



DEL SUJETO ESPECTADOR AL SUJETO POLÍTICO: ENSEÑAR GEOGRAFÍA EN CONTEXTOS DE CRECIENTE VIRTUALIZACIÓN

Omar Tobío⁵⁴

RESUMEN

La expansión de las tecnologías de la información y la comunicación han facilitado el surgimiento del sujeto espectador en las escuelas medias de Argentina. Esta figura combina prácticas asociadas a la expansión de las espacialidades virtuales con las correspondientes a la pertenencia a contextos físicos y geográficos específicos. Este proceso está asociado a la finalización de otros tipos de sujetos escolares y al oscurecimiento de la raíz político-cultural de los problemas sociales que directa o indirectamente afectan a los estudiantes, a la enseñanza y al aprendizaje de la Geografía en las escuelas. Se repiensa el papel de los docentes de esta disciplina en función de posibilitar un desplazamiento de este sujeto espectador hacia otro politizado, teniendo en cuenta los cambios de contexto social operados en la Argentina en el marco latinoamericano de la primera década del siglo XXI.

Palabras clave: Sujeto espectador, sujeto político, hegemonía, contrahegemonía.

ABSTRACT

The expansion of information technologies and the communication have helped the emergence of the observer subject in Argentinian high schools. This idea combines practices associated with the expansion of virtual spaces and the ones associated with the belonging to physical and geographically specific contexts. This process is related to the disappearance of another sort of school subjects and to the darkening of the political-cultural root of the social problems, which directly or indirectly affect the students, the teaching, and the learning of Geography at school. The role of the teachers of this subject is reconsidered with the aim of enabling a displacement of this observer subject towards a political one, having in mind the changes in the social context brought about in Argentina within the Latin-American frame of the first decade of the XXI Century.

Key words: Observer subject, political subject, hegemony, counter hegemony.

54 Docente Centro de Estudios Geográficos – Escuela de Humanidades – Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) San Martín, Buenos Aires – República Argentina.

“Las ambiciones sobrecitadas van siempre más allá de los resultados obtenidos, cualquiera que sean porque no se les advierte que no deben ir más lejos. Nada, pues, las contenta, y toda esa agitación se gasta sobre sí misma sin llegar a saciarse. Sobre todo, esta carrera hacia un fin inaprehensible no puede procurar otro placer que el de la carrera misma, si en ella hay algún obstáculo o si se le pone se queda el sujeto con las manos completamente vacías.”

Emile Durkheim, *El suicidio*

“Cada uno deberá descubrir en términos weberianos cuál es ‘el demonio que tiene los hilos de su vida’ reconstruyendo consciente y responsablemente la trama de los lazos sociales, políticos e históricos de los que ha emergido y que han contribuido a convertirlo en quien es, para orientar así su ulterior camino y decidir cuáles son las formas de la ‘vida buena’”.

Remo Bodei, *Destinos personales. La era de la colonización de las conciencias*

INTRODUCCIÓN

Una repetida sentencia de muchos docentes de Geografía de la escuela media en la Argentina alude a que “a los chicos no les interesa nada”. Esa afirmación consolida a estos actores en una escuela, la cual, efectivamente, no está y no estuvo desarrollando la posibilidad de transmitir ideales. El repliegue del carácter coercitivo e impositivo de la vieja escuela instala en el centro no ya lo que se debe aprender sino lo que a los jóvenes les interesaría conocer o ver. Se inicia una carrera tras el interés siempre esquivo y escurridizo de los jóvenes y, como bien señalaba Durkheim ya en el siglo XIX, esa carrera, no exenta de excitación, termina conduciendo a la nada, a menos que haya algún obstáculo en la misma. En efecto, la escuela, con sus rituales y contenidos, dejó de ser ese obstáculo, más aún en el actual contexto de expansión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, las cuales facilitan cambios en las formas de constitución de subjetividades y de sus espacialidades.

La pregunta central de este trabajo consiste, por lo tanto, en cómo pensar sobre la enseñanza de la Geografía, para contribuir a –como señala Bodei- la reconstrucción de lo que uno es a fin de encontrar o bosquejar cuáles son los hilos implicados en el despliegue de la propia vida. La idea central de este artículo es que dicha reconstrucción e identificación no puede elaborarse exclusivamente desde los materiales que aporta el incesante flujo informativo, sino desde la escuela, una de cuyas funciones centrales es la de introducir una cuña disruptiva en la vida cotidiana de los individuos. A su vez este proceso de reconstrucción de las propias condiciones, más la identificación de las líneas de fuerza que sobre uno están operando, es fundamentalmente una decisión de carácter político.

La fuerte incidencia del mundo audiovisual a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la cultura de masas en general y en las culturas juveniles en particular, es una de las características centrales de la sociedad emergente tras los intensos cambios sociales y culturales de los últimos treinta años. En la fase actual del sistema capitalista se producen cada vez más no sólo mercancías con una dimensión física sino también mercancías en forma de símbolos. El consumo de estos últimos influye notablemente en la manera por la cual las mayorías proceden a construir un punto de vista sobre el mundo y en el desarrollo de un estilo de vida asociado al mismo. Tal producción simbólica, al amparo de la potente expansión de las tecnologías de la información y la comunicación, se ha extendido intensamente sobre la vida cotidiana yendo más allá de su mera incidencia sobre ésta y contribuyendo de manera central a su modelaje.

En este sentido, se considerará aquí el surgimiento de nuevos soportes tecnológicos, genera cambios tanto en las subjetividades como en el hacer cotidiano de las personas. Se entenderá aquí que ambas dimensiones se entrelazan y retroalimentan. Asimismo, la anulación definitiva de las distancias físicas al momento de estar conectados da lugar al surgimiento de una espacialidad virtual, la cual se entrelaza y mezcla con el ejercicio de la espacialidad física. En otras palabras: las modificaciones en los patrones espacio temporales, si bien intensos, no reemplazan a los previamente existentes, sino que se hibridizan con éstos.

En este sentido en este artículo se detallará el proceso de constitución –en las escuelas- de un nuevo tipo de subjetividad, la mediática e informacional, la cual, progresivamente, va desplazando y reemplazando a la subjetividad pedagógica tradicional. Esta producción, realizada por fuera del mundo escolar, se presenta con contenidos seductores y dicho carácter atrayente posibilita la naturalización de los objetivos de reproducción del capital en esta específica fase histórica de su desenvolvimiento.

Lo que se trabaja en este artículo es el saber qué y cómo se están combinando en una determinada práctica de enseñanza de la Geografía distintas concepciones de subjetividad. Se atenderá a los nuevos marcos para la enseñanza de esta disciplina considerando la persistencia -a modo de espectro- del sujeto del conductismo –el cual nunca parece poder exhibir su certificado de defunción- caracterizado por alumnos pasivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se examinarán las dificultades del nuevo sujeto crítico concebido por el constructivismo como respuesta superadora al del conductismo y el surgimiento –en los hechos- de un nuevo tipo de subjetividad en el entorno informacional, caracterizada por su carácter expectante y de espectador. En este sentido se explorará la posibilidad de promover la producción de sujetos políticos en tanto posibilidad de superación del sujeto espectador y en función de poder reflexionar sobre la dimensión estratégica de la enseñanza de la Geografía considerando las condiciones actuales de producción de hegemonía.

EL ESPECTRO DEL SUJETO QUE APRENDE PASIVAMENTE

A raíz de los complejos procesos sociales que afectan a la escuela, y de las presiones y demandas que la misma sufre desde los últimos treinta años en la Argentina, los docentes de Geografía se vieron y se ven compelidos a dar una respuesta sobre temas de la agenda mediática articulándolos o relacionándolos con los contenidos sugeridos o previstos por las currículas jurisdiccionales. Muchos persistieron y persisten en la clase tradicional expositiva tratando de relacionar como pueden las novedades periodísticas con los contenidos previstos a enseñar; muchos otros optan por la acción relativamente novedosa -de los últimos veinticinco años- consistente en proponer problematizaciones de manera tal de poder promover el proceso de enseñanza y aprendizaje (Tobío, 1998).

Ahora bien, en relación a la construcción de un problema en Geografía requiere hacerse la siguiente pregunta: ¿para qué realizarlo? Este interrogante puede remitir a que se entienda que se construye el problema para lograr captar el interés de los alumnos, para luego desarrollar los contenidos previstos, en una línea cercana a lo que algunas líneas de la Didáctica del siglo XX, de rai-gambre conductista daban el nombre de “motivación”. El límite de este tipo de problematización, de este intento de operación didáctica, refiere a que cada vez hay que construir nuevos problemas en Geografía para mantener la escurridiza y dispersa atención y, por lo tanto, la cada vez más exigente demanda de los alumnos de novedades, en un mundo, el comercial y mediático, que constantemente los inunda de potentes significantes que asfixian los intentos de generación de sentido de la es-

cuela. La necesidad de motivación, por lo tanto, nunca cesará, siempre será inagotable, y este sujeto ávido de novedades sorprendentes verá rápidamente todo lo impartido como antiguo –y aburrido–.

De hecho, el conductismo más clásico procedía generando algún tipo de estímulo, pero sobre alumnos que recibirán de manera pasiva la información. Estos alumnos se encuadraban como receptores (acatadores) de los contenidos para aprenderlos (recordarlos memorísticamente) y luego constatar su incorporación (vía evaluación para la acreditación) cuánto se acumuló en la memoria de los contenidos de la Geografía impartidos (como el caudal de los principales ríos, las cadenas montañosas o los datos de las existencias de ganado bovino por provincia). Lo acumulado en la memoria pasaba a formar parte del acervo de lo que se consideraba necesario para desempeñarse como ciudadano argentino. Con el paso del tiempo, por supuesto, ese conocimiento quedaba inerte, aunque los ciudadanos no olvidaban que la Argentina cuenta con ríos importantes –aunque no se recuerde bien donde están los ríos, cuál es su caudal o donde nacen y desembocan-. Ahí radicaba la utilidad de la implantación por este método de dichos saberes: el ciudadano así producido era el que acataba sin discutir los dictámenes del Estado nacional. Este Estado, con su base territorial, se constituía en una sólida referencia externa al individuo; asimismo se presentaba como protector a la vez que demandante de obediencia: a aquél, el individuo le entregaba la propia voluntad y hasta su propia vida por defenderlo.

La propuesta del constructivismo de las últimas décadas apela, por el contrario, a otro tipo de sujeto (Boggino, 2005), pero tanto en quien enseña como en quien aprende, en muchas ocasiones, está presente, como un espectro, el sujeto rígido, pesado, extremadamente sólido y acrítico, típico del conductismo. Este sujeto, pervivencia del pasado, existe como un fantasma difícil de conjurar. De hecho su relativo e incompleto repliegue tiene más vinculación con los cambios en el escenario sociocultural y su incidencia en la escuela que con la introducción de nuevas prácticas pedagógicas dentro de ésta.

Crear que una propuesta de cambio en las prácticas pedagógicas en el sistema educativo desconectada de los intensos y profundos procesos socioculturales pueda generar en sí misma modificaciones en el sujeto que aprende, puede derivar en una postura ingenua si no se tiene en cuenta cuál es el tipo de sujeto se está efectivamente produciendo por fuera de las escuelas. Dicho en otras palabras: tal vez hubo excesiva fe en la posibilidad de la escuela de crear un tipo nuevo de sujeto –crítico casi por decreto– independientemente de que afuera de ella –en el marco de la cultura mercantil dominante– no hubiese acompañamiento alguno a ese desarrollo crítico.

No obstante, esta apertura y perspectiva de cambio alberga una posibilidad que será retomada en más adelante: la de considerar que la escuela puede hacer u ofrecer algo distinto a lo que propone la cultura mercantil imperante. La base en la que nos apoyamos para esta crítica y a la vez este rescate es que es imposible pensar en desarrollar sujetos críticos –esperados por el constructivismo– sin un desarrollo de los mismos como sujetos políticos. En efecto, creemos que es desacertado para la enseñanza de la Geografía, pensar en sujetos críticos –paradojalmente– despolitizados.

ALGUNAS DIFICULTADES EN LA CONSTITUCIÓN DEL ALUMNO SUJETO INTERPRETATIVO-CRÍTICO

Una segunda posible respuesta para la pregunta referida a para qué construir problemáticas como opción didáctica se orienta más hacia la promoción los aprendizajes significativos, en una postura

cercana a los planteos de carácter constructivista. Esto supone reconocer la diversidad de características, intereses y necesidades de los alumnos en tanto el problema construido es un elemento, una herramienta útil para la mediación entre el conocimiento acumulado en Geografía y el aprendizaje de los alumnos. Así, el problema elaborado ya no se constituye sólo en un estímulo, sino un facilitador del conocimiento ofreciéndole al alumno un marco para que por él mismo pueda construir aprendizajes (significativos). En esta nueva apertura el alumno, a diferencia de la tradición conductista, se encuentra ante la necesidad de elaborar interpretaciones, de tomar distancia, de criticar. Se aleja del papel de receptor pasivo y pasa a ser un intérprete que construye. La figura asociada a la de este alumno intérprete es explícitamente la del ciudadano participativo y democrático – cualidades que se suman a las ya promovidas desde el conductismo asociadas al respeto de las instituciones republicanas, con la diferencia de que esta última tradición no establecía siempre en el centro de su preocupación la vigencia de las prácticas democráticas en el marco de la República, lo cual supone un importante avance no sólo desde lo cognitivo sino también desde lo político.

No obstante lo señalado anteriormente, desde un punto de vista estrictamente didáctico, la práctica en el aula en los últimos años ha mostrado que gran parte de los contenidos de Geografía a enseñar desde una perspectiva constructivista se terminan alivianando fuertemente dado que el profesor no puede estar, en un curso de treinta alumnos, realizando el seguimiento, uno por uno de lo que han ido construyendo. Dado que el acento se instala sobre el alumno (crítico, que no se espera que acate), éste deberá realizar las tareas solicitadas esperadas luego del planteamiento del problema muchas veces sin ayuda del docente. Esta soledad deriva en el desarrollo de actividades mecánicas y ritualizadas que no requieren asistencia alguna. Al ritualizarse se pierde el objetivo deseado de confrontar creativamente con lo que se tiene por delante e introducir un sentido por parte del alumno que interpele a la realidad, perdiéndose uno de los elementos centrales en la tensión del vínculo intergeneracional (Puiggrós, 1995).

Muchas veces, el trabajo sobre las problematizaciones planteadas se va desarrollando por grupos que se manejan con relativa autonomía: en esa ausencia total o parcial del docente, los contenidos, perspectivas, y discusiones existentes en el mundo de la Geografía –previstas en la mayoría de las currículas jurisdiccionales- pierden densidad al punto de su extravío, quedando, por el contrario, un desarrollo temático muy pegado a la anécdota y a los intereses más inmediatos de los alumnos. Asociado a lo dicho si el interés individual se torna norma, tienden a desaparecer las miradas de conjunto, por más que se trabaje en grupos. En síntesis: el desarrollo de esta concepción, si bien produjo un desplazamiento de las formas autoritarias y prescriptivas ha dado lugar a un divorcio intenso entre lo que sucede en el aula y lo que se esperaría desde los equipos de producción de contenidos de las diferentes jurisdicciones de la Argentina (caracterizados muchos de ellos por su rigurosidad disciplinar en Geografía, su profundo conocimiento de la didáctica específica y la clara y explícita vocación de promoción de la ampliación de la democracia).

El alivianamiento e individualismo y la resolución por la vía ritual el problema a enfrentar, es un problema frecuente en el desempeño de los sujetos esperados por las propuestas constructivistas. De allí la desorientación y desasosiego de muchos profesores y muchos padres: los alumnos no sólo no logran instalar un propio sentido a los planteos de las problematizaciones la escuela sino que ahora existe un agravante: no memorizan los contenidos supuestamente clave de la escuela, sino de la Geografía. Los padres comienzan a preguntarse sobre el sentido de enviar a sus hijos a las escuelas, si queda flotando la sensación de que no es mucho lo que allí aprenden.

Por este conjunto de motivos es factible entender el intentar volver, por parte de algunos profesores, a las viejas clases expositivas y a la profusión de “datos duros” de la Geografía (muy especialmente a los concernientes a la Geografía Física). Pero, por más que se lo intente, ya no es tiempo de acatamientos. No sólo no se produjo el sujeto alumno crítico sino que el antiguo sujeto pasivo –añorado por algunos docentes y padres- se fue para no volver, aunque reaparezca reiteradamente en su condición espectral.

El alumno crítico esperado por el conductismo tiene en común con el alumno acatador y acopiador de datos el realizar su tarea escolar de manera esforzada por el resultado futuro (progreso social o económico, prestigio, certidumbres, inserción más o menos garantizada en el mercado laboral, entre otros). Por otra parte el dispositivo pedagógico y la enseñanza de la Geografía se orientaron y se siguen orientando hacia la convicción sobre el resultado positivo en la ecuación esfuerzo-resultados. Y de allí deviene la frustración. La enseñanza de la Geografía en el marco de la escuela contemporánea parece que no está en condiciones de generar algo que pueda ser transferido a otras situaciones: ni un alumno disciplinado que con sus saberes de Geografía transita por distintas instancias institucionales de manera satisfactoria, ni un alumno crítico de dicha institucionalidad que recorre las mismas realizando una síntesis entre lo que ellas proponen y él confronta.

Nuevos diseños curriculares, nuevos andamiajes didácticos, nuevas instancias de diálogo, camