

peu

programa de estudios urbanos

maestría • doctorado

Tesis de Maestría en Estudios Urbanos

Título: Imágenes de la ciudad y de la Región Metropolitana de Buenos Aires en libros escolares y documentos curriculares de la Provincia de Buenos Aires. Período 1995-2022.

Tesista: Natalia Carolina Flores

Director: Fabián Claudio Flores

Lugar y fecha: Los Polvorines, octubre 2024



Universidad Nacional
de General Sarmiento

*A mi Madre, trabajadora incansable,
compañera, cómplice, cuidadora, madre.*



ÍNDICES

Índice de contenidos

ÍNDICE DE FIGURAS.....	4
ÍNDICE DE TABLAS.....	6
ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....	6
RESUMEN.....	7
SUMMARY.....	7
RESUMO	8
<i>AGRADECIMIENTOS</i>	9
CAPÍTULO I- PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
1.1-EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	11
1.1.1-El problema de investigación	11
1.1.2-Preguntas y objetivos de la investigación	13
1.2-DECISIONES METODOLÓGICAS	14
1.3-PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
1.4-ESTRUCTURA DE LA TESIS	17
CAPÍTULO II- ESPACIO URBANO, IMAGINARIOS E IMÁGENES URBANAS: LA REGIÓN METROPOLITANA DE BUENOS AIRES COMO ESPACIO IMAGINADO.	19
2.1- INTRODUCCIÓN.....	20
2.2- CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA: LA CIUDAD COMO OBJETO DE ESTUDIO Y ACCIÓN	20
2.3- ESPACIO URBANO: FORMA Y PROCESO	29
2.4-IMAGINARIOS URBANOS	29
2.4.1- <i>Imágenes urbanas</i>	30
2.5- LA REGIÓN METROPOLITANA DE BUENOS AIRES COMO <i>TERRA INCOGNITA</i>	31
2.5.1- <i>Definiciones acerca de su delimitación y sus formas de nombrarla</i>	32
2.5.2 <i>Contrastes centro-periferia</i>	34
2.5.3 <i>La identidad de la RMBA</i>	37
2.6- LOS ENFOQUES SOBRE LA CIUDAD EN EL ÁMBITO ESCOLAR	39
CAPÍTULO III- LAS IMÁGENES DE LA CIUDAD Y DE LA REGIÓN METROPOLITANA DE BUENOS AIRES EN LA POLÍTICA CURRICULAR.	42
3.1- INTRODUCCIÓN.....	43
3.2- ACERCA DEL CURRÍCULUM.....	44

3.2.1	<i>Curriculum como campo de estudios</i>	44
3.2.2-	<i>Polisemia del concepto</i>	49
3.3-	LA POLÍTICA CURRICULAR COMO POLÍTICA PÚBLICA	50
3.3.1-	<i>Reformas educativas y ajuste estructural</i>	50
3.3.2-	<i>Ejes de cambio de las reformas</i>	52
3.3.3-	<i>Reformas educativas y currículum</i>	53
3.4-	ALGUNOS ANTECEDENTES: LA CUESTIÓN URBANA ANTES DE LA LEY FEDERAL	56
3.5-	LO URBANO EN LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN	57
3.5.1	<i>La ciudad vista “desde arriba”</i>	59
3.5.2-	<i>La ciudad vista desde abajo -o desde nuevos sujetos-</i>	65
3.5.3-	<i>La RMBA en la Ley Federal de Educación</i>	66
3.6-	LO URBANO EN LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL.....	67
3.6.1-	<i>La ciudad vista desde arriba: continuidades temáticas, mixturas y Estado presente</i>	68
3.6.2-	<i>La ciudad mirada desde abajo: cambios, continuidades y profundizaciones</i>	71
3.6.3-	<i>Nuevos temas para la enseñanza</i>	73
3.6.4-	<i>La RMBA en la Ley de Educación Nacional</i>	78
3.7-	LA CIUDAD Y LAS IMÁGENES DE LA RMBA EN LA POLÍTICA CURRICULAR: DE LA HIPERTROFIA BONAERENSE A LA CIUDAD MULTIDIMENSIONAL	82
CAPÍTULO IV- LAS IMÁGENES DE LA CIUDAD Y LA REGIÓN METROPOLITANA DE BUENOS AIRES EN LOS DISCURSOS Y RECURSOS VISUALES DE LIBROS ESCOLARES..... 83		
4.1-	INTRODUCCIÓN.....	84
4.2-	LOS LIBROS ESCOLARES COMO MATERIALES QUE CONSTRUYEN SENTIDOS	86
4.2.1.	<i>Los libros escolares</i>	87
4.2.2.	<i>Los recursos visuales en los libros escolares</i>	89
4.2.3.	<i>La ciudad en los recursos visuales</i>	93
4.3.	LOS LIBROS ESCOLARES EN ARGENTINA EN LAS ÚLTIMAS DOS DÉCADAS.....	93
4.3.1.	<i>Las transformaciones curriculares y el mercado editorial</i>	94
4.3.2.	<i>Los libros escolares como objeto de investigación: antecedentes</i>	95
4.4.	EL CAMPO DE LOS ESTUDIOS URBANOS EN LOS LIBROS ESCOLARES: ANTECEDENTES	99
4.5.	LO URBANO EN LOS LIBROS ESCOLARES EN LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN.....	101
4.5.1-	<i>Cuestiones metodológicas</i>	101
4.5.2.	<i>La ciudad vista “desde arriba” en los libros escolares de la EGB y el Polimodal</i>	106
4.5.3	<i>La ciudad vista “desde abajo”</i>	127
4.5.4	<i>El foco en la ciudad</i>	133
4.5.5-	<i>La Región Metropolitana de Buenos Aires: imágenes y discursos</i>	141
4.5.6-	<i>Nuevas y viejas asignaturas para pensar la ciudad</i>	155
4.6-	LO URBANO EN LOS LIBROS ESCOLARES EN LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL.....	156
4.6.1-	<i>Cuestiones metodológicas</i>	156
4.6.2-	<i>La ciudad vista “desde arriba” en los libros escolares de la escuela secundaria</i>	161
4.6.3-	<i>La ciudad vista “desde abajo” en los libros escolares de la escuela secundaria</i>	168

4.6.4- Nuevos temas para pensar la ciudad.....	173
4.6.5- El foco en la ciudad.....	175
4.6.6-La Región Metropolitana de Buenos Aires: imágenes y discursos	184
4.6.7-Nuevas y viejas asignaturas para pensar la ciudad.....	190
4.7- EL CURRÍCULUM OCULTO Y LAS IMÁGENES DE LA CIUDAD.	191
CAPÍTULO V- REFLEXIONES FINALES.....	194
5.1-EL PUNTO DE PARTIDA.....	195
5.2- UN RECORRIDO POR LOS OBJETIVOS	195
5.3- CURRÍCULUM OCULTO DE LA CIUDAD Y NUEVOS INTERROGANTES PARA REPENSAR LO URBANO.....	199
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	202
BIBLIOGRAFÍA	203
NORMATIVA: LEYES Y DOCUMENTOS CURRICULARES.....	215
PÁGINAS WEB	217
LIBROS ESCOLARES.....	218
-Libros escolares editados antes de la Ley Federal de Educación	218
-Libros escolares editados en el marco de la Ley Federal de Educación	218
-Libros escolares editados en el marco de la Ley de Educación Nacional	219
APÉNDICES.....	221
APÉNDICE A	222
APÉNDICE B	222

Índice de figuras

FIGURA 2.1	31
FIGURA 3.1	49
FIGURA 3.3	53
FIGURA 3.4.....	57
FIGURA 4.1	100
FIGURA 4.2.....	107
FIGURA 4.3	108
FIGURA 4.4.....	108
FIGURA 4.5.....	109
FIGURA 4.6.....	109
FIGURA 4.7.....	111
FIGURA 4.8.....	111
FIGURA 4.9.....	112
FIGURA 4.10.....	113
FIGURA 4.11	113
FIGURA 4.12.....	115

FIGURA 4.13	116
FIGURA 4.14	117
FIGURA 4.15	117
FIGURA 4.16	118
FIGURA 4.17	120
FIGURA 4.18	121
FIGURA 4.19	121
FIGURA 4.20	124
FIGURA 4.21	125
FIGURA 4.22	125
FIGURA 4.23	126
FIGURA 4.24	126
FIGURA 4.25	128
FIGURA 4.26	129
FIGURA 4.27	131
FIGURA 4.28	131
FIGURA 4.29	132
FIGURA 4.30	138
FIGURA 4.31	138
FIGURA 4.32	138
FIGURA 4.33	138
FIGURA 4.34	139
FIGURA 4.35	139
FIGURA 4.36	140
FIGURA 4.37	146
FIGURA 4.38	147
FIGURA 4.39	147
FIGURA 4.40	152
FIGURA 4.41	153
FIGURA 4.42	163
FIGURA 4.43	163
FIGURA 4.44	164
FIGURA 4.45	165
FIGURA 4.46	167
FIGURA 4.47	169
FIGURA 4.48	169
FIGURA 4.49	169
FIGURA 4.50	170
FIGURA 4.51	170
FIGURA 4.52	172
FIGURA 4.53	175
FIGURA 4.54	180
FIGURA 4.55	181
FIGURA 4.56	181

FIGURA 4.57	181
FIGURA 4.58	182
FIGURA 4.59	182
FIGURA 4.60	182
FIGURA 4.61	183

Índice de tablas

TABLA 4.2.....	102
TABLA 4.3.....	105
TABLA 4.4.....	157
TABLA 4.5.....	160

Índice de abreviaturas

AMBA: Área Metropolitana de Buenos Aires.
ATIs: Aglomeraciones de tamaño intermedio.
AUH: Asignación universal por hijo.
CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
CBC: Contenidos Básicos Comunes.
CEPAL: Comisión Económica Para América Latina.
COG: Curriculum oculto del género.
CU: Curriculum.
DC: Documentos curriculares.
DGCYE: Dirección General de Cultura y Educación.
EGB: Educación General Básica.
INDEC: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
ISI: Industrialización por sustitución de importaciones.
LEN: Ley de Educación Nacional.
LFE: Ley Federal de Educación.
NNYA: Niños, niñas y adolescentes.
NOA: Noroeste Argentino.
PBA: Provincia de Buenos Aires.
PP: políticas públicas.
RMBA: Región Metropolitana de Buenos Aires.

Resumen

Esta tesis analiza las imágenes de la ciudad y de la Región Metropolitana de Buenos Aires que se producen y reproducen en documentos, tales como los diseños curriculares y libros escolares de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, en el período 1995-2022. Lo que se enseña en las escuelas acerca de las ciudades no es un traslado literal de las ideas que circulan en el ámbito académico, sino que este conocimiento académico pasa por diferentes tamices o filtros. Uno de esos filtros tiene que ver con los lineamientos que el Estado propone como contenidos urbanos a enseñar, y otro se relaciona con los libros escolares, materiales educativos de circulación masiva, objetos condicionados por la política curricular y por los procesos de producción editorial. Este trabajo pretende ser una contribución a los estudios urbanos que permita reflexionar acerca de la circulación social y escolar de las ideas producidas en ese campo.

Palabras clave

Imágenes de la ciudad- Región Metropolitana de Buenos Aires- Libros escolares-Diseños Curriculares.

Summary

This thesis analyzes the images of the city and the Metropolitan Region of Buenos Aires that are produced and reproduced in documents, such as the curricular designs and school books of the secondary school of the province of Buenos Aires, in the period 1995-2022. What is taught in schools about cities is not a literal transfer of the ideas that circulate in the academic field, but rather this academic knowledge passes through different sieves or filters. One of these filters has to do with the guidelines that the State proposes as urban content to be taught, and another is related to school books, educational materials of mass circulation, objects conditioned by curricular policy and by editorial production processes. This work aims to be a contribution to urban studies that allows us to reflect on the social and academic circulation of ideas produced in that field.

Keywords

Images of the city- Metropolitan Region of Buenos Aires- School books-Curriculum Designs.

Resumo

Esta tese analisa as imagens da cidade e da Região Metropolitana de Buenos Aires que são produzidas e reproduzidas em documentos, como os projetos curriculares e livros escolares do ensino médio da província de Buenos Aires, no período 1995-2022. O que se ensina nas escolas sobre as cidades não é uma transferência literal das ideias que circulam no campo acadêmico, mas sim esse conhecimento acadêmico passa por diferentes peneiras ou filtros. Um desses filtros tem a ver com as diretrizes que o Estado propõe como conteúdos urbanos a serem ensinados, e outro está relacionado aos livros escolares, aos materiais educativos de grande circulação, aos objetos condicionados pela política curricular e pelos processos de produção editorial. Este trabalho pretende ser um contributo aos estudos urbanos que nos permita refletir sobre a circulação social e acadêmica das ideias produzidas nesse campo.

Palavras-chave

Imagens da cidade- Região Metropolitana de Buenos Aires- Livros escolares-Desenhos curriculares.

Agradecimientos

Para quiénes ejercemos la docencia en varios niveles educativos escribir una tesis es una tarea compleja, y sería imposible sin el acompañamiento de muchas personas que forman parte de la red amorosa que nos sostiene, incluso sin saber mucho de qué se trata hacer una tesis.

Agradezco a mi madre, hermana y sobrinas, que comparten la felicidad por mi recorrido y siempre han acompañado mis deseos por estudiar y seguir aprendiendo. A mi familia entera por ser parte de todo esto.

A mi Padre, que se fue hace más tiempo del que compartimos juntos e inspiró mi curiosidad por aquel lugar que él llamaba “la metrópoli”.

A Martín, mi compañero de vida, que con sus silencios y acciones cotidianas logró sostener a mis versiones más desalentadas ante las dificultades para avanzar y coordinar tesis, docencia, vida personal.

A las amigas y amigos que me dio la Universidad Nacional de Luján: son los imprescindibles, que siempre confiaron en mí y bancan la parada desde hace más de veinticinco años.

A las compañeras y amigas que me dieron la docencia, la fotografía y los cursos de inglés de la UNGS, que nunca dudaron en que podía lograrlo.

A los amigos y amigas que fui cosechando en la escuela primaria y secundaria, y que con encuentros y desencuentros siempre están ahí acompañando.

Al Equipo Docente que hoy tengo el orgullo de coordinar en la UNLu, que cubrió mis licencias para cerrar este proyecto y siguió de cerca mis alegrías ante los avances y también los momentos de tristeza ante la incertidumbre.

A mis estudiantes del profesorado de Geografía de la UNLu y a los del profesorado de Historia y Geografía del Instituto Superior de Formación Docente n° 51 de Pilar, que en cada clase preguntaban amorosamente por mi tesis, alentándome a seguir y enseñándome con sus vivencias y sus luchas. A los miles de estudiantes de secundaria que en veinte años poblaron mis aulas y que siguen siendo inspiradores de toda mi tarea.

A mi director, por las enseñanzas, la confianza y la paciencia en el cierre de este proyecto.

A la UNGS, y especialmente a Cristina Cravino por orientarme cuando no sabía cómo organizar mis ideas para enfrentar este trabajo final.

Al Departamento de Educación de la UNLu, que sostuvo mi licencia para finalizar esta tesis en el marco del Convenio Colectivo de Trabajo; a mi UNLu querida que fue y es la llave que cambió mi vida para siempre.

¡Universidad Pública Siempre!

CAPÍTULO I- Presentación de la investigación

“...la investigación empieza en el mismo momento en que se la comienza a plantear o a concebir...”

(Juan Ignacio Piovani, 2018, Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica.)

1.1-El objeto de investigación

1.1.1-El problema de investigación

1.1.1.a- El punto de partida

El problema de investigación construido en esta tesis es producto de intereses e interrogantes que surgen luego de cuarenta años habitando, viviendo y sintiendo la ciudad, y tras veinte años recorriendo aulas de la escuela secundaria, utilizando primero, y escribiendo después, libros escolares para el nivel. Mi formación inicial en geografía y mi interés posterior por los estudios urbanos me fueron llevando a buscar el modo de conectar ideas, vivencias y acciones que en la realidad están íntimamente ligados y que en los abordajes disciplinares se presentan fragmentados. Muchas miradas sobre la ciudad llegan a mí en este recorrido, y me interesa analizar cómo el conocimiento que se produce en el campo de los estudios urbanos llega a los jóvenes que habitan, viven y sienten la Región Metropolitana de Buenos Aires (en adelante RMBA) a través de decisiones curriculares y editoriales, contribuyendo a la construcción de esas miradas.

Las ciudades en general, y la RMBA en particular, pueden ser entendidas desde varias dimensiones. Alderoqui y Villa (2012), nos proponen pensar que la ciudad se vive, existe una ciudad por fuera de la escuela. Todos somos sujetos que vivimos y usamos la ciudad. Pero, a su vez, la ciudad es un objeto de estudio de múltiples disciplinas, conformando lo que llamamos el campo de los estudios urbanos. También, la ciudad es un contenido escolar, un objeto de conocimiento pero que guarda diferencias entre la ciudad vivida y la ciudad investigada en la academia.

1.1.1.b-La ciudad como objeto de conocimiento en la escuela secundaria

Retomando el planteo inicial, la dimensión de las ciudades asociada a lo que de ellas se enseña en las escuelas no es un traslado literal de las ideas que circulan en el ámbito académico. (Alderoqui y Villa, 2012) La ciudad que se enseña pasa por diferentes tamices o filtros. Uno de esos filtros tiene que ver con los lineamientos que el Estado propone como contenidos a enseñar. Estos lineamientos han cambiado a través del tiempo y no siempre al ritmo de las transformaciones en la academia.

Antes de la sanción de la Ley Federal de Educación n°24195 (en adelante LFE) en el año 1993, los contenidos urbanos que llegaban a la escuela estaban orientados por los programas de estudio que emanaban del Ministerio de Cultura y Educación o del Ministerio de Educación de la Nación, según la época. Independientemente del momento analizado previo a la sanción de la mencionada ley, los contenidos del área de ciencias sociales estaban reducidos a las asignaturas historia, geografía y educación cívica¹. A su vez, la dimensión urbana en esos espacios -si aparecía- se encontraba limitada a miradas descriptivas, fragmentadas y despojadas de conflictividad. Predominaban el enfoque morfológico, el más arraigado y antiguo en la escuela, asociado a "...la ciudad como población agrupada, con umbrales definidos por la cantidad de habitantes, por el continuo construido amanzanado, por la densidad de construcción, con actividades fundamentalmente secundarias y terciarias que se concentran espacialmente caracterizando áreas según su función..." (Alderoqui y Villa, 2012, p. 112)

Hasta la década de los '90 sobrevivieron en la escuela secundaria estos enfoques morfológicos de lo urbano en particular y los positivistas de las ciencias sociales en general, la brecha entre la producción científica y los contenidos escolares fue uno de los rasgos dominantes con la llegada de las nuevas miradas de lo urbano a las aulas.

Respecto a los libros escolares, estos pueden ser definidos como objetos condicionados por los programas y por los procesos de producción editorial. Según Romero (2007) la producción de libros de texto hacia 1940-1950 estuvo en manos de académicos de renombre, como Ricardo Levene o Federico Daus, luego y hasta 1983 esta producción estuvo en manos de profesores de enseñanza media de larga experiencia, como Floreal Rossi o José Ibañez, que reprodujeron contenidos alejados del campo académico. Una revisión general por libros vigentes antes del período analizado, dan cuenta de esos enfoques morfológicos sobre la ciudad mencionados en párrafos anteriores.

1.1.1.c- Recorte espacial y temporal

El retorno a la democracia abrió la puerta a la renovación curricular y editorial, que terminó de concretarse en 1993 con la LFE, hecho que nos permitirá recortar temporalmente el objeto de investigación. Los interrogantes girarán en torno a cuáles son las imágenes sobre lo urbano y la RMBA que se producen y reproducen a partir de las editoriales escolares y la política curricular

¹ Esta asignatura también cambió su nombre: Cultura Ciudadana (1952-1955); Educación Democrática (1956-1973); Estudio de la Realidad Social Argentina (1973-1976); Formación Cívica (1976-1978); Formación Moral y Cívica (1979-1983); Educación Cívica (1983-1993).

de la provincia de Buenos Aires (en adelante PBA) entre los años 1995 y 2022², entendiendo que las mismas contribuyen, entre otras variables, a la construcción de imaginarios urbanos que nos sitúan en relación a lo que conocemos y no conocemos de la ciudad (García Canclini, 2010) y que también condicionan nuestro accionar sobre ese espacio material. Por ejemplo, las actuales discusiones sobre la ciudad como aquellas que colocan las voces de los sujetos sociales en el centro de la escena o las referidas al derecho a la ciudad son contenidos potentes desde las ciencias sociales para abordar la formación de jóvenes críticos y comprometidos con la transformación social. No es objeto de esta investigación reconstruir imaginarios sobre la RMBA, pero sí rastrear y reconstruir imágenes sobre la misma que circulan desde el Estado y las editoriales, que son según Silva (2006) elementos que permiten abonar a pensar en esos imaginarios.

1.1.2-Preguntas y objetivos de la investigación

Las preguntas orientadoras de la investigación formuladas luego de la construcción de la problemática de investigación quedaron definidas cómo: ¿Qué imágenes de lo urbano y de la RMBA se construyen en los libros escolares y en los documentos curriculares (DC)?, ¿Qué enfoques teóricos sobre la ciudad y la RMBA subyacen en las propuestas editoriales y DC para la escuela secundaria desde el período 1995-2022?

En línea con estas preguntas, el objetivo general de esta tesis de maestría se propone analizar las imágenes sobre la ciudad y la RMBA que se producen en libros escolares y DC de la escuela secundaria de la PBA. Este objetivo lo desagregamos en tres objetivos específicos, a saber:

- Rastrear los enfoques teóricos sobre la ciudad y la RMBA que subyacen en los DC y libros escolares para la enseñanza secundaria de la PBA.
- Caracterizar las imágenes de la RMBA que se producen en los textos de libros escolares y DC para la enseñanza secundaria de la PBA.
- Caracterizar las imágenes de la RMBA que se producen en los recursos visuales de libros escolares para la enseñanza secundaria de la PBA.

² El inicio del recorte temporal corresponde al año de publicación del primer documento de análisis (Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica (EGB)) y el fin del recorte corresponde a la fecha de publicación de los últimos libros que incluimos en el análisis.,

1.2-Decisiones Metodológicas

Respecto a las cuestiones metodológicas tendremos en cuenta los núcleos decisionales que Piovani, (2018) propone para el diseño de una investigación cualitativa: decisiones de selección, de construcción y de análisis de los datos.

En relación con las decisiones de selección, las unidades de análisis de esta investigación son cada uno de los objetos empíricos (los capítulos de libros escolares y los DC) que permitirán analizar “las imágenes de la ciudad y de la RMBA”. Para acercarnos a estos documentos hemos optado por la estrategia de análisis documental o estudio de fuentes documentales y estadísticas (Valles, 1997, p. 98). El posicionamiento en esta estrategia está apoyado en que el estudio se basará íntegramente en el análisis de libros escolares y de los DC del área de ciencias sociales del nivel secundario de la PBA, tanto en el marco de la Ley Federal de Educación (LFE) 24.195³ (1993) como de la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206⁴ (2006).

Respecto a las decisiones muestrales, entendemos que estas son siempre intencionales. La selección de la muestra es meditada y deliberada, pero debe estar siempre justificada y conectada con el objeto de investigación. (Verd y Lozares, 2016).

El primer paso realizado fue un *screening* o evaluación previa de los DC del área de ciencias sociales de la escuela secundaria, y en este recorte hubo una elección asociada a mis conocimientos sobre los mismos: la dimensión urbana aparece en los DC asociada especialmente al área de ciencias sociales. Esta evaluación nos llevó a elegir las siguientes asignaturas: ciencias sociales, sociología, historia, geografía, economía, derechos humanos y ciudadanía, cultura y comunicación en el marco de la LFE, y ciencias sociales, geografía, historia, trabajo y ciudadanía, política y ciudadanía, sociología, economía política, comunicación, cultura y sociedad en el marco de la LEN. Entonces, para ambos períodos las asignaturas seleccionadas son aquellas que proponen entre sus contenidos el abordaje de lo urbano en alguna de sus dimensiones. Se tomaron los DC como referencia porque el mundo editorial se apoya en ellos para definir los contenidos a publicar.

El segundo paso tuvo que ver con seleccionar los libros escolares de cada una de esas asignaturas atendiendo a los principios de heterogeneidad y accesibilidad (Valles, 1997). Aquí

³ En el marco de esta ley el nivel secundario de cinco años que existía hasta la ley 1420 de Educación Común (1884) fue fracturado en el tercer ciclo de Educación General Básica (EGB3) y los tres años del nivel Polimodal. Se analizarán aquí el Diseño Curricular del Nivel Polimodal de la PBA-RESOLUCIÓN N° 6247/2003 y los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (1995).

⁴ En el marco de esta ley el nivel secundario pasa a tener seis años y se divide en Ciclo Básico y Ciclo Superior. Se analizarán aquí los DC de primero a sexto año editados entre 2006 y 2011 (DGCyE, PBA).

se presentó como central la cuestión de la heterogeneidad, se seleccionaron libros y editoriales que permitieran dar cuenta de las múltiples miradas en relación a la ciudad y a la RMBA. Se seleccionaron entonces dos libros para cada asignatura, de diferentes editoriales y que en sus índices tuvieran alguna referencia a la dimensión urbana y a la RMBA como objeto de enseñanza, y siguiendo el criterio de saturación o redundancia. El hecho de que los documentos a analizar estén aún en circulación o disponibles en bibliotecas escolares o en línea facilitó el acceso a ellos.

Como en todo diseño flexible, estas decisiones se fueron ajustando, pero constituyeron lo que Verd y Lozares (2016) llaman muestreo estructural, que inició en la construcción de una tipología (asignaturas que en sus contenidos abordan la dimensión urbana) pero luego fuimos seleccionando las unidades de análisis al servicio de la generación de teoría (dentro de esas asignaturas definidas en la tipología, se analizaron los contenidos en un primer momento, de forma general y en un segundo momento, se hizo foco sobre los capítulos que abordan íntegramente los espacios urbanos y la RMBA como contenido). En este tipo de muestreo de lógica mixta articula “ la lógica más teóricamente guiada (y estática) del muestreo tipológico y la más abierta o secuencial del muestreo teórico” (Verd y Lozares, 2016, p. 129)

Respecto a las decisiones relacionadas con la construcción de los datos, los documentos seleccionados en esta investigación son, según la clasificación de MacDonald y Tipton (citada por Valles, 1997), documentos escritos, pero que en el caso de los libros escolares también presentan documentos visuales, como fotografías o cartografía. Esto es muy importante, ya que no sólo hallaremos registros escritos en las fuentes a analizar, sino también simbólicos. Estos documentos constituyen fuentes secundarias: documentos oficiales en el caso de los DC y obras literarias en el caso de los libros de texto.

Entonces, la investigación estará basada en lo que Valles (1997) define como tercera técnica de recogida de datos, luego de la observación y la entrevista. Según este autor, los documentos contienen significados y se les puede entrevistar mediante preguntas implícitas, constituyendo la lectura de los mismos una mixtura entre entrevista y observación. En ambos grupos de documentos, podemos reconocer una intencionalidad de registro del mundo social, que nos da pistas acerca de valores e intereses de los autores o de quienes encargaron estos documentos (MacDonald y Tipton, 1993, citado por Valles, 1997).

Sobre la base de estas consideraciones, la lectura de los documentos se realizará a partir de algunos ejes/preguntas que permitan recorrerlos y hacerles preguntas acerca la unidad de

análisis. Estos ejes/preguntas se desprenden de los objetivos específicos definidos y se presentan aquí sólo de manera orientativa:

- Lugar de lo urbano en los documentos;
- Lugar de la RMBA los documentos;
- ¿Cómo se define a la RMBA? ¿Cómo aparece nombrada?;
- ¿Cómo aparece la RMBA? (como escenario, como espacio socialmente construido, en relación a problemas);
- ¿Qué muestran las fotos, mapas y gráficos sobre la RMBA?

Se espera que de la lectura emerjan las categorías o núcleos temáticos que permitan ir interpretando y construyendo respuestas.

Por último, y respecto a las decisiones sobre el análisis, partimos de la idea de que, en la investigación cualitativa, el análisis de los datos construidos mediante entrevistas, observación o el trabajo con documentos no se limita a la producción de un texto formado “por un collage de fragmentos de entrevistas o notas observacionales” (Piovani, 2007, p. 263). Esto implica que los datos no hablan por sí mismos, sino que hay que interpretarlos. Para ello nos posicionamos en el análisis del contenido basado en la interpretación de lo que los textos dicen, ya sean escritos, audiovisuales, fotografías o pinturas. Estos tipos de análisis estaban presentes - también- en la investigación estándar, y buscaban en ese marco medir la frecuencia de palabras, conceptos o ideas mencionadas en los textos o documentos. Pero en el marco de la investigación cualitativa, es necesario definir un esquema de codificación que puede ser a priori (las categorías se definen de antemano) o emergente (las categorías “aparecen”).

En esta investigación los datos cualitativos se sistematizarán y se inferirán resultados haciendo uso del análisis temático. Este consiste en la generación inductiva de núcleos temáticos que aparecen sistemáticamente y que son resaltados por los propios entrevistados (en este caso los documentos) y /o que forman constelaciones o patrones en los datos.

Según Sautu (2007), esta estrategia de análisis puede organizarse a partir de tres pasos, que la autora propone para el análisis de entrevistas, pero que pueden extrapolarse al análisis documental:

- 1-Lectura y familiarización con los documentos a partir de los ejes/preguntas definidas para la lectura;
- 2-Desarrollo de los temas y elaboración de núcleos temáticos o categorías núcleo. Estas son centrales, se vinculan con otras categorías y son recurrentes: emergen “solas” del texto;
- 3-Organización y comparación de los resultados y evaluación de las conclusiones en relación con los objetivos de la investigación.

Entonces, desde el punto de vista metodológico se buscará la construcción y análisis de los datos desde un enfoque cualitativo que permita reconstruir imágenes sobre lo urbano y sobre la RMBA.

1.3-Propósito de la investigación

Los conflictos que emergen en las ciudades latinoamericanas en el contexto actual, deben llevarnos como investigadores de la Universidad Pública a generar instancias de reflexión acerca de cómo el conocimiento que se produce en el ámbito académico circula en la sociedad y construye sentidos acerca de la realidad. Uno de los espacios en los que el conocimiento circula y crea sentidos es la escuela. La enseñanza de las diversas disciplinas que conforman el currículum de la escuela secundaria obligatoria no es una práctica neutral, y los contenidos que a ella llegan y que en ella se construyen condicionan modos de comprender, mirar, vivir y participar en la ciudad. Los documentos que seleccionamos para analizar, llegan a la escuela por norma estatal o por elección de los profesores, y de ellos emergen discursos sobre la ciudad que contribuyen a la formación de imágenes sobre la misma.

En línea con lo anterior y como fundamento central de esta propuesta, considero que la democratización del conocimiento es una instancia innegociable en el proceso de construcción de una sociedad más justa e inclusiva. El hecho que en las escuelas permeen ideas acerca del derecho a la ciudad o de la ciudad como un espacio socialmente construido por sujetos que allí viven, sienten y sufren, acercaría los problemas que circulan en la academia a los propios protagonistas de esa realidad urbana.

Este trabajo pretende ser una contribución a los estudios urbanos que permita reflexionar acerca de la circulación social y escolar de las ideas producidas en ese campo. Además, este proyecto tiene la intención de aportar herramientas y reflexiones que, a futuro y en próximas investigaciones, permitan poner en discusión cómo producimos conocimiento valioso para la transformación social en las aulas de la provincia de Buenos Aires.

1.4-Estructura de la tesis

Este escrito está organizado en cinco capítulos que nos permiten recorrer el proceso de construcción del objeto de investigación desde las decisiones vinculadas a la selección del propio objeto, pasando por las aquellas tomadas en torno a la construcción de los datos y las que responden al análisis de los mismos.

En primer lugar, este capítulo introductorio nos permitió explicitar las decisiones tomadas respecto a la construcción del objeto de investigación, las fuentes que serán analizadas y las cuestiones metodológicas referidas al análisis de los datos.

El segundo capítulo, titulado “Espacio urbano, imaginarios e imágenes urbanas: la Región Metropolitana de Buenos Aires como espacio imaginado”, presenta los postulados teórico-conceptuales que sostienen la investigación. Está organizado a partir de los tres niveles de abstracción que proponen Sautu y otros (2005) para el abordaje del marco teórico en la investigación. En un primer nivel de abstracción del marco teórico, que está asociado a los paradigmas de investigación, recorreremos las concepciones sobre el espacio urbano que subyacen en esta propuesta y de las cuáles se desprenden las teorías generales correspondientes a la segunda instancia de concreción conceptual. En ese nivel revisaremos la bibliografía correspondiente al abordaje de los imaginarios urbanos y sus componentes. Respecto al tercer momento de producción del marco teórico, que corresponde a las teorías sustantivas, veremos de qué modo se han abordado los imaginarios e imágenes de la RMBA en el campo de los estudios urbanos.

El tercer capítulo, “Imágenes de la ciudad y de la Región Metropolitana de Buenos Aires en la política curricular”, nos introduce en el análisis de las fuentes documentales. Inicia con una contextualización acerca de la definición de contenidos en la escuela secundaria a través del tiempo. Luego se enfoca en el análisis temático de los documentos curriculares seleccionados para cada momento.

En cuarto lugar, el capítulo titulado: “Imágenes de la ciudad y de la Región Metropolitana de Buenos Aires en los discursos y recursos visuales de libros escolares” propone pensar a los libros escolares como documentos no neutrales que en conjunto con los recursos visuales contribuyen a la construcción de imágenes sobre la ciudad y la RMBA. El desarrollo versará sobre el análisis de los núcleos temáticos que subyacen en los discursos presentes en los capítulos de los libros seleccionados en la muestra y focalizará en el análisis de recursos visuales que acompañan los capítulos analizados, identificando tipos de recursos y funciones que cumplen (ilustran, explican, problematizan). Por último, se sistematizarán imágenes del área de estudio presentes en estos capítulos tomando a los recursos visuales y las palabras que los acompañan como texto único.

Por último, el capítulo final “Reflexiones finales”, recorrerá los resultados de la investigación detallando objetivo a objetivo los resultados de la indagación con el fin de sintetizar los hallazgos de la misma. Además, se bocetarán posibles líneas de trabajo futuras que puedan emerger luego de todo este recorrido realizado.

CAPÍTULO II- Espacio urbano, imaginarios e imágenes urbanas: la Región Metropolitana de Buenos Aires como espacio imaginado.

“¿Qué es hoy la ciudad para nosotros?”

(Italo Calvino, 1979, *Las ciudades y las ideas.*)

2.1- Introducción

Este capítulo tiene como objetivos situar esta investigación en el campo de los estudios urbanos, posicionar a la misma en lo que respecta a sentidos y conceptualizaciones respecto a la ciudad, los imaginarios y las imágenes urbanas, así como también dar cuenta de algunos antecedentes referidos al objeto de investigación delimitado: las imágenes acerca la RMBA. Este esquema conceptual en el que situamos nuestro objeto de estudio operará como la trama de sentidos que permitirá sostener la construcción de los datos y el análisis de los mismos.

Entonces, en un primer momento de este marco teórico propondremos una contextualización histórica acerca de la ciudad como objeto de estudio y acción, que nos permita situar nuestras concepciones sobre lo urbano en las discusiones del campo de los estudios urbanos. En un segundo momento expondremos los modos en que concebimos a la ciudad en ese vasto universo de investigaciones y modos de pensar lo urbano. De estas ideas se desprenderán, en un tercer momento, las conceptualizaciones acerca de los imaginarios urbanos y sus componentes, centrales para este trabajo. Por último, recorreremos los principales antecedentes vinculados al abordaje de los imaginarios e imágenes de la RMBA.

2.2- Contextualización histórica: la ciudad como objeto de estudio y acción

Respecto a la ciudad como objeto de estudio, podemos reconocer varias líneas de investigación que dan cuenta de múltiples miradas. Sostenemos aquí que el conocimiento sobre la ciudad, los procesos urbanos y las ciudades deben ser necesariamente trabajados interdisciplinariamente, ya que son imposibles de ser estudiados por una sola disciplina (López Rangel, 2007). Además, la conformación de la ciudad como objeto de análisis en las ciencias sociales se sitúa en un cambio de mirada acerca de la misma: de la ciudad como aspiración a la ciudad como problema (Gorelik, 2002). Es a partir de la década de 1940 que podemos reconocer transformaciones aceleradas de los procesos urbanos que tienen sus correlatos en el ámbito académico, en distintos enfoques e ideas acerca de la ciudad.

Los estudios urbanos se han caracterizado históricamente por abordajes estructurales que miran a la ciudad desde “arriba”. Al respecto, tomamos el planteo cronológico- problemático que propone Gorelik (2002) para abordar los principales ejes y autores de diferentes momentos históricos de la cuestión urbana vista desde lo alto.

Un primer momento, asociado a la construcción de la ciudad como objeto de estudio y acción (1890-1929) puede ser situado en un marco histórico de integración global que algunos autores

denominan “la era del Imperialismo” (Béjar, 2011) o la era del Imperio⁵ (Hobsbawm, 1998). Hacia mediados de 1890 se inició un período denominado *belle époque* -los años dorados del capitalismo- signado por el aumento de precios y de los beneficios, la expansión de los mercados de consumo asociada al crecimiento de la población urbana en los países en vías de industrialización y en las principales potencias industriales.

En esta etapa de expansión de las áreas urbanas, se empezó a definir a la ciudad como un objeto de estudio de la mano de las ciencias sociales que fragmentan la cuestión social en un conjunto de problemas. La ciencia, funcional a la administración, promovió la reforma urbana delimitando objetos que los gobiernos administrarán racionalmente. Es así que la ciudad se constituyó como un objeto de intervención.

Son los reformadores los que identificaron problemas sociales, como el exceso de mano de obra o la cuestión de la vivienda, y que propusieron soluciones a través de la educación para garantizar el progreso social. Había que cambiar la ciudad para transformar la sociedad.

Las ideas de Park (1999) -referente teórico de esta etapa- nos dejan entrever una postura claramente determinista en donde el medio urbano es el que define la organización social. La ciudad era entendida como un organismo. De la mano de las nociones reformistas mencionadas anteriormente, si el organismo (la ciudad) está enfermo (problemas sociales) hay que curarlo para sanar a la sociedad. Este autor exhibe a la ciudad como un objeto de estudio, dividido en diversos temas susceptibles de ser trabajados por separado. La función del científico social aparece como despolitizada, aunque Topalov (1990) señala que, en realidad, la ciencia promueve la intervención urbana teniendo como fin la reorganización de las relaciones de poder en la ciudad.

La crisis del ‘30 constituyó un quiebre en la periodización de las transformaciones urbanas. En ese contexto, la intervención estatal fue una herramienta necesaria para limitar los efectos del caos económico reinante. La llegada del Estado de bienestar⁶ a Europa, y también en América Latina, asociado en este último espacio al desarrollo del modelo sustitutivo de importaciones impactó en los espacios urbanos de este continente. La ciudad dejó de ser visualizada como un espacio sólo problemático y se constituyó como un símbolo de la modernidad. En palabras de Gorelik (2002), la ciudad es “... un motor de la modernización social, en íntima relación con el

⁵ Para Hobsbawm, la era del Imperio se extiende entre 1875 y 1914, y constituye una época que sienta las bases para el desarrollo de la cultura moderna (publicidad, periódicos y revistas de circulación masiva, cine, etc.) y del surgimiento de los movimientos organizados de los trabajadores.

⁶ Forma que adopta la intervención estatal -bajo la influencia de ideas keynesianas- por oposición al Estado liberal, a través de políticas públicas y fuerte intervención en la economía con el fin promover el crecimiento económico y la equidad entre los habitantes de un territorio.

desarrollo industrial...” (p. 15). Urbanización, modernización e industrialización fueron los tópicos clave de esta etapa.

Hacia los años '30 quedaron definidas algunas de las áreas metropolitanas del mundo con las que nacieron los planes regionales que buscaban equilibrar la dotación de servicios, entre otras problemáticas. La cuestión urbana en este ciclo '30/'60 puede ser definida desde una ciudad de la urbanización y una ciudad del urbanismo. La primera, en el caso latinoamericano, asociada a su crecimiento mediante el proceso de industrialización que se inició en la década del '30 y que estalló en diferentes problemas sociales que el urbanismo buscó planificar y resolver.

La ciudad del urbanismo estuvo vinculada a la formalización de la planificación urbana. Según Hall (1996), en los '50 se institucionalizó el urbanismo y se vio en la planificación la solución a todos los problemas de la ciudad. Es la etapa de un neopositivismo que proponía modelos aplicables a los espacios urbanos sin contemplar las dinámicas económicas, culturales y sociales que los reconfiguran. La planificación se constituyó como una herramienta para organizar la cuestión social y el crecimiento de las urbes.

Hacia fines de los años '60, se reconoce un tercer período que nos permite caracterizar a la cuestión urbana. En un contexto de movilización social con emergentes como el mayo francés de 1968 o las revueltas urbanas en Birmingham, Alabama y Detroit hacia fines de los '60, esta etapa se caracteriza por las críticas al planeamiento que no había logrado construir ciudad (Hall, 1996). Fue el nacimiento de miradas sobre la ciudad en donde la figura del técnico tendrá características de mediador, de agente revolucionario. Esta situación tiene su correlato también en disciplinas como la geografía, donde las ideas marxistas irrumpieron poniendo fin a la hegemonía del neopositivismo, con énfasis en el compromiso necesario del investigador para la transformación social.

En esta etapa, autores como Castells, Lefebvre y Harvey discuten las premisas del período anterior. Castells (1974) afirma que el desorden urbano es inherente al tipo de organización espacial que produce la industria y propone nuevas categorías que superan las tradicionales: introduce la noción de producción social de formas espaciales en lugar de las dicotomías urbanización-industrialización/rural-urbano. En este sentido, Castells (1974) coloca en el análisis urbano una impronta clave asociada al carácter socio histórico de estos espacios, dedicando gran parte de su obra a las discusiones acerca del proceso de urbanización de manera multidimensional: en relación a parámetros estadísticos, pero también como difusión de lo urbano en el territorio.

Asimismo, Lefebvre (1974) pone en cuestión los modos en que, desde las ciencias sociales, se define, piensa, diseña y estudia lo urbano, haciendo hincapié en la necesaria participación de la

clase obrera en la construcción de nuevas ciudades: ciudades más justas, asociadas a lo que denomina derecho a la ciudad o derecho a una vida urbana renovada. Este autor concibe al espacio urbano como producto de la acumulación capitalista, en donde los trabajadores tienen necesidades sociales, asociadas al ocio, la recreación, el juego. Es, a su vez:

resultado de la acción social, de las prácticas, las relaciones, las experiencias sociales, pero a su vez es parte de ellas. Es soporte, pero también es campo de acción. No hay relaciones sociales sin espacio, de igual modo que no hay espacio sin relaciones sociales.

El espacio debe considerarse, por tanto, un producto que se consume, que se utiliza, pero que no es como los demás objetos producidos, ya que él mismo interviene en la producción. Organiza la propiedad, el trabajo, las redes de cambio, los flujos de materias primas y energías que lo configuran y que a su vez quedan determinados por él. (Lefebvre, 1974, p. 14).

En este sentido, este filósofo define la producción social del espacio desde las ideas de espacio percibido, concebido y vivido. El primero, asociado a las prácticas espaciales, a los usos y experiencias cotidianas del espacio, es un espacio material; el segundo, vinculado a las representaciones del espacio, construidas especialmente por científicos, es un espacio conceptualizado y plasmado en planos, mapas, teorías, memorias y discursos; el tercero, es el espacio simbólico, que supera al espacio físico, es el espacio de la imaginación y los deseos. Esta idea de ciudad va de la mano del concepto de “derecho a la ciudad” que Lefebvre (1969) había propuesto a fines de la década del sesenta para discutir el sistema capitalista y el rol de lo urbano en el proceso de acumulación capitalista. El derecho a la ciudad, como categoría de reivindicación y como símbolo de la utopía (Carrión Mena y Dammet-Guardia, 2019), es retomada en décadas posteriores por autores como David Harvey y Edwards Soja.

Hacia fines de la década del '70, en su obra *Urbanismo y Desigualdad Social* (1979), David Harvey introduce la cuestión de la justicia social para pensar en la planificación urbana y regional, y entiende que ésta es clave en la resolución de demandas colectivas de problemas urbanos asociados a accesos desiguales. Además, considera que la ciudad y los problemas urbanos deben leerse necesariamente desde una teoría urbana general que apunte a la interdisciplinariedad a los fines de evitar la fragmentación. El concepto de justicia social territorial -producto global de su propuesta- condensa la idea que la redistribución del ingreso, y la intervención estatal en ello, es fundamental para disminuir la brecha entre los que más y menos ingresos (y accesos) poseen. Este autor -también- expone que “el urbanismo ha de ser

considerado como un conjunto de relaciones sociales que refleja las relaciones establecidas en la sociedad como totalidad.” (p. 319), entendiéndolo que el modo en que está construido el espacio, la forma espacial, tiene efectos sobre los procesos sociales. En este sentido, recupera el concepto de imaginación geográfica para vincular el modo en que las personas experimentan y viven la ciudad, y la comprensión de esa relación entre forma espacial y procesos sociales:

Esta imaginación permite al individuo comprender el papel que tienen el espacio y el lugar en su propia biografía, relacionarse con los espacios que ve a su alrededor y darse cuenta de la medida en que las transacciones entre individuos y organizaciones son afectadas por el espacio que los separa. (Harvey, 1979, p. 17).

Hacia fines de los años '80 irrumpen en el mundo un conjunto de políticas denominadas neoliberales promovidas para los países deudores desde el Consenso de Washington⁷ (1989) y caracterizadas especialmente por un achicamiento del Estado que se concretó a través de la privatización de empresas y servicios públicos, la desregulación de las actividades económicas y la apertura a empresas extranjeras. En este contexto, las ciudades se posicionaron como nuevos agentes de la economía global y empezaron a configurarse nuevas formas de definir a la ciudad y nombrar a “lo urbano”. Términos como posmetrópolis, ciudades globales, megalópolis, exópolis, entre otros, comienzan a circular. Soja (2008) reconoce que no solamente cambiaron las formas de nombrar a las metrópolis modernas, sino que también se alteraron las formas de comprender, experimentar, vivir y estudiar a esas ciudades. En este sentido, el mismo autor destaca la necesidad de dar lugar en los estudios urbanos a lo que denomina giro espacial y de la especialización en los estudios urbanos:

El espacio urbano hace referencia a la ciudad en tanto fenómeno histórico-social y espacial, pero con su espacialidad intrínseca, realizada con fines interpretativos y explicativos. (...) La especificidad espacial urbana hace referencia a las configuraciones específicas de las relaciones sociales, de las formas de construcción y de la actividad humana en una ciudad y en su esfera geográfica de influencia. Ésta emerge activamente

⁷ Conjunto de recomendaciones creadas por el economista John Williamson en 1989 con el fin que los países en desarrollo con elevadas deudas externas y crisis permanentes limiten el gasto público, cumplan con sus obligaciones con los acreedores y salgan del estado de crisis.

de la producción social del espacio urbano, en tanto contexto o hábitat material y simbólico distintivo para la vida humana. (Soja, 2008, p. 36).

Soja se refiere al espacio urbano como forma y proceso, y recupera las teorías de Henri Lefebvre para definir su perspectiva vinculada a la dialéctica espacial, un espacio con tres dimensiones: el primer espacio, vinculado a las prácticas espaciales materializadas. Constituye la mirada predominante en el campo de los estudios urbanos: un espacio mensurable y cartografiable, vinculado a “las cosas en el espacio” (Soja, 2008, p. 39). El segundo espacio, asociado a las imágenes mentales o ideales, vinculado a las reflexiones y producción de conocimiento acerca del espacio. El tercer espacio, es simultáneamente experimentado, vivido, real e imaginario, individual y colectivo; acerca de esta cuestión el autor menciona:

Comprender el espacio vivido puede ser comparado a escribir una biografía, una interpretación del tiempo vivido de un individuo, o en términos más generales a la historiografía, es decir, al intento de describir y entender el tiempo vivido de las colectividades o las sociedades humanas. (Soja, 2008, p. 40).

En línea con estos planteos, Soja también retoma la idea de Lefebvre acerca del derecho a la ciudad y propone la noción de justicia e injusticia espacial. Sostiene que las ciudades sintetizan todas las contradicciones del mundo actual, y que la espacialidad de la justicia y la injusticia se materializa en las mismas, pero también en todas las escalas espaciales de análisis, desde el cuerpo y el hogar hasta las ciudades, regiones, Estados y la escala global (Soja, 2016). Para Edward Soja pensar en la justicia espacial desde una perspectiva crítica implica reconocer que el espacio es una dimensión irrenunciable para comprender cómo la injusticia se produce y reproduce a través del mismo. La justicia y la injusticia espacial son a la vez un resultado y un proceso que podemos visualizar en las ciudades:

El desenvolvimiento normal de un sistema urbano -las actividades cotidianas que permiten el funcionamiento de una ciudad- es una fuente primaria de desigualdad e injusticia, por el hecho de que, en una economía capitalista, la acumulación de las decisiones localizacionales tiende a hacer que la redistribución del ingreso real favorezca a los ricos en desmedro de los pobres. Esta injusticia redistributiva se agrava aún más a causa del racismo, el patriarcado, el prejuicio heterosexual y muchas otras formas de discriminación espacial y localizacional. Adviértase una vez más que estos

procesos pueden producirse sin formas rígidas de segregación espacial. (Soja, 2016, p. 102).

En este sentido, otro aporte clave para pensar las ciudades contemporáneas la constituye la obra de Saskia Sassen. Esta socióloga urbana señala que más allá de la escala interestatal asociada al control estatal sobre el territorio es necesario definir nuevas escalas de análisis sub-nacionales, como ciudades o regiones que permitirán abordar los nuevos escenarios emergentes. En este sentido, caracteriza a las ciudades globales a fines del siglo XX en su obra *La ciudad global: Nueva York, Londres, Tokio* (1999). Allí las caracteriza como espacios que comandan la economía mundial, operando en forma de red. Sirven de asiento a las filiales de las grandes empresas transnacionales del mundo y, a su vez, garantizan la fragmentación de los procesos de producción.

Por último, Secchi (2004) caracteriza a la ciudad contemporánea diferenciándola de la ciudad moderna. Para este autor, la ciudad contemporánea no es ni una forma degradada ni una forma evolutiva de la ciudad moderna. La ciudad contemporánea posee una cultura distinta, en la que existe una nueva forma del tiempo, una economía organizada de manera diferente y desde el punto de vista territorial definida desde el fragmento:

la ciudad contemporánea es una ciudad fractal (...) Los diversos pedazos, sus dimensiones, su distancia recíproca, la época de construcción, sus habitantes, nos muestran una ciudad hecha por piezas que, en las distintas escalas, mantiene la separación como carácter constitutivo propio; que encomienda su organización, el reconocimiento y legibilidad de su forma a un variado conjunto de estructuras que hacen referencia a principios y prototipos diferentes: a las redes, pero también al *puzzle* y al dominó. (Secchi, 2004, p. 40).

En esta ciudad fragmentada es que irrumpen los planes estratégicos (para solucionar los problemas urbanos) de la mano de la lógica empresarial, y en concordancia con el mencionado contexto neoliberal.

Durante la última década del siglo XX, en este marco de fragmentación y neoliberalismo, y de surgimiento en respuesta a este contexto de movimientos sociales urbanos, es que Harvey (2014) sitúa el resurgimiento de la idea del derecho a la ciudad para repensar ciudades

deseables: “la idea del derecho a la ciudad no surge primordialmente de diversas fascinaciones o modas intelectuales (...) sino de las calles, de los barrios, como un grito de socorro de gente oprimida en tiempos desesperados.” (Harvey, 2014, p. 10). Este geógrafo británico propone entender el derecho a la ciudad desde una mirada revolucionaria, pero ya no pensando en el proletariado industrial como protagonista -como lo haría Lefebvre- sino que los protagonistas serían lo que Harvey llama el precariado, trabajadores informales, precarizados y a tiempo parcial que se encuentran en las calles organizados -una parte de ellos- en aquellos movimientos sociales urbanos que surgen como respuesta al ajuste neoliberal. Para Harvey, el derecho a la ciudad implica pensar en términos colectivos ciudades deseables y más justas para todos.

También hacia los años ‘80, en el campo de las ciencias sociales asistimos a la aparición de nuevas posiciones teóricas, epistemológicas y metodológicas (Lindón, 2010, p. 23) que acompañaron las transformaciones sociales y urbanas de fines del siglo XX. Esas nuevas perspectivas fueron conceptualizadas a través de giros, es decir, vuelcos en los modos de mirar la ciudad y de hacer ciencia. Son varios los giros que podemos reconocer: lingüístico, pragmático, semiótico o narrativo, entre otros, pero todos ellos se inscriben en lo que se conoce de modo más amplio como giro cultural. Este giro dio lugar progresivamente a la incorporación de perspectivas subjetivistas. Sobre esta cuestión Hiernaux (2007) señala que aparecen nuevas lecturas de la ciudad, unas orientadas a preguntarse sobre la esencia de la ciudad y otras ligadas a la dimensión subjetiva de la producción de espacio urbano y a la apropiación por parte de sus habitantes. Por otra parte, y en el mismo sentido, Lindón (2007) reconoce la irrupción del giro subjetivo. Los estudios urbanos que durante su vasta historia han estado apoyados en el análisis de la dimensión material del espacio desde miradas estructurales, dan lugar a la dimensión simbólica e inmaterial de la producción espacial.

Mirar a las ciudades desde estos giros también implica redefinir el movimiento. Lindón (2008) nos propone “sortear las Geografías del *homo dormiens*”, es decir, dejar de mirar a la ciudad como ocupada, inmóvil y dividida en zonas, según diferentes criterios o usos del suelo, y desde un punto de vista histórico diacrónico, para dar lugar a la ciudad practicada, en la que el movimiento es central. La concepción de la ciudad como movimiento está relacionada con lo efímero, lo fugaz, lo cotidiano, las prácticas diversas y banales, y los lugares en los cuales se despliegan (Lindón, 2008). En este sentido Delgado Morales (2004) contrapone el espacio urbano concebido al espacio urbano real o practicado, dotándolo de movimiento, acciones, vida y también de sentimientos:

el espacio urbano real -no el concebido- conoce la heterogeneidad innumerable de las acciones y de los actores. Es el proscenio sobre el que se negocia, se discute, se proclama, se oculta, se innova, se sorprende o se fracasa. Escenario sobre el que uno se pierde y da con el camino, en el que espera, piensa, encuentra su refugio o su perdición, lucha, muere y renace infinitas veces.” (pp. 1-2).

Estas miradas acerca de la ciudad en las ciencias sociales y en la geografía surgen en el marco del giro cultural, en el que nuevas interseccionalidades comienzan a utilizarse para leer lo urbano, emergen otras formas de leer e interpretar el espacio, colocando en el centro de las discusiones a todos los cuerpos, la religiosidad, los géneros y a las sexualidades, entre otras dimensiones posibles. Es en este contexto de estos giros que las nuevas conceptualizaciones de lo urbano permiten mirar la ciudad desde abajo, es decir, desde los sujetos que la habitan, la viven, la experimentan y la recorren diariamente.

En este sentido, el espacio urbano deja de ser concebido como uniforme, neutro, asexuado y homogéneo, y la ciudad se presenta como un escenario contradictorio que al mismo restringe y limita las experiencias de las mujeres y disidencias, y por otro, se presenta como un escenario emancipador. En esos dos extremos, Soto Villagrán (2018) sitúa líneas de abordaje de lo urbano en clave de género: el uso del espacio público y del espacio privado, el uso del tiempo en la ciudad, la división sexual del trabajo, la feminización de la pobreza, las barreras espaciales y la movilidad urbana, la ciudad y el miedo son algunos tópicos del primer extremo. En el otro extremo, hallamos líneas de trabajo vinculadas a movimientos urbanos populares, paisaje urbano feminista y sus marcas simbólicas (*grafittis*, pintadas, marcas territoriales), entre otros abordajes.

Los aportes del urbanismo y las ciudades pensadas desde el feminismo son interesantes para redefinir la cuestión del derecho a la ciudad en otra clave: ciudades que puedan ser diseñadas, habitadas y transitadas por todos los sujetos que la habitan. Jirón (2007) desarrolla una línea de trabajo que coloca la mirada en la ciudad desde la perspectiva del giro de la movilidad⁸ con énfasis en que la experiencia de movilizarse en la ciudad es desigual en función de la edad, la etnia, las habilidades y especialmente del género. Los trabajos de Jirón son fundamentales, junto

⁸ “Este giro hace referencia al movimiento de personas, bienes, ideas, conocimiento, prácticas y capital con relación al cambio de lugar, permitiendo a los estudios urbanos construir objetos de estudio desde múltiples relaciones, en consideración de movimientos y ritmos en la ciudad y el territorio. Estas relaciones no son estáticas, ni locales o aisladas, sino que son complejas y multiescalares.” (Jirón e Imilán, 2018, p. 19).

a otros referentes que mencionaremos en el apartado siguiente, para pensar en los abordajes de la ciudad “desde abajo”.

Dentro de este nuevo mundo de abordajes subjetivos de lo urbano emerge una línea de trabajo asociada a los imaginarios urbanos, y es desde este contexto de giros, sujetos e imaginarios urbanos donde se sitúa esta tesis.

2.3- Espacio urbano: forma y proceso

En un primer momento, tomamos las ideas de Soja (2000) que inspirado en Lefebvre nos propone pensar en la producción del **espacio urbano** como forma y proceso al mismo tiempo, y en tres niveles. Un primer espacio definido desde un punto de vista material, en el que ciertas prácticas socio espaciales se materializan, produciendo y reproduciendo la ciudad. Un segundo espacio, concebido desde la imaginación o desde un plano mental o ideal: “conceptualizado en imágenes, pensamientos reflexivos y representaciones simbólicas, un espacio concebido por la imaginación, o aquello que en lo sucesivo describiré como el imaginario urbano” (Soja, 2000, p. 39). Por último, un tercer espacio en el que el urbanismo concibe al espacio como vivido como “un lugar simultáneamente real e imaginario, actual y virtual, lugar de experiencia y agencia estructuradas, individuales y colectivas” (Soja, 2000, p. 40).

