia Reciente. Malvinas, dictaduras, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis 2001. ¿Qué efemérides?. Novedades Educativas, Bs.As. México.



CAPITULO 3

La ciudad en contextos para pensar posibles interrelaciones

3.1 La Urbanización masiva en Latinoamérica: el crecimiento de las ciudades y los procesos de la globalización

A fines del siglo XIX y principios del XX en las ciudades latinoamericanas se configuró un paisaje urbano como espacio privilegiado de inclusión en el sistema capitalista. El proceso de modernización en la mayoría de los países se materializó en la urbanización acelerada pero fuertemente signada por la diferenciación y donde los patrones de desigualdad pueden visualizarse en las contradicciones y conflictos en la dominación, apropiación, ocupación y acceso a las ciudades. Lo que evidencia espacios de segregación, exclusión y relegación en los cordones periféricos en esta etapa de constitución de la formación de un Estado oligárquico que legitima estos procesos.

En este período el fenómeno inmigratorio tiene un protagonismo esencial en la configuración de otros espacios muy alejados a las pretensiones y aspiraciones manifiestas en el imaginario de las familias poderosas. Los inmigrantes junto a los indígenas y los negros eran considerados problemas para la concepción de ciudad y urbanización que se esperaba, imaginaba y abrazaba en el discurso de las élites políticas e intelectuales. El desarrollo de los procesos determinará sin embargo profundos contrastes y particularidades.

Si bien fueron notables y profundos los cambios en la fisonomía, composición poblacional y actividades económicas; las ciudades rápidamente fueron presas de contradicciones y limitaciones. Se constituyeron ciudades que respondieron a las transformaciones esperadas y otras que se sumieron en el estancamiento quedando fuera del concierto mundial, de los circuitos y mercados económicos que se consolidaban y establecían fuertemente. "Era mucho lo que en Latinoamérica no cambiaba, sobre todo en vastas

zonas rurales pero también en muchos centros urbanos. (...) Porque el cambio estaba estrechamente vinculado con cierta transformación sustancial que se operó por entonces en la estructura económica de casi todos los países latinoamericanos y repercutió particularmente sobre las capitales, sobre los puertos, sobre las ciudades que concentraron y orientaron la producción de algunos productos muy solicitados en el mercado mundial.” (Romero, 1986:247)

Desarrollo y proceso que incentivó el crecimiento y concentración de una población heterogénea como mano de obra. La ciudad se traduce como fuerza productiva que interviene en la producción del capital y en la reproducción de las relaciones de producción. Aunque ello no se traducía en una verdadera inclusión no sólo en la trama social sino en el acceso a estas pujantes ciudades. Las situaciones de hacinamiento, insalubridad y precariedad fueron una constante en los sectores populares. Las ciudades epicentro de la modernidad evidenciaron sectores de relegamiento, impedimento y estanco.

La crisis estructural del capitalismo de 1930 determinará el origen del agotamiento de un modelo de desarrollo económico y social con bases exclusiva en la especialización productiva agroexportadora y el comienzo de un proceso de industrialización sustitutiva de importaciones. “El mercado deprimido de la compra-venta internacional inauguró un período de escasez, inestabilidad y crisis recurrentes. Era inevitable, hubo revoluciones políticas, modificaciones fundamentales en los mercados financieros, renovaciones de liderazgos, miseria y protesta social.” (Cicerchia; 2002: 112)

Proceso que tiene su correlato con la irrupción en las ciudades de importante población de las áreas rurales que se fue instalando definitivamente en la ciudad. Así los fenómenos de emigraciones e industrialización por sustituciones de importaciones se interrelacionaron y correspondieron. Las industrias absorbieron parte de estos contingentes como mano de obra, generando el crecimiento de la demanda de trabajo urbano.

Estas migraciones internas hacia las ciudades centro, entre las décadas del treinta y cuarenta, modificaron no sólo la fisonomía sino también los significados sociales y políticos frente a un sujeto colectivo extraño e inexistente en el espacio urbano conocido.

El desplazamiento de poblaciones del “interior”, del “campo”, del espacio rural a las grandes urbes implicaba una irrupción de otras “culturas” extrañas, de otras “lenguas, costumbres y modales” ajenos y alejados. Un fenómeno colectivo y estructural, que nada tenía de pasajero, ingresaba para quedarse más allá de las adversidades y obstáculos de acceso.

Las ciudades se convierten así en espacios de disputas, conflictos y contradicciones. Son diversas las maneras o estrategias de los sectores populares para acceder en el mundo urbano porque expulsados de las haciendas, plantaciones o minifundios buscan y se refugian en las ciudades en búsqueda de oportunidades, trabajo y/o ascenso social.

Este proceso incipiente, de acelerada y desordenada urbanización, tendrá como resultado la irrupción “masiva” de las clases populares, sectores excluidos que configurarán y consolidarán nuevos espacios relegados y marginados en las ciudades latinoamericanas.

Las villas miserias en Buenos Aires. (Villa Desocupación en la zona de retiro) y Rosario; las favelas en Brasil; el rancherío en Venezuela y Perú; callampas en Chile; Vecindades en México, etc. fueron el relevo, el desplazamiento o complemento de los conventillos como espacios excluidos en las urbes y como brazos, que engrosaron los establecimientos industriales. Denominaciones como “cabecitas negras”, “peladitos”, “cholos”, “rotos”, “caipiras” cobraron presencia en el imaginario social.

Nuevamente, el mundo de la producción tuvo como contracara el mundo de la reproducción, hacinamiento e insalubridad. Los cordones periféricos, suburbios circundantes fueron el contraste de un acelerado proceso de modernización, urbanización e industrialización. La ciudad dual comenzó a manifestarse en el paisaje urbano. Y el hacinamiento la marca estructural del fenómeno urbano latinoamericano. Problemas de integración social y política de estos sectores sociales generarán y provocarán atención en los “estamentos” políticos.

Sin bien durante los años cuarenta se concretaron cambios y dieron respuestas a las demandas de las clases populares desde el Estado y con políticas concretas, los cambios no significaron ni alteraron la matriz societal. El Estado cobró protagonismo en la regulación de las relaciones de trabajo y en la ampliación de ciudadanía pero ello no significó cambios estructurales. “En efecto, puede darse el caso de cambios, incluso muy importantes, en la forma que adquieren las relaciones de dominación sin que se produzca un cambio en las relaciones de producción (un buen ejemplo son las experiencias populistas)...” (Ansaldi; 2012:35)

Con la década de 1970 los países latinoamericanas se sumergieron en un feroz proceso de reestructuración en respuesta a una nueva crisis capitalista. Crisis de carácter estructural que evidenció el agotamiento de un patrón y estrategia de acumulación de capital y el surgimiento de un nuevo modelo de desarrollo y la fase inicial de un nuevo período en la reproducción del capitalismo. Si bien, esa dinámica de profundos cambios y sus correlativos procesos se iniciaron y se cumplieron con mayor intensidad en los países desarrollados, también ganó terreno rápidamente en los países periféricos como los de América Latina.

La transformación del modelo de dominación de desarrollo pasó de la industrialización de importaciones a un modelo basado en la desregulación y el mercado libre. Iniciando, en la región, un proceso de reestructuración del régimen de acumulación y de reestructuración del régimen de dominación de profundo impacto social que requirieron de transformación y medidas ejecutadas primero por los gobiernos dictatoriales y luego profundizadas en las décadas siguientes por gobiernos democráticos. Medidas que fortalecieron la concentración del ingreso y la desigualdad social.

En la periferia de las grandes urbes se extendió y creció el cordón semiurbano de pobreza y promiscuidad. Haciendo visible la exclusión social que la misma ciudad había producido.

En la década de los noventa, la miseria y la fragmentación social, fueron y son consecuencias irreparables en el desarrollo de los países latinoamericanos, de estas políticas neoliberales abrazadas por los gobiernos de la región.

La mayor concentración de la propiedad; caída de las asignaciones estatales en los rubros salud, educación, vivienda, previsión social; aumento de desempleo, subempleo y disminución del valor adquisitivo del salario de los ocupados, permiten dar cuenta de la cuestión urbana y las situaciones de exclusión de amplios sectores de América Latina. La

tasa de desempleo llegó a cifras récords y junto a la precarización laboral de la población empleada, implicaron un aumento explosivo de los niveles de indigencia y pobreza. (Ansaldi; 2012)

Las transformaciones que se produjeron en la economía mundial con la reestructuración capitalista afectaron la dinámica de las áreas urbanas donde los nuevos procesos de metropolización determinaron diferencias entre las ciudades de los países de la región. En la década de los noventa la entrada sin restricción de capitales transnacionales y en consecuencia la desindustrialización de las economías nacionales y como corolario la desocupación, la exclusión económica y social. Paradójicamente en este contexto se produjo un crecimiento urbano incontrolado junto a problemas, contradicciones y conflictos.

El crecimiento de asentamientos irregulares, espontáneos y sin planificación; la insuficiencia y/o ausencias en el suministro de servicios y la desocupación, subocupación o precariedad laboral materializaron las consecuencias de este crecimiento. La pauperización de grandes sectores sociales y la profundización de la brecha sociales es el corolarios de los procesos de reconversión capitalista.

La concepción de Harvey (1997) y Borón(2004)con respecto al concepto de globalización permite comprender estos procesos en América Latina. El sistema capitalista es global y la globalización no es un proceso momentáneo y de inesperado resultados sino que es secular al modo de producción capitalista.

Por lo tanto el fenómeno urbano y las transformaciones sociales y espaciales se hallan contenidas en su evolución. Lo que significa que éstas son estructurales, conscientes y premeditadas. Entonces, con la reestructuración capitalista la dinámica de las áreas urbanas en la región es afectada por nuevos procesos de metropolización y diferenciación entre las ciudades. Un acelerado crecimiento de centros secundarios y un sistema urbano de mayor complejidad surge en contraposición de la tradicional primacía urbana (Roberts; Portes; 2008)

En este contexto, se puede explicar y comprender los asentamientos irregulares como problemática urbana y por tanto, las situaciones de exclusión económica y social.

El crecimiento de asentamientos irregulares, espontáneos y sin planificación; la insuficiencia y/o ausencias en el suministro de servicios y la desocupación, subocupación o precariedad laboral materializan las consecuencias de un crecimiento urbano incontrolado. La pauperización de grandes sectores sociales y la profundización de la brecha sociales es el corolarios de los procesos de reconversión capitalista. Las ciudades latinoamericanas como escenarios de las contradicciones, de las profundas divisiones y antagonismos entre los sectores sociales ponen de manifiesto un proceso de crecimiento territorial desigual.

Así en América Latina se va configurando un proceso de urbanización de exclusión territorial donde se visualiza una “ciudad oficial” que responde a la lógica de mercado y políticas de gestión o planeamiento estratégico²² y otra “ilegal”²³ relegada y abandonada a su suerte.

²² Cuestión analizada de forma crítica por algunos autores como Arantes,O.; Vainer,C.; Maricato, E. (2000) *A cidade do pensamento único. Desmanchando consensos*.

²³ Los conceptos de “ciudad oficial” y “ciudad ilegal” corresponden a Erminia Maricato, que si bien su análisis refiere a ciudades brasileñas; permite extrapolar a otros procesos urbanos latinoamericanos.

