



371.2
ALD
Alderoqui, Silvia
Ciudad y ciudadanos : aportes para la
enseñanza del mundo urbano / Silvia Alderoqui
y Pompei Penchansky. - 1ª ed. - Buenos Aires :
Paidós, 2002.
240 p. : 22x15 cm. - (Cuestiones de educación)
ISBN 950-12-6137-9
I. Penchansky, Pompei II. Título - I. Planifica-
ción Escolar-Urbanismo

Cubierta de Gustavo Macri

Motivo de cubierta e ilustraciones de interior: Carlos Moreno

1a. edición, 2002

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares
del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total
o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la
reproducción y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella
mediante alquiler o préstamo públicos.

© 2002 de todas las ediciones
Editorial Paidós SAICP
Defensa 599, Buenos Aires
e-mail: literaria@editorialpaidos.com.ar
Ediciones Paidós Ibérica SA
Mariano Cubí 92, Barcelona
Editorial Paidós Mexicana SA
Rubén Darío 118, México D.F.

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Impreso en Talleres Gráficos D'Aversa,
Vicente López 318, Quilmes, Buenos Aires, en junio de 2002
Tirada: 2000 ejemplares

ISBN 950-12-6137-9

CIUDAD Y CIUDADANOS

Aportes para la enseñanza del mundo urbano

Silvia Alderoqui y Pompei Penchansky
(compiladoras)

Jorge Blanco
Isabel Carrillo
Ricardo Cicerchia
Roberto Converti
Néstor García Canciani
Raquel Gurevich
Carlos Moreno
Daniel Schávelzon
Graciela Schneider Madanes



Paidós

Buenos Aires • Barcelona • México

El modo en que una sociedad vincula el urbanismo a la niñez y juventud es un indicador que nos permite observar las concepciones de niñez y juventud que esa sociedad maneja y la forma que adquiere el trabajo para que los niños y jóvenes hagan uso del derecho que, como ciudadanos, tienen de disfrutar el patrimonio de las ciudades en que viven. Nos interesa aportar unos cuantos granitos de arena para que las ciudades, según palabras de Richard Sennett, constituyan "el lugar de la lucha colectiva y de la solidaridad" ya que todos nos merecemos la ciudad, nuestras ciudades.

1

ENSEÑAR A PENSAR LA CIUDAD¹

Silvia S. Alderoqui

Abordar la enseñanza de la ciudad supone tener en cuenta varios aspectos a la vez. Por un lado, cómo interviene la cuestión de la "cercanía" con el objeto de estudio; por otra parte, la determinación de las escalas de análisis, y, finalmente, cómo la enseñanza tiene que asumir la discontinuidad entre la vivencia del espacio y el espacio pensado, para provocar el aprendizaje del concepto *ciudad*.

Enseñar a pensar la ciudad remite, además, a la imaginación de una ciudadanía por venir.

1. CERCANÍA Y LEJANÍA: ESCALAS Y COMPLEJIDAD

La delimitación de lo "cercano" como realidad objetiva y universalizable no constituye sino una convención.

ALICIA CAMILLONI, 1995

A comienzos del siglo XXI, ¿qué es lo que está cerca? En una publicidad radial de una compañía telefónica, la maestra pregunta a sus alumnos qué

1. Este artículo continúa las reflexiones que iniciáramos con Adriana Villa en "La ciudad revisitada. El espacio urbano como contenido escolar", véase B. Aisemberg y

ciudad está más cerca: si una localidad situada a unos 100 kilómetros de donde se encuentran o una ciudad que está a 400 kilómetros. Los alumnos contestan que están a la misma distancia porque el valor de la comunicación es el mismo. Como podemos observar, la cercanía no alude simplemente a una cuestión de distancia entre el observador y el objeto. Por medio de la tecnología, "se acercan" lugares localizados a miles de kilómetros.

Revisemos, entonces, las cuestiones *escolares* y *escalares* que hicieron que los contenidos vinculados al barrio, a la localidad o a la ciudad, tanto desde perspectivas geográficas como históricas, fueran recomendados, casi exclusivamente, para alumnos de entre 9 y 10 años, siendo que los mismos temas, estudiados desde el campo disciplinar, requieren de enfoques complejos para su comprensión.

A principios del siglo XIX, Pestalozzi sugería que la organización de la enseñanza de los conocimientos debía ir de lo más cercano a lo que está más lejos, en función de que lo más próximo se fija más fuertemente que lo que está alejado, por el papel que desempeñan la intuición, la impresión y la percepción sensorial como fundamento de todo conocimiento. Pasado más de un siglo y medio, la derivación de este pensamiento en los planes de enseñanza de la geografía escolar estableció, en progresión paralela con la edad de los alumnos, la conocida secuencia de círculos concéntricos (Hamoun, 1977), desde la localidad y el entorno inmediato, hacia la región, el país y el mundo;² tanto las escalas de detalle como las más abarcadoras eran consideradas, enseñadas, y supuestamente aprendidas, como homogéneas y autosuficientes en coincidencia con los paradigmas de la geografía clásica. Algo similar sucedió con la enseñanza de la historia cuando las variables de comprensión se correlacionaron con la etapa evolutiva de los alumnos, por ejemplo, las dificultades de los niños pequeños para fechar acontecimientos o comprender sucesos lejanos en el tiempo. Esto determinó la organización de los contenidos que comenzaban con la historia propia y la local, para luego llegar a la historia nacional y mundial.

S. Alderoghi, *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

2. En contra del sentido común, las escalas chicas corresponden a números grandes y las escalas grandes a números chicos. Un plano dibujado en la escala 1:100 es de escala más grande que un mapa dibujado en 1:10.000, pero el sentido común asocia el plano con la escala chica y el mapa con la escala grande.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, los campos disciplinares de las ciencias sociales privilegiaron, como contextos de indagación, los estudios locales, el análisis de casos, la microhistoria. A esto se le agregó un cambio en el tipo de relato, más "cercano" al lector. De este modo pasaron a ser protagonistas de la historia nuevos actores sociales, sujetos históricos y problemáticos: las mujeres, los niños, las comunidades, los trabajadores, la vida cotidiana, las ideas y creencias, los miedos, etcétera. Estos enfoques se posicionaron como estudios de la complejidad que posibilitaron, a su vez, elaborar nuevos conceptos y teorías.

Vemos entonces dos movimientos que corresponden a distintas lógicas: por un lado, desde la pedagogía se recomienda que las temáticas escolares vayan de lo cercano a lo lejano y esto se traduce en los programas, en los cuales primero hay que estudiar la casa, la escuela, el barrio, el entorno, la fábrica cercana, ya que son contenidos "ventajosos, fáciles y simples" para niños pequeños; por otra parte, en las disciplinas científicas, la reducción de la escala de observación y estudio trae como resultado la ampliación del campo de conocimientos y revela factores no conocidos desde la perspectiva general, que en algunos casos puede ser cuestionada y modificada.³ En otras palabras, en un caso se busca lo cercano por su aparente sencillez, en el otro la reducción de la escala de observación, que con frecuencia coincide con lo que en los planes escolares se denomina "cercano",⁴ no implica necesariamente la simplificación del objeto que se busca conocer.

Sin embargo, como dice Camilloni (1995), lo "cercano y lo inmediato" no tienen la misma extensión y composición para los niños de hoy que para los niños de otras épocas. El mundo de hoy es un mundo ampliado y, además, "las simples cercanías" no son simples ni las únicas que son vivencias para los niños. Para los alumnos, el estudio de la ciudad en la que viven es un contenido "cercano" por el hecho de habitarla, aunque lo hagan en una parte de ella y sus recorridos e itinerarios sean limitados y parciales como los de los adultos (García Canciani y otros, 1996). Hay cercanías di-

3. En el capítulo 7, en el apartado "Arqueología y mitología urbana", D. Schávelzon explica cómo, a través de investigaciones documentales y de excavaciones, se pudo determinar que una pequeña casa del barrio de San Telmo en Buenos Aires, atribuida a un esclavo liberto, era en realidad la entrada de servicio de una casa familiar del siglo XIX.

4. La reducción de la escala de observación supone abordar la vida cotidiana, la historia local, casos de la comunidad próxima, etcétera.

rectas como los desplazamientos en el lugar y los recorridos lineales diarios de la casa a la escuela, o indirectas, como las vivencias a partir de fotografías o del relato del abuelo acerca del pasado del barrio, las opiniones familiares acerca de la prestación de los servicios y el desempeño de la administración de la ciudad, la información periodística local. Estos aspectos, por ser parciales y estar vinculados a la práctica social, a las opiniones y prejuicios, funcionan a la vez como ventaja y desventaja para la comprensión de la complejidad del espacio urbano. Aunque no se trata de invadir los registros afectivos que tienen su pertinencia y necesidad, éstos pueden enmascarar el aprendizaje.