En la misma línea, Silva (2006) nos propone pensar el espacio urbano necesariamente desde su dimensión material, pero también desde su dimensión simbólica. Señala que: “en una ciudad lo físico produce efectos en lo simbólico: sus escrituras y representaciones. (...) las representaciones que se hagan de una gran urbe, de la misma manera, afectan y guían su uso social y modifican la concepción del espacio.” (p. 26).

Estas miradas del espacio de las ciudades desde abajo, desde los sujetos que lo viven, se inscriben dentro de los giros culturales que llegaron a las ciencias sociales para quedarse. Recuperar la dimensión inmaterial de la cultura nos permite ver al espacio no sólo como un producto social material, constituido por viviendas, edificios y rutas, entre otras materialidades posibles, sino que también se ponen en juego en esa construcción del espacio conocimientos, prácticas, fantasías, imágenes, deseos, etc. (Lindón, 2010)

2.4-Imaginarios urbanos

En relación con esta concepción de ciudad, y en un segundo nivel de generalidad del marco teórico, encontramos la línea de investigación relacionada con los **imaginarios urbanos**,

enfoque teórico que hace su entrada en el campo de los estudios urbanos hacia los años '80. Según Lindón (2007), los imaginarios urbanos surgen de la convergencia entre el campo de los estudios urbanos y el de los estudios culturales, y han operado como una expresión utilizada para casi cualquier estudio que implique alguna intersección entre lo urbano y lo cultural.

Los imaginarios urbanos pueden explicarse a través de tres componentes: imaginarios, imágenes y representaciones. Los **imaginarios** son colectivos, son producto de la interacción entre los sujetos de una sociedad, pero no son universales. Estos operan como matrices de sentido, y “expresan -para contextos sociales particulares- supuestos que no se cuestionan, lo que se supone que existe, aquellos fenómenos y características que se asumen por parte de los sujetos como naturales, porque han sido integrados, entrelazados, en el sentido común.” (Lindón, 2007, p. 9). Los imaginarios orientan nuestro hacer y nuestro ser en el mundo (Hiernaux y Lindón, 2012). Es importante señalar que estos imaginarios están apoyados en **representaciones**, que en muchos casos no tienen un referente material concreto. Los imaginarios pueden perdurar, aunque los referentes materiales cambien, e incluso pueden migrar de un contexto socio territorial al otro.

2.4.1- Imágenes urbanas

Las **imágenes urbanas** -que serán centrales en este trabajo- son aquellas que construyen los medios de comunicación masivos, especialmente la prensa escrita, radio y televisión, además de “las imágenes oficiales de la ciudad tales como la producción de tarjetas postales y otras iconografías donde se plasman, para la percepción pública, los controles y ejercicios ideológicos sobre las visiones urbanas, a manera de arqueología citadina.” (Silva, 2006, p. 12) y que son incorporadas por los sujetos en un entramado de sentidos preexistentes.

En este sentido, Hiernaux (2007) nos propone pensar a las imágenes de la ciudad como elementos constituyentes de los imaginarios urbanos, entendidos estos últimos como guías para la acción, no son simples representaciones. Sobre esta cuestión Lindón (2007, p. 10) señala que:

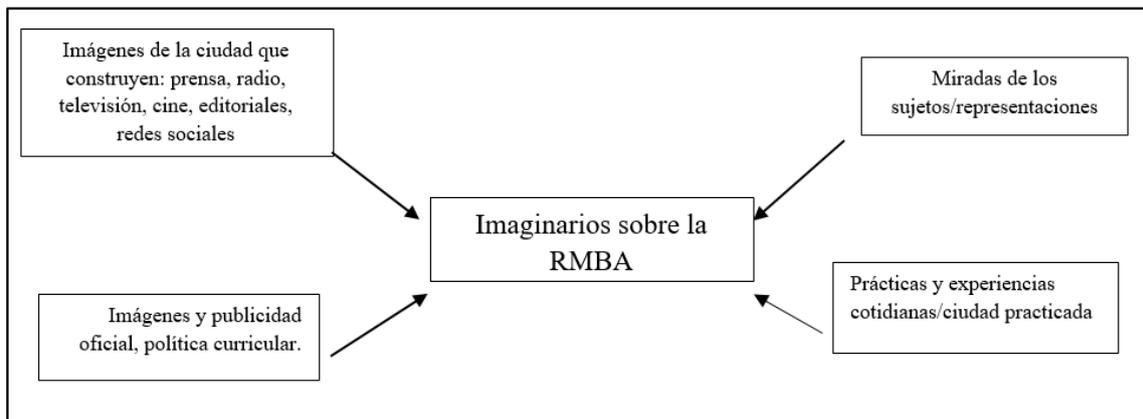
los imaginarios se relacionan con las imágenes mentales, (...), son sociales y se interponen en nuestra vida práctica, en nuestras prácticas especializadas, en nuestra relación con la ciudad y sus fragmentos (...) se presentan, emergen en los discursos, en las retóricas, en los decires (...) se pueden aprehender en las palabras de los habitantes de la ciudad, pero también en otras expresiones del lenguaje social. Por ejemplo, se

expresan en el arte (plástico, literario...), al igual que en diversas imágenes que circulan socialmente. Asimismo, es posible plantearse descifrar imaginarios urbanos del pasado a través de diferentes documentos

Configuran más que expresiones gráficas, ya que “constituyen un entretejido de imágenes, significados y valores [...] y son la expresión sintética de la relación de las personas con su espacio” (Hiernaux y Lindón, 2012, pp. 9-10). Pero, además, las imágenes van siempre de la mano de palabras, de textos, que les dan sentido y contexto, resultando un binomio indisoluble.

Figura 2.1

Imaginarios e imágenes



Elaboración propia sobre la base de Silva (2006), Lindón (2008) y Delgado Morales (2004).

2.5- La Región Metropolitana de Buenos Aires como *terra incognita*

Respecto al tercer nivel de concreción del marco teórico, recuperaremos imaginarios e imágenes respecto al área de estudio: la **Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA)**.

Gorelik (2015) nos propone observar al Gran Buenos Aires como *terra incognita*, donde todo está por descubrirse, y de ese modo poder desnaturalizar miradas que tenemos sobre la ciudad que habitamos, vivimos e investigamos. Tomaremos tres ejes de análisis que este autor propone para pensar esta gran ciudad: la incógnita del nombre -cómo la delimitamos y nombramos-; la incógnita del contraste centro-suburbio, y dentro del suburbio -cómo desnaturalizamos las miradas sobre ella que nos presentan la realidad como dicotómica y no como multifacética-; y la incógnita de la identidad de la misma.

2.5.1-Definiciones acerca de su delimitación y sus formas de nombrarla

Respecto al primer eje, realizaremos una aproximación a una definición posible del área de estudio. Nombrar lugares es un ejercicio de poder (Gorelik, 2015), y los modos en que la RMBA ha sido nombrada es producto de disputas que se han desarrollado a través del tiempo, disputas de sentidos entre cómo se la nombra en la gestión y como es mencionada por los sujetos que habitan la misma.

Podemos identificar múltiples formas de denominar a la RMBA, en muchos de los casos sin precisiones acerca de los límites de la misma. Hacia mediados del siglo XX, la categoría de **conurbano** se consolidó en el discurso urbanístico y administrativo: el conjunto de partidos que circundan a la Capital Federal asociados a la imagen del círculo, cono o anillo rodeando la ciudad. El trazado de la avenida Gral. Paz contribuyó a la construcción de esta imagen (Segura, 2015). Aunque no hay un acuerdo sobre sus límites ni sobre su definición, según la Ley Provincial de Descentralización Administrativa y Financiamiento de Programas (Ley 13473) del año 2006, el conurbano está formado por 33 partidos de Gran Buenos Aires. Por su parte, Venturini, entrevistado por Lerena (2020) reflexiona sobre cómo nombrar a la gran ciudad:

Los distintos criterios para delimitar la ciudad han dado lugar a diferentes formas de llamar a la metrópolis. AMBA es uno de ellos. Hasta principios de los años 2000, el INDEC usó la expresión AMBA para referirse al conjunto conformado por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y 24 municipios de la provincia de Buenos Aires sobre los que se expandía la mancha urbana (...). A partir de ese momento, abandonó la expresión AMBA y comenzó a denominar a ese conjunto como Gran Buenos Aires (GBA). (Lerena, 2020, p. 4)

Por otra parte, la expresión Región Metropolitana de Buenos Aires, según Kralich (1995) refiere a las 44 unidades jurídico-administrativas conectadas funcionalmente a través de la red de transporte urbano-suburbano de pasajeros. Son los movimientos diarios o pendulares los que definen el alcance de la región. La misma queda definida por la CABA y "...24 municipios total

y parcialmente aglomerados⁹ que forman el Gran Buenos Aires; 8 municipios¹⁰ que, apenas aglomerados, conforman con los anteriores, el Gran Buenos Aires “extenso” o Área Metropolitana de Buenos Aires; 2 municipios aglomerados al de La Plata¹¹ (Gran La Plata) constituyendo con los anteriores el conurbano del Gran Bs. As.; 9 municipios exteriores a la mancha urbana¹², es decir no aglomerados, pero hasta los cuales llega la prestación de servicios de transporte urbano-suburbano de pasajeros de jurisdicción nacional” (Kralich, 1995, p. 10). La misma autora define algunos conceptos relevantes para considerar:

- 1- Aglomerado-aglomeración: Continuo urbano que aglutina varias ciudades, entre las cuales gravita una principal, de la que adopta el nombre; anteponiendo para diferenciarse de ella, el adjetivo “Gran”. Debe aclararse si está referido a la acepción física (continuidad de edificación o mancha urbana) o política (conjunto de municipios, aglomerados total o parcialmente);
- 2- Conurbano-conurbación: término análogo al anterior, del que se diferencia en que cada entidad constituyente (ciudad y/o aglomeración) preserva su autonomía funcional (ej: Gran Buenos Aires-Gran La Plata). En nuestro país se usa vulgarmente como sinónimo de "partidos del Gran Buenos Aires");
- 3- Área metropolitana: designa la suma de distritos involucrados por la mancha urbana (es decir, total, parcial y apenas aglomerados);
- 4- Región metropolitana: determinada por la totalidad de jurisdicciones vinculadas funcionalmente con la ciudad principal, independientemente de su aglomeración a la misma. Según nuestra propuesta, la red de transporte urbano-suburbano de pasajeros (con tarifas de corta y media distancia) es una opción válida como indicador indirecto de los distritos extremos alcanzados por la movilidad cotidiana radial. (Kralich, 1995, pp. 10-11)

⁹ Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Esteban Echeverría, Ezeiza, Florencio Varela, Gral. San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, Lanús, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Merlo, Moreno, Morón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, Tigre, Tres de Febrero y Vicente López.

¹⁰ Cañuelas, Escobar, Gral. Rodríguez, La Plata, Marcos Paz, Pilar, Presidente Perón y San Vicente.

¹¹ Ensenada y Berisso, desglosados en 1957 de La Plata (Segovia *et. al.*, 1995: 3). Hasta ellos actualmente no llegan servicios de transporte urbano de pasajeros, pero se justifica su inclusión debido a su conexión a la red ferroviaria local.

¹² Campana, Coronel Brandsen, Exaltación de la Cruz, Gral. Las Heras, Lobos, Luján, Mercedes, Zárate y Navarro (Kralich, 1994).

Cada forma de nombrar a la gran ciudad da cuenta de diversos procesos de producción de lo urbano y del movimiento que la caracteriza. Los procesos urbanos no reconocen límites político-administrativos y en este caso, es interesante revisar el modo en que los límites simbólicos operan: la existencia de una ciudad (la capital, el centro) rodeada por la General Paz y el Riachuelo y de otra ciudad (la provincia) un continuo, pero diferente, que pareciera no tener fin¹³.

2.5.2 Contrastes centro-periferia

En relación al segundo eje propuesto por Gorelik (2015), acerca de la incógnita del contraste, el autor busca desnaturalizar la doble fractura que puede reconocerse en los imaginarios sobre esta gran ciudad. La primera fractura, referida a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y al Gran Buenos Aires como centro-periferia/ciudad-suburbio respectivamente. La segunda fractura, reconocida en el interior del Gran Buenos Aires entre polos excluyentes: las villas y barrios cerrados como expresiones espaciales que definen a la aglomeración. Estas fracturas responden a diversos imaginarios sobre el suburbio que fueron formados en distintos momentos históricos de expansión de la aglomeración y que a su vez fueron configurando imaginarios respecto a la identidad del área de estudio (tercer eje). El autor reconoce dos momentos clave en la expansión metropolitana: el primero, asociado a una ocupación masiva y popular del conurbano entre los años '40 y '50, y el segundo vinculado a cambios radicales que ocurren en los '90 y 2000, y que definen una ciudad fragmentada y posexpansiva (Gorelik, 2015).

Si bien numerosos autores han periodizado la historia de la Región Metropolitana desde diferentes perspectivas (Torres, 1978, 2001 y 2006; Ciccolella, 1999; Caride Bartrons, 2007; Tella, 2007; Di Virgilio y Vio, 2009; Ciccolella y Vecslir, 2012; Gorelik, 2015), tomaremos de cada uno de ellos, aquellos elementos que nos permiten explicar los contrastes entre los centros y las periferias del área de estudio.

Torres (2006) expresa que la estructura interna de la región está directamente relacionada con las transformaciones sociales, económicas, demográficas y políticas que ocurrieron a través del tiempo, y a su vez, estos cambios han sido condicionados por las políticas públicas que estuvieron asociadas a la gestión de la región.

13- Resulta interesante el planteo de Pedro Saborido acerca de la presunta infinitud del Conurbano en el programa Universo conurbano: Expansión y límites – (Canal Encuentro, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=48GXWPz6u7k>)

La RMBA es una aglomeración que se ha ido formando y transformando a través del tiempo, en concordancia con las dinámicas económicas y poblacionales intrínsecas de la Argentina, y también en relación con su inserción en el mundo. El núcleo principal, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), ha sido el punto a partir del cual, junto con los ejes ferroviarios y las posteriores vías de comunicación, la aglomeración se ha expandido continuamente. Podemos explicar este proceso de expansión territorial en tres períodos claramente definidos¹⁴: el modelo agro-exportador, el de industrialización por sustitución de importaciones y el modelo neoliberal.

En un primer momento, y con el modelo agro exportador (1880-1930), Argentina se inserta en la división internacional del trabajo a través de la exportación de materias primas. Concretamente, son las zonas productivas pampeana y portuaria las que serán beneficiadas por este modelo económico. Es en esta primera etapa en donde podemos referirnos a una “Primera Expansión Metropolitana” (Novick, Collado y Favelukes, 2007)¹⁵ caracterizada por un crecimiento de tipo tentacular, asociado a la expansión de las vías del ferrocarril y en consecuencia al desarrollo de núcleos poblacionales alrededor de las estaciones ferroviarias. En esta etapa se registra un elevado crecimiento poblacional dado por saldos migratorios positivos vinculados a la gran afluencia de extranjeros de origen europeo.

En un segundo momento, la aparición del modelo de industrialización por sustitución de importaciones (1930- 1970), cuyo desarrollo estuvo ligado a las ciudades de nuestro país, especialmente Buenos Aires. La instalación de las industrias atrajo a grandes masas de trabajadores rurales, provenientes del interior, desocupados por la crisis y la creciente mecanización del campo, dando lugar a un crecimiento urbano espectacular. Este momento de expansión metropolitana, caracterizado por la ocupación masiva y popular del conurbano, especialmente entre las décadas del ‘40 y ‘50, está asociado a la difusión de la industrialización sustitutiva de importaciones, los movimientos migratorios internos y la suburbanización de los sectores populares a partir de dos factores fundamentales: la expansión de la red de transporte de colectivos, la posibilidad de acceder a la tierra mediante los loteos populares y los créditos “blandos” para acceder a la compra de materiales de construcción.

Durante este período, y bien entrados los años ‘80, se producen procesos de extensión, consolidación y densificación urbana asociados a este crecimiento (Catenazzi y Lombardo, 2003).

¹⁴ Tella, G. (2007) señala cuatro períodos. Un tercero asociado al cierre de las industrias y al cese del crecimiento ligado a esta actividad. Y un cuarto, que aquí exponemos como tercero: la etapa neoliberal.

¹⁵ En Atlas Ambiental de Buenos Aires (AABA) Fuera de línea a la fecha de esta presentación.

Durante la década del '90, la Región Metropolitana de Buenos Aires asistió a una serie de transformaciones radicales que modificaron casi por completo el escenario que vimos durante el período de industrialización por sustitución de importaciones. El modelo de ciudad europea que se había consolidado hasta inicios de los '70 empezó a convivir con un modelo de ciudad norteamericano, signado por la fragmentación entre el centro y la periferia de la ciudad, y por un elemento articulador fundamental: las autopistas.

Desde el punto de vista residencial, en la periferia urbana, se dio un proceso de suburbanización de las elites en urbanizaciones privadas, constituyéndose en nuevos elementos residenciales asociados, entre otros motivos, a la búsqueda de seguridad y el contacto con la naturaleza. Estas transformaciones de la periferia se dan en el marco de un modelo especulativo rentista de producción de ciudad (Pintos y Narodowsky, 2012), modo en que se materializa el urbanismo liberal: la ciudad y los objetos que la componen se transforman en una mercancía construida por agentes privados para aquellos que pueden consumirla.

También, aparecen, como expresión de los sectores menos favorecidos por la etapa neoliberal, asentamientos urbanos producto, en su mayoría, de tomas de tierra organizadas. Por otra parte, en los centros de la aglomeración ya consolidados, se manifiestan nuevos elementos urbanos como son los condominios en altura además del crecimiento de la población residente en villas.

Desde el punto de vista comercial y de servicios, los nuevos objetos urbanos por excelencia son los *shoppings*, centros comerciales sumamente complejos que concentran múltiples negocios y servicios en su interior (indumentaria, electrodomésticos, cines, patios de comida, automóviles, etc.). También en relación con los servicios, se desarrolló, según Ciccolella y Mignaqui (2000), una serie de servicios avanzados vinculados a la gestión de la producción, ingeniería de proyectos, control de la información, investigación y desarrollo, innovación tecnológica, consultoría financiera, contable e informática, entre otros.

En relación a quiénes son los actores asociados a estos nuevos elementos urbanos, estos últimos autores señalan:

Los servicios privatizados, los grandes equipamientos de consumo, ocio y espectáculo, la nueva hotelería internacional, la reconversión industrial y los grandes proyectos urbanísticos están fuertemente vinculados a la IED en los años noventa, en tanto que las nuevas urbanizaciones periféricas (barrios cerrados, marinas, etc.) y la redefinición de

la infraestructura de autopistas y accesos rápidos han estado más vinculados a las inversiones locales. (Ciccolella y Mignaqui, 2000, p. 37)

La presencia del capital privado en la ciudad se contrasta con la ausencia del Estado como productor de este espacio, dando por resultado una serie de inversiones selectivas que se concentran en algunas áreas de la aglomeración. Entonces, el espacio urbano es calificado por agentes privados, y, en consecuencia, se produce un fuerte proceso de segregación socio espacial.

En este sentido el proceso de segregación urbana y su relación con la inversión selectiva, es expresado por Carballo (2004) cuando menciona que:

Los mecanismos diferenciales de producción de suelo conducen a una segregación urbana cada vez más acentuada por las pésimas condiciones del hábitat. En las ciudades latinoamericanas, en efecto, se da el proceso, por un lado, de la ilegalidad o precariedad de los asentamientos de una gran mayoría de la población, mientras que, por otro lado, se consolidan las residencias de los sectores sociales privilegiados. (p. 21).

2.5.3 La identidad de la RMBA

Respecto al tercer eje referido a la identidad de la RMBA, podemos identificar diferentes expresiones que van configurando imaginarios acerca de la misma. Como mencionamos antes, la fractura entre el centro y el suburbio fue clave en la conformación de imaginarios acerca de la gran ciudad. La CABA se constituye como la portadora de algunos imaginarios -como los asociados a las villas de emergencia como símbolo de la cultura urbana o los barrios porteños y sus identidades vinculadas a clubes sociales y deportivos- en contraposición al suburbio, que es invisibilizado (Gorelik, 2015). En los años '70, el suburbio estaba asociado a un imaginario vinculado al ascenso social que implicaba tener acceso a la casa propia, pero aun así podemos identificar pocas precisiones acerca de una identidad en común para el suburbio en particular y para la RMBA en su totalidad. Ya en la década de 1980, la geógrafa Elena Chiozza (1983), se pregunta sobre el Gran Buenos Aires y lo que sabemos de él:

¿Cuántos de sus diez u once millones de habitantes pueden jactarse, en 1980, de conocerlo? ¿Cuántos pueden decir que han escrutado una y otra vez el cambiante rostro de los mil barrios cuyas vidas anuda el hilo sutil de un destino común? ¿Cuántos pueden

decir que han transitado todas las rutas, andado todas las calles, explorado todos los senderos del centenar de trazas que se ensamblan, como en un gigantesco rompecabezas...? (p. 411)

Recién a fines del siglo XX e inicios del XXI diferentes expresiones artísticas y culturales comenzaron a dar cuenta de rasgos identitarios propios de los territorios que están más allá de la Av. General Paz: el cine, la literatura, la música e incluso las redes sociales nos proponen lecturas de la gran ciudad con fisonomías propias: El Bonaerense (2002); Cama Adentro (2004); Cuando me muera quiero que me toquen cumbia (1999); expresiones como la cumbia villera o el rap de Doble D, entre otros y algunos espacios en redes sociales que retratan el suburbio profundo, como “*The walking Conurban*”, dónde podemos ver imágenes de “un paraíso apocalíptico a minutos del Obelisco”, según reza la descripción de la propia página, permiten ir trazando algunas líneas para pensar en la identidad de la RMBA. El canal de *YouTube* Les Amateurs “LESA”, Historias Conurbanas del Mundo recorre las calles del conurbano mostrando lugares más y menos conocidos, desde la mirada de un transeúnte cualquiera. También, el cine de José Celestino Campusano, con piezas como Vil Romance (2008), Fango (2012) o Fantasmas de la ruta (2013) que retrata paisajes del conurbano profundo.

Otro trabajo importante en lo que respecta a las imágenes sobre el Conurbano es el de Segura (2015) donde el autor recorre en clave temporal las imágenes que la prensa ha ido construyendo acerca del Conurbano y el Gran Buenos Aires. Este trabajo reconstruye imágenes de esta gran ciudad entre 1975 y 2010 que van desde el fin de la imagen de la ciudad como mancha de aceite vinculada al crecimiento tentacular, a la imagen de la ciudad fragmentada en islas, y pasando por una ciudad organizada en cordones más o menos lejanos a la CABA. La primera etapa analizada, entre 1975 y 1980, permite caracterizar un conurbano como semicírculo y ya no al crecimiento tentacular asociado a las vías del ferrocarril. Es la etapa dictatorial, en la que hacinamiento, migraciones internas y crecimiento poblacional son tópicos recurrentes, además de las grandes obras de infraestructura que son signos del período. Respecto a los años ‘80, estos estarán signados por problemas de infraestructura y otros sociales asociados a la delincuencia. El autor detecta en su análisis una naturalización de la delincuencia, como un problema endémico. El espacio es definido como desprotegido, en clara referencia a la vuelta a la democracia y la ausencia de las fuerzas armadas en el control del territorio. Los años ‘90 colocan al área de estudio en una zona de crisis, ligada al desempleo, la pobreza y la inseguridad. Se consolida la imagen de los cordones circundantes a la CABA, siendo la

distancia a esta última un indicador de mayor o menor marginalidad: a mayor distancia más problemáticas y carencias. Los años 2000 llegan asociados a una revalorización de la periferia y su “naturaleza”, especialmente la zona del delta del Paraná - aunque no exclusivamente- a partir de urbanizaciones privadas en coexistencia con una crisis social persistente: es la imagen de los fragmentos y los contrastes.

En esta misma línea de análisis de imaginarios en la prensa, encontramos el trabajo de Álvarez (2015), donde el conurbano bonaerense es definido como “territorio otro” o “región moral”, cuestión que también señala Segura (2015): “los sentidos negativos se reproducen en la prensa de manera cotidiana, casi imperceptible y “natural” cuando el conurbano no es objeto de descripción o análisis sino una categoría disponible para calificar y adjetivar fenómenos y acontecimientos de lo más diversos”. (p. 147).

2.6- Los enfoques sobre la ciudad en el ámbito escolar

Respecto a las perspectivas sobre lo urbano que circulan en el ámbito escolar, Alderoqui y Villa (2012) observan en situaciones educativas, textos escolares y materiales curriculares, cuatro enfoques: morfológico, histórico patrimonial, desde el ambiente y social.

El enfoque morfológico es considerado el más presente en el ámbito escolar y organiza el estudio de diversas escalas, como el barrio, la localidad y la ciudad. Los temas vinculados al mismo son aquellos que tienen que ver con:

La ciudad como población agrupada, con umbrales definidos por la cantidad de habitantes, por el continuo construido amanzanado, por la densidad de la construcción, con actividades económicas fundamentalmente secundarias y terciarias que se concentran espacialmente caracterizando las áreas según su función. Son criterios morfológicos y estadísticos que apuntan en su conjunto al observable físico inmediato de la ciudad en un tiempo dado y, cuyas variaciones en el tiempo pueden ser cuantitativamente mostradas. (Alderoqui y Villa, 2012, p. 112)

Las autoras reconocen que dentro de este enfoque pueden observarse abordajes en los que se potencia la diferenciación entre campo y ciudad, la ausencia de actores sociales y el protagonismo de las materialidades, como casas, industrias, negocios, etc.

El enfoque histórico-patrimonial refiere a la construcción social de las ciudades, con una centralidad colocada en el rescate de la historia de edificios, monumentos, planos y relatos de

personajes que habitaron la ciudad en otros momentos históricos. Alderoqui y Villa (2012) destacan que la historia oral es una de las estrategias privilegiadas en estos enfoques y alertan respecto a los sesgos que se pueden generar, ya que constituye un abordaje que necesariamente debería poder dialogar con procesos macro históricos.

Respecto al enfoque desde el ambiente, las autoras reconocen la influencia de la ecología en el mismo y remarcan su rápida generalización en las escuelas en relación al “mandato social derivado de la toma de conciencia de la problemática del deterioro ambiental y de la necesidad de propuestas para el mejoramiento de las condiciones de vida en las zonas urbanas” (Alderoqui y Villa, 2012, p. 118). En este sentido, la ecología conceptualiza a la ciudad como un sistema conformado por elementos vinculados mediante flujos:

La ciudad se presenta como una totalidad, bajo el modelo de un gran organismo alimentado por flujos procedentes de zonas inmediatas y mediatas (alimentos, energía, agua, materias primas, insumos, etcétera), con procesos complejos para metabolizar lo recibido y con una producción de residuos (sólidos, líquidos y gaseosos) que deben ser eliminados. (Alderoqui y Villa, 2012, p. 119)

Algunas de las temáticas privilegiadas dentro de este enfoque tienen relación con el estudio de las redes de infraestructura y equipamientos. Respecto a los actores sociales que se hacen presentes, las autoras reconocen al Estado, las organizaciones no gubernamentales -que pregonan el cuidado del ambiente-, y las personas (los alumnos) que llevarán a la práctica -desde una mirada idílica o ingenua- el cuidado del ambiente.

En relación al enfoque social, podemos reconocer dos grandes perspectivas. La primera, más arraigada en los estudios de la ciudad en general y de las ciencias sociales en particular, responde a un abordaje estadístico con temáticas que giran en torno a los umbrales de población para definir lo urbano, la población económicamente activa en las diversas ramas de la producción, etc. La segunda, que de la mano de las perspectivas críticas que hacen pie en el currículo escolar ponen énfasis en la complejidad del hecho social, el reconocimiento de actores sociales con intereses, intencionalidades y capacidad de acción diferenciales en la ciudad:

La ciudad aparece desde estas perspectivas como un lugar donde prevalece el contacto permanente entre personas y la movilidad; son centros de innovación, lugares de producción, enormes costos de consumo que se extienden en superficie y en cantidad de habitantes.

Los protagonistas de la ciudad se diversifican en torno a multiplicidad de intereses, posibilidades y limitaciones. (...) la ciudad se concibe como un espacio construido, modelado y organizado por agentes y fuerzas sociales contrapuestas en consonancia con las características de los modos de producción dominantes, construcciones que varían en el espacio y el tiempo” (Alderoqui y Villa, 2012, pp. 122-123)

Es en este entramado de sentidos acerca de lo urbano en general, y de la RMBA en particular, que buscaremos dar respuestas a los interrogantes que guían a esta investigación: ¿Qué imágenes de la ciudad y de la RMBA se construyen en los libros escolares y en los DC? y ¿qué enfoques teóricos sobre la ciudad y la RMBA subyacen en las propuestas editoriales y DC para la escuela secundaria en el período 1993-2022?

CAPÍTULO III- Las imágenes de la ciudad y de la Región Metropolitana de Buenos Aires en la política curricular.

“...el currículo es un campo de batalla,
una arena política en la que distintos grupos
se confrontan en una lucha sin tregua
para intentar imponer a los otros
(es decir, plasmar en el currículo)
su visión del tipo de hombre y de sociedad que defienden.”

(Tiburcio Moreno Olivos, 2017, *El currículum de la educación secundaria argentina*).

3.1- Introducción

Este capítulo tiene como objetivo analizar los DC para la enseñanza secundaria de la PBA en clave urbana, rastreando enfoques teóricos e imágenes que se producen a partir de los contenidos que emanan de los mismos. Para acercarnos a este análisis comenzaremos revisando la noción de currículum (CU¹⁶) y sus sentidos, a los fines de posicionarnos teóricamente en este vasto campo de conocimientos, y situar a los DC -nuestras fuentes a analizar- en este entramado de sentidos. Luego, recorreremos algunos antecedentes que nos permitirán contextualizar las transformaciones curriculares ocurridas en el nivel secundario de la educación a partir de 1999, que son objeto de análisis de esta tesis. Por último, abordaremos los rasgos propios de las leyes educativas y sus documentos curriculares, y los contenidos sobre lo urbano que emanan de estos últimos.

Respecto a las decisiones metodológicas, en primer lugar, realizamos un *screening* o evaluación previa de los DC del área de ciencias sociales de la escuela secundaria, dado que la dimensión urbana aparece especialmente en éstos. Esta evaluación preliminar dio por resultado la selección de las siguientes asignaturas: en el marco de la Ley Federal de Educación (LFE) n° 24195 (1993), ciencias sociales, sociología, historia, geografía, derechos humanos y ciudadanía, cultura y comunicación; y en el marco de la Ley de Educación Nacional (LEN) n° 26206 (2006), geografía, historia, trabajo y ciudadanía, política y ciudadanía, sociología, comunicación, cultura y sociedad, economía política. Entonces, todos los DC elegidos son aquellos que proponen entre sus contenidos el abordaje de lo urbano en alguna de sus dimensiones.

La lectura y el análisis de estos documentos oficiales se realizó a partir de los ejes que se desprenden de los objetivos específicos definidos para esta investigación: ¿Cómo aparece lo urbano?, ¿cómo y en relación con qué temas y/o problemas está presente lo urbano en los DC?, ¿cómo aparece la RMBA en las propuestas? Además, se espera hallar dimensiones emergentes que permitan complejizar el análisis de lo que los textos dicen (Verd y Lozares, 2016).

El análisis temático se realizó en cinco pasos de carácter inductivo que nos permitieron construir categorías analíticas. El primer paso fue la lectura exhaustiva y sistemática de los DC buscando indicios que respondan al objeto a analizar: tema y problemas relacionados a los espacios urbanos (ver en [Apéndice A “Tablas A1y A2”](#)). Esta lectura inicial nos permitió el desarrollo

¹⁶ No existe una abreviatura oficial para el término currículum. A los fines de esta presentación utilizaremos la abreviatura CU. En la bibliografía sobre el tema, el plural utilizado se corresponde con la expresión los currícula (Terigi, 1999).

del segundo paso, en donde identificamos temáticas. En un tercer paso construimos categorías analíticas -que se desprenden de las temáticas rastreadas inicialmente- acerca de cómo aparecen propuestos lo urbano y la RMBA en estos DC (ver en [Apéndice A “Tablas A3 y A4”](#)). Los pasos cuatro y cinco implican el análisis de las categorías a la luz del marco teórico de la investigación, y la escritura del mismo.

3.2- Acerca del currículum

Iniciar el recorrido por las cuestiones curriculares implica clarificar sentidos y posicionarse acerca de qué concepción de CU vamos a tomar en nuestro abordaje. Como punto de partida, consideraremos un conjunto de interrogantes que presenta Da Silva (1999) y que nos permitirán aproximarnos -independientemente de la perspectiva teórica que adoptemos- a las cuestiones sobre el CU: ¿Qué conocimiento debe ser enseñado?, ¿qué es lo que los niñas, niños y adolescentes (NNyA) deben aprender en la escuela?, ¿cuál es el conocimiento socialmente válido para ser incorporado en la enseñanza obligatoria? y ¿cuál es el tipo de ser humano deseable para cada sociedad? Estos interrogantes nos permiten partir de algunas respuestas iniciales: el CU siempre es producto de una selección y busca ejercer algún tipo de transformación en las personas.

3.2.1 Curriculum como campo de estudios

El campo de los estudios del CU se constituye como tal a inicios del siglo XX en el contexto norteamericano, caracterizado por la institucionalización de la educación de masas, que puso en jaque la vigencia del CU humanista clásico, vinculado a la reproducción y enseñanza de contenidos considerados válidos para la formación de jóvenes varones de la elite, introduciéndolos en grandes obras literarias y artísticas griegas y latinas, así como el estudio de esas lenguas. Este CU tenía el fin de formar hombres que encarnaran los ideales que esas obras pronunciaban (Da Silva, 1999).

La ampliación de la escolarización a vastos sectores de la sociedad norteamericana, implicó el fin de ese CU humanista clásico y estuvo signada por un contexto que Da Silva (1999) caracteriza asociado con algunas cuestiones centrales como:

...la formación de una burocracia estatal encargada de los negocios vinculados a la educación; el establecimiento de la educación como un objeto propio de estudio científico; la expansión de la educación escolarizada en niveles cada vez más altos a

segmentos cada vez mayores de la población; las preocupaciones con el mantenimiento de una identidad nacional, como resultado de las sucesivas olas de inmigración; el proceso de creciente industrialización y urbanización. (p. 9)

En este contexto, uno de los referentes fue Franklin Bobbit cuya obra *The curriculum*, publicado en 1918, sentó las bases para que las escuelas funcionaran como empresas comerciales o industriales:

...Tal como una industria, quería que el sistema educativo fuese capaz de especificar precisamente qué resultados pretendía obtener, que pudiese establecer métodos para obtenerlo de forma precisa y formas de evaluación que permitiesen saber con precisión si dichos resultados fueron realmente alcanzados. El sistema educacional debería comenzar por establecer, de forma precisa, cuáles son sus objetivos. Esos objetivos, a su vez, deberían estar basados en un examen de aquellas habilidades necesarias para ejercer con eficiencia las ocupaciones profesionales de la vida adulta. (Da Silva, 1999, p. 9)

Este CU, caracterizado como tecnocrático, reunía todas las habilidades necesarias para desempeñarse en la vida laboral, y los propósitos formativos estaban asociados a las exigencias y demandas profesionales para lograr insertarse en el mercado laboral.

En el mismo contexto surgen las ideas progresistas, pero sin tanto éxito como el que tuvieron las ideas tecnocráticas en la construcción de este campo. John Dewey expuso en su libro *The child and the curriculum* (1902) sus preocupaciones sobre la construcción de los valores democráticos en la escuela: “Para Dewey la educación no era tanto una preparación para la vida ocupacional adulta como un lugar de vivencia y práctica directa de principios democráticos” (Da Silva, 1999, p.10). Este CU progresista, a su vez, reconocía la importancia de los intereses y contextos de niños y jóvenes.

No es sino hasta fines de la década de los '60, momento de profundas transformaciones y reivindicaciones sociales a escala mundial, que empiezan a ponerse en discusión los modos en que se toman decisiones acerca de lo que se enseña y con qué propósitos. Es el nacimiento de las teorías críticas sobre el CU, que en cada lugar del mundo han tenido referentes locales o regionales destacados: Paulo Freire para el caso brasilero y latinoamericano; Michael Young para el caso inglés; Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet para el caso francés. Las teorías críticas ponen en foco lo que el CU hace (Da Silva, 1999).

En este sentido, algunas ideas fundantes de esta perspectiva están vinculadas con profundas críticas al *status quo* que se propone desde el CU, que reproduce y legitima un sistema capitalista injusto y desigual y, a su vez, sitúan a la escuela como una institución que reproduce el aparato ideológico del Estado, a través de los contenidos que se enseñan, especialmente desde el área de ciencias sociales, y de ciertas relaciones sociales, vinculadas a la interiorización de actitudes como la sumisión y la obediencia para las clases subordinadas y de dirección y control para las clases dominantes. Si bien estas críticas surgen desde los marcos interpretativos marxistas, no han sido las únicas. Para los sociólogos franceses Bourdieu y Passeron, la escuela reproduce la cultura dominante, en un doble mecanismo de imposición/naturalización de esa cultura, garantizando así la reproducción social, el *status quo* y la expulsión de la escuela de todos aquellos jóvenes que no logren comprender el lenguaje y los códigos culturales dominantes (Da Silva, 1999).

En línea con las miradas críticas acerca del CU es importante destacar los aportes de Michael Apple, cuya obra *Ideología y Currículo* (1979) es fundante de la crítica neomarxista a las teorías tradicionales del CU. Las críticas de Apple se fundan en la idea de hegemonía que toma de Gramsci y Raymond Williams, según la cual: "...los grupos dominantes se ven obligados a recurrir a un esfuerzo permanente de convencimiento ideológico para mantener su dominación. Es precisamente a través de ese esfuerzo de convencimiento que la dominación económica se transforma en hegemonía cultural." (Da Silva, 1999, p. 23). En este marco, Apple se pregunta no solamente acerca de qué conocimientos postula el CU, sino de quién es ese conocimiento y qué intereses guiaron esa selección: su interés radica en poder establecer qué relaciones de poder subyacen en la definición curricular. Además, el autor expresa que la escuela es una institución que distribuye el conocimiento oficial, incluso el que no está explicitado en la letra del CU.

Otro referente en el marco de la crítica neomarxista a las teorías del CU es Giroux (1987), quien se apoya en el concepto de resistencia y en una pedagogía de la posibilidad, en oposición a la dominación económica y cultural que sostienen los teóricos marxistas respecto al CU:

Giroux sugiere que existen mediaciones y acciones en el nivel de la escuela y del currículo que pueden trabajar contra los designios del poder y del control. La vida social en general y la pedagogía y el currículo en particular no son producto sólo de dominación y control. Debe haber un lugar para la oposición y la resistencia, para la rebelión y la subversión. (Da Silva, 1999, p. 27)

Giroux se apoya en el potencial de resistencia que profesores y estudiantes llevan adelante en sus prácticas para pensar un CU que sea crítico de las creencias y de la composición social dominantes. Emancipación y liberación son dos cuestiones que adjetivarán la idea de CU que el autor propone. Esta noción se sustenta en tres conceptos: esfera pública, intelectual transformador y voz. Influenciado por Habermas y Gramsci, Giroux sostiene que la escuela es un lugar privilegiado en donde los estudiantes puedan discutir, participar y cuestionar el *status quo* que reproduce el CU tradicional acerca de la vida social, y que a su vez tengan voz en las instituciones escolares, que estas se constituyan en espacios en que los jóvenes puedan expresar deseos, pensamientos e inquietudes. Además, los profesores son concebidos no como técnicos o burócratas, sino como intelectuales activamente involucrados en la formación de jóvenes, al que al servicio del proceso de emancipación y liberación (Da Silva, 1999).

Otras teorías del CU sobre las que es importante focalizar en este recorrido, son las llamadas teorías pos-críticas. En líneas generales, estas aportan herramientas para comprender que los procesos de dominación que el CU reproduce, no están fundados solamente en la dimensión económica y/o cultural, sino que estos están asociados también a relaciones de poder vinculadas a las dimensiones de género, etnia, raza y sexualidad. Las teorías pos-críticas colocan en el centro de la discusión a los sujetos -con sus experiencias, vivencias y sus voces- históricamente silenciados y/o invisibilizados (obturados) del CU hegemónico. En este sentido, Da Silva (1999) reconoce al menos cuatro líneas de abordaje dentro de estas perspectivas: en primer lugar, mencionaremos el CU multiculturalista, que tiene su origen en los países del norte y en la reivindicación de los grupos culturales dominados por las formas culturales expresadas en las identidades nacionales. Desde una mirada crítica, el multiculturalismo no puede ser explicado sin recurrir a las relaciones de poder y debe superar los enfoques liberales en los que la tolerancia de lo diverso está en la base de los discursos, ya que esas miradas obturan la posibilidad de leer esa diversidad en un entramado de poder. Un CU multiculturalista crítico debería no solo incluir y dar voz a las culturas o minorías subordinadas, sino también procuraría analizar y explicar los procesos a través de los cuales las diferencias se constituyen en factores explicativos de la desigualdad. Otra interpretación del CU que dialoga con la anterior, lo define como narrativa étnica y racial, como un dispositivo que históricamente ha reproducido las identidades nacionales y con marcas de la herencia colonial.

La tercera línea de abordaje del CU está relacionada con la perspectiva de género¹⁷ y las pedagogías feministas¹⁸ y sus miradas sobre el mismo. Existen dos cuestiones centrales para mencionar: las críticas a la existencia de un CU esencialmente masculino y que, a su vez, la reproducción en las instituciones escolares y materiales educativos de estereotipos de género, en lo que se ha denominado el Curriculum Oculto del Género¹⁹ (COG), y como expresa Da Silva (1999) el CU es concebido como un artefacto de género que al mismo tiempo corporiza y produce relaciones de género. Por último, encontramos los aportes de la teoría *queer* y su propuesta de “extrañamiento” del CU. Extrañar el CU es una expresión utilizada por Guacira Lopez Louro (2004) para referirse a nuevas formas de mirar, pensar y hacer el CU desde las teorías *queer*. Lo *queer* entendido como sustantivo, adjetivo o verbo, pero siempre contra lo hegemónico o normalizante.

A modo de síntesis, podemos caracterizar al CU como un artefacto social y cultural atravesado y construido a partir de relaciones de poder (Terigi, 1999). Es una “...síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios...”. (De Alba, 1995, p. 59)

¹⁷ Es un abordaje teórico y político acerca de los modos en que se construyen socioculturalmente las sexualidades, los géneros y los estereotipos sobre los cuerpos sexuados. Implica “...asumir una postura política frente a la desigualdad entre el género masculino y el resto de las expresiones de género” (Graziano y Garriga, 2023, p. 71) y supone mirar la realidad con filtros que nos permitan visibilizar la diversidad en diferentes planos de los seres humanos como una dimensión valiosa.

¹⁸ Las pedagogías feministas proponen construir espacios educativos que repiensen las identidades hegemónicas, los estereotipos de género asociados a esas identidades y el reconocimiento de la existencia sujetos diversos con multiplicidad de experiencias e historias.

¹⁹ El currículum oculto está constituido por todos aquellos aspectos del ambiente escolar que, sin ser parte del currículum oficial, explícito, contribuyen de forma implícita a aprendizajes sociales relevantes. (Da Silva, 1999, p. 40). Por su parte el currículum oculto del género se asocia a la reproducción de estereotipos de género que se da de manera subrepticia en las prácticas educativas escolares.

Figura 3.1

Teorías sobre el curriculum

TEORIAS TRADICIONALES	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS POS-CRÍTICAS
Enseñanza	Ideología	Identidad, alteridad,
Aprendizaje	Reproducción	diferencia
Evaluación	cultural y social	Subjetividad
Metodología	Poder	Significación y
Didáctica	Clase social	discurso
Organización	Capitalismo	Saber-poder
Planeamiento	Relaciones sociales	Representación
Eficiencia	de producción	Cultura
Objetivos	Concientización	Género, Raza, Etnia,
	Emancipación y	Sexualidad
	liberación	Multiculturalismo
	Currículo oculto	
	Resistencia	

Fuente: Extraído de Da Silva (1999, p.7).

3.2.2- Polisemia del concepto

El CU es un concepto polisémico sobre el cual existen numerosas líneas de producción académica en lo que Terigi (1999) ha denominado “un estallido del campo”. (p. 10). En este marco, podemos identificar dos grandes grupos de producciones: aquellas que lo conciben como texto, como un documento escrito, y aquellas que se refieren al CU como todo lo concerniente a lo educativo, incluyendo documentos, acciones, intenciones y experiencias que transcurren en las instituciones escolares. Situarnos entre estos dos extremos implica caracterizarlo como un objeto social: “Un curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.” (Stenhouse, 1991, p. 29). En este sentido, el CU se presenta como una herramienta de la política educativa, es el conjunto de documentos en los que el Estado comunica sus propósitos acerca de las experiencias y contenidos educativos a los que deben acceder niños y jóvenes (Terigi, 1999). Y, a su vez, este se constituye como una herramienta de trabajo para profesores y maestros. También, tiene carácter prescriptivo, apunta a cierto ordenamiento y jerarquización de todos aquellos contenidos que circularán en las escuelas.

La definición de este concepto está lejos de ser una tarea neutral: es el Estado quién decide -en primera instancia- qué conocimientos son socialmente válidos, independientemente de la heterogeneidad de los territorios sobre los cuales se expide esta política pública. Las políticas curriculares tienden a homogenizar el conjunto de saberes que deberían circular en las escuelas. En una segunda instancia de decisión del CU, aparecen los profesores seleccionando qué contenidos de lo prescripto llega a las aulas y que otros conocimientos no prescriptos -también- lo hacen: la cotidianeidad escolar está plagada de situaciones enmarcadas en lo que podemos denominar curriculum oculto (Jackson, 1992; Terigi, 1999).

En este punto es donde podemos diferenciar entre el contexto de producción del CU formal -en manos de técnicos y especialistas-, y el contexto de reproducción del mismo, en línea con el CU real. Focalizaremos en el primero, ya que no es objeto de este trabajo evaluar lo que realmente sucede en las aulas con los contenidos que emanan de esos contextos de producción, sino analizar qué enfoques de lo urbano han sido seleccionados y jerarquizados como valiosos por el Estado para la formación de jóvenes en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires en el contexto de la Ley Federal de Educación n° 24159 (1993) y la Ley de Educación Nacional n° 26206 (2006).

3.3- La política curricular como política pública

Las políticas públicas (PP) pueden ser definidas como un conjunto de decisiones de naturaleza coercitiva (Muller, 1998). Estas se inscriben en un marco general de acción, a diferencia de otro tipo de medidas que los gobiernos pueden tomar de manera aislada. También, tienen un público destinatario (individuos, instituciones, organizaciones, grupos) cuya participación en la concreción de esa PP puede ser pasiva o activa. Por último, las PP tienen metas u objetivos a lograr, que son las que direccionan las acciones (Toenig, citado por Muller, 1998). Toda política pública implica un posicionamiento del Estado respecto a algún problema social. En este sentido, las políticas educativas pueden/deben analizarse en las coyunturas sociopolíticas y económicas en las que se discuten y se crean. No son el resultado de procesos lineales, sino que se van moldeando a partir de disputas que tienen lugar mientras las políticas se van desplegando. (Feldfeber y Gluz, 2019). Es en este marco general en el que inscribimos a la política curricular como política pública.

3.3.1- Reformas educativas y ajuste estructural

Las reformas a las que asistió el sistema educativo argentino en los últimos treinta años deben leerse en diálogo y en el contexto de transformaciones en los sistemas educativos de América Latina en general. Estas reformas se enmarcan en el conjunto de políticas neoliberales que modificaron profundamente los territorios latinoamericanos en diversos aspectos, entre ellos el educativo. Tal como señala Svampa (2005), la gran mutación que constituyó la irrupción del neoliberalismo se fue dando poco a poco entre la década de los '70 y los '90, cuyo ideario se materializó en la Ley de Reforma del Estado (1989), que implicó un programa de ajuste estructural “basado en la reestructuración global del Estado” (Svampa, 2005, p. 35). Esta reestructuración incluyó políticas de privatización de empresas y servicios públicos, la descentralización de funciones del Estado, como la salud y la educación, la desregulación económica y la reducción del gasto público.

En este sentido, Vior y Oreja Cerruti (2015) reconocen la penetración de las decisiones de Organismos Internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) en el ámbito educativo desde la década de los '80. Estas autoras analizan documentos del BM, sus lineamientos educativos y la materialización de sus recomendaciones para el caso argentino. Este organismo fue uno de los que promovió reformas en los sistemas educativos de la región en el marco del llamado ajuste estructural. Podemos reconocer dos grandes momentos de influencia del BM en la política educativa local: el primer momento puede ubicarse entre fines de los años '80 y la década de los '90, y está signado por reformas que se basan en la premisa de “...la educación como una inversión socialmente productiva y clave para el crecimiento económico, el desarrollo social y la reducción de la pobreza...” (Vior y Oreja Cerruti, 2015, p. 204). Las recomendaciones del BM en este momento tienen su origen especialmente en la conferencia de Jomtien²⁰ en 1990, en la que, la entrada de este organismo en el ámbito educativo fue definitiva. El segundo momento inicia en los 2000 y está caracterizado por la revisión que el BM realiza de sus propias recomendaciones y sus impactos reales, aunque con el mismo espíritu que las reformas anteriores. Estos dos momentos tienen su correlato en la política educativa en general y en la política curricular en particular, objeto de este trabajo. Describiremos a continuación con más detalle las transformaciones de la política educativa en cada momento. Luego, focalizaremos en los cambios en la política curricular.

²⁰ Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Tailandia.

3.3.2-Ejes de cambio de las reformas

Las reformas del sistema educativo en la Argentina en las últimas décadas, han ido más allá de la cuestión de los contenidos, y apuntan a nuevos modos de relacionarse con el Estado, las escuelas y los estudiantes. Las mismas se han apoyado en tres ejes de cambio: los modos de gobierno y gestión de los sistemas y las instituciones educativas; nuevas leyes que modifican niveles y ciclos y apuntan a la obligatoriedad; y cambios en el CU, que produjeron la aparición de nuevos contenidos, así como también nuevas dinámicas en el diseño y el desarrollo de los mismos (Merodo, 2006).

Tal como mencionamos, en el período que buscamos analizar podemos reconocer dos grandes momentos. Siguiendo a Feldfeber y Glez (2011), las políticas educativas recientes se despliegan en un primer momento durante la década menemista (1989-1999) bajo la Ley Federal de Educación (LFE) (n° 24195/93) que transformó radicalmente la estructura del sistema educativo argentino a través de una nueva organización académica (ver “Figura 3.2”), la extensión de la obligatoriedad escolar de 7 a 10 años, se definieron Contenidos Básicos Comunes (CBC) y se creó e implementó un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad.

Un segundo momento corresponde a aquellas políticas implementadas luego del estallido del 2001. Bajo la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) se deroga la LFE y es reemplazada por la Ley Nacional de Educación (LEN) (n° 26206/2006). En este contexto, y a diferencia del período anterior en el que la educación se caracterizaba como inversión socialmente productiva, la educación es definida como un bien público y como un derecho social cuyo garante es el Estado y sus agentes. Esta nueva ley vuelve a modificar la estructura del sistema educativo con dos niveles obligatorios de educación -primaria y secundaria- ambos de 6 años de duración. (ver “Figura 3.3”) Los dos gobiernos de Cristina Fernández (2007-2011/2011-2015) pusieron el foco en la inclusión educativa a través de políticas como la Asignación Universal por Hijo (AUH) y el programa Conectar Igualdad para garantizar la permanencia y la terminalidad de los niveles obligatorios.

Figura 3.2

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN (24.195/93)
 Creación de la Educación General Básica (EGB) (Obligatoria) y el Polimodal

EGB (Obligatoria)	Polimodal
9 años	3 años
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 1er Ciclo: 1ro, 2do y 3er año. ✓ 2do Ciclo: 4to, 5to y 6to año. ✓ 3er Ciclo: 7mo, 8vo y 9no año 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 1er Año de Polimodal ✓ 2do Año de Polimodal ✓ 3er de Polimodal

Fuente: Elaboración propia.

Figura 3.3

LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN (26.206/06)
 Creación de la Escuela Secundaria Obligatoria

Secundaria Básica	Secundaria Superior-Ciclo orientado
3 años	3 años
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 1er año ✓ 2do año ✓ 3er año 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 4to año ✓ 5to año ✓ 6to año

Fuente: Elaboración propia.

3.3.3-Reformas educativas y currículum

Tal como mencionamos, las reformas sucesivas de los sistemas educativos en América Latina y para el caso argentino que inician en los años ‘90 se apoyan -entre otras premisas ya mencionadas- en la idea de renovar los currícula obsoletos. Según Merodo (2016):

...el cambio del currículum fue una de las estrategias preferidas por las administraciones educativas de la región para responder a la situación crítica de los sistemas educativos a comienzos de los años '90, caracterizada según algunos estudios por su inequidad e ineficiencia y por la obsolescencia o banalización de sus contenidos. (p. 8).

En este sentido, la revisión de los contenidos escolares y las reformas curriculares correspondientes no tienen precedentes desde la instauración de los sistemas educativos hacia fines del siglo XIX e inicios del siglo XX (Palamidessi, 2006).

La reforma llevada adelante en el marco de la LFE se basó en la redefinición de contenidos. Para ello el Ministerio de Cultura y Educación definió los llamados Contenidos Básicos Comunes (CBC) que sirvieron de base para la elaboración de diseños curriculares de la educación básica obligatoria en las órbitas provinciales. En su elaboración trabajaron expertos académicos especialistas en las diversas disciplinas. Existía una fuerte preocupación acerca de la necesaria definición de contenidos disciplinares científicos para su enseñanza en la búsqueda de, por un lado, superar el supuesto de la escuela vacía de contenidos, y por otro, de la excelencia académica. (Feeney y Feldman, 2016).

Los CBC fueron definidos en los documentos oficiales²¹ de ese momento como un conjunto de saberes relevantes para la enseñanza a nivel nacional y como la matriz básica para un proyecto cultural de alcance nacional cuyo objetivo radicaba en la construcción de un sistema educativo descentralizado e integrado que atendiera a las diversas realidades del territorio nacional. Respecto a los contenidos educativos definidos en los CBC, fueron caracterizados como un conjunto de saberes considerados esenciales en la formación de competencias, definidas a su vez como capacidades intelectuales, prácticas y sociales que la educación debería construir en NNyA. En este sentido, se entiende que los contenidos exceden los conocimientos y datos provenientes de los campos disciplinares, ya que la escuela enseña -además- de conocimientos científicos, valoraciones, actitudes, habilidades, métodos y procedimientos, tanto implícita como explícitamente. (Documentos para la concertación, Serie A, n°6, 1994). Para la Educación General Básica (EGB), los DC se definieron bajo las Resoluciones N° 39/94 y 40/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación. Para el nivel Polimodal, objeto de análisis en este trabajo, los Diseños Curriculares se definieron a través de la Resolución N° 4625/98 y modificados por la Resolución N° 6247/03. Esta modificación estuvo asociada a un

²¹ Documentos para la concertación (1994)- Serie A, 6 a 8. Estos documentos, entre otros, constituyeron los lineamientos para aplicar la Ley Federal de Educación.

reacomodamiento de las asignaturas en los planes de estudios que a una reforma sustancial de contenidos. Es importante señalar que, si bien estos nuevos contenidos implicaron transformaciones profundas respecto a la etapa anterior, los documentos se correspondían más a listados de temas que a propuestas encuadradas teórica y metodológicamente. En este sentido, Álvarez (2013) expresa que fueron las editoriales las encargadas de cargar de sentido político e ideológico a las propuestas.

En el marco de la LEN, sancionada en el año 2006 y la correspondiente ley Provincial de Educación n° 13.688 del año 2007, las transformaciones curriculares llegaron acompañadas, tal como ya mencionamos, de cambios en la estructura del sistema educativo que implicaron la obligatoriedad del nivel secundario -además- de una duración de 6 años del mismo. Esta nueva escuela implicó cambios profundos en la caja curricular (Álvarez, 2013). Para el diseño de los espacios curriculares se conformaron Equipos Técnicos Curriculares que produjeron los Diseños Curriculares, caracterizados por presentar exhaustividad en el desarrollo de los contenidos y encuadres teórico-metodológicos claros que direccionan y prescriben esos contenidos seleccionados para enseñar. Esos documentos constituyen herramientas políticas para la transformación social. Tal como los expresa el marco general de estos DC, estos son prescriptivos, paradigmáticos y relacionales:

Prescriptivo, porque cada materia define los contenidos que deberán enseñarse en el año teniendo en cuenta la articulación conceptual definida como fundamento y dirección en el marco teórico inicial.

Paradigmático, porque como fundamento y toma de posición se definen categorías que orientan, articulan y direccionan las nociones y conceptos que usan en todas y cada una de las materias y que se consideran definitorias para la propuesta educativa del nivel.

Relacional, porque las nociones elegidas guardan vínculos de pertinencia y coherencia entre sí. (DGCYE, 2007, p. 19)²²

En este sentido, y para el área de ciencias sociales analizada en este trabajo, los contenidos se proponen organizados en Unidades Didácticas que incluyen tres niveles de conceptualización explicitados: conceptos estructurantes, conceptos transdisciplinarios y conceptos básicos de las disciplinas. Los conceptos estructurantes, como naturaleza, cultura, espacio, tiempo, trabajo y sujetos sociales subyacen en toda la propuesta y sustentan el recorte y la conceptualización de

²² La cursiva es del original.

los objetos de estudio de cada asignatura. Los conceptos transdisciplinarios son comunes a todas las ciencias sociales y se seleccionan en función de los contenidos a enseñar, constituyen los principios explicativos de estas disciplinas, como, por ejemplo: cambio y continuidad, conflicto y acuerdo, similitud y diferencia, entre otros. Por último, los conceptos básicos son los propios de las disciplinas, los que concretamente debe enseñarse. Por ejemplo, para el DC de segundo año de Geografía (2007) un contenido básico se presenta expresado como “El campo y la ciudad latinoamericanos como expresiones territoriales de las sociedades de la región” o “Las transformaciones actuales en las condiciones y los modos actuales de habitar la ciudad.” (Ver “Figura 3.4”).