“A exclusão urbanística, representada pela gigantesca ocupação ilegal do solo urbano, é ignorada na representação da “cidade oficial”. Ela não cabe nas categorias do planejamento modernista/funcionalista pois mostra semelhança com as formas urbanas pré-modernas” (Maricato; 2000:122).

El planeamiento estratégico urbano se presenta, como sostienen sus defensores, como el único, necesario y eficaz medio para hacer frente a las nuevas condiciones que impone la globalización a las ciudades y las autoridades locales (Vainer, C; 2000:78). Desde un posicionamiento de análisis y revisión crítica Vainer pone en tensión y discusión los argumentos teóricos metodológicos de sus principales exponentes: Castells, Borja y Forn.

Para Cicolella (2010) si bien la planificación estratégica parte de sectores progresista y propone modalidades de planificación participativa, deriva en propuestas reaccionarias, elitista y excluyente e ineficaz. Son varios los casos donde estos proyectos se vinculan con el marketing urbano y la gentrificación que con una verdadera y real democratización de los usos del suelo urbano y el desarrollo integral e integrador.

Este breve recorrido histórico por los procesos de urbanización en América Latina permite visualizar su correspondencia con el desarrollo y reproducción del modo de producción capitalista. Los efectos, impactos y consecuencias de las diferentes transformaciones socioeconómicas, entendidas como tendencia propia e intrínseca de un orden económico global capitalista, ponen de manifiesto la relación entre procesos sociales y formas espaciales manifiesta en las ciudades latinoamericanas.

3.2 Los Asentamientos irregulares como fragmentación y exclusión urbana en las ciudades Valletanas.

Los Asentamientos irregulares, espontáneos e informales expresan los procesos donde la lucha y el derecho a la ciudad en las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI cobran fuerte presencia y expansión en las ciudades del Alto Valle.

Las Tomas, como se expresa en el imaginario social, es un fenómeno urbano que en los últimos años se ha extendido de forma acelerada, sostenida y continua. Cipolletti es una de las ciudades altovalletana que lidera el mayor número de asentamientos precarios. Fenómeno inscripto en procesos estructurales de segregación social, desigualdad, diferenciación y desposesión de recursos materiales y dignidad humana. Como espacio creado materializa estrategias de supervivencia en la ciudad para ser parte de ella.

En este sentido el problema ha sido objeto de varias disputas y polémicas políticas, judiciales y sociales e instalado en la agenda pública por los medios de comunicación.

Un medio escrito provincial publica en una edición que 4.000 familias están distribuidas en 26 asentamientos en la ciudad de Cipolletti, datos recabados de registros de organizaciones no gubernamentales como Techo. Afirman que no se cuenta con datos oficiales desde organismos oficiales.²⁴

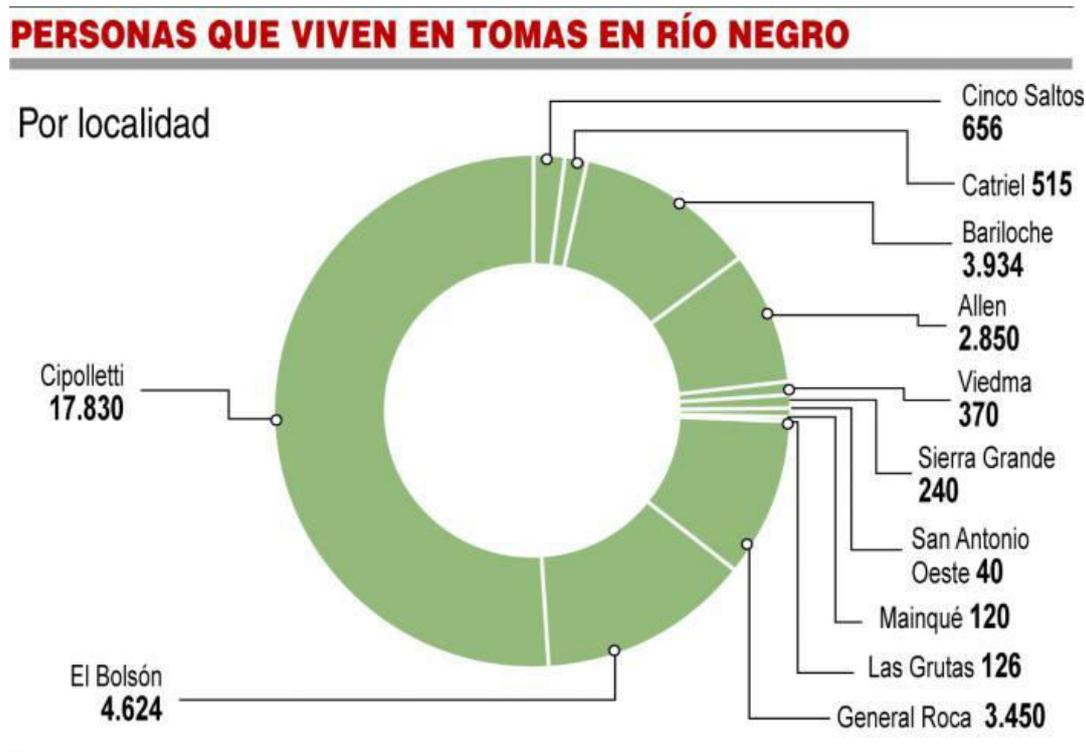
En ediciones posteriores del mismo año y en el marco de difusión del libro de Ossona, “Punteros, Malandras y Porongas”, en un apartado relacionando con la región

²⁴Venier, M.L.(2014) “Tomas en Cipolletti, un problema invisibilizado”. Diario Río Negro, domingo 2 de Marzo. Sociedad.

denominado “Tomas en Cipolletti: la pelea por acceder al espacio urbano” el diario manifiesta que aunque es difícil afirmarlo sin pruebas, innumerables versiones expresan que los asentamientos en Cipolletti fueron promovidos entre otros motivos para obligar al Estado municipal a correr la barrera urbana por la crisis de la fruticultura donde varias hectáreas se encuentran abandonadas.²⁵ Se sostiene además que “las tomas” son espacios de disputa política de gran complejidad. “Políticos, dirigentes sociales, organizaciones no gubernamentales, iglesias, cada uno con sus interés particulares, pugnan por entrar en los asentamientos: los miles de personas que viven pueden ser futuros votantes, fieles, posibles sujetos de ayuda solidaria.”²⁶

En julio del 2015, el mismo diario retoma el problema y persiste en sostener que los datos surgen del relevamiento de los propios habitantes ya que no hay datos oficiales. Expresa que: “El número de familias lo multiplicamos por cinco (que es el número promedio de gente que vive por familia) y esto permite estimar que en las tomas viven cerca de 20.000 personas. Del dato surge entonces que un 22 % de la población cipoleña viven en un asentamiento irregular, si se considera que el último censo estableció que Cipolletti tiene unos 90.000 habitantes.”²⁷

Sin embargo, días posteriores publica que no hay estadísticas unificadas pero que a partir de un relevamiento realizado con datos oficiales y de organismos no gubernamentales es posible arrojar los siguientes datos o cifras²⁸:



²⁵Venier, M.L.(2014) “Tomas en Cipolletti: la pelea por acceder al espacio urbano”. Diario Río Negro, viernes 26 de Septiembre. Debates.

²⁶Venier, M.L.(2014) “Tomas en Cipolletti: la pelea por acceder al espacio urbano”. Diario Río Negro, viernes 26 de Septiembre. Debates. Pp. 25

²⁷Diario Río Negro (2015) “El Bolsón y Cipolletti lideran el ranking de porcentajes”. Domingo 26 de Julio. Municipales. Informe. online

²⁸Diario Río Negro (2015) “Más de 75.000 personas viven en tomas en Río Negro y Neuquén”. Martes 28 de Julio. Municipales. Informe con base de datos. online

Publica una base de datos donde se detallan por localidad las familias y personas que viven en las “Tomas”-denominación del diario-, colgados de electricidad, agua potable, observaciones y condiciones de la tierra.

Para Cipolletti establece los siguientes datos:

Tomas	Familias	Personas
Barrio Obrero A y B	620	3100
La Esperanza	125	620
2 de Febrero	100	625
10 de Febrero	100	500
La Alameda	97	485
Isla Jordán 2 tomas	350	1750
Los sauces	70	350
La Rivera	100	500
Bicentenario	20	100
Awca Liwen	30	150
10 de Enero	74	370
2 de Agosto	300	1500
Las Cabañitas	15	75
Fuerte Apache	15	75
Nuevo Ferri	350	1750
Martín Fierro	400	2000
Ferri, zona las vías	100	500
El trabajo (dos tomas)	80	400
Pacheco Bis	50	250
Las Vías	10	50
El Treinta (dos tomas)	90	450
4 de Agosto	120	600
Costa Norte	300	1500
Puente de Madera	50	250

En el caso de Cipolletti, no así en otras ciudades, no se consigna el porcentaje de familias con los servicios básicos (luz, agua potable). Ni la forma de suministro. Tampoco aparece en la base de dato las condiciones de las tierras habitadas.

La información que proporciona una fuente como lo es la prensa escrita influye en la opinión pública y como producto ideológico se inscribe y responde a las preocupaciones presentes en torno al fenómeno urbano. Por lo tanto requiere de una lectura en un proceso de construcción de relatos, discursos y representaciones de la realidad social, no como reflejo de ella. Lo que supone considerar que el tratamiento de la problemática de los asentamientos responde a determinados intereses e intencionalidades. Sin embargo también es una potencial fuente para analizar, inferir, interrogar y plantear hipótesis del relato, contenido en los informes sucesivos del diario. (Muñoz; 2014)

De ello se desprende que la cuestión de complejidad que conllevan y definen a las ciudades como totalidades y los cambios o modificaciones en sus elementos. Nuevos antagonismo surgen dentro del propio proceso de urbanización y entre estos, el antagonismo entre los diferentes espacios aparece como un problema latente y de relevancia en la organización urbana cipoleña.