Del lado de las disciplinas, la comprensión de un territorio, en este caso la ciudad, requiere el uso de escalas superpuestas.⁵ Los geógrafos diferencian la organización de territorios "con límites" en función de su tamaño, como pueblos, ciudades, países, regiones, continentes, de la *escala de significado*, que establece el nivel de interpretación (conceptual) de lo que se estudia,⁶ independiente de los límites prefijados. Cuando se estudia un fragmento urbano (y depende de qué es lo que se estudia: un área comercial, un centro histórico, una división jurisdiccional), resulta necesario tener en cuenta procesos generales que se originan fuera del fragmento elegido, porque de otro modo pueden quedar muchos aspectos sin comprender, salvo la "zona" en sí misma, naturalizada.⁷ Si adoptamos la noción de escala como nivel de interpretación, seguramente variarán los límites del territorio estudiado, ya que el eje pasa a ser los fenómenos

5. La expresión "pensar el espacio" alude a la capacidad de inscribir el tema de estudio, en este caso la ciudad, en sus coordinadas espaciales y en diferentes escalas espaciales, temporales y de interpretación. Para Carlos Reboratti (2000) la confusión entre las escalas en su faz técnica (sistema matemático de reducción o ampliación de las magnitudes de lo real) y las escalas conceptuales dificulta la comprensión del espacio geográfico.

6. En el capítulo 2, en los apartados "Las fronteras de las ciudades" y "Los actores de la ciudad: entre lo global y lo local", J. Blanco y R. Gurevich explican cómo la *espacialidad resultante* de la aplicación de las nuevas tecnologías en la producción y circulación de bienes e información, determinó formas urbanas que no tienen anclaje en las definiciones de ciudad vigentes hasta fines del siglo XX. A su vez se plantea una noción de escala que no refiere al alcance del contorno de la mancha urbana sino a la espacialidad de las acciones y decisiones de los sujetos.

7. En las propuestas curriculares de la Ciudad de Buenos Aires (1999), los bloques de contenido toman a la ciudad en su totalidad a lo largo de toda la escolaridad. Los barrios no se presentan como zonas autosuficientes sino como parte de un espacio urbano que también depende de áreas de sustentación y mantenimiento más amplias.

urbanos y éstos suelen "cruzar las calles", y de este modo se circunscriben otros territorios que los que se visualizan si sólo tenemos en cuenta el aspecto métrico o jurisdiccional de la cuestión.

Sin embargo, no por muy usados los términos son claros. En la enseñanza se suele asociar la idea de local con la del barrio o distrito y con la localidad. Reboratti (2000) se pregunta "¿qué significa el término *local* en una ciudad de 10 o 12 millones de habitantes?". ¿Qué significa "local" en ciudades como México o Buenos Aires? Cuando los programas escolares definen los *estudios de la localidad*, deberíamos ser capaces de precisar algunos de sus contornos o por lo menos reflexionar acerca de ellos.

Recorramos a los aportes de los autores de este libro para intentar definir los alcances de lo local y la localidad. Algunos remiten a componentes territoriales, otros a elementos del imaginario, y hay quienes definen lo local en función de escalas de significación. Converti vincula el valor del lugar y el sitio con el relato de la vida de cada habitante de una ciudad, y caracteriza el paisaje como la suma compleja de elementos locales: ciertos barrios, calles, plazas, edificios, lugares. García Canclini explica que en las megalópolis las personas sobreviven imaginando pequeños entornos a su alcance que cumplen una función protectora. Schneider Madanes, situada en una perspectiva conceptual diferente, analiza la "resistencia" de elementos locales en las ciudades latinoamericanas atravesadas por la globalización, en el desarrollo de programas de conservación del patrimonio y de reconversión arquitectónica de los centros históricos y en la revalorización de las culturas arquitectónicas locales o nacionales. Blanco y Gurevich cuestionan el modo tradicional de definir la ciudad como el lugar de la sociedad local en la cual los sujetos sólo establecen relaciones entre ellos, y plantean la necesidad de incluir la presencia de actores extralocales que operan en múltiples escalas.

A los efectos de su enseñanza, hay que tener en cuenta todos estos aspectos al mismo tiempo. Desde el alcance territorial, es necesario delimitar el territorio: se puede considerar el espacio local abarcando toda la ciudad en la que se vive o circunscribiéndose a la zona o barrio en la que está ubicada la casa o la escuela en términos jurisdiccionales; otra posibilidad diferente es definir lo local a partir de los desplazamientos diarios que pueden incluir varias "divisiones" territoriales a la vez. Desde la representación imaginaria y simbólica de lo local hay que tener en cuenta que las percepciones de las personas acerca del lugar donde viven son diferentes en fun-

ción de las prácticas e historia de cada uno. Si en cambio recortamos lo local a partir de escalas de significación será preciso definir cómo los fenómenos seleccionados se visualizan en la escala local.

Vemos entonces que el problema de la facilidad o dificultad para que el conocimiento "se grabe más fácilmente" no está en la distancia, sino en la complejidad del objeto a estudiar (y en cómo se recortan los aspectos que se van a enseñar).

Y, a pesar de la paradoja—cercano-conocido-simple / lejano-desconocido-difícil—, lo que hay que enseñar, lo que necesita ser develado por el docente es lo que es lejano y "extranjero", en el sentido de "desconocido".

2. SALIDAS Y REGRESOS: LA EXCURSIÓN AL TERRITORIO

Pero el terreno también puede ser considerado como una entrada-obstáculo por su carácter pegajante, su banalidad aparente, el riesgo del déjà-vu, lo ya conocido.

MARISE CLARY y JOCELYNE NGUYEN, 1992

La enseñanza de la historia a través del medio (Luc, 1981), así se titula el libro del autor francés que en la década de 1970 realizó una propuesta para la enseñanza de la historia en la escuela primaria de su país. Luc explica que el *medio*⁸ es un recurso para el estudio de temáticas del pasado próximo y que hay que partir del *medio* pero no permanecer en él. Especialmente indicada como estrategia para niños de los primeros ciclos de la escolaridad, el fundamento de su propuesta se basaba en la cualidad de "autenticidad" que tiene el medio frente a las reproducciones de los libros, las películas, la fotografía. Si bien no fue el único autor en plantear enfoques de ese tipo (Debesse-Arviset, 1977; Bailey, 1985; Bale, 1989; Frabboni y otros, 1980), en muchos casos, el discurso y la práctica escolar desvirtuaron los objetivos de la propuesta, que suponía utilizar la observación de las posibilidades históricas y geográficas del entorno como antecala de la explicación, y el *medio* pasó a ser un fin en sí mismo, en tanto que las salidas escolares, si bien eran "experiencias directas" y situaciones valiosas, podían no estar articuladas con un proyecto de enseñanza.

8. En esta propuesta se considera que el *medio* local es el *entorno físico y humano* en el cual el niño vive. Otros autores utilizan el término *ambiente social y natural*.

Comenzamos este artículo analizando que la distancia no es un factor determinante del grado de dificultad o sencillez para abordar el conocimiento de un territorio, y que la cercanía de experiencias puede funcionar como ventaja o como desventaja para su conocimiento. Asimismo, hablamos de la importancia de enseñar lo "no evidente", lo "lejano" (en tanto "desconocido"). También planteamos la necesidad de no trivializar los "temas cercanos", sino por el contrario, de abordarlos a partir de su complejidad.

Nueva paradoja: uno de los modos de comprender partes de esa complejidad es la realización de salidas escolares al territorio cercano. Las salidas suelen ser parte de las unidades de trabajo y consisten en visitar lugares conocidos o no por los alumnos. En este caso, el territorio es el lugar donde se pueden tener ciertas clases de experiencias con el mundo real. Es precisamente esa cualidad la que tiene que ser aprovechada cuando se organizan salidas escolares. Sin embargo, caeríamos en el mismo problema al que aludíamos al comienzo del artículo si sostuviéramos que lo inmediato, o la inmersión en lo real de forma masiva, enseñan de por sí. Dado que lo real no tiene nada de simple, sería ilusorio pensar que el mero contacto con la realidad provoca inmediatamente una conciencia auténtica de la misma. La relación y el contacto con el ambiente urbano inmediato no enseñan si no están bien elegidos y si no provocan, gracias a la conducción del maestro, una ruptura, un "extrañamiento", otra mirada. No se trata de "adherirse al territorio", sino de tomarlo como un punto de apoyo más para el trabajo de conceptualización. El territorio está ligado a la sensibilidad y es del dominio de lo visible; para convertirlo en un lugar de observación es necesario ir con preguntas que movilicen y circunscriban el objeto de estudio. Las explicaciones no están en los muros, ni en las calles, sino en las relaciones que se establecen y que permiten organizar lo que observamos otorgándole un sentido a los objetos materiales (calles, edificios, lugares); de este modo, de acuerdo con las palabras de François Audigier,⁹ es el conocimiento el que permite simplificar la complejidad de lo real.

Cuando la salida es parte de una secuencia de enseñanza, puede serlo al comienzo, durante su desarrollo o hacia el final, lo importante es su articula-

9. En el seminario Didáctica de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales, organizado por el Centro Franco Argentino y la Universidad de Buenos Aires, en setiembre de 2001.

ción con el hilo conductor de las actividades. Por ejemplo, si se selecciona un tema de enseñanza acerca de la *desigualdad de las condiciones de vida en una ciudad*, se pueden organizar actividades alrededor de los siguientes ejes: *el planeamiento urbano, la gestión y la distribución del equipamiento y mobiliario urbano como indicadores de políticas urbanas en diferentes lugares de la ciudad; los intereses de diversos actores urbanos que determinan que haya zonas equipadas y zonas no equipadas en la ciudad*. La salida se podrá ubicar durante el desarrollo de cada eje y en ella se plantea la observación, el registro y la descripción del mobiliario urbano en diferentes zonas de la ciudad previamente seleccionadas por el docente —artefactos de iluminación pública, equipamiento de paradas de transporte, papeleros, carteles indicadores de calles y señales de tránsito, etcétera—. La observación se realizará teniendo en cuenta la relación entre la calidad, la distribución, la cantidad, el deterioro o la conservación de los elementos del mobiliario urbano, y las características de las zonas de la ciudad visitadas.