3.4-Algunos antecedentes: la cuestión urbana antes de la Ley Federal

Antes de la sanción de la Ley Federal de Educación n° 24159 en el año 1993, los contenidos urbanos que llegaban a la escuela estaban orientados por los programas de estudio que emanaban del Ministerio de Cultura y Educación o del Ministerio de Educación de la Nación, según la época. Independientemente del momento analizado previo a la sanción de la mencionada ley, los contenidos del área de ciencias sociales estaban reducidos a las asignaturas historia, geografía y educación cívica²³. A su vez, la dimensión urbana en esos espacios -si aparecía- se encontraba reducida a miradas descriptivas, fragmentadas y despojadas de conflictividad. Predominaban el enfoque morfológico, el más arraigado y antiguo en la escuela, asociado a “...la ciudad como población agrupada, con umbrales definidos por la cantidad de habitantes, por el continuo construido amanzanado, por la densidad de construcción, con actividades fundamentalmente secundarias y terciarias que se concentran espacialmente caracterizando áreas según su función...” (Alderoqui y Villa, 2012, p. 112).

Hasta la década de los ‘90 sobrevivieron en la escuela secundaria estos enfoques morfológicos de lo urbano en particular y los enfoques positivistas de las ciencias sociales en general, la brecha entre la producción científica y los contenidos escolares fue uno de los rasgos dominantes en la llegada de las nuevas miradas de lo urbano a las aulas.

²³ Esta asignatura también cambió su nombre: cultura ciudadana (1952-1955); educación democrática (1956-1973); estudio de la realidad social argentina (1973-1976); formación cívica (1976-1978); formación moral y cívica (1979-1983); educación cívica (1983-1993).

Figura 3.4

Tipologías de contenidos

Objeto de estudio

La inserción de América Latina en la economía-mundo contemporánea.

Conceptos transdisciplinarios

Similitud – Diferencia / Continuidad – Cambio / Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad / Poder

Conceptos básicos disciplinarios

Centro / Periferia - Intercambio desigual - Países productores de materias primas / países productores de manufacturas -Actividades agrarias y extractivas (primarias) - Actividades de transformación y de servicios (secundarias y terciarias) - Diversificación productiva - Relaciones campo / ciudad - Migraciones - Grandes y pequeños propietarios - Demanda interna - Demanda externa - División Internacional del Trabajo - Escala geográfica - Biodiversidad y Desarrollo Sustentable - Precarización y flexibilidad laboral - Condiciones de vida y modos de habitar - Tiempos económicos - Tiempos ecológicos

CONTENIDOS A ENSEÑAR

- Las condiciones de sitio y posición como factores de localización de la ciudad y su relación con la proximidad a los recursos y los sistemas de transporte: marítimo y vial en su conjunto. Cambios y continuidades durante las últimas décadas en las ciudades latinoamericanas con relación a la función que ocupan en el sistema urbano nacional y latinoamericano: las ciudades primates, intermedias y pequeñas.
- Las migraciones del campo a la ciudad actuales y el retorno al campo. Su relación con la pobreza urbana y los problemas de inclusión/exclusión social: el fenómeno de la interculturalidad. El abordaje de los procesos de diferenciación cultural por pobreza y etnicidad mediante el empleo de entrevistas y otros métodos cualitativos, así como su estudio a través de cuadros, estadísticas, mapas de flujos migratorios y estrategias cuantitativas. (Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad / Poder).
- Las transformaciones actuales en las condiciones y los modos actuales de habitar la ciudad:
 - La inclusión / exclusión social, la segregación socio-espacial. Aislamiento social de los pobres urbanos y el amurallamiento de la elite. (Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad / Poder).

Fuente: Dirección General de Cultura y Educación (2006b). Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2º año ESB- (Geografía)

3.5- Lo urbano en la Ley Federal de Educación

Los DC en el marco de la LFE presentan en sus fundamentos y en su organización un rasgo distintivo: los contenidos que allí se presentan no son exhaustivos ni representan un itinerario a seguir por parte de los profesores. En cada documento se destaca la flexibilidad de los mismos y la importancia de las decisiones individuales en relación a la organización y jerarquización de los contenidos en unidades didácticas. Estos documentos se presentaban como listados de contenidos básicos comunes (CBC) que cada escuela y cada docente podría reorganizar a

gusto²⁴. Tal como mencionamos al inicio del capítulo, luego de realizar una preselección, elegimos analizar los DC de las asignaturas: ciencias sociales, sociología, historia, geografía, derechos humanos y ciudadanía, cultura y comunicación.

En líneas generales, y, en primer lugar, podemos reconocer que lo urbano ya no se encuentra subsumido solo a las tres asignaturas clásicas del área de ciencias sociales (geografía, historia y educación cívica) sino que de manera más o menos explícita, la ciudad -también- aparece bajo la lente de espacios curriculares como sociología y cultura y comunicación. En segundo lugar, y en línea con lo anterior podemos trazar una continuidad en relación a los espacios curriculares en los que la ciudad aparece con más fuerza en las propuestas: en las asignaturas historia y geografía. Si bien podemos reconocer enfoques críticos que superan la concepción del espacio urbano como un escenario en el que la vida social transcurre, coexisten con miradas ligadas a la descripción morfológica de los mismos, por ejemplo, el abordaje de modelos urbanos. En tercer lugar, y en relación a la presencia de esos nuevos espacios curriculares y a los nuevos enfoques de la geografía y la historia²⁵, podemos identificar algunas temáticas novedosas respecto a los enfoques tradicionales mencionados más arriba, que tienen que ver con el abordaje de la relación entre cultura y ciudad; las características de las ciudades latinoamericanas; áreas metropolitanas de países periféricos; movimientos sociales urbanos. También destacamos la presencia de problemas urbanos y nuevos sujetos -como las tribus urbanas- como parte de la currícula, alejándose de las miradas tradicionales y descriptivas de la ciudad. Por último, y antes de introducirnos en los detalles del análisis propiamente dicho, es interesante mencionar la ausencia del Estado -al menos explícitamente- como agente productor del espacio urbano.

El análisis de estos documentos, que implicó la lectura y la segmentación en núcleos temáticos, nos permitió identificar dimensiones de lo urbano presente en los mismos. A partir de ese momento inicial reagrupamos algunas de las dimensiones iniciales quedando conformadas siete categorías que nos permitirán desentrañar las miradas sobre la ciudad presentes en estos documentos. (Ver en Apéndice A, “Tabla A3”). Estas son: paisajes urbanos, estructura urbana, dinámica urbana, jerarquías urbanas, cultura y vida cotidiana en la ciudad, movimientos sociales urbanos, problemas sociales urbanos. A continuación, recorreremos cada una de ellas

²⁴ Si bien en el año 2003 se definieron diseños curriculares para el Polimodal que en este trabajo analizamos, estos tuvieron poca vigencia, ya que en 2006 inició la nueva reforma educativa.

²⁵ La Ley Federal de Educación permitió el ingreso al currículum y a la discusión sobre la enseñanza de las ciencias sociales, miradas críticas sobre las mismas actualizando las ciencias sociales escolares, y poniéndolas a tono con el conocimiento científico.

en relación a los dos grandes modos de mirar y analizar la ciudad que expusimos en el marco teórico: los abordajes desde arriba (exocéntricos) y las miradas desde los sujetos que las habitan (egocéntricas) (Hiernaux y Lindón, 2004).

3.5.1 La ciudad vista “desde arriba”

Los enfoques que caracterizan a las ciudades desde miradas macro o “desde arriba” son los que han predominado en el campo de los estudios urbanos y podemos ver su correlato en el análisis de los documentos curriculares en el marco de la LFE. Si bien estos contenidos dan cuenta de la llegada a las escuelas de enfoques más críticos y menos descriptivos de lo urbano, es interesante visualizar el modo en que temas tan disímiles y hasta contradictorios en términos conceptuales, coexisten. Es el caso, por ejemplo, de los modelos urbanos propuestos para su enseñanza en la asignatura geografía del primer año del polimodal, que en sus mismos contenidos incluye el abordaje de grandes problemáticas urbanas. Dentro de estos enfoques incluiremos y analizaremos cinco de las categorías construidas.

3.5.1.a- Los paisajes urbanos

El concepto de paisaje tiene su origen en el arte, como concepto visual (Frolova y Bertrand, 2006) y una larga tradición en los estudios geográficos. Un hito fundante de los estudios del paisaje tiene que ver con la obra de Sauer, quién recupera del romanticismo alemán el concepto de *Landschaft* y propone que el paisaje visible está formado por elementos tanto de origen natural como cultural (Fernandez Christlieb, 2006). En este sentido, podemos reconocer algunas de las definiciones más difundidas del concepto. Milton Santos (1996) caracteriza al paisaje todo aquello que podemos percibir a través de los sentidos. Lo define como “el dominio de lo visible” (p. 59) y además expresa que también está formado por “volúmenes, colores, movimientos, olores, sonidos, etc.” (p. 59). Algunos de los rasgos que el autor destaca para caracterizar al paisaje están relacionados con el punto de vista de quien observa, la datación, el movimiento y los cambios funcionales y estructurales del mismo. Estas dimensiones del paisaje dejan entrever un aspecto no visible del mismo y que está relacionado con todos aquellos procesos, experiencias, y acciones que están plasmadas en los paisajes pero que no están disponibles a simple vista. La dimensión no visible del paisaje implica pensarlo a partir del modo en que “son interpretados y significados por las personas que los habitan, y estos sentidos varían en función de la cultura, la historia y las prácticas sociales de cada grupo.” (Flores, 2023,

p. 3). En este punto es interesante recuperar los aportes de Nogué (2016) en relación al paisaje como construcción social:

El paisaje puede interpretarse como un producto social, como el resultado de una transformación colectiva de la naturaleza y como la proyección cultural de una sociedad en un espacio determinado. Las sociedades humanas han transformado a lo largo de la historia los originales paisajes naturales en paisajes culturales, caracterizados no solo por una determinada materialidad (formas de construcción, de cultivos), sino también por los valores y sentimientos plasmados en el mismo. En este sentido, los paisajes están llenos de lugares que encarnan la experiencia y las aspiraciones de los seres humanos. Estos lugares se transforman en centros de significados y en símbolos que expresan pensamientos, ideas y emociones de muy diversos tipos. El paisaje, por tanto, no sólo nos muestra cómo es el mundo, sino que es también una construcción, una composición de este mundo, una forma de verlo. (pp. 11-12)

Pensar al paisaje como construcción social, como una categoría material y visible, y a la vez inmaterial e invisible abre múltiples posibilidades en su abordaje, Es así que existen estudios sobre el paisaje vinculados al cuerpo como paisaje (Durán, 2006; Bru, 2006); el paisaje en relación a los conflictos sociales y políticos (Mitchell, 2006; Pena, 2006; Folch-Serra, 2006). Un eje de trabajo situado en los paisajes urbanos es uno de los más prolíficos y es una de las dimensiones que identificamos como presente en los DC. En esta dimensión de los paisajes de las ciudades podemos mencionar los trabajos que recorren la idea de paisajes invisibles, asociados al miedo, a la informalidad, a la desolación, a lo oculto a los ojos de algunos sujetos. (Nel. lo, 2006; Hemerly y Coelho, 2006; Lindón, 2006; Hiernaux; 2006; Estévez, 2006). La visibilidad o invisibilidad de los paisajes es experiencial y está directamente relacionada con el punto de vista de quién observa.

En los documentos analizados, el concepto de paisaje urbano aparece preponderantemente en las propuestas de contenidos para el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) en la asignatura ciencias sociales. Concepto tradicionalmente vinculado a la descripción de la dimensión natural en geografía, se presenta con tres particularidades interesantes: en relación a las actividades que allí se desarrollan; en oposición, pero a su vez en conexión con el paisaje rural; y en sus aspectos materiales visibles y no visibles²⁶:

²⁶ En: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995).

“Los paisajes urbanos. Rasgos y relaciones básicas. Las actividades humanas. Principales tipos de trabajo: productos, instrumentos, recursos naturales.” (*Ciencias Sociales*, 7mo año, 1995).

“La fisonomía urbana, aspectos materiales visibles y no visibles.” (*Ciencias Sociales*, 8vo año, 1995).

“Paisajes rurales y urbanos, contrastes y conexiones.” (*Ciencias Sociales*, 9no año, 1995).

Podremos profundizar en esta dimensión analítica al momento de explorar los modos en que los paisajes son presentados en los libros escolares, pero es interesante la enunciación en los CBC de los aspectos materiales no visibles de los mismos, dado que esto, podemos inferir, coloca la mirada en la experiencia de los sujetos como una dimensión importante a ser enseñada.

También es importante señalar que la ubicación de estos contenidos en los estadíos iniciales de la formación de jóvenes en la escuela secundaria nos habla del paisaje como una categoría que podríamos definir como introductoria a las cuestiones urbanas. Veremos que año a año el abordaje de lo urbano se va complejizando con la introducción de otras categorías y la desaparición del paisaje de las enunciaciones de los DC.

3.5.1.b-La estructura urbana

La estructura de una ciudad alude al modo en que la misma se presenta organizada y/o despliega diversas funciones o actividades dentro de sus límites. En esta categoría identificamos dos subcategorías, la primera asociada a las funciones de la ciudad en las que los documentos proponen la clasificación y caracterización de los espacios urbanos a partir de las funciones y actividades que allí se desarrollan. Por otra parte, y como ya mencionamos, los modelos urbanos que dejan entrever las miradas neopositivistas sobre la ciudad. Si bien para inicios del siglo XXI, Janoschka (2002) ya había caracterizado un modelo de ciudad fragmentada en islas para los casos latinoamericanos, al momento de la sanción de la LFE, los modelos urbanos en boga seguían siendo los clásicos pensados para ciudades con otras características: el modelo concéntrico (Von Thünen, 1826 y Burgess, 1925); modelo sectorial (Hoyt, 1939); modelo polinuclear (Harris y Ulman, 1945). En este sentido, la presencia de los modelos urbanos como contenido de enseñanza, nos indica la intención del currículum en relación con la permanencia en la escuela de miradas positivistas de la ciencia y del espacio, en donde la clasificación y la

modelización son procedimientos válidos en la construcción de conocimiento acerca de fenómenos complejos como son los fenómenos urbanos.

3.5.1.c- Dinámica urbana

El movimiento en la ciudad es una temática muy trabajada en el campo de los estudios urbanos. Lindón (2008) reconoce que los estudios de las migraciones, la movilidad residencial y los movimientos pendulares, entre otras temáticas, se corresponden con abordajes tradicionales en los que el movimiento tiene una raigambre territorial que permitiría considerarlo como equivalente de desplazamiento.

En los documentos analizados, este movimiento en las ciudades aparece de tres maneras. En primer lugar, los DC hacen referencia a los desplazamientos cotidianos y a la accesibilidad en relación con los transportes. Es posible inferir una noción de espacio red en relación a esta subcategoría y una mirada sobre la movilidad cotidiana que coloca el foco en las distancias y los tiempos, no así en las experiencias subjetivas de moverse en la ciudad, por ejemplo²⁷:

“-Los medios de transporte, tipos, funciones. Relación con las actividades productivas y los desplazamientos de la población. Incidencia de las relaciones espaciales y sociales: las distancias, las posibilidades de comunicación.” (*Ciencias Sociales*, 7mo año, 1995).

“-Los medios de transporte: redes, movimientos, flujos de transporte. Las distancias espaciales y temporales. Distancia y accesibilidad. La localización de los asentamientos residenciales y de las actividades económicas.” (*Ciencias Sociales*, 8vo año, 1995).

A partir de estas dos cuestiones, podemos inferir que la concepción de espacio red que subyace podría estar vinculada con los enfoques neopositivistas de la geografía y el espacio urbano, que ponen el foco en la cuestión del transporte más que a otras circulaciones y con ausencia de los operadores de las mismas (Blanco, 2007).

En segundo lugar, otra subcategoría que construimos tiene que ver con lo que hemos denominado “Ciudades del pasado”. Los contenidos incluidos en la misma incluyen, especialmente, los propuestos en la asignatura ciencias sociales del tercer ciclo de la EGB, en su bloque “Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural” y nos permiten trazar en una suerte de línea de tiempo, elementos comunes de las ciudades

²⁷ En: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995).

desde la sociedad feudal hasta la actualidad, pasando por las ciudades coloniales de América y las urbes argentinas en el contexto de la etapa agroexportadora. El foco está colocado en las formas de vida urbana, en contraposición a la vida rural y para el caso argentino, la construcción de la dicotomía entre Buenos Aires y el interior.

Por último, la subcategoría proceso de urbanización y los contenidos que emergen de la misma, nos remiten a la relación urbanización, modernidad e industrialización. La ciudad como símbolo de modernidad (Gorelik, 2002) pero -también- como un espacio problemático: contenidos como “explosión demográfica urbana, marginalidad social, hiperurbanización y los problemas sociales derivados” (DC historia, segundo año polimodal, 2003) expresan a la urbanización como un proceso que desborda límites políticos en el territorio y en la acción.

3.5.1.d- Jerarquías

El crecimiento de las ciudades ha dado lugar a la búsqueda de modos de nombrar a las nuevas formas urbanas existentes. Estos modos de nombrar a las ciudades se vinculan con variados criterios, como umbrales numéricos, funciones, cercanía o conexión con otros núcleos urbanos, entre otros. Dependiendo del territorio que estemos analizando, encontraremos unas u otras jerarquías que representarán los procesos y transformaciones de los mismos.

En relación con esto, Santos (1996) expresa que la observación de las transformaciones reales en las ciudades, como la evolución de los transportes y en las comunicaciones, hacen necesario repensar los esquemas tradicionales para explicar el fenómeno urbano. Las génesis de estos cambios tienen que ver con las transformaciones ocurridas en las relaciones campo-ciudad, en las que los espacios rurales ya no se vinculan solamente con las ciudades cercanas y viceversa. Ese esquema tradicional caracterizado por los vínculos con la cercanía es reemplazado a inicios de la década de los '70, momento en que aparecen otros esquemas de redes urbanas y de jerarquías que tienen en cuenta el modo en que las ciudades se vinculan con otros espacios que pueden no estar cercanos espacialmente hablando. Es en este contexto en el que se construyen nuevas formas de nombrar, algunas de las cuales aparecen en los DC, como por ejemplo megalópolis. En estos documentos analizados, algunas de las formas que aparecen son: “Aglomeración, área metropolitana, megalópolis. Área de influencia. Jerarquía de centros urbanos.” (*Ciencias Sociales*, 9no año, 1995).

Las transformaciones que las ciudades han experimentado en el contexto global han dado lugar a cambios en los modos de caracterizar a las áreas metropolitanas o metrópolis. Metrópoli es un concepto en movimiento, ya que el proceso de metropolización va adoptando características

diversas dependiendo del momento en que lo estemos observando. Es así que, de definiciones que posicionaban a las metrópolis como grandes ciudades con funciones de comando de un sistema urbano nacional, con oferta de infraestructuras y servicios complejos y una extensa área de influencia pasamos a caracterizaciones que necesariamente definen a las metrópolis en relación con otras áreas metropolitanas de alcance global, es decir, en el contexto de una red de ciudades globales (Blanco y Gurevich, 2006). Esta mirada amplía también el modo de caracterizar a las grandes ciudades y pone en cuestión las jerarquías urbanas, incorporando a las ciudades globales como una jerarquía por fuera de la escala nacional tradicional. Soja (2000) utiliza el concepto postmetrópolis para referirse a este nuevo tipo de metrópolis que responde más a una lógica global que moderna. en este sentido, Buzai sintetiza claramente estos procesos:

En la última década del siglo veinte queda estructurada la red mundial urbana en la cual las megaciudades se encuentran en la cúspide de la jerarquía a partir de la incorporación masiva de desarrollos tecnológicos vinculados al proceso de globalización. Los vínculos comunicacionales superan la escala metropolitana con diferentes alcances, conformándose la *Metápolis* (Ascher, 1994) cuando todo espacio se vincula tecnológicamente al núcleo urbano central en relaciones de producción y consumo en áreas de influencia de diferentes alcances. (2020, p. 13)

Los conceptos de megaciudad y metápolis son subsidiarios del de megalópolis, presente en los DC y que hace referencia a áreas metropolitanas comunicadas eficazmente entre sí a través de vías rápidas de comunicación, como las autopistas.

3.5.1.e- Problemas sociales urbanos

Los problemas urbanos vinculados a los accesos desiguales son cuestiones trabajadas en el campo de los estudios urbanos a partir de la década de los '70 con la irrupción de las ideas marxistas para pensar las ciudades. Esta categoría ha sido construida a partir de las temáticas que se desprenden de cuatro asignaturas de polimodal: geografía y derechos humanos y ciudadanía, correspondientes al primer año y geografía e historia de segundo año²⁸:

²⁸ Resolución Nro. 6247/03.

“-El proceso de desindustrialización y reprimarización de la economía y sus consecuencias sociales: desempleo, empleo flexible, pauperización y pobreza estructural.” (*Historia 2º año, 2003*)

“-Grandes problemáticas urbanas-Estructura ocupacional de la población. PEA. Empleo y desempleo. Situación urbana” (*Geografía 1º y 2º año, 2003*)

“-Derechos económicos, sociales y culturales. Condiciones dignas de vida: educación, salud, trabajo y vivienda.” (*Derechos humanos y ciudadanía 1º año, 2003*).

Estos problemas urbanos se encuentran presentados en las unidades o bloques correspondientes al tema población. Es importante mencionar que los temas y problemas vinculados a la población y sus problemáticas suelen tener un abordaje estadístico, mediado por indicadores y despojado de subjetividades y experiencias en relación a esas situaciones de desigualdad. Volveremos sobre esta categoría en el punto 3.6.

3.5.2-La ciudad vista desde abajo -o desde nuevos sujetos-

El abordaje de la ciudad desde el punto de vista de los sujetos que la habitan, la viven y la transitan se inscriben dentro de las miradas egocéntricas del urbano (Hiernaux y Lindón, 2004). Algunos de los nuevos temas propuestos para su enseñanza como son la cultura y la vida cotidiana en la ciudad y los movimientos sociales urbanos nos hablan de la llegada a la escuela secundaria de nuevos enfoques respecto a la ciudad que llegan de la mano de nuevos espacios curriculares como sociología y cultura y comunicación.

3.5.2.a-Cultura y vida cotidiana en la ciudad

El giro cultural que irrumpe en las ciencias sociales da lugar a nuevas formas de leer e interpretar los procesos urbanos, haciendo foco en nuevas interseccionalidades y en sujetos diversos que habitan la ciudad. Los abordajes sobre la dimensión cotidiana de la vida urbana son una puerta de entrada a las experiencias del día a día de los sujetos e implican la búsqueda de explicaciones desde lo cercano, desde la experiencia, desde los ritmos cotidianos y los sentidos de lugar. Aunque todos estos procesos tienen un marco explicativo colocado en el

proceso de globalización. Algunos de los nuevos temas que aparecen en los DC van en este sentido²⁹:

“Las nuevas tribus urbanas- Vida cotidiana, moda y nuevos consumos culturales”
(*Sociología, tercer año, 2003*).

“Cultura y entorno-Componentes culturales de la vida cotidiana -Globalización y regionalización: alianzas y territorialidad -Cultura urbana; cosmopolitismo-La ciudadanía y la integración. Las minorías: movimientos feminista y gay, nacionalismos, reivindicaciones de las minorías étnicas, de las comunidades migrantes y de las poblaciones indígenas.” (*Cultura y comunicación, primer año, 2003*).

Las presencias de estas miradas respecto a la ciudad nos hablan de una renovación de enfoques y llegan de la mano de nuevos espacios curriculares como sociología y cultura y comunicación. Veremos que estos enfoques van permeando también los DC de geografía, pero en ya el marco de la LEN que abordaremos en el apartado 3.5.

3.5.2.b- Movimientos sociales urbanos

Las ciudades han sido escenarios privilegiados en el desarrollo de las luchas obreras de todo el mundo. La presencia de las fábricas en los espacios urbanos y la organización gremial asociada a ellas hace que los movimientos sean caracterizados como urbanos.

Estos temas aparecen en los DC analizados en la asignatura historia de primer año del Polimodal: “Los movimientos sociales, organizaciones gremiales y partidarias autónomas de los sectores populares obreros”, en el bloque de contenidos situado entre 1880 y 1930 en el contexto del modelo agro exportador en América Latina.

3.5.3- La RMBA en la Ley Federal de Educación

Resulta interesante destacar la ausencia explícita de la RMBA en el texto de los documentos analizados. La expresión “hipertrofia bonaerense³⁰” es la que más se acerca a nombrar a esta gran ciudad. Término que presenta una carga negativa, por definición se llama hipertrofia a un crecimiento de un órgano o parte del cuerpo humano considerado excesivo o desmesurado,

²⁹ En: Resolución nro. 6247/03.

³⁰ Esta expresión se hace presente en los CBC del Polimodal, nivel no obligatorio en el marco de la LFE.

perjudicial o anormal. En este sentido, las miradas que comparan a las ciudades con un organismo vivo pueden darnos pistas respecto a las concepciones sobre la gran ciudad que subyacen en estos documentos. Si entendemos al sistema urbano argentino como un organismo cuya cabeza ha crecido desmesuradamente podemos identificar una visión organicista de la ciudad (Park, 1999; Fernández, 2016). Nombrada como “la Cabeza de Goliat por Ezequiel Martínez Estrada” (1969) y “...pintada como asesina del federalismo, y monstruo macrocefálico que desequilibra un cuerpo que apenas puede sostenerse sobre sus piernas raquílicas.” (Borthagaray, 2010,p. 2), la gran ciudad pareciera no tener límites en su expansión.

Como mencionamos antes, si bien los documentos analizados no se caracterizan por su exhaustividad y direccionamiento, y la aparición en las aulas de la RMBA, el AMBA o el conurbano quedará en manos de los profesores, entendemos que la omisión en el acto de nombrar a la aglomeración urbana más grande del territorio argentino puede ser leída en el marco de las intencionalidades que el CU tiene implícitas: lo que no se nombra no existe, o en este caso podría omitirse como contenido de enseñanza. Veremos en el capítulo siguiente el modo en que las propuestas editoriales conceptualizan y le dan sentido político a este contenido.

3.6-Lo urbano en la Ley de Educación Nacional

La sanción de la LEN en el año 2006 implicó la renovación progresiva de los contenidos definidos por el Estado para la enseñanza en todos los niveles educativos. Entre los años 2006 y 2012 se publicaron los diseños curriculares para la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. En esta sección hemos seleccionado para su análisis los DC de las asignaturas ciencias sociales, geografía e historia del ciclo básico, y los DC correspondientes a la orientación ciencias sociales del ciclo superior: geografía, historia, trabajo y ciudadanía, política y ciudadanía, sociología, comunicación, cultura y sociedad y economía política³¹.

De carácter prescriptivo, estos documentos distan mucho de la propuesta sintética y de enunciación de los contenidos analizados bajo la LFE. Estos se caracterizan por su exhaustividad, incluyendo cada uno de ellos un conjunto de componentes que direccionan no solamente cuestiones organizacionales, como el mapa curricular o la carga horaria, sino también un marco teórico desde el cual se ha diseñado cada asignatura, objetivos de enseñanza y de

³¹ El nivel secundario en la actualidad se divide en Secundaria Básica que incluye primero, segundo y tercer año, y un ciclo orientado correspondiente a cuarto, quinto y sexto año. Las orientaciones son: Ciencias Sociales, Economía y Administración, Ciencias Naturales, Comunicación, Arte-música, danza, teatro, literatura, artes plásticas-, Educación Física, Lenguas extranjeras.

aprendizaje, unidades de contenidos con sus contenidos mínimos detallados, orientaciones para la evaluación, bibliografía y recursos disponibles online. En este punto es importante señalar que los documentos presentan un posicionamiento epistemológico, ético y político, pedagógico y didáctico explícito, que se hace presente en todos ellos y está relacionado con la política educativa del período, en donde la formación de niños, niñas y jóvenes está orientada por las premisas de la inclusión educativa y la obligatoriedad de la escuela secundaria, todo esto en el marco de la llamada perspectiva en Derechos Humanos. Volviendo al posicionamiento de los DC, podemos afirmar que la perspectiva crítica es transversal a toda la propuesta y está orientada no solamente a la comprensión de procesos, conflictos y problemáticas de la realidad social, sino que también apunta a la construcción de una conciencia crítica que permita a los estudiantes un ejercicio pleno de derechos en el marco de la vida democrática.

Siguiendo el esquema analítico del apartado anterior construimos seis categorías analíticas que agrupamos en línea con las miradas exocéntricas o egocéntricas, e identificamos temáticas que también operan como categorías, pero que se destacan por ser totalmente nuevas en las propuestas educativas ([Ver en Apéndice A “Tabla A4”](#)).

Veremos que algunas categorías se repiten respecto a las construidas para la LFE, en algunos casos con las mismas dimensiones o temáticas en su constitución, como dinámica y jerarquías urbanas. En otros casos temáticas que conformaban categorías específicas en el apartado anterior han sido reagrupadas, conformando nuevas: la presencia explícita del Estado como agente productor de ciudad en el marco de la LEN nos permite otros reagrupamientos de los procesos y problemáticas presentes en los documentos.

3.6.1- La ciudad vista desde arriba: continuidades temáticas, mixturas y Estado presente

En este apartado recorreremos algunas categorías novedosas y veremos qué dimensiones nuevas aparecen en otras que ya habíamos identificado para el conjunto de documentos de la LFE. Veremos que la centralidad del Estado en la organización del espacio urbano es un rasgo distintivo de los nuevos diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires.

3.6.1.a- Estado, política económicas y ciudad

Las ciudades son construcciones históricas que presentan marcas y materialidades pertenecientes a diferentes momentos y procesos políticos, económicos, sociales y culturales que las han ido configurando tal como las conocemos hoy. En el análisis realizado agrupamos

bajo esta categoría tres subcategorías que recorren la historia económica y territorial de la Argentina, con su correlato urbano: ciudad y agroexportación; ciudad e industria y ciudad neoliberal. En este sentido podemos reconocer la influencia de los aportes de la economía regional cuya obra clásica de Rofman y Romero (1974) recorre la historia económica de la Argentina en clave regional-territorial haciendo aportes muy interesantes en relación a los períodos mencionados. La figura del Estado aparece en todos los pasajes como central en la producción de políticas públicas que favorecen la construcción de un espacio urbano accesible para todos en algunos momentos y la privatización del mismo en otros.

3.6.1.b-Dinámica urbana

Como expresamos en apartados anteriores, las ciudades tienen movimiento ya que no solamente cambian sus estructuras materiales o sus funciones a través del tiempo, sino que también circulan -en ellas y entre ellas y otros espacios- personas, mercancías e información.

Esta dimensión de análisis la construimos a partir de dos categorías iniciales que aluden al movimiento y a la transformación. La primera es la relacionada con los movimientos migratorios, tema de enseñanza tradicional en la geografía y en la historia escolar, el abordaje del mismo está propuesto no solamente en términos de saldo migratorio sino también en relación a problemáticas vinculadas a ese proceso de movilidad territorial como la relación entre las migraciones campo-ciudad con la pobreza urbana y el arraigo y el desarraigo de los migrantes en ciudades grandes, medianas y pequeñas. La segunda categoría inicial la llamamos ciudades del pasado marcando un corte temporal y una diferenciación de escala de análisis con la categoría Estado, políticas económicas y ciudad, y allí incluimos todos aquellos procesos que datan desde las primeras viviendas de los grupos humanos hasta los problemas de vivir en la sociedad industrial para el espacio europeo. En estos casos hay algunas variables comunes que tienen que ver con la dimensión tecnológica: la idea de que los asentamientos humanos primero y las ciudades después, son posibles en función de la tecnología disponible en cada momento histórico para producir excedentes y para transformar el medio natural.

En relación con esta última subcategoría es importante destacar el lugar de las ciudades latinoamericanas en los DC. En este sentido, Cicerchia (2006) y Romero (1976) destacan y caracterizan la larga historia de los espacios urbanos americanos con más de dos mil años de urbanización, desde las metrópolis prehispánicas a las áreas metropolitanas actuales.

3.6.1.c-Jerarquías urbanas

Hemos mencionado que la cuestión de las jerarquías urbanas ha sido un tema clave para explicar, clasificar y nombrar las formas y los procesos presentes en las ciudades. En los DC publicados en el marco de la LEN esta categoría aparece especialmente vinculada con los modos en que se organiza el sistema urbano nacional y latinoamericano. Aparecen en el discurso las ciudades primates, intermedias y pequeñas, haciendo alusión a uno de los rasgos principales de los sistemas urbanos de la región: la primacía urbana. También la aparición en el currículum de las ciudades intermedias o medianas nos habla del reconocimiento de un proceso reciente de estos sistemas urbanos, en donde si bien la gran ciudad crece, también lo hacen las aglomeraciones de tamaño intermedio. Estas ciudades presentan entre 50 000 y 1 000 000 de habitantes y han crecido sostenidamente desde la década de los '70 para el caso argentino (Velázquez, 2001). En las ciudades intermedias de América Latina habita alrededor del 30 por ciento de la población³² y cumplen funciones clave de conexión entre zonas productivas, áreas de consumo y puertos.

3.6.1.d-Problemas sociales urbanos

Dentro del conjunto de documentos analizados, el espacio curricular que propone el abordaje de problemas urbanos es geografía en todos los años de la escuela secundaria. Agrupamos los contenidos propuestos dentro de esta categoría en dos subcategorías, una que corresponde a las condiciones de vida de la población urbana y rural, y otra que responde a los llamados problemas de empleo. Dependiendo del año de la escuela secundaria estas problemáticas se trabajan a diferentes escalas: América en segundo año, Argentina en tercero y en quinto, escala mundial en cuarto año, y un conjunto de problemas geográficos en diferentes escalas son propuestos en la geografía de sexto año.

Es interesante mencionar que aparecen nuevas temáticas como la segregación urbana, las transformaciones del espacio público y la polarización y la fragmentación social en los espacios urbanos, temas todos vinculados a los impactos del neoliberalismo en las ciudades. Además, también se hacen presentes los abordajes más vinculados a la demografía que permite mapear niveles de desarrollo y necesidades básicas insatisfechas en diferentes escalas a través de indicadores como el Índice de Desarrollo Humano (IDH), las Necesidades Básicas Insatisfechas

³² Según datos del Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe, 2019.

(NBI) y el producto Bruto Interno (PBI), que facilitan explicaciones macro de la desigualdad territorial. Estos temas son relevantes y, trabajados en inter vinculación, permiten abordajes complejos y multicausales sobre los problemas ciudad:

La pobreza en las ciudades trae consigo otros problemas: la falta de vivienda, la contaminación del medio ambiente, la inadecuada provisión de agua potable y alimentos, y el déficit en la disponibilidad de transporte, los cuales tienden a concentrarse territorialmente. Estas carencias se refuerzan mutuamente y conducen a la estigmatización de ciertas zonas, de las cuales resulta muy difícil salir. (Carrillo, 2006, p. 123)

Al respecto, Ortega Valcárcel (2000) destaca la importancia del abordaje de problemas geográficos relevantes en el marco de un mundo globalizado y en constante transformación y de una geografía social crítica.

3.6.2- La ciudad mirada desde abajo: cambios, continuidades y profundizaciones

Recorreremos aquí dos categorías que ya aparecieron en el conjunto de documentos anteriores y que en la nueva propuesta curricular se complejizan y actualizan.

3.6.2.a- Cultura y vida cotidiana en la ciudad

La irrupción del giro cultural en las ciencias sociales ha dado lugar a nuevos abordajes de la ciudad que contemplan entre otras cuestiones, las experiencias cotidianas de los sujetos que las habitan. Pero, también son clave las transformaciones de estos espacios en el contexto de un mundo globalizado, en las que la reinención y producción de la diferencia geográfica transforma a las ciudades, las reposiciona, las reconecta con otras en función de decisiones vinculadas al capital (Zusman y Haesbaert, 2012).

Para el caso analizado, la aparición de espacios curriculares como sociología, cultura, comunicación y sociedad y una geografía en el último año situada en problemas y fundamentada desde enfoques posmodernos nos permiten identificar núcleos temáticos que van en línea con estos abordajes de la vida cotidiana y las identidades territoriales de los lugares:

“La identidad cultural como construcción. Identificaciones, pertenencias y agrupamientos. Prácticas, consumos culturales, ritualidades y dinámicas de socialidad presentes en los espacios de interacción social, mediante las que se sostienen y construyen identidades grupales. (DGCYE, 2011e- *Cultura, comunicación y sociedad*, 5to año),

“La noción de aldea global; los no lugares según Marc Augé.” (DGCYE, 2011d- *Sociología*, 5to año),

“Los jóvenes, los consumos culturales y sus espacios de identidad. Cine, medios de comunicación y Geografía: la construcción imaginaria de los lugares en el cine y en los medios masivos de comunicación. Los aeropuertos, las estaciones de servicio y los establecimientos de comida rápida, entre otros espacios, y sus connotaciones culturales.” (DGCYE, 2011g, *Geografía* 6to año).

Identidades culturales -que podrían situarse en la ciudad-; no lugares y consumos culturales y construcción de lugares son temáticas sin precedentes en las propuestas para la formación del nivel secundario. Al respecto de estas ideas, Chuche (1999) expresa que la identidad es un concepto de carácter relacional y situado:

La construcción de la identidad se hace en el interior de los marcos sociales que determinan la posición de los agentes y por lo tanto orientan sus representaciones y sus elecciones. (...) no es una ilusión, pues está dotada de una eficacia social, produce efectos sociales reales. La identidad es una construcción que se elabora en una relación que opone un grupo a los otros con los cuales entra en contacto (p. 3).

En relación con esto, es importante traer a la discusión la noción de identidad territorial y el concepto de lugar, que permiten hilar esas ideas presentes en los DC acerca de los no lugares y la construcción de los lugares y los espacios de identidad. El concepto de lugar se redefine el marco del giro subjetivista y es un concepto que nos permite acercarnos al espacio social a partir de la experiencia de los sujetos. Esta noción refiere a espacios delimitados que:

... para los sujetos representan certezas y seguridades otorgadas por lo conocido. A pesar de que el lugar alude a un espacio con límites, dichos límites se extienden hasta donde lo hace el contenido simbólico de los elementos objetivados en él y que pueden

ampliarse a través de redes y relaciones de sentido. Por ello, se puede considerar al lugar, siguiendo a Gumuchian, como «una acumulación de significados». (Lindón, Hiernaux y Aguilar, 2006, p. 13)

También se suman a las propuestas: la idea de aldea global (McLuhan y Powers, 1989), que destaca la interconexión de las personas y los lugares a través de los medios de comunicación, y el concepto de no lugar (Augé, 1992), construido a fines de explicar lugares sin identidad, con rasgos estructurales y funcionales similares que pueden ser hallados en cualquier sitio del mundo global.

3.6.2.b- Movimientos sociales urbanos

Los movimientos sociales son caracterizados por Zibechi (2003) como un modo de organización que nace en respuesta a los embates del neoliberalismo que desde la década de los '80, ha trastocado la vida cotidiana de las personas en América Latina. Estos movimientos se caracterizan por cinco rasgos claves: su raigambre territorial; su autonomía respecto al Estado y los partidos políticos; la reivindicación de sus identidades, en la búsqueda por nuevas formas de conquistar derechos, por fuera la ciudadanía que les fuera arrebatada; la formación de intelectuales propios que construyen conocimiento situado y desde adentro; la feminización de la lucha. Los movimientos sociales urbanos pueden ser localizados en territorios urbanos y sus luchas suelen estar vinculadas a cuestiones como la vivienda y el trabajo. A diferencia de los movimientos sociales urbanos que se hacen presentes en la LFE, en los actuales DC estos contenidos si bien retoman los movimientos vinculados a la lucha obrera, avanzan sobre otros que surgen como respuesta y reacción a la globalización neoliberal y, además, están presentes en diversas asignaturas como geografía de segundo a quinto año, y trabajo y ciudadanía en sexto año. El protagonismo que adquiere la asignatura geografía en el abordaje de estas temáticas nos habla no solamente de la raigambre territorial de estos temas sino también de una renovación del temario de la geografía escolar que coloca la mirada en problemas relevantes para la sociedad que se alejan de las miradas descriptivas y físicas del espacio.

3.6.3- Nuevos temas para la enseñanza

En este apartado decidimos agrupar algunas categorías construidas a partir de los documentos y que dan cuenta de ejes nuevos en las propuestas curriculares. Algunos de estos novedosos

tópicos tienen que ver con transformaciones en los espacios urbanos que empiezan a ser objeto de análisis en el mundo académico como, por ejemplo: las ciudades latinoamericanas y sus rasgos característicos; la relación ciudad y ambiente con sus problemas ambientales derivados. Otros temas están vinculados con discusiones del campo académico que llegan a los diseños curriculares y como herramientas para discutir problemáticas urbanas, como es el caso de los problemas del capitalismo, la sociología y la gran ciudad, y teorías del desarrollo que permiten explicar la pobreza urbana.

3.6.3.a-Ciudades latinoamericanas

Las grandes ciudades latinoamericanas, como Ciudad de México, San Pablo, Buenos Aires y Río de Janeiro, y otras de menor tamaño como Bogotá, Caracas, Lima, Montevideo y Santiago de Chile, presentan fenómenos comunes que Ciccolella (2007) ha identificado como transformaciones relevantes para la década de los noventa. Algunas de ellas son: la expansión de la mancha urbana; la tendencia al policentrismo y al crecimiento reticular; la difusión de los servicios como base económica; la difusión de nuevos objetos urbanos, como shoppings, barrios cerrados, hipermercados; la suburbanización difusa de las élites y también de sectores populares; el incremento de la polarización social y la consolidación de la segregación residencial; son algunas de los cambios que podemos situar en estas ciudades. (Ciccolella, 2007). Algunas de estas transformaciones aparecen en los DC mixturadas con otras temáticas que hemos categorizado en relación a problemas sociales urbanos. Las referencias a las ciudades latinoamericanas aparecen en relación con las actividades económicas dominantes en ellas y sus rasgos específicos con relación al mundo del trabajo. Las características de las ciudades latinoamericanas pueden inferirse también en aquellos pasajes correspondientes a la subcategoría ciudad neoliberal en la que estos procesos mencionados se proponen de manera general para el abordaje de la escala global y para el caso de la RMBA.

3.6.3.b- Ciudad y ambiente

Las cuestiones ambientales empiezan a aparecer en las agendas escolares hacia fines de la década de los '80. En sus inicios, estas son abordadas con miradas despojadas de criticidad y cercanas a la responsabilidad individual de las personas respecto a los problemas ambientales (Brailovsky, 2014). Al mismo tiempo, en el discurso de las ciencias sociales se fue instalando la necesidad de revisar esos enfoques y repensar lo ambiental desde una perspectiva crítica en

donde los actores sociales implicados en las problemáticas ambientales puedan ser diferenciados y caracterizados según sus niveles de responsabilidad e intencionalidad. Para el caso de la geografía escolar, la dimensión ambiental se hace presente a partir de las reformas de los '90 y aparece transversalizando toda la propuesta de la LEN.

Las ciudades se caracterizan por ser ambientes complejos y altamente transformados. En este sentido recogemos una afirmación de Carrillo (2006) que creemos importante para poder pensar la relación ciudad y ambiente:

La vida urbana ofrece la perspectiva de no tener que recoger leña y acarrear agua; sin embargo, la vida en favelas, barrios y asentamientos irregulares a veces resulta más dura que en la aldea. Los servicios también son deficientes: la calidad del agua y del aire, y el riesgo de enfermedades pueden ser peores debido al saneamiento insuficiente y al hacinamiento. (p. 122)

La misma autora reconoce que los principales problemas ambientales urbanos tienen que ver con contaminación del aire y el agua, acceso al recurso agua y el problema de la basura. En los documentos revisados, hallamos un énfasis colocado en las cuencas hídricas que surcan ciudades importantes de la Argentina, como la cuenca del Plata y del Desaguadero, además del acuífero guaraní como reserva de agua dulce de importancia estratégica mundial. También, es interesante la presencia de estudios de caso que permiten abordar la dimensión social del riesgo ambiental, como lo es el caso del polo petroquímico de Dock Sud. Por último, el análisis de problemas ambientales locales es uno de los ejes de la propuesta del DC de geografía para sexto año en el que la investigación escolar y el acercamiento a lo local son clave en el abordaje de lo urbano.

3.6.3.c-Turismo y ciudad

El turismo es una práctica social que implica a numerosos sujetos y que implica relaciones sociales entre aquellos que viajan y los grupos sociales cuyos territorios son visitados (Cáceres, 2021). La práctica turística implica la construcción social de los lugares, ya que estos se van configurando en relación con el despliegue de diversas actividades económicas vinculadas al alojamiento, entretenimiento, traslados y alimentación (Bertoncello, 2002). Pero también, estos lugares se redefinen a partir de la construcción de la atractividad turística, que puede estar asociada a rasgos naturales que permiten el ocio y el esparcimiento o a la patrimonialización de

edificios o elementos de la naturaleza. Estas formas de entender al turismo superan los enfoques economicistas presentes en los estudios geográficos hasta fines del siglo XX y son producto de la llegada del giro cultural a las ciencias sociales en general y a la geografía en particular a partir de los años '90. Estas nuevas miradas colocan la atención en las prácticas cotidianas tanto del que viaja y transforma temporalmente sus experiencias cotidianas en los nuevos espacios, como del que habita todo el año esos lugares y ve transformada también su vida cotidiana. (Lindón y Hiernaux, 2012).

Estas dimensiones mencionadas pueden verse en los pasajes que están presentes en los DC en relación con esta categoría:

“Las ciudades balnearias de la costa atlántica y su relación con el turismo social. Los espacios turísticos de la Argentina y su relación con los nuevos consumos culturales producto de la globalización. La construcción social de los lugares y su relación con el turismo: turismo urbano, rural y otros. Las relaciones entre los municipios de las pequeñas y medianas localidades y el fomento del turismo local/regional. El patrimonio histórico, social y natural en el turismo actual.” (DGCYE, 2011g, *Geografía 6to año.*)

Con un posicionamiento que explícitamente dialoga con las geografías críticas, humanistas y posmodernas, y organizado a partir de problemas geográficos y la estrategia de la investigación escolar, el DC de geografía de sexto año de la escuela secundaria nos propone un abordaje del turismo y de muchas otras dimensiones problemáticas en nuevas claves que tienen en común el giro cultural permeando la propuesta. Esto implica, entre otras cuestiones, que las ciudades no son solamente territorios en donde el turismo ocurre como actividad económica, sino que también el turismo recrea experiencias y cotidianidades, se construye, se vive y es mucho más que una función urbana.

3.6.3.d-Los problemas del capitalismo y la sociología: la gran ciudad

Como mencionamos más arriba, la irrupción de la asignatura sociología en la escuela secundaria abre la posibilidad de la llegada de algunas discusiones que se dan en el marco de esta disciplina y del urbanismo en general. Tal como lo expresa el subtítulo, la gran ciudad es reconocida como un problema en el marco del capitalismo. En este sentido Sennet (2004) expresa que la construcción del campo de los estudios urbanos tiene apenas un siglo de antigüedad, con sus inicios en la sociología y en la geografía, que luego se amplía a la economía, a las ciencias políticas, y a la antropología. Además, reconoce dos momentos en el análisis de las mismas en

el marco del capitalismo: uno asociado a lo que denomina rigidez y extrañamiento y otro vinculado a la flexibilidad y la indiferencia.

La dualidad rigidez y extrañamiento la podemos situar en el capitalismo de los siglos XIX y XX, marco en el cual la Escuela de Berlín y la de Chicago coexisten construyendo explicaciones acerca del fenómeno urbano. Para el primer caso, uno de los referentes es Simmel y sus preocupaciones giraban en torno al extrañamiento como alteridad, que a su vez constituirá "...la condición material de la cultura urbana." (Sennet, 2004, p. 215). Para la escuela de Chicago, con Robert Park como referente, la ciudad es pensada desde la ecología urbana, con un énfasis colocado en las funciones y modelos urbanos.

Por último, la segunda dualidad vinculada a la flexibilidad y a la indiferencia, sitúa a la ciudad en el marco de la globalización como nueva fase del capitalismo, que inicia hacia fines del siglo XX. En este contexto, el campo de los estudios urbanos asiste a un estallido en el cual múltiples miradas se sitúan sobre la ciudad, lo que tienen en común será esa dualidad en la que el capitalismo es flexible y en donde el extrañamiento desaparece bajo la indiferencia hacia la alteridad.

Como venimos expresando, veremos en los libros escolares desde qué perspectivas son abordados y profundizados estos temas.

3.6.3.e-Teorías del desarrollo y pobreza urbana

En esta categoría los contenidos identificados se desprenden de la asignatura economía política para el quinto año de la escuela secundaria, y el foco está colocado en las teorías latinoamericanas sobre el desarrollo y la dependencia y los aportes para la comprensión de la pobreza urbana.

En este sentido, desde la década de los '60 la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) fue una de las primeras instituciones en buscar explicaciones a las desigualdades de las ciudades latinoamericanas a través del concepto de marginalidad urbana. Podemos reconocer dos conjuntos de teorías que vienen a explicar la cuestión urbana: por un lado las teorías dualistas de la marginalidad con referentes como Germani, Lewis y Vekemans, que en líneas generales explican la marginalidad a través de:

la ausencia de un vínculo entre el mundo marginal con la sociedad establecida, no siendo solamente una experiencia económica, sino sobre todo cultural, afectando todas las esferas de la vida social. El marginado no poseería las costumbres y normas que le

permitirían integrarse plenamente a la sociedad. Esta característica social se correspondería con una determinación física, con un espacio social específico: el campamento, la favela o la villa miseria. (Cortés, 2017, p. 46)

En este sentido, el desarrollo promovería que las personas salgan de la marginalidad y pasen a integrar la sociedad que existe por fuera de esos márgenes.

Otra de las teorías que busca explicar la pobreza urbana es la teoría de la dependencia. Con referentes como Cardoso y Faletto (2003) y dos Santos (1973), esta teoría cuestiona los enfoques dualistas y postulan que límites para el desarrollo en América Latina se explican por la dependencia económica de estos territorios presentan en relación a otros más desarrollados, en el marco de la división internacional del trabajo, que sitúa a unos territorios como productores de materias primas y dependientes de aquellos que producen bienes complejos. En este marco la marginalidad urbana sería un problema imposible de resolver dado que es una condición necesaria para el desarrollo del mundo capitalista. Respecto a la cuestión urbana uno de los aportes clave corresponden a las ideas de Quijano (1967) quien postula que cada etapa de desarrollo económico o cada etapa de dependencia capitalista ha dejado marcas en los sistemas urbanos latinoamericanos, conformando procesos de urbanización dependientes.

Volveremos sobre estas ideas al momento de analizar los libros escolares de economía política.

3.6.4-La RMBA en la Ley de Educación Nacional

En este apartado recuperamos algunas herramientas que nos brinda Gorelik (2015) para pensar en cómo se construyen las imágenes de nuestra área de estudio: un eje estará colocado en cómo se nombra a la RMBA en los DC y el otro, a lo que el autor denomina los contrastes centro-periferia.

3.6.4.a- Límites, nombres y procesos

La forma de nombrar a la RMBA se ha ido transformando a través del tiempo. Cada año surgen nuevas formas de definirla y de expresar qué territorios la integran. Esto se debe a que la ciudad tiene movimiento, se expande y va incluyendo nuevos territorios. En la actualidad existe consenso³³ acerca de qué está constituida por 40 partidos aglomerados a la Ciudad de Buenos

³³ Fuentes consultadas: <https://observatorioamba.org/>, <https://www.argentina.gob.ar/dami/centro/amba>; Atlas Histórico y Geográfico de la Argentina: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/191671>

Aires, aunque en numerosas fuentes consultadas es nombrada como AMBA o RMBA indistintamente.

En los documentos analizados, las expresiones RMBA, AMBA y conurbano bonaerense aparecen de manera exclusiva en los contenidos de la asignatura geografía de tercero y quinto año, espacios curriculares en los que se aborda la escala nacional. En otras asignaturas como historia de tercero y quinto año, las cuestiones urbanas aparecen situadas para el caso argentino y podemos inferir la referencia al área de estudio a través de temas como crecimiento urbano y migraciones internas que constituyen dos de las causas del origen de la región.

En los DC las expresiones RMBA y AMBA aparecen mencionadas sin mediar referencias acerca del modo de nombrar al área, pero inferimos que la presencia de ambas tiene un fundamento relacionado con procesos que se buscan nombrar. El AMBA se hace presente en algunas de las unidades de contenidos en relación a ese espacio como región geográfica estadística y como ámbito de desarrollo de políticas públicas y territoriales:

“Políticas territoriales y públicas del Estado de Bienestar con posterioridad a 1940. La instauración de un Estado de Bienestar: las protecciones sociales y la gestión y control del desarrollo urbano en la AMBA. (DGCYE, 2008, *Geografía Tercer año*).

“La diferenciación y desigualdad geográfica de las condiciones de vida en la Argentina urbana y rural. Las condiciones de vida de las provincias identificadas con el Noreste Argentino (nea), Cuyo, Noroeste Argentino (NOA), Región Pampeana, Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y Patagonia.” (DGCYE, 2011a, *Geografía Quinto año*).

En este sentido y tal como lo expresa el portal oficial de la República Argentina³⁴:

El Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) está conformada por los distritos de Ciudad de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires, incluyendo 40 municipios³⁵. (...) ocupa un territorio de aproximadamente 3.833 km² y concentra 35% de la población

³⁴ <https://www.argentina.gob.ar/dami/centro/amba>

³⁵ Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Berisso, Brandsen, Campana, Cañuelas, Ensenada, Escobar, Esteban Echeverría, Exaltación, Ezeiza, Florencio Varela, Gral. Las Heras, Gral. Rodríguez, Gral. San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, La Plata, Lanús, Lomas de Zamora, Luján, Malvinas Argentinas, Marcos Paz, Merlo, Moreno, Morón, Quilmes, Pilar, Presidente Perón, San Fernando, San Isidro, San Miguel, San Vicente, Tigre, Tres de Febrero, Vicente López, Zárate.

nacional, siendo el área geográfica más poblada del país y configurándose históricamente, como el núcleo central del sistema urbano argentino.

Inferimos que la expresión AMBA es tomada como la denominación oficial, independientemente de que no exista como unidad político administrativa, es considerada como territorio de acción o intervención política. Sin embargo, desde el punto de vista estadístico el INDEC (2010, 2016) sigue delimitando y nombrando dentro de sus regiones geográficas estadísticas a la “Región Gran Buenos Aires”, formada por: Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y 31 partidos de la provincia de Buenos Aires³⁶. Algunos autores (Marcos, Buzai y otros, 2022) coinciden en que es en el ámbito de la academia en el que esa regionalización no alcanza a cubrir el territorio y la complejidad que implica pensar en esa RMBA ampliada, de 40 partidos aglomerados a la CABA.

Por otra parte, la RMBA se hace presente en los documentos analizados en relación a diversas temáticas y procesos, asociadas con industrialización, modernización y fragmentación. En un primer momento analítico, podemos inferir que este modo de nombrar a la región se presenta vinculado a temas, problemas, procesos y transformaciones miradas desde las ciencias sociales. Es decir, la región como área de estudio y no como objeto de intervención política. En este sentido dentro de la fundamentación del diseño curricular correspondiente a la asignatura geografía para el tercer año de la escuela secundaria encontramos referencias a la RMBA que la caracterizan en relación con otras regiones, como la región pampeana y las economías regionales y como producto del desarrollo desigual y combinado a escala nacional (*DGCYE, 2008, geografía tercer año*).

Un elemento interesante presente en el material analizado tiene que ver con el carácter histórico de la RMBA, cuyo crecimiento y transformaciones van ocurriendo de la mano de actores decisionales que permiten la construcción de esa región. Es así que los contenidos vinculados a la misma giran en torno a los procesos de industrialización y urbanización situados en el contexto del modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI) situado entre 1930 y 1970, y al proceso de fragmentación de la ciudad iniciado en la década de los ‘90 por

³⁶Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Cañuelas, Escobar, Esteban Echeverría, Ezeiza, Florencio Varela, General Rodríguez, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, Lanús, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Marcos Paz, Merlo, Moreno, Morón, Pilar, Presidente Perón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, San Vicente, Tigre, Tres de Febrero y Vicente López.

efectos de las políticas neoliberales y la privatización de lo urbano. Recuperaremos estos procesos en el apartado que presentamos a continuación.

3.6.4.b- Contrastes centro periferia

Los documentos analizados dan cuenta de un abordaje de lo urbano y de la RMBA asociado a procesos económicos, políticos y sociales que fueron configurando esos espacios. Como mencionamos en apartados anteriores, estos DC le otorgan una centralidad novedosa al Estado como agente productor de espacio, junto con el mercado y los movimientos sociales, dependiendo de cada momento histórico. Entonces, la RMBA se propone ser enseñada a partir de tres grandes momentos históricos de su conformación: el modelo agroexportador y el crecimiento urbano asociado a la inmigración europea y la llegada del ferrocarril; la etapa de industrialización vinculada al proceso de urbanización, las migraciones internas, y el modelo neoliberal, cuya máxima expresión territorial está materializada en la fragmentación de la región. Respecto al contraste entre el centro y la periferia propuesto por Gorelik (2015) y referido en nuestro marco teórico, creemos que la propuesta de abordaje del área de estudio en los DC podría apuntar a romper con ese contraste naturalizado ya que hay pasajes de los mismos que expresan la diversidad de situaciones y la heterogeneidad de esos territorios metropolitanos. Por ejemplo, el DC de geografía para tercer año expresa: “Heterogeneidad social, segmentación del mercado de trabajo y fragmentación espacial de la RMBA: los barrios de clase alta y los barrios cerrados, los barrios del desempleo, las clases medias y la pobreza no visible –‘la pobreza de puertas adentro’– o nuevos pobres” (DGCYE, 2008). Pero a su vez, otros pasajes del mismo documento dicen: “La periferia de Buenos Aires y sus estilos de vida: el centro y los barrios, las primeras villas miseria. Nacimiento del Conurbano bonaerense: fábricas y casas.” (DGCYE, 2008).