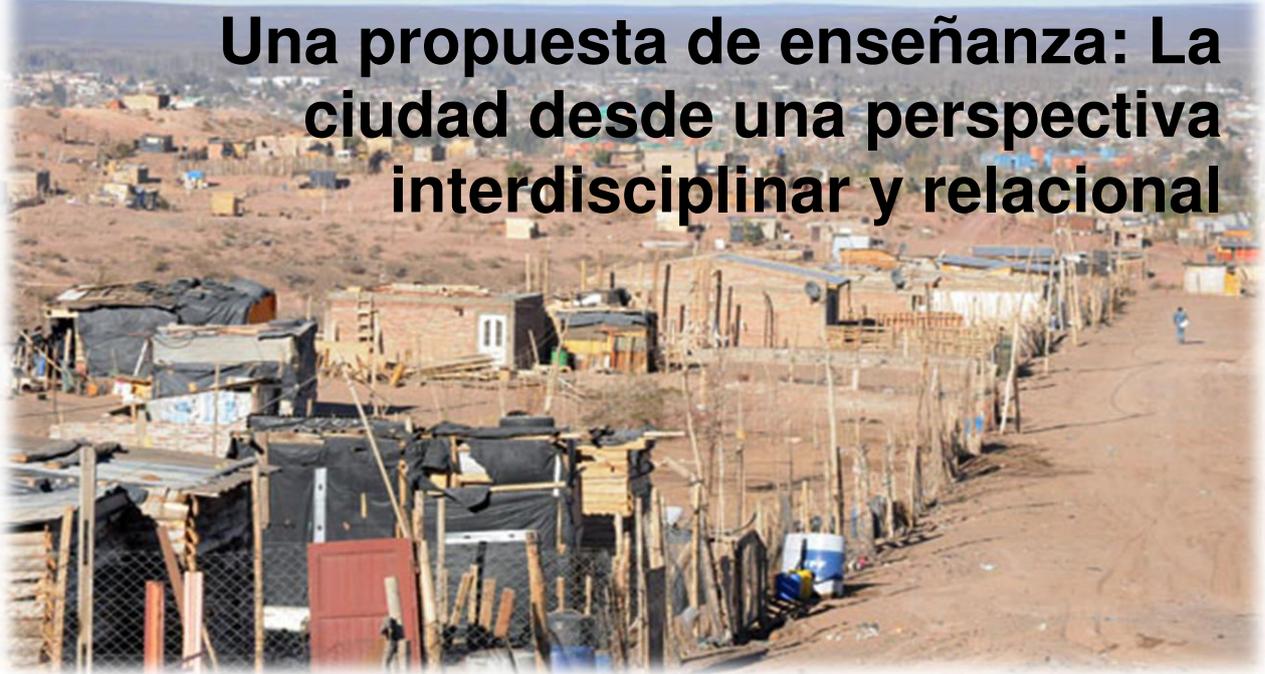
Nuevas características de diferenciación en la sociedad urbana determinan nuevas relaciones entre los procesos sociales y las formas espaciales de las ciudades del Alto Valle y con ello nuevos conflictos que plantean y exigen respuestas ausentes para una importante franja de la población de Cipolletti. El problema de la vivienda y el crecimiento y expansión de espacios segregados física y socialmente, marcados por la pobreza de

sus habitantes que ante la dificultad de acceder a una vivienda digna, viven o tratan de sobrevivir en áreas insalubres, en asentamientos precarios con ausencia de servicios básicos. La ausencia de planes vivienda en los últimos años para sectores desocupados o con trabajos informales impide acceder también a los planes federales de vivienda. Planes que se desarrollan en convenio con sindicatos y cooperativas. En consecuencia varias familias no gozan del derecho a una vivienda porque los pocos recursos disponibles no le permiten acceder al restringido y selectivo mercado.

Los asentamientos irregulares no son problemáticas urbanas propias del Alto Valle, en este caso Cipolletti, y más allá de sus particularidades en torno a causas referidas a la crisis de la fruticultura; éstas responden y se comprenden en el marco de los procesos de globalización.

CAPITULO 4

Una propuesta de enseñanza: La ciudad desde una perspectiva interdisciplinar y relacional



4.1 INTRODUCCIÓN

La propuesta de enseñanza, fue pensada, diseñada y construida a partir de la adopción de determinadas decisiones con respecto al conocimiento como producción objetiva y el conocimiento como problema del aprendizaje.

Pretendo ofrecer, por un lado, una aproximación progresiva a una conceptualización que devenga de la interacción entre la exploración de los conceptos y de la experiencia concreta. Por otro, generar en los estudiantes del profesorado, racionalizar su concepción general, opiniones y percepciones de urbanismo y de los asentamientos irregulares producto de las características propias de los centros urbanos en las sociedades occidentales.

En este sentido me propongo generar espacios que posibiliten la significación, reformulación y construcción del conocimiento en un proceso que entiendo es continuo, dinámico y dialéctico. Las instancias de aproximación analítica, profundización y reflexión teórica del fenómeno urbano estarán presentes como posibilidad real. Intentando promover espacios de confrontación entre las concepciones y representaciones sociales y discursos teóricos.

Los conocimientos construidos en y desde la práctica posibilitarán al profesorado en formación reflexionar acerca de las racionalidades docentes pensando en futuras intervenciones y decisiones en la práctica profesional. (Pagés: 2004; 2011).

Bajo este presupuesto se pretende que los estudiantes construyan su propia perspectiva frente a la ciudad como contenido didáctico, reflexionando, analizando, repensando y reelaborando las posibles acciones didácticas en función de las decisiones necesarias que materializarán en un proyecto de trabajo para primer ciclo del nivel primario centrado en la problematización de la realidad social urbana.

Considero de importancia reflexionar, analizar, comprender y repensar las decisiones de gran complejidad en relación a lo teórico-metodológico: episteme objetiva y subjetiva y los marcos axiológicos y contextuales de la construcción metodológica. (Edelstein; 1996)

En este sentido me apropio de la categoría de construcción metodológica significada y construida por la pedagoga Gloria Edelstein como relativa y singular. Se construye casuísticamente en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares en determinadas situaciones o contextos -áulico, institucional, social y cultural-.

Se propone secuencias didácticas que favorezcan el desarrollo del contenido ciudad a partir de la selección de un problema socialmente relevante donde se despliegan dimensiones o aspectos que se consideran significativos. De esta manera se intentará abordar y vincular el problema, conceptos y procedimientos en el desarrollo y de forma progresiva a partir de distintas actividades o ejercicios. Haciendo uso de diferentes recursos didácticos, herramientas y categorías conceptuales.

El contenido refiere a las transformaciones sociales en los espacios urbanos latinoamericanos en el marco de los procesos de globalización como contexto general para luego realizar un recorte donde se profundizará la problemática de la desigualdad en el acceso a la ciudad: los asentamientos irregulares. Proceso de expansión en las ciudades altovalletanas, principalmente en Cipolletti.

Los procesos de asentamientos irregulares como parte del proceso de urbanización posibilitarán comprender su complejidad y dinámica a partir de abordar, analizar y explicar el papel de los diferentes actores sociales y agentes económicos identificando desigualdades y conflictos. Y así entender transformaciones, intereses en juego, consecuencias e intencionalidades. El propósito es ofrecer claves explicativas para posibilitar pensar en tiempos y espacios distintos, múltiples actores y situaciones distintas a la hora de construir una propuesta didáctica.

Abordar problemas de la ciudad desde una perspectiva de la complejidad no significa el reemplazo de una imagen idílica, estática, armónica a una imagen meramente conflictiva, catastrófica, que desde una perspectiva neutra, continuaría siendo estática sin posibilidad de cambios sino que, el desafío es pensar en el análisis de su complejidad que pueda o permita imaginar otros futuros, "otro ser y pertenecer" a una ciudad como construcción colectiva, caminos de solución a los problemas de la ciudad contemporánea, actual y donde todos los sujetos protagonista de la ciudad tengan presencia no sólo física sino también emotiva, ética, moral y fundamentalmente digna. Y es aquí donde el desafío es mayor para docentes de la educación pública de todos los niveles.

Con el propósito de sintetizar algunos supuestos en la construcción de la propuesta considero necesario señalar:

Que la selección del recorte temporo-espacial:

- Permite profundizar en el análisis de un problema en una ciudad situada. Lo que significa reconocer en las formas espaciales los diferentes tiempos históricos que constituyen y explican los fenómenos urbanos en proceso.
- Tiene como finalidad permitir y posibilitar el análisis de dimensiones constitutivas del problema a enseñar para acceder a una mirada compleja.
- Pretende acercar a los estudiantes posibles explicaciones, interpretaciones y análisis.
- Permite profundizar en las relaciones entre diferentes dimensiones: sociales, políticas, económicas, territoriales y culturales desde una de las varias perspectivas y miradas para estudiar, analizar y enseñarla ciudad.
- Privilegia la interrelación, conjunción e integración de procesos sociales y formas espaciales en el contexto analítico de los sistemas urbanos.
- Favorece a la construcción progresiva de conceptos estructurantes y principios explicativos.
- Posibilita establecer relaciones e interrelaciones entre las escalas global-regional, nacional y local.
- Entender las transformaciones y continuidades, intereses e intencionalidades. Identificando desigualdades, conflictos y tensiones.

El uso y trabajo didáctico con imágenes fotográficas²⁹:

- Genera y construye conocimiento.
- Favorece la representación visual de ideas y conceptos, experiencias y sensaciones.
- Supone un trabajo de lectura, de transmisión, de fijación.
- Favorece ala construcción de espacios de reflexión y análisis.
- Permite el despliegue de hipótesis, representaciones o creencias sociales.
- Permite establecer relaciones construidas.

4. 2 DESARROLLO DE LAS SECUENCIAS

Secuencia N° 1

Indagación, exploración e identificación de idea y representaciones sociales en torno al concepto “Ciudad”

Actividad N° 1:

Propósitos:

- Favorecer el despliegue de diversas representaciones e imágenes que los estudiantes sostienen, entienden, vivencian, perciben, piensan y crean acerca de la ciudad.
- Promover el debate e intercambio grupal.
- Posibilitar primeras aproximaciones, conclusiones y afirmaciones compartidas y divergentes.

²⁹Precisiones conceptuales abordadas y desarrolladas por Dussel, I. (2010) “La imagen en la formación docente: ¿por qué y para qué trabajar con imágenes?. Documento de Trabajo elaborado por Dussel, I.; Abramowski, A.; Igarzábal, B. y Laguzzi, G. Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa.

Consignas:

- Realicen un listado de los elementos y/o conceptos que consideren fundamentales para caracterizar o definir una Ciudad.
- Clasifiquen dichos elementos y/o conceptos según su criterio correspondan a las siguientes dimensiones: sociales, políticas, económicas, culturales u otras.
- Les parece que es posible establecer el predominio de una dimensión sobre otra para definir o caracterizar una ciudad?, ¿Por qué?

Actividad N° 2:**Propósitos:**

- Ofrecer espacios que pongan en tensión cosmovisiones, interpretaciones o lecturas del mundo social que definen y orientan prácticas sociales.
- Indagar acerca de los significados que los estudiantes como sujetos urbanos otorgan a las señales y símbolos que contiene la ciudad.

Se presenta un power point con fotos recientes de ciudades de América Latina, extraídas de varios sitios de internet; de Argentina fotos de la ciudad de Buenos Aires y del Alto Valle de diferentes períodos históricos.

Las fotos corresponden a las siguientes ciudades:

Ciudades	N° de Foto
Buenos Aires	1; 2; 3; 5; 6
Río de Janeiro	8
Caracas	10
México (D.F.)	11
Lima	13
Cipolletti	7; 12
Cinco Saltos	9; 14
General Roca	15
Neuquén	4.

Consignas:

- Identifiquen o reconozcan las siguientes ciudades con el N° de foto correspondiente: Buenos Aires, Río de Janeiro, Caracas, México, Lima.
- ¿Con qué ciudad Argentina identificarían la foto N° 3 y N° 5?. ¿Pertenece al mismo período histórico?. ¿Por qué?. Pueden identificar período al que pertenecen?
- Identifiquen o reconozcan en las fotos N°4, N° 7, N° 9, N°12, N° 14 y N° 15 ciudades del Alto Valle de Río Negro y Neuquén.
- ¿Qué diferencias o similitudes encuentran entre estas fotos de las ciudades valletanas?
- ¿Encuentran o visualizan diferencia/s y/o semejanza/s con las fotos N°3 y N°5?. ¿Cuál/es?