El aprovechamiento de la salida puede tener lugar inmediatamente o no, pero es necesario y obligatorio, ya que se sale de la escuela para regresar a ella. El descrédito de esta práctica proviene frecuentemente de su aparente “desconexión” del trabajo escolar. No se trata solamente de que los alumnos cuenten lo que vieron: los datos y las observaciones recogidos durante las salidas tienen que ser aprovechados como información en la resolución de nuevas actividades planteadas por el docente.

3. CONTINUIDAD Y DISCONTINUIDAD: LA ENSEÑANZA DE CONCEPTOS

Casi ni hay continuidad entre la escala de espacio vivido, donde la percepción desempeña un gran rol, y la abstracción de pensar un espacio en pequeña escala. El pasaje de una escala a la otra no es sólo una cuestión de agrandamiento.

FRANÇOIS AUDIGIER, 1995

a) El concepto “ciudad”

La ciudad es un macroespacio. Según Brousseau, citado por Gálvez (1985), el *macroespacio* es un sector del espacio cuya dimensión sólo pue-

de abarcarse a través de una sucesión de visiones locales, separadas entre sí por desplazamientos del sujeto sobre la superficie terrestre. La visión global simultánea podría lograrse si el sujeto se eleva en el aire; experiencia a la que raras veces se recurre para estructurar el espacio terrestre. En los macroespacios —urbano, rural— la continuidad del espacio debe ser construida intelectualmente a través de la conceptualización.

Toda disciplina científica construye conocimientos, denominados *nociones o conceptos*, que son los que permiten que las situaciones se vuelvan inteligibles. De acuerdo con Brit-Mari Barth, citado por Guyón y otros (1993), cuando uno aprende un concepto reconoce y distingue los atributos que lo especifican, así como la relación que existe entre esos atributos y las situaciones a las que remite. Esa combinación de atributos es nombrada a través de una palabra o expresión, como por ejemplo, “ciudades globales”, tal como las define Saskia Sassen (1991), *puntos nodales para la coordinación de la actividad económica mundial, lugares para la producción de insumos y “productos organizativos” necesarios para el control y la coordinación global*, o “cultura material”, como propone Schávelzon en este volumen, que indica “la vida social de las cosas”, es decir, *los objetos en sus relaciones con la sociedad: producción, consumo, circulación y descarte*.

Abordaremos a continuación algunas características de los conceptos de las ciencias sociales que es necesario tener en cuenta a la hora de seleccionarlos para elaborar contenidos escolares y actividades de enseñanza: su singularidad, el alcance y tipo de objetos designados, su historicidad, su carácter constructivo y su posición en tramas de significado. Realizaremos dicha tarea tomando como ejemplos algunos de los conceptos utilizados en este libro.

Hay conceptos que remiten a objetos limitados, “observables” (*río, calle, oficina bancaria, etcétera*), otros son el resultado de desglosar dos o tres variables (noción de *densidad, lugar central, etcétera*), y finalmente están los conceptos estructurantes, que facilitan las combinaciones y relaciones para construir explicaciones (la *distribución espacial, la cultura material, la morfología urbana, etcétera*).

Como otros conceptos de las ciencias sociales, *ciudad* designa tanto objetos históricos específicos (Ciudad de México, ciudad de París, Ciudad de Buenos Aires), como tipologías ideales de valor universal (ciudades americanas, ciudades europeas) que son, a pesar de sus diferencias, ciudades. En algunos casos, la singularidad de los objetos que se estudian podría pa-

recer incompatible con las características de universalidad propias de todo concepto. Lo que sucede es que en las ciencias sociales los conceptos no pueden ser definidos en forma estricta y de manera permanente y compartimentada porque implican situaciones sociales infinitamente complejas. Son construcciones inestables, se seleccionan a partir de problemáticas y marcos de referencia y pueden ser útiles para incluir experiencias históricas nuevas bajo esa misma denominación (Audigier, 1995). Por ejemplo, estudiar *la ciudad como centro político, cultural y económico hegemónico* en la época de las reformas borbónicas (siglo XVIII), tal como las presenta Cicerchia, no es lo mismo que estudiar las *metrópolis* del siglo XX, aglomeraciones de centenas de miles de habitantes, también centros de atracción y difusión.¹⁰ Si bien en ambos casos estamos en presencia de la reproducción en el formato físico de la ciudad de la división entre las jerarquías sociales o de espacios urbanizados heterogéneos y discontinuos, las metrópolis del siglo XX se encuentran fuertemente integradas a la economía internacional, mientras que en el siglo XVIII se trataba de ciudades que comenzaban a asumir funciones en la jerarquía urbana regional.

Los historiadores crean, además, *objetos históricos* que parecen terminar "formando" parte del pasado: no tienen valor universal, pero sí un valor sintético, son agrupamientos integrados de hechos, condensan una realidad abundante y compleja en una representación simple y fuerte de donde son abstraídos un pequeño número de elementos esenciales, elegidos y relacionados entre ellos (Moniot, 1993). Así se presenta, por ejemplo, la categoría de la *ciudad iluminada*, para describir las ciudades de América latina en la segunda mitad del siglo XIX, como las ciudades con actividad portuaria que comenzaban a utilizar la fuerza del vapor y luego los ferrocarriles, "con una vida orgullosa de su iluminación a gas".¹¹

Los conceptos ponen en relación fenómenos divergentes al volver explícito lo que tienen en común. Es por esto que los conceptos no funcionan nunca de manera aislada, están ligados a otros conceptos que los definen y a su vez colaboran en su definición. Así, *ciudad* tiene tramas más o menos estrechas con *urbano*, *metrópolis*, *rural*, *urbanidad*, etcétera. Por otra par-

te, un tema de estudio –un recorte de la realidad–, aunque parezca bien delimitado, requiere para su comprensión de un vasto campo conceptual que incluye enfoques de varias disciplinas, elementos periféricos más o menos difusos, cuyo conjunto constituye lo que Giordan y De Vecchi (1988) han denominado *aura* o *nube conceptual*. Por ejemplo, para comprender el concepto de *competitividad urbana* es necesario recurrir a nociones como *recursos humanos disponibles*, *dotación de infraestructura*, *organización del espacio urbano*, *especialización* y *proximidad geográfica*, etcétera.

En función de los conceptos utilizados en este libro podríamos elaborar un esquema que organice el saber a enseñar (como todo esquema, éste no pretende dar cuenta de la totalidad, es una aproximación que puede ser reformulada y completada):

Sociedad, identidad colectiva y ciudadanía	Cambios y permanencias en la ciudad e imaginarios urbanos
Integración y exclusión	Centros históricos
Condiciones de vida y desigualdad	Ciudad comercial burocrática
La lógica estatal y la lógica de la vida cotidiana en las políticas urbanas	Ciudad comercial industrial burocrática
Conocimiento e información urbana	Ciudad comercial minera
Pertenencia y participación regional y nacional	Ciudad comercial
	Metrópolis
	Metrópolis
	Percepciones metropolitanas
	Cultura material
Ciudades	
Global y local	Construcciones y naturaleza
Formas urbanas materiales y competitividad territorial	Formas de la naturaleza en la ciudad
Atracción y difusión	Estrategias urbanas de adaptación y modificación de las condiciones naturales
Valor del lugar / Puesta en valor	Contaminación ambiental y desarrollo sustentable
Expansión urbana y usos del suelo	Áreas de sustentación y mantenimiento
Ciudad mediática inmaterial	
Fenómenos y redes territoriales	
Ejes de desarrollo y nuevas centralidades	
Población y agentes urbanos locales y extralocales	

10. Véanse el capítulo 2 de J. Blanco y R. Gurevich, el capítulo 4 de I. Carrillo y el capítulo 5 de G. Schneider Madanes en este libro.

11. Véase el capítulo 3 de R. Cicerchia en este libro.

b) El contenido escolar "ciudad"

Las reflexiones anteriores pertenecen al campo del saber científico; sin embargo, cuando hablamos de conocimientos escolares, debemos tener en cuenta otras cuestiones. En principio, que no se trata del mismo objeto que definen las ciencias sociales en su versión académica, sino que se trata de un objeto escolar. En otras palabras, las intenciones y finalidades de la educación para enseñar el objeto ciudad suponen, además de considerar las referencias disciplinares, otras referencias como la edad y las ideas de los alumnos, las prácticas sociales y del mundo social en general.