En este punto es importante volver a recordar que podremos tener mayores certezas respecto a los enfoques desde los que se propone el abordaje de estas cuestiones cuando veamos cómo se plasman estos lineamientos en los libros escolares.

3.7- La ciudad y las imágenes de la RMBA en la política curricular: de la hipertrofia bonaerense a la ciudad multidimensional

Luego de este recorrido proponemos algunas conclusiones que sintetizan los cambios y las continuidades en los abordajes de la ciudad y las imágenes de la región Metropolitana de Buenos Aires que se proponen y construyen desde la política curricular en el período analizado. En términos de continuidades, podemos reconocer algunas categorías o abordajes que se mantienen a través del tiempo que están relacionados con la dinámica y las jerarquías urbanas. Si bien en cada período hay diversas dimensiones que conforman a esas categorías podemos afirmar que la preocupación por los flujos -de personas, mercancías e información- y los tamaños de las ciudades y las formas de nombrarlas son temáticas que persisten. Otras categorías que se mantienen tienen que ver con el abordaje de la dimensión cultural y la vida cotidiana de la ciudad, la presencia de problemas urbanos y el reconocimiento de los movimientos sociales urbanos. Estas categorías son clave, porque nos hablan de la presencia de sujetos que construyen, viven y experimentan la ciudad.

En línea con lo anterior, creemos clave remarcar que, en los documentos correspondientes a la ley vigente, la figura del Estado es central para comprender los procesos de transformación urbana, especialmente para el caso argentino. También, las referencias explícitas a la inserción de Argentina en un sistema urbano latinoamericano nos hablan de una mirada que busca asociar lo local con la historia regional y no con una Argentina mirando Europa. Esta LEN formulada en un contexto de un gobierno popular y a posteriori de la crisis del modelo neoliberal en Argentina ocurrida en el 2001, da cuenta de una fuerte crítica a ese modelo económico, político y territorial y profundiza el abordaje de problemáticas urbanas desde el punto de vista de la desigualdad urbana que caracteriza a las ciudades de Argentina y de toda América Latina.

Respecto a otras diferencias que encontramos entre los dos períodos analizados es interesante mencionar que desaparece del discurso el concepto de paisaje, categoría que se constituye como clave para la enseñanza de las ciencias sociales del nivel primario³⁷.

En relación a las imágenes que se construyen acerca de la RMBA es interesante el viraje de perspectiva entre el primer conjunto de documentos y el segundo. Pasamos de la ausencia total de referencias a la región y de expresar su existencia a través del concepto de hipertrofia bonaerense a un abordaje socio-histórico y territorial en la construcción de ese espacio.

³⁷ Resolución N° 1482/17. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>

CAPÍTULO IV- Las imágenes de la ciudad y la Región Metropolitana de Buenos Aires en los discursos y recursos visuales de libros escolares.

“Si los libros ocultan el protagonismo femenino [y de lo diverso] en la cultura y en la sociedad en general, también privan a las mujeres [y a las diversidades] de la posibilidad de reconstruir una genealogía de sus conocimientos, las deja huérfanas de referencias históricas y las despoja de parte de su memoria”.

(Graciela Morgade, 2006, *Educación Sexual Integral con perspectiva de género*)

4.1- Introducción

Este capítulo tiene como objetivo analizar libros escolares para la enseñanza secundaria de la provincia de Buenos Aires (PBA) en clave urbana, rastreando enfoques teóricos e imágenes que se producen a partir de los discursos y recursos visuales presentes en los mismos. Para acercarnos a este análisis revisaremos algunas discusiones y antecedentes vinculados a los libros escolares como materiales educativos cargados de un posicionamiento ideológico y como productos de un mercado editorial. También, haremos foco en antecedentes e ideas vinculadas a los recursos visuales presentes en estos documentos y sus sentidos educativos. Por último, recorreremos los libros seleccionados a los fines de rastrear y caracterizar los discursos y recursos visuales que presentan y que construyen ideas, imágenes y sentidos acerca de la RMBA en particular y las ciudades en general.

Desde el punto de vista metodológico, se seleccionaron en total cuarenta y seis libros, dos por cada una de las asignaturas cuyos DC fueron analizados en el capítulo anterior, es decir: veinte libros editados en el marco de la LFE, de ciencias sociales, sociología, historia, geografía, derechos humanos y ciudadanía, cultura y comunicación (Ver Tabla 4.2); y veintiséis manuales editados en el marco de la LEN correspondientes a las asignaturas: ciencias sociales, geografía, historia, trabajo y ciudadanía, política y ciudadanía, sociología, comunicación, cultura y sociedad, economía política (Ver Tabla 4.10). Los libros de cada una de esas asignaturas se seleccionaron atendiendo a los principios de heterogeneidad y accesibilidad (Valles, 1997). Se analizaron dos libros por cada asignatura, disponibles en su mayoría en formato papel-físico, y algunos en formato digital. El criterio de heterogeneidad se apoyó en la selección de diversas editoriales y años de edición, por ejemplo, en el marco de la LFE se editaron numerosos manuales escolares, por lo cual seleccionamos para cada asignatura un libro editado en los noventa y otros en la década de los dos mil. De cada documento se eligieron partes o capítulos que presentan el abordaje de lo urbano en alguna dimensión, recorriendo inicialmente los índices, pero luego realizando una exploración profunda de cada material. También se tuvo en cuenta el criterio de saturación o redundancia.

La lectura y el análisis de los libros escolares se llevó a cabo a partir de los ejes que se desprenden de los objetivos específicos definidos para esta investigación: ¿Cómo aparece lo urbano?, ¿Cómo y en relación con qué temas y/o problemas está presente lo urbano en los libros?, ¿Cómo aparece la RMBA en las propuestas? Además, se espera hallar dimensiones

emergentes que permitan complejizar el análisis de lo que los textos dicen (Verd y Lozares, 2016).

El análisis temático se realizó en dos momentos, uno de sistematización general de la información de carácter urbano presente en los capítulos y otro haciendo foco en los capítulos exclusivamente destinados a las ciudades. En el primer momento, se desarrollaron cinco pasos de carácter inductivo que nos permitieron construir categorías analíticas. El primer paso fue la lectura exhaustiva y sistemática de los capítulos o fragmentos de capítulos, buscando indicios que respondan al objeto a analizar: tema y problemas relacionados a los espacios urbanos (ver en Apéndice B “Tablas B1, B2, B3 y B4”). Esta lectura inicial nos permitió el desarrollo del segundo paso, en donde identificamos temáticas. En el tercer paso construimos categorías analíticas -que se desprenden de las temáticas rastreadas inicialmente- acerca de cómo aparecen propuestos lo urbano y la RMBA en estos documentos. (Ver “Tablas 4.3” y “Tabla 4.5”). Los pasos cuatro y cinco implican el análisis de las categorías a la luz del marco teórico de la investigación y la escritura del mismo.

En el segundo momento, hicimos foco en los capítulos dedicados exclusivamente al espacio urbano. Decidimos analizarlos como unidades de sentido que nos permitieron caracterizar en detalle las perspectivas teóricas que los sustentan. Para explorar estos capítulos diseñamos algunos ejes/interrogantes *a priori*, tomados y reformulados de Blanco (1994) y que se irán complementando con los núcleos temáticos emergentes. Los ejes definidos a priori para el análisis de los capítulos que abordan la escala global o latinoamericana son:

- a- ¿Qué temas aparecen?
- b- ¿Cuál es la escala de análisis?
- c- ¿Qué casos fueron escogidos para cada temática?
- d- ¿Qué actores sociales construyen esos espacios urbanos?
- e- ¿Qué dimensiones del currículum oculto pueden inferirse? (valores implícitos, prejuicios, estereotipos culturales, ausencia o presencia de aspectos controvertidos, ausencia o presencia de grupos diversos en función del género, edad, raza, clase, religión...).
- f- El contenido que se presenta: ¿es de carácter informativo, de apoyo o de demanda?
- g- Las ideas, conceptos y problemas que se presentan: ¿tienen referentes cercanos o alejados de los estudiantes?
- h- ¿Qué tipos de imágenes ilustran los capítulos?

Para el análisis de los capítulos que abordan la Región Metropolitana de Buenos Aires, los ejes

definidos a priori fueron:

a- ¿Qué temas aparecen?

b- ¿Cómo es nombrada y delimitada la Región Metropolitana de Buenos Aires?

c- ¿Qué actores sociales construyen esos espacios urbanos?

d- ¿Qué dimensiones del currículum oculto pueden inferirse? (valores implícitos, prejuicios, estereotipos culturales, ausencia o presencia de aspectos controvertidos, ausencia o presencia de grupos diversos en función del género, edad, raza, clase, religión, etc.).

e- El contenido que se presenta: ¿es de carácter informativo, de apoyo o de demanda?

f- ¿Qué tipos de imágenes ilustran los capítulos?

Para llevar adelante la reconstrucción de estos interrogantes diseñamos matrices ([ver en Apéndice B “Tablas B5, B6, B7, B8”](#)) que nos permitieron la reconstrucción de esos ejes definidos *a priori* a la luz del marco teórico.

Además, los recursos visuales presentes en cada capítulo o fragmentos de capítulos fueron leídos en diálogo con los textos con los que se presentan, atendiendo a los objetivos de esta investigación y analizados a partir de algunos ejes definidos *a priori*, pero inspirados en interrogantes que propone Cruder (2008) que aquí reformulamos en función de este trabajo: ¿Qué tipos de imágenes aparecen en los libros escolares analizados?, ¿Cómo se presentan las imágenes?, ¿Qué contenidos acerca de la ciudad vehiculizan?, ¿Cómo se articulan con el texto escrito?, ¿Qué sujetos aparecen representados en esas imágenes?, ¿Qué mundo aparece figurado y se ofrece a los lectores a través de las imágenes de estos libros escolares?, ¿Cómo aparece la región Metropolitana delimitada y representada en esos recursos visuales? y ¿Qué problemas urbanos pueden visibilizarse en esas imágenes?

4.2- Los libros escolares como materiales que construyen sentidos

Tal como trabajamos en el capítulo anterior, cuando nombramos al currículum hacemos referencia a una selección de contenidos que se ponen a disposición de los estudiantes y que se transmiten culturalmente. En este sentido, la enseñanza es posible con un currículum y con unos materiales que son aquellos que vehiculizan las propuestas en el aula (Blanco, 2008). Estos materiales son los llamados materiales curriculares, definidos por Blanco como:

todos aquellos objetos, libros o instrumentos que se utilizan en las aulas (...) todos aquellos “artefectos”, impresos o no, cuya función es la de servir como vehículos para enseñar o aprender algo, que son utilizados en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, de uso en las aulas. (Blanco, 1994, p. 263)

Dentro de este gran conjunto de posibilidades, focalizamos en aquellos que nombraremos como libros escolares. Estos materiales proponen una visión del mundo, de la sociedad y una selección de aquello que es considerado importante para enseñar.

4.2.1. Los libros escolares

Libros de texto, manuales escolares y libros escolares son denominaciones que se utilizan para nombrar a los materiales curriculares que vamos a analizar en este capítulo. Tomaremos la denominación libro escolar propuesta por Graciela Carbone (2016), quién destaca el carácter comunicativo de los libros escolares, la especificidad disciplinar y los modelos pedagógicos que están detrás de los mismos. Los libros escolares están naturalizados en la vida escolar, ya que forman parte de ella desde siempre (Cruder, 2008) y, además, se distinguen entre otros materiales utilizados ya que es “un instrumento, una herramienta, un recurso para la enseñanza que tiene un formato reconocible y es utilizado tanto en la escuela como en la casa.” (Cruder, 2008, p. 19)

Sobre estos materiales, Blanco (1994) aporta algunas dimensiones/ejes interesantes para su conceptualización y análisis. En primer lugar, reconoce el control técnico que estos materiales ejercen sobre el trabajo de los docentes, ya que si bien son materiales diseñados y destinados a los estudiantes regulan la acción de los docentes. Este control técnico de la enseñanza implica que el currículum prescripto se concretará en el aula a través de las decisiones de quienes escriben los libros y de las editoriales, y no de los profesores. La autora, en línea con Michael Apple (1997) expresa que los libros escolares descalifican el trabajo profesional de los profesores. Otra idea clave respecto al control técnico que ejercen estos libros en la enseñanza tiene que ver con que permiten reducir las inversiones estatales en el sistema educativo al no tener que financiar la producción de otros materiales didácticos, por el hecho de que estos sintetizan a otros materiales y permiten a los profesores optimizar tiempo de trabajo. En este sentido, los libros ejercen:

un control doble e interconectado. Por un lado, aseguran que las prescripciones de los programas oficiales se sigan y, por otra, estructuran de manera específica la práctica de la enseñanza estableciendo una forma determinada de concebir el contenido, de relacionarse con él, de transmitirlo y aprenderlo. Además, y puesto que los libros de texto son elaborados fuera de los marcos en que la práctica de la enseñanza va a

desarrollarse, se ahonda la separación entre los que conciben el conocimiento y los que lo transmiten, generando una dependencia de los 'expertos' que es asumida como necesaria e incluso como positiva. (Blanco, 1994, p. 266)

En segundo lugar, la autora reconoce otro eje de caracterización y análisis que tiene que ver con la concepción de los libros escolares como productos comerciales: al mismo tiempo que son materiales curriculares pensados para la enseñanza, son mercancías sumamente rentables (Blanco, 1994). Es importante señalar que estos materiales/mercancías aportan a la construcción de un currículum oculto. En este sentido Blanco (2008) reconoce que una gran parte de los libros escolares -aunque no todos- reproducen modelos sociales dominantes, sesgos, estereotipos y prejuicios sexistas, clasistas y racistas. Estas ideas nos permiten conectar con el tercer eje, vinculado a los libros escolares como constructores de conocimiento. Los materiales curriculares son portadores de posicionamientos en relación al contenido que proponen y también a sus posicionamientos éticos y políticos. Así, estos libros son:

construcciones particulares de la realidad, modos peculiares de seleccionar y organizar el vasto universo del conocimiento (y) participan en recrear lo que una sociedad ha reconocido como legítimo y verdadero. Contribuyen a establecer cánones de verdad y, de esta forma, también ayudan a crear un importante punto de referencia respecto a lo que realmente son el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad. (Apple, 1992, p. 5, citado por Blanco, 1994, p. 267)

El conocimiento que los libros escolares proponen y la forma en que lo presentan, separa a los lectores del conocimiento y les impide actuar como productores del mismo. Blanco (1994) agrega a estas ideas que estos materiales cosifican y petrifican el conocimiento.

En este sentido, una última dimensión de análisis es la que nos permite identificar la función ideológica de los libros escolares. Esta autora también expresa que en las ciencias sociales la dimensión ideológica es mucho más clara y explícita que en otras disciplinas y toma las ideas de Le Goff (1991), quien posiciona a los libros escolares como documentos “privilegiados para indagar en la mentalidad histórica de un pueblo, ya que la información que contienen nos habla del pasado y del presente y, sobre todo, qué tipo de pasado requiere un determinado presente.” (Blanco, 1994, p. 268). Los libros escolares cumplen una importante función ideológica, ya que una gran parte de ellos representan como rasgos universales una cultura patriarcal, clasista,

blanca y eurocentrista alejada de las realidades cotidianas de profesores y estudiantes (Blanco, 2008).

4.2.2. Los recursos visuales en los libros escolares

Los libros escolares están plagados de recursos visuales que la bibliografía sobre el tema denomina imágenes. Las imágenes son figuras o representaciones de objetos, lugares o sujetos que están ausentes y que encierran un mensaje para quienes las observan, una herramienta de comunicación: “Es uno de los tantos modos en que los seres humanos empleamos para exteriorizar nuestros pensamientos, nuestras ideas y nuestras emociones.” (Augustowsky, 2011, p. 11). A su vez, constituyen representaciones mentales percibidas a través de los sentidos (Cruder, 2008).

Las imágenes pueden clasificarse según su nivel de iconicidad, es decir, según la semejanza con el referente real. Es así que podemos encontrar en los libros escolares representaciones icónicas -como dibujos, pinturas, ilustraciones, mapas- y, también imágenes icónico-indiciales, como las fotografías (Cruder, 2008). En este punto, y a los fines de caracterizar en profundidad a las imágenes que circulan en los libros analizados, creemos importante distinguir entre ícono, índice y símbolo:

El ícono es el signo que mantiene una relación de analogía o semejanza con lo que representa, es decir, con su referente. Por ejemplo, la imagen de un árbol se asemeja a un árbol. El índice es la clase de signos que mantiene con su referente una relación de cercanía física o una relación causal; por ejemplo, la huella que deja un caminante en la arena y el humo, producto del fuego, son índices. Y, finalmente, el símbolo se relaciona con su referente mediante una convención; por ejemplo, la paloma es un símbolo de la paz. (Augustowsky, 2011, p. 15)

En cualquiera de los casos, ninguna de las imágenes que aparecen en los libros escolares representan verdades indiscutibles ni pueden ser interpretadas sin ponerlas en diálogo con el contexto de creación de las mismas y sin considerar el conjunto discursivo en el que se presentan, es decir en relación con el texto escrito. Los libros escolares incluyen imágenes diversas. En algunos casos son imágenes diseñadas con fines educativos y especialmente para esos libros, pero muchas de ellas tienen un origen -como puede ser el arte- que las arranca de sus contextos originales de creación y hacen necesaria la puesta a disposición de los lectores claves para su interpretación (Augustowsky, 2011).

En este sentido es interesante la clasificación que reponen Hollman y Lois (2015) en relación al contexto de las imágenes: existe un contexto asociado al entorno físico en el cual circulan las imágenes, en nuestro caso los libros escolares, que, como hemos expresado más arriba son un tipo de material utilizado ampliamente en las aulas y también en los hogares, y que tiene las limitaciones propias de un libro pensado para la enseñanza, acotado a un cierto número de páginas y de espacio en las mismas para la inclusión de recursos visuales. También, el contexto de las imágenes puede ser explicado por un entorno lingüístico que incluye imágenes, ideas y discursos que tenemos internalizados de antemano y también todos los datos o paratextos que acompañan a las mismas como títulos, epígrafes, fechas, autoría, etc. Los epígrafes que acompañan a los recursos visuales aportan comentarios, explicaciones, datos o proponen relaciones con el resto del texto y son la puerta de entrada para contextualizar las imágenes (Augustowsky, 2011). Además, estas se presentan en los libros escolares vinculadas con textos y otras imágenes. En ese entramado de palabras e imágenes, es en el que podemos caracterizar al contexto de la imagen como un orden de composición. Las imágenes entrelazadas entre sí, con el texto que las acompaña y orienta su interpretación, los paratextos y el tipo de soporte en el que las encontremos constituyen: “una composición que configura sentidos y se torna discurso visual: las imágenes están organizadas de un modo que las hace hablar sobre el mundo” (Hollmann y Lois, 2015, p. 164). En relación con la cuestión del contexto de las imágenes en los libros escolares, Augustowsky expresa que:

En el caso de los libros de texto u otros libros que se utilizan en la escuela, el libro -y, más específicamente, la página- en el que se encuentra la imagen es el marco de referencia para su recepción. El tipo de libro (enciclopedia, diccionario o novela, por ejemplo), y la materia que trata condicionan en gran medida cómo se miran sus imágenes y qué se espera de ellas. (Augustowsky, 2011, p. 75)

En relación a las ideas que las imágenes transmiten y/o permiten construir, es interesante poner en discusión una concepción muy arraigada sobre los libros escolares en relación a que tanto “las imágenes que porta el libro de texto y los contenidos que transporta llevan implícito su carácter de verdad (son considerados verdaderos) en tanto recorte legitimado del conocimiento científico que transpone al universo escolar.” (Cruder, 2008, p. 34). Sobre esta cuestión, es clave destacar la intencionalidad que presentan las imágenes, en tanto producto y en tanto objeto seleccionado para las páginas de un libro escolar:

Las imágenes son formas de escribir la realidad. Y esa inscripción también es el resultado de muchas operaciones: ninguna imagen es transparente ni retrata la realidad tal cual es. Siempre hay una intencionalidad en la imagen que, por un lado, tiene que ver con quién la hizo y sus motivaciones. Algunas intencionalidades son más visibles o explícitas que otras, e incluso algunas son más deliberadas o ingenuas que otras. También hay que considerar las intencionalidades de quienes utilizan esas imágenes luego, en contextos diferentes del que fueron producidas, a veces separados por una amplia brecha de tiempo, espacios y circunstancias. Además, la imagen puede hablar de distintos modos según quienes, cuándo y cómo la miren. (Hollman y Lois, 2015, p. 22)

En este sentido, Hollman y Lois (2015) realizan aportes clave para pensar en las imágenes y sus alcances educativos. Ellas reconocen, para el caso de la geografía en particular (Davis, 1968), que las ilustraciones gráficas y su relación con los textos escritos son un problema secundario que se inscribe dentro de una discusión más amplia sobre la utilidad de las ilustraciones gráficas que acompañan los textos. Para el caso de los libros escolares, será clave atender a las funciones que tengan las imágenes: ¿Son meramente ilustrativas?; ¿Están acompañadas por consignas que guíen la interpretación y su relación con el texto escrito?; ¿Cómo se usan las imágenes?

Respecto a los usos y funciones que las imágenes tienen en la enseñanza en general y en los libros escolares en particular podemos reconocer la función didáctica y la formación estética (Augustowsky, 2008).

Además de reconocer los usos posibles de las imágenes creemos importante sistematizar a partir de los aportes de Hollman y Lois (2015), Cruder (2008) y Augustowsky (2008) una tipología de imágenes que aparecen en los libros escolares de ciencias sociales, que permitirá guiar el análisis posterior. (Ver “Tabla 4.1”).

Tabla 4.1

Tipología de imágenes

Tipos de imágenes	Características
Fotografías	Son representaciones icónico indiciales, ya que las formas que representan son cercanas a las reales. Pueden ser caracterizadas como documentos que dan testimonio de un momento determinado. Producen la ilusión de captar el tiempo y el espacio en ellas.
Pinturas	Son representaciones icónicas, caracterizadas por pertenecer a diferentes estilos, épocas y sociedades. Ejemplos de pinturas son desde el arte rupestre del Paleolítico hasta las obras con perspectiva del Renacimiento, pasando por el arte gótico de la baja Edad Media, entre otros.
Mapas	Son representaciones icónicas de una porción de territorio que a través del tiempo tomaron diversos formatos y fueron reproducidos en diferentes soportes, desde los códices prehispánicos a la cartografía digital. (Correo de la Unesco, 1991).
Árboles	Son figuras que permiten jerarquizar el contenido que representan al mismo tiempo que lo relacionan. Algunos de ellos hacen énfasis en la evolución relacionando el tiempo cronológico con alguna forma de representación. Ejemplos son los árboles genealógicos, los árboles de problemas, las redes conceptuales.
Diagramas	Es un tipo de imagen que presenta formas icónicas que poseen jerarquías, escalas y están destinadas a un sujeto particular. Los elementos que componen un diagrama están relacionados entre sí, y en conjunto componen forman el diagrama mismo.
Esquemas	Son la mínima expresión posible de un proceso o concepto. Son dibujos que grafican de manera icónica cosas que no son visibles, como vientos, anticiclones, perfiles de relieve, etc. Suelen presentarse realizados a mano con trazos simples.
Infografía	Son un tipo de representación que combina imagen y texto. La imagen suele ser el foco de la infografía y de ella se desprenden ejes o dimensiones de la misma integrando textos, dibujos, esquemas, mapas, etc. En sus versiones digitales permiten hacer <i>zoom</i> para ver en detalle algunas dimensiones.
Gráficos estadísticos	Son un tipo de imagen que representa información estadística y que puede adquirir diversas formas: barras, circulares, curvas. En los manuales de geografía hay dos tipos de gráficos estadísticos muy presentes: los climogramas y las pirámides de población.
Ilustraciones	Estas imágenes pueden tomar diferentes formas, como viñetas caricaturas o sencillamente son dibujos, referidos a temas particulares.
Redes y circuitos	Estas imágenes representan flujos y relaciones a través de flechas. Y pueden adoptar la forma de mapas, diagramas o gráficos.
Imágenes híbridas	Son imágenes digitales en las que se asocian diversos tipos de imágenes, superponiendo mapas, gráficos, redes, etc. En algunos casos permiten una mirada de lo que se está representando o del mundo en tres dimensiones. Un ejemplo muy difundido es <i>Google Earth</i> .

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Hollman y Lois (2015), Cruder (2008), Augustowsky (2008) y Correo de la Unesco (1991)

4.2.3. La ciudad en los recursos visuales

En este breve apartado creemos importante destacar tres tipos de imágenes que Tabakman (2011) y Augustowski (2011) identifican como centrales en el abordaje de lo urbano en la geografía y la historia, espacios curriculares que, como vimos en el capítulo anterior, condensan gran parte de los contenidos ligados a esta temática trabajados en la escuela secundaria:

- Cartografías urbanas: desde las primeras representaciones urbanas en Çatal Hüyük, sitio arqueológico del actual territorio de Turquía, hasta planos de ciudades, históricos y actuales, nos permiten acercarnos a modos diversos de organizar, diseñar y controlar el espacio urbano.
- Obras de arte: pintores profesionales y aficionados que llegaban o vivían en Río de la Plata en la primera mitad del siglo XIX, representaron en acuarelas, diversas situaciones de la vida cotidiana de la ciudad de Buenos Aires. Un ejemplo es la obra de Emeric Essex Vidal (1791-1861), que pintó la Plaza Mayor, la recova, el matadero, el pueblo de San Isidro, entre otros lugares. La obra de Antonio Berni (1905-1981) también es significativa en lo que respecta a la producción de imágenes sobre las zonas portuarias y urbanas, pero situadas en la primera mitad del siglo XX.
- Fotografías urbanas: la invención de la fotografía permitió desde mediados del siglo XIX la producción de registros fotográficos de paisajes urbanos, y también rurales, que mirados en relación a las pinturas y acuarelas de otros momentos permiten analizar cambios y continuidades de los espacios urbanos.

4.3. Los libros escolares en Argentina en las últimas dos décadas

Las transformaciones ocurridas en términos de contenidos del área de ciencias sociales a partir del retorno a la democracia en 1983, y de la Reforma Educativa que se inició en 1993, dio lugar a nuevas formas de crear libros escolares para todos los niveles de la enseñanza. A continuación recorreremos dos ejes clave para comprender la naturaleza de los manuales que analizaremos: por un lado, el modo en que se organiza el mercado editorial y las modalidades de producción de los libros y, por otro lado, veremos que estas transformaciones que venimos enunciando dieron lugar a la aparición de numerosos trabajos de investigación que colocan a los libros escolares como objeto de estudio, indagando en los modos de producción de sentidos en torno a diversos tópicos, como las ideas de nación, estado, población, estudios del medio (Romero,

2007; Carbone, 2016), entre otros. Además, muchos de estos trabajos ponen el foco en el análisis de las imágenes que circulan en estos documentos construyendo sentidos acerca de esos tópicos.

4.3.1. Las transformaciones curriculares y el mercado editorial

En las últimas dos décadas podemos reconocer dentro del mundo editorial dos grandes transformaciones vinculadas, especialmente, a los cambios curriculares: por un lado, la incorporación y la formación de equipos de trabajo conformados por egresados de universidades nacionales y/o docentes de nivel superior, que acompañaron la renovación de contenidos propuestas en los Contenidos Básicos Comunes de cada de cada año y ciclo de todos los niveles educativos. Estos profesionales, en algunos casos, también formaban parte de los equipos que diseñaron y seleccionaron esos contenidos curriculares. Por otro lado, la implantación de nuevas modalidades de trabajo en las editoriales argentinas, similares a las europeas, que incluyen la maquetación de los libros, la desaparición del libro de autor³⁸ y la creación de equipos autorales, a su vez coordinados por especialistas, que quedan invisibilizados detrás de la marca editorial (Rofman, 2007).

Los nuevos libros presentan características particulares, asociadas a un diseño gráfico que incluye multiplicidad de recursos. Además, “los textos centrales se hicieron más breves y hubo más espacio para ilustraciones, textos recuadrados, cuadros, páginas con temas especiales, mapas conceptuales, fuentes y citas de autoridades científicas, y sobre todo numerosas actividades” (Rofman, 2007, p. 150). En este sentido, otro cambio que identifica Rofman (2007) es el de la fragmentación de la información, asociada con esas múltiples secciones que presentan los libros, pero también a que la figura del autor individual dio lugar a la del equipo autorial, cuyos miembros trabajan por separado y luego cada producción se ensambla en un único libro. Se torna relevante, entonces, la presencia de los coordinadores y editores. En este sentido, la tarea de los autores está guionada por los editores, a través de las maquetas (que pautan secciones, número de páginas y cantidad de ilustraciones y actividades a incluir) y de los índices diseñados en base a los diseños curriculares (Tosi, 2010).

Además, los libros empezaron a tener un ciclo de vida corto, ya que lo que buscan las editoriales -en general grupos concentrados de capitales extranjeros- es maximizar sus ganancias (Cruder,

³⁸ Algunas editoriales de menor envergadura que podríamos caracterizar como familiares, sostienen la idea del libro de autor, sin maquetado y libertad en las decisiones epistemológicas y didácticas, con mínimas pautas de ajuste a los contenidos de los diseños y secciones fijas.

2008). Otra transformación que podemos observar entre los libros editados en el marco de la LFE y la LEN es el tamaño de los mismos: el número de páginas desciende -en promedio- de trescientas a doscientas páginas.

4.3.2. Los libros escolares como objeto de investigación: antecedentes

Existen numerosas investigaciones a escala mundial, americana y argentina que toman como objeto de indagación a los libros escolares. Sin pretender hacer un recorrido exhaustivo tomaremos algunos trabajos que constituyen aportes para poder pensar en nuestro objeto de estudio, en términos metodológicos y en términos de las áreas de conocimiento que proponemos abordar. En todos los casos seleccionados, el libro escolar es analizado teniendo en cuenta la vinculación entre el texto escrito y la imagen visual, es decir, como una unidad de sentido que permite reconstruir imágenes acerca de los tópicos indagados.

En algunos casos fue posible visualizar cómo aparece la cuestión urbana en estos antecedentes, aun cuando los ejes investigados en los mismos tienen que ver con otras temáticas, tales como la construcción de la visión Argentina y su territorio en libros de geografía (Quintero, 1999; 2002); la idea de nación en libros escolares de historia, geografía y civismo (Romero y otros, 2007); imaginarios acerca de los espacios marítimos en Argentina (Rigonat, 2009); los estudios del medio y de la población y sus vínculos con la educación para la ciudadanía (Carbone, 2016); representaciones sobre el campo y la familia en Argentina (De Marco, 2021); la perspectiva de los Derechos Humanos en los manuales escolares (Mouratian y otros; INADI, 2014); el concepto de genocidio en los libros de geografía (2020); las imágenes en los libros del nivel primario en Argentina (Cruder, 2018a; 2018b). Respecto al análisis específico de la dimensión urbana, hallamos dos trabajos: uno situado en Venezuela en donde se analizan las imágenes de la ciudad en los libros de texto (Aranguren, 2009), y otro que se focaliza en el binomio campo-ciudad en manuales de lengua y ciencias sociales (Taboada, 2011).

El libro escolar como objeto de estudio y análisis toma protagonismo en la Europa del período de entreguerras y de posguerra del siglo XX, contexto en el que la búsqueda estaba orientada a evaluar los contenidos xenofóbicos y estereotipados que circulaban en esos documentos (Mouratian y otros; INADI, 2014). Surgen así, numerosos centros de estudios de renombre mundial y organismos internacionales preocupados por la cuestión de los libros de texto como objeto de estudio y de análisis. Entre ellos encontramos el Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional sobre libros de texto situado en Alemania; el proyecto Emmanuelle

del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos en Francia; el proyecto Manes³⁹ en España. También existen numerosas directrices que emanan del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en relación a recomendaciones para eliminar estereotipos en textos escolares y materiales educativos, además de guías para el análisis y la revisión de manuales entre otros documentos interesados por la información y los estereotipos que circulan en esos recursos educativos.

Para el caso argentino, existe un trabajo pionero en este campo coordinado por Luis Alberto Romero (2007) que reconstruye la idea de nación en los textos escolares para el caso argentino. Este trabajo se inscribe en un proyecto de investigación más amplio auspiciado por la embajada de Chile en Argentina hacia el año 1996, en el que participaron un equipo chileno y otro argentino, conformado por historiadores, geógrafos y sociólogos que analizan libros de texto relevantes en ambos países, en la búsqueda de reconstruir la idea de nación para ambos territorios y las marcas del prejuicio y de la descalificación que subyacen en la construcción de esas ideas al interior de cada país respecto al país vecino como un otro diferente. Los libros analizados corresponden a las asignaturas historia, geografía y civismo editados en el período 1950-1997 tanto para el nivel primario como para el nivel medio. Algunas conclusiones a las que llegan los autores en relación con los manuales de geografía tienen que ver con la reproducción del mito de la Argentina blanca, vinculada con una fuerte presencia de inmigrantes europeos y por ende la ausencia y/o invisibilización de los pueblos originarios; el clima templado como un factor vinculado al desarrollo; un territorio argentino poseedor de riqueza que lo coloca al acecho de los países limítrofes y al mismo tiempo lo acerca a Europa. Respecto al mapa argentino, los manuales reproducen un territorio que incluye espacios no habitados, como las islas del Atlántico sur y la porción Antártica Argentina, y se registra un fuerte énfasis en el abordaje de los problemas limítrofes, sus resoluciones y la demarcación exacta de esos límites. En lo que respecta especialmente a los manuales de civismo, la investigación recupera imágenes idealizadas de lo que significaba ser un ciudadano argentino: valores como el patriotismo, la lealtad y la participación cívica formaban parte de ese conjunto de ideales. Por último, los textos escolares de la asignatura historia promueven una visión hegemónica de la historia y la identidad nacional, silenciando las voces y experiencias de

³⁹ Para más información ver: <https://www.centromanes.org/>

grupos sociales minoritarios o disidentes. Esta visión consolidaba un relato único y homogéneo de la nación argentina.

Otro trabajo interesante es el de Rigonat (2009), en el que la autora reconstruye los imaginarios territoriales que promueven textos escolares de geografía de nivel secundario en relación a los espacios marítimos de Argentina. Analiza el caso particular de la ciudad de Mar del Plata, caracterizada en los textos exclusivamente a partir de la actividad turística vinculada a los balnearios de la misma, desde su origen con el turismo masivo, hasta la actualidad en donde el puerto es ilustrado, también, como un lugar turístico. La actividad pesquera tradicional es caracterizada desde su rasgo artesanal y en los discursos se invisibilizan las flotas de mediana altura y de alta mar. En ese trabajo también se presenta un análisis de las imágenes de Mar del Plata y se expone que, en algunas, el mar está ausente y la autora se pregunta si es posible pensar una ciudad marítima sin su mar, entre otros interrogantes, y compara esa situación con la de las ciudades fluviales -como Buenos Aires o Rosario- en donde la identidad de las mismas está ligada a los ríos y a la organización de lo urbano en el territorio.

Un trabajo del mismo año es el de Aranguren (2009) situado en el análisis de la imagen de la ciudad en manuales de la educación básica de Venezuela. En esta investigación se analizan puntualmente los recursos visuales presentes en los libros a partir de dos dimensiones, una cuantitativa y otra cualitativa. La autora reconoce que la cuestión urbana en los manuales aparece fragmentada y dispersa y que las imágenes aparecen ilustrando, en muchos casos, de manera estereotipada los espacios allí representados.

La investigación de Taboada (2011) analiza las imágenes acerca de espacios urbanos y rurales que se construyen en propuestas editoriales de las asignaturas lengua y ciencias sociales para el nivel secundario. Uno de los hallazgos tiene relación con el modo en que lo urbano y lo rural se presentan en las propuestas: hay una mirada dicotómica que sobrevuela a todos los abordajes, y es la polarización campo-ciudad que se hace evidente y aparece muy pocas veces el carácter complementario de estos espacios. Además, se evidencian generalizaciones que se utilizan para construir imágenes estereotipadas por ejemplo de las ciudades.

Mouratian y otros (2014) realizan un relevamiento interesante de trabajos que recogen el tópico de los Derechos Humanos en los libros escolares. Sobre la base de ese eje transversal, los autores relevan en 40 libros escolares de nivel primario tópicos como igualdad y no discriminación; pobreza; aspecto físico; diversidad familiar; género; afrodescendientes;

discapacidad; migrantes; pueblos indígenas y diversidad religiosa. Recuperaremos de este trabajo algunas cuestiones que dialogan con los espacios urbanos que estamos analizando. En este sentido, para los tópicos igualdad y no discriminación y pobreza, los autores identifican que los libros analizados vinculan la desigualdad en el ejercicio de derechos con el acceso a servicios según áreas de residencia. También, algunos manuales relacionan las condiciones de pobreza con lugares específicos, especialmente ciudades como San Pablo, Río de Janeiro, Buenos Aires, Bogotá. Otra cuestión que aparece, vincula la presencia de pueblos originarios en zonas urbanas, explicada por procesos migratorios en la búsqueda de mejores condiciones de vida. Algunos manuales también asocian el desempleo con el surgimiento de conflictos y situaciones de violencia en las grandes ciudades, colaborando con la construcción de estereotipos sobre la pobreza y su relación con la delincuencia, la marginalidad y el peligro (Mouratian y otros, 2014).

El trabajo de Carbone (2016) pone el acento en la relación entre las políticas curriculares y los libros de texto, y realiza un análisis de cómo los estudios del medio y de la población ilustran formas de abordar la educación para la ciudadanía. La autora aborda manuales de nivel primario y secundario correspondientes al período de recuperación democrática. Lo urbano aparece en esta investigación en relación con la población y las modalidades de asentamiento de la misma a través del tiempo, como el origen de las ciudades cabeceras o intendencias, los fortines y las colonias agrícolas. A su vez, lo urbano y lo rural y sus desarrollos territoriales aparecen en los contenidos en diálogo con procesos como la expansión de la red ferroviaria, la llegada de inmigrantes, la explotación de canteras. En algunos casos, reconoce la presencia de problemas urbanos vinculados a la congestión vehicular, la calidad de vida, la presencia de asentamientos precarios y las políticas sociales. También aparece con claridad la tríada industrialización-inmigración-urbanización, con un foco puesto en los cambios demográficos urbanos en el contexto de industrialización e inmigración masiva.

El trabajo de Cruder (2018) estudia las imágenes de los libros de texto destinados al primer año de la escolarización en Argentina entre 1884 y 2014. La investigación se desarrolló entre 2010 y 2014, y tuvo como objetivos analizar las imágenes de los textos del primer año escolar, buscando relevar temas, tipos de imágenes, sus propósitos y concepciones explícitas en relación a los contextos históricos en que fueron publicadas. Además, construye una periodización centrada en las imágenes que atiende a los cambios de estilo presentes en los manuales. Una de las conclusiones a las que arriba es que en más de un siglo de publicaciones existe una

continuidad asociada a una fórmula constituida por la palabra generadora, la imagen, el buen gusto, el realismo y los valores. Más allá del retorno a la democracia, a inicios de los '80 y las transformaciones de la década del '90, esta fórmula sigue apareciendo como un patrón que la investigadora reconoce en su extenso análisis. Sin embargo, en el contexto de la LFE, y ante los cambios curriculares y editoriales, las imágenes ocupan cada vez más el centro de la escena en los libros, pero se las aleja de la enseñanza de la lectura y la escritura y pasan a tener un carácter más ilustrativo o asociado a la enseñanza de lo artístico. En relación al período relacionado con la LEN, la autora reconoce que la imagen se re-sitúa como una herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

El trabajo de Nin (2020) analiza la invisibilización del concepto de genocidio en libros escolares de geografía que abordan la escala mundial, y lo hace desde la perspectiva de los Derechos Humanos. La investigación explora siete libros en los que rastrean problemáticas y dimensiones que podrían dar cuenta de cómo aparece el concepto de genocidio. En este sentido, uno de los tópicos que se presenta como relevante está relacionado con la cuestión del *apartheid* en Sudáfrica y la segregación urbana.

De Marco (2021) sitúa su trabajo entre 1940 y 1960 y recorre las representaciones acerca del campo, la familia y la infancia en manuales escolares de nivel primario. Si bien esta propuesta se aleja de nuestro objeto de interés es muy interesante uno de los hallazgos de la misma, cuando alude a que la escritura de los textos está dirigida siempre a un niño urbano, sujeto para quien el campo es un escenario ajeno. Esto es muy importante si tenemos en cuenta que el campo aparece en esos manuales “como un espacio sometido a fuerzas naturales, una rémora del pasado, pleno de carencia” (De Marco, 2021, p. 95), ya que esta es la imagen que se reproduce en manos de quienes se acercan a esos libros.

4.4. El campo de los estudios urbanos en los libros escolares: antecedentes

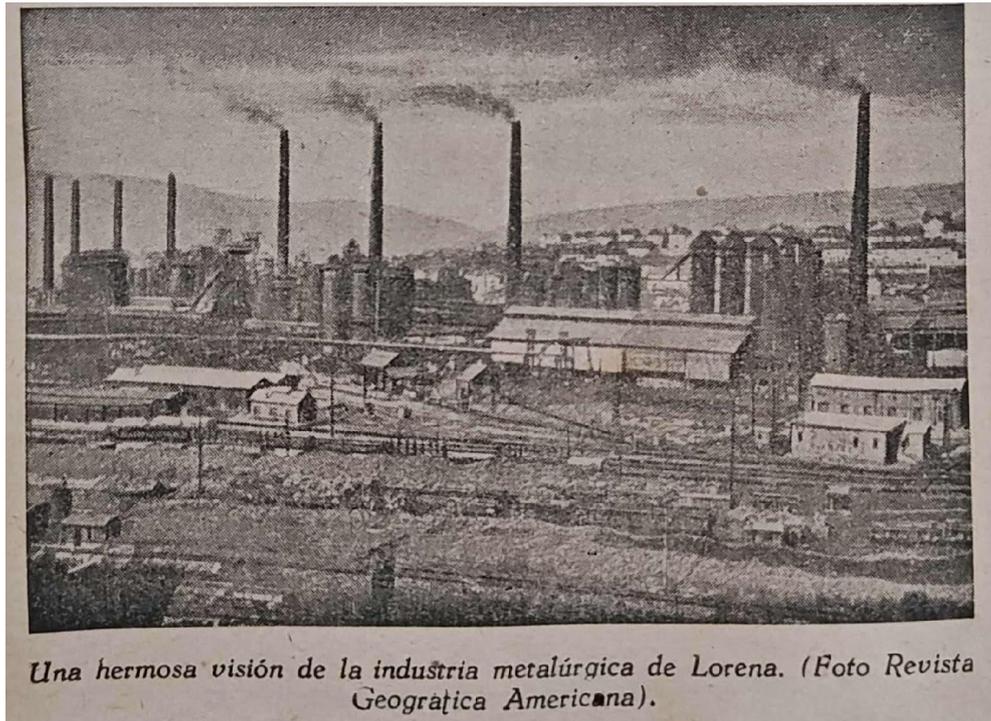
Como mencionamos con anterioridad, la producción de libros de texto en Argentina estuvo entre 1940 y 1950 en manos de académicos de renombre, como Ricardo Levene o Federico Daus. Luego, y hasta 1983 esta tarea pasó a estar en manos de profesores de enseñanza media de larga experiencia, como Floreal Rossi o José Ibañez, (Romero, 2007).

Una revisión general por algunos libros vigentes antes del período analizado, nos permite acercarnos a miradas cuantitativas, morfológicas y funcionales sobre la ciudad. Por ejemplo, el manual *Geografía para II año. Ciclo básico* de Lorenzo Dagnino Pastore (1958) presenta entre

sus contenidos algunos ejes temáticos interesantes: las ciudades y su localización, ciudad e industria, ciudades portuarias, tamaños de las ciudades y actividades productivas. Como podemos observar en la figura 4.1, las chimeneas humeantes son presentadas como un símbolo de desarrollo, en clara ausencia, por ejemplo, de una mirada ambiental.

Figura 4.1

Industria y ciudad en libros escolares, 1958.



Fuente: Dagnino Pastore, Lorenzo (1958), Geografía para II año- Ciclo Básico, página 149.

También es interesante destacar que el mismo autor expresa en el prefacio de la obra:

He formado parte de la Comisión que redactó los actuales programas de Geografía, y siguiendo el espíritu que animó aquella al proponerlos, publico este trabajo que contesta cabalmente a cada uno de los puntos de estudio. (...) Se han eliminado del texto los temas que no pide el programa y se han desarrollado los exigidos conforme a la modalidad que se ha querido imprimir a la enseñanza. (Dagnino Pastore, 1958, p. 5)

En este sentido, un rasgo que presentaban los libros escolares antes de la sanción de la LFE era la correspondencia entre los contenidos/temarios emanados desde las políticas curriculares. En

algunos manuales puede observarse el temario de contenidos a modo de índice. Sobre esto, Romero (2007) expresa:

Desde la década del '50 hasta el establecimiento de la democracia en 1983, la propuesta de las editoriales de textos escolares consistió en un desarrollo de lo indicado por el Ministerio de Educación. En el nivel secundario, luego de las reformas de 1953/1956, no hubo más variaciones; de ese modo, todos los libros del nivel secundario correspondientes a este período tienen un mismo índice de contenidos. (p. 93)

El retorno a la democracia trajo transformaciones significativas en los manuales escolares relacionadas con los contenidos, las propuestas pedagógicas y el diseño de los mismos (Romero, 2007). Dentro del área de ciencias sociales, los cambios más profundos se dieron dentro del área de civismo, y en las asignaturas historia y geografía, estos fueron un poco más lentos. La reforma educativa de 1993 terminó por sentar las bases de transformaciones profundas en los contenidos del área de ciencias sociales que empezaron a traducirse en la oferta editorial, aunque los nuevos manuales del período también muestran elementos tradicionales del temario escolar. Por ejemplo, para el caso de la geografía, la persistencia del abordaje de las cuestiones físico naturales permanece en muchos libros escolares sin un encuadre problemático-ambiental.

4.5. Lo urbano en los libros escolares en la Ley Federal de Educación

4.5.1-Cuestiones metodológicas

El trabajo de campo tuvo dos fases. Para el caso de los libros escolares, recorrimos los índices de cada uno buscando temáticas, problemáticas y/o ejes vinculados a lo urbano. Luego se revisaron las páginas seleccionadas buscando sintetizar la información y trasladarla a una matriz de análisis que constó de cuatro columnas que sistematizan: datos de la fuente; pasajes textuales organizados en ejes y/o temas; referencias a la Región Metropolitana de Buenos Aires e imágenes que aparecen ilustrando los capítulos.

Este procedimiento se realizó para el caso de los libros escolares editados en el marco de la LFE en dos matrices de similar formato que incluyeron: temas/ejes de lo urbano en libros escolares de ciencias sociales de la EGB (ciclo obligatorio de la escolaridad); temas/ejes del Polimodal -ciclo no obligatorio que renovó el área de ciencias sociales con la inclusión de

asignaturas como sociología y cultura y comunicación- además de las asignaturas más tradicionales como geografía e historia. Además, se analizaron capítulos completos vinculados a la ciudad en escala global y/o latinoamericana y a la RMBA que se hacen presentes en los manuales de geografía de distintos años. Para estos dos grupos de capítulos se diseñaron matrices que relevaron algunos interrogantes iniciales que operaron como ejes analíticos a priori -además de los núcleos temáticos emergentes que pudieran aparecer- y que explicitaremos en el ítem 4.5.4. Al respecto, el análisis de los capítulos completos dedicados a la ciudad cobra sentido por dos motivos: sólo están presentes en manuales de geografía y, además, se presentan como unidades de contenido que permiten inferir y construir ideas mucho más sólidas respecto a las perspectivas teóricas que allí se presentan.

Una vez construidas las cuatro matrices se procedió a una relectura de las mismas reorganizando los contenidos y agrupándolos en categorías que nos permitan caracterizar qué perspectivas de la ciudad y de la región Metropolitana de Buenos Aires se hacen presentes en estos documentos. Como mencionamos, seleccionamos y analizamos veinte libros escolares editados en el marco de la LFE (Ver “Tabla 4.2”).

Tabla 4.2

Libros escolares analizados- Ley Federal de Educación

Año y Asignatura	Título y fecha de publicación	Autores/Coordinadores	Editorial
Séptimo año- ciencias sociales	El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio 7. (1996)	- Autoría: Barros, Claudia y otros. -Coordinación general: Fradkin, Raúl	Estrada
	Saber de Ciencias sociales 7. (2010)	- Autoría: Lenci, Daniel y otros. -Coordinación autoral: Baraldo, Luis.	Eudeba-EDIBA
Octavo año- ciencias sociales	Ciencias sociales 8. Activa (2001)	-Autoría: Benzecry, Claudio y otros. -Edición general: González, Raúl.	Puerto de Palos
	Ciencias sociales 8. EGB Tercer Ciclo (2005)	-Autoría: Blanco, Jorge y otros. -Edición y Coordinación autoral: Alonso, María Ernestina.	Aique
Noveno año- ciencias sociales	Ciencias sociales 9- Todos protagonistas (2006)	-Autoría: Arzeno, Mariana y otros. -Dirección: Mérega, Herminia	Santillana
	El libro de la sociedad en el	- Autoría: Fradkin, Raúl y otros. -Coordinación general: Fradkin,	Estrada

Año y Asignatura	Título y fecha de publicación	Autores/Coordinadores	Editorial
	tiempo y el espacio 9. (1998)	Raúl	
Primer año-historia	Historia. El mundo contemporáneo siglos XVIII, XIX y XX (2004)	- Autoría: Barral, María Elena y otros. -Coordinación: Fradkin, Raúl	Estrada
	Historia Polimodal. de la Gran Crisis a la globalización (1930 hasta la actualidad) (2005)	- Autoría: Canessa, Julio; Paura, Vilma y Serrano, Gerardo. -Dirección editorial: Parada, Verónica	Longseller
Segundo año-historia	Historia de la Argentina contemporánea. Desde la construcción del mercado, el estado y la nación hasta nuestros días. (1998)	-Autoría: de Privitellio, Luciano y otros. -Dirección: Mérega, Herminia.	Santillana
	La Argentina: ¿Un país a la deriva? Desafíos y alternativas (1930 hasta la actualidad) (2007)	- Autoría: Canessa, Julio; Serrano, Gerardo y Paura, Vilma. -Coordinación Autoral: Paura, Vilma.	Longseller
Primer año-geografía	Geografía. La organización del espacio mundial. (1999)	-Autoría: Alvarado Quetgles y otros. -Coordinación: Barros, Claudia.	Estrada
	Geografía del mundo y América Latina (2004)	-Autoría: Bertone de Daguerre, Celia y Sassone, Susana. - Coordinación autoral: Favre, Carolina.	Kapelusz
Segundo año-geografía	Geografía. La Argentina: el territorio y su gente. (2006)	-Autoría: Ensabella, Beatriz; Hollman, Verónica y Valdés, Estela. -Coordinación: Reboratti, Carlos	Tinta Fresca
	Geografía. Temas de la Argentina actual. (1998)	-Autoría: García, Patricia y otros. -Supervisión conceptual: Bertoncello, Rodolfo.	Santillana
Primer año-Derechos humanos y ciudadanía	Derechos Humanos y Ciudadanía (2007)	-Autoría: Melo, Adrián y Zimerman, Silvina. - Coordinador: Raffin, Marcelo.	Tinta Fresca
	Derechos Humanos y Ciudadanía (2008)	-Autoría: Schujman, Gustavo; Clérico, Laura y Carnovale, Vera. -Proyecto y dirección editorial :	Aique

Año y Asignatura	Título y fecha de publicación	Autores/Coordinadores	Editorial
		Stukalsky, Darío.	
Primer año-cultura y comunicación	Cultura y comunicación (2001)	-Autoría: Gatti, María Isabel y Blanco De Di Lascio, Cecilia. -Coordinadora de la colección: Loza, María Clara	La Crujía-Stella
	Cultura y comunicación (2006)	-Autoría: Eggers-Brass , Teresa; Gallego, Marisa; Pedranti, Gabriela y Salcito, Fernanda.	Maipue
Tercer año-sociología	Sociología (2002)	-Autoría: Falicov, Estela y Lifzyc, Sara. -Proyecto y dirección editorial: Cukier, Zulema.	Aique
	Sociología (2007)	-Autoría: Paradedá, Daniel; Pintos Andrade, Esteban y Ríos, Alejandra. -Coordinadores: Gallego, Marisa y Gabor, Andrés.	Maipue

Fuente: elaboración propia.

Luego de la identificación de núcleos temáticos iniciales que extrajimos de la lectura minuciosa de los libros seleccionados y que volcamos en matrices (Ver en Apéndice B “Tabla B1” y “Tabla B2”) construimos nueve categorías analíticas que nos permitieron caracterizar las imágenes sobre la ciudad que propone la oferta editorial en el marco de la LFE (Ver “Tabla 4.3”). Como ya mencionamos, los temas vinculados a lo urbano en los libros escolares aparecen de dos maneras: en capítulos exclusivos sobre los espacios urbanos en diversas escalas -según el año de la escolaridad- o en relación con otros temas, como población, organización de los espacios, civilizaciones del pasado, problemas ambientales o derechos humanos, entre otros. En este apartado sistematizamos y analizamos las categorías que emergen en relación a diversas temáticas presentes en los documentos analizados y en el siguiente pondremos el foco en los capítulos que presentan exclusivamente lo urbano como objeto. Como en el capítulo anterior, agrupamos las categorías según permiten mirar a lo urbano “desde arriba” o “desde abajo”.

Tabla 4.3

Categorías analíticas

Categorías	Dimensiones
Concentración urbana y jerarquías urbanas	-Densidad poblacional -Proceso de urbanización -Formas de asentamiento: umbrales para definir lo urbano -Tipos de concentraciones según tamaño: metrópolis, megalópolis -Migraciones con sentido rural urbano -Industria y ciudad
Ambiente urbano	-Clima urbano -Contaminación del aire y salud -Contaminación de los ríos urbanos: calidad del agua -Disposición de residuos
La ciudad como espacio social	-Flujos, circulación y usos del suelo -Ciudad como producto histórico -Las técnicas y la transformación del espacio
Ciudades del pasado	-Primeras ciudades -Ciudades antiguas -Ciudades medievales amuralladas -Ciudades del siglo XV (modernas) -Ciudades americanas -Modernidad y urbanización contemporánea.
Base económica de las ciudades	-Factores de localización industrial -Sector terciario -Turismo
Problemas sociales urbanos	-Pobreza urbana -Ciudades para la tercera edad -Condiciones de vida y trabajo -Desigualdad -Clases sociales y ciudad
Globalización y ciudad	-Neoliberalismo y ciudad -Reciclaje urbano -Reestructuración de la periferia urbana -Megaciudades -Ciudades duales
Ciudad y cultura	-Diversidad cultural de las grandes ciudades -Identidad territorial: Identidad híbrida, No lugares.
Migraciones y ciudad	-Construcción de barrios/ lugares en el lugar de llegada

Fuente: elaboración propia.

4.5.2. La ciudad vista “desde arriba” en los libros escolares de la EGB y el Polimodal

Del mismo modo que en el capítulo 3 en el que analizamos los DC, las miradas desde arriba de la ciudad también se hacen presentes en los libros escolares. En este sentido, encontramos algunas dimensiones que vuelven a hacerse presente en los libros, como la vinculada a las jerarquías urbanas y a los problemas sociales urbanos. Veremos en el apartado 4.5.4 que otras dimensiones presentes en los DC, como las vinculadas a la estructura y el paisaje urbano, aparecen en los capítulos dedicados exclusivamente a las ciudades.

4.5.2.a Concentración y jerarquías urbanas

En esta categoría agrupamos dimensiones que permiten explicar el proceso de concentración urbana de la población en diferentes lugares del mundo. Los libros escolares analizados responden a múltiples escalas analíticas y a diversos cortes temporales, esto tiene relación con el año y las asignaturas a las que estén destinados los mismos. Sin embargo, la preocupación por la concentración poblacional en asentamientos urbanos se hace presente de manera multidimensional: este es un rasgo de las sociedades actuales que todos los documentos presentan desde alguna arista en particular. Los libros de ciencias sociales y los de geografía en particular suelen iniciar las propuestas describiendo esta problemática.

En este sentido, hallamos varias dimensiones que permiten explicar esta categoría: densidad poblacional; proceso de urbanización; formas de asentamiento; umbrales para definir lo urbano; tipos de concentraciones según tamaño: metrópolis, megalópolis; migraciones con sentido rural urbano; industria y ciudad. En líneas generales, estas dimensiones se presentan sostenidas por estadísticas que explican los procesos desde un punto de vista cuantitativo, pero no se avanza en la comprensión de las problemáticas que se derivan de la existencia de grandes concentraciones urbanas. En algunas propuestas editoriales se vincula a la concentración de población urbana con la pobreza y las migraciones con sentido rural urbano. (Baraldo, 2010; Alonso, 2005).

Respecto a los recursos visuales que se presentan acompañando estas temáticas, estos corresponden casi exclusivamente a fotografías que buscan ilustrar las diversas dimensiones de la concentración urbana: fotografías aéreas o paisajes que muestran la concentración de construcciones -como rascacielos- o la presencia de muchas personas en espacios de circulación reducidos. Estas imágenes suelen estar acompañadas por estadísticas -expresadas en los epígrafes y en el texto de las páginas en las que las mismas están presentes- que sostienen lo

que la imagen busca representar, como las altas densidades poblacionales de los espacios urbanos en contraposición a los espacios rurales (Ver “Figura 4.2”). También estas estadísticas se presentan en forma de tabla o volcadas en cartografía, en las que estos recursos visuales se utilizan para explicar la densidad poblacional y los elevados porcentajes de población urbana en Argentina.

Otros recursos visuales, apuntan a problematizar la cuestión de la concentración urbana representando diversas situaciones de la vida cotidiana que ejemplifican cómo es vivir en algunas ciudades populosas. Es el caso de la Figura 4.3 que muestra un subterráneo de Tokio con personas intentando ingresar a las formaciones y el personal especialmente destinado a empujarlas para que los vagones puedan moverse. La fotografía parece ser de décadas anteriores, tal vez década del ‘70 u ‘80. No hay referencias temporales en el texto o el paratexto que permitan saber si ese procedimiento sigue existiendo en la actualidad.

Otra fotografía muestra bajo el epígrafe: “Niños en una favela de San Pablo”, a dos niños en clara situación de precariedad (ver “Figura 4.4”).

La cuestión urbana parece ser un eje casi central de los libros analizados: el mundo actual es en gran medida urbano y esto aparece como un dato recurrente. Como expresamos en el capítulo anterior, las transformaciones urbanas en los últimos tiempos, que implican el aumento de la concentración de población, dieron lugar a la necesidad de buscar nuevas modalidades de nombrar a las formas urbanas emergentes, como megalópolis, mega ciudades y ciudades globales.

Figura 4.2



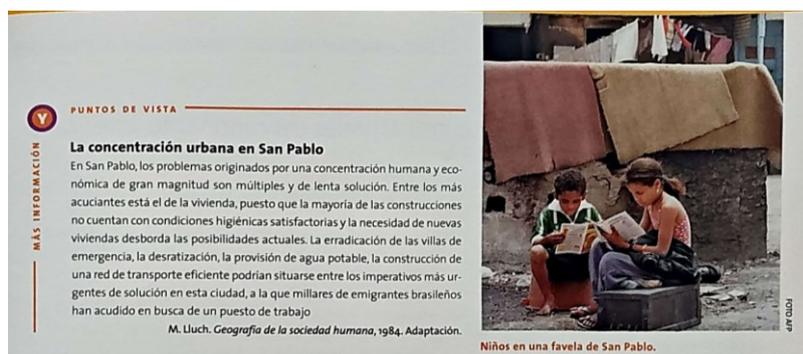
Fuente: Fradkin, R. (Coord.) (1996) El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio 7. Ed. Estrada.

Figura 4.3



Fuente: Fradkin, R. (Coord.) (1996) *El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio* 7. Ed. Estrada.

Figura 4.4



Fuente: Alonso, M. (Ed.) (2005) *Ciencias sociales* 8. EGB Tercer Ciclo. Ed. Aique.

4.5.2.b Ambiente urbano

Los problemas ambientales urbanos, en la agenda escolar desde fines de los años '80 empiezan a aparecer en los libros analizados, aun cuando los DC del período no los presentan como un contenido explícito a enseñar. Clima urbano, *smog* y salud, calidad del agua, acumulación y tratamiento inadecuado de desechos sólidos o basura, son las principales problemáticas halladas. En líneas generales, los problemas ambientales urbanos son explicados a partir de dos elementos: de estadísticas (que permiten dar cuenta de niveles de contaminación y de los grados centígrados que aumenta la temperatura en las grandes ciudades), y a través de las causas de los mismos, asociadas a transformaciones en términos de actividades industriales, construcciones y concentración de población, con pocas referencias a los actores sociales responsables y perjudicados por estas problemáticas.

Respecto a las imágenes que acompañan a estos contenidos encontramos fotografías que muestran algunos de los rasgos descritos en el texto de la página donde se encuentran las mismas o en los epígrafes, como en Fradkin (1996), libro en el que el clima de las grandes ciudades aparece representado con una imagen de Londres y otra de Santiago de Chile (ver “Figura 4.5”), en las que puede visualizarse el *smog* en el aire. Una imagen similar sobre la Ciudad de México (Ver “Figura 4.6”) está presente en Alonso (2005).

Figura 4.5



Fuente: Fradkin, R. (Coord.) (1996) El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio 7. Ed. Estrada.

Figura 4.6



Fuente: Alonso, M. (Ed.) (2005) Ciencias sociales 8. EGB Tercer Ciclo. Ed. Aique.

Todas estas problemáticas tienen un eje común ya que están dentro de lo que Di Pace, Crojethovich Martin y Ruggiero (2012) denominan “agenda marrón”, constituida desde los años ‘90 bajo el paradigma del desarrollo sustentable, que pone en crisis el paradigma de la modernización, asociado a la relación ciudad-industria-desarrollo. Dicha agenda, incluye:

el conjunto de problemas estrechamente vinculados con la relación ciudad-ambiente y engloba los problemas más críticos de las ciudades de los países subdesarrollados, tales como el impacto sobre la salud de la población de la contaminación urbana causado por servicios inadecuados de agua, saneamiento, eliminación de residuos sólidos y líquidos, y la contaminación atmosférica. Centra su foco en el hábitat, y en especial en el hábitat de la pobreza. (Di Pace, Crojethovich Martin y Ruggiero, 2012, p. 343)

Bajo esta agenda, también se encuentran las miradas sobre la ciudad enunciadas en la categoría concentración y jerarquías urbanas, especialmente cuando se alude a las condiciones habitacionales precarias, el transporte público deficiente y la congestión vehicular de los espacios urbanos (Di Pace, Crojethovich Martin y Ruggiero, 2012).

4.5.2.c La ciudad como espacio social

En esta categoría incluimos dimensiones como: flujos, circulación y usos del suelo; ciudad como producto histórico y las técnicas y la transformación del espacio. Esta categorización nuclea los abordajes presentes en los libros analizados respecto al espacio urbano expresado como un espacio geográfico constituido por objetos materiales fijos y flujos variados, de personas, mercancías e información (Fradkin, 1996) o como espacios intensamente transformados en los que confluyen altos niveles de artificialidad en términos materiales y una concentración de personas muy grande en poco espacio, atraídas por puestos de trabajo, mejoras en la atención de la salud y actividades culturales. Además, se destacan las actividades secundarias o terciarias y el carácter relacional de estos espacios con las áreas rurales. (Baraldo, 2010). El espacio urbano -también- es expresado como un producto histórico, cuya transformación ha sido y es mediada por las técnicas y las herramientas disponibles para cada momento histórico (Fradkin, 1998). Las ciudades también son concebidas como aquellos espacios en donde se expresan claramente las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales de una sociedad, y donde convergen variados actores sociales para la comunicación y el intercambio, y además tienen diferentes funciones y niveles de especialización (Reboratti,

2006).

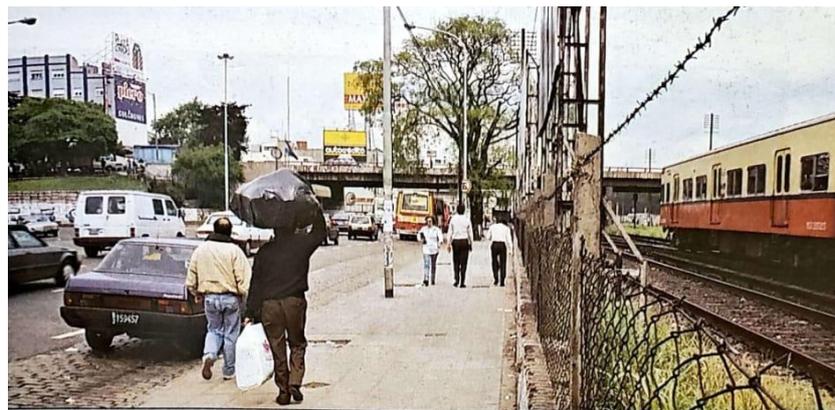
Respecto a las imágenes que ilustran esta categoría, éstas corresponden a fotografías en las que se visualizan materialidades tales como edificios, carteles publicitarios y vías de circulación, como rutas y autopistas con congestión vehicular. Estas fotografías también muestran transeúntes circulando por la ciudad (Ver “Figura 4.7” y “Figura 4.8”).

Figura 4.7



Fuente: Baraldo, L. (Coord.) (2010) Saber de Ciencias sociales 7, Eudeba-Ediba.

Figura 4.8



Fuente: Fradkin, R. (Coord.) (1996) El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio 7. Ed. Estrada.

Resulta interesante que en las páginas analizadas emergen concepciones del espacio que superan la idea del espacio social como contenedor o escenario (Blanco, 2007) y apuntan a las concepciones renovadas que caracterizan al espacio social desde un punto de vista relacional.

Un espacio que es materialidad y es movimiento al mismo tiempo, un concepto complejo que incluye un sistema de objetos geográficos y una red de acciones que se reconfigura a través del tiempo y por influencia de las técnicas (Santos,1996).

4.5.2.d Ciudades del pasado

En franca relación con la categoría anterior, en la que el espacio urbano es concebido como un producto social, los libros de ciencias sociales y de historia presentan un abordaje temporal de las ciudades que se remonta a tiempos muy lejanos. Es así que hallamos en los manuales referencias a ciudades y sus características vinculadas a diferentes momentos históricos y construidas en función de las técnicas disponibles y de la organización social imperante. Las dimensiones que conforman a esta categoría son: primeras ciudades, ciudades antiguas, ciudades medievales amuralladas, ciudades del siglo XV (modernas), ciudades americanas, modernidad y urbanización contemporánea. Si bien estas periodizaciones pueden variar de un libro a otro, son en líneas generales las más presentes. Las formas urbanas más antiguas suelen ser ilustradas con imágenes de restos arqueológicos de las mismas, pinturas o ilustraciones que dan cuenta de las características de esos espacios o de situaciones de la vida cotidiana (ver “Figuras 4.9 a 4.11”).

Figura 4.9



Fuente: González, R. (Ed.) (2001) Ciencias sociales 8. Activa. Editorial Puerto de Palos.

Figura 4.10



Coliseo romano.

Se realizaron grandes construcciones y obras públicas. Los acueductos abastecían de agua a las ciudades. Una red de caminos cruzaba todo el imperio y aseguraba la comunicación y la defensa.

Grandes templos y monumentos simbolizaban el poder imperial. Las villas, los teatros, los baños termales y los frescos y mosaicos expresaron la riqueza y el lujo de los grupos poderosos.

Fuente: Fradkin, R. (Coord.) (1996) El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio 7. Ed. Estrada.

Figura 4.11



Chacra de Tapiales, en la provincia de Buenos Aires. Los cereales, los viñedos, los cañaverales, las miles de hectáreas alambradas y los reproductores vacunos de alta calidad modificaron la fisonomía física y social de las zonas rurales. El paisaje rural también se modificó por los cambios en las viviendas. Las modestas casas patronales fueron reemplazadas por suntuosos cascos de estancias, que emergían en un escenario de marcado contraste con los ranchos que habitaban las familias trabajadoras.



En las ciudades, la transformación fue mucho más visible y los contrastes se dieron entre los prominentes palacetes y los conventillos. Por otro lado, la construcción de viviendas más pequeñas de estilo italiano, que eran una síntesis entre las grandes casonas y las pequeñas casas de trabajadores, comenzó a caracterizar a los barrios intermedios: casas bajas, construidas con materiales nobles, con techos de zinc, zaguán, persianas metálicas y balcones, comedor y piezas en hilera, cocina y baño en el fondo, patio lateral y galería; fueron apareciendo lotes baldíos o en viejas chacras o fincas que eran fraccionadas por sus dueños o por compañías inmobiliarias a medida que la vida urbana iba creciendo.

Fuente: Fradkin, R. (Coord.) (1998) El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio 9. Editorial Estrada.

La ciudad es presentada, entonces, como un espacio que se ha ido transformando a través del tiempo, en función de las necesidades sociales y las posibilidades técnicas de cada momento histórico. Tal como expresa Corboz (2004), el territorio urbano está plagado de huellas y lecturas pasadas que se parece a un palimpsesto.

4.5.2.e Base económica de las ciudades

Esta categoría incluye al menos tres dimensiones que se hacen presentes en las páginas

analizadas: los factores de localización industrial y su relación con el crecimiento urbano, la creciente importancia del sector terciario en las ciudades y el turismo.

En este sentido, los libros dan cuenta -independientemente de la escala de análisis- de la relación industria y urbanización de manera recurrente. Este vínculo constituye un elemento explicativo de lo urbano que se suma al rasgo predominantemente urbano del espacio mundial.

Es así que bajo expresiones las que citamos a continuación, los libros van situando el origen de la ciudad en una actividad económica definida y en oposición a los espacios rurales, y en relación con la categoría anterior, en cada momento histórico, la industria marca los territorios urbanos en diferentes escalas:

El proceso de industrialización que comenzó con la revolución industrial provocó un enorme crecimiento de la población mundial, que aumentó de 1100 millones de personas en 1850 a 6000 millones en la actualidad, y una transferencia del lugar de residencia de la mayoría de las personas desde las regiones rurales a las urbanas. (González, 2001, p. 177)

El desarrollo de la industrialización provocó el crecimiento de los centros urbanos. La concentración de las nuevas actividades industriales en los talleres y las fábricas establecidos en las ciudades fue un polo de atracción para muchos campesinos y artesanos que buscaban trabajo. (Alonso, 2005, p. 111)

El origen del crecimiento urbano de Buenos Aires se relaciona con una actividad portuaria muy vinculada con la explotación agropecuaria pampeana; la observación del trazado de las líneas férreas que confluyen en el área portuaria -muchas de las cuales ya no prestan servicios-, nos da un indicio de la existencia de una organización espacial en función de la actividad agroexportadora. Desde San Lorenzo (en Santa Fe) hasta La Plata (en Buenos Aires) se desarrolló el área de máxima concentración industrial en la Argentina. (Fradkin, 1998, p. 104)

También, en los libros de los años superiores (Polimodal) se hace presente la cuestión del comercio y los servicios en las ciudades, bajo la denominación de sector terciario. En algunos casos, se asocia la terciarización de las ciudades a la difusión de las tecnologías de la información y de la comunicación ocurrida en el marco de la sociedad de la información (Reboratti, 2006). En otros, la difusión de los comercios y servicios van de la mano de la propia

expansión urbana ocasionada por la industrialización. En este sentido, algunos libros expresan que: “Hacia la década del ‘70 el área metropolitana de Buenos Aires se consolida como el principal mercado consumidor, además de concentrar la mayor cantidad y variedad de industrias y servicios” (García, Minvielle, Bertonecello y Castro, 1998, p. 41). Otros manuales se refieren también al proceso de desindustrialización:

El AMBA o área metropolitana de Buenos Aires continúa siendo el principal mercado consumidor y, aún con las grandes transformaciones producidas en la industria, concentra casi el 50% de los puestos de trabajo del país en esta actividad. También fue incorporando nuevos servicios, en particular aquellos relacionados con las finanzas y el moderno comercio internacional, colocando al AMBA como el mayor núcleo de comunicaciones e intercambios del país. (García, Minvielle, Bertonecello y Castro, 1998, p. 46)

Sobre la actividad turística, hay sólo una referencia que vale la pena mencionar dado que la emergencia del turismo es explicada a través del propio crecimiento urbano y el proceso de urbanización que produce la industria: “El crecimiento urbano del área metropolitana también tuvo consecuencias en el desarrollo de otra actividad económica: el turismo. Aunque las Sierras de Tandilia y de Ventania atraen un número importante de turistas, la costa atlántica es el área más dinámica con respecto a esta actividad.” (Fradkin, 1998, p. 105).

En relación con las imágenes que acompañan a estas temáticas, observamos la presencia de fotografías similares a postales que muestran paisajes portuarios, turísticos o industriales mencionados en los textos (ver “Figuras 4.12 y 4.13”).

Figura 4.12

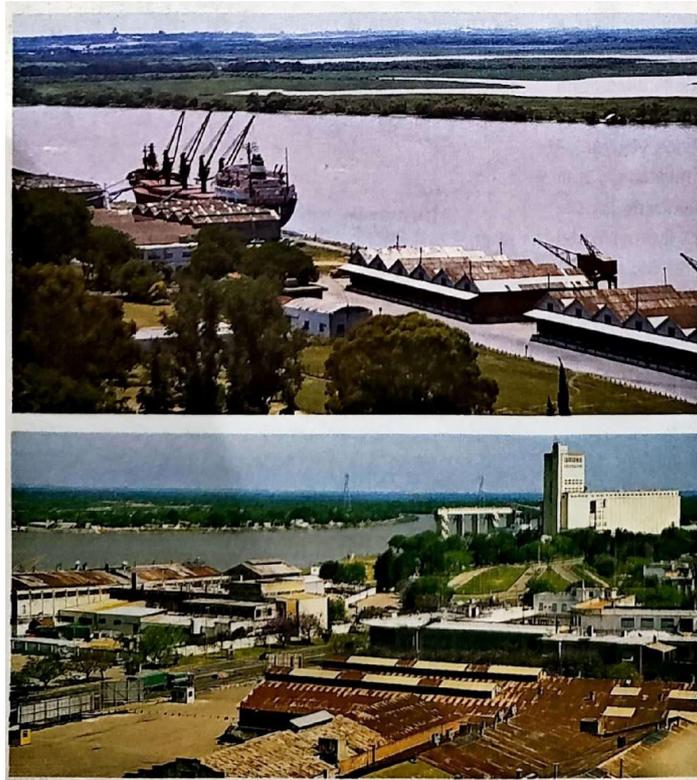
La ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires



Fuente: El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio 9 (1998). Editorial Estrada.

Figura 4.13

Puerto de Rosario, Provincia de Santa Fe.



Fuente: Fradkin (Coord.) (1998) El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio 9. Editorial Estrada.

También es importante recuperar que en uno de los libros (Fradkin, 1998) la cuestión de la urbanización (en el caso argentino) está trabajado desde lo que denominan “mundo obrero”. El mundo obrero, de carácter urbano, tiene sus rasgos habitacionales particulares: la ocupación de conventillos, las villas de emergencia e incluso la desocupación aparecen como problemas emergentes asociados a la ciudad. Las imágenes que acompañan a estos emergentes son significativas, dado que apelan a la problematización de la relación industria-ciudad, superando la mirada descriptiva de los procesos. Podemos observar estas cuestiones en la figura 4.11, y también en las figuras 4.14 y 4.15).

Figura 4.14

Sin pan y sin trabajo



SIN PAN Y SIN TRABAJO, cuadro de Ernesto de la Cárcova, 1894. Representa la impotencia de no tener trabajo, mientras la mujer amamanta con dificultad a su hijo. Este cuadro se puede ver en el Museo Nacional de Bellas Artes de la ciudad de Buenos Aires

Fuente: Fradkin (Coord.) (1998) El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio 9. Editorial Estrada.

Figura 4.15

Villa de emergencia en los años '30



Fuente: Fradkin (Coord.) (1998) El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio 9. Editorial Estrada.

4.5.2.f Problemas sociales urbanos

En esta categoría incluimos diversas temáticas encontradas en los libros analizados. Algunas de ellas, como pobreza urbana y condiciones de vida y trabajo aparecían enunciadas en los DC del período analizado. Sin embargo, resulta interesante recuperar aquí las formas de abordaje de dichas temáticas y, además, visibilizar otros emergentes tales como los referidos a las ciudades para la tercera edad, la desigualdad urbana, el derecho a la vivienda y la relación entre clases sociales y ciudad. Tal como expresamos en el capítulo anterior, estas temáticas se hacen presentes en libros de geografía, derechos humanos y ciudadanía y sociología.

En líneas generales, los textos de ciencias sociales y geografía proponen el abordaje de la pobreza urbana, las condiciones de vida y el acceso al trabajo a través de estadísticas que permitan cuantificar estas problemáticas. El foco se coloca en diferenciar la pobreza rural de la urbana y en remarcar la concentración de este fenómeno en las ciudades:

Siempre en Argentina existió un sector de la sociedad considerado pobre, ubicado en el medio rural. En la actualidad, los pobres pasaron a ser predominantemente urbanos, y crecieron en número y en intensidad, porque además de aumentar su cantidad en términos relativos y absolutos, también se profundizaron las condiciones de pobreza. (Reboratti, 2006, p. 67)

En América Latina son pobres más de 100 millones de personas. La pobreza afecta más gravemente a la población rural que a la población urbana. (...) Pero, debido a la creciente urbanización del subcontinente, la cantidad de pobres que viven en ciudades es mucho mayor que la de los que viven en ámbitos rurales, por este motivo, la pobreza en América Latina es principalmente urbana. (Alonso, 2005, p. 32)

Las páginas en las que aparecen estos pasajes son ilustradas con fotografías que apuntan a mostrar esa pobreza urbana. Como vemos en la figura 4.16, este fenómeno es representado mediante la figura de un recuperador urbano.

Las fuentes mencionadas también hacen referencia a las políticas estatales implementadas para paliar la pobreza, entre las que se destacan las políticas asistenciales, como programas alimentarios y planes diversos, que buscan atender la pobreza estructural.

Figura 4.16



La creciente pobreza en la que se sumergió la Argentina a partir de la crisis del modelo económico de la década de 1990 empujó a muchos habitantes a buscar su sustento en las calles, fuera del sistema económico formal.

Fuente: Reboratti (Coord.) (2006) Geografía. La Argentina: el territorio y su gente. 2do año. Tinta Fresca.

En este punto es interesante destacar que una de las fuentes analizadas propone algunas explicaciones que podríamos caracterizar como controversiales sobre la pobreza urbana, con ausencia del Estado como agente organizador de la vida social y de los territorios. Podemos leer lo siguiente:

Al existir actualmente una tendencia a trasladarse la población desde las zonas rurales hacia las zonas urbanas aumenta en grado notorio la pobreza urbana. En el área rural, el uso inadecuado de las tierras agrícolas -con repetición de únicos cultivos o monocultivo, con menores rendimientos año tras año, con la imposibilidad de incorporar mejoras- determina que ese grupo familiar sea cada vez menos capaz de alimentarse adecuadamente. En consecuencia, sus integrantes, con muy bajo nivel educativo, no logran romper ese ‘círculo de pobreza’ y algunos emigran hacia las ciudades. El área urbana recibe, entonces, mano de obra con escasa o nula capacitación en alguna profesión, por lo que no logra un trabajo con salario alto. Por ello, se instala en barrios marginales, alejados del centro de actividades, con escaso o mínimo nivel de servicios básicos: luz, gas, agua corriente, cloacas, pavimento en calles; o, peor aún, instala una vivienda precaria, hecha con materiales que recolecta (madera, cartón, chapa), en terrenos no adquiridos, ocupando tierras ilegalmente. Así se conforman las ‘villas miseria’, ‘villas de emergencia’, ‘favelas’, etc. Pero existe una situación peor: ‘los sin techo’, que viven y duermen en la calle de las grandes ciudades del mundo. Son los excluidos del sistema. (Baraldo, 2010, p. 110)

Estos pasajes, son acompañados por fotografías que muestran villas de emergencia y favelas en la búsqueda de ilustrar la precariedad de esos territorios. Pero, además, la pobreza urbana es retratada a través de sus protagonistas: una niña limpiavidrios y un adulto mayor (Ver “Figura 4.17”), cuyo título dice “indigente”. Nos permite entrever algunos estereotipos respecto a cómo la pobreza urbana se expresa en los sujetos. Los epígrafes no problematizan la presencia de esa niña ni de ese adulto mayor en las calles.

Figura 4.17



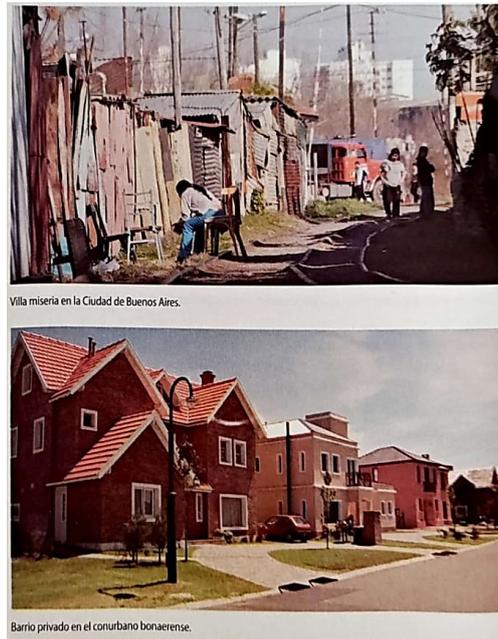
Fuente: Baraldo (Coord.) (2010) *Saber de Ciencias sociales 7* (2010). Eudeba-Ediba.

En relación con los adultos mayores en la ciudad, uno de los libros introduce escuetamente la cuestión, pero se queda una vez más en las explicaciones basadas en las estadísticas, sin mirar la experiencia de las personas de tercera edad en las ciudades:

En Estados Unidos, durante los últimos 10 años, se han desarrollado ciudades especialmente acondicionadas para los jubilados. Se estima que cerca del 10% de los adultos de más de 55 años vive en ciudades para la tercera edad. Estas se hallan en aumento, en especial en Pensilvania, donde el 25% de la población pertenece a este grupo de edad. (Alonso, 2005, p. 198)

También, resulta interesante la aparición de temáticas urbanas desde la perspectiva del derecho: a la alimentación, a la vivienda y a la salud. Estos tres accesos son abordados en los dos libros analizados de la asignatura derechos humanos y ciudadanía desde la perspectiva de los derechos humanos, historizando estos accesos y poniendo el foco en la figura del Estado en la satisfacción de esos derechos y superando la mera explicación basada en las estadísticas. Lo novedoso en estos abordajes es la referencia a los tratados internacionales a los que se pliega el Estado argentino. Respecto a las imágenes, resultan potentes aquellas que muestran contrastes (ver “Figura 4.18”) y fragmentos de las realidades analizadas (ver “Figura 4.19”).

Figura 4.18



Fuente: Raffin (Coord.) (2007) Derechos Humanos y Ciudadanía Tinta Fresca.

Figura 4.19



En la Argentina existen alrededor de 3 millones de hogares que no reúnen las condiciones necesarias para vivir dignamente, ya sea porque viven demasiadas personas en un espacio pequeño, porque habitan en viviendas inadecuadas desde el punto de vista de la infraestructura, porque no tienen provisión de agua a través de cañerías dentro de la casa o no tienen inodoros con descarga de agua. En la imagen, un conventillo del barrio de La Boca, Ciudad de Buenos Aires.

Fuente: Raffin (Coord.) (2007) Derechos Humanos y Ciudadanía Tinta Fresca.

Por último, los libros de sociología introducen la discusión sobre las clases sociales en la ciudad. En este sentido, el foco está colocado en la relación industria-modernización-progreso en las ciudades y la posibilidad de ascenso social, y al mismo tiempo en la reconfiguración de los otrora habitantes rurales en pobladores urbanos. Entre los cambios que produjo el proceso de

modernización encontramos: “cambios sociodemográficos, principalmente manifestados en el proceso de urbanización, Las grandes migraciones del campo a la ciudad, la concentración de la población en las ciudades, la movilidad social y la diversificación laboral” (Cukier, 2002, p. 175). En el mismo sentido, Gallego y Gabor (2007) hacen foco en lo que la sociología ha denominado “la cuestión social”, para referirse a todos los problemas sociales urbanos que venimos mencionando:

En las ciudades industriales, junto con el crecimiento económico y de la población aumentaba la miseria en forma proporcional. El declive de los valores comunitarios y la sensación de desarraigo y aislamiento, agravaban las condiciones de los trabajadores: hambrunas, epidemias, hacinamiento, mala calidad de la vida en general. No era lo mismo trabajar dispersos, en el campo, que trabajar hacinados y bajo el severo reglamento disciplinario de la fábrica, que comenzaba a parecerse a la prisión. Las nuevas condiciones de trabajo y de vida, que implicaron el tránsito de la vida rural a la vida urbana, marcaron el comienzo de un proceso de degradación de la situación obrera. La pérdida del marco de la comunidad campesina y el brusco aumento de la población fueron creando una mayor complejidad de las relaciones sociales. Desde el siglo XVIII comienza a usarse el concepto “la cuestión social” para ponerle nombre al problema de la pobreza. (Gallego y Gabor, 2007, p. 16)

4.5.2.g Globalización y ciudad

La irrupción del concepto de globalización en el uso cotidiano en general y en el discurso de las ciencias sociales en particular, da lugar a la aparición en los DC y en consecuencia en los libros escolares, de procesos de transformación urbana y de nuevas conceptualizaciones que tienen en su origen a la globalización. Numerosos autores han discutido acerca de los alcances de la globalización como concepto y como proceso (Friedtsche, Kohan y Vio, 2004; Harvey, 2000), como un fenómeno reciente y neutro o como un proceso histórico cargado de significados y vinculado a actores sociales que han intervenido en él. Aquí consideraremos a la globalización como proceso que genera transformaciones diferenciales en distintas escalas y, que, en su etapa actual, se caracteriza por el avance vertiginoso de la cuestión tecnológica, especialmente en lo referido a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs); la mundialización de los mercados; la articulación de diversas escalas espaciales y el proceso de compresión espacio- temporal desigual (Massey, 2011).

El recorrido por las páginas de los libros analizados nos deja entrever numerosos procesos, vinculados con la relación entre neoliberalismo y ciudad, el reciclaje urbano, la reestructuración de la periferia urbana, y nuevas conceptualizaciones vinculadas con esos procesos, tales como megaciudades y ciudades duales. Es importante señalar que muchos de estos procesos estaban en desarrollo en los años de edición de los libros, es por ello que son pocas referencias y muy puntuales a los mismos.

El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio 9 de la editorial Estrada (1998) presenta un apartado titulado: “El capital lidera: del estado al mercado”, en el que se desarrollan y explican las disputas entre estado y mercado en la producción del espacio social:

Mientras que el estado redujo su actividad de financiamiento para la construcción de viviendas populares de bajo precio, que en su momento permitieron el surgimiento de extensos barrios, los bancos y las empresas constructoras privadas impulsan la construcción de viviendas lujosas, countries y barrios privados. También cambió el sistema de transportes: mientras que gran parte del volumen del transporte ferroviario de pasajeros se redujo, el impulso de la industria automotriz y la importación de automóviles de mediana y alta calidad fueron acompañados por la ampliación de la red de autopistas urbanas y de rutas, a cargo de empresas privadas. (Fradkin, 1998, p.70)

También, se hace referencia al proceso de reciclaje urbano y al caso de Puerto Madero:

Los diques del viejo puerto ya no se utilizan para la navegación y la descarga de buques comerciales, sino para la práctica de deportes. De esta manera, el espacio organizado se mantiene y se le atribuyen nuevas funciones, que, a su vez, dan lugar a la construcción de nuevos objetos geográficos. (Fradkin, 1998, p. 68)

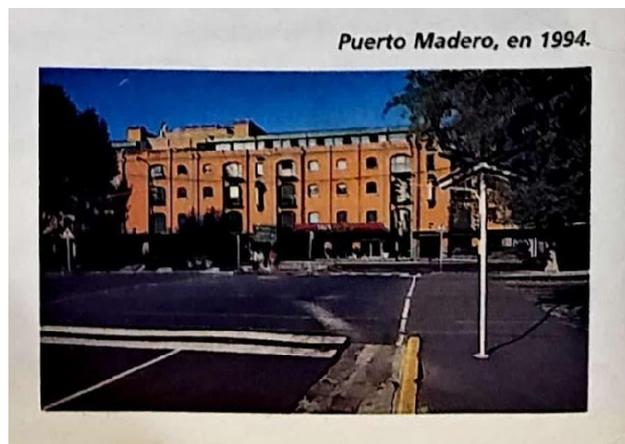
En relación con estos procesos, el libro *Geografía. La organización del espacio mundial*, también editado por Estrada (1999), introduce la cuestión de la reestructuración de la periferia urbana para explicar la localización en la misma de nuevos sujetos y materialidades, en contraposición al deterioro de otras áreas:

La globalización ha agudizado las desigualdades sociales y territoriales. Las ciudades y su periferia se reestructuran, y se conforma un nuevo mapa urbano. Los sectores de altos ingresos valorizan nuevas áreas para su residencia y para algunos espacios recreativos:

aparecen en la periferia de las grandes ciudades, barrios privados, campos de golf, *shoppings*, hipermercados y salas de multicines. a su vez, dentro de la propia ciudad se recuperan espacios céntricos con servicios exclusivos (hoteles de alta categoría, galerías comerciales y restaurantes de lujo, por ejemplo). Simultáneamente, se observa el deterioro de áreas, tanto centrales como periféricas, porque no les llega la inversión privada y el estado ha dejado de invertir y mantener la infraestructura y el equipamiento. De este modo, la población de escasos recursos queda relegada a zonas degradadas, donde los servicios no llegan o son deficientes. (Barros, 1999, p. 195)

Respecto a las imágenes que ilustran estos procesos, hallamos fotografías (figuras 4.20 y 4.21) y publicidades (figura 4.23). En el caso de estas últimas, permiten problematizar los procesos y situarlos en relación a actores sociales.

Figura 4.20



Fuente: Fradkin (Coord.) (1998) El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio 9. Editorial Estrada.

Figura 4.21



El traslado de plantas de empresas multinacionales hacia ciudades de países pobres alienta las migraciones en busca de empleo. El crecimiento en superficie y población de estas grandes urbes aumenta las necesidades de infraestructura, empleo y recursos públicos, indispensables para su funcionamiento.

Fuente: Barros (Coord.) (1999) Geografía. La organización del espacio mundial. Editorial Estrada.

Figura 4.22

*Viva más seguro...
y en contacto
con la naturaleza*

Campos de Roca
Una Campa para Preservar

Por la nueva autopista
La Plata-Buenos Aires
en sólo 40 minutos,
encontrará un nuevo
lugar donde vivir,
distinto a lo conocido hasta hoy.

- Dimensión de las parcelas:
5.000 a 25.000 m²
- Áreas forestación
- Vigilancia privada las 24 hs
- Escrituración inmediata
- Proyecto Ecológico
- Área Deportiva
- Proceduria
- Restaurant
- FINANCIACIÓN 10 cuotas

CASA
terminada

ABIERTO EN "CAMPO DE ROCA"

La transformación del espacio urbano es un fenómeno constante, aunque en algunos períodos se acelera. En los años recientes, se produjo una fuerte inversión de capitales en el sector inmobiliario y se construyeron nuevos tipos de viviendas.

■ Observá estos avisos: -

CABALLITO: UN PRIVILEGIO

78% VENDIDO

PROPONGA SU FORMA DE PAGO

No pida esta oportunidad. Ahora es el momento de ser propietario en el mejor edificio del barrio de Caballito. A un precio único a nivel de construcción.

DESCRIPCIÓN	PRECIO	PRECIO	PRECIO
ALQUILA	de \$900	de \$900	de \$900
PRECIO	de \$2.500	de \$2.500	de \$2.500
PRECIO SIN	de \$1.200	de \$1.200	de \$1.200
PRECIO	de \$800	de \$1.175	de \$1.175

CABALLITO
CONSTRUCION
NOVIEMBRE 1999

- ¿Qué nuevos espacios urbanos te muestran?
- ¿Quiénes toman las decisiones que permiten organizar estos espacios?
- ¿A qué sectores de la sociedad están dirigidos estos avisos?
- ¿Qué aspectos destacan?

Fuente: Fradkin (Coord.) (1998) El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio 9. Editorial Estrada.

Respecto al concepto de megaciudades, este se hace presente en uno de los libros correspondientes a la asignatura cultura y comunicación (Loza, 2001), y se desarrolla en relación al proceso de globalización y poniendo el foco en las transformaciones espacio temporales en ese contexto. En cambio, el concepto de ciudades duales aparece en uno de los libros de sociología (Cukier, 2002). Como expresamos en el capítulo 3, estas son nuevas formas de nombrar al fenómeno urbano, plagado de transformaciones veloces.

En relación con esas mutaciones de las variables tiempo y espacio, es que los autores reconocen el concepto de megaciudades, en una reformulación de esas nociones de espacio y de tiempo, cuyo rasgo central es la internalización de la economía y la interconexión generada por las nuevas tecnologías de información y comunicación, y a su vez son caracterizadas como espacios sociales profundamente segmentados en grupos, sectores y tendencias, con escasa vinculación unos con otros y un estilo de permanencia que es el tránsito y el desplazamiento, que hace que como elemento típico de la ciudad se imponga el automóvil (Loza, 2001). Hay un foco colocado en las desigualdades que se producen en estos espacios, y las imágenes que ilustran estos pasajes así lo muestran, como vemos en las figuras 4.23 y 4.24. Resultan interesantes estos enfoques, superadores de las miradas neutrales sobre el proceso de globalización.

Figura 4.23



Figura 4.24



Fuente: Loza (Coord.) (2001) Cultura y comunicación. Editorial La Crujía-Stella.

Por último, el concepto de ciudad dual es utilizado para caracterizar el modo en que las ciudades se han ido configurando y los distintos sectores de la población se han ido agrupando en el espacio urbano en función de los ingresos. La formación de guetos urbanos de personas con

mayores recursos coexiste con el fenómeno de la marginalidad urbana, dando como producto una ciudad dual que:

tiene zonas donde se concentran los sectores más pobres de la sociedad y otras destinadas a los sectores más pudientes. Algunos de los barrios más pobres son habitados por grupos que provienen de un mismo país limítrofe y están compuestos por trabajadores. En algunas ciudades latinoamericanas, como Lima, Bogotá, Caracas y Buenos Aires, algunos de esos sectores de las ciudades se consideran altamente peligrosos, y allí la policía no garantiza la seguridad. (Cukier, 2002, p. 220)

4.5.3 La ciudad vista “desde abajo”

Tal como hemos expresado en otros pasajes de esta tesis, la irrupción en la escuela secundaria de nuevos espacios curriculares como cultura y comunicación y sociología, y la aparición de nuevos enfoques en el abordaje de la geografía, han abierto la puerta a estas miradas egocéntricas de la ciudad. El concepto de lugar se posiciona como una de las novedades en el marco de estas miradas, en relación con la construcción de las identidades urbanas.

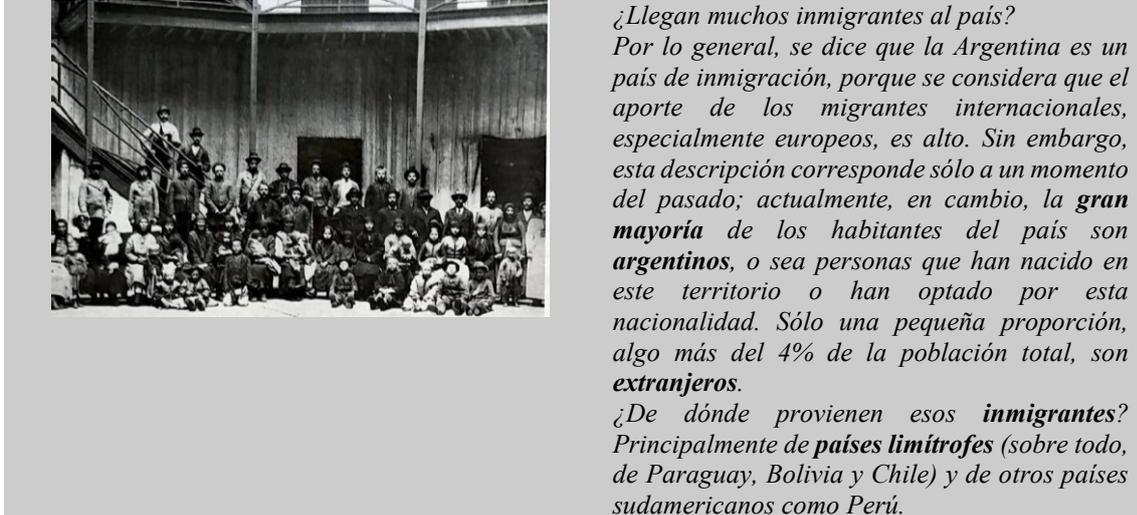
4.5.3.a Ciudad y cultura-Migraciones y ciudad

Presentamos estas dos categorías agrupadas ya que consideramos que pueden leerse bajo el lente del concepto de lugar, presente en las propuestas analizadas. Como expresamos en el capítulo anterior, el giro cultural en las ciencias sociales da lugar a nuevas miradas sobre la ciudad colocando el foco en las experiencias de los sujetos, las identidades y la construcción de lugares. Estos abordajes se presentan en las fuentes analizadas bajo las temáticas: diversidad cultural de las grandes ciudades; identidad territorial e identidad híbrida; no lugares, y construcción de barrios por parte de inmigrantes en los lugares de llegada.

Por un lado, algunos libros proponen el abordaje de la cuestión migratoria desde un punto de vista estadístico y en vinculación con el decrecimiento de las áreas rurales y el crecimiento de las zonas urbanas por la presencia de industrias que operan como elementos atractivos para los trabajadores. Este proceso es mencionado como “migración masiva del campo a la ciudad” o “éxodo rural” (González, 2001). Además de presentar datos estadísticos, uno de los manuales (Mérega, 2006) representa a través de fotografías la presencia de inmigrantes de diversos orígenes en las ciudades argentinas. Las fotografías, los epígrafes y los textos que acompañan

colocan el foco en cuántos inmigrantes llegaron y en dónde se localizaron. (Ver “Figuras 4.25”)

Figura 4.25



Fuente: Mérega (Coord.) (2006) Ciencias sociales 9- Todos protagonistas- Ed. Santillana

Otro de los libros de historia realiza aportes en el mismo sentido, y pone el foco en los factores de atracción y expulsión de la inmigración masiva para el caso argentino, apoyados en la teoría *pull-push*, asociada al modelo explicativo migratorio más difundido en la comunidad científica. Este modelo explica los movimientos migratorios considerando un conjunto de elementos asociados tanto al lugar de origen como al lugar de destino. (Micolta León, 2005). Por un lado, los factores que empujan a los inmigrantes de abandonar su lugar de origen (*push*) y por otro, y en un sentido opuesto, los factores o ventajas que poseen otros lugares y que los atraen hacia el lugar de destino (*pull*).

Respecto a las imágenes que acompañan, estas refieren a publicidades de líneas marítimas y familias inmigrantes (ver “Figura 4.26”).

Figura 4.26



Fuente: Mérega (Dir.) (1998) Historia de la Argentina contemporánea. Desde la construcción del mercado, el estado y la nación hasta nuestros días. Editorial Santillana.

Por otra parte, otras páginas analizadas dan cuenta de procesos de integración, arraigo y construcción de barrios de inmigrantes que permiten visualizar otros modos de abordar la cuestión migratoria. Es así que el libro *Historia. El mundo contemporáneo siglos XVIII, XIX y XX* de la Editorial Estrada (2004) recorre los flujos migratorios de italianos hacia Argentina y hacia Estados Unidos, y al respecto expresa:

En el momento del arribo de los italianos a la Argentina existían al menos dos mercados laborales diferentes, pero en igual condiciones de expansión: uno urbano y otro rural. Frente a esta oferta laboral diversa, los italianos mostraron una gran flexibilidad ocupacional que se reflejó en la capacidad de desplazarse entre oficios u ocupaciones diferentes (...) En los centros urbanos también hubo italianos prósperos que se convirtieron en propietarios de comercios en tanto que otros emprendieron actividades pioneras en el ámbito industrial y manufacturero. De este modo, muchos italianos pudieron tener una movilidad social ascendente y eso explica el poderoso proceso de asimilación de los italianos a la sociedad argentina. Para el caso norteamericano: se instalaron en zonas urbanas e industriales del noreste (como Nueva York y Chicago), lo que condicionó en gran medida la posibilidad de que se emplearan en trabajos calificados que ya desempeñaban los irlandeses y los alemanes. (Fradkin, 2004, pp. 130 y 131)

En el sentido de los textos, las imágenes acompañan ilustrando, con fotografías y pinturas, los

rasgos de los inmigrantes y las ciudades producto de su llegada (ver “Figura 4.27”), así como también la formación de barrios con identidades vinculadas a esos lugares de origen, que en la nueva ciudad se reterritorializan y se constituyen en nuevas identidades de carácter urbano.

Otro de los materiales que construye en el mismo sentido es el libro *Geografía. La organización del espacio mundial* de la Editorial Estrada (1999), que apunta a la construcción de barrios y la cuestión del arraigo y el desarraigo:

El inmigrante enfrenta situaciones que lo afectan emocionalmente. En primer lugar, sufre el desarraigo, debe adaptarse a una nueva sociedad, a menudo con otra lengua, otras costumbres, otros códigos de comportamiento. Muchas veces, debe afrontar esta adaptación sin su familia, que puede haber permanecido en su país de origen. Por eso, tiende a buscar otros compatriotas con quienes compartir sus experiencias y cultivar sus tradiciones, lo que lo mantiene afectivamente unido a su tierra.

En el espacio urbano, este hecho se refleja en la constitución espontánea de barrios donde predominan inmigrantes de una misma nacionalidad, porque el grupo les da mayor seguridad. En estos barrios se construye un paisaje urbano semejante de alguna manera al del país de origen. El paisaje urbano está constituido por representaciones visuales -iconos-, la venta de ciertas comidas, la celebración de fiestas tradicionales. Este tipo de barrios son comunes en las ciudades de los países que reciben grandes cantidades de inmigrantes. La ciudad de Nueva York, en los Estados Unidos, donde existen barrios de chinos, de italianos, de judíos, de puertorriqueños, es el principal ejemplo. Si bien estos barrios responden a una necesidad de agrupamiento con los connacionales, a veces su existencia puede ser contraproducente, cuando se convierten en verdaderos guetos que acentúan la eventual segregación que la sociedad de acogida plantea y dificultan aún más la integración. (Barros, 1999, p. 139)

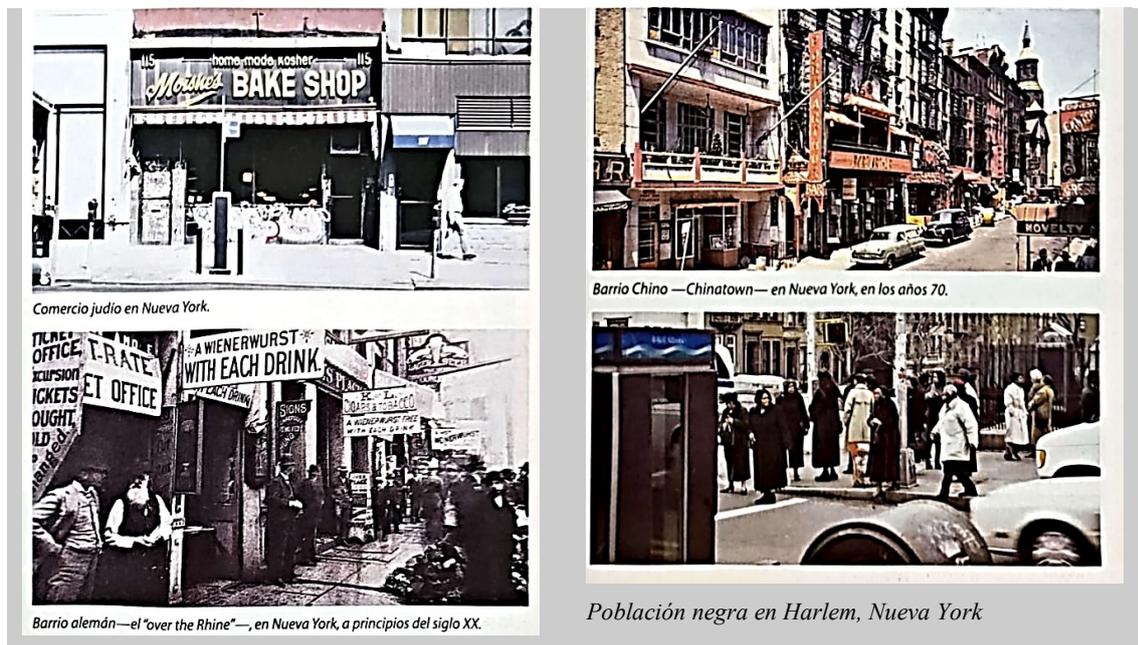
Estos procesos aparecen ilustrados con fotografías de barrios que se configuraron a partir de identidades y orígenes específicos (Ver “Figura 4.28”).

Figura 4.27



Fuente: Fradkin (Coord.) (2004) Historia. El mundo contemporáneo siglos XVIII, XIX y XX. Editorial Estrada.

Figura 4.28



Fuente: Barros (Coord.) (1999) Geografía. La organización del espacio mundial. Editorial Estrada.

En este sentido, creemos importante reponer el concepto de lugar que permite condensar estos abordajes que miran el fenómeno migratorio desde la experiencia y la subjetividad. Tal como expresamos en el capítulo 3, el lugar como concepto puede leerse como una acumulación de significados, en donde la dimensión simbólica cobra relevancia. La construcción de nuevos

barrios puede ser entendida como un proceso de construcción de lugares en los que se condensan prácticas, saberes, experiencias de los lugares de origen, pero en el lugar de llegada, en un entramado de redes y relaciones de sentido que cobra relevancia para explicar los modos en que los inmigrantes construyen esos nuevos lugares cargados de sus identidades, pero relocalizadas en el nuevo destino.

A estas formas de abordar la cuestión migratoria en las ciudades, se suma el proceso de globalización, que los libros analizados recuperan para recorrer los modos en que la diversidad cultural de la ciudad se expresa en ese contexto global: mediante la presencia de personas de diversos orígenes compartiendo el mismo espacio público o a través de grafitis que expresan posiciones respecto a temas y marcan territorialmente el espacio público. (Ver “Figura 4.29”).

Figura 4.29



Fuente: Barros (Coord.) (1999) Geografía. La organización del espacio mundial. Editorial Estrada. En el mismo sentido, los grafitis en las ciudades son caracterizados por Gallego y Gabor (2007) como un elemento de la contracultura y símbolo de resistencia y desafío al orden social imperante.

Por último, es importante señalar que también se recoge del análisis la presencia de

conceptualizaciones como identidad híbrida o no lugares, que colocan la mirada en el modo en que los procesos de globalización se materializan en los territorios locales. En el primer caso, se hace referencia a los modos en que pautas culturales y de consumo se trasladan de un lugar a otro, generando productos híbridos. Por ejemplo, la difusión de la comida china en Buenos Aires, pero con oferta de carne vacuna en los menús. (Loza, 2001). En el caso del concepto de no lugar, se alude a la ausencia de identidad de ciertas materialidades urbanas que responden a un orden global, como pueden ser aeropuertos, shoppings o autopistas.

4.5.4 El foco en la ciudad

En los veinte libros escolares analizados hallamos nueve capítulos dedicados de manera exclusiva al abordaje de las ciudades. Cinco de ellos, presentan esta temática desde la escala global y latinoamericana y fueron sistematizados en la “Tabla B5” (Ver en Apéndice B), y los cuatro restantes, presentan la cuestión urbana en Argentina y fueron sistematizados en la “Tabla B6” (Ver en Apéndice B). Resulta importante señalar que todos los capítulos corresponden a libros de geografía del Polimodal o a las secciones correspondientes a la misma asignatura en los libros de ciencias sociales. Como hemos mencionado en el capítulo anterior, el espacio curricular geografía es uno de los que más contenidos propone para la enseñanza de la ciudad. En este apartado haremos foco en los capítulos que abordan la ciudad a escala global o americana. Veremos a continuación qué particularidades presentan estos capítulos, atendiendo a los ejes definidos a priori para el análisis⁴⁰, explicitados en el apartado metodológico de este capítulo.

4.5.4.a Los temas, las escalas de análisis y los casos

Los cinco capítulos analizados presentan dos **escalas de análisis** bien claras: cuatro de ellos abordan los espacios urbanos desde la escala global y uno de ellos hace foco en las ciudades de

⁴⁰ a- ¿Qué temas aparecen?

b- ¿Cuál es la escala de análisis?

c- ¿Qué casos fueron escogidos para cada temática?

d- ¿Qué actores sociales construyen esos espacios urbanos?

e- ¿Qué dimensiones del curriculum oculto pueden inferirse? (valores implícitos, prejuicios, estereotipos culturales, ausencia o presencia de aspectos controvertidos, ausencia o presencia de grupos diversos en función del género, edad, raza, clase, religión...).

f- El contenido que se presenta: ¿es de carácter informativo, de apoyo o de demanda?

g- Las ideas, conceptos y problemas que se presentan: ¿tienen referentes cercanos o alejados de los estudiantes?

h- ¿Qué tipos de imágenes ilustran los capítulos?

Latinoamérica y de América anglosajona. En este sentido, si bien la escala es definida por los DC vigentes para el período, es interesante analizar el interjuego que estos recortes realizan con las escalas locales y los referentes más o menos cercanos a los estudiantes de la EGB y el Polimodal. El abordaje de lo lejano y lo cercano constituye una cuestión muy discutida en lo que respecta a la enseñanza de las ciencias sociales, ya que lo que está lejos o cerca en la actualidad está mediado por las TICs: “El mundo de hoy es un mundo ampliado (...) 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” (Alderoqui, 2006, p. 35). En particular, en los capítulos de Barros (1999) y Favre (2004) hay contenido de demanda -actividades- en las que se propone buscar en las ciudades y barrios conocidos diversas dimensiones de lo trabajado en una escala más amplia, como por ejemplo identificar barrios de mayor y menor poder adquisitivo o el trabajo con planos locales. En general, en los cinco capítulos analizados, se presentan algunos **ejemplos y casos** sobre la Ciudad de Buenos Aires y el AMBA, pero también de otras ciudades latinoamericanas y anglosajonas, como Río de Janeiro, San Pablo, Lima, La Paz, Miami, Nueva York, entre otras. Respecto a las **temáticas** abordadas en todos los capítulos, éstas tienen estrecha relación con las categorías que identificamos y construimos en el primer momento del análisis, pero, además, estos capítulos presentan unos ejes similares entre sí, aunque lo hacen desde diferentes enfoques, por momentos yuxtapuestos. Las temáticas giran en torno a las categorías mencionadas, tales como la estructura, dinámica, jerarquías y problemáticas urbanas. Asimismo, hay una recurrencia en las explicaciones referidas al proceso de urbanización, con foco especial en las estadísticas que explican el fenómeno y el tamaño de las aglomeraciones resultantes. Las causas de la urbanización suelen presentarse en relación a los procesos de industrialización y a la historia de las ciudades, aunque en Barros (1999) también hay explicaciones sobre este proceso como un fenómeno multicausal que incluye además de las variables mencionadas, causas vinculadas a la mayor oferta de servicios -educativos o sanitarios-, la pobreza y la falta de oportunidades en los espacios rurales, la mecanización de tareas agrícolas y la subdivisión de tierras rurales, la concentración de la propiedad de la tierra y el desplazamiento de familias campesinas. En este sentido, podemos identificar la presencia de los enfoques morfológico y social en el estudio de las ciudades (Alderoqui y Villa, 2012). Otra cuestión interesante es que en dos de los documentos analizados (González, 2001; Favre, 2004) se hace presente el enfoque desde el ambiente (Alderoqui y Villa, 2012). Si bien, los problemas ambientales que aparecen superan el abordaje de las condiciones naturales de las ciudades, los mismos son caracterizados y descriptos desde la noción de ciudad como un

sistema, con énfasis en las redes de infraestructura y centralidad en la figura del Estado.

4.5.4.b- Actores sociales que producen ciudad

Las temáticas que se presentan en cada capítulo, son abordadas desde diversas miradas y a partir de los actores sociales que producen la ciudad, pero con más o menos profundidad dependiendo de la propuesta editorial. Veremos que en algunos casos hay referencia a actores sociales, en otros hay menciones a la población desde un punto de vista estadístico y en otros una ausencia total de los sujetos que construyen y habitan la ciudad, en línea con lo que Alderoqui y Villa (2012) llaman el protagonismo de las materialidades.

En el libro de González (2001), los actores sociales que aparecen para explicar el tema “transformaciones del espacio urbano” son discriminados en Estado, empresas inmobiliarias y vecinos como agentes que producen ciudad, pero luego no son centrales en las descripciones que se presentan, ya que el foco está puesto en el producto “ciudad” y sus materialidades más que en los procesos que la generan. En este sentido, los gobiernos locales son presentados-en muchos casos- como agentes que regulan usos y funciones de la ciudad. Luego, el resto de las temáticas son abordadas de manera general a través del término población, que alude a una cuestión meramente estadística. Las ciudades se presentan de manera descriptiva con una fuerte impronta colocada en los tamaños y en la forma de medirlas, y en las funciones y actividades económicas de las mismas, en un claro alineamiento con el enfoque morfológico.

Los “vecinos” como actores sociales, aparecen despojados de géneros, de orígenes, de clases sociales de procedencia. Solo hay referencia a desigualdades entre los sujetos que habitan los territorios bajo la temática “la diferenciación socio espacial de la población urbana”, en donde se nombran a los barrios cerrados y countries, en contraposición a los asentamientos precarios e “ilegales” de la ciudad. Los Estados también aparecen de manera genérica sin hacer referencia a la diversidad de políticas y normativas que pueden abonar construir diversos tipos de ciudades. El siguiente fragmento ilustra esta cuestión:

...la escasa inversión del Estado para asegurarle a la población más pobre los préstamos para construir sus viviendas, sumada a la falta de oportunidades laborales, empuja a una amplia proporción de los inmigrantes rurales y urbanos asentarse ilegalmente en tierras sin provisión de servicios básicos y sujetas a la recurrencia de problemáticas ambientales. En la Argentina, a estos asentamientos precarios se les da el nombre de villas de emergencia. (González, 2001, p. 87)

En esta afirmación pareciera ser que el Estado a través del tiempo siempre implementó políticas en este sentido y no políticas de vivienda o de acceso a la tierra como se puede reconocer en la historia de la urbanización en la Argentina.

En el capítulo de Alonso (2005) hay pocas referencias explícitas a los actores sociales que producen el espacio urbano. En líneas generales, hay referencias genéricas a los habitantes de las ciudades y a la industria, pero no hay un desarrollo profundo, por ejemplo, de las funciones del Estado en la organización de la ciudad. Se presentan algunos ejemplos, como el de la ciudad de La Paz, en el que hay algunas referencias a los rasgos de los grupos sociales que habitan la zona de El Alto y el área más baja de la ciudad. También, para el ejemplo de Miami se nombra a los auto exiliados de Cuba que se instalaron en la ciudad, aunque solamente se los menciona. El capítulo presenta un estudio de caso referido a la ciudad de Pittsburgh en el que sí se discriminan a los actores sociales locales que se reunieron para planificar la reactivación y reestructuración de la economía de la ciudad: el gobierno local, las asociaciones de empresarios, los sindicatos, las agrupaciones vecinales y las organizaciones no gubernamentales. En líneas generales, el capítulo presenta una propuesta despojada de conflictividad, las únicas referencias a asimetrías en la ocupación de los espacios urbanos tienen que ver con la presencia de áreas sin dotación de servicios o con rasgos de hacinamiento como las villas y las favelas, y se omite cualquier tipo de referencia a la conflictividad social que existe en esos espacios. Nuevamente asistimos a la predominancia del enfoque morfológico, aunque también hay vestigios del enfoque social.