Foto N° 1



Foto N° 2



Foto N° 5



Foto N° 4



Foto N° 3



Foto N° 6



Foto N° 7



Foto N°

Foto N° 9



Foto N° 8

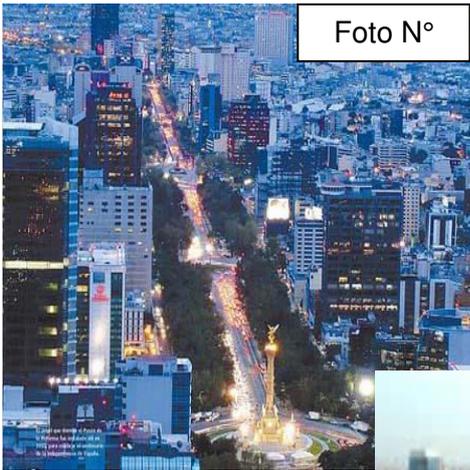


Foto N°



Foto N° 12



Foto N°



Foto N°



Actividad N° 3:

Propósito:

- Resignificar, profundizar y complejizar el concepto Ciudad.

Consignas:

- a) ¿Qué elementos o conceptos incorporarían al listado confeccionado en la actividad anterior?
- b) ¿Pueden establecer enunciados o afirmaciones acerca del concepto Ciudad?
¿Cuál/es?
- c) Construir una posible y primer red conceptual.

Se sistematiza y socializa el trabajo realizado por los diferentes grupos.

Secuencia N° 2

La ciudad como objeto analítico complejo: abordajes Múltiples

Actividad N° 1:

Propósitos:

- Ofrecer espacios de reflexión y análisis, acerca del tratamiento de la problemática de la Ciudad y lo urbano propuesto por autores desde diferentes disciplinas, perspectivas y enfoques.
- Confrontar las representaciones de los estudiantes acerca de la ciudad con las posibles múltiples miradas, intentado significar la realidad social como objeto a abordar.
- Favorecer procesos de comprensión y construcción de conocimiento.
- Ofrecer instrumentos que posibiliten pensar en la selección de una problemática a enseñar, de ideas explicativas y de conceptos.

Consignas:

- a) Lean atentamente los fragmentos³⁰ N° 1 al 4 y discutan en grupo. Intenten identificar la/s dimensión/es que se visualizan encada uno de ellos.
- b) ¿A qué proceso histórico o fenómeno urbano hacen referencia?
- c) ¿Desde qué disciplina/as, les parece, se realizan los análisis y abordajes?
- d) Lean atentamente las diferentes conceptualizaciones. ¿Pueden relacionarlas con los análisis anteriores (fragmentos N° 1 al 4)?, ¿Cómo?
- e) ¿Con cuáles acuerdan y/o adscribirían?; ¿por qué?

³⁰Los estudiantes no tendrán consignado en los fragmentos que deben analizar, los autores ni su especialidad disciplinar. La Información será proporcionada en el proceso de intercambio e interacción en el grupo-clase.

- 1) "... En diversos lugares del mundo la urbanización generalizada está dando lugar a entramados funcionales muy extensos, ya sea en conjuntos urbanos de alta densidad de población, como sucede en la costa este de América del Norte, en Europa Occidental y en Japón, ya sea en espacios articulados en torno a una gran metrópoli, como es el caso de San Pablo, México y Buenos Aires, en América latina. En todos los casos, estas mutaciones se producen en el contexto de aplicación de nuevas tecnologías en la producción y circulación de bienes e información y de nuevas divisiones territoriales de trabajo." (Blanco y Gurevich: 2002: 71)

- 2) "La Historia de América latina es urbana y rural. Las ciudades y la cultura urbanas fueron, sin embargo, el motor de una dinámica social clave en el desarrollo de la región. El proceso de concentración urbana, característico de nuestra época, asume en América latina aspectos singulares. El notable predominio poblacional de la ciudad y la hegemonía de sus disposiciones culturales tienen íntima relación con los diferentes procesos históricos de urbanización. Son más de dos mil años de urbanización en América latina: desde la ciudad precolombina e indiana hasta la metrópoli moderna; desde los centros rituales hasta la red de ciudades; desde la esperanza de progreso hasta la saturación de consumo." (Cicerchia; 2002: 95)

- 3) "Las políticas urbanas se transforman en programas sectoriales de infraestructura relacionados con grandes operaciones internacionales, como es el caso de la década del agua, que presidió obras de equipamiento considerables en la mayoría de las ciudades, o la construcción y/o extensión del subterráneo. Este último se convierte a menudo en un factor decisivo de transformación de las formas urbanas."(Schneier Madanes, G.;2002:155)

- 4) "...La ciudad es hoy una ciudad pluri municipal o metropolitana, con tendencia a estructurar funcionalmente un espacio regional discontinuo y asimétrico. Es difícil determinar la población urbana puesto que los usuarios de la ciudad central pueden ser a veces tanto o más numerosos que los residentes. Las administraciones públicas y para públicas que actúan en la ciudad son muchas y sus competencias y funciones a veces compartidas, otras concurrentes y otras se confunden (o justifican mutuamente su omisión)" (Borja; Castells;1997:151)

CONCEPTUALIZACIONES

a) “En la ciudad hay una relación fundamental entre el cuerpo social que define los modos de vida urbana según las condiciones de producción y reproducción de los sistemas económicos, políticos y sociales, con sus correlativas representaciones simbólicas, y el construido físico, es decir la suma de edificios, instalaciones y artefactos que resuelven los espacios de la acción y proporcionan las imágenes que la sociedad demanda como sistemas de representaciones.” (Arroyo; 1998: 213)

b) “La urbanización se refiere a la articulación espacial, continua o discontinua, de población y actividades. La ciudad implica un sistema específico de relaciones sociales, de cultura y, sobre todo, de instituciones políticas de autogobierno” (Borja y Castells; 1997:13)

c) “La ciudad es un complejo sistema dinámico donde las formas espaciales y los procesos sociales se encuentran en continua interacción. Por lo tanto debe ser concebida como forma construida. La ciudad y el urbanismo como modo de vida han de ser considerados por separado porque en realidad se han separado. La urbanización ha alcanzado una envergadura global. La diferenciación interna dentro del proceso de urbanización es muy evidente, como lo es la cambiante organización política del espacio que corre paralela a dicha diferenciación”. (Harvey; 1977)

d) “En cada momento histórico, lo que entendemos por urbano y por rural va cambiando. Ambas son formas de organización del espacio geográfico que, como tales, precisan ser caracterizadas en contextos históricos particulares. Tanto quienes sostienen que el espacio es un mero reflejo de los procesos sociales como aquellos que consideran el espacio como una práctica social, coinciden en que cualquier transformación en la organización de la sociedad tiene efectos sobre el espacio.”(Blanco y Gurevich: 2002: 73)

Actividad N° 2

Propósitos:

- Complejizar y ampliar miradas y abordajes diversos donde la multicausalidad, la contextualización y la multiperspectividad orienten el proceso de construcción del objeto de aprendizaje y enseñanza.
- Problematizar la ciudad poniendo en juego su complejidad en tanto recorte de la realidad social.
- Fomentar la construcción del conocimiento a partir del debate, la reflexión y el intercambio colectivo.

Consignas:

A partir de la lectura de los textos asignado³¹:

1. **Cicollella, P.** (2012). “Revisitando la metrópolis latinoamericana más allá de la Globalización”. *RIURB*. Revista Iberoamericana de Urbanismo N°8, pp. 9-21
 - a) ¿Cuáles son las tensiones/conflictos/contradicciones que analiza Cicollella?
 - b) El autor plantea los siguientes interrogantes: a) ¿Es posible pensar en una ciudad latinoamericana competitiva, productiva y a su vez socialmente justa y territorialmente integradora?; b) ¿Qué imágenes, qué modelos de ciudad van apareciendo como consecuencia de los acelerados cambios sufridos por las metrópolis, y, paralelamente, qué imaginarios, qué utopías urbanas están surgiendo?. ¿A qué respuestas concluye?
2. **Borja, J.; Castells, M.** (1997). “Impacto de la globalización sobre la estructura social y espacial de las ciudades”, pp. 35-67. En: Borja, J.; Castells, M Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información. Taurus, Madrid.
 - a) ¿Cuáles son las consecuencias e impactos, según los autores, que la globalización provoca sobre la estructura espacial y social de las ciudades?. Identifíquelos e intente establecer, mediante un esquema conceptual, relaciones.
 - b) ¿Por qué los autores plantean “la ciudad dual”?

Puesta en común:

- Intercambio, socialización y exposición de los textos asignados.
- Realicen una breve redacción donde contemplen, a elección, algún/os, de los aspectos abordados o analizados por los autores o uno de ellos: problema o preocupación, abordaje y conclusión

Secuencia N° 3

Un proceso de urbanización de exclusión territorial: los asentamientos irregulares

Actividad N° 1

Propósitos:

- Facilitar espacios de intercambio y aproximación al conocimiento, explicaciones e interpretaciones de un problema en el mundo urbano latinoamericano.
- Posibilitar la identificación de actores y conflictos a partir de lecturas reflexivas y críticas de imágenes fotográficas.
- Favorecer a la construcción de vínculos entre las escalas global-regionales-nacionales y local

Se presentará un moviemaker con fotos de diferentes asentamientos irregulares y espontáneos en América Latina extraídas de varios sitios de internet. Se acompañará con el sonido del tema “Los de atrás vienen conmigo”, del grupo puertorriqueño Calle 13.

³¹Los estudiantes trabajarán, en grupo, uno de los textos. Se solicitó previamente su lectura para favorecer al análisis y trabajo en clase.

Consignas:

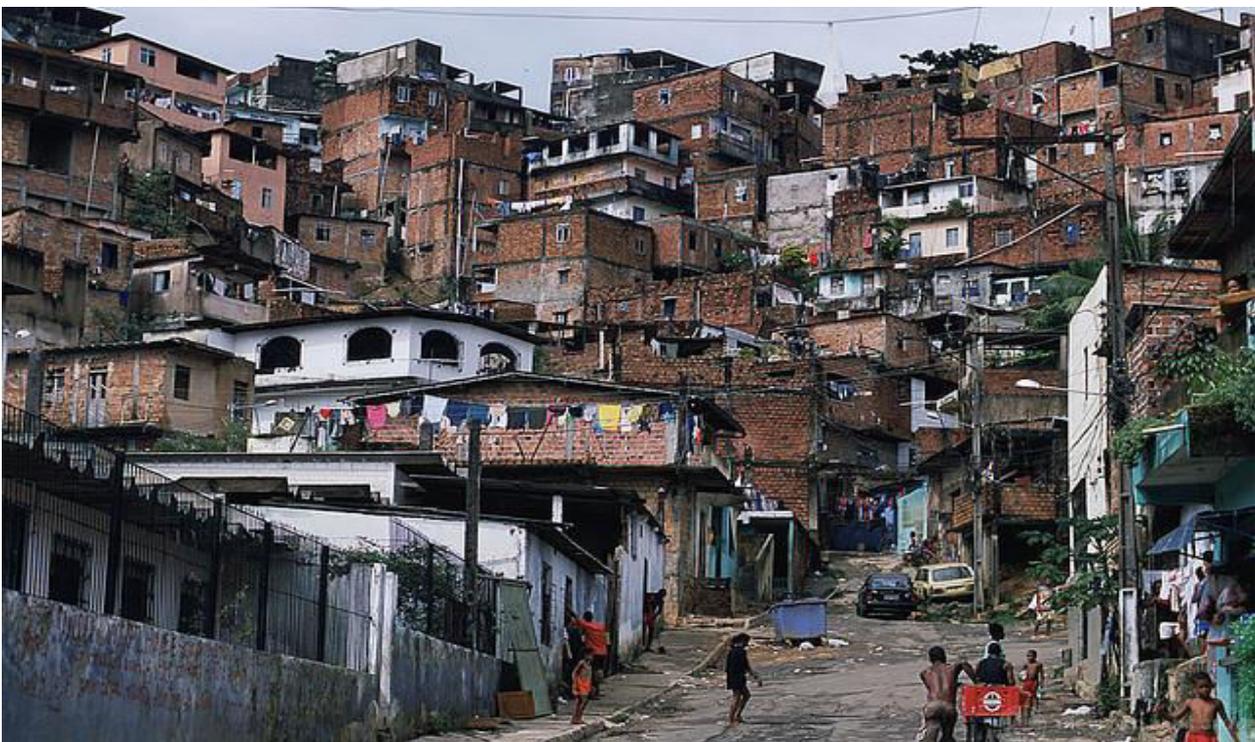
- a) ¿Con qué concepto/s relacionarían a las diferentes imágenes fotográficas?
- b) ¿Qué diferencia/s y semejanza/s pueden establecer entre los distintos asentamientos irregulares?
- c) A modo de aproximación hipotética: ¿A qué conclusión arribarían teniendo en cuenta los planteos de Ciccolella y Castells?