El saber escolar es un saber autónomo guiado por propósitos y objetivos de aprendizaje y construido especialmente para ser enseñado, que no necesita estar totalmente al día de la última investigación científica como tampoco organizarse alrededor de reducciones que disimulen su complejidad. Un ejemplo de esto último es suponer que la enseñanza de la ciudad proviene directamente de la ampliación de la simple escala barrial o que es el resultado del estudio de la suma de sus barrios, donde cada uno es presentado como autosuficiente sin considerar su integración al espacio urbano más amplio o las redes que los articulan entre sí. Otro ejemplo de "reducción didáctica" es la enseñanza de la ciudad a partir de sus diferencias con el campo, enumerando ventajas y desventajas desvinculadas entre sí, o centrado exclusivamente en lo que el campo le brinda a la ciudad. Los procesos de reducciones didácticas pueden terminar convirtiéndose en obstáculos para la comprensión de la complejidad. En el último ejemplo —lo que el campo le envía a la ciudad— se dificulta la comprensión de que en la actualidad la producción del campo está casi toda organizada en función de la demanda de los centros urbanos. Si bien es cierto que a los efectos de la enseñanza, sobre todo con los alumnos más pequeños, es necesario acotar, esta operación tiene que retener ciertos rasgos de la complejidad.

Con relación al espacio urbano, desde pequeños, los alumnos construyen ideas aditivas y acumulativas acerca de la ciudad, naturalizan sus cambios y transformaciones, tienen dificultades para pensar la ciudad como totalidad, si hay problemas "añoran" una ciudad armónica, consideran que las ciudades son autosuficientes, etcétera (Alderoghi y Villa, 1998). Este tipo de ideas están "saturadas de concreto",¹² son conceptualizaciones per-

sonales —*nubes de representaciones* (Cornu y Vernioux, 1992)— que constituyen tramas asociadas por proximidad pero no están vinculadas por relaciones científicas controladas (a diferencia de las "auras conceptuales" a las que aludíamos antes).

De algún modo, con la guía del docente y en la interacción con los compañeros, a través del contacto con la información a aprender, se ponen en contacto las *nubes conceptuales* con las *nubes de representaciones* que acabamos de nombrar. En la enseñanza de las ciencias sociales, una "marcha didáctica" organizada a través de explicaciones y relaciones conceptuales permite que los alumnos organicen sus saberes adquiridos pero dispersos, que sus concepciones se pongan en cuestión, se depuren, se vuelvan coherentes y evolucionen. Como ya está muy dicho, tener en cuenta las representaciones e ideas de los alumnos es indispensable ya que sabemos que es una ilusión creer que el saber aportado y enunciado por el docente reemplaza al de los alumnos. Por ejemplo, si se analiza un caso de *pobreza urbana*, en los argumentos de los alumnos podrán intervenir sus ideas míticas acerca de la *calidad de vida*, en las que las desigualdades sociales son pensadas como una alteración de una supuesta armonía primigenia, y estas ideas podrían dificultar la comprensión de las verdaderas causas de la *desigualdad* (García Pérez, 1992). Sin embargo el trabajo docente no consiste en reemplazar unas ideas por otras, sino en diseñar situaciones de enseñanza que permitan interrogar las ideas de los alumnos y construir desde ellas y con ellas conocimientos más pertinentes para comprender la realidad.

c) Finalidades de la enseñanza del contenido escolar "ciudad"

Para la enseñanza del objeto de conocimiento ciudad a lo largo de la escolaridad básica se proponen las siguientes finalidades:

- *Contribuir a la formación del ciudadano para que actúe con eficacia en su ciudad, se sienta identificado colectivamente (escala nacional y local) y pueda imaginar escenarios de futuro. Para ello será necesario abordar la enseñanza de la ciudad como un lugar de pertenencia con el cual todos los habitantes (mujeres, hombres, niños, niñas, ancianos, ancianas, minusválidos) se identifiquen, se sientan responsables y encuentren modos de participación y gestión, respe-*

12. François Audigier en el seminario Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, organizado por el Centro Franco Argentino y la Universidad de Buenos Aires, en setiembre de 2001.

ten las ideas de los otros y contribuyan al desarrollo de políticas de igualdad.¹³

- *Comprender la dinámica social y espacial que permita superar las visiones fragmentarias y casísticas de los problemas urbanos.* Se podrá abordar la ciudad como una construcción de las sociedades a través del tiempo mediante la cual se transforma la naturaleza y se valorizan y protegen o destruyen ciertos recursos; una ciudad que funciona a la vez como centro de atracción y difusión y organización del territorio circundante, como un objeto social de competencia y conflicto de intereses entre diversos agentes urbanos.

d) Enseñanza del contenido "ciudad"

En la enseñanza coexisten diferentes enfoques sobre la ciudad, algunos más recurrentes que otros que vehiculan finalidades muchas veces implícitas. Éstos se presentan en forma más o menos simultánea en la situación escolar, los textos escolares y los materiales curriculares. Llamamos a dichos enfoques histórico-patrimonial, ambiental, morfológico-social y del ciudadano protagonista (Alderoghi y Villa, 1998).

Teniendo en cuenta las múltiples referencias que articulan el contenido escolar, presentamos a continuación una clasificación de algunos contenidos¹⁴ para el primer ciclo de escolaridad, en función de finalidades e intenciones que apunten tanto a la ubicación en el espacio propio como a la iniciación de la comprensión de la dimensión política, económica y ambiental del mundo urbano:

13. A diferencia de la realidad de muchas ciudades europeas, en las ciudades de América latina, la dimensión de implicación activa del ciudadano en el uso y evolución de su ciudad no es una práctica extendida.

14. Los contenidos fueron seleccionados de las nuevas propuestas curriculares de la Ciudad de Buenos Aires.

Enfoque histórico-patrimonial

Para comprender la ciudad como hecho cultural acumulado históricamente, su significado, valor referencial y dinámica de cambios y permanencias:

- Reconocimiento de las razones por las cuales ciertos lugares de la ciudad resultan más emblemáticos que otros (vinculación con momentos significativos del pasado, comprensión de su valor referencial).
- Comparaciones con el pasado, mediante el análisis y lectura de imágenes, para ver cómo las zonas se fueron desarrollando a lo largo de los años, si conservaron las mismas funciones, si evolucionaron hacia otros usos y por qué, etcétera.
- Análisis de monumentos, edificios, manzanas, lugares, áreas de la ciudad contextualizados en sus momentos de construcción, para determinar, entre otras cosas, quiénes decidieron su construcción y quiénes vivieron o trabajaron en ellos.
- Análisis de planos históricos de la evolución de la ciudad.
- Adquisición de claves de lectura arquitectónica y constructiva para realizar recorridos de circuitos temáticos en la ciudad.
- Análisis de testimonios de habitantes de diferentes zonas de la ciudad vinculados a los lugares y monumentos emblemáticos.
- Análisis de canciones, cuentos, poesías, fotos que tienen como tema a la ciudad.
- Reconocimiento de diferentes causas que incidieron en la localización inicial de una ciudad y en su crecimiento o no a través del tiempo (por ejemplo, ciudades fundadas por los conquistadores o que se desarrollaron a partir de los fuertes construidos en la expansión de la frontera, ciudades surgidas a partir del ferrocarril o de mercados, ciudades que crecieron debido a las actividades administrativas del gobierno, la radiación de industrias y el desarrollo de servicios, ciudades que recibieron o no aportes de inmigrantes internacionales, de zonas rurales, etcétera).

Enfoque ambiental

Para comprender la ciudad como una gran transformación de la naturaleza en la cual se interrelacionan flujos de materia y energía, la necesidad de preservar el ambiente y el mejoramiento de las condiciones de vida para todos los habitantes:

- Caracterización de algunas problemáticas ambientales en sectores de la ciudad.
- Establecimiento de relaciones entre las actividades que se desarrollan en ciertos lugares de la ciudad y algunos problemas ambientales.
- Reconocimiento de diferentes tipos de basura (domiliar e industrial) y de los modos de disposición final.
- Reconocimiento de las responsabilidades de cada uno y de las autoridades en el cuidado del medio ambiente.
- Identificación de algunos organismos y foros de discusión nacionales e internacionales, gubernamentales y no gubernamentales, que estudian y buscan posibles soluciones a las problemáticas ambientales.
- Análisis de artículos periodísticos, fotografías y videos para reconocer características y magnitudes de las problemáticas ambientales, diferenciar actores implicados en las mismas, conocer tecnologías que se utilizan para mitigarlas o prevenirlas.

Enfoques morfológico y social

Para comprender el espacio urbano como una totalidad compleja, espacio de movilidad, consumo y contacto entre las personas, lugar de producción, concentración y difusión en el cual hay conflictos de intereses:

- Reconocimiento de zonas diferenciadas dentro de la ciudad: el centro, los barrios residenciales, las zonas comerciales, los tipos de comercios, funciones y fisonomías.
- Comparación entre los servicios ofrecidos por ciudades grandes y ciudades pequeñas.
- Reconocimiento de algunas áreas de la ciudad y sus características con relación a las actividades predominantes en ellas: de gobierno, financieras, residenciales, recreativas, comerciales.
- Identificación de la oferta cultural de la ciudad y su desigual distribución.
- Observación de edificios y construcciones en zonas específicas de la ciudad y establecimiento de relaciones con el movimiento de las personas y con las actividades que en ellas se realizan. Identificación de algunas problemáticas derivadas del uso de esos lugares.
- Establecimiento de relaciones entre la gran cantidad de personas que viven y trabajan en una gran ciudad y la gran cantidad de servicios públicos y privados que se prestan en ella.
- Conocimiento de la forma en que se organiza la prestación de un servicio básico y de algunos cambios a través del tiempo (por ejemplo, del sistema de abastecimiento de agua potable y evacuación de aguas servidas, de recolección y disposición de los residuos sólidos, de energía).
- Trabajo con planos que suministren información acerca de servicios de la ciudad.
- Encuestas y entrevistas a personas que diariamente viajan a las ciudades en busca de algún servicio.
- Organización de la información en cuadros y gráficos de barra sencillos.