Respecto al capítulo de Favre (2004) hallamos pocas referencias a los actores sociales que construyen la ciudad. Hay algunas menciones a la responsabilidad del Estado en la intervención en problemas sociales urbanos y a la diferenciación de la población en relación a esos problemas: “Las ciudades presentan distintas condiciones de vida” (Favre, 2004, p. 149), pero no hay referencia a actores concretos. Los problemas que se mencionan no son explicados, no hay agentes sociales responsables en los mismos, hay una presencia clara del enfoque morfológico en el que las materialidades se presentan por encima de las subjetividades.

Esta propuesta se presenta despojada de subjetividades y pensada desde un análisis de tipo locacional. El espacio urbano es explicado desde una perspectiva neutral, mensurable y clasificable, es un espacio que puede explicarse a partir de modelos urbanos.

Por último, los dos capítulos del libro de la editorial Estrada coordinados por Barros (1999) presentan un abordaje que pone el foco en la cuestión de quiénes producen la ciudad. En el capítulo 13, por ejemplo, asistimos a una caracterización detallada de todos los actores sociales

que intervienen en los procesos de producción material, uso y apropiación del espacio urbano. Esta caracterización se realiza considerando a los agentes sociales del pasado y del presente, además de destacar la importancia del Estado en sus diferentes escalas en gestión, organización y definición de los marcos legales que permiten la construcción y la transformación de las ciudades. De la lectura de estos dos capítulos podemos inferir una postura humanista y crítica respecto a nuestro objeto de estudio que supera la descripción, la localización y la modelización presente en otros capítulos. Hay desarrollo y explicaciones acerca de las desigualdades que incluyen la dimensión económica y la dimensión racial, aunque no hay evidencia de otros tipos de desigualdades que tengan que ver, por ejemplo, con las cuestiones de género. Además, el contenido presente en los capítulos apunta a la explicación de los procesos atendiendo a los principios explicativos de las ciencias sociales -multicausalidad, multiperspectividad, intencionalidad de los actores sociales, interjuego de escalas de análisis-. Por último, es importante mencionar que los capítulos recorren discusiones teóricas, propias de los ámbitos académicos, acerca de la génesis de los conceptos con los cuales nombramos procesos urbanos, como por ejemplo el concepto de localidad.

4.5.4.c- Las imágenes que ilustran la ciudad

En relación con las imágenes que acompañan a los capítulos analizados, podemos reconocer la predominancia de fotografías, aunque también se destacan los esquemas -como los modelos urbanos- y las ilustraciones -como publicidades-.

Las fotografías suelen presentarse como vistas aéreas o panorámicas de alguna ciudad donde se muestran vías de circulación, ciudades en transformación -como el caso de Puerto Madero-, ciudades con mucha gente circulando por las calles, vistas aéreas de rascacielos (Ver “Figuras 4.30 y 4.31”). El libro de Alonso (2005) presenta la particularidad de que cada fotografía tiene epígrafes explicativos que amplían la información y contextualizan tiempo y espacio y, además, en algunos casos se presentan de a pares buscando contrastar formas y rasgos de las ciudades. (Ver “Figura 4.32 y 4.33”)

Figura 4.30

Vista de la ciudad de Toronto, Canadá.



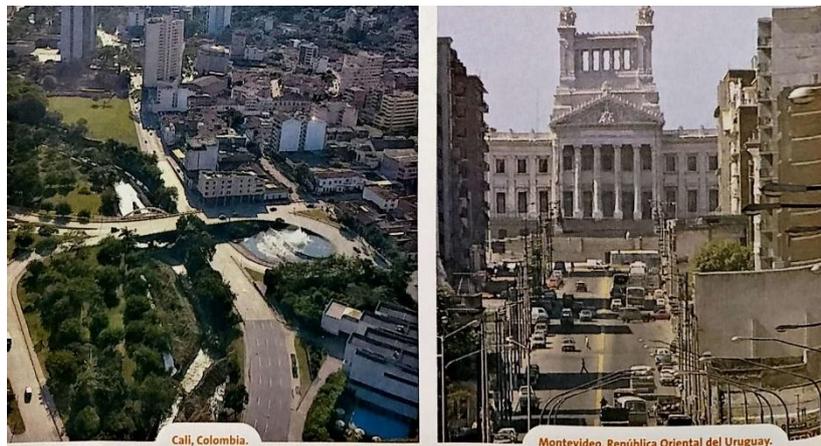
Figura 4.31

El área metropolitana de Londres.



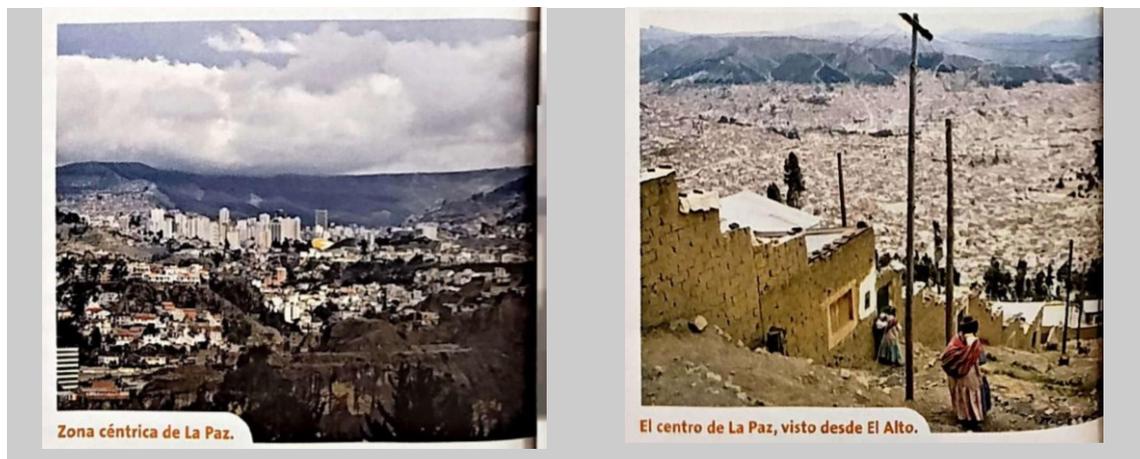
Fuente: González (Ed.) (2001) Ciencias sociales 8. Activa. Puerto de Palos.

Figura 4.32



Fuente: Alonso (Ed.) (2005) Ciencias sociales 8. EGB Tercer Ciclo. Ed. Aique.

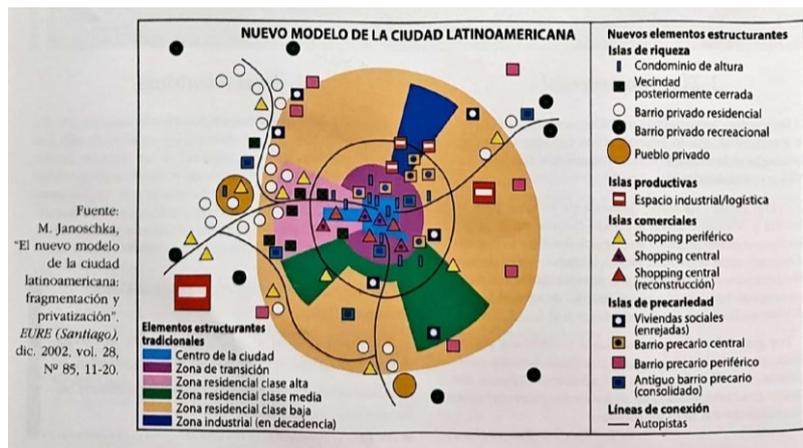
Figura 4.33



Fuente: Alonso (Ed.) (2005) Ciencias sociales 8. EGB Tercer Ciclo. Ed. Aique.

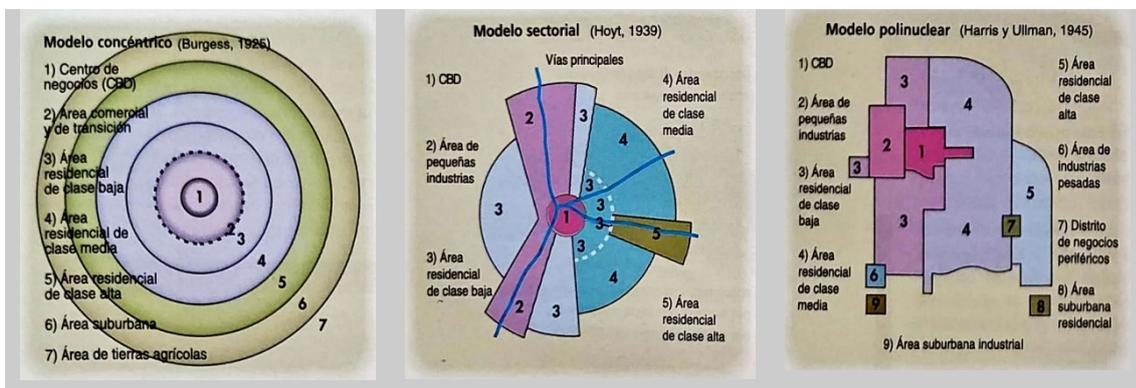
Respecto a los esquemas, el capítulo de Favre (2004) tiene una fuerte presencia de esquemas que representan modelos urbanos como el modelo de ciudad fragmentada en islas de Janoschka (2002) o los clásicos modelos que explican la estructura interna de la ciudad. (Ver “Figuras 4.34 y 4.35”).

Figura 4.34



Fuente: Favre (Coord.) (2004) *Geografía del mundo y América Latina*. Ed. Kapelusz.

Figura 4.35



Fuente: Favre (Coord.) (2004) *Geografía del mundo y América Latina*. Ed. Kapelusz.

Por último, es interesante mencionar ilustraciones, tales como los logotipos de diversas “marcas ciudad” (ver figura 4.36).

Figura 4.36



Fuente: Barros (Coord.) (1999) Geografía. La organización del espacio mundial. Editorial Estrada.

4.5.4.d Enfoques teóricos sobre lo urbano en los capítulos de libros escolares

Un rasgo central de los capítulos analizados está relacionado con la yuxtaposición de enfoques sobre la ciudad. Si consideramos la clasificación propuesta por Alderoqui y Villa (2012), el enfoque morfológico, el social y el desde el ambiente se hacen presentes en las propuestas. Tal como expresan estas autoras, la aparición de estos enfoques en la enseñanza, permiten el abordaje integral de la ciudad ya que cada uno de ellos promueve diversos aprendizajes respecto al objeto “ciudad”. Si bien reconocemos la persistencia de miradas centradas en el enfoque morfológico, como aquellas vinculadas a los modelos urbanos y la descripción acerca de donde se concentra más población y por qué -presente fuertemente en todos los libros- también asistimos a la aparición de temáticas que dan cuenta de la ciudad como un espacio social como producto histórico, en disputa por parte de diversos y desiguales actores sociales. También, se hace evidente el arribo de la perspectiva ambiental, que puede identificarse en las temáticas que superan el abordaje físico y descriptivo de la dimensión natural de las ciudades y las exploran desde problemas ambientales, aunque con sesgos marcados que nos permiten inferir una concepción de ambiente urbano compatible con un sistema.

Si atendemos a las miradas de la ciudad desde arriba y desde abajo, podemos identificar un abordaje de las cuestiones urbanas, tanto en la escala global como latinoamericana que privilegia los abordajes desde arriba, como poco detenimiento en los procesos que se dan desde abajo y desde las miradas de los sujetos sobre los espacios habitados. Retomaremos esta

cuestión en el apartado 4.7, en el que desarrollaremos las ideas correspondientes al curriculum oculto de la ciudad de todos los capítulos analizados.

4.5.5-La Región Metropolitana de Buenos Aires: imágenes y discursos

Como hemos mencionado, cuatro capítulos de los libros seleccionados presentan la cuestión urbana en Argentina y fueron sistematizados en la tabla B6 (Ver Apéndice B) a partir de los ejes definidos a priori⁴¹. Los capítulos analizados están presentes en: Reboratti (Coord.) (2006); Fradkin (Coord.) (1998) y García, Minvielle, Bertoncello, y Castro (1998).

Retomaremos a continuación algunas dimensiones analíticas enunciadas con anterioridad acerca de los dilemas que plantea Gorelik (2015) sobre la RMBA: la incógnita del nombre (cómo la delimitamos y nombramos); la incógnita del contraste centro-suburbio, y dentro del suburbio -cómo desnaturalizamos las miradas sobre ella que nos presentan la realidad como dicotómica y no como multifacética-; y la incógnita de la identidad de la misma. Además, recorreremos otras dimensiones emergentes y pondremos en diálogo esas incógnitas con algunos de los ejes definidos a priori, que nos permitirán acercarnos a los modos de entender el área de estudio.

4.5.5.a-La incógnita del nombre

Los capítulos analizados presentan en sus páginas iniciales la discusión acerca de los rasgos del sistema urbano argentino, los criterios para definir qué es y que no es urbano y la cuestión acerca de cómo nombrar a la gran ciudad del territorio argentino. En los tres libros pareciera haber consenso acerca del uso de la expresión Área Metropolitana de Buenos Aires. Sin embargo, mientras Fradkin (1998) y García, Minvielle, Bertoncello, y Castro (1998) nos introducen en los procesos históricos de conformación del área para poder explicar cómo se fue definiendo, Reboratti (2006), sólo define las diferencias entre Ciudad de Buenos Aires, Gran

⁴¹ a- ¿Qué temas aparecen?

b- ¿Cómo es nombrada y delimitada la Región Metropolitana de Buenos Aires?

c- ¿Qué actores sociales construyen esos espacios urbanos?

d- ¿Qué dimensiones del curriculum oculto pueden inferirse? (valores implícitos, prejuicios, estereotipos culturales, ausencia o presencia de aspectos controvertidos, ausencia o presencia de grupos diversos en función del género, edad, raza, clase, religión, etc.).

e- El contenido que se presenta: ¿es de carácter informativo, de apoyo o de demanda?

f- ¿Qué tipos de imágenes ilustran los capítulos?

Buenos Aires y Área Metropolitana de Buenos Aires, como podemos ver a continuación:

Gran Buenos Aires (GBA): es la suma de la ciudad y los partidos, que en conjunto forman una aglomeración urbana físicamente continua (...) Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA): es la región formada por el GBA y su área de influencia inmediata, incluye aglomeraciones urbanas cercanas y funcionalmente relacionadas, como La Plata, Luján, Campana y Zárate, con sus respectivos municipios. No es un espacio continuo ya que encierra áreas rurales. (Reboratti, 2006, p. 229)

Hasta ahora nos hemos referido a la ciudad de Buenos Aires como una gran mancha urbana o aglomeración, que en el censo de población se denomina aglomerado Gran Buenos Aires. Este se extiende sobre territorios que corresponden a la Capital Federal y a diversos partidos de la provincia de Buenos Aires (...) El conjunto de partidos de la provincia de Buenos Aires que rodean a la Capital Federal, donde se extiende la aglomeración, se denominó, por extensión, gran Buenos Aires. En este mismo sentido se suele utilizar la denominación de conurbano bonaerense. A su vez, se denomina área metropolitana de Buenos Aires o AMBA, al área que abarca la Capital Federal y los partidos que la rodean, sobre los que se extiende la mancha urbana de la aglomeración. (...) Desde las primeras décadas del siglo XX, la urbanización se extendió más allá de los límites de la Capital Federal, en centros urbanos como Avellaneda, Lomas de Zamora, Quilmes, San Isidro, San Martín, Vicente López, Lanús y Morón. (García, Minvielle, Bertonecello, y Castro, 1998, p. 131 y p. 136)

En Argentina, es tan urbana la población de Verónica (localidad de 5 159 habitantes, ubicada al sudeste de La Plata, en la provincia de Buenos Aires) como la del área metropolitana de Buenos Aires con sus casi 11 000 000 de habitantes en 1991), aunque sean muy diferentes una de otra. El área metropolitana es un tipo de aglomeración urbana en la cual una ciudad crece más allá de sus límites e incluye aglomeraciones vecinas menores. Se produce así lo que se conoce como una conurbación. Para referirse a una ciudad que creció y se desarrolló por fuera de los límites de la ciudad original, se antepone la palabra “Gran” al nombre de la ciudad central: así, podemos hablar del Gran Rosario, del Gran Mendoza y del Gran Buenos Aires; en todos los casos, bajo este concepto debe incluirse tanto a la ciudad inicial como al área urbana producto de su crecimiento posterior. (Fradkin, 1998, p. 142)

La incógnita del nombre es indisociable de la cuestión del tamaño de la gran ciudad, su expansión y crecimiento, el proceso de urbanización y los dilemas para delimitarla se conjugan en una nueva incógnita: ¿Cómo nombrar a una ciudad cuyos límites se mueven?, ¿cuándo una aglomeración es considerada ciudad?, ¿cuándo una ciudad es grande? En este sentido, los capítulos analizados se refieren a los criterios para definir lo urbano, basados en umbrales numéricos. Para el caso argentino todas las aglomeraciones que tienen más de 2 000 habitantes son consideradas urbanas. También los manuales hacen referencia a un sistema urbano primado, en el que la ciudad más grande -el gran Buenos Aires- es como mínimo el doble de tamaño de la segunda ciudad.

En este punto es interesante recuperar el contenido propuesto en los DC respecto a la hipertrofia bonaerense⁴². Los libros analizados no retoman este concepto, sino que focalizan en las discusiones sobre los criterios para definir lo urbano y también mencionan el crecimiento de las ciudades intermedias -ausentes en los contenidos de la LFE- como un rasgo del sistema urbano argentino que nos permite alejarnos de esa idea de hipertrofia o macrocefalia, en una clara presencia del enfoque morfológico (Alderoqui y Villa, 2012). Sobre esta cuestión es interesante el aporte de Gorelik en relación a las transformaciones del sistema urbano argentino desde fines de los años '80:

César Vapñarsky modificó radicalmente la visión que se tenía del sistema urbano argentino y que todavía perdura como lugar común. A través de una reelaboración notable de la información censal y de la realización de estudios demográficos y territoriales, mostró un fenómeno que había pasado inadvertido: entre 1950 y 1980, mientras la aglomeración de Buenos Aires desaceleraba su crecimiento en relación con el crecimiento del país, las ciudades medianas (aglomeraciones urbanas de entre 50000 y 1000000 de habitantes) experimentaban un crecimiento extraordinario (...) Este análisis le permitió a Vapñarsky reemplazar aquella vieja imagen de la Argentina, canonizada en la figura de 'la cabeza de Goliat', de Ezequiel Martínez Estrada (...) Esta imagen correspondía cabalmente a la del sistema urbano imperante durante el período agroexportador (Silvestre y Gorelik, 2005, pp. 447-448).

Es relevante que las propuestas editoriales analizadas se alejen de esas miradas que asemejan a

⁴² Ver apartado 3.4.3.

la ciudad como un organismo vivo y caracterizan a un sistema urbano macrocefálico. El Gran Buenos Aires sigue siendo la ciudad más grande, pero en un sistema urbano primado en el que crecen sin cesar las aglomeraciones de tamaño intermedio.

4.5.5.b- La incógnita del contraste centro suburbio

Para caracterizar esta incógnita referida al contraste centro suburbio, recorreremos dos temáticas/dimensiones que emergen del análisis de los capítulos: la historia de la RMBA y las transformaciones de la ciudad en el contexto del neoliberalismo.

-Historia de la RMBA

La historia de la RMBA nos permite ir comprendiendo los mecanismos y los procesos a través de los cuales se fue configurando tanto el centro como la periferia de la misma. En los documentos analizados encontramos que todos ellos tienen algún abordaje referido a la formación histórica del área de estudio, proceso que permite explicar la organización interna de la región en términos de actividades productivas y espacios residenciales.

En Fradkin (1998), se presenta un estudio de caso titulado “La formación del área metropolitana de Buenos Aires”, que desarrolla cuatro ejes centrales: los territorios que conforman al área y su delimitación; la evolución histórica del territorio; los tipos de asentamientos en el centro y en la periferia; la importancia del ferrocarril y los colectivos en la organización de ese espacio urbano; y la cuestión de las políticas y normativas que fueron permitiendo la expansión urbana y la difusión de nuevos elementos urbanos, como los loteos populares en la etapa peronista y los barrios cerrados en la década de los '90. En ese estudio de caso, los autores traen fragmentos de una obra clásica sobre el área de estudio: “El mapa social de Buenos Aires (1940-1990)” de Horacio Torres para destacar la centralidad del transporte colectivo en la configuración de la región.

Respecto a los tipos de asentamiento del centro y la periferia, se recorren las diferentes modalidades de apropiación del espacio que se fueron dando a través del tiempo: las villas miseria dentro del territorio de la CABA, y los loteos populares, asentamientos, *countries* y barrios privados en la periferia. Las explicaciones acerca de cómo se fue formando esta región dan cuenta de un Estado como agente que produce ciudad, de la importancia de la actividad industrial en el empleo de la población y las implicancias territoriales de la desindustrialización.

Este estudio de caso permite, además, visualizar la fragmentación que la gran ciudad fue transitando a partir de la implementación de políticas neoliberales.

Por otra parte, García, Minvielle, Bertonecello, y Castro (1998) si bien van en la misma línea que Fradkin (1998), avanzan en la caracterización de las transformaciones recientes del AMBA y focalizan en los cambios ocurridos en el área central de la ciudad y en la periferia. Respecto al área central, se destacan las grandes inversiones inmobiliarias que se realizaron en la CABA, reciclando viejos edificios para nuevos usos, como viviendas de departamentos de alta categoría, shoppings, hipermercados u hoteles internacionales. También se menciona la persistencia de familias de menores recursos en conventillos, pensiones y pequeños hoteles. Sobre la periferia de la ciudad, la propuesta focaliza en la formación de nuevos barrios vinculados a la población de altos ingresos materializados en *countries* y barrios privados, y en un conjunto de comercios y servicios que se despliegan para servir a esos grupos poblacionales, como shoppings, escuelas privadas, universidades, etc. y que coexisten con los asentamientos vinculados a las tomas de tierras. Este libro, que presenta dos capítulos vinculados a los espacios urbanos de Argentina, también recorre algunas problemáticas como el hacinamiento o el déficit habitacional al que asisten los sectores populares que habitan la gran ciudad. En este sentido, el reconocimiento de las estrategias habitacionales que la población ha ido desplegando -como la autoconstrucción, la construcción de villas miseria, la toma de tierras- además de las políticas estatales que en diferentes momentos apuntaron a la construcción de viviendas, como los créditos o los planes habitacionales como el Fondo Nacional de la Vivienda (FONAVI), nos permiten caracterizar a la ciudad como un producto histórico en donde diversos actores sociales trabajan, construyen y gestionan esos territorios.

Por último, en Reboratti (2006) el abordaje de la historia de la conformación del AMBA se extiende temporalmente desde la segunda fundación de Buenos Aires en 1580 hasta los procesos de transformación que se dieron a inicios del siglo XXI, con un énfasis colocado en la evolución demográfica de la ciudad y las materialidades resultantes. El crecimiento de la ciudad es explicado en gran medida por las formas que los diversos espacios residenciales van adoptando, por ejemplo, las desigualdades en las viviendas son atribuidas en gran medida a diversos estilos arquitectónicos: “Estilísticamente hablando, Buenos Aires es una ciudad heterogénea, con una arquitectura y un crecimiento urbano no reglamentados, sino planificados, y sólo en algunos casos. Su trazado urbano tiene cierta coherencia, pero no hay dentro del mismo uniformidad arquitectónica” (Reboratti, 2006, p.236). Hay preocupación por la forma que adoptan las construcciones urbanas: las casas de propiedad horizontal, la ciudad chata y con centros fragmentados, y por la estructura urbana, es decir, los usos del suelo resultantes:

residenciales, industriales, comerciales.

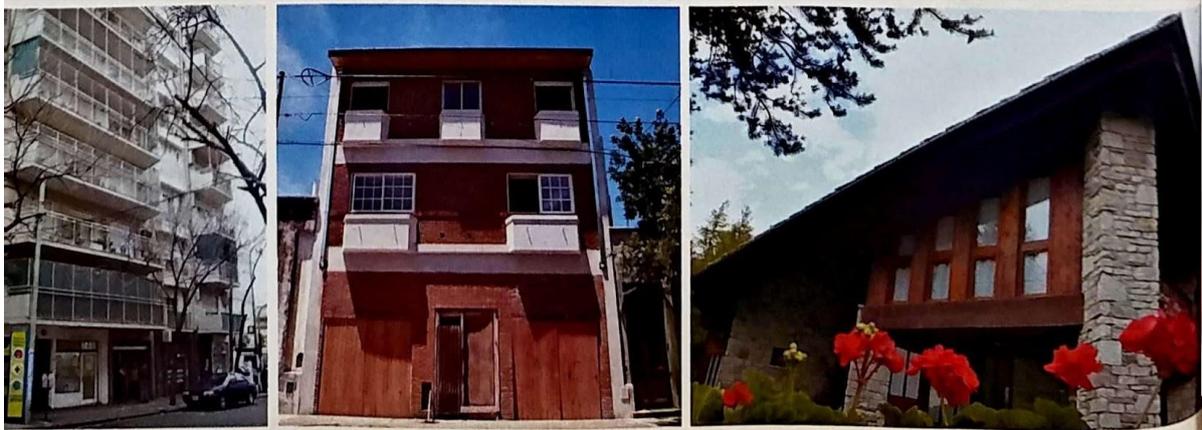
Algunas imágenes y los epígrafes presentes en Reboratti (2006) dan cuenta de estas miradas. En algunos casos, las fotografías buscan mostrar los contrastes arquitectónicos de la ciudad, como la Figura 4.37, cuyo epígrafe reza: “Buenos Aires se caracteriza por tener gran heterogeneidad en el tipo de viviendas, lo que muestra poca planificación urbana y mucha variedad de situaciones socioeconómicas.” (Reboratti, 2006, p. 235). También la Figura 4.38 muestra tres fotografías de fachadas de edificios o casas céntricas, con el siguiente epígrafe: “El paisaje urbano de Buenos Aires demuestra la acumulación de estilos arquitectónicos a lo largo del tiempo. Esta acumulación muchas veces es el resultado de la construcción espontánea de viviendas” (Reboratti, 2006, p. 236) (ver “Figura 4.38”).

Figura 4.37



Fuente: Reboratti (Coord.) (2006) Geografía. La Argentina: el territorio y su gente. Tinta Fresca.

Figura 4.38



Fuente: Reboratti (Coord.) (2006) Geografía. La Argentina: el territorio y su gente. Tinta Fresca.

Por otra parte, pero en el mismo sentido, la figura 4.39 -potente para explicar las desigualdades sociales de los lugares allí mostrados-, presenta un epígrafe que dice:

A medida que la ciudad fue creciendo, también la urbanización fue en aumento, formándose barrios en los alrededores de la CBA. Por su parte, la urbanización trajo como consecuencia que los pequeños arroyos pampeanos que desembocan entre Buenos Aires y La Plata sufrieran el impacto de la expansión urbana. (Reboratti, 2006, p. 234)

Figura 4.39



Fuente: Reboratti (Coord.) (2006) Geografía. La Argentina: el territorio y su gente. Tinta Fresca.

El desarrollo histórico sobre el AMBA, caracterizado para estos libros escolares, permite

inferir, la presencia yuxtapuesta de los enfoques morfológico y social, en el que las transformaciones materiales y sociales se presentan en un entramado que constituye la naturaleza desigual y fragmentaria del área de estudio y a su vez, y particularmente en Reboratti (2006) podemos visualizar una predominancia en el análisis de las formas materiales por sobre los procesos sociales (Alderoqui y Villa, 2012).

-Neoliberalismo y ciudad: fragmentación y desorden urbano

Como mencionamos, los tres capítulos proponen el abordaje de las transformaciones que fueron ocurriendo en la RMBA en el contexto del neoliberalismo, desde la aparición de nuevos elementos urbanos, como asentamientos populares, urbanizaciones privadas con diversas características, parques industriales y centros comerciales en la periferia, hasta procesos de reciclaje urbano en los centros urbanos, como en el caso de Puerto Madero, presente en todos los capítulos. En este sentido, García, Minvielle, Bertonecello, y Castro (1998) reconocen, por un lado, un área central en el AMBA, conformado por la Capital Federal y los partidos limítrofes a ella y caracterizada por ser zonas modernas, con grandes inversiones inmobiliarias, rasgos que también pueden visualizarse en otras grandes ciudades del mundo. Además, identifican dentro de esta zona central, procesos más lentos de transformación -como los asociados a las zonas residenciales de la ciudad- y otras áreas dispersas en la ciudad que asisten al deterioro de la infraestructura y el equipamiento -como las áreas residenciales de sectores de bajos recursos, como villas, pensiones, conventillos, etc.-. Por otro lado, los autores caracterizan a la periferia de la ciudad como un espacio conformado por diversas zonas: las urbanizaciones privadas localizadas en los ejes de las autopistas y asociadas a sectores de altos ingresos, que conviven con los barrios preexistentes de esas zonas; las nuevas zonas industriales y los asentamientos urbanos -asociados a los sectores de la población de bajos recursos. A su vez, los capítulos de Fradkin (1998) y Reboratti (2006) reconocen y caracterizan procesos similares, y aunque no mencionan explícitamente las categorías centro y periferia, si refieren a la creciente fragmentación de la ciudad, en términos de inversiones públicas y privadas y las materialidades resultantes. En línea con los contenidos propuestos por los DC del período analizado, las transformaciones que los libros recorren para el AMBA en el contexto del neoliberalismo se inscriben en el procesos de fragmentación al que asistieron y asisten las ciudades latinoamericanas, signados por la presencia del capital privado en la ciudad que contrasta con la ausencia del Estado como productor de este espacio, dando por resultado una serie de inversiones selectivas que se concentran en algunas áreas de la aglomeración. (Ciccolella,

2007; Ciccolella y Mignaqui, 2000; Janoschka, 2002; Prevot Schapira, 2000).

En línea con estos procesos de fragmentación, uno de los documentos analizados permite analizar e introducirnos en la discusión acerca del orden urbano y los modos en que el neoliberalismo rompe con el mismo. En este sentido, Reboratti (2006) se refiere a la irrupción de las políticas neoliberales en la región de la siguiente manera:

En la década de los '80, la imagen de la ciudad terminó de volverse caótica con la aparición de los barrios cerrados y countries, urbanizaciones aisladas destinadas a la población de mayores ingresos y que se expandieron siguiendo la red de autopistas. Esto aceleró la expansión de la mancha urbana a partir de la década de 1970. En la actualidad hay más o menos 450 de estas urbanizaciones. (Reboratti, 2006, p. 235).

Como ya mencionamos, la fuente analizada presenta un recorrido histórico del AMBA que va describiendo los elementos urbanos que configuran la ciudad en cada momento, subyace la idea de una ciudad de carácter caótico, asociada al desorden, como si existiera una forma normal de ciudad o una organización socialmente esperada. Nos preguntamos aquí: ¿Qué elementos urbanos son los que generan caos? ¿Por qué podemos expresar que la imagen de la ciudad es caótica? En contraposición a esta idea, Giglia (2017) caracteriza al orden urbano como: "...el conjunto de las reglas formales e informales, explícitas e implícitas que organizan los usos del espacio en un determinado lugar." (pp. 16-17). A partir de esta idea, sería interesante pensar que lo que es definido como caótico es en realidad un rasgo de la ciudad: ¿Cuál sería el modelo de ciudad ordenada y no caótica al que deberían aspirar las metrópolis latinoamericanas?; si la informalidad y la fragmentación son rasgos propios de estas ciudades: ¿No sería este un tipo de orden urbano? En este sentido, recuperamos las ideas que Soja (2008) sistematiza respecto a la crisis del orden urbano moderno situada en la década de 1960. Una crisis de la ciudad capitalista industrial-urbana, que permitió la consolidación del poder de los Estados nacionales a partir de la "inserción de industrias manufactureras a gran escala en el espacio urbano (...) y de la relación completamente simbiótica y expansiva entre los procesos de urbanización e industrialización" (Soja, 2008, p. 124).

Soja (2008) también advierte que los nuevos procesos que se fueron dando en esta crisis del orden urbano moderno requirieron nuevos marcos explicativos. Tal como lo expresa Gorelik (2002), los procesos urbanos pueden leerse desde la acción política y desde el pensamiento gestado en el urbanismo sobre los mismos. En este sentido, las teorías urbanas hasta la década del '60 buscaban en las ciudades una regularidad y un orden, desde la escuela de Chicago y su

orden moral, en el que la otredad -inmigrantes, migrantes internos, guetos urbanos- eran caracterizados como anormalidades en la ciudad, hasta los enfoques neopositivistas representados por geógrafos y economistas cuyas explicaciones se basaban en un orden geoestadístico, a través del diseño de modelos urbanos. El surgimiento de la escuela neo marxista en este contexto de crisis del orden urbano moderno permitió sumar explicaciones politizadas del saber urbano que pusieron luz sobre las profundas desigualdades producidas en las ciudades y que, a su vez, colocaron la mirada en los modos en que el capitalismo produce y reproduce dichas desigualdades y transforma el paisaje urbano en función de sus intereses. Soja (2008) reconoce a Manuel Castells y a David Harvey como referentes de esta nueva escuela radical de la economía política urbana.

En definitiva, lo que es conceptualizado como “desordenado” o “caótico” constituye en realidad formas de construir ciudad, lógicas que se inscriben más en la acción de hacer ciudad que en la acción de gestionarlas.

Por último, resulta interesante mencionar que los capítulos analizados recogen -con más o menos profundidad- transformaciones al interior del AMBA que Silvestri y Gorelik (2005) han denominado “la nueva fractura” (p. 457). Se constituye una nueva configuración urbana asociada a rasgos como la heterogeneidad socio territorial, fracturas y contrastes que se explican por la irrupción de inversiones en industrias y áreas residenciales integrados en la economía global y la decadencia del resto de la ciudad ante la ausencia del Estado en la producción de ciudad.

4.5.5.c La incógnita de la identidad del RMBA

Los indicios que nos permiten delinear esta dimensión del AMBA en los libros analizados se hacen presentes en el capítulo de Reboratti (2006), en que se presenta en las páginas finales una discusión compleja acerca de la vieja dicotomía sobre “Buenos Aires y el interior”, con algunos sesgos que podemos afirmar, justifican la matriz de desarrollo desigual del territorio argentino:

Es verdad que la región que ocupa Buenos Aires (o lo que aquí definimos como el AMBA) concentra buena parte de la población, la riqueza y la actividad social y cultural de la Argentina. Pero también es verdad que Buenos Aires es el lugar de residencia del poder político, y sede de la actividad económica de la Argentina. El problema estriba en que los datos objetivos de una realidad pueden interpretarse de diversas formas. Por ejemplo, según quien haga una lectura de esta realidad, puede resultar que esa

concentración del poder sea visto como la consecuencia de un oscuro complot de Buenos Aires para apropiarse de las riquezas del resto del país. O que estos datos muestran que el “interior” es pobre porque Buenos Aires es rico (...) Esta idea tan generalizada de la existencia de un conflicto (que, vale la pena decirlo, es evidente que sí existe en el interior, pero en Buenos Aires no hay conciencia de ello) es en realidad un sentimiento subjetivo antes que un razonamiento reflexivo (...) La elección de uno u otro camino es el resultado de una complicada mezcla de factores ambientales (no todos los lugares tienen naturalmente el mismo potencial), económicos, sociales y culturales que hacen muy difícil la tarea de poner adjetivos a una forma de desarrollo territorial, que, después de todo, ha sido la que ha seguido la sociedad que habita este país después de casi dos siglos de vida independiente. En todo caso habría que preguntarse cómo es que por tanto tiempo una sociedad eligió este modelo centralizado que muchos critican. (Reboratti, 2006, p. 243)

Estos argumentos son sostenidos con citas -que obran como contenidos de apoyo en plaquetas laterales de estas páginas- de Florencio Escardó (1966) y Silvestre y Gorelik (2005) (ver “Figura 4.40”).

Al respecto de estos fragmentos, resulta interesante la relectura de ambas fuentes. El fragmento de Silvestri y Gorelik (2005) se presenta en el texto original en el marco de un relato más extenso que contempla el contexto sociopolítico caracterizado por veinticinco años de neoliberalismo que eclosionan en el 2001:

Una caída acompañada a lo largo de los veinticinco años por el abandono estatal de cualquier rol progresivo en la producción y la redistribución económica, social y cultural; una debacle que comenzó con nuestro periodo de estudio, a la que en las políticas de la dictadura militar a partir de 1976 y del menemismo durante la década del ‘90 dieron diferentes formas y diferentes impulsos, y que eclosionó en diciembre de 2001 con niveles de indigencia inauditos en el país, incluyendo sus zonas más ricas, como la ciudad de Buenos Aires, en cuyos barrios pobres y villas miseria se encuentran hoy idénticos indicadores que la más sumergida región interior, rompiendo viejos mitos y fronteras: si hubiera ‘dos Argentinas’, como se creyó buena parte del siglo XX, estas no responderían a ningún orden geográfico simplemente dualista, ‘Buenos Aires/país’ o ‘litoral/ interior’, ya que la riqueza y la pobreza, nunca tan polarizadas, se espejan hoy en una frontera móvil que atraviesa regiones y ciudades (Silvestri y Gorelik, 2005, p.

446).

Figura 4.40



Fuente: Reboratti (Coord.) (2006) Geografía. La Argentina: el territorio y su gente. Tinta Fresca.

Resulta relevante mencionar que el libro escolar omite datos centrales para comprender ese contexto, como los gobiernos de la última dictadura cívico-militar y los gobiernos menemistas que llevaron adelante y gestionaron esas políticas neoliberales. Esto nos lleva a reflexionar en la intencionalidad que implica despojar de actores sociales responsables al proceso de empobrecimiento de toda la sociedad argentina. En definitiva, Silvestri y Gorelik (2005) sintetizan en este párrafo los resultados económicos, sociales y urbanos de políticas que, como ellos mismos mencionan, colocan a la Argentina en un subdesarrollo activo en un marco de vulneración de derechos y posibilidades que caracterizaban al ser argentino: la alfabetización universal, la extensión de la ciudadanía y el pleno empleo. Nos preguntamos en este punto nuevamente por la incógnita de la identidad: ¿Podemos caracterizar a la gran ciudad por oposición al interior?, ¿cómo se configura esa identidad?, ¿cuál es la intención de describir una Argentina totalmente pobre sin hacer referencia a los contrastes de la propia ciudad? Sostenemos aquí que el argumento del empobrecimiento de la población argentina como

discurso para instalar que las disputas entre Buenos Aires y el interior están saldadas, apunta a construir una imagen de la ciudad homogénea (todos somos pobres), despojada de privilegios, como el acceso a ciertos servicios. Podemos afirmar que este libro escolar instala la discusión entre Buenos Aires y el interior con argumentos cargados de una presunta neutralidad de las políticas, los territorios y sus procesos históricos de configuración.

Por otra parte, la relectura de *Geografía de Buenos Aires* (1966) de Florencio Escardó resulta interesante para redescubrir en la obra que ese enfrentamiento entre porteños y provincianos (al decir de Escardó) se diluye cuando el provinciano llega a la gran ciudad: "...la ciudad lo traga, lo asimila y le impone un coeficiente de porteñidad tan fuerte y tan efectivo que su valor de argentino se diluye en su actitud de porteño" (Escardo, 1966, p. 108). Una vez más el fragmento presente en el libro está incompleto, presentado para crear una idea que el autor justamente busca desarmar en sus argumentos.

Por último, es importante mencionar que las desigualdades entre Buenos Aires y el interior son expresadas como diferencias -de densidad de población, por ejemplo- pero no hay explicaciones que permitan desentrañar los motivos de la existencia de una matriz territorial desigual en nuestro país. Esto también puede observarse en las fotografías que ilustran la cuestión y sus epígrafes (ver "Figura 4.41").

Figura 4.41



Fuente: Reboratti (Coord.) (2006) Geografía. La Argentina: el territorio y su gente. Tinta Fresca.

4.5.5.d El ambiente urbano del RMBA

La dimensión ambiental de los espacios urbanos está presente en todos los libros analizados, tal como expresamos en el punto 4.4.2.b de este capítulo. Respecto a los abordajes ambientales vertidos sobre el AMBA, cada capítulo los presenta con casos diferentes y con diversas concepciones respecto al ambiente urbano.

En el capítulo de Fradkin (1998), encontramos un apartado titulado “El ambiente urbano” en donde se hace referencia a la ciudad como un ambiente artificial en el que todas las características naturales fueron transformadas. Además, recorre algunas problemáticas de manera general, como la contaminación del aire y las inundaciones. Introducen el concepto de desastre para referirse a las inundaciones en Argentina y hacen mención a la ocupación de áreas inundables por parte de la población con menores recursos debido al valor de la tierra en esas áreas. También, el capítulo explora las inundaciones en Buenos Aires, en Resistencia y en Concordia. Para el caso de Buenos Aires, el foco está puesto en esa transformación de las bases naturales en un ambiente urbano en el que predomina el cemento y el asfalto impermeabilizando el suelo y los arroyos son entubados.

La propuesta de García, Minvielle, Bertonecello, y Castro (1998) no expone explícitamente el abordaje de problemas ambientales para el AMBA (si lo hace para otras ciudades de la Argentina, como Córdoba y Comodoro Rivadavia) pero presenta propuestas de análisis de dos casos asociados a esta dimensión: por un lado, se propone el análisis de las transformaciones ocurridos en la ciudad de Buenos Aires poniendo énfasis en la rectificación del Riachuelo y las obras que se realizaron para encauzar el caudal del río a los fines de evitar posibles inundaciones. También esta propuesta hace referencia al Parque Natural Costanera Sur, y a su origen vinculado a las tierras ganadas al río a partir de su relleno.

Por otro lado, sobre el final del capítulo se propone la lectura de un fragmento de un artículo referido a los espacios verdes en la ciudad. Estos ámbitos son considerados importantes para mejorar las condiciones de vida de la población y esto se justifica desde la acción purificadora que tienen las plantas, además de atenuar ruidos y contribuir al descenso de la temperatura. Los espacios verdes también inciden, según el artículo, en la salud mental de las personas. Estas temáticas nos permiten visualizar al ambiente urbano en constante transformación y como un producto social construido sobre las bases naturales, pero a su vez como un condicionante de las condiciones de vida de las personas.

Para el caso del capítulo de Reboratti (2006), el énfasis está colocado en describir cómo eran las bases naturales antes de la existencia de la ciudad, que en mirar las transformaciones. Los problemas ambientales presentados están despojados de responsables, y los vecinos que no tienen servicio de recolección de residuos o de cloacas, las empresas y el Estado están colocados en el mismo nivel de responsabilidad:

El caso del río Matanzas/Riachuelo y del Reconquista, en la actualidad hay más contaminación que en el río Luján, la razón es que los primeros atraviesan zonas más

densamente pobladas y por lo tanto más contaminantes. Una vez que las causas fueron conocidas, nunca hubo un programa eficaz para reducirlas, por motivos económicos, políticos, administrativos y culturales. Por ejemplo, la contaminación de los pozos ciegos se puede eliminar creando un sistema de cloacas que cubra toda la aglomeración, concentre los efluentes y los trate antes de descargarlos en el río. Sin embargo, aún los efluentes de la red local existente no reciben tratamiento alguno antes de su descarga. “Cada poblador de los 12 000 000 que tiene Buenos Aires genera alrededor de un kilogramo por día de residuos (12 000 toneladas diarias), al que se suman los generados por las industrias y los servicios. (Reboratti,2006, p.241)

En este sentido y a diferencia de los abordajes a escala más general de lo urbano en los libros analizados, las problemáticas ambientales urbanas identificadas en estos capítulos referidos a la RMBA pueden ser ubicadas dentro de lo que Di Pace, Crojethovich Martin y Ruggiero (2012) denominan la “Agenda verde”, que incluye problemas como: “el agotamiento de recursos hídricos y forestales, la degradación de tierras ambientalmente frágiles, la ocupación de áreas propensas a inundaciones, la degradación o pérdida del patrimonio cultural y natural, la contaminación sonora, etc.” (p. 344). Según los autores mencionados, los problemas de esta agenda requieren acciones y políticas a largo plazo para ser solucionados.

4.5.6-Nuevas y viejas asignaturas para pensar la ciudad

A modo de corolario del análisis de estos libros editados en el marco de la LFE, creemos importante destacar la importancia de la aparición de nuevas asignaturas en las propuestas curriculares, que permiten nuevas miradas respecto de la ciudad, como es el caso de las asignaturas sociología y cultura y comunicación. Estos espacios curriculares abren la puerta a contenidos propios de la sociología, como por ejemplo las discusiones acerca de la vida urbana y el derecho a la ciudad, y al abordaje de la dimensión cultural de los espacios urbanos.

También es importante resaltar el protagonismo de la geografía en el abordaje de lo urbano, independientemente de la persistencia de enfoques locacionales, es clave la aparición de nuevas perspectivas humanistas y críticas en las propuestas editoriales, con concepciones del espacio urbano que visibilizan a los actores sociales que lo construyen, a las políticas estatales que producen ciudad y al mismo tiempo permiten comprender la naturaleza desigual del mismo.

4.6-Lo urbano en los libros escolares en la Ley de Educación Nacional

4.6.1- Cuestiones metodológicas

Para el abordaje de lo urbano en el marco de la LEN hemos analizado veintiséis libros escolares editados entre los años 2006 y 2022 (ver “Tabla 4.4”). Estos corresponden a las asignaturas ciencias sociales, geografía, historia, trabajo y ciudadanía, política y ciudadanía, cultura comunicación y sociedad, sociología y economía política. Para estas dos últimas asignaturas analizamos un sólo libro, para todas las demás, dos. También, es importante señalar que las asignaturas geografía e historia están presentes de segundo a sexto año en la escuela secundaria, y que no existe oferta editorial para sexto año, por lo tanto, analizamos ocho libros para cada asignatura correspondientes a segundo, tercero, cuarto y quinto año respectivamente.

De igual manera que para el otro bloque de libros analizados, el trabajo se organizó en dos instancias: una primera fase, en la que revisamos índices y páginas rastreando temáticas, problemáticas y/ o ejes vinculados a lo urbano, que fueron sistematizados y volcados en las Tablas B3 y B4 (Ver en Apéndice B). Cada una de estas tablas sistematiza los libros correspondientes a la Educación Secundaria Básica (ESB) y a la Educación Secundaria Superior (ESS) respectivamente, y constituyen dos matrices de análisis que sistematizaron: datos de la fuente; pasajes textuales organizados en ejes y temas; referencias a la RMBA e imágenes que aparecen ilustrando los capítulos. La segunda fase implicó la construcción de una tercera y una cuarta matriz (Tablas B7 y B8 en Apéndice B) que sistematiza y analiza en profundidad los diecinueve capítulos que recortan exclusivamente al espacio urbano como objeto de estudio. En relación a estos últimos capítulos mencionados es importante señalar que, de igual manera que en los libros editados en el marco de la LFE, todos corresponden a libros de ciencias sociales y de geografía.

Tabla 4.4

Libros escolares analizados- Ley de Educación Nacional

Año y Asignatura	Título y fecha de publicación	Autores/ Coordinadores	Editorial
Primer año- Ciencias sociales	Ciencias sociales 1. (2022)	-Autoría: Eggers Brass, Teresa y otros.	Maipue
	Ciencias sociales 1. (2007)	-Autoría: Zaritzky, Graciela y otros. y otros	Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
Segundo año- geografía	Geografía de América (2018)	-Autoría: Benedetti, Alejandro y otros. -Coordinación: García Castro Andrea	Edelvives
	Geografía. Espacios de América. (2009)	-Autoría: Almirón, Analía y otros. -Coordinación: Sabanes, Victor.	Estrada
Segundo año- historia	Historia 2: América y Europa entre los siglos XV y XVIII (2016)	-Autoría: Sabanes, Victor y otros.	Estación Mandioca
	Historia ES 2 (2010)	-Autoría: Bruno, Paula y otros.	Tinta Fresca
Tercer año- Geografía	Geografía 3. La conformación del espacio geográfico argentino y su situación actual. (2009)	-Autoría: Bidondo, Alicia y Otros. -Coordinación: Zappettini María Cecilia.	Aique
	Geografía social y económica de la Argentina 3. (2015)	-Autoría: Martinez, Patricia y Sgubin, Nadina. -Coordinación: Escalante, Silvana.	Tinta Fresca
Tercer año- historia	Historia ES.3 Moderna y Contemporánea americana y argentina. Siglos XV a XIX (2011)	-Autoría: Buonuome, Juan Cristobal; Romero, Juan Manuel y Sillitti, Nicolás.	Tinta Fresca
	Historia 3. La Argentina y el mundo de la época: desde la	-Autoría: de Arrascaeta, Eliana y otros.	Aique

Año y Asignatura	Título y fecha de publicación	Autores/ Coordinadores	Editorial
	organización nacional hasta nuestros días. (2010)	-Coordinación: Cristófori, Alejandro.	
Cuarto año-geografía	Geografía 4: Estado, sociedades y economía en el mundo globalizado. (2019)	-Autoría: Vuono, María de los Ángeles y otros. -Coordinación: Serrano, Ariadna.	Estación Mandioca
	Geografía 4: Sociedad y economía en el mundo actual.(2010)	-Autoría: Domínguez Roca, Luis y otros. -Coordinación: Sabanes, Víctor.	Estrada
Cuarto año-historia	Historia IV. Argentina, América y el mundo en la segunda mitad del siglo XX. (2010)	-Autoría: Eggers Brass, Teresa y Gallego, Marisa.	Maipue
	Historia. Argentina y el mundo en la primera mitad del siglo XX. (2011)	-Autoría: Carrozza, Wilfredo y otros. -Coordinación: Mérega, Herminia y Pérez de Lois, Graciela.	Santillana
Quinto año-geografía	Geografía 5: Sociedad y economía en la Argentina actual.(2011)	-Autoría: Domínguez Roca, Luis y otros. -Coordinación: Sabanes, Víctor.	Estrada
	Geografía. Argentina en el contexto mundial. (2014)	-Autoría: Arzeno, Mariana y otros. -Coordinación: Pérez de Lois, Graciela.	Santillana
Quinto año-historia	Historia V. Argentina, América y el mundo en la segunda mitad del siglo XX. (2011)	-Autoría: Eggers Brass, Teresa y Gallego, Marisa.	Maipue
	Historia 5. La segunda mitad del siglo XX. (2011)	-Autoría: Tato, María Inés y otros. -Coordinación: Sabanes, Víctor.	Estrada
Quinto año-economía política	Economía política (2018)	-Autoría: Aruj, Hernán y otros. -Coordinación: Fraschina, Juan Santiago y Kestelboim, Marcos Mariano	Maipue

Año y Asignatura	Título y fecha de publicación	Autores/ Coordinadores	Editorial
Quinto año-sociología	Sociología (2017)	-Autoría: Recalde, Héctor.	Aula Taller
Quinto año-comunicación cultura y sociedad	Comunicación, Cultura y Sociedad (2011)	-Autoría: Dragneff, Nadia y otros. -Coordinación: Calzado, Mercedes y Vilker, Shila.	Aula Taller
	Comunicación, Cultura y Sociedad (2012)	-Autoría: Pedranti, Gabriela, Eggers Brass, Teresa y Gallego, Marisa.	Maipue
Quinto año-política y ciudadanía	Política y ciudadanía (2015)	-Autoría: Siede, Isabelino y otros. -Coordinación: Siede, Isabelino.	Estrada
	Política y ciudadanía (2011)	-Autoría: De Luca, Paola y otros. -Coordinación: Pérez de Lois, Graciela.	Santillana
Sexto año-Trabajo y ciudadanía	Trabajo y ciudadanía (2012)	-Autoría: Lardiés, Analía.	Maipue
	Trabajo y ciudadanía. (2012)	-Autoría: Recalde, Héctor.	Aula Taller

Fuente: elaboración propia

Por último, a partir de esas matrices de análisis construimos categorías analíticas -ver Tabla 4.5- que nos permitirán caracterizar el modo en que las ciudades son presentadas en estos documentos. Volvemos aquí al esquema analítico planteado que nos permite mirar lo urbano “desde arriba” o “desde abajo”.

Tabla 4.5

Categorías analíticas

Categorías	Dimensiones
Ambiente urbano	<ul style="list-style-type: none"> -Problemas ambientales urbanos -La ciudad como producto de las transformaciones de ambientes naturales -Riesgo ambiental -Problemas de calidad del agua -Contaminación de ríos urbanos por industrialización -Política, ambiente y ciudad.
Ciudades del pasado	<ul style="list-style-type: none"> -Revolución neolítica y revolución urbana -Ciudades medievales -Revolución industrial y urbanización -Ciudades estado prehispánicas -Conquista de las ciudades prehispánicas -Ciudades coloniales -Ciudad de masas
Base económica de las ciudades	<ul style="list-style-type: none"> -Revolución industrial y urbanización -Factores de localización industrial y crecimiento urbano -Modelo agroexportador y modelo de industrialización en América Latina -Urbanización en América latina: conformación de áreas muy pobres (villas, favelas, etc.) -Redes de transporte urbano
Problemas sociales urbanos	<ul style="list-style-type: none"> -Envejecimiento y urbanización -Acceso a la vivienda -Homeless/sin techo -Migraciones ciudad y trabajo -Calidad de vida urbana -Vivienda y hábitat -Trabajo infantil en las ciudades -Inseguridad en las grandes ciudades -Segregación racial en Sudáfrica y en Estados Unidos de América -Espacios de riqueza en países pobres y espacios de pobreza en el mundo -Desempleo -Derecho a la vivienda
Globalización y ciudad	<ul style="list-style-type: none"> -Neoliberalismo y ciudad -Burbuja inmobiliaria
Ciudad y cultura	<ul style="list-style-type: none"> -Inmigrantes: arraigo y desarraigo -Vida cotidiana en la ciudad -Ciudad de masas: cambios en el paisaje urbano -Tribus urbanas -Identidad villera

Categorías	Dimensiones
Movimientos sociales urbanos	-Movimiento piquetero -Movimientos nacional de fábricas recuperadas -Movimientos sociales urbanos en la era internet -Segregación social y movimientos de lucha por la igualdad social. La rebelión de los guetos negros
Nuevos temas para pensar la ciudad	-Espacio público -El ocio en la ciudad -Sociología urbana: las teorías de Simmel y de la Escuela de Chicago

Fuente: elaboración propia.

4.6.2-La ciudad vista “desde arriba” en los libros escolares de la escuela secundaria

Replicando el esquema analítico que venimos trabajando, haremos foco en las miradas exocéntricas que pudimos identificar en los libros escolares editados bajo la LEN. En este caso construimos cinco categorías analíticas que nos permitirán acercarnos a la ciudad mirada desde arriba.

4.6.2.a- Ambiente urbano

Al interior de esta categoría, identificamos un conjunto de temáticas que giran en torno a la cuestión ambiental, como los problemas ambientales urbanos; la ciudad como producto de las transformaciones de ambientes naturales; el riesgo ambiental; los problemas de calidad del agua y la contaminación de ríos urbanos por causa de la industrialización; política, ambiente y ciudad.

Casi todas estas temáticas han sido caracterizadas para los manuales del bloque anterior, especialmente en lo que respecta a las cuestiones ambientales de la agenda verde y la agenda marrón (Di Pace, Crojethovich Martin y Ruggiero , 2012), aunque reconocemos para este grupo de libros algunas temáticas renovadas respecto al ambiente urbano, especialmente en lo que respecta a la cuestión del riesgo ambiental, a las marcas territoriales en el espacio público como consecuencia de inundaciones y la relación entre política y ambiente.

Respecto al riesgo ambiental, gran ausente en los DC analizados, hallamos en la propuesta de Eggers Brass y otros (2022) el abordaje de las bases geológicas de Puebla (México) y los sismos que allí ocurren analizados desde la teoría del riesgo, incorporando las variables amenaza y vulnerabilidad en las explicaciones. En relación con esto, resultan relevantes los aportes de Hilda Herzer sobre la construcción social del riesgo en los espacios urbanos:

La ciudad ha sido escenario de riesgo y desastre a lo largo de todo el mundo. Sin embargo, en los análisis se ha puesto el énfasis en los fenómenos físicos detonadores y en los impactos y respuestas a estos eventos, en particular los referidos a la vulnerabilidad estructural de las edificaciones. La explicación del desastre se ha vinculado más con los niveles de inversión realizados en un espacio determinado - concentración y centralismo- que con los procesos particulares de urbanización y de conformación del espacio interno de las ciudades. (...) el desastre se construye socialmente, condicionado por la segregación social y espacial existente. (Herzer, 2011, p. 3)

La presencia de estas perspectivas en la escuela secundaria permite un abordaje complejo de la diversidad de escenarios urbanos existentes y de las desigualdades resultantes, superando la idea de que las bases naturales son explicativas de los procesos ambientales urbanos.

En este sentido, el mismo documento, propone como estudio de caso las inundaciones de la ciudad de La Plata ocurridas en el año 2013. Resulta interesante que el caso es abordado teniendo en cuenta los modos en que los vecinos damnificados se organizaron colectivamente para hacer frente a la problemática y se congregaron en asambleas barriales y, además, marcaron el territorio para recordar y visibilizar el evento y homenajear a las víctimas, a través de monumentos y murales. (Ver “Figuras 4.42 y 4.43”). Al respecto Jelin y Langland (2003) expresan que las marcas territoriales son marcas físicas situadas en espacios vividos y transitados cotidianamente, que pueden materializarse en placas, memoriales, monumentos entre otras formas y que buscan plasmar la lucha y reconstruir la memoria respecto a eventos recientes, dolorosos y de carácter colectivo. Estas marcas territoriales permiten analizar y acercarnos a una dimensión simbólica del espacio urbano y a la incorporación en la enseñanza de la idea del espacio público como un espacio de construcción colectiva, a través de la organización, la lucha y la marcación del mismo. Veremos en el punto 4.5.4 que la cuestión del espacio público aparece en las propuestas editoriales, como un nuevo tema presente en la escuela secundaria.