México, D.F.



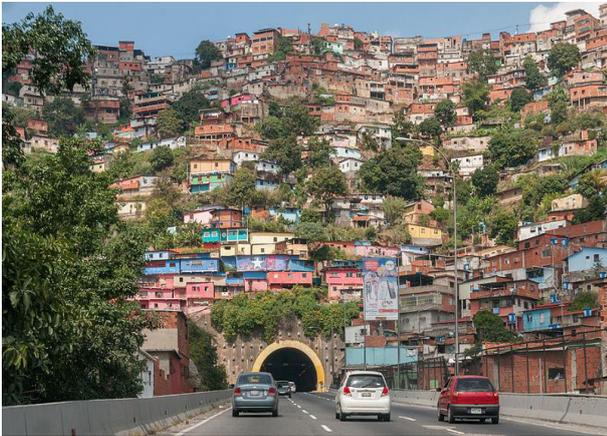
Lima, Perú



Favela da Rocinha, Río de Janeiro -Brasil



Uruguay



Caracas, Venezuela



Villa 31, ciudad de Buenos



Colombia



Neuquén



Cipolletti



Córdoba



México



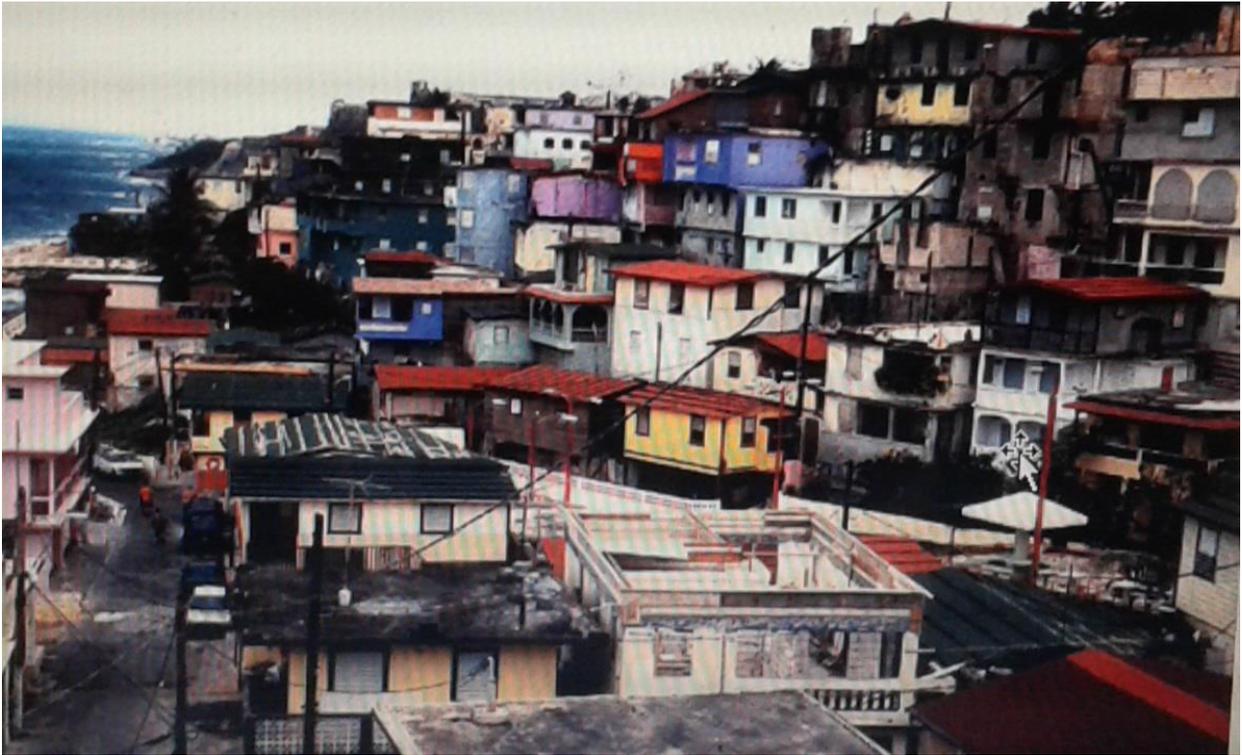
Neuquén



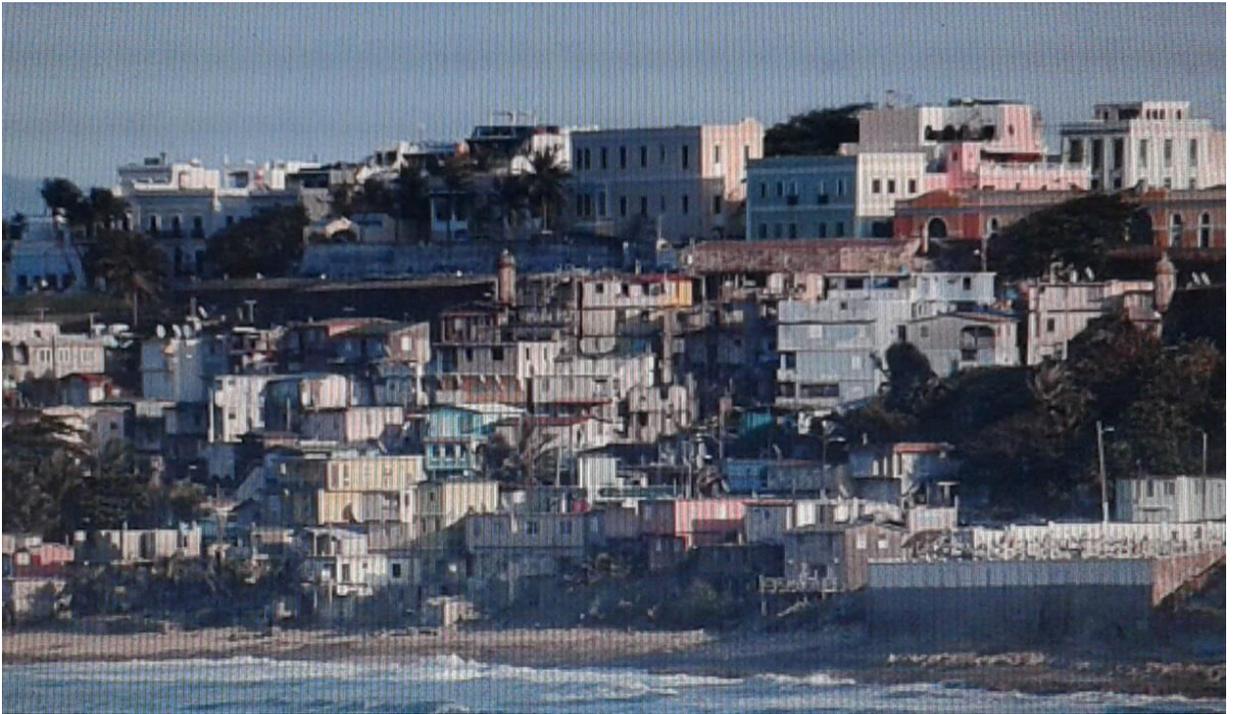
Neuquén



Cipolletti



La Perla, Puerto Rico



La Perla, Puerto Rico



La Paz- Bolivia



Buenos Aires

Actividad N° 3

Propósitos:

- Posibilitar lecturas y expresión de la realidad urbana en las representaciones artísticas.

Consigna:

- a) ¿A qué se refiere el grupo musical con la expresión “Los de atrás”?
- b) ¿Qué imagen presentan o pretenden transmitir?
- c) ¿A qué sectores de la sociedad urbana hacen referencia?

LOS DE ATRÁS VIENEN CONMIGO

Conmigo vienen, vienen los de atrás
conmigo vienen, vienen los de atrás
conmigo vienen, vienen los de atrás
los de atrás vienen conmigo, vienen los de atrás

Yo vengo de atrás, yo vengo de abajo
tengo las uñas sucias porque yo trabajo
me he pasado toda la vida mezclando cemento
para mantener a los gringos contentos
tú no sabes todo lo que yo cosecho
para dormir debajo de un techo
pero yo no soy blandito, yo no me quito
tampoco me criaron con leche de polvito
Soy la mezcla de todas las razas
batata, yuca, plátano, yautía y calabaza
no me vendo ni aunque me pagues
a mi orgullo le puse un candado
y me tragué la llave
si hay que pelear pues peleo con cuchillo
pistola hasta con guantes de boxeo
y si salgo herido pues ni modo
para curar los golpes alcohol con yodo
Villa, caserío, barrio, todos los proyectos
los deformados, marginados, todos lo abyecto
caminando firme, recto, directo
sin arrodillarnos bien parao, erecto
venimos caminando por una cuerda finita
pero a nosotros no nos tumba ni la criptonita
nos tiene miedo el presidente
porque el héroe de una nación
es el terrorista de su oponente

Conmigo vienen, vienen los de atrás
conmigo vienen, vienen los de atrás
conmigo vienen, vienen los de atrás
los de atrás vienen conmigo, vienen los de atrás

Sin mirar pa' tras vienen los de atrás
mirando pal' frente vienen los de atrás
conmigo vienen, vienen los de atrás
los de atrás vienen conmigo, vienen los de atrás

Conmigo viene Panamá El Chorrillo y Curundu
también viene el Callao en Lima Perú
desde Tijuana hasta Chiapas
también viene Tepito
en Argentina Villa 31, Villa Fiorito
caminando con elegancia los de Chile
desde las Araucanias hasta Villa Francia
en Puertorro si no la haces tienes que hacerla
también conmigo viene la gente de La Perla
Villa España, Covadonga, Barbosa y Oren
Puerta e' Tierra, Canales, Las Monjas también
Que ojalá el Barrio 13 y el 18 se unan
Agua Blanca de Cali, Medellín Las Comunas
ciudad Bolívar en Bogotá que es la que hay
la Chacarita en Paraguay, barrio Borro en Uruguay
Brasil y todas sus favelas
barrio Pinto Salinas y el 23 de enero en Venezuela

Conmigo vienen, vienen los de atrás
conmigo vienen, vienen los de atrás
conmigo vienen, vienen los de atrás
los de atrás vienen conmigo, vienen los de atrás

Sin mirar pa' tras vienen los de atrás
mirando pal' frente vienen los de atrás
conmigo vienen, vienen los de atrás
los de atrás vienen conmigo, vienen los de atrás, hey!