- Uso funcional de la escala.
- Localización de la zona estudiada en el plano de la ciudad. Realización de dibujos y croquis. Orientación y ubicación en recorridos que se realicen identificando calles, numeración, veredas, manzanas, cuadras. Orientación mediante hitos del entorno.
- Identificación de los productores y los destinatarios de las decisiones, informaciones, bienes y servicios que se difunden en y desde las ciudades (por ejemplo, decisiones de los órganos de gobierno, innovaciones tecnológicas, científicas y culturales). Reconocimiento de su importancia para caracterizar las grandes, medianas y pequeñas ciudades.
- Establecimiento de relaciones causales entre la concentración de actividades y la movilidad de diferentes grupos sociales en, hacia y desde las ciudades (por ejemplo, en una ciudad con universidades, en una ciudad turística, en una ciudad pequeña o mediana, en una gran ciudad).
- Reconocimiento en fotografías aéreas de patrones de asentamiento agrupado y disperso, urbano y rural, de diferentes usos del suelo en ciudades de distinta jerarquía; de los ejes de circulación y los lugares emblemáticos, de los elementos naturales que persisten y del modo en que han sido aprovechados y transformados para la construcción de la ciudad. Realización de zonificaciones utilizando diferentes criterios (por ejemplo, temporales—centro histórico, zonas que surgieron en diferentes momentos de expansión, zonas de asentamiento reciente—o funcionales—centro de gobierno, áreas de servicios, zonas residenciales de diferente categoría, zonas verdes, etcétera—).

Enfoque del ciudadano protagonista

Para comprender la necesidad de planificación y gestión de la ciudad y el lugar de participación de los ciudadanos:

- Comprensión de las normas que regulan la circulación de los transeúntes y reconocimiento de la responsabilidad de cada uno y la de las autoridades.
- Conocimiento de las normas que regulan el uso de lugares públicos y/o privados.
- Conocimiento del derecho de los ciudadanos a transitar y conocimiento de normas específicas para la circulación de los peatones: cruzar por las esquinas, prioridad en el paso, etcétera.
- Reconocimiento de las funciones de los órganos de gobierno y de la importancia de la descentralización para facilitar la administración, la gestión de trámites, la participación vecinal y el control de las acciones de las autoridades.
- Identificación de los distintos modos de participación de los habitantes en la vida política para la expresión de sus intereses y reclamos en forma individual o colectiva (partidos políticos, movimientos vecinales, organizaciones no gubernamentales de diferente tipo, audiencias públicas, presentación de proyectos de ley, consultas populares, etcétera).
- Establecimiento de relaciones entre las transformaciones en las necesidades y los intereses de la población que vive, trabaja o circula en la ciudad, la necesidad de que el gobierno las anticipe, las atienda y planifique soluciones, y la necesidad de que la población participe y esté informada.
- Indagación acerca de un conflicto planteado en la ciudad y seguimiento del mismo a través de la comparación de noticias periodísticas proporcionadas por diferentes medios. Análisis de las argumentaciones de las autoridades y de diferentes actores sociales involucrados.
- Reflexión acerca de las responsabilidades de las autoridades, las empresas, los vecinos, los usuarios, frente a situaciones críticas en la ciudad (por ejemplo, apagones, inundaciones, escapes de sustancias tóxicas, alimentos o remedios en mal estado, atenidos, etcétera).

Una vez definidos los contenidos, se determinan los temas de enseñanza, esto es, recorres y selecciones de aspectos organizados a través de ideas explicativas que funcionan efectivamente mediante actividades que apelan a conocimientos anteriores, que requieren la incorporación de nueva información para su resolución y, al mismo tiempo, posibilitan interactuar con los compañeros y el docente. Veamos ejemplos de preguntas organizadoras para la escolaridad básica y a continuación algunos temas de enseñanza vinculados a una de ellas, que podrían corresponder a los primeros años de escolaridad y que incorporan contenidos de varios enfoques.

Primer ciclo:¹⁵

1. ¿Dónde viven las personas?
2. ¿Para qué se usan y sirven las plazas en las ciudades?
3. ¿Cómo empezaron las ciudades?
4. ¿Cómo funcionan las ciudades?

Segundo ciclo:

1. ¿Qué necesitan los que viven en la ciudad?
2. ¿Cómo está organizada la vida en la ciudad?
3. ¿Cómo es la calidad de vida en la ciudad?
4. ¿Qué cambia y qué permanece en la ciudad y por qué?
5. ¿Cómo se gobierna y gestiona la ciudad?
6. ¿Para qué y por qué se pagan los impuestos?
7. ¿Dónde empieza y termina la ciudad?

Tercer ciclo:

1. Redes de circulación de materias y energía en la ciudad.
2. Usos del suelo y la especulación inmobiliaria.
3. Los agentes urbanos y la transformación de la ciudad a través del tiempo.
4. La participación de los ciudadanos en el planeamiento y la política urbana.
5. La ciudad y el desarrollo sustentable.
6. Calidad de vida y desigualdad urbana.
7. Flujos, redes y vínculos con otras ciudades.
8. Elaboración del presupuesto municipal.

15. Primer ciclo: alumnos de 6 a 8 años. Segundo ciclo: alumnos de 9 a 12 años. Tercer ciclo: alumnos de 13 a 15 años.

Primer ciclo: ¿Cómo funcionan las ciudades?

- *La basura en la ciudad:* a partir del reconocimiento de diferentes tipos de basura (domiciliaria e industrial) y del concepto de lo que se considera basura para diferentes grupos de personas, se estudian los circuitos de organización del servicio de recolección y los modos de disposición final (los rellenos sanitarios, la quema, la reutilización de la basura) así como su ubicación en planos de la ciudad. Se puede incorporar la perspectiva histórica indagando cómo fue variando el sistema de eliminación de basura a través del tiempo. Asimismo se identifican las personas que intervienen o han intervenido en esos procesos. Finalmente se propone el análisis de las responsabilidades de cada uno y de las autoridades en el cuidado del ambiente urbano.
- *¿Qué hay que tener en cuenta para la instalación de un quiosco?* Este tema posibilita conocer la actividad comercial de una zona, estableciendo relaciones entre criterios para decidir cuál es un buen lugar para instalar un negocio en un área comercial. Dadas dos ubicaciones probables, se propone a los alumnos que determinen cuál sería la ubicación óptima para instalar un nuevo quiosco en el barrio. Se organiza el relevamiento de comercios similares, redes de transporte, sentido de las vías de circulación, movimiento diurno y nocturno, entrevistas y encuestas a vecinos, etcétera. Se cruza esa información con las normas que regulan la instalación de una actividad comercial en la ciudad.
- *¿Una nueva plaza o un centro cultural en la antigua fábrica?* Este tema sirve para comprender cómo se modifica el uso del suelo urbano y quiénes intervienen en dicha modificación. Confrontar los puntos de vista e intereses de los vecinos, empresas y autoridades frente a la preservación o la demolición de un edificio antiguo. Análisis de fotografías antiguas de la fábrica en cuestión, y de la actividad de las personas. Ejercicios de imaginación urbana acerca de cómo y cuál sería el impacto de cada proyecto en la zona.
- Otros temas podrían ser: ¿quién planta y cuida los árboles de las veredas?, ¿qué miden los medidores de electricidad?, ¿cómo funcionan los cajeros automáticos?, ¿cómo se decide dónde poner una parada de transporte público?, ¿de dónde viene el agua que tomamos?, etcétera.

4. SECUENCIAS Y FUGAS: LA INTERVENCIÓN DOCENTE

Si bien es esencial que los niños tengan la experiencia de descubrir e inventar, esa experiencia debe ser de invención disciplinada, es decir disciplinada por el conocimiento y por los procesos de razonamiento y lógicas establecidos.

LAUREN RESNICK, 1999

Ya vimos que la cercanía con la ciudad no la hace necesariamente fácil de conocer. Cuando el contenido por enseñar es la ciudad donde el docente vive, también intervienen sus experiencias personales y su práctica social. Como nos señala Audigier (1995), el pasaje de la experiencia del espacio vivido (en el caso del espacio urbano) a la abstracción del espacio pensado no es sólo una cuestión de cambio de escalas.