Figura 4.42



Monumento a las víctimas de la inundación

Eggers Brass y otros (2022) Ciencias Sociales 1. Ed. Maipue

Figura 4.43



Mural en homenaje al vecino solidario

Eggers Brass y otros (2022) Ciencias Sociales 1. Ed. Maipue

Sobre la relación entre política y ambiente, resulta relevante el abordaje de la Causa Mendoza en Siede (2015). Esta causa judicial dio lugar a un fallo histórico en el año 2008 que instó al gobierno nacional, provincial y de la CABA a remediar las condiciones ambientales de la cuenca Matanza Riachuelo. Destacamos que este abordaje se realiza en un libro de la asignatura Política y Ciudadanía, un espacio curricular nuevo en el marco de la LEN y obligatorio para todas las modalidades de la escuela secundaria.

También, hallamos en algunos libros perspectivas de lo urbano en relación al ambiente que resultan actualizadas o superadoras de las miradas que caracterizan a las bases naturales de la ciudad sin conceptualizar desde la noción de ambiente. (Ver “Figura 4.44”).

Figura 4.44



Eggers Brass y otros (2022) Ciencias Sociales 1. Ed. Maipue

4.6.2.b- Ciudades del pasado

De igual manera que los libros analizados para la LFE, el espacio urbano es abordado en los diferentes momentos históricos en los que se fue configurando. Concebido como un producto social, hallamos en los libros referencias a ciudades y sus características vinculadas a diferentes momentos históricos y construidas en función de las técnicas disponibles y de la organización social imperante. Las dimensiones que conforman a esta categoría son: revolución neolítica y revolución urbana; ciudades medievales; revolución industrial y urbanización; ciudades estado prehispánicas; conquista de las ciudades prehispánicas; ciudades coloniales y ciudad de masas. Resultan interesantes las dos últimas dimensiones, que no aparecían en los documentos analizados de la LFE.

Las ciudades coloniales eran nombradas en los documentos de la LFE como ciudades americanas, sin colocar el foco en los rasgos coloniales que las mismas presentaban. En cambio, en los libros editados en el marco de la LEN hallamos referencias a los rasgos característicos de las mismas: las ciudades fronterizas, portuarias, comerciales y amuralladas en América Latina y el trazado en damero característico de las mismas. Al respecto y en relación al área de estudio, en Ostrowski y Araujo (2016), y en Bruno y otros (2010) se presenta como tema la fundación de Buenos Aires (Ver “Figura 4.45”). Estas temáticas van en línea con los DC del

período que tal como mencionamos en el capítulo 3, presentan entre los nuevos temas urbanos la cuestión de las ciudades latinoamericanas. Respecto a la ciudad de masas, volveremos sobre esta dimensión en el punto 4.5.3.a.

Figura 4.45



Bruno y otros (2010) Historia ES 2. Buenos Aires, Argentina. Tinta Fresca.

4.6.2.c- Base económica de las ciudades

En esta categoría incluimos cinco dimensiones que se hacen presentes en las páginas analizadas: revolución industrial y urbanización; factores de localización industrial y crecimiento urbano; modelo agroexportador y modelo de industrialización en América Latina; urbanización en América latina: conformación de áreas muy pobres (villas, favelas, etc.) y redes de transporte urbano. De igual manera en los libros analizados en el marco de la LFE, los libros dan cuenta - independientemente de la escala de análisis- de la relación industria y urbanización de manera recurrente.

Respecto al espacio latinoamericano, varios de los libros de historia hacen referencia a los cambios en el paisaje urbano a partir de la últimas décadas del siglo XIX (Buonuome, Romero y Sillitti, 2011; Cristófori, 2010), a la profundización de la urbanización hacia la década de 1930, signada por procesos de migraciones internas con sentido rural-urbano, la conformación de áreas muy pobres, como favelas, villas miseria, callampas y cantegriles, y la formación de una nueva estructura de clases con la aparición de los trabajadores asalariados urbanos (Egger

Brass y Gallego, 2010; Mérega y Pérez de Lois, 2011). En este sentido, los libros de historia y también los de geografía, proponen el abordaje de las transformaciones urbanas en el Gran Buenos Aires, signadas por procesos de urbanización, europeización y embellecimiento de la ciudad de Buenos Aires a través de obras de infraestructura, así como también por la conflictividad, como el episodio de la huelga de inquilinos del año 1907 (Egger Brass y Gallego, 2010; Mérega y Pérez de Lois, 2011), además de la hegemonía industrial de Buenos Aires desde 1930 y la concentración de industrias y servicios (Sabanés, 2011; Pérez de Lois, 2014).

Por último, y tal como expresamos al respecto en el capítulo anterior, aparecen en el currículum y también en los libros, las ciudades intermedias y su proceso de crecimiento. Estas son aglomeraciones que presentan entre 50 mil y 1 millón de habitantes y han crecido sostenidamente desde la década de los '70 para el caso argentino y cumplen funciones clave de conexión entre zonas productivas, áreas de consumo y puertos. (Velázquez, 2001).

Por último, cabe destacar que las imágenes que acompañan estos temas son pocas o simplemente de carácter ilustrativo.

4.6.2.d- Problemas sociales urbanos

En línea con la propuesta de los DC actuales, los libros analizados presentan numerosos problemas sociales urbanos que llegan de la mano de espacios curriculares tradicionales, como geografía, pero también aparecen en nuevas asignaturas, como trabajo y ciudadanía y política y ciudadanía.

Las dimensiones identificadas para esta categoría son: envejecimiento y urbanización; acceso a la vivienda; homeless/sin techo; migraciones ciudad y trabajo; calidad de vida urbana; vivienda y hábitat; trabajo infantil en las ciudades; inseguridad en las grandes ciudades; segregación racial en Sudáfrica y en Estados Unidos de América; espacios de riqueza en países pobres y espacios de pobreza en el mundo; desempleo y derecho a la vivienda. En algunas de ellas encontramos un eje común, asociado a la visibilización de sujetos de la ciudad tradicionalmente silenciados en los discursos escolares: adultos mayores, niños, población racializada, personas sin techo. Por ejemplo, en Egger Brass y otros (2022), la ciudad es concebida como una barrera para la movilidad cotidiana de los adultos mayores, superando el tradicional abordaje demográfico de la población envejecida. En el mismo libro también se propone el abordaje de la geografía de los sin techo en las ciudades y los artefactos construidos desde las gestiones locales para expulsar a estas personas de los espacios públicos (Ver "Figura 4.46"). En este sentido, reconocemos la influencia de la perspectiva subjetivista en algunas de

las propuestas, que permiten leer el espacio urbano desde los sujetos que lo habitan, viven y transitan cotidianamente (Lindón, 2008).

Además, y como mencionamos, emergen nuevas temáticas en las propuestas para política y ciudadanía y trabajo y ciudadanía -como el derecho a la vivienda y el trabajo infantil- en las que la ciudad es leída desde la perspectiva del derecho. En este sentido, además de los tratados internacionales que promueven el derecho a la vivienda digna -Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948- y a las infancias libres de maltrato -Declaración de los Derechos del Niño de 1959-, desde las ciencias sociales se ha ido introduciendo en las propuestas educativas la cuestión del derecho a la ciudad propuesta por Lefebvre (1969) y retomada por Soja y Harvey en décadas posteriores.

Figura 4.46



Persona sin hogar (homeless) en la ciudad de Londres. La crisis económica mundial golpeó fuertemente a los países de Europa, incrementando el desempleo y la pobreza.

Sabanes (Coord.) (2010) Geografía 4: Sociedad y economía en el mundo actual. Editorial Estrada.

4.6.2.e- Globalización y ciudad

Las transformaciones ocurridas en los espacios urbanos en el contexto de la globalización, también fueron halladas en los libros editados en el marco de la LFE. En los textos analizados para la LEN persisten las temáticas vinculadas a las transformaciones ocurridas en el contexto neoliberal, entre las que se destacan los nuevos espacios para el consumo y la recreación -como hipermercados, supermercados y *shoppings*-, los nuevos espacios residenciales -urbanizaciones privadas- como ejemplos que contrapuestos a las materialidades de la ciudad moderna dan como resultado ciudades duales. Estas cuestiones se profundizan en los abordajes de los capítulos específicos respecto a lo urbano. Volveremos sobre las mismas en el apartado 4.6.5.

4.6.3-La ciudad vista “desde abajo” en los libros escolares de la escuela secundaria

Las miradas egocéntricas de la ciudad en los libros editados en el marco de la LEN nos permiten visibilizar la presencia de numerosos sujetos sociales implicados en la producción de ciudad. A continuación, desarrollaremos las dos categorías construidas en este sentido: ciudad y cultura y movimientos sociales urbanos.

4.6.3.a- Ciudad y cultura

Como hemos expresado en varias oportunidades, el giro cultural en las ciencias sociales ha dado lugar a nuevas miradas sobre la ciudad colocando el foco en la experiencia de los sujetos, las identidades y la construcción de lugares. En este sentido, para esta categoría hallamos cinco temáticas acordes: inmigrantes: arraigo y desarraigo; vida cotidiana en la ciudad; ciudad de masas: cambios en el paisaje urbano; tribus urbanas e identidad villera.

En primer lugar, la cuestión migratoria sigue estando entre las temáticas trabajadas desde las ciencias sociales y en relación a los procesos de industrialización y urbanización que hacen confluir a numerosos migrantes en las ciudades. Sin embargo, hay algunos ejemplos interesantes que colocan a estos sujetos como sujetos activos dentro de la producción de los espacios urbanos: por un lado, la huelga de inquilinos de 1907, encabezada por inmigrantes que habitaban los conventillos, es abordada en todos los libros de historia (Eggers Brass y Gallego, 2010; Mérega y Pérez de Lois, 2011). Por otro lado, la organización de los inmigrantes senegaleses en Argentina en la actualidad en el reclamo callejero para poder comercializar los productos que venden (Ver “Figura 4.47”) y especialmente la Asociación de Mujeres de Senegal Originarias de Casamanco en Argentina (Karambenor) (Ver “Figura 4.48”) o la manifestación de marroquíes en Madrid en contra de la xenofobia. (Ver “Figura 4.49”). Por último, los procesos de producción de lugar materializados en barrios como el barrio indio de Durban en Sudáfrica o el barrio chino o *Chinatown* en San Francisco, Estados Unidos. (Sabanés, 2010).

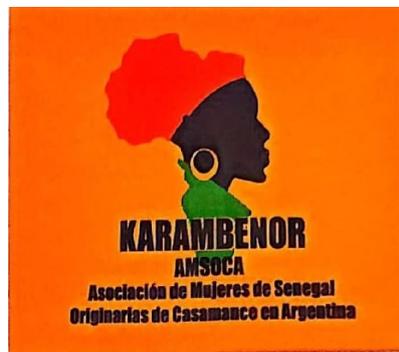
Figura 4.47



Senegaleses organizados reclaman en la ciudad de Buenos Aires para poder vender sus productos libremente y así poder sostener a sus familias

Eggers Brass y otros (2022) Ciencias Sociales 1. Ed. Maipue

Figura 4.48



Karambenor, mujeres senegalesas organizadas en Argentina

Eggers Brass y otros (2022) Ciencias Sociales 1. Ed. Maipue

Figura 4.49



Una manifestación de marroqueses en Madrid, contra los ataques racistas que sufren con frecuencia.

Sabanes (Coord.) (2010) Geografía 4: Sociedad y economía en el mundo actual. Ed. Estrada.

En segundo lugar, resulta interesante el abordaje del centenario de la ciudad de Buenos Aires, en los manuales de historia, y la cuestión de cómo se transforma la vida cotidiana en ese contexto. Por un lado, el embellecimiento de la ciudad para los festejos del centenario y la ciudad como un escenario de fiestas y -como mencionamos antes- también de protestas. Y al

mismo tiempo, una ciudad que ha ido teniendo transformaciones en términos de infraestructura, de ofertas comerciales y el surgimiento de nuevas formas de sociabilidad en pulperías, teatros, comercios, salones de baile, los espacios públicos se transforman en lugares de reunión. Las plazas fueron reacondicionadas, arboladas y adornadas con monumentos y fuentes: se constituyen espacios de bailes y fiestas populares. Es el origen de la ciudad de masas. (Buonuome, Romero y Sillitti, 2011; Mérega y Pérez de Lois, 2011) (Ver “Figura 4.50”).

Por otro lado, Egger Brass y Gallego (2010) hacen referencia a la formación de una cultura popular urbana signada por el fútbol en los potreros, el tango, los cafés, el cine y variadas expresiones artístico culturales. Ilustran las páginas fotografías de Carlos Gardel y pinturas de Florencio Molina Campos y Benito Quinquela Martín, quienes retratan fragmentos de la vida cotidiana porteña en la primera mitad del siglo pasado. (Ver “Figura 4.51”)

Figura 4.50



César Bade, *La pulpería*.

Buonuome, J. C.; Romero, J. M. y Sillitti, N. (2011) Historia ES.3 Moderna y Contemporánea americana y argentina. Siglos XV a XIX. Tinta Fresca.

Figura 4.51



Pintura de Benito Quinquela Martín



Pintura de Florencio Molina Campos

Eggers Brass, T. y Gallego, M. (2010) Historia IV. Argentina, América y el mundo en la segunda mitad del siglo XX. Editorial Maipue.

Por último, recuperamos dos temáticas presentes en libros de sociología y de cultura, comunicación y sociedad: las tribus urbanas y la cuestión de la identidad villera. Respecto a las tribus urbanas Recalde (2017) toma el concepto de Michel Maffessoli, sociólogo francés referente de la sociología de la vida cotidiana:

Una tribu urbana es un grupo de individuos que se comporta de acuerdo a estéticas y valores similares. Se trata en general de jóvenes que se agrupan buscando una identidad diferenciada, nuevas formas de expresión frente al proceso de homogenización cultural, de consumos, preferencias, vestimenta, que se produce en las grandes ciudades... (Recalde, 2017, p. 80).

Estas temáticas resultan interesantes y cercanas a los jóvenes, a quienes están destinados los libros escolares, por lo que representan abordajes potentes para el acercamiento a la complejidad de lo urbano en la escuela secundaria. La cuestión de las tribus urbanas se conecta al tema de las revueltas juveniles urbanas en Europa -específicamente en Francia y Gran Bretaña- de inicios del siglo XXI, problemáticas relacionadas con la presencia de inmigrantes en las periferias de las grandes ciudades -como París- y la creciente desigualdad social en las mismas.

Respecto a la identidad villera, Pedranti, Eggers Brass y Gallego (2012) recuperan un trabajo de investigación de la década de los '80, pionero sobre el tema y realizado por Rosana Guber, antropóloga argentina. El abordaje recorre los estigmas territoriales y los estereotipos construidos en torno a los habitantes de las villas miseria, en tanto migrantes internos o inmigrantes limítrofes, pero sujetos sobre los cuales se construye y naturaliza una identidad social villera construida desde el afuera, desde quienes habitan la CABA y el GBA:

...el villero es una figura social a la que se suele caracterizar por su anomia, es decir, carencia de reglas y de moral; por su apatía, al no preocuparse por el progreso material y espiritual, ni tampoco por el porvenir de sus hijos. Sucio, promiscuo e indigente, se abandona a la vida fácil y se dedica al robo; si trabaja, lo hace para satisfacer las necesidades del día y para pagar algunos vicios, pues se da especialmente a la bebida; estos rasgos pueden explicarse -según esta caracterización- por la incultura, ignorancia y su desconocimiento de las normas de urbanidad y, se argumenta en algunos casos, por su inocencia provinciana, el excesivo apego a tradiciones rurales que obstaculizan su

camino hacia la integración cultural, hacia una exitosa movilidad socioeconómica. (Pedranti, Eggers Brass y Gallego, 2012, p. 54).

Identidad, que al mismo tiempo es aceptada como tal desde el adentro:

...Lo interesante que destaca Guber es que el villero se hace cargo de esta visión y algunas características incluso forman parte de su identidad social. (...) propone que hay dos rasgos manifiestos en esa mirada que constituyen la identidad social villera, y que dan sentido a su discurso y acciones: la pobreza y la inmoralidad. La primera alude a la carencia (total o parcial) de bienes y recursos que tienen un importante valor social. El villero no tiene una casa digna, ni suelo propio, ni trabajo estable. Tampoco tiene educación “adecuada”, ni condiciones sanitarias “correctas”, etc. (...) el villero tiene las mismas expectativas que el resto de la población con respecto a sus necesidades, pero con una dificultad añadida: las limitaciones reales que hacen muy difícil el acceso a determinados recursos y, por lo tanto, al cumplimiento de esas expectativas. (Pedranti, Eggers Brass y Gallego, 2012, p. 54).

Como rasgos identitarios villeros, las autoras ilustran la temática con las tapas de los discos de Pibes Chorros y Yerba Brava. (Ver “Figura 4.52”).

Figura 4.52



Dos representantes de la Cumbia Villera, Pibes chorros y Yerba Brava.

Pedranti, Eggers Brass y Gallego (2012) Comunicación, cultura y sociedad. Editorial Maipue.

4.6.3.b- Movimientos sociales urbanos

Esta categoría, condensa cuatro temáticas emergentes en los libros escolares analizados⁴³: el movimiento piquetero; el movimiento nacional de fábricas recuperadas; los movimientos sociales urbanos en la era internet y la segregación social y los movimientos de lucha por la igualdad social resultantes, como la rebelión de los guetos negros. Producto de diferentes momentos históricos y contextos, los movimientos sociales urbanos tienen en común la reivindicación de algún tipo de reclamo en relación a la vulneración de derechos.

Respecto a los movimientos de lucha por la igualdad social y los derechos civiles, Egger Brass y Gallego (2011) y Sabanes (2011) desarrollan los movimientos por la lucha por la igualdad racial en la década de los 60' –como la rebelión de los guetos negros- y colocan en el centro de las explicaciones a los líderes afroamericanos como Malcolm X, Martin Luther King, Stokely Carmichael y los Panteras Negras.

Por otra parte, y para el caso argentino, el contexto neoliberal es el escenario del surgimiento del movimiento piquetero y del movimiento nacional de fábricas recuperadas, en franca oposición al modelo menemista de ajuste y recesión desarrollado en la década de los '90.

En todos los casos, la ciudad es el escenario en el que las luchas se desenvuelven, cobran visibilidad y logran las transformaciones, y en algunos casos, de las problemáticas que mueven esos reclamos. Volveremos sobre estas cuestiones en el apartado 4.6.5.

4.6.4- Nuevos temas para pensar la ciudad

Hemos mencionado que la aparición de nuevas asignaturas en la escuela secundaria ha dado lugar a nuevas temáticas para pensar la ciudad. En este sentido, en los libros de trabajo y ciudadanía y de comunicación cultura y sociedad, se hacen presentes cuestiones vinculadas al ocio en la ciudad y al espacio público. Para el primer tema, Recalde (2012) relaciona al origen del ocio como actividad con la difusión de lo urbano y de las actividades comerciales en los territorios. Según el autor, en el marco de la sociedad capitalista, el ocio es visto como el padre de todos los males en contraposición al trabajo que es concebido como una fuerza creativa y transformadora del ser humano. Respecto al segundo tema, Calzado y Vilker (2011) desarrollan la tensión entre el espacio público y el espacio privado, y las transformaciones urbanas en el marco del neoliberalismo. En este contexto, el espacio público que históricamente estuvo

⁴³ También hallamos dos capítulos completos (Serrano, 2019; Sabanes, 2011) dedicados a ésta categoría, pero cuyo análisis retomaremos en el apartado 4.6.5.

vinculado a las luchas colectivas se transforma en un entorno hostil que produce el repliegue de muchos sujetos hacia el espacio privado, reconfigurando la participación política en el territorio. Al respecto, Borja y Muxí (2003) expresan que el espacio público es aquel en el que la sociedad se hace visible y desde el mismo puede relatarse y comprenderse la historia de la ciudad, y también expresan que no es un espacio residual entre calles y edificios, ni un espacio vacante o vacío, ni un espacio especializado al que se puede ir. Es un espacio potencial:

La historia de la ciudad es la de su espacio público. Las relaciones entre los habitantes y entre el poder y la ciudadanía se materializan, se expresan en la conformación de las calles, las plazas, los parques, los lugares de encuentro ciudadano, en los monumentos. (Borja y Muxí, 2003, p. 9)

La presencia de estas ideas en libros escolares es muy interesante, dado que aporta a la discusión acerca de las transformaciones que el neoliberalismo a través del mercado produce no solamente en las zonas residenciales o de consumo, sino también en el espacio público. La privatización de este último refuerza la fragmentación socio espacial y limita el derecho a su acceso, para el ocio y la recreación, pero especialmente como espacio de lucha y disputas políticas.

Por último, en Recalde (2017) hay un extenso desarrollo sobre las teorías de la sociología urbana: las teorías de Simmel y de la Escuela de Chicago. En este sentido, recuperamos las ideas volcadas en el capítulo 3 respecto a esta categoría hallada en los DC. Como mencionamos más arriba, la irrupción de la asignatura sociología en la escuela secundaria abre la posibilidad de la llegada de algunas discusiones que se dan en el marco de esta disciplina y del urbanismo en general. En este sentido Sennet (2004) reconoce dos momentos en el análisis de las ciudades en el marco del capitalismo: uno asociado a lo que denomina rigidez y extrañamiento, y otro vinculado a la flexibilidad y la indiferencia.

La dualidad rigidez y extrañamiento la podemos situar en el capitalismo de los siglos XIX y XX, marco en donde la Escuela de Berlín y la de Chicago coexisten construyendo explicaciones acerca del fenómeno urbano. Para el primer caso, uno de los referentes es Simmel y sus preocupaciones giraban en torno al extrañamiento como alteridad, que a su vez constituirá "...la condición material de la cultura urbana." (Sennet, 2004, p. 215). En Recalde (2017) se desarrollan las ideas de Simmel en relación a los urbanitas y a la fugacidad de los vínculos en la ciudad.

Para la escuela de Chicago, con Robert Park como referente, la ciudad es pensada desde la ecología urbana, con un énfasis colocado en las funciones y modelos urbanos. (Ver “Figura 4.53”) Sin embargo, Recalde (2017) pone también el foco en las problemáticas urbanas ligadas a la integración de los inmigrantes, los conflictos laborales, la pobreza urbana, entre otras.

Figura 4.53

Modelo circular de Ernest Burgess



Fuente: Recalde (2017) Sociología. Aula Taller

Por último, la segunda dualidad vinculada a la flexibilidad y a la indiferencia, sitúa a la ciudad en el marco de la globalización como nueva fase del capitalismo, que inicia hacia fines del siglo XX. En este contexto, el campo de los estudios urbanos asiste a un estallido en donde múltiples miradas se sitúan sobre la ciudad, lo que tienen en común será esa dualidad en la que el capitalismo es flexible y en donde el extrañamiento desaparece bajo la indiferencia hacia la alteridad. Respecto a esta segunda dualidad referida por Sennet (2004) para las grandes ciudades actuales, Recalde (2007) recupera las ideas de Bauman respecto a la mixofilia y la mixofobia como dos sentires contradictorios: la atracción y el rechazo por la diferencia y la diversidad.

4.6.5- El foco en la ciudad

En los veintiséis libros escolares analizados hallamos dieciocho capítulos dedicados de manera exclusiva al abordaje de las ciudades. Diez de ellos, presentan esta temática desde la escala global y latinoamericana y fueron sistematizados en la “Tabla B7” (Ver en Apéndice B), y los ocho restantes, presentan la cuestión urbana en Argentina y fueron sistematizados en la “Tabla

B8” (Ver en Apéndice B). Resulta importante señalar que todos los capítulos corresponden a libros de geografía o a las secciones correspondientes a la misma asignatura en los libros de ciencias sociales. Como hemos mencionado varias veces, el espacio curricular geografía es uno de los que más contenidos propone para la enseñanza de la ciudad. En este apartado haremos foco en los capítulos que abordan la ciudad a escala global o americana, presentes en Egger Brass y otros (2022); Zaritzky y otros (2007); García Castro (Coord.) (2018); Sabanes (Coord.) (2009); Serrano (Coord.) (2019); Sabanes (Coord.) (2010). Veremos a continuación qué particularidades presentan estos capítulos, atendiendo a los ejes definidos a priori para el análisis⁴⁴, explicitados en el apartado metodológico de este capítulo.

4.6.5.a Los temas, las escalas de análisis y los casos

En relación con la **escala de análisis**, los capítulos analizados abordan la cuestión urbana en escala global y en dos casos el foco está colocado en América Latina (García Castro, 2018) y en los procesos de transformación urbana en América Latina y América Anglosajona (Sabanes, 2009). Esto tiene que ver con el recorte que se trabaja en cada año de la escuela secundaria: estos dos libros mencionados corresponden a la asignatura geografía de segundo año, cuya escala de análisis es la americana. El resto de los libros corresponden a ciencias sociales del primer año o a geografía del cuarto año, que responden a la escala global.

Respecto a los **casos** que presentan los capítulos, encontramos muchos ejemplos breves que acompañan las explicaciones teóricas, en los propios textos o en imágenes. También, hay algunos estudios de caso desarrollados en mayor profundidad y de manera multidimensional, como es el caso de la movilidad cotidiana en la Ciudad de México (Eggers Brass y otros, 2022); el puerto de El Callao en Perú, Washington como ciudad planificada, Nueva York como ciudad global y Montreal como ciudad cosmopolita (García Castro, 2018); Huracán Katrina en Nueva Orleans en relación con las catástrofes y la segregación urbana (Sabanes, 2009); fragmentación espacial en Ciudad del Cabo (Serrano, 2019); las megalópolis de Estados Unidos y China,

⁴⁴ a- ¿Qué temas aparecen?

b- ¿Cuál es la escala de análisis?

c- ¿Qué casos fueron escogidos para cada temática?

d- ¿Qué actores sociales construyen esos espacios urbanos?

e- ¿Qué dimensiones del currículum oculto pueden inferirse? (valores implícitos, prejuicios, estereotipos culturales, ausencia o presencia de aspectos controvertidos, ausencia o presencia de grupos diversos en función del género, edad, raza, clase, religión...).

f- El contenido que se presenta: ¿es de carácter informativo, de apoyo o de demanda?

g- Las ideas, conceptos y problemas que se presentan: ¿tienen referentes cercanos o alejados de los estudiantes?

h- ¿Qué tipos de imágenes ilustran los capítulos?

segregación residencial en Santiago de Chile (Sabanés, 2010).

Acerca de los **temas** que proponen estos capítulos, identificamos cinco grandes núcleos temáticos presentes en todos ellos. Un primer núcleo temático identificado tiene que ver con los **rasgos de las ciudades actuales**, que son caracterizados teniendo en cuenta: los criterios para definir qué es y que no es una ciudad; jerarquías y sistemas urbanos -como las ciudades globales-; actividades productivas de la ciudad y funciones urbanas. Un segundo núcleo desarrolla las **transformaciones urbanas a través del tiempo**, desde una perspectiva histórica, con eje en el proceso de urbanización, pero también en relación con procesos actuales, vinculados al neoliberalismo en la ciudad, como la aparición de nuevos objetos y procesos urbanos, tales como los procesos de suburbanización de las elites en América Latina, de gentrificación, segregación y expansión de la ciudad.

El tercer núcleo temático se vincula al desarrollo de **problemáticas urbanas** vinculadas al acceso a diversos servicios, vivienda y empleo, así como también a situaciones de violencia en la ciudad. Para la escala latinoamericana y en los libros editados más recientemente, hay un desarrollo interesante de los principales problemas de las ciudades latinoamericanas tomado de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Vivienda y el Desarrollo Urbano Sostenible (Hábitat III), desarrollada en Quito, Ecuador, en el año 2016 (García Castro, 2018; Serrano, 2019). En este núcleo temático, también reconocemos la presencia de problemas ambientales urbanos que van desde abordajes globales -como en el caso del cambio climático- a problemáticas vinculadas a la agenda marrón (Di Pace, Crojethovich Martin y Ruggiero, 2012), tales como la contaminación atmosférica y acústica, la contaminación de los cursos de agua, el destino final de los residuos sólidos (Zaritzky y otros, 2007; Sabanes, 2009; Serrano, 2019).

También reconocemos un cuarto núcleo temático que marca una distancia en términos de concepción de las ciudades respecto a los libros escolares analizados para la LFE: **nuevos sujetos para explicar la ciudad** se hacen presentes para abordar la complejidad de lo urbano, como movimientos sociales urbanos, las políticas públicas y la construcción de ciudadanía. Para este grupo de capítulos, resulta interesante que Serrano (2019), dedica un capítulo entero a la relación entre ciudad, política y ciudadanía, en el que la gestión estatal de la ciudad en diversos ámbitos es el eje que organiza al mismo. Volveremos sobre esta cuestión en el ítem 4.6.5.b.

Por último, el quinto núcleo temático lo asociamos a la relación entre **género, diversidades y ciudad**. En Eggers Brass y otros (2022) se propone el abordaje de la movilidad cotidiana en la ciudad con foco en la movilidad de las mujeres, y en Serrano (2019) también hay referencia a las mujeres como sujetos que acceden en desiguales condiciones, por ejemplo, a una remuneración por el mismo trabajo desarrollado por varones, pero también se hace mención a

“...los movimientos de mujeres y homosexuales (...) que se apropian de forma simbólica o real del espacio público para visibilizar sus reclamos. Por ejemplo, realizan manifestaciones, fiestas y desfiles en las calles...” (Serrano, 2019, p. 203). Además, este libro dedica una página completa a la relación entre la ciudad como un espacio material y la cuestión de la discapacidad, introduciendo la idea de ciudades inclusivas.

En este sentido, es importante recordar la irrupción en los años ‘80 del giro cultural en las ciencias sociales y especialmente en la Geografía, que ha permitido repensar el espacio urbano (Claval, 2011) e introducir la dimensión simbólica al análisis del mismo. Aparecen nuevas formas de leer e interpretar el espacio, desde las llamadas geografías emergentes que ponen en el centro de las discusiones a los cuerpos, la religiosidad, las discapacidades, los géneros y a las sexualidades, entre otras dimensiones posibles. Leer al espacio urbano desde una perspectiva cultural implica necesariamente, un posicionamiento político e interdisciplinario, que incluya en los abordajes a aquellos sujetos históricamente invisibilizados, sus procesos de subjetivación en relación a acciones cotidianas, prácticas de consumo y construcción de lugares de referencia (Clua y Zusman, 2002).

En relación a la movilidad cotidiana y a la accesibilidad en la ciudad, Jirón (2007) desarrolla una línea de trabajo que coloca la mirada en la ciudad desde la perspectiva del giro de la movilidad, con énfasis en que la experiencia de movilizarse en la ciudad es desigual en función de la edad, la etnia, las habilidades y especialmente del género. Al respecto y en línea con la propuesta de Serrano (2019), recuperamos las ideas de Olivera (2006) que recorre las formas de pensar a la discapacidad, desde el modelo médico al modelo social, y haciendo foco en el espacio y la accesibilidad, y en que son las materialidades las que operan como barreras a la movilidad.

4.6.5.b- Actores sociales que producen ciudad

Las temáticas que se presentan en cada capítulo, son abordadas desde diversas miradas y a partir de los actores sociales que producen la ciudad, pero con más o menos profundidad dependiendo de la propuesta editorial. Como veremos, en algunos casos hay referencia a actores sociales y en otros hay menciones a la población desde un punto de vista estadístico, pero destacamos la presencia de los movimientos sociales y las diversidades como sujetos presentes en varias de las propuestas.

Como mencionamos anteriormente, dos de los libros colocan en el desarrollo de sus páginas a las mujeres y las diversidades como sujetos clave para comprender los procesos urbanos. Una

de las propuestas es la de Eggers Brass y otros (2022) quienes ponen énfasis fuertemente en las clases sociales que habitan las ciudades y en las desigualdades relacionadas a esas diferencias de clase, así como también al género, la raza o el origen. Los capítulos de Serrano (2019) van en el mismo sentido: los actores sociales que aparecen construyendo los espacios urbanos son las empresas multinacionales, los Estados a través de sus políticas, los grupos inmobiliarios locales y los movimientos sociales urbanos. También aparecen en escena personas con discapacidad en relación a las ciudades accesibles y reconocen nuevos actores sociales en la ciudad, como los movimientos de mujeres, homosexuales, tribus urbanas, estudiantes, indígenas, grupos nacionalistas, organizaciones ecologistas o comunidades religiosas, en clara alusión al género, la raza y la diversidad funcional como dimensiones de la diversidad en la ciudad. También, aparecen las clásicas expresiones referidas a sectores de bajos recursos y a sectores de alto poder adquisitivo, para hacer referencia a las desigualdades de origen económico.

Cómo mencionamos antes, el libro de Serrano (2019), dedica un capítulo entero a la relación entre ciudad, política y ciudadanía (capítulo 15), en el que la gestión estatal de la ciudad en diversos ámbitos y los movimientos sociales urbanos son los ejes que organizan al mismo. Allí el Estado es caracterizado desde los diversos modelos de gestión que existen en los espacios urbanos del mundo, como el modelo intervencionista y el modelo neoliberal, además de considerar aquellas instancias en las que la participación ciudadana es protagonista, por ejemplo, a través de referendos populares, audiencias públicas o votaciones sobre diversos temas. También, el capítulo coloca el foco en los movimientos sociales urbanos, como nuevos actores de carácter colectivo que expresan diversas problemáticas, como los movimientos feministas y contra el racismo.

Otras propuestas, como las de García Castro (2018) y Sabanes (2010) que, por un lado, presenta expresiones en las que se menciona a la población en términos genéricos y, por otro, aparecen las grandes empresas transnacionales, los trabajadores y sus condiciones de trabajo, el Estado y las políticas públicas urbanas. también aparecen los movimientos sociales urbanos. En líneas generales los capítulos hacen foco en las desigualdades de carácter económico.

Respecto al capítulo de Zaritzky (2007) no presenta una discriminación de actores sociales y sus niveles de responsabilidad, hay sólo referencias generales a la acción de la sociedad. Por último, la propuesta de Sabanes (2009)-también- refiere a la población en términos generales y en algunos casos a los consumidores, cuando se desarrolla la cuestión de las ciudades como centros de consumo. Llama la atención la ausencia del Estado y de otros sujetos en las explicaciones. En ambos casos, la ciudad se presenta como un espacio descripto y caracterizado

desde sus funciones y su cantidad de habitantes, pero no de las acciones de los sujetos en la misma.

4.6.5.c- Las imágenes que ilustran la ciudad

En el mismo sentido que en todos los capítulos que hemos ido recorriendo, estos presentan multiplicidad de imágenes que representan a los espacios urbanos: fotografías, mapas, cuadros y gráficos se hacen presentes, así como también pinturas y dibujos. En líneas generales estas se presentan ilustrando los temas, con epígrafes breves y a diferencia de los libros editados en el marco de la LFE, son muchas menos⁴⁵.

Para este punto, seleccionamos aquellas imágenes que muestran algunas de las temáticas novedosas que, como ya se dijo, aparecen sólo en algunos de los documentos de nuestra muestra: la vida cotidiana, que adopta multiplicidad de materializaciones como los departamentos diminutos de Hong Kong o los embotellamientos en las grandes ciudades (Ver “Figuras 4.54 y 4.55”); las mujeres y diversidades, presentes en murales, instituciones y mobiliario urbano (Ver “Figuras 4.56, 4.57, 4.58 y 4.59”); y los movimientos sociales urbanos (Ver “Figuras 4.60 y 4.61”).

Figura 4.54

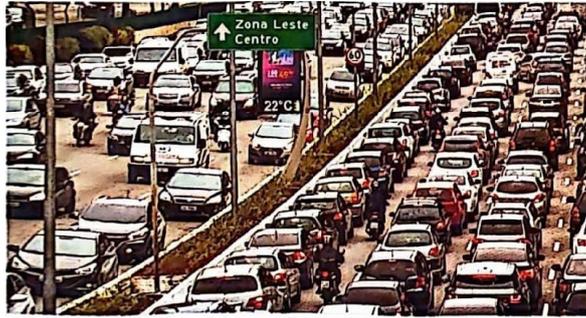
Departamentos diminutos en Hong Kong



Fuente: Eggers Bras y otros (2022) *Ciencias sociales 1*. Editorial Maipue

⁴⁵ Cabe aclarar que los libros editados en el marco de la LEN son en general más cortos y por lo tanto con menos espacio para imágenes.

Figura 4.55



[FIG. 231]
Embotellamiento en la avenida 23 de Mayo, en el sur de San Pablo (Brasil).

Fuente: Serrano, A. (Coord.) (2019) Geografía 4: Estado, sociedades y economía en el mundo globalizado. Estación Mandioca.

Figura 4.56



Las mujeres de Madrid invierten más tiempo que los hombres en los desplazamientos cotidianos, según las conclusiones de un estudio de la Universidad Complutense de Madrid de 2019

Fuente: Eggers Bras y otros (2022) Ciencias sociales 1. Editorial Maipue

Figura 4.57



Las tres guerreras, mural que representa la "Cara de Cartagena". El rostro de Ana Luisa Muñoz fue seleccionado en 2016 en un concurso por el aniversario 483° de la ciudad de Cartagena, por representar a la mezcla y la diversidad étnica entre indígenas, africanos y españoles

Fuente: Eggers Bras y otros (2022) Ciencias sociales 1. Editorial Maipue

Figura 4.58



Fuente: Serrano, A. (Coord.) (2019) *Geografía 4: Estado, sociedades y economía en el mundo globalizado*. Estación Mandioca.

Figura 4.59



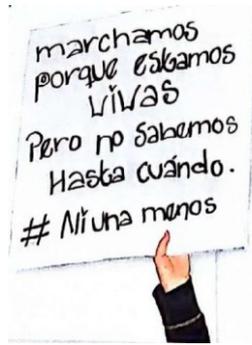
Fuente: Serrano, A. (Coord.) (2019) *Geografía 4: Estado, sociedades y economía en el mundo globalizado*. Estación Mandioca.

Figura 4.60



Fuente: Serrano, A. (Coord.) (2019) *Geografía 4: Estado, sociedades y economía en el mundo globalizado*. Estación Mandioca.

Figura 4.61



Fuente: Serrano, A. (Coord.) (2019) Geografía 4: Estado, sociedades y economía en el mundo globalizado. Estación Mandioca.

4.6.5.d Enfoques teóricos sobre lo urbano en los capítulos de libros escolares

Un rasgo central de los capítulos analizados está relacionado con la yuxtaposición de enfoques sobre la ciudad. Si consideramos la clasificación propuesta por Alderoqui y Villa (2012), el enfoque morfológico, el social y el desde el ambiente se hacen presentes en las propuestas. Tal como expresan estas autoras, la aparición de estos enfoques en la enseñanza, permiten el abordaje integral de la ciudad ya que cada uno de ellos promueve diversos aprendizajes respecto al objeto ciudad. Si bien reconocemos la persistencia de miradas centradas en el enfoque morfológico, como aquellas vinculadas a la descripción acerca de donde se concentra más población y por qué, notamos la ausencia de los modelos urbanos para explicar la ciudad - presente fuertemente en todos los libros de la LFE- también asistimos a la aparición de temáticas que dan cuenta de la ciudad como un espacio social como producto histórico, en disputa por parte de diversos y desiguales actores sociales: las mujeres y las diversidades van penetrando en los discursos, pero además, y como marca clave de la política curricular del período plasmada en los libros, la centralidad del Estado, su capacidad de gestión y acción, en la búsqueda por construir ideas que se opongan al Estado de corte neoliberal que signó la etapa anterior.

Si atendemos a las miradas de la ciudad desde arriba y desde abajo, podemos identificar un abordaje de las cuestiones urbanas, tanto en la escala global como latinoamericana que, si bien sigue privilegiando los abordajes desde arriba, vemos que se van haciendo presentes procesos que se dan desde abajo y desde las miradas de los sujetos sobre los espacios habitados: los movimientos sociales urbanos y las cuestiones vinculadas a la vida cotidiana en la ciudad da

cuenta de ello. Retomaremos esta cuestión en el apartado 4.5.7, en el que desarrollaremos las ideas correspondientes al curriculum oculto de la ciudad de todos los capítulos analizados.

4.6.6-La Región Metropolitana de Buenos Aires: imágenes y discursos

Como hemos mencionado, ocho capítulos de los libros seleccionados presentan la cuestión urbana en Argentina y fueron sistematizados en la “Tabla B8” (Ver en Apéndice B) a partir de los ejes definidos a priori⁴⁶. Los capítulos analizados - correspondientes a libros de tercer y quinto años de geografía- están presentes en: Zappettini (2009); Escalante (2015); Sabanes (Coord.) (2011) y Pérez de Lois (Coord.) (2014).

Retomaremos a continuación algunas dimensiones analíticas enunciadas con anterioridad acerca de los dilemas que plantea Gorelik (2015) sobre la RMBA: la incógnita del nombre (cómo la delimitamos y nombramos); la incógnita del contraste centro-suburbio, y dentro del suburbio -cómo desnaturalizamos las miradas sobre ella que nos presentan la realidad como dicotómica y no como multifacética-; y la incógnita de la identidad de la misma. Además, recorreremos otras dimensiones emergentes y pondremos en diálogo esas incógnitas con algunos de los ejes definidos a priori, que nos permitirán acercarnos a los modos de entender el área de estudio.

4.6.6.a-La incógnita del nombre

En los documentos analizados la cuestión acerca de cómo nombrar a las RMBA aparece de diversas maneras. En Pérez de Lois (2014) se definen y distinguen diferentes formas de nombrar a la gran ciudad: gran Buenos Aires, aglomerado gran Buenos Aires, área metropolitana de Buenos Aires, región metropolitana de Buenos Aires y conurbano bonaerense. Para ello, los autores recuperan diversas fuentes y proponen consignas para resolver qué recortes territoriales abarcan más superficie o cuáles se refieren al mismo territorio. Lo interesante de la propuesta es que expresa que algunas denominaciones se refieren a agrupamientos de territorios políticos

⁴⁶ a- ¿Qué temas aparecen?

b- ¿Cómo es nombrada y delimitada la Región Metropolitana de Buenos Aires?

c- ¿Qué actores sociales construyen esos espacios urbanos?

d- ¿Qué dimensiones del curriculum oculto pueden inferirse? (valores implícitos, prejuicios, estereotipos culturales, ausencia o presencia de aspectos controvertidos, ausencia o presencia de grupos diversos en función del género, edad, raza, clase, religión, etc.).

e- El contenido que se presenta: ¿es de carácter informativo, de apoyo o de demanda?

f- ¿Qué tipos de imágenes ilustran los capítulos?

-como Gran Buenos Aires, Aglomerado Gran Buenos Aires-, y otras formas de nombrar refieren a áreas de construcción de la ciudad, que permiten entenderla como un espacio dinámico y en expansión -como AMBA, RMBA o Conurbano Bonaerense-. Asimismo, los autores explicitan que se referirán al área de estudio como espacio metropolitano, y recorren su historia a través de los modelos económicos, sus procesos de expansión y sus coronas.

En este sentido, las propuestas de Sabanes (2011), Escalante (2015) y Zappettini (2009) también caracterizan a la gran ciudad desde sus procesos de expansión y formación, en el primer caso haciendo foco en la historia territorial de la Argentina y el lugar de lo urbano y el AMBA en la misma, y en los otros dos libros con especial atención a la conformación de las coronas. Estas propuestas no se detienen en las discusiones respecto a cómo nombrar a la ciudad, pero resulta interesante la propuesta de Zappettini (2009) ya que es la único que se refiere a la RMBA como la mayor aglomeración urbana del país, en expansión constante, conformada por la CABA y por numerosas localidades contiguas. La autora repone el concepto de ciudad difusa o dispersa -que rompe con la idea de una ciudad compacta y coloca a las periferias metropolitanas como piezas separadas físicamente, pero integradas por redes de diversa naturaleza- y propone actividades que buscan reflexionar acerca de las dificultades para delimitar con claridad la RMBA.

4.6.6.b- La incógnita del contraste centro suburbio

Los capítulos analizados plantean explícitamente la teoría de las ciudades duales para explicar los rasgos actuales de la RMBA. Con expresiones como ciudad dual o ciudad difusa (Zappettini, 2009), tesis dualista (Escalante, 2015), la referencia a espacios exclusivos y espacios precarios informales (Sabanes, 2011) o el foco en las asimetrías y contrastes entre centro y periferia (Pérez de Lois, 2014), las propuestas casi no tienen lugar para procesos y/o transformaciones urbanas que ocurren entre esos polos de riqueza y pobreza materializados en la RMBA, aunque una de las propuestas (Escalante, 2015) focaliza en los matices que en la imagen de una ciudad polarizada no suelen tener lugar, por ejemplo, desarrollando en profundidad el proceso de suburbanización de la clase trabajadora en la segunda expansión metropolitana en el contexto de la industrialización y haciendo referencia a barrios de clases medias con diferentes niveles de accesos a servicios. La tesis de la RMBA como ciudad dual permite explicar los procesos de transformación y polarización urbana que se inician en los años '90 en el marco del urbanismo

neoliberal, y ya aparecía en los libros escolares analizados en para la LFE, aunque no de manera tan explícita.

Al respecto, los capítulos desarrollan las transformaciones ligadas al contexto neoliberal, haciendo referencia al proceso de suburbanización de las elites, materializado en nuevos objetos urbanos u objetos de la globalización (Zappettini, 2009) en manos de inversores privados, tales como hipermercados, *shoppings centers*, urbanizaciones privadas, torres jardín, autopistas que van configurando una ciudad exclusiva y excluyente. También, encontramos que nuevas formas de habitar el suburbio llegan de la mano de los sectores populares: los asentamientos urbanos de la periferia se conjugan con el crecimiento de las villas miseria como formas populares de habitar la ciudad. Es interesante mencionar que no hay referencias al mercado inmobiliario informal (Cravino, 2009) que es una de las variables clave para comprender el acceso a la tierra por parte de los sectores populares. Estas transformaciones van en línea con las que Ciccolella y Vecslir (2012) denominan “...reestructuración sociohabitacional (suburbanización residencial, “verticalización” de tejidos consolidados⁴⁷ y expansión de asentamientos informales)” (p. 23).

Otra de las temáticas que se hace presente en los capítulos tiene que ver con lo que Ciccolella y Vecslir (2012) han denominado “la reconfiguración de la centralidad metropolitana (consolidación de antiguos centros y subcentros, y surgimiento de nuevas centralidades complejas)” (p. 23). Algunas de las nuevas centralidades ya fueron mencionadas en los párrafos anteriores, y tienen estrecha relación con los enclaves de riqueza -urbanizaciones, centros comerciales- que se instalan en el suburbio. Pero es importante el lugar que ocupa en todas dos de las propuestas editoriales (Zappettini, 2009 y Escalante, 2015) el caso de Puerto Madero, como una de las máximas expresiones de las transformaciones urbanas en el centro de la aglomeración. En ambos libros, el caso es analizado desde una perspectiva histórica que permite comprender la transformación del barrio no sólo desde el producto sino también desde sus orígenes y los intereses conjugados en este territorio tanto en el pasado como en la actualidad. Otras de las transformaciones que los libros desarrollan para la RMBA es la que Ciccolella y Vecslir (2012) han denominado “la relocalización de la actividad productiva y la difusión de parques industriales” (p. 23). El quiebre del modelo neoliberal respecto al modelo de ciudad industrial moderna da lugar a la producción de nuevos espacios industriales en la periferia urbana que acompaña el proceso de expansión urbana y la difusión en el territorio de servicios

⁴⁷ No hay desarrollo de estas transformaciones, sólo un capítulo hace referencia a los *countries* verticales o torres jardín (Zappettini, 2009). Sobre estas inversiones de carácter selectivo son interesantes los trabajos de Szajnberg, D. y Cordara, C. (2005), Ciccolella, (1999), Guillermo Tella y otros (2009) y Flores (2011)

complejos, como la hotelería de lujo. La relocalización de la industria se produce para el caso de la RMBA en partidos como Pilar, Tigre, Campana y Zárate, en muchos de los casos configurando parques industriales.

Otros tópicos que aparecen en los libros tienen que ver con la pobreza urbana, el empleo y los movimientos sociales urbanos, pero en un carácter general, sin foco en la RMBA.

4.6.6.c La incógnita de la identidad de la RMBA

La RMBA, presentada de manera dual, fragmentada y desigual por los capítulos analizados, tiene también una dimensión vinculada a ciertas prácticas sociales y culturales que se materializan en formas de habitar la ciudad, de disputar espacios simbólicos y a su vez, en la construcción de estigmas territoriales y relatos, muchas veces parciales, acerca de la vida cotidiana de diversos grupos sociales. En este sentido, reconocemos cuatro dimensiones o temas que permiten caracterizar la identidad de algunos fragmentos del área de estudio: la cultura villera y la construcción de estigmas territoriales; la vida cotidiana en los *countries*; las disputas por el espacio público y los espacios simbólicos y la calle como escenario.

Respecto a la cultura villera y la construcción de estigmas territoriales, Escalante (2015) repone la cuestión de los estigmas territoriales que se construyen en torno a los habitantes de barrios de sectores populares, como villas y asentamientos. Allí se reconocen algunas dimensiones que abonan a esa construcción de los estigmas: el papel de los medios de comunicación en la construcción de imágenes sobre estos espacios como lugares plagados de delitos y de actividades ilegales; la carga moral que se coloca sobre el lugar mismo como portador de problemas sociales; el estigma de la procedencia que limita el acceso al mercado de trabajo; el cuestionamiento desde el afuera de los hábitos de consumo de los habitantes de estos espacios. Este abordaje se vincula con las ideas que Álvarez (2015) y Segura (2015) construyen para el Conurbano como región moral, con sentidos negativos que se producen en la prensa y se reproducen en la vida cotidiana. En este sentido, resulta importante recuperar la idea que: “el lugar importa”, no da lo mismo nacer o vivir en cualquier territorio, puesto que este influye en forma importante en la distribución de las oportunidades de bienestar” (CEPAL, 2016).

Asimismo, en los capítulos de Sabanes (2011), además de recuperar la historia de la villa 31-barrio Carlos Mugica, y de recorrer el plan de urbanización, reponen una reflexión al respecto de este plan del Equipo de Sacerdotes para las Villas de Emergencia, referido a las implicancias del mismo en la cultura villera. Para ello, la caracterizan, desde sus rasgos positivos y en

relación a valores -cristianos- como los lazos de solidaridad, la paciencia y la fortaleza ante las grandes adversidades, el compartir el alimento con el hambriento, entre otros, y se oponen a la urbanización, ya que apuntaría a borrar esa identidad villera en lugar de la construcción de un espacio de encuentro de culturas, en el que los otros barrios de la ciudad conozcan y valoren las creencias del barrio Carlos Mugica.

En relación a la vida cotidiana en los *countries*, Sabanes (2011) repone un fragmento de la novela *Las viudas de los jueves* de Claudia Piñeiro, publicada en el año 2005. Allí se describe minuciosamente el paisaje y la vida cotidiana de un barrio cerrado, con énfasis en una estratificación social o de clase entre los trabajadores del lugar y quienes lo habitan, además de los rasgos que las construcciones, las redes de servicios y las acciones cotidianas deben tener para crear un paisaje a la vista ordenado, simétrico y despojado de conflictos: un paisaje homogéneo que se diferencia del afuera, aun cuando las urbanizaciones cerradas tienen entre sí diversas características. (Roitman, 2003).

El mismo libro (Sabanes, 2015) propone la diferenciación social y territorial del consumo a través del abordaje de los espacios de ocio y consumo que se producen en la ciudad profundamente transformada en el marco del neoliberalismo: por un lado, las ferias populares y los puestos de venta ambulante, que proliferan entre los sectores populares atravesados por la crisis y el desempleo, y, por otro lado, los grandes centros comerciales, *shoppings* e hipermercados que llegan a competir con los almacenes y centros comerciales barriales, que entran en decadencia. También se transforman los espacios de recreación, que se polarizan entre espacios públicos -como plazas-, y privadas -como peloteros, parques de diversiones y zoológicos privados-. Tal como mencionamos en el punto 4.6.4, lo público y lo privado entra en tensión en el contexto del neoliberalismo, en una ciudad en la que el capital privado avanza, a medida que los espacios públicos financiados por el Estado, se degradan o se resignifican bajo la acción de los sectores populares.

Respecto a estas tres dimensiones, resulta interesante el modo en que las propuestas editoriales permiten el acercamiento a los ritmos cotidianos y sentidos de lugar (Hiernaux y Lindón, 2008) acerca de los sentidos de vivir, habitar, consumir y hacer ocio en la RMBA que tanto los sectores populares como los sectores medios y altos experimentan.

Por último, la calle como escenario se presenta como un abordaje novedoso en Sabanes (2015). La murga y el *hip hop* aparecen como expresiones que buscan la revalorización de la cultura popular de la mano de los movimientos sociales urbanos. En tanto expresiones artísticas, el arte callejero, el *hip hop* y especialmente las murgas en el marco del carnaval, pueden ser leídas - desde los abordajes culturales en la geografía- como eventos geográficos festivos, situado en

un tiempo y espacio delimitados (Lopes da Cruz Novo, 2019) en donde los cuerpos son protagonistas, en tanto su performatividad expresa sentidos que escapan a lo cotidiano. Las fiestas tienen una función social en la vida urbana, asociada a la ruptura con lo cotidiano. Así, fiesta y cuerpos se conjugan en un espacio-tiempo efímero en el que el paisaje de la ciudad puede ser leído desde la corporeidad de los sujetos en el espacio público, en lo que Lindón ha denominado coreografías espaciales, idea que articula “la corporeidad del sujeto con el estar en el espacio público (Pred, 1977) y las formas de apropiación del espacio (Seamon, 1979)” (Lindón, 2009, p.9).

4.6.6.d El ambiente urbano de la RMBA

Tal como venimos identificando en todas las propuestas, la cuestión ambiental se ha transformado en una dimensión presente en los libros escolares. Respecto a la RMBA, dos de los capítulos analizados desarrollan la cuestión ambiental, pero desde diferentes perspectivas. En Sabanes (2015) se presentan algunas explicaciones respecto al impacto ambiental de las urbanizaciones cerradas en los ecosistemas del periurbano, que se localizan de manera dispersa, fragmentando el ecosistema original y afectando la biodiversidad. También, se reconocen problemas tales como la contaminación por agroquímicos utilizados en jardines y campos de golf, e inundaciones producto de las grandes transformaciones hidráulicas que se realizan para producir esas urbanizaciones. El capítulo no ahonda en más explicaciones, ni menciona al ecosistema del humedal como el afectado por estas transformaciones.

Por otra parte, bajo el subtítulo “Entre la naturaleza y las construcciones”, la propuesta de Pérez de Lois (2014) coloca la mirada en las bases naturales del AMBA y de la CABA -relieve, clima, hidrografía- y en las transformaciones que estas bases van teniendo a partir de la expansión urbana. Bajo la noción de naturaleza transformada, el capítulo desarrolla especialmente las transformaciones de la red hidrográfica de la región, en términos de entubamientos, rectificaciones, contaminación e inundaciones producto del crecimiento de la ciudad.

Por último, resulta interesante señalar que en la propuesta de Zappettini (2009) hay una breve referencia a la Reserva ecológica Costanera sur, en las mismas páginas en las que se desarrolla el caso de Puerto Madero. El capítulo recomienda a este lugar como un espacio para visitar cuyo rasgo principal es la presencia de gran cantidad de especies de flora y fauna, sin ahondar en el origen y/o rasgos de ese ambiente, los conflictos de intereses sobre esos terrenos o los incendios recurrentes.

Estos abordajes permiten entrever dos cuestiones. Por un lado, la presencia de la idea de un ambiente urbano en el que las acciones humanas se mixturán con las bases naturales, en relación a intereses muchas veces contrapuestos respecto al uso y transformación de esa naturaleza transformada (Santos, 1996). Por otro lado, y como ya expresamos para los libros en el marco de la LFE, lo que Di Pace, Crojethovich Martin y Ruggiero (2012) denominan la “Agenda verde”, que incluye problemas como: “el agotamiento de recursos hídricos y forestales, la degradación de tierras ambientalmente frágiles, la ocupación de áreas propensas a inundaciones, la degradación o pérdida del patrimonio cultural y natural, la contaminación sonora, etc.” (p. 344). Problemas que requieren acciones y políticas a largo plazo para ser solucionados.

4.6.7-Nuevas y viejas asignaturas para pensar la ciudad

La llegada de nuevas asignaturas a la escuela secundaria siempre es una oportunidad de diversificación de temas y enfoques que se proponen para la enseñanza. En el marco de la LEN, destacamos la llegada de los espacios curriculares política y ciudadanía y trabajo y ciudadanía, que presentan abordajes relacionados con temáticas como el espacio público y sus transformaciones, los movimientos sociales urbanos, la vida cotidiana y el ocio en las ciudades, además de la perspectiva en términos de la ciudad como un derecho.

Además, estas temáticas empiezan a aparecer en los espacios tradicionales, como historia y geografía, en las que se hace evidente un enfoque social, con centralidad en los actores sociales que producen el espacio en cada momento histórico y en un contexto cotidiano. El espacio urbano es concebido como un producto histórico, que se origina en decisiones y disputas respecto a lo que allí se materializa.

El Estado, aparece como un actor fuerte en todos los libros escolares y esto es una marca de época: el contexto político en el que se gestan los DC del período se caracterizó por un retorno del Estado en algunos aspectos de la vida social, luego de las tres décadas de neoliberalismo, se reflota la idea del Estado como un agente que produce espacio y esto se hace evidente en las propuestas editoriales.

4.7- El currículum oculto y las imágenes de la ciudad.

Los libros escolares, producidos y editados bajo los lineamientos de la política curricular de cada período, son portadores de un posicionamiento ético y político, tienen intencionalidades - de los autores y de las editoriales- que se materializan en los temas y problemas seleccionados, los enfoques teóricos desde los que se abordan, las imágenes y las consignas que acompañan los textos, los actores sociales que se mencionan, y también en todos aquellos temas, problemas y actores que no se hacen presentes en las propuestas. Como hemos mencionado, el currículum oficial, el que emana desde la política curricular no necesariamente nos muestra lo que realmente llega a las aulas como contenido. En ese sentido, recuperamos uno de nuestros interrogantes iniciales, respecto a que imágenes de la ciudad y de la RMBA se construyen en los libros escolares, pensado estos últimos como documentos de análisis y a la vez como materiales didácticos que circulan y se usan en las escuelas.

Luego de todo el recorrido, podemos identificar un conjunto de imágenes y formas de concebir a la ciudad y a la RMBA que se producen en los libros abordados. En una escala general, la ciudad actual es concebida como un producto de la globalización neoliberal, en franca ruptura con el orden urbano moderno. La fragmentación y la dualidad son dos de sus rasgos distintivos. También, es un producto histórico en el que se reconoce la impronta de los procesos de industrialización y de urbanización. A su vez, es el escenario de problemas urbanos, con poco cuestionamiento acerca de cómo estos espacios en constante transformación condicionan la vida allí.

A escala de la RMBA, esta es presentada como una ciudad dual y fragmentada, en la que todas sus dimensiones son abordadas en esa dualidad. Además, resulta relevante el énfasis colocado en la producción histórica de la región.

También, resulta importante destacar que los libros editados en el marco de la LEN tienen una marca distintiva que se materializa en emergentes bien claros: las nuevas subjetividades que empiezan a aparecer, la centralidad del Estado como agente productor de ciudad y el enfoque ambiental que se empieza a separar de las miradas ambientales más descriptivas y neutrales.

Al respecto, es interesante reponer dos cuestiones importantes vinculadas con lo que hemos nombrado al inicio del capítulo 3 como currículum oculto. El currículum oculto está constituido por todos aquellos aspectos del ambiente escolar que, sin ser parte del currículo oficial, explícito, contribuyen de forma implícita a aprendizajes sociales relevantes. (Da Silva, 1999). Por su parte el currículum oculto del género se asocia a la reproducción de estereotipos de género que se da de manera subrepticia en las prácticas educativas escolares.

En este sentido, en el corpus de documentos analizados si bien hallamos posturas humanistas y críticas respecto a nuestro objeto de estudio que superan la descripción, la localización y la modelización -asociadas a los enfoques locacionales, también presentes pero en menor medida y en los libros editados en el marco de la LFE-, hay un foco puesto en las desigualdades que incluyen la dimensión económica y en algunos pocos casos la dimensión racial, aunque no hay evidencia de otros tipos de desigualdades que tengan que ver por ejemplo con las cuestiones de género, edad, origen, discapacidad, etc., como dimensiones que también permiten explicar las desigualdades. Además, los actores sociales que producen ciudad, son en todos los casos de carácter general: empresas, vecinos, desarrolladores inmobiliarios, población de tal o cual espacio residencial, etc. Es notable la ausencia de las mujeres, las minorías y disidencias en el discurso. Si bien en algunos de los libros escolares correspondientes a la LEN, hay pasajes que presentan a otras subjetividades que habitan y construyen los espacios urbanos -como mujeres, disidencias y personas con discapacidad- siguen preponderando los enfoques que colocan la variable económica y de clase en las explicaciones. Esta cuestión ha sido trabajada por Blanco (2008), quien caracteriza a los libros escolares -en su mayoría- como reproductores de modelos sociales dominantes, con sesgos, estereotipos y prejuicios sexistas, clasistas y racistas, y también tiene su correlato en críticas que las geografías feministas realizan a los modos de abordar las desigualdades en el espacio social. Al respecto de las explicaciones sobre la movilidad y las desigualdades en el espacio global y en los lugares, Doreen Massey (2011) expresa:

La aceleración actual puede estar fuertemente determinada por fuerzas económicas, pero la economía sola no determina nuestra experiencia del espacio y el lugar. En otras palabras, y para decirlo de modo simple, nuestra experiencia del espacio está determinada por mucho más que lo que pueda hacer el «capital» (...) En otras palabras, y de modo más general, la compresión espacio-temporal debe ser socialmente diferenciada. No se trata solo de una cuestión moral o política sobre la desigualdad, aunque ello ya sería razón suficiente para mencionarlo; es también una cuestión conceptual. (pp. 115-116)

Por último, es importante mencionar que los años de publicación de los documentos editados en la LFE son anteriores o contemporáneos a la aprobación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral del año 2006 (Ley n° 26.150), que de alguna manera habilitó el

ingreso oficial de la dimensión de género en los contenidos curriculares. Pero, tampoco hay una presencia fuerte de estas perspectivas en los documentos editados en el marco de la LEN.

CAPÍTULO V- Reflexiones finales

“La utopía está en el horizonte.
Me acerco dos pasos,
ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y el horizonte
se aleja diez pasos más allá.
Por mucho que camine, nunca la alcanzaré.
¿Para qué sirve la utopía?
Para eso: sirve para caminar.”

(Fernando Birri, cineasta argentino, 1925 - 2017).

5.1-El punto de partida

Luego de todo este recorrido me interesa volver a los primeros pasos de esta tesis, en la que las preocupaciones giraban en torno a cómo el conocimiento que se construye en el campo de los estudios urbanos llega a los jóvenes que habitan, viven y sienten la RMBA, a través de decisiones curriculares y editoriales, contribuyendo a la construcción de esas miradas.

En este sentido, los interrogantes que guiaron esta investigación indagaron respecto a cuáles son las imágenes sobre lo urbano y la RMBA que se producen y reproducen a partir de las editoriales escolares y la política curricular de la provincia de Buenos Aires entre los años 1995 y 2022, entendiendo que las mismas contribuyen, entre otras variables, a la construcción de imaginarios urbanos que nos sitúan en relación a lo que conocemos y no conocemos de la ciudad (García Canclini, 2010) y que también condicionan nuestro accionar sobre ese espacio material. Entonces, las preguntas orientadoras de la investigación quedaron definidas cómo: ¿Qué imágenes de lo urbano y de la RMBA se construyen en los libros escolares y en los documentos curriculares (DC)? ¿Qué enfoques teóricos sobre la ciudad y la RMBA subyacen en las propuestas editoriales y DC para la escuela secundaria desde el período 1995-2022?

En línea con estas preguntas, el objetivo general de esta tesis de maestría fue analizar las imágenes sobre la ciudad y la RMBA que se producen en libros escolares y DC de la escuela secundaria de la PBA. Este objetivo lo desagregamos en tres objetivos específicos, que desandaremos a continuación:

- a- Rastrear los enfoques teóricos sobre la ciudad y la RMBA que subyacen en los DC y libros escolares para la enseñanza secundaria de la PBA.
- b- Caracterizar las imágenes de la RMBA que se producen en los textos de libros escolares y DC para la enseñanza secundaria de la PBA.
- c- Caracterizar las imágenes de la RMBA que se producen en los recursos visuales de libros escolares para la enseñanza secundaria de la PBA.

5.2- Un recorrido por los objetivos

Respecto al primer objetivo específico, relacionado con rastrear los enfoques teóricos sobre la ciudad y la RMBA que subyacen en los DC y libros escolares para la enseñanza secundaria de

la PBA, retomaremos algunas de las conclusiones parciales enunciadas en los capítulos precedentes.

Para el caso de los DC, destacamos la **presencia de los enfoques exocéntricos** respecto a la ciudad (Lindón y Hiernaux, 2004), pero con un rasgo distintivo respecto a las propuestas anteriores al período analizado: la aparición en el currículum de nuevos temas para enseñar la ciudad que llegan a coexistir con viejas tradiciones vinculadas a los **enfoques morfológicos** (Alderoqui y Villa, 2012). En este sentido, temáticas vinculadas a la dinámica y las jerarquías urbanas, a los tamaños de las ciudades y las formas de nombrarlas, así como también los modelos urbanos -especialmente en el marco de la LFE- son cuestiones presentes en los DC analizados y coexisten con otras temáticas como los problemas urbanos.

Por otra parte, la relación entre industrialización y urbanización, da cuenta de la permanencia en las propuestas de las ideas de la **ciudad como un símbolo de modernidad**, aunque los contenidos propuestos también apuntan al reconocimiento de los procesos de transformación de las ciudades que se dan en un contexto de globalización neoliberal, tales como la aparición de ciudades globales y nuevas formas como las megalópolis, temáticas que se liga con los procesos de fragmentación de la ciudad. La **ciudad fragmentada**, se presenta entonces como otro rasgo clave de lo urbano en las propuestas.

Asimismo, identificamos la irrupción de los **enfoques egocéntricos**, que se materializan en el abordaje de la dimensión cultural y la vida cotidiana de la ciudad, la presencia de problemas urbanos y el reconocimiento de los movimientos sociales urbanos. Estas categorías son clave, porque nos hablan de la presencia de sujetos que construyen, viven y experimentan la ciudad. Al respecto, podemos mencionar como rasgo dominante la discriminación de sujetos en función de la clase social, en clara ausencia de otras dimensiones que constituyen la subjetividad.

En línea con lo anterior, creemos clave remarcar que, en los documentos correspondientes a la LEN, la **figura del Estado** es central para comprender los procesos de transformación urbana, especialmente para el caso argentino. También, las referencias explícitas a la **inserción de Argentina en un sistema urbano latinoamericano** nos hablan de una mirada que busca asociar lo local con la historia regional y no con una Argentina mirando hacia Europa. Esta LEN formulada en un contexto de un gobierno popular y a posteriori de la crisis del modelo neoliberal en Argentina ocurrida en el 2001, da cuenta de una fuerte crítica a ese modelo económico, político y territorial y profundiza el abordaje de problemáticas urbanas desde el punto de vista de la **desigualdad urbana** que caracteriza a las ciudades de Argentina y de toda América Latina.

En relación a enfoques teóricos acerca de la RMBA es interesante el viraje de perspectiva entre el primer conjunto de documentos y el segundo: pasamos de la ausencia total de referencias a la región y de expresar su existencia a través del concepto de **hipertrofia bonaerense** -en una referencia a la visión organicista de la ciudad propuesta por Park (1999)- a un **abordaje socio-histórico y territorial** en la construcción de ese espacio, que hace foco en la historia social, económica y territorial de la región.

Para el caso de los libros escolares, producidos y editados bajo los lineamientos de la política curricular de cada período, son portadores de un posicionamiento ético y político, tienen intencionalidades -de los autores y de las editoriales- que se materializan en los temas y problemas seleccionados, los enfoques teóricos desde los que se abordan, las imágenes y las consignas que acompañan los textos, los actores sociales que se mencionan, y también en todos aquellos temas, problemas y actores que no se hacen presentes en las propuestas. En una escala general, la **ciudad actual** es concebida como un **producto de la globalización neoliberal**, en franca ruptura con el orden urbano moderno. La **fragmentación** y la **dualidad** son dos de sus rasgos distintivos. También, es un **producto histórico** en el que se reconoce la impronta de los procesos de **industrialización** y de **urbanización**. A su vez, es el **escenario de problemas urbanos**, con poco cuestionamiento acerca de cómo estos espacios en constante transformación condicionan la vida allí.

Asimismo, resulta importante destacar que los libros editados en el marco de la LEN tienen una marca distintiva que se materializa en emergentes bien claros: las **nuevas subjetividades** que empiezan a aparecer en las propuestas, como la centralidad del Estado como agente productor de ciudad, el derecho a la ciudad y los movimientos sociales urbanos y el enfoque socio ambiental que se empieza a separar de las miradas desde el ambiente (Alderoqui y Villa, 2012) más descriptivas y neutrales. A escala de la **RMBA**, esta es presentada como una **ciudad dual y fragmentada**, en la que todas sus dimensiones son abordadas en esa dualidad. Además, resulta relevante el énfasis colocado en la **producción histórica** de la región.

Por último, resulta muy importante la **decisión política** de incorporar nuevas asignaturas que proponen pensar la ciudad, como sociología y cultura y comunicación, que se hacen su ingreso en el marco de la LFE, como trabajo y ciudadanía y política y ciudadanía, que permiten el ingreso de ejes temáticos vinculados con la **gran ciudad, el derecho a la ciudad, la ciudad y la cultura**. Si bien los dos últimos ejes también van apareciendo en las propuestas de geografía -que como hemos ido mencionando sigue ocupando un lugar preponderante en el abordaje de lo urbano en la escuela secundaria- la presencia de nuevos espacios que ponen el foco en los problemas sociales urbanos amplía las posibilidades de acercamiento a las cuestiones urbanas.

Respecto al segundo objetivo específico, relacionado con caracterizar las imágenes de la RMBA que se producen en los textos de libros escolares y DC para la enseñanza secundaria de la PBA, resulta interesante retomar las incógnitas sobre la RMBA que Gorelik (2015) reconstruye y que sirvieron de marco teórico de sustento. En primer lugar y en relación con la **incógnita del nombre**, las propuestas tienden a abordar el **AMBA** como objeto de estudio, y si bien se explican las diversas regionalizaciones y formas de nombrar, el foco está colocado en los rasgos del sistema urbano argentino: primado y centralizado en Buenos Aires, con fuerte crecimiento de las ATIs y en los procesos históricos de formación de la aglomeración. En relación con esto, la **incógnita del contraste centro-suburbio** se hace presente en abordaje histórico del área de estudio que en casi todos los casos condensa los dos grandes momentos de la producción de la gran ciudad: el primero, vinculado a la relación urbanización e industrialización, y el segundo vinculado a la fragmentación urbana producto del neoliberalismo. La **imagen del AMBA como una ciudad dual** es recurrente. Sobre la **incógnita de la identidad**, la cuestión se vuelve un poco difusa, dado que no hay referencias explícitas a la misma, sino algunos fragmentos que nos permitieron reconstruir esa dimensión. En las propuestas de la LFE, sólo hallamos indicios que proponen discutir la vieja **dicotomía entre Buenos Aires y el interior**, con materiales y discursos que delinean una Argentina homogénea en términos de condiciones de vida, omitiendo en las explicaciones el origen desigual de la matriz territorial de nuestro país. En cambio, en las propuestas de la LEN, la **dualidad de la RMBA** se expresa en diversas situaciones de la **vida cotidiana y la cultura** de villas miseria en oposición a las urbanizaciones privadas; **espacios de ocio y consumo polarizados**, como grandes centros comerciales y ferias populares. Asimismo, los abordajes que permitan mirar la dimensión identitaria del área de estudio son limitados: no hay referencias al conurbano como espacio socio cultural diferenciado, no hay indicios de qué procesos, sujetos y territorios hay entre esos extremos de la dualidad. Por último, sumamos al análisis como dimensión emergente la **cuestión ambiental**, que en el marco de las propuestas de la LFE se hace presente a través de problemas ambientales urbanos, vinculados a la agenda verde o la agenda marrón, en un abordaje de la RMBA desde el ambiente (Alderoqui y Villa, 2012). En cambio, en las propuestas más recientes la RMBA es caracterizada como un **ambiente urbano**, profundamente transformando la expansión urbana, aunque también encontramos rezagos de miradas vinculadas a la descripción del medio físico preexistente.

Respecto al tercer objetivo específico, caracterizar las imágenes de la RMBA que se producen en los recursos visuales de libros escolares para la enseñanza secundaria de la PBA, debe ser leído en diálogo con el segundo objetivo. Recordemos que el texto y las imágenes conforman

una composición en la que esos componentes se entrelazan y producen sentidos. En líneas generales, podemos afirmar que las fotografías presentes en los libros escolares tienen un **carácter ilustrativo y de apoyo al texto escrito**, con muy pocas consignas de demanda - actividades- que permitan analizar lo que las mismas presentan. Aquellos capítulos que tienen una marcada impronta del enfoque morfológico están plagados de tablas y gráficos con estadísticas que permiten sustentar las transformaciones urbanas con datos duros.

Respecto a la RMBA, las fotografías también **reproducen la imagen dual** del área de estudio, mostrando espacios polarizados como villas miseria y barrios cerrados. Es importante destacar que los libros editados en el marco de la LEN son más breves en extensión y en líneas generales dedican menos espacios para recursos visuales en sus páginas. Sin embargo, resulta importante destacar el uso de obras de arte e ilustraciones -especialmente en libros de historia- para abonar a las explicaciones sobre la **vida cotidiana** en la gran ciudad en otros momentos históricos.

5.3- Currículum oculto de la ciudad y nuevos interrogantes para repensar lo urbano

En el corpus de documentos analizados si bien hallamos posturas humanistas y críticas respecto a nuestro objeto de estudio que superan la descripción, la localización y la modelización, hay un foco puesto en las desigualdades que incluyen la dimensión económica y en algunos pocos casos la dimensión racial, aunque no hay evidencia de otros tipos de desigualdades que tengan que ver por ejemplo con las cuestiones de género, edad, origen, discapacidad, etc., como dimensiones que también permiten explicar las desigualdades.

Además, los actores sociales que producen ciudad, son en todos los casos de carácter general: empresas, vecinos, desarrolladores inmobiliarios, población de tal o cual espacio residencial, etc. Es notable la ausencia de las mujeres, las minorías y disidencias en el discurso. Si bien en algunos de los libros escolares correspondientes a la LEN, hay algunos pasajes se hacen presentes a otras subjetividades que habitan y construyen los espacios urbanos -como mujeres, disidencias y personas con discapacidad- siguen preponderando los enfoques que colocan la variable económica y de clase en las explicaciones. Esta cuestión ha sido trabajada por Blanco (2008) quien caracteriza a los libros escolares -en su mayoría- como reproductores de modelos sociales dominantes, con sesgos, estereotipos y prejuicios sexistas, clasistas y racistas, y también tiene su correlato en críticas que las geografías feministas realizan a los modos de abordar las desigualdades en el espacio social. (Massey, 2011; Soto Villagrán, 2018). Entonces, lo oculto se relaciona con esa reproducción de la imagen de una ciudad construida por sujetos diferenciados solamente por la clase social.

Por último, es importante volver a remarcar la ausencia de la ESI y de la dimensión de género en los contenidos curriculares, a pesar de los avances normativos. Pero, tampoco hay una presencia fuerte de estas perspectivas en los documentos editados en el marco de la LEN. En este sentido, recuperamos las ideas de Graciela Morgade (2006) sobre los libros escolares y sus contenidos:

Si los libros ocultan el protagonismo femenino en la cultura y en la sociedad en general, también privan a las mujeres de la posibilidad de reconstruir una genealogía de sus conocimientos, las deja huérfanas de referencias históricas y las despoja de parte de su memoria. (p. 28)

Sumamos a estas reflexiones, que la ausencia de mujeres, disidencias y otras diversidades en documentos curriculares y libros escolares es una deuda urgente para construir imágenes y relatos sobre la ciudad y la RMBA que incluyan a todos los protagonistas del espacio urbano. Repensar lo urbano para su análisis y para su enseñanza, implica revisar qué teorías nos permiten mirar ese recorte espacial a partir de nuevos sujetos, procesos y problemáticas: dejar de concebir al espacio urbano como uniforme, neutro, asexuado y homogéneo es clave para lograrlo. Como expresamos en el capítulo 3, el currículum oculto está constituido por todos aquellos aspectos del ambiente escolar que, sin ser parte del currículo oficial, explícito, contribuyen de forma implícita a aprendizajes sociales relevantes. (Da Silva, 1999). Por su parte, el currículum oculto del género se asocia a la reproducción de estereotipos de género que se da de manera subrepticia en las prácticas educativas escolares.

Asimismo, en esta línea que lo que no se enseña se obtura y silencia en la formación de NNYA, resulta interesante destacar la ausencia de los procesos de producción de ciudad que existen bajo la **lógica de la informalidad** y que coexisten con procesos formales. El acceso a la tierra y a la vivienda en las ciudades del mundo y en la RMBA es un problema que en muchos casos se resuelve en el mercado informal, y presumimos que los protagonistas de esos procesos pueden ser los propios jóvenes a los que están destinadas las propuestas educativas.

En este punto nos preguntamos: ¿Qué ciudades estamos pensando, habitando, enseñando y construyendo? ¿Qué ciudades podemos pensar, habitar, enseñar y construir? ¿Qué subjetividades necesitan protagonizar los abordajes urbanos? Cómo sostenemos en nuestro marco teórico, el campo curricular y el mercado editorial son ámbitos en disputa, que buscan construir sentidos sobre todos los contenidos que allí circulan. Quedará indagar en las prácticas docentes respecto a los modos en que la ciudad se enseña y se aprende, los usos que se realizan

sobre los libros escolares y los ajustes que se producen en los DC en diálogo con otras normativas vigentes. Y también, volver a preguntarnos de qué manera la vasta producción del campo de los estudios urbanos circula por las aulas de las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía

- Alderoqui, S. y Villa, A. (2012) La Ciudad Revisitada. El Espacio Urbano Como Contenido Escolar. En: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.) *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Álvarez, G. (2013) Los diseños curriculares de geografía de la provincia de Buenos Aires como asunto político, ciudadano y cultural. período 2005-2012. Encuentro de Geógrafos de América Latina. EGAL 2013. Perú. En: https://www.academia.edu/2637875/Los_dise%C3%B1os_curriculares_de_geograf%C3%ADa_de_la_provincia_de_Buenos_Aires_como_asunto_pol%C3%ADtico_ciudadano_y_cultural_Per%C3%ADodo_2005_2012
- Álvarez, G. (2015) Imaginarios geográficos del área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). “territorios otros” y “región moral” en los titulares de las noticias sobre el Conurbano bonaerense. *Estudios Socioterritoriales. Revista de Geografía*. N° 17 ene-jun 2015, pág. 13-48.
- Apple, M. (1997) *Teoría Crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Aranguren R., C. (2009) La imagen de la ciudad en libros de texto de la tercera etapa de Educación Básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 14, enero-junio, 2009, pp. 59-72. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- Augé, M. (1992) *Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Augustowsky, G. (2011) Imagen y enseñanza, educar la mirada. En: Augustowsky, G.; Massarini, A. y Tabakman, S. (Ed.) *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Buenos Aires: Tinta Fresca Ediciones. (2da Edición)
- Bejar, M. (2011) Historia del siglo XX. Europa, América, Asia, África y Oceanía. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bertoncello, R. (2002). Turismo y territorio. Otras prácticas, otras miradas. *Aportes y transferencias*, 6(2), 29-50.
- Blanco, J. (2007) Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En Fernández Caso, M.V. y Gurevich, R. (coord.). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires, Biblos, p. 37-64.
- Blanco, J. y Gurevich, R. (2006) Una geografía de las ciudades contemporáneas: nuevas relaciones entre actores y territorios. En: Alderoqui, S. y Penchansky, P. (Comp.) *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós-Cuestiones de Educación.

- Blanco, N. (1994) Materiales curriculares: los libros de texto. En: Angulo Rasco, J. y Blanco, N. (Comp.) *Teoría y Desarrollo del Curriculum*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Blanco García, N. (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación En La Escuela*, (65), 11–22.
<https://doi.org/10.12795/IE.2008.i65.02>
- Borja, J. y Muxí, Z. (2003) Espacio público, ciudad y ciudadanía. Barcelona: Electa.
- Borthagaray, J. M. (2010) Metrópolis de la era urbana. En: Encrucijadas, no. 49. Universidad de Buenos Aires. Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires:https://repositorioubas.sisbi.uba.ar/gsd/collect/encrucci/index/assoc/HWA_84.dir/84_1.PDF
- Brailovsky, A. (2014) Lo ambiental: cruce entre naturaleza y sociedad. Estimulación del pensamiento Crítico. En *Novedades Educativas* n° 282, pág. 14 a 17.
- Bru, J. (2006) El cuerpo como mercancía. En Nogué, J. y Romero, J. (eds.). *Las otras geografías*, Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Bru, J. (2016) Cuerpo y palabra o los paisajes de la cautividad. En: Nogué, J. (Ed.) *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Buzai, G. (2020) Megaciudades de América Latina. Conceptos, modelos y Geografía de los procesos de estructuración urbana. En: Buzai, G. (Dir.) *Anuario de la División Geografía* 14. e-ISSN 2618-3110. <http://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/1816>
- Cáceres, C. (2021) Viajeros y campesinos. Valorización turística del valle Calchaquí salteño a partir del turismo rural comunitario. Colección Espacialidades n° 7. Instituto de Investigaciones Geográficas- Universidad Nacional de Luján.
- Carballo, C. (2004) Crecimiento y Desigualdad Urbana. Implicancias Ambientales y Territoriales. Campana, 1950- 2000. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Carbone, G. (2016) Políticas curriculares y libros de texto. Estudios del medio y de población como casos ilustrativos de educación para la ciudadanía. *Revista IRICE*, 30(30), 65–101.
<https://doi.org/10.35305/revistairice.v30i30.690>
- Canclini, G. N. (2010) *Imaginario urbano*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Caride Bartrons, H. (2007) La conurbación de Buenos Aires como objeto de estudio histórico. Argumentos científicos y lógicas disciplinares. Seminario de Crítica.
- Carrillo, I. (2006) Ecología urbana y desarrollo sustentable de las ciudades. En: Alderoqui, S. y Penschansky, P. (Comp.) *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós-Cuestiones de Educación.

- Carrión Mena, F. y Dammert Guardia, M. (2019) El derecho a la ciudad: una aproximación. En: Carrión Mena, F. y Dammert Guardia, M. (Coord.) (2019) *Derecho a la ciudad: una evocación de las transformaciones urbanas en América Latina*. CLACSO: FLACSO Ecuador: IFEA. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/151182-opac>
- Castells, M. (1974) *La cuestión urbana*, Madrid: Siglo XXI.
- Catenazzi, A. y Lombardo, J.D. (Eds.) (2003). *La cuestión urbana en los noventa en la Región Metropolitana de Buenos Aires*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- CEPAL (2016) *La Matriz de la Desigualdad Social en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (Cap. IV. Pág. 59-76).
- Ciccolella, P. (1999) Globalización y dualización en la Región Metropolitana de Buenos Aires. Grandes inversiones y reestructuración socioterritorial en los años noventa. *Revista Eure* (Vol. XXV, N° 77), pp. 5-27, Santiago de Chile.
- Ciccolella, P. (2007) “Transformaciones recientes en las metrópolis latinoamericanas”. En Fernandez Casó, V. y Gurevich, R. (coord.) *Geografía, nuevos temas, nuevas preguntas*. Buenos Aires: Ed. Biblos. pp.125-145.
- Ciccolella, P. y Mignaqui, I. (2000) Economía global y reestructuración metropolitana. Buenos Aires: ¿ciudad global o ciudad dual del siglo XXI? *Cuadernos del Cendes*, ISSN 1012-2508, N°. 43 (enero-abril), págs. 29-50.
- Ciccolella, P. y Vecslir, L. (2012) Dinámicas, morfologías y singularidades en la reestructuración metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Urbanismo*, Núm. 08, <https://raco.cat/index.php/RIURB/article/view/267928>
- Cicerchia, R. (2006) *El orbe latinoamericano: una historia social de la ciudad latinoamericana*. En: Alderoqui, S. y Penchansky, P. (Comp.) *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós-Cuestiones de Educación.
- Claval, P., 2011 “¿Geografía Cultural o abordaje cultural en Geografía?” en Zusman, P.; Castro, H.; Haesbert, R.; Asamo, S. (eds.), *Geografías culturales: aproximaciones, intersecciones y desafíos*, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Clua, A, y Zusman, P. 2002 “Más que palabras: otros mundos. Por una geografía cultural crítica”. *Boletín de la A.G.E.*, (34):105-117.
- Corboz, A. (2004) *El territorio como palimpsesto*. En Ramos, A. (Ed.) *Lo urbano en 20 autores contemporáneos*. Barcelona: Ediciones Universidad Politécnica de Cataluña.

- Cortés, A. (2017) Aníbal Quijano: Marginalidad y urbanización dependiente en América Latina. En: *Polis* [En línea], 46 | 2017, Publicado el 12 junio 2017, consultado el 30 abril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/polis/12348>
- Cravino, C. (2009) La metamorfosis de la ciudad informal en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Lider* Vol. 15 Año 11 2009 pp. 31 – 55 ISSN: 0717-0165.
- Cruder, G. (2008a) La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto. Buenos Aires, Editorial Stella - La Crujía.
- Cruder, G. (2008b) Dossier: Pensar las imágenes en la educación. *Polifonías Revista de Educación* - Año VII - N° 13- Luján. pp 17-24.
- Cuche, D. (1999) Jerarquías sociales y jerarquías culturales. En *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Da Silva, T. (1999) Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del currículo. 2° Edición. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- De Alba, A. (1995) *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- De Marco, C. (2021). De los surcos a los libros. Representaciones sobre campo, familia e infancia en manuales escolares (Argentina, décadas 1940-1960). *Espacio, Tiempo y Educación*, 8(1), pp. 73-98. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.331>
- Delgado Morales, M. (2004) De la ciudad concebida a la ciudad practicada. En: *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*. Número 62. 7-12. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=976880>
- Di Pace, M.; Crojethovich, A. y Ruggerio, C. (2012) Paradigmas ambientales. En Di Pace, M. y Caride Barthons, H. (Dir) *Ecología Urbana*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. (pp. 335-367).
- Di Virgilio, M. M. y Vio, M. (2009) La geografía del proceso de formación de la Región Metropolitana de Buenos Aires. <https://www.lahn.utexas.org/wp-content/uploads/2020/04/Buenos-Aires-UrbanizacionAMBA.pdf>
- Durán, M.A. (2016) Paisajes del cuerpo. En: Nogué, J. (Ed.) *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- El Correo de la Unesco (1991) Mapas y cartógrafos. Año 44, N° 5. may. 1991. París: El Correo de la Unesco.
- Escardó, F. (1966) Geografía de Buenos Aires. Buenos Aires: Eudeba.
- Estévez, X. (2016) Paisajes urbanos con-texto y sin-texto. En: Nogué, J. (Ed.) *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Feeney, S. y Feldman, D. (2016). Regulaciones nacionales sobre el currículum: argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares. *Educação em Revista*, 32(2), 19-44. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153047>
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019) Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas N° 13. octubre de 2019 - abril de 2020. ISSN 2310-550X, pp. 19-38.*
- Fernández, L. (2016) Urbanismo y ecología en Buenos Aires: un recorrido por la planificación urbana en su contexto ecológico-regional. En: urbe. *Revista Brasileira de Gestão Urbana (Brazilian Journal of Urban Management)*, 2016 jan./abr., 8(1), 12-27.
- Fernández Christlieb, F. (2006) Geografía cultural. En Hiernaux, D. y Lindón, A. (Coord.) *Tratado de Geografía Humana*. (págs. 220-253). Iztapalapa. México: Anthropos- Universidad Autónoma Metropolitana.
- Flores, F. (2023) Geografías ocultas de los bordes metropolitanos. Paisajes de la devoción y esperanza en contextos de sanación popular. En: Buzai, G. (Dir.) *Anuario de la División Geografía 17*. e-ISSN 2618-3110. <http://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/1824>
- Flores, N. (2011) "Nuevas inversiones y Resignificación del espacio urbano. La expansión del centro residencial y comercial en el partido de San Miguel. Período 2002- 2007" Tesis de Licenciatura en geografía. Universidad Nacional de Luján. (Inédita).
- Floch-Serra, M. (2016) El paisaje como metáfora visual: cultura e identidad en la nación posmoderna. En: Nogué, J. (Ed.) *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fritzsche, F; Kohan, G. y Vio, M. (2004). "Globalización: Algunos debates sobre el proceso y el concepto desde América Latina". En: *Realidad Económica (Buenos Aires)*, Vol. 208 (noviembre), pp. 15-42.
- Frolova, M. y Bertrand, G. (2006) Geografía y paisaje. En Hiernaux, D. y Lindón, A. (Coord.) *Tratado de Geografía Humana*. (págs. 254-272). Iztapalapa. México: Anthropos- Universidad Autónoma Metropolitana.
- Giglia, A. (2017) Espacios públicos, sociabilidad y orden urbano. Algunas reflexiones desde la Ciudad de México sobre el auge de las políticas de revitalización urbana. En *Revista Cuestión urbana*. Año 1 Nro. 2 - diciembre 2017.
- Gorelik, A. (2002) Ciudad, en Altamirano, C. (Comp.) *Términos críticos de sociología de la cultura*, Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Gorelik, A. (2015). Terra Incógnita: para una comprensión del Gran Buenos Aires como Gran Buenos Aires. En Kessler, G. (Dir.). *Historia de la provincia de Buenos Aires. El Gran Buenos Aires*. Tomo N°6. Buenos Aires: Edhasa-UNIFE.
- Graziano, A. y Garriga, J. (2023) *¿Cómo formarnos en ESI? Guía de desafíos para su real implementación*. Buenos Aires: Pares- Formación en ESI- Bonum.
- Hall, P. (1996) *Ciudades del mañana. Historia del urbanismo en el siglo XX*. Barcelona: del Serbal.
- Harvey, D. (1979) *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Siglo XXI.
- Harvey, D. (2000) *Espacios de Esperanza*. Madrid: Akal.
- Harvey, D. (2014) *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Akal*.
- Hemerly, R. y Coelho, T. (2016) Los paisajes de la ciudad oculta. En: Nogué, J. (Ed.) *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Herzer, H. (2011) Construcción del riesgo, desastre y gestión ambiental urbana: Perspectivas en debate. Revista Virtual REDESMA v.5 n.2 La Paz oct. 2011. Recuperado de: <http://www.mundourbano.unq.edu.ar/index.php/ano-2015/81-numero-45/257-articulo-hilda>
- Hiernaux, D. (2007) Los imaginarios urbanos: de la teoría y los aterrizajes en los estudios urbanos. Revista Eure, Vol. XXXIII, n° 99, Santiago de Chile, agosto de 2007.
- Hiernaux, D. (2016) Paisajes fugaces y geografías efímeras en la metrópolis contemporánea. En: Nogué, J. (Ed.) *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hiernaux, D. y Lindón, A. (2004). Repensar la periferia: de la voz a las visiones exo y egocéntricas. En A. G. Aguilar (Coord.), *Procesos metropolitanos y grandes ciudades. Dinámicas recientes en México y otros países* (pp. 413-443). México: Instituto de Geografía, PUEC, CRIM-UNAM, CONACYT.
- Hiernaux, D. y Lindón, A. (2008) El trabajo de campo experiencial y el replanteamiento de la periferia metropolitana. Una interpretación socio-espacial de la economía popular periférica. En: Revista Internacional de Sociología (RIS) Vol. LXI, n° 50, Mayo- Agosto, 215-236. ISSN: 0034-9712. Recuperado de: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/download/102/103>.
- Hobsbawm, E. (1998). *La era del Imperio, 1875-1914*. Buenos Aires: Crítica.
- Hollman, V. y Lois, C. (2015) *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Jackson, P. (1992) *La vida en las aulas*. Madrid: Ed. Morata.

- Janoschka, M. (2002). El nuevo modelo de la ciudad latinoamericana: fragmentación y privatización. *EURE* (Santiago), 28(85), 11-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612002008500002>
- Jelin, E. y Langland, V. (2003) Las marcas territoriales como nexo entre pasado y presente. En Jelin, E. y Langland, V. (Comp.) *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid: Siglo XXI. (pp. 1-18).
- Jirón M. P. (2007). Implicancias de género en las experiencias de movilidad cotidiana urbana en Santiago de Chile. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(29), 173-197. Recuperado en 19 de septiembre de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131637012007000200011&lng=es&tlng=es.
- Jirón, M. P. e Imilán, W. (2018) Moviendo los estudios urbanos. La movilidad como objeto de estudio o como enfoque para comprender la ciudad contemporánea, En: Quid 16 N°10, Revista del Área de Estudio Urbanos del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales. UBA – dic. 2018-mayo 2019- (17-36). (ISSN 2250-4060).
- Kralich, Susana (1995). Una opción de delimitación metropolitana: los bordes de la red de transporte “urbano”. El caso de Buenos Aires. En: Seminario Internacional “La gestión del territorio: problemas ambientales y urbanos”, Universidad Nacional de Quilmes.
- Lefebvre, H. (1974) La producción del espacio. Paris: Anthropos.
- Lefebvre, H. (1969). El derecho a la ciudad. Barcelona: Ediciones Península.
- Lerena, N. (16 de julio de 2020) ¿Qué es y qué no es el AMBA? Definiendo el territorio de la pandemia. *La izquierda diario*. <https://www.laizquierdadiario.com/Que-es-y-que-no-es-el-AMBA-Definiendo-el-territorio-de-la-pandemia>
- Lindón, A. (2007) La ciudad y la vida urbana a través de los imaginarios urbanos. *Revista Eure*, Vol. XXXIII, n° 99, Santiago de Chile, agosto de 2007.
- Lindón, A. (2008) Los giros de la geografía urbana: frente a la pantópolis, la microgeografía urbana. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2008, vol. XII, núm. 270 (62). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-62.htm>> [ISSN: 1138-9788]
- Lindón, A. (2009) “La construcción socio espacial de la ciudad: el sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento”, *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 1(1):6-20, Córdoba.

- Lindón, A. (2010) Los giros teóricos: texto y contexto. En: Lindón, A. y Hiernaux, D. *Los giros de la geografía humana: desafíos y horizontes*. Iztapalapa. México: Anthropos- Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lindón, A. (2016) La construcción social de los paisajes invisibles del miedo. En: Nogué, J. (Ed.) *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lindón, A.; Aguilar, M.A. y Hiernaux, D. (Coord.) (2006) *Lugares e imaginarios en la metrópolis*. Iztapalapa. México: Anthropos- Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lindón, A. y Hiernaux, D. (2012). *Geografías de lo Imaginario*. Iztapalapa. México: Anthropos- Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lopez Da Cruz Novo, C. (2019) “Eventos geográficos festivos. A dimensão temporal nos enlaces de corpos com lugares (quase) sagrados” CARBALLO, C. y FLORES, F. (Comps.), *Geografías de lo sagrado en la contemporaneidad*, Editorial de la UNQ, pp. 21-52.
- López Louro, G. (2004) *Un cuerpo extraño. Ensayos sobre sexualidad y teoría queer*. Sao Pablo: Ed. Auténtica.
- López Rangel, R. (2007) Las actuales transformaciones de los paradigmas urbanos. Una obligada reflexión epistemológica. En: Lombardo, J. (Comp.) *Paradigmas urbanos. Conceptos e ideas que sostienen la ciudad actual*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Marcos, M. y Buzai, G. (2022) Región Metropolitana de Buenos Aires. En Velázquez, G. (Dir.) *Atlas Histórico y Geográfico de la Argentina: Calidad de vida*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; 2; 2022; 657-674. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/191671>
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007). *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Cap. 17).
- Martínez Estrada, E. (2001) *La cabeza de Goliath. Microscopía de Buenos Aires*. Buenos Aires: Losada.
- Massey, D. (2011) “Un sentido global del lugar” en Albert, A. y Benach, N. Doreen Massey. *Un sentido global del lugar*. Icara, Barcelona.
- Mc Luhan, M. y Powers. B.R. (1989) *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Merodo, A. (2006) *Las políticas curriculares como políticas públicas. El caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 1993-1999*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación Cohorte Políticas Educativas e Investigación para la toma de decisiones. Buenos Aires: Flacso.
- Micolta León, A. (2005) *Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales*. Trabajo Social No. 7, (2005) páginas 59-76 © Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

- Mitchell, D. (2016) Muerte entre la abundancia: los paisajes como sistemas de reproducción social. En: Nogué, J. (Ed.) *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mouratian, P. (2014) Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos, por una educación inclusiva y no discriminatoria. - 1a ed. -Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo – INADI.
- Morgade, G. (2006) Educación Sexual Integral con perspectiva de género. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Muller, P. (1998) La producción de las políticas públicas. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales*. No. 12. Julio- diciembre de 1998.
- Nel. Io, O. (2016) La ciudad, paisaje invisible. En: Nogué, J. (Ed.) *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nin, M. C. (2020) Genocidio, concepto invisibilizado en los libros de textos de geografía. En *Geographicalia*, n° 72, pp. 65-86.
- Nogué, J. (2016) *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Novick, A.; Collado, F.; Favelukes, G. (2007) Urbanización. *Atlas ambiental de Buenos Aires*. [Fuera de línea a la fecha de esta presentación]
- Olivera, A. (2006) Geografía y discapacidad. En Nogué, J. y Romero, J. (eds.). *Las otras geografías*, Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Ortega Valcárcel, J. (2000) Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía. Barcelona: Ariel.
- Palamidessi, M. (2006) Desarrollos curriculares para la educación básica en el Cono Sur: Prioridades de política y desafíos de la práctica. IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 5. Ginebra, Suiza: UNESCO.
- Park, R. (1999) La ciudad y otros ensayos de ecología urbana. Barcelona: Del Serbal.
- Pena, C. (2016) Paisajes del recuerdo y el olvido: Galicia. En: Nogué, J. (Ed.) *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pintos, P. y Narodowsky, P. (2012) Cambios en la configuración de los territorios metropolitanos y proyectos en pugna en un país de la periferia capitalista. En Pintos, P. y Narodowsky, P. (Coord.) *La privatopía sacrilega: Efectos del urbanismo privado en humedales de la cuenca baja del río Luján*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Piovani, J. I. (2018). “Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica”, en Piovani, J.I. y Muñiz Terra, L. (coord.) *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: CLACSO/ BIBLOS.
- Prevot Schapira, M. F. (2000). Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueva geografía social en la aglomeración Gran Buenos Aires. Universidad de Paris VIII y Creedla y CNRS. En

“Economía y territorio”, Volumen II, num. 7, pp. 405 – 431. (Traducción: Alicia Lindón).

Disponible en: <http://est.cmq.edu.mx/index.php/est/article/view/437/890>

Quijano, A. (1967). *Dependencia, Cambio Social y Urbanización en Latinoamérica*. Santiago, Chile: CEPAL.

Quintero, S. (1999) El país que nos contaron. La visión de Argentina en los manuales de geografía (1950-1997): En: *Entrepasados Revista de Historia*, n. 16. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Quintero, S. (2002) Geografía regional en la Argentina. Imagen y valorización del territorio durante la primera mitad del siglo XX. En: *Scripta Nova Revista electrónica de geografía y Ciencias Sociales*, v. VI, n. 127.

Rofman, A. B., y Romero, L. A. (1974). *Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina*. Buenos Aires: Amorrortu.

Roitman, S. Barrios cerrados y segregación social urbana. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2003, vol. VII, núm. 146(118). <[http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146\(118\).htm](http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146(118).htm)> [ISSN: 1138-9788]

Romero, L. A. (Coord.) (2007). *La Argentina en la escuela: La idea de nación en los textos escolares*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Romero, J.L. (1976) *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Rigonat, M. (2009) Los textos escolares como forjadores de imaginarios territoriales en Argentina. Una mirada sobre los espacios marítimos. *Cultura y representaciones sociales*, 4(7), 55-68. Recuperado en 07 de julio de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200781102009000200003&lng=es&tlng=es.

Santos, M. (1996) *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos Tau.

Sassen, S. (1999) *La ciudad global: Nueva York, Londres, Tokio*. Buenos Aires: Eudeba.

Sassen, S. (2001) Elemento teóricos y metodológicos para el estudio de la ciudad actual. En: Carrión, F. (Editor) *La ciudad construida. Urbanismo en América Latina*. Ecuador: FLACSO.

Sautu, R. (Comp) (2004). *El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano. (Cap. 1)

Sautu, R. y Otros. (2005) La construcción del marco teórico en la investigación social. En publicación: *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO, Colección Campus Virtual, Buenos Aires, Argentina 192 p. ISBN: 987-1183-32-1. Disponible en la Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCapitulo 1.pdf>

- Secchi, B. (2004) Ciudad Moderna, ciudad contemporánea y sus futuros. En Ramos, Á. (ed.), *Lo urbano en 20 autores contemporáneos*. Barcelona: ETSAB.
- Segura, R. (2015) La imaginación geográfica sobre el conurbano. Prensa, imágenes y territorio. En Kessler, G. (Dir.). *Historia de la provincia de Buenos Aires. El Gran Buenos Aires*. Tomo N°6. Buenos Aires: Edhasa-UNIPE.
- Sennett, R. (2004) El capitalismo y la ciudad. En: Ramos, A. (Coord.) *Lo urbano en 20 autores contemporáneos*. España: Universidad Politécnica de Cataluña / Universitat Politècnica de Catalunya.
- Silva, A. (2006). *Imaginaris urbanos*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Silvestre, G. y Gorelik, A. (2005) Fin de siglo urbano. Ciudades, arquitecturas y cultura urbana en las transformaciones de la Argentina reciente. En: Suriano, J. (Coord.) *Nueva Historia Argentina*, Tomo X, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Soja, E. (2008) *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de Sueños. [Primera edición en inglés: *Postmetropolis: critical studies of cities and regions*, Los Ángeles, Blackwell Publishing, 2000.]
- Soja, E. (2016) La ciudad y la justicia espacial. En: Bret, B.; Gervais-Lambony, P.; Hancock, C. y Landy, L. (Comps.) *Justicia e injusticias espaciales*. Rosario: UNR Editora.
- Soto Villagrán, P. (2018) Hacia la construcción de geografías de género de la ciudad. Formas plurales de habitar y significar los espacios urbanos en Latinoamérica. *Perspectiva Geográfica*, 23(2):13-31.
- Stenhouse, L. (1991). La investigación del curriculum y el arte del profesor. *Revista Investigación en la Escuela*, 15, 9-15.
- Svampa, M. (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Szajnberg, D. y Cordara, C. (2005). “La transformación de Palermo Viejo, Pacífico y el Eje de Juan B. Justo- Int. Bullrich. Desarrollo inmobiliario selectivo en la Ciudad de Buenos Aires”. En: www.cafedelasciudades.com.ar/economía
- Tabakman, S. (2011) Las imágenes cartográficas. En: Augustowsky, G.; Massarini, A. y Tabakman, S. (Ed.) *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Buenos Aires: Tinta Fresca Ediciones. (2da Edición).
- Taboada, M. (2011) Entre el campo y la ciudad: la construcción de espacios geográficos en libros de texto de Lengua y Ciencias Sociales para la enseñanza media argentina. V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso. II Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina. Villa María: Universidad Nacional de Villa María, agosto 2011.

- Tella, G. (2007) *Un crack en la ciudad: Rupturas y continuidades en la trama urbana de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ediciones Nobuko.
- Tella, G. (Dir) (2009) “*Las torres como nuevo tipo edilicio del Conurbano: Actores, procesos y mecanismos de transformación en San Miguel*”. Ponencia presentada en “X Seminario de RedMuni” “Nuevo rol del Estado, nuevo rol de los Municipios”- 13 y 14 de agosto de 2009. Disponible en: http://www.sgp.gov.ar/contenidos/inap/investigacion/docs/ponencias_x_redmuni/Urbanizacion/Mesa%202/TellaRedMuni2009.pdf
- Terigi, F. (1999) *Currículum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Topalov, C. (1990) De la cuestión social a los problemas urbanos: los reformadores y la población de las metrópolis a principios del siglo XX. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Vol. XLII. núm. 3. 337-354. Recuperado de : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000087080_spa
- Torres, H. (1978) El mapa social de Buenos Aires en 1943, 1947 y 1960. *Desarrollo Económico*. Vol. XVIII N° 70.
- Torres, H. (2001) Cambios socioterritoriales en Buenos Aires durante la década de 1990. *Revista eure* (Vol. XXVII, N° 80), pp. 33-56, Santiago de Chile.
- Torres, H. (2006) El mapa social de Buenos Aires (1940-1960). FADU- UBA: Dirección de Investigaciones. Secretaría de Investigación y Posgrado.
- Tossi, C. (2010) El mercado de los libros de texto. Un análisis sobre el proceso de edición. IX Congreso Argentino de Hispanistas. La Plata, 27-30 de abril de 2010. <http://ixcah.fahce.unlp.edu.ar> (ISBN 978-950-34-0841-4)
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis: Madrid.
- Velázquez, G. (2001). Geografía, calidad de vida y fragmentación en la Argentina de los noventa. Análisis regional y departamental utilizando SIG. Tandil: CIG, UNICEN.
- Velázquez, G. (2001) Calidad de vida y escala urbana en la Argentina. *Rev. Univ. geogr.* [online]. 2006, vol.15, n.1, pp. 37-61. ISSN 1852-4265.
- Verd, J.M y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Síntesis.
- Vior, S. y Oreja Cerruti, B. (2015) El Banco Mundial y tres décadas de reformas educacionales en América Latina. *Revista Atlántida*, 6; octubre 2015, pp. 201-236; ISSN: 556-4924.
- Zibechi, Raúl (2003) Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. *OSAL Revista del Observatorio Social de América Latina*, No 9, Buenos Aires.

Zusman, P y Haesbaert, R. (2011) Introducción. En Zusman, P; Haesbaert, R.;Castro, H y Adamo, S. (Eds.) *Geografías Culturales Aproximaciones, intersecciones y desafíos*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Normativa: Leyes y Documentos curriculares

Dirección General de Cultura y Educación (2003) *Diseño Curricular del Nivel Polimodal*. Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (RESOLUCIÓN N° 6247/2003). (Geografía, Historia, Derechos humanos y ciudadanía, Cultura y comunicación, Sociología: recuperados de: http://www.adeepra.com.ar/documentos/doc_provincia/nivpolim.html#curriculares)

Dirección General de Cultura y Educación (2006a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 1º año ESB*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (Ciencias sociales pp. 57-84)

Dirección General de Cultura y Educación (2006b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2º año ESB*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (Ciencias sociales pp. 99- 172)

Dirección General de Cultura y Educación (2007) Marco General de Política Curricular. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Resolución N°3655/07. En: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 3º año ESB*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (Ciencias sociales pp. 111-187)

Dirección General de Cultura y Educación (2010a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2010b). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Geografía*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2010c). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Historia*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2011a). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES5: Geografía*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2011b). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES5: Historia*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2011c). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES5: Política y ciudadanía*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2011d). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES5: Sociología*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2011e). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES5: Comunicación, cultura y sociedad*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2011f). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES5: Economía política*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2011g). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES6: Geografía*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2011h). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES6: Historia*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2011i). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES6: Trabajo y Ciudadanía*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

[Documentos para la concertación \(1994\) Serie A, 6 a 8. Buenos Aires, Argentina:](#) Ministerio de Cultura y Educación Consejo Federal de Cultura y Educación.

Ley de Reforma del Estado n° 23.696. Boletín Nacional de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina. 23 de agosto de 1989. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-23696-98>

Ley Federal de Educación n° 24.195. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina. 05 de mayo de 1993. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>

Ley de Educación Nacional n° 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina. 14 de diciembre de 2006. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley Provincial de Educación n° 13.688. (2007) Dirección General de Cultura y Educación. Gobiernos de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley%20Provincial%20de%20Educaci%C3%B3n%2013688%20-%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf>

Ley Provincial de Descentralización Administrativa y Financiamiento de Programas N° 13473. Publicada en el Boletín Provincial del 15 de junio de 2006. Recuperada de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-13473-123456789-0abc-defg-374-3100bvorpyel>

Ley Nacional N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Nacional de la República Argentina, Buenos Aires, 24 de octubre de 2006. En: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Ciencias sociales, pp. 166-209)

Resolución Nro. 39/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1994) Ministerio de Cultura y Educación. En: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res94/39-94.pdf>

Resolución Nro. 40/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1995) Ministerio de Cultura y Educación. En: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res95/res40.pdf>

Resolución Nro. 4625/98- Estructura curricular del Polimodal. En <https://es.scribd.com/document/579651491/Res98-4625-Implementacion-Polimodal>

Resolución Nro. 6247/03- Diseño Curricular del Nivel Polimodal. En: http://www.adeepa.com.ar/documentos/doc_provincia/nivpolim.html

Páginas web

Argentina.gob.ar, Portal Oficial del Estado Argentino. *AMBA*
<https://www.argentina.gob.ar/dami/centro/amba>

Observatorio Metropolitano- CPAU, Consejo Profesional de Arquitectura y Urbanismo. *Región Metropolitana de Bs As (RMBA)*. <https://observatorioamba.org/planes-y-proyectos/rmba>

Libros escolares

-Libros escolares editados antes de la Ley Federal de Educación

Dagnino Pastore, L. (1958) Geografía para II año- Ciclo básico. Buenos Aires: F. Crespillo.

-Libros escolares editados en el marco de la Ley Federal de Educación

Alonso, M. E. (Ed.) (2005) Ciencias sociales 8. EGB Tercer Ciclo. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Baraldo, L. (Coord.) (2010) Saber de Ciencias sociales 7. Buenos Aires, Argentina: Eudeba- EDIBA.

Barros, C. (Coord.) (1999) Geografía. La organización del espacio mundial. Buenos Aires, Argentina: Editorial Estrada.

Cukier, Z. (Dir.) (2002) Sociología. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Eggers-Brass, T.; Gallego, M.; Pedranti, G. y Salcito, F. (2006) Cultura y comunicación. Buenos Aires, Argentina: Maipue.

Fradkin, R. (Coord.) (1996) El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio 7. Buenos Aires, Argentina: Editorial Estrada.

Fradkin, R. (Coord.) (1998) El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio 9. Buenos Aires, Argentina: Editorial Estrada.

Fradkin, R. (Coord.) (2004) Historia. El mundo contemporáneo siglos XVIII, XIX y XX. Buenos Aires, Argentina: Editorial Estrada.

Favre, C. (Coord.) (2004) Geografía del mundo y América Latina. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Gallego, M. y Gabor, A. (Coord.) (2007) Sociología. Buenos Aires, Argentina: Maipue.

García, P.; Minvielle, S.; Bertoncetto, R. y Castro, H. (1998) Geografía. Temas de la Argentina actual. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

González, R. (Ed.) (2001) Ciencias sociales 8. Activa. Buenos Aires, Argentina: Puerto de Palos.

Loza, M. C. (Coord.) (2001) Cultura y comunicación. Buenos Aires, Argentina: La Crujía- Stella.

Mérega, H. (Dir.) (1998) Historia de la Argentina contemporánea. Desde la construcción del mercado, el estado y la nación hasta nuestros días. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Mérega, H. (2006) Ciencias sociales 9- Todos protagonistas. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

- Parada, V. (Dir.) (2005) Historia Polimodal. de la Gran Crisis a la globalización (1930 hasta la actualidad). Buenos Aires, Argentina: Longseller.
- Paura, V. (Coord.) (2007) La Argentina: ¿Un país a la deriva? Desafíos y alternativas (1930 hasta la actualidad). Buenos Aires, Argentina: Longseller.
- Raffin, M. (Coord.) (2007) Derechos Humanos y Ciudadanía. Buenos Aires, Argentina: Tinta Fresca.
- Reboratti, C. (Coord.) (2006) Geografía. La Argentina: el territorio y su gente. Buenos Aires, Argentina: Tinta Fresca.
- Stukalsky, D. (Dir.) (2008) Derechos Humanos y Ciudadanía. Buenos Aires, Argentina: Aique.

-Libros escolares editados en el marco de la Ley de Educación Nacional

- Bruno, P.; Carabelli, C.; De Cristóforis, N.; Kwiatkowski, N. y Verardi, J. (2010) Historia ES 2. Buenos Aires, Argentina: Tinta Fresca.
- Buonuome, J. C.; Romero, J. M. y Sillitti, N. (2011) Historia ES.3 Moderna y Contemporánea americana y argentina. Siglos XV a XIX. Buenos Aires, Argentina: Tinta Fresca.
- Calzado, M. y Vilker, S. (Coord.) (2011) Comunicación, Cultura y Sociedad. Buenos Aires, Argentina: Aula Taller.
- Cristófori, A. (Coord.) (2010) Historia 3. La Argentina y el mundo de la época: desde la organización nacional hasta nuestros días. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Eggers Brass, T. y Gallego, M. (2010) Historia IV. Argentina, América y el mundo en la segunda mitad del siglo XX. Buenos Aires, Argentina: Maipue.
- Eggers Brass, T.; Flores, N.; Flouch, A.; Redondo, S.; Reyes, S. y Scarinci, J. (2022). Ciencias sociales 1. Buenos Aires, Argentina: Maipue.
- Eggers Brass, T. y Gallego, M. (2011) Historia V. Argentina, América y el mundo en la segunda mitad del siglo XX. Buenos Aires, Argentina: Maipue.
- Escalante, S. (2015) Geografía social y económica de la Argentina 3. Buenos Aires, Argentina: Tinta Fresca.
- Fraschina, J. S. y Kestelboim, M. M. (Coord.) (2018) Economía política. Buenos Aires, Argentina: Maipue.
- García Castro, A. (Coord.) (2018) Geografía de América. Buenos Aires, Argentina: Edelvives.
- Lardiés, A. (2012) Trabajo y ciudadanía. Buenos Aires, Argentina: Maipue.
- Mérega, H. y Pérez de Lois, G. (Coord.) (2011) Historia. Argentina y el mundo en la primera mitad del siglo XX. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

- Pedranti, G.; Eggers Brass, T. y Gallego, M. (2012) Comunicación, Cultura y Sociedad. Buenos Aires, Argentina: Maipue.
- Peréz de Lois, G. (Coord.) (2011) Política y Ciudadanía. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Peréz de Lois, G. (Coord.) (2014) Geografía. Argentina en el contexto mundial. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Recalde, H. (2012) Trabajo y ciudadanía. Buenos Aires, Argentina: Aula Taller.
- Recalde, H. (2017) Sociología. Buenos Aires, Argentina: Aula Taller.
- Sabanes, V. (Coord.) (2009) Geografía. Espacios de América. Buenos Aires, Argentina: Estrada.
- Sabanes, V. (Coord.) (2010) Geografía 4: Sociedad y economía en el mundo actual. Buenos Aires, Argentina: Estrada.
- Sabanes, V. (Coord.) (2011a) Geografía 5: Sociedad y economía en la Argentina actual. Buenos Aires, Argentina: Estrada.
- Sabanes, V. (Coord.) (2011b) Historia 5. La segunda mitad del siglo XX. Buenos Aires, Argentina: Estrada.
- Sabanes, V.; Vidal Ruiz, P.; Younis Moreno, E.; Galliano, A.; Minutella, E.; Monnanni, L.; Ostrowski, A. y Araujo, J. (2016) Historia 2: América y Europa entre los siglos XV y XVIII. Buenos Aires, Argentina: Estación Mandioca.
- Serrano, A. (Coord.) (2019) Geografía 4: Estado, sociedades y economía en el mundo globalizado. Buenos Aires, Argentina: Estación Mandioca.
- Siede, I. (Coord.) (2015) Política y Ciudadanía. Buenos Aires, Argentina: Estrada.
- Zappettini, M. C. (2009) Geografía 3. La conformación del espacio geográfico argentino y su situación actual. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Zaritzky, G. y otros. (2007) Ciencias sociales 1. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

APÉNDICES

Apéndice A

Apéndice B