Calle 13

Actividad N° 3

Se presentará un power point con fotos de diferentes asentamientos irregulares en Argentina de diferentes períodos históricos³² y una propuesta de periodización que tiene a la ciudad como dimensión central: "Cambios, rupturas y continuidades en los procesos de movilización de los sectores populares urbanos y sus estrategias para insertarse en la trama social"³³

Propósitos:

- Favorecer a la comprensión y aprensión de principios explicativos acerca de la historicidad de los asentamientos irregulares en Argentina.

Consigna:

- a) Identifiquen y ubiquen las imágenes fotográficas con la periodización ofrecida.
- b) Realicen una afirmación, enunciado o hipótesis posible en torno a la problemática de los asentamientos irregulares en Argentina.



Villa Desocupación en la zona de Retiro Buenos Aires, década de 1930

³² Las imágenes fotográficas fueron extraídas en su mayoría del artículo de PASCUAL, C. (2013) La villa y los territorios discursivos de la exclusión. En: Bifurcaciones. Revista de estudios culturales urbanos. <http://www.bifurcaciones.cl/2013/12/numero-015/> y sitios diversos de internet.

³³La periodización fue construida en el marco del seminario de la especialización: "Problemas de la Historia Latinoamericana y Argentina Siglo XX" dictado por Dra. Beatriz Gentile e incorporado en el apartado del TIF: La Urbanización masiva en Latinoamérica: el crecimiento de las ciudades y los procesos de la globalización.



Niños descansando de la labor de selección de residuos 1938



Rancherío del barrio de la Tablada, Rosario, Argentina (1943).



Una villa miseria en Buenos Aires, 1960.



Villa Miseria de Buenos Aires, 1974.



Conventillo, Buenos Aires. Desalojo, 1905

Villa miseria 9 de Julio en barrio Albedi, Córdoba (en los años 1980)



Villa 31, Buenos Aires. 1990



Secuencia N° 4

Cipolletti: proceso de expansión, lucha y derecho en las ciudades altovalletanas

Actividad N° 1

Propósitos:

- Profundizar en el análisis de un problema en una ciudad situada: Cipolletti
- Favorecer y privilegiar la interrelación, conjunción e integración de procesos sociales y formas espaciales.
- Favorecer a la construcción progresiva de conceptos estructurantes y principios explicativos.

Consignas:

- a) ¿A qué denominará la autora con “la ciudad ordenada”? ¿Qué representación subyace en tal denominación?
- b) ¿Cuáles son las causas de la problemática según la periodista?, ¿menciona fuentes desde donde recaba información o trabajo de investigación sobre la problemática?
- c) ¿Qué mensaje/posicionamiento pretende transmitir el artículo?, ¿Cuál sería la intencionalidad?

Tomas en Cipolletti: la pelea por acceder al espacio urbano

Las Tomas en Cipolletti son un fenómeno complejo que pusieron en crisis la idea de “la ciudad ordenada”. Aunque no hay cifras oficiales (algunos sectores creen que es una forma de invisibilizar el problema), se estima que hay unos 4.000 familias distribuidas en 26 asentamientos, con servicios de agua y luz precarios construidos por los propios habitantes sin la asistencia o la anuencia del Estado.

Números absolutamente conservadores establecen que casi el 18 % de la población de la ciudad vive en alguna toma. La cuenta surge de multiplicar por cuatro la cantidad de familias. El último censo poblacional registró unos 90.000 habitantes.

A diferencia de otras ciudades en Cipolletti no hay tierras fiscales, por lo que las tomas siempre se ubicaron en terrenos cuyos propietarios -o herederos de los propietarios originales- reclamaron (y reclaman) su devolución.

Como ocurre habitualmente, y es difícil afirmarlo con pruebas, hubo innumerables versiones de que fueron promovidas, entre otros motivos, para obligar al Estado municipal a correr la barrera urbana hacia el norte de la Circunvalación o hacia el sur, atravesando la Ruta 22, por la crisis de la fruticultura que dejó miles de hectáreas abandonadas.

Además, la presión urbana ejerció consecuencias negativas, lo que generó que tierras que antes estaban enfocadas a la producción dejaran de ser rentables para estos fines.

Pero más allá de estas versiones, que incluyen elementos de una problemática real, lo cierto es que las tomas surgieron en Cipolletti ante la necesidad de la gente de acceder al suelo urbano, a un pedazo de tierra donde vivir. En casi todos los casos, los ocupantes originales, los que iniciaron los asentamientos, eran hijos de familias de los barrios cercanos.

Años sin construcción de viviendas para los sectores más desprotegidos, escasos proyectos para promover loteos accesibles y la disparidad del valor de la tierra (un terreno cuesta actualmente unos 600.000 pesos) por la presión que ejerció la actividad petrolífera en la provincia de Neuquén, son los motivos en los que más o menos concuerdan los análisis del porqué del fenómeno en esta ciudad.

Las tomas son, como en la mayoría de las ciudades donde ocurren, un espacio de disputa política compleja. Políticos, dirigentes sociales, organizaciones no gubernamentales, iglesias, cada uno con sus intereses particulares, pugnan por entrar en los asentamientos: los miles de personas que viven pueden ser futuros votantes, fieles, posibles sujetos de ayuda solidaria.

Son también espacios que quedan al margen de la ciudad y que se hacen visibles cuando sus habitantes reclaman por la regularización o por ayuda social; en definitiva, por mejores condiciones de vida, por ser reconocidos como ciudadanos con derechos plenos. La indefensión quedó más allá aún en evidencia luego de la tormenta de abril.

Las ocupaciones de tierras en Cipolletti se repitieron aproximadamente cada dos años desde 1997, cuando un grupo de gente tomó la plaza del Anai Mapu y luego fue trasladada a unos terrenos en la última franja del mismo barrio. En el 2003 se produjeron las tomas de Antártida Argentina y San Sebastián (hoy también con respuestas) y la de Ferri. En el 2009 se generó lo que aún hoy es la más grande de Cipolletti: el barrio Obrero, donde viven cerca de 600 familias. Antes, en el 2005 fue La Rivera y en el 2007 La Esperanza y La Vía. En el 2012 se ocuparon los terrenos de lo que ahora es 2 de Febrero y 10 de Febrero. Pero éstas no son las únicas. Hay otra docena de ocupaciones más grandes o más chicas, todas con problemáticas similares.

Venier, M.L. (2014), En: Diario Río Negro, Viernes 26 de Septiembre. Debate. Análisis Regional, pp. 25

Actividad N° 2

Propósitos:

- Que los estudiantes visualicen las desigualdades territoriales y la respuesta y estrategia de sectores de la sociedad para acceder y pertenecer al espacio urbano.
- Posibilitar y generar la elaboración de conclusiones o hipótesis.

Consigna:

- a) ¿Dónde se ubican los asentamientos en Cipolletti?
- b) Identifiquen, según la lectura del mapa,³⁴ la zona donde se concentra la mayor cantidad de asentamientos.
- c) ¿Qué otra información ofrece el mapa?
- d) ¿Por qué les parece que la editorial la incorpora?, ¿cuál será el propósito?
- e) Redacten posibles enunciados/hipótesis acerca de la problemática en la ciudad. Consideren y relacionen lo trabajado y abordado en secuencias anteriores.

³⁴ Esquema espacial elaborado por el diario Río Negro, domingo 2 de marzo de 2014. Sociedad.



Actividad N° 3

Propósito:

- Que los estudiantes realicen una posible y primera síntesis de integración y articulación del proceso secuencial.
- Posibilitar que los estudiantes reflexionen en torno a la ciudad como contenido escolar.

Consigna:

- Luego de la lectura del texto de Alderoqui escriban tres argumentos que justifiquen la importancia de enseñar la ciudad.

ALDEROQUI, S. (2003) "La ciudad: un territorio que educa". En: CADERNO CRH, Salvador, N° 38, p. 153-176, jan./jun.

ANEXO

Material de la Secuencia N° 3. Actividad N° 2

“Cambios, rupturas y continuidades en los procesos de movilización de los sectores populares urbanos y sus estrategias para insertarse en la trama social”

Los patrones de ocupación y posesión del espacio urbano en la dominación oligárquica: fronteras de exclusión e inclusión

A fines del siglo XIX y principios del XX en las ciudades latinoamericanas se configura un paisaje urbano como espacio privilegiado de inclusión en el sistema capitalista. El proceso de modernización en la mayoría de los países se materializa en la urbanización acelerada pero fuertemente signada por la diferenciación y donde los patrones de desigualdad pueden visualizarse en las contradicciones y conflictos en la dominación, apropiación, ocupación y acceso a las ciudades. Lo que evidencia espacios de segregación, exclusión y relegación en los cordones periféricos en esta etapa de constitución de la formación de un Estado oligárquico que legitima estos procesos.

La dominación oligárquica en América Latina requirió y creó diversos y diferentes mecanismos de control necesarios para reproducir y preservar el orden y el poder articulados según Ansaldi (2012) en tres planos: la geografía, la violencia física o directa y la violencia simbólica. Los patrones de ocupación del territorio que plantea el autor pueden identificarse en territorialidades urbanas diversas. En este período el fenómeno inmigratorio tiene un protagonismo esencial en la configuración de otros espacios muy alejados a las pretensiones y aspiraciones manifiestas en el imaginario de las familias poderosas. El discurso y pensamiento positivista cobró presencia y encarnación en los sectores dominantes en América Latina y sirvieron de fundamento, sustento y base de legitimidad de las acciones del Estado Oligárquico. En este sentido los indígenas, los negros e inmigrantes eran considerados como problemas para la concepción de ciudad y urbanización que se esperaba, imaginaba y abrazaba en el discurso de las élites políticas e intelectuales. El desarrollo de los procesos determinará sin embargo profundos contrastes y particularidades. Si bien fueron notables y profundos los cambios que experimentaron muchas ciudades latinoamericanas en cuanto a su fisonomía, composición poblacional y actividades económicas, estas concepciones y aspiraciones encontraron sus contradicciones y limitaciones. Se constituyeron ciudades que respondieron a las transformaciones esperadas y otras que se sumieron en el estancamiento quedando fuera del concierto mundial, de los circuitos y mercados económicos que se consolidaban y establecían fuertemente. “Era mucho lo que en Latinoamérica no cambiaba, sobre todo en vastas zonas rurales pero también en muchos centros urbanos. (...) Porque el cambio estaba estrechamente vinculado con cierta transformación sustancial que se operó por entonces en la estructura económica de casi todos los países latinoamericanos y repercutió particularmente sobre las capitales, sobre los puertos, sobre las ciudades que concentraron y orientaron la producción de algunos productos muy solicitados en el mercado mundial.”(Romero; 1986:247)

Desarrollo y proceso que incentivó el crecimiento y concentración de una población heterogénea como mano de obra. La ciudad se traduce como fuerza productiva que interviene en la producción del capital y en la reproducción de las relaciones de producción. Aunque ello no se traducía en una verdadera inclusión no sólo en la trama

social sino en el acceso a estas pujantes ciudades. Las situaciones de hacinamiento, insalubridad y precariedad fueron una constante en los sectores populares. Las ciudades epicentro de la modernidad evidenciaron sectores de relegamiento, impedimento y estanco.