Según los resultados de investigaciones en la enseñanza de las ciencias sociales, en la construcción y puesta en marcha de situaciones didácticas hay imperativos que puedan entenderse como complementarios o contradictorios. Por ejemplo: detalle/esencia; hechos/conceptos; particular/general; concreto/abstracto; inducción/deducción; memoria/compreensión; imagen—considerada como fácil—/texto—considerado como difícil—; percepción/conceptualización; descripción/explicación. Con estos pares se pueden formar dos conjuntos: uno con los primeros elementos de cada par y otro con los segundos. Se considera que el primer conjunto es más fácil y a su vez propicia el acceso al segundo, y por lo tanto es más adaptable a los chicos pequeños, pero que el segundo conjunto es el objeto principal de los aprendizajes deseados (Audigier, 1991). Este autor señala, además, que en las observaciones y el análisis del sistema escolar francés, los momentos que predominan son del tipo de los elementos del primer conjunto en detrimento de los elementos del segundo, que son los que aparecen como finalidades del sistema educativo. Astolfi (1991), especialista en didáctica de las ciencias naturales, los denomina *momentos clave fugitivos*, aludiendo a que aquello que constituye el nudo conceptual de una clase se presenta, casi siempre, de modo lábil y fugitivo. Aunque las clases tengan fases extensas de repaso de adquisiciones anteriores para homogeneizar el nivel de los alumnos, la síntesis aparece generalmente expresada en las frases enunciadas por el docente y el hilo conductor del aprendizaje puede quedar oculto para los alumnos, que retienen aspectos anecdóticos o espectaculares.

Enseñar a pensar la ciudad

Frente a tantas “cuestiones fugitivas” constatamos que el camino de enseñar y aprender conceptos no es transparente ni para el docente ni para el alumno.

Los conceptos pueden ser definidos y explicados, pero sólo se han aprendido cuando se los sabe usar. Para poder usarlos (y no sólo enunciarlos) es necesario haber organizado coherentemente las relaciones entre sus atributos. Por ejemplo, los alumnos habrán iniciado o fortalecido su construcción del concepto de *ciudades como centros de atracción, concentración y difusión* si son capaces de usarlo para *establecer relaciones causales entre la cantidad y variedad de servicios que ofrece una ciudad y el movimiento diario de diferentes grupos sociales*, lo que implica a su vez vincular las ciudades a una *determinada organización del sistema de transporte y comunicación*.

Un concepto no se elabora a partir de un solo tema de enseñanza, pero tampoco se aprende en forma espontánea por la mera acumulación de clases y temas sueltos. Su estructuración es lenta y progresiva, y requiere una enseñanza que incluya explícitamente actividades que favorezcan el trabajo de conceptualización, generalización, etcétera. Por ejemplo, será necesario confrontar a los alumnos con muchos y reiterados casos de problemas urbano ambientales de las ciudades contemporáneas para que aprendan el concepto de *ecología urbana* y puedan hacer uso de él. Es decir, que puedan vincularlo al *desarrollo social y económico de la ciudad que no ponga en riesgo el medio ambiente para las generaciones futuras y su relación con prácticas sociales relativas al cuidado del ambiente urbano local*, más que a una definición de diccionario o como sinónimo de plantas y animales, o de contaminación ambiental o de desechos industriales.¹⁶

Pero además se agregan las dificultades del lenguaje de los alumnos. ¿Cómo saber si cuando usan las palabras *ciudad, urbe, aglomeración o metrópolis*, las utilizan como sinónimos, como conceptos diferentes o como integrantes de una red de significados con relaciones fundadas o como otra cosa? Una misma información puede, en función de las condiciones de aprendizaje, adquirirse como dato o como concepto. Algunos alumnos pueden formular un enunciado y no entender su significado, y a la inversa, algu-

16. Véase el capítulo 4 de I. Carrillo en este libro.

nos alumnos pueden entender la significación y tener niveles de formulación bajos, correspondientes a un nivel de conceptualización anterior. ¿Entonces, cómo enseñar a través de conceptos?

Asumir la discontinuidad entre el espacio vivido y el espacio pensado supone el diseño de situaciones didácticas en las cuales desempeña un papel fundamental la intervención docente. Esta intervención, consistente a lo largo del desarrollo de las actividades, es la que tiene que posibilitar que los alumnos se distancien de los ejemplos y de su propia apreciación de la vida en la ciudad para así lograr la abstracción, la descentración y la distancia, pasajes obligados para poder pensarla (Guyón y otros, 1993). A través de su intervención, el docente tiene que precisar los conceptos, darles una definición correcta (o varias) y hacer entender, a través de sus consignas y aclaraciones, que son construcciones intelectuales incluidas en marcos de referencia. Es muy importante ayudar a los alumnos a no caer en los riesgos de la abstracción, es decir, que olviden lo definido y sólo retengan la definición, o que los docentes conviertan los conceptos en objetos de enseñanza encerrados en ellos mismos. Por lo tanto, se hace necesario pensar qué situaciones son las que mejor se ponen en juego para que las palabras se construyan como conceptos; o sea, herramientas para pensar y no solamente un modo diferente de nombrar los objetos, ya que los conceptos sirven cuando reenvían a situaciones particulares. Algunos ejemplos de situaciones que promuevan la construcción de conceptos por parte de los alumnos podrán ser: el análisis de diversos estudios de casos en los cuales se identifican actores sociales y sus problemas por resolver; las actividades de confrontación y comparación de situaciones sociales en las cuales se trabaja sobre lo que tienen en común y esto habilita la generalización; las actividades que requieren del desarrollo de la argumentación, etcétera.

En una secuencia de enseñanza no todos los conceptos tienen el mismo nivel: algunos pueden ser el núcleo del aprendizaje—por ejemplo, una unidad didáctica acerca de las nociones de *centro* y *periferia*—y otras veces esos mismos conceptos pueden ser utilizados como “herramientas” en el momento de abordar el tema—por ejemplo, del *sistema de transporte urbano*—. A su vez, hay que enseñar datos y conocimientos factuales, ya que sin ellos no hay conceptualización posible.

Algo similar sucede con los procedimientos: algunos requieren tiempo de enseñanza para su dominio—por ejemplo, *aprender a confeccionar un cuadro de doble entrada para volcar datos de tipologías de viviendas* con alumnos pequeños—y otros son habilidades que ya se manejan—*la lectura del plano de la ciudad* con los alumnos de grados superiores—. La *descripción de imágenes* puede incluir preguntas acerca de su pertinencia para el tema en cuestión, el punto de vista desde el que fue tomada, su apreciación estética y, si es posible, conocer las circunstancias de su producción. El trabajo con textos escritos complementa el trabajo con imágenes, a modo de confrontación o diálogo.

Por ejemplo, para comprender que *el proceso de globalización homogeneiza, fragmenta y selecciona*, los alumnos tienen que manejar datos acerca de *campañas publicitarias internacionales, hábitos de consumo, empresas multinacionales, estadísticas de necesidades básicas insatisfechas, tasas de desempleo, índices de mortalidad infantil*, etcétera. Esto supone la enseñanza del manejo de datos estadísticos, del análisis de imágenes y fotografías publicitarias, el relevamiento de información en revistas de actualidad, la lectura de informes científicos acerca del tema, etcétera.

Como vemos, trabajar sistemáticamente sobre el aprendizaje de conceptos requiere un nivel de planificación y previsión difícil de ser sostenido para cada tema de enseñanza; sin embargo, no renunciamos al esfuerzo de ir construyendo secuencias de enseñanza que se prueben y enriquezcan año tras año.¹⁷

A continuación, y a modo de ejemplo, damos algunas “pistas” de temas de enseñanza para diferentes niveles de la escolaridad que refieren tanto a conceptos enunciados por los autores de los artículos de este libro y conceptos de las ciencias sociales (multicausalidad, diversidad, desigualdad, conflicto, perspectivas, cambios y permanencias, sociedad, poder, trabajo, cultura, tiempo histórico, espacio geográfico), como a prácticas y conocimientos que circulan en la sociedad. Para cada ejemplo se establece un sentido, el ciclo recomendado (que no excluye su tratamiento en forma

17. Proponemos que, contrariamente a lo que se dice acerca de la necesidad de “creatividad” permanente, repetir y volver a probar secuencias de aprendizaje, organizar un archivo de secuencias por grado independiente del cambio de maestro, supone grados de innovación ya que de un año a otro varían los grupos y las condiciones, y esas secuencias, si fueron exitosas, pueden ser mejoradas para ser aprovechadas por más alumnos.

más o menos compleja en otros), una breve explicación conceptual que vincula la temática a los aportes que se pueden rastrear en los otros artículos que se presentan en este libro y una serie de actividades sugeridas que permitirían abordar estos temas, al mismo tiempo que sugieren procedimientos.

- *Establecimiento de relaciones entre los espacios verdes urbanos y la calidad de vida de los habitantes (segundo ciclo).*

Los espacios verdes urbanos no están constituidos por vegetación espontánea sino por vegetales de nueva plantación; sin embargo, si hablamos de naturaleza en la ciudad, lo primero que los alumnos nombran son las plazas, los parques y árboles de las veredas. Los espacios verdes urbanos evolucionan junto con la ciudad y constituyen espacios comunes de relación y de higiene del medio urbano. Esta temática puede ser abordada comprendiendo las diversas formas que adopta la *naturaleza* en la ciudad tal como lo hace Carrillo en este libro: *natural* (meteorológicas, estacionales, pájaros, relieve, etcétera); *social* (ruidos y cucarachas); *desacada* (parques, jardines, zonas verdes, mascotas) y *cuando explica las estrategias urbanas de adaptación y cambio de las condiciones naturales*.

Actividades sugeridas: observación de dibujos y fotografías de la ciudad para establecer las diferencias entre jardines, plazas, plazoleas, parques, etcétera; identificar las clases de personas que concurren a los parques. A través de encuestas (a los compañeros, docentes de la escuela, familiares y vecinos), establecer las frecuencias (cantidad de tiempo, días de la semana, etcétera) y valoraciones de su concurrencia a plazas y parques en función de la edad, actividad, lugar de residencia. Realizar entrevistas a los encargados de mantener la limpieza y cuidado de alguna plaza o parque. Análisis de casos de espacios verdes cuidados por la comunidad. Organizar visitas para observar estatuas, fuentes y monumentos, clases de árboles y plantas, mobiliario urbano y equipamiento, hacer listas de todos los animales que se encuentran, etcétera. Escribir textos fundamentando la importancia de los espacios verdes y recreativos para la vida urbana. Identificar la noción de cambio y evolución a través de fotografías de plazas en diferentes momentos históricos.

- *Establecimiento de relaciones entre el precio de los inmuebles de la ciudad y su antigüedad o cercanía a determinadas zonas (centro comercial, centro administrativo, barrio o zona en desarrollo) (segundo ciclo).*

Este contenido permite abordar la materialidad de las zonas puestas en valor¹⁸ de la ciudad, a través del precio de las propiedades, del mobiliario urbano y su mantenimiento, la accesibilidad de los transportes, la infraestructura, la especialización de las funciones, la rehabilitación del patrimonio. Conceptos explicados en este libro, como *ciudad material* y *competitividad* (Blanco y Gurevich), *valor del lugar* (Converti), *ejes de desarrollo urbano*, *nueva centralidad* (Schneider), amplían el desarrollo de la temática.

Actividades sugeridas: búsqueda de información acerca de la oferta de venta de inmuebles en la ciudad (entrevistas en inmobiliarias, avisos clasificados, carteles de la vía pública, etcétera). Una vez realizada esta tarea, ubicar una muestra de esa oferta en un plano de la ciudad. Confeccionar un cuadro con los inmuebles seleccionados, su fecha de construcción, precio de venta, distancia del centro de la ciudad o de una zona puesta en valor recientemente. Volcar los datos en gráficos de dos coordenadas vinculando distancia con precio y distancia con antigüedad de construcción. Responder los siguientes interrogantes: si las casas más antiguas están cerca del centro o zona valorizada, si las casas más caras están cerca del área en desarrollo, etcétera.

- *Identificación de causas que explican los desarrollos desiguales de zonas de la ciudad (tercer ciclo).*

En una escala de detalle, por ejemplo la zona donde está ubicada la escuela, o en la ciudad entera, podemos estudiar las formas materiales de la *desigualdad* y la *diversidad* de los grupos sociales, a partir de las fronteras que genera la arquitectura en los lugares de residencia, las señales de distinción, los guetos, los itinerarios de las personas, el desabastecimiento de servicios, el cuidado y el descuido del mobiliario urbano. En este libro se

18. Según Moraes (1987), en el proceso de valorización del espacio se distinguen las siguientes fases: apropiación de los medios naturales, creación de una naturaleza artificializada, apropiación de ella, creación y apropiación de formas espaciales (citado por Gurevich, 1993).

encuentran los siguientes conceptos que contribuyen a la comprensión del tema: *dualización entre ciudad global y ciudad local marginada* (García Canciani); *segregación* (Carillo); *exclusión social* (Cicerchia); *fragmentación y selección en el espacio urbano* (Blanco y Guevich); *la cultura material de diferentes grupos sociales a lo largo de la historia* (Schávelzon).

Actividades sugeridas: colocar un papel transparente o acetato encima del plano de la ciudad y localizar el centro administrativo y financiero, el centro histórico, áreas industriales en funcionamiento, antiguas áreas industriales refuncionalizadas, áreas residenciales, áreas en desarrollo inmobiliario, suburbios desarrollados, suburbios empobrecidos, ejes de desarrollo que parten del centro de la ciudad. Análisis de planos de la ciudad en los que se indique el equipamiento de servicios a través de preguntas acerca de la distribución de los mismos en función de las diferentes zonas de la ciudad. Cruzar la información de ambos planos para determinar las áreas de crecimiento y de deterioro de la ciudad, vincular la información con estadísticas de la población con necesidades básicas insatisfechas. Realizar visitas a diversos lugares de la ciudad identificados por su diferencia y entrevistar a sus pobladores para conocer otros puntos de vista. Colejar con información histórica y económica acerca del crecimiento de la ciudad.

- *Establecimiento de relaciones entre la organización espacial de la ciudad y los centros de poder político y económico (segundo y tercer ciclo).*

La *ciudad colonial americana* estaba organizada a partir de los edificios del poder político y económico que se ubicaban alrededor de la plaza central. A fines del siglo XIX, las naciones se integran a los *mercados mundiales* y la arquitectura bancaria aparece como referente de la actividad financiera internacional. Dicha organización permanece en la traza de muchas ciudades actuales donde se visualiza la concentración de elites en las zonas céntricas de la ciudad como indicador de la *ciudad global* a través de la localización de empresas y consultoras transnacionales, la mezcla multicultural, los megahoteles con presencia de mayor cantidad de turistas, la uniformización internacional a través de la decoración, la música, etcétera. Podrá encontrarse en este libro el desarrollo de conceptos tales como: *expansión de centros históricos* (García Canciani); *espacios estandarizados* (Schneier); *centralidad financiera y crediticia* (Cicerchia);

la organización de la vida cívica, religiosa y comercial alrededor de la plaza mayor (Moreno).

Actividades sugeridas: comparar imágenes históricas de otras ciudades de origen colonial para analizar la organización del poder a través de las instituciones ubicadas alrededor de las plazas centrales o mayores. Realizar el recorrido de varias calles y avenidas desde el centro histórico de la ciudad registrando la antigüedad de las construcciones y la función de los edificios para analizar hacia dónde se orientan los ejes de crecimiento de la ciudad y cómo van variando sus funciones o cómo reaparecen alrededor de otros centros urbanos. Observar fotografías aéreas y confeccionar los planos correspondientes de los ejes de crecimiento de la ciudad. Explicar los factores que pueden haber tenido alguna influencia en ese crecimiento.

- *Comprensión de la existencia de diferentes puntos de vista y perspectivas de actores sociales en los conflictos por uso del suelo (segundo ciclo).*

Algunas veces distintos grupos de personas tienen diferentes planes para un mismo pedazo de tierra en la ciudad. Algunos pueden querer que sea un lugar para recreación y deportes, tal vez es el emplazamiento ideal para una industria que ofrezca puestos de trabajo, para el ensanche de las vías de transporte para agilizar el tránsito o la construcción de viviendas. Esto sucede muchas veces con los predios industriales que quedan obsoletos o con las discusiones suscitadas alrededor de las obras de valor patrimonial. Estos conceptos tienen vinculaciones en diferentes artículos y aparecen como: *áreas protegidas, centros históricos, puesta en valor de zonas degradadas, refuncionalización, especificidades locales* (Schneier, Cicerchia, Converti y Moreno).

Actividades sugeridas: organizar debates alrededor de diferentes planes de desarrollo acerca del terreno de una fábrica cerrada, por ejemplo: mantener la fábrica en funcionamiento vendiéndola a otra compañía, desarrollar un complejo de viviendas populares, utilizar el terreno para el desarrollo de usos mixtos como oficinas, negocios, nuevas fábricas o un hotel; construir un centro cultural aprovechando el edificio de la fábrica, etcétera. Establecer ventajas y desventajas de cada propuesta. Visitar zonas de la ciudad que estén en proceso similar y proponer planes para su desarrollo y equi-

miento. Estudiar a través de la historia algún barrio de la ciudad que haya tenido transformaciones de uso del suelo. Hacer ejercicios de imaginación urbana, pensando qué otras cosas podría haber en el lugar donde está ubicada la escuela.

- *Establecimiento de relaciones entre el desarrollo urbano actual y el desarrollo sustentable (segundo ciclo).*

El funcionamiento de las ciudades requiere infraestructuras adecuadas entre las cuales se cuentan los sistemas de provisión y depuración de agua, las plantas de tratamiento de basura, las centrales de distribución de energía, los equipamientos de salud y educación, los mercados de abastecimiento de alimentos, etcétera. El nivel de responsabilidad para con las futuras generaciones, la *sustentabilidad* (Carrillo), se puede observar estudiando cómo se aprovechan los recursos naturales, ya que las *transformaciones en la organización de la sociedad tienen efectos sobre el espacio* (Blanco y Gurevich).

Actividades sugeridas: localizar en un plano de la ciudad y su área metropolitana los grandes establecimientos infraestructurales que sostienen y soportan la vida en la ciudad (provisión, potabilización, distribución y evacuación de aguas, usinas de energía, tratamiento de residuos sólidos urbanos, cementerios, mercados de abastecimiento de alimentos, etcétera). Vincular la ubicación de esas construcciones con el crecimiento de la ciudad. Conocer las principales medidas de los planes de desarrollo urbano y ambientales de la ciudad en cuanto al desarrollo sostenible. Leer información acerca de los problemas de contaminación (agua, aire, ruido, entorno visual, etcétera) y derroche de recursos (agua, energía, etcétera), diagnosticados en la ciudad. Diseñar campañas de ahorro de recursos en la escuela.

- *Diferenciación de ciudades a partir de la cantidad de población, las actividades productivas predominantes y la complejidad de los servicios e infraestructura (segundo y tercer ciclo).*

Caracterización de diversas situaciones que muestren la importancia de los servicios que se prestan en una ciudad mediana o grande para personas y grupos que viven en áreas urbanas menores o en áreas rurales y que se

desplazan para acceder a ellos. Serán necesarias muchas actividades diversas para que los alumnos pongan en juego el concepto de *actividades terciarias* no sólo para clasificar tipos de trabajo sino para establecer relaciones entre éstos, las *redes de transporte y comunicación* y la *movilidad de los grupos sociales*, etcétera.

Actividades sugeridas: análisis de testimonios de personas que se trasladan diariamente a la ciudad en busca de determinados servicios. Análisis de estadísticas de la cantidad de población que habita y circula en una ciudad. Identificar en las guías telefónicas de una gran ciudad y una pequeña los prestadores de servicios educativos y de salud (escuelas, universidades, institutos, hospitales, clínicas, etcétera). Lectura de planos con la distribución de los servicios en las ciudades. Señalar en los planos usos predominantes del suelo. Organizar listas comparativas entre ciudades. Lectura de tablas estadísticas y cuadros para determinar la relación entre los servicios ofertados y la cantidad de población que circula en la ciudad de día y de noche.

En la ciudad están los otros, los diferentes de cada uno, y a su vez, como señalamos antes, la escuela es el lugar para conocer lo "extranjero". El territorio urbano es muy vasto y es imposible abarcarlo en su totalidad, por lo tanto conviene recortar los aspectos a estudiar y transformarlo en documento por la elección del itinerario, los puntos de parada, las direcciones de la indagación. De este modo, la escuela se constituye en un laboratorio que propicia actividades de análisis y la crítica del entorno urbano, posibilita que los alumnos se inicien y ejerciten el *derecho a la ciudad*, y contribuye a la restauración de la *imaginación urbana* de cada uno de sus habitantes, en el sentido de una vida urbana más justa para que *todos merezcan la ciudad*.

BIBLIOGRAFÍA

- Alderoqui, Silvia y Adriana Villa (1998): "La ciudad revisitada", en Aisenberg, Beatriz y Silvia Alderoqui, *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires, Paidós.
- Alderoqui, Silvia y Débora Kantor (2000): *A toda Costa*. Secretaría de Educación, Dirección de Planeamiento, Buenos Aires, CGBA.

- Améndola, Giandoménico (2000): *La ciudad postmoderna*, Madrid, Celesite.
- Astolfi, Jean Pierre (1991): "Analyser et construire des situations didactiques. Question de didactique en sciences expérimentales", en Audigier, François y Gilles Baillat (comps.): *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, Actes du sixième colloque, París, INRP.
- Audigier, François (1991): "Recherches en didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Problèmes et problématiques", en Audigier, François y Gilles Baillat (comps.): *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, Actes du sixième colloque, París, INRP.
- (1995): *Construction de l'espace géographique*, París, INRP.
- (comp.) (1996): *Concepts, modèles, raisonnements*, París, INRP.
- Bailey, Patrick (1985): *Didáctica de la Geografía*, Madrid, Cincel.
- Bale, John (1989): *Didáctica de la Geografía en la escuela primaria*, Madrid, Morata-Mec.
- Benjamin, Pilar y Dolores Quinquer (2000): "La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivolingüísticas", en Jorba, Jaume, Isabel Gómez y Àngel Prat (comps.): *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje de las áreas curriculares*, Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, Síntesis.
- Camilloni, Alicia (1995): "De lo cercano o inmediato a lo lejano en el tiempo y el espacio", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año IV, n° 6, agosto de 1995.
- Clary, Maryse y Jocelyne Nguyen (1992): "La conceptualisation en géographie", en Audigier, François (comp.): *Documents: des moyens pour quelles fins?*, Actes du septième colloque, París, INRP.
- Cornu, Laurence y Alain Vermieux (1992): *La didactique en question*, París, CNDP-Hachette.
- De Amézola, Gonzalo (1999): "La quimera de lo cercano. Sobre el tratamiento de las nociones de tiempo y espacio en las clases de Historia", *Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de los Andes, Mérida.
- Debesse-Arviset, M. L. (1977): *El entorno en la escuela: Una revolución pedagógica. Didáctica de la Geografía*, Barcelona, Fontanella.
- Devillers, Christian (1994): "Le projet urbain", en *Conférences Paris*

- d'architectes, Pavillon de l'Arsenal*, París, Éditions du Pavillon de l'Arsenal.
- Frabboni, F. y otros (1980): *El primer abecedario, el ambiente*, Barcelona, Fontanella.
- Gálvez Pérez, Grecia (1985): "El aprendizaje de la orientación del espacio urbano, una proposición para la enseñanza de la geometría en la escuela primaria". Tesis de doctorado dirigida por Guy Brousseau, México DF, Instituto Politécnico Nacional/ Departamento de Investigaciones Educativas (IPN, DIE).
- García Cancellini, Néstor, Alejandro Castellanos y Ana Rosas Mantecón (comps.) (1996): *La ciudad de los viajeros. Travesías e imaginarios urbanos: México, 1940-2000*, México, Universidad Autónoma Metropolitana y Grijalbo.
- García Cancellini, Néstor (1997): *Imaginarios urbanos*, Buenos Aires, Eudeba.
- (1999): *La globalización imaginada*, Buenos Aires, Paidós.
- García Pérez, F. F. (1992): "Investigando nuestro mundo. Ámbito de investigación escolar: el medio urbano", Sevilla, IRES, mimeo.
- G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer ciclo y Segundo ciclo*, 1999.
- Gennari, Mario (1998): *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad*, Barcelona, Herder.
- Giordan, André y Gerard de Vecchi (1988): *Los orígenes del saber*, Sevilla, Diada.
- Gonini-Bolo, Annette, Maurice Bouchon y Françoise Pedemay (1992): *Les sorties scolaires: temps perdu ou retrouvé?*, París, INRP.
- Gurevich, Raquel (1993): "Un desafío para la geografía: explicar el mundo real", en Aisenberg, Beatriz y Silvia Alderiqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.
- (1998): "Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa", en Aisenberg, Beatriz y Silvia Alderiqui, *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos Aires, Paidós.
- Guyón, S. y otros (1993): *Des Nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*, París, INRP.
- Hall, Peter (1996): *Ciudades del mañana*, Barcelona, Del Serbal.

- Hannoun, Hubert (1977): *El niño conquista el medio*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Lynch, Kevin (1998): *La imagen de la ciudad*, Barcelona, Gustavo Gill.
- Luc, Jean-Noël (1981): *La enseñanza de la historia a través del medio*, Madrid, Cincel-Kapelusz.
- Merenne-Schoumaker, Bernadette (1994): *Didactique de la géographie (I)*, París, Nathan.
- Moniot, Henri (1993): *Didactique de l'histoire*, París, Nathan.
- Moraes, A. y Costa, W. (1987): *A valorização do espaço*, San Pablo, Huitec.
- Reboratti, Carlos (2000): "Una cuestión de escala: sociedad, ambiente, tiempo y territorio", mimeo.
- Resnick, Lauren (1999): *La educación y el aprendizaje del pensamiento*, Buenos Aires, Aique.
- Riboulet, Pierre (1994): "La ville comme oeuvre", en *Conférences Paris d'architectes, Pavillon de l'Arsenal*, París, Editions du Pavillon de l'Arsenal.
- Sassen, Saskia (1991): "La ciudad como escenario", Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Documentos Finales, Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona.
- Sennet, Richard (1994): *De carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*, Madrid, Alianza.
- Souto González, Xosé Manuel (1998): *Didáctica de la geografía*, Barcelona, Del Serbal.
- Zárate, Martín Antonio (1991): *El espacio interior de la ciudad*, Madrid, Síntesis.
- Zelmanovich, Perla (1998): "Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?", en Aisenberg, Beatriz y Silvia Alderoghi, *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos Aires, Paidós.

2

UNA GEOGRAFÍA DE LAS CIUDADES CONTEMPORÁNEAS: NUEVAS RELACIONES ENTRE ACTORES Y TERRITORIOS

Jorge Blanco
Raquel Gurevich

INTRODUCCIÓN

El mundo contemporáneo es un mundo urbanizado. Resultan múltiples y variadas las formas en que se presentan las ciudades del mundo, sus fronteras, sus actores predominantes, sus funciones distintivas. Sin embargo, hay un conjunto de elementos que hacen reconocible a toda ciudad, aun cuando las características y las dinámicas de cada una de ellas no se parecen o hayan dejado de ser lo que las identificaba en otros tiempos.

En efecto, la ciudad como toda construcción humana se halla en permanente transformación. ¿Qué es lo que permanece: es el objeto o la palabra que lo nombra? Todo nombre supone una dotación de sentidos y significados en permanente cambio, de allí el carácter histórico de los conceptos.

En este artículo proponemos un itinerario que recorre las principales características de la trama urbana del mundo, las formas urbanas que se están delineando a finales del siglo XX, la conformación de redes a escala mundial, las nuevas modalidades de inserción en estas redes y los actores sociales implicados. Acompañan a esta presentación algunos casos de grandes ciudades de América latina que articulan en situaciones concretas los distintos procesos analizados.