Un proceso de profundo crecimiento urbano producto de fuertes movimientos migratorios en el proyecto de capitalismo industrial, en el marco de la crisis capitalista y las transformaciones del mercado mundial y como respuesta nuevas estrategias de desarrollo económico.

La década del treinta significó el inicio de profundos cambios económicos, políticos y sociales para los países latinoamericanos que marcan y expresan una ruptura con el período anterior. La crisis estructural del capitalismo de 1930, de larga duración, determinará la crisis de un régimen de desarrollo político -fundado en la democracia representativa-, el origen del agotamiento de un modelo de desarrollo económico y social con bases exclusiva en la especialización productiva agroexportadora y el comienzo de un proceso de industrialización sustitutiva de importaciones. Proceso que tiene su correlato con la interrupción de la inmigración fundamentalmente europea nodal no sólo en el desarrollo productivo y crecimiento demográfico sino también en la transformación de la estructura social y configuración de las ciudades latinoamericanas y los sectores medios y populares.

Alrededor de los años 30 se produce una transformación fundamental de las sociedades de la región, que constituirían sus rasgos predominantes durante el resto del siglo XX. Las sociedades latinoamericanas evidenciaron un proceso de urbanización sin precedentes. Entre las décadas del treinta y cuarenta las migraciones internas hacia las ciudades centro modificaron no sólo la fisonomía sino también los significados sociales y políticos frente a un sujeto colectivo extraño e inexistente en el espacio urbano conocido. El desplazamiento de poblaciones del "interior", del "campo", del espacio rural a las grandes urbes implicaba una irrupción de otras "culturas" extrañas, de otras "lenguas, costumbres y modales" ajenos y alejados. Este proceso de migración se tradujo así en un fenómeno colectivo y estructural que nada tenía de pasajero sino que en su masividad ingresaba en las ciudades para quedarse más allá de las adversidades y obstáculo de acceso.

Las ciudades se convierten así en espacios de disputas, conflictos y contradicciones. Son diversas las maneras o estrategias de los sectores populares para acceder en el mundo urbano porque expulsados de las haciendas, plantaciones o minifundios buscan y se refugian en las ciudades en búsqueda de oportunidades, trabajo y/o ascenso social. "Así había comenzado a parecer una demanda de trabajo urbano con buenos salarios que desató la imaginación de muchos desocupados rurales. (...) Había desarrollo urbano, al mismo tiempo, desempleo y miseria urbana, porque la oferta de trabajo superaba siempre a la demanda" (Romero; 1986:320). Llámese cabecitas negras, rotos, caipiras, cholos, etc., integrarían los brazos del andamiaje industrial o sus reservas convertidos en cirujas o mendigos...

El proceso incipiente de acelerada y desordenada urbanización a finales de la década del 30' tendrá como resultado la irrupción "masiva" de las clases populares, sectores excluidos que configurarán y consolidarán nuevos espacios relegados y marginados en las ciudades latinoamericanas. Las villas miserias en Bs. As. (Villa Desocupación en la zona de retiro) y Rosario; las favelas en Brasil; el rancherío en Venezuela y Perú; callampas en Chile; Vecindades en México, etc. serán el relevo, desplazamiento o complemento de los conventillos como espacios excluidos en las urbes y como brazos que engrosarán los establecimientos industriales. El mundo de la producción tiene como contracara el mundo de la reproducción, hacinamiento e

insalubridad. Los cordones periféricos, suburbios circundantes son el contraste de un acelerado proceso de modernización, urbanización e industrialización. La ciudad dual comenzó así a cobrar presencia y a manifestarse en el paisaje urbano. La migración y la afluencia de trabajadores habían transformado radicalmente la fisonomía urbana en Latinoamérica.

Sin bien durante los años cuarenta se concretaron cambios y dieron respuestas a las demandas de las clases populares desde el Estado y con políticas concretas, los cambios no significaron ni alteraron la matriz societal. El Estado cobró protagonismo en la regulación de las relaciones de trabajo y en la ampliación de ciudadanía pero ello no significó cambios estructurales. “En efecto, puede darse el caso de cambios, incluso muy importantes, en la forma que adquieren las relaciones de dominación sin que se produzca un cambio en las relaciones de producción (un buen ejemplo son las experiencias populistas)...” (Ansaldi; 2012:35)

Demandas, respuestas y estrategias frente a los nuevos conflictos y problemas de integración política y social de las clases populares en el marco de una profundización y desarrollo industrial.

La idea de ciudad masificada de Romero refiere precisamente al modelo de urbanización que se comienza a desarrollar después de la crisis del treinta y que modificará notoriamente el perfil social de las naciones latinoamericanas. El importante desplazamiento y movilización de masas producto de las migraciones internas y urbanización intensas generará problemas de integración no sólo social sino también política, de estos sectores. Problemas que se manifestará en acciones colectivas que impactarán y tensionarán con el Estado en lo que se refiere a su lugar, organización y relación con los sectores populares que irrumpieron en el escenario social. La profundización de la actividad industrial garantizaba y favorecía estrategias de inclusión social por medio del empleo, la ampliación del mercado interno y consagración legal de derechos sociales y políticos.

Sin embargo es también en este período que el hacinamiento se tradujo en una marca estructural de las ciudades latinoamericanas. La búsqueda de oportunidades que motorizó a la migración de hombres, mujeres y niños hacia las ciudades provocará una urbanización sin precedente donde la inclusión estaba fuertemente vinculada a la inserción laboral. Sin embargo, gran parte de los sistemas urbanos en Latinoamérica eran extremadamente centrípedos, con concentración poblacional en una o dos ciudades. Durante las etapas finales del ISI la urbanización produjo una proletarización parcial de la fuerza de trabajo, concentrada en las ciudades más grandes o en centros urbanos de una sola industria (Roberts; Portes: 2008)

Las ciudades latinoamericanas en el marco y dentro de los procesos de configuración sociocultural del modelo neoliberal

Las crisis pueden ser pensadas en sus diferentes niveles, tipologías, intensidades y temporalidades pero en este caso, y potencialmente, el análisis y la problematización de una crisis capitalista como la del 70 y su impacto, sus consecuencias y sus relaciones con América Latina se traduce en una profunda ruptura y explicación de los procesos posteriores.

Esta crisis expresó el agotamiento de un determinado patrón y estrategia de acumulación de capital, presente en un ciclo de largo plazo de la reproducción capitalista y la lucha por el surgimiento de otro modelo de acumulación que vuelva a restablecer la tasa de ganancia necesaria a la propia reproducción del proceso de acumulación de capital. La base de la sociedad capitalista es la distribución desigual de la propiedad y,

consecuentemente, la desigual distribución de la riqueza que se expresa en la desigual distribución de los ingresos entre el sector del trabajo y el sector del capital. La transformación del modelo de dominación de desarrollo pasó de la industrialización de importaciones a un modelo basado en la desregulación y el mercado libre. Se inicia así en la región un proceso de reestructuración del régimen de acumulación y de reestructuración del régimen de dominación de profundo impacto social que requirieron de transformación y medidas ejecutadas primero por los gobiernos dictatoriales y luego profundizadas en las décadas siguientes por gobiernos democráticos.

“La aplicación de estas medidas, (...), produjo efectos mucho más negativo que los que había producido el deterioro del modelo desarrollista. (...), hubo una brutal fragmentación social, con exacerbación de la exclusión y las desigualdades sociales. Las políticas de ajuste provocaron: mayor concentración de la propiedad, del ingreso y de la riqueza, predominio del componente especulativo de las economías, reforzamiento del poder del capital extranjero productivo y financiero, destrucción de porciones significativas del sector industrial, caída de las asignaciones estatales en los rubros salud, educación, vivienda, previsión social. Concomitantemente, aumentó el desempleo, el subempleo y la formalización de la economía, y disminuyó el valor adquisitivo del salario de los ocupados.” (Ansaldi; 2012:664)

Esta extensa pero necesaria y pertinente cita permite dar cuenta de los efectos y consecuencias importantes de estas medidas sobre las sociedades latinoamericanas para explicar y comprender la problemática de la cuestión urbana y las situaciones de exclusión de amplios sectores. La tasa de desempleo llegó a cifras récords y junto a la precarización laboral de la población empleada, implicaron un aumento explosivo de los niveles de indigencia y pobreza.

“La tradicional primacía urbana ha disminuido, (...) dando paso a un rápido crecimiento de centros secundario y a un sistema urbano más complejo...” (Roberts; Portes; 2008:66)

Las transformaciones que se produjeron en la economía mundial con la reestructuración capitalista afectaron la dinámica de las áreas urbanas donde los nuevos procesos de metropolización determinan diferencias entre las ciudades de los países de la región.

En la década de los noventa la entrada sin restricción de capitales transnacionales y en consecuencia la desindustrialización de las economías nacionales y como corolario la desocupación, la exclusión económica y social. Paradójicamente en este contexto se produce el crecimiento urbano y a un ritmo incontrolado lo que evidenció problemas, contradicciones y conflictos. El crecimiento de asentamientos irregulares, espontáneos y sin planificación; la insuficiencia y/o ausencias en el suministro de servicios y la desocupación, subocupación o precariedad laboral materializan las consecuencias de un crecimiento urbano incontrolado. La pauperización de grandes sectores sociales y la profundización de la brecha sociales es el corolarios de los procesos de reconversión capitalista. Las ciudades latinoamericanas son escenarios de las contradicciones, de las profundas divisiones y antagonismos entre los sectores sociales.

“En este contexto, la tierra urbana se ha convertido en una de las mercancías más preciadas y disputadas por las clases sociales. Para los sectores subalternos, porque es la base material para la reproducción de su subsistencia, mientras que para las elites privilegiadas resulta uno de los soportes más redituables, que les proporciona enormes ganancias a través de las especulaciones y transacciones inmobiliarias. De allí que la lucha por la tierra urbana se exprese en las denominadas tomas de tierras, a través de las cuales los sectores populares logran acceder a la ciudad de una manera ilegal y precaria, lo que mantiene y reproduce su situación de desigualdad estructural.” (Giaretto; 2010:137-138)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AISENBERG, B.** (2010): “Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje”. En: Siede (coord.) (2010): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique, Buenos Aires.
- AISENBERG, B.** (2011): “Aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones. Una aproximación a investigaciones en Didáctica de la Historia”. *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 9. A.P.E.H.U.N. pp. 147-165
- AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S.** (Comp.) (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Teorías con prácticas*. Paidós, Bs. As. Ed. Cap. 3 y 4
- AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S.** (Comp.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Ed. Paidós. Cap. 3 y 10
- ALDEROQUI, S** (2003) “La ciudad: un territorio que educa”. En: CADERNO CRH, Salvador, N° 38, p. 153-176, jan./jun.
- ALDEROQUI, S; PENCHASKY, P** (2002) *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Paidós, Bs As.
- ANSALDI, W.; GIORDANO, V.** (2012) *América Latina. La construcción de un orden. De las sociedades de masas a las sociedades en procesos de reestructuración* Tomo I y II. ARIEL, Bs. As.
- ARROYO, J.** (1998) “La ciudad escindida. El impacto en lo Urbano del capitalismo tardío”. En: *Estudios Sociales, Revista Universitaria Semestral*, Año VIII, N° 15, Santa Fe, Argentina, 2° semestre, pp. 213-225.
- ASENSIO, M.; POI, E.** (2002), *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. AIQUE. Bs. As.
- BARCO, S.** (2001) *Disciplinas Académicas: su constitución desde los profesores de las Carreras de Licenciatura y Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Comahue*. Informe de Avance Investigación FACE-UNCo. Mimeo.
- BENEJAN, P; PAGES, J.** (coord.) (1999) *Guías Praxis Ciencias Sociales*. Editorial Praxis. Cap. 2 La Ciudad.
- BLANCO, J.; GUREVICH, R.** (2002) “Una geografía de las ciudades contemporáneas: nuevas relaciones entre actores y territorios”. En: ALDEROQUI, S; PENCHASKY, P. *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Paidós, Bs As.
- BORJA, J.; CASTELLS, M.** (1997) *Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Taurus, Madrid.
- BORÓN, A.** “*Pensamiento único y resignación política: los límites de una falsa coartada*”; En: BORÓN Atilio y Otros (comp.); (2004); *Tiempos violentos*; Bs As; Clacso.
- CAMBIASO, E.; AGENO, R.** (1972) *Una experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales*. Editorial Biblioteca, Rosario.
- CAPEL, H.** (195) *La definición de lo Urbano*. En: *Estudios Geográficos*, N° 138-139, febrero-mayo, pp. 265-301. Madrid.
- CASTELLS, M.** (1974) *La Cuestión Urbana*, Siglo XXI, España.
- CICCOLELLA, P** (2010) “Metrópolis y desarrollo urbano más allá de la globalización. Hacia una geografía crítica de la ciudad latinoamericana”. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, vol. XIV, n° 331. <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-331/sn-331-2.htm>
- CICCOLELLA, P** (2012) “Revisitando la metrópolis latinoamericana más allá de la Globalización”. *RIURB. Revista Iberoamericana de Urbanismo* n°8, pp. 9-21.
- CICERCHIA,** (2002) “El orbe americano: una historia social de la ciudad latinoamericana”. En: ALDEROQUI, S; PENCHASKY, P. *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Paidós, Bs As.
- COMA QUINTANA, L.** (2012) “La Ciudad: un nuevo entorno para la educación participativa de la ciudadanía”. En: DE ALBA FERNÁNDEZ, N.; GARCÍA PÉREZ, F.;

- SANTISTEBAN, A. (editores) Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Vol. I. Díada Editora, Sevilla
- DUSSEL, I.** (2010) “La imagen en la formación docente: ¿por qué y para qué trabajar con imágenes?. Documento de Trabajo elaborado por Dusel, I.; Abramowski, A.; Igarzábal, B. y Laguzzi, G. Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa.
- EDELSTEIN, G.** (2011) Formar y formarse en enseñanza, Paidós, Bs. As. Cap. 5
- EDELSTEIN, G.** (1996) “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo” en AA.VV, Corrientes didácticas contemporáneas, Paidós, Bs As.
- FACAL, R.** “Estudiar la ciudad, transformar la ciudad”, en Cuaderno de Pedagogía N° 153.
- FAURE, E. y otros** (1973) Aprender a ser. La Educación del Futuro. Alianza Editorial. UNESCO. Madrid.
- FINOCCHIO, S.:** “¿Qué nos aporta la didáctica de las Ciencias Sociales?”. En AAVV, Los CBC y la Enseñanza de las Ciencias Sociales. AZ editora. Bs. As.
- FUNES, A. G.** (coord.) (2007) Crónicas de las escuelas valletanas. Universitas Libros, Córdoba. pp. 70-160.
- FUNES, A.G.** (2009) “La disciplina escolar ciencias sociales. Aportes de la historia y la Geografía”. En: Revista Denuncia y Anunciación en la educación, N° 21, pp. 36-39. Neuquén.
- FUNES, A.G.** (2012) Historias enseñadas recientes: utopías y prácticas. Educo. Neuquén.
- FUNES, A.G.; MORENO, T.** (2014) “Los múltiples rostros de la ciudad. Algunas pistas para pensar su enseñanza”. En: Funes, A.G. (Comp.) Enseñanza de la Historia Reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001. ¿Qué efemérides?. Novedades Educativas. Bs. As.
- FUNES, AG; AGUIAR, I** (2011) “Prácticas compartidas: la enseñanza de la historia” SORIA, MG; BELLAVILLA, E; ANQUÍN, A Prácticas docentes compartidas. Miradas, experiencias y narrativas. Universidad Nacional de Salta.
- GADOTTI, M.** (2002), “Escuela Ciudadana, Ciudad Educadora. Proyectos y prácticas en proceso”. Comunicación presentada en la *1ª Conferencia Internacional de Educación*, Brasil.
- GARCÍA, N.** (2007) Asentamientos Precarios: ¿Erradicación y mejora? Trabajo presentado en IX Coloquio de Geocrítica. Los problemas del mundo actual. Soluciones y alternativas desde la geografía y las ciencias sociales. Porto Alegre, 28 de mayo - 1 de junio de 2007. Universidad e Federal do Rio Grande do Sul.
- GENNARI, M.** (1998) Semántica de la Ciudad y Educación. Pedagogía de la educación. Herder. Barcelona.
- GEREIGES DE LEMOS, A.** “La globalización y su impacto en las áreas urbanas de América Latina”. En: Anales de Geografía N° 24.
- GIARETTO, M.** (2013) Desalojar a cientos para privilegiar a unos pocos. Rev. 8300 web. Cooperativa de trabajo para la comunicación. Miércoles 4 de septiembre. <http://www.8300.com.ar/>
- GONZÁLEZ ORDOVÁS, M. J.** (1998) “La Cuestión Urbana: Algunas perspectivas críticas”. En: Revista de Estudios Políticos (Nueva Época), N° 101, Julio-Septiembre. Pp. 303-333.
- GUREVICH, R.** (2001) “Conceptos y problemas en Geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa”. En Aisembreg, B. y Alderoqui, S. (comp.) Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con práctica. Ed. Paidós. Bs As.
- HARVEY, D.** (1977) Urbanismo y desigualdad social. Siglo XXI, Madrid.
- HARVEY, D.** (1997) Globalización y Urbanización. Conferencia.
- HARVEY, D.** (2012) Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana. Ediciones Akal. Madrid.

- JARA, M. A.** (2008) “*El patrimonio de mi ciudad: evidencias del pasado, memoria del futuro*”. En Jara, M.A. (Comp.) Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas. Educo. Nqn.
- JARA, M. A.; GARCÍA, N. B.** (2009) “Formar para enseñar Ciencias Sociales: ¿Un nuevo objeto didáctico para una nueva formación?” En: Revista CLIO & ASOCIADOS. La Historia Enseñada, Nº 13, Santa Fe.
- LITWIN, E.** (2008) “Nuevos marcos interpretativos para el análisis de las prácticas docentes”. En: El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós. Bs. As.
- MARICATO, E.** (2000) “As idéias fora do lugar e o lugar fora das idéias. Planejamento urbano no Brasil.” En: ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO E., Acidade do pensamento único. Desmanchando consensos. Editora Vozes. Brasil.
- MUÑOZ, M. E.** (2014) Las efemérides como espacio potencial para el diálogo intergeneracional”. En: FUNES, A.G. (comp.), Enseñanza de la Historia Reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanía, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001. ¿Qué efemérides?. Novedades Educativas. Bs. As.
- OLLER, M.** (1999) “Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad.” En García Santa María Teresa (Coord.) Un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué. España. pp.123 a 131.
- PAGÈS, J.** (1997) “La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales.” En: La Formación del Profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales. AUPDCS. Díada Editores. Sevilla.
- PAGÈS, J.** (1996): “Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?”. En: *Investigación en la Escuela* Nº 28. U.A.B., Barcelona, pp. 103-114
- PAGÈS, J.** (2000) “*La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación Inicial del Profesorado*”. En: Rev. Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nº 24. GRAO. Barcelona.
- PAGÈS, J.** (2004) Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En Reseñas. De Enseñanza de la Historia. APEHUN. Universitat. Córdoba.
- PAGÈS, J.** (2011) “¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales?” En *La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. Edetanian*º 40, Universidad Católica de Valencia.
- PAGÈS, J.** (2011) “Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de métodos de investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales”. En: *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. APEHUN. Alejandría Editorial. Córdoba.
- PASCUAL, C.** (2013) La villa y los territorios discursivos de la exclusión. En: Bifurcaciones. Revista de estudios culturales urbanos. <http://www.bifurcaciones.cl/2013/12/numero-015/>
- PORTES, A. y otros** (2008) Ciudades Latinoamérica. Un análisis comparativo en el umbral del nuevo siglo. Prometeo, Bs. As.
- RATHS, L.E. y otros** (1967) Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación. Paidós. Bs. As. Primera Parte.
- ROMERO, J. L.** (1986) Latinoamérica. Las ciudades y las ideas. Siglo XXI, Bs. As.
- SANTISTEBAN, A.** (2008). “La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales, futuro presente”. En Ávila R. M; Cruz, A.; Díez, M.C. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado*. Jaen: AUPDCS/ Universidad de Jaen, UNIA.
- SANTISTEBAN, A.** (2011) “Las finalidades de la Enseñanza de las Ciencias Sociales”. En: AAVV Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Editorial Síntesis. Madrid.
- SANTOS, M.** (1996) Metamorfosis del espacio habitado. Oikos-Tau. Barcelona
- SANTOS, M.** (2000) La Naturaleza del espacio. Editorial Ariel. Barcelona.

- SEIBOLD, J.** (2011) Escuela Ciudadana y Educación Educadora en el marco del Bicentenario La Crujía Ediciones. Bs. As.
- SEVILLA, B.S.** (2004) Investigar la Ciudad. Proyectos de investigación participativa en la Escuela. AIQUE. Bs. As.
- SHAVER, J. P.** (2001) "La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales". En: ARRONDO, C.; BEMBO, S. (comp.) La formación docente en el profesorado de historia. Un ámbito en conflicto, Homo Sapiens Ediciones, Rosario-Sta. Fe.
- SIEDE, I** (2010): "*Ciencias Sociales en la Escuela: sentidos de la Enseñanza*". En: Siede, I. (Coord.), Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Aique. Bs. As.
- SIEDE, I** (2010): "Preguntas y Problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales". En: Siede, I (Coord.): *Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique, Bs. As.
- URTEAGA, L. y CAPEL, H.** "*Geografía y didáctica del medio urbano*", en *Cuaderno de Pedagogía* N° 153.
- VAINER, C.** (2000) Pátria, empresa e mercadoria. Notas sobre a estratégia discursiva do Planejamento Estratégico Urbano. En: ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO E., Acidade do pensamento único. Desmanchando consensos. Editora Vozes. Brasil.

Documentos:

- Diseño Curricular Nivel Primario. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro. 2011.
- Documento Curricular Primer ciclo de la Escuela Primaria Neuquina. Ministerio de Educación Provincia de Neuquén. 2005.
- Ordenanza del Consejo Superior N° 391/96 de la Universidad Nacional Comahue.
- Diario Río Negro. 2 de Marzo y 26 de Septiembre de 1914; 26 y 28 de Julio de 2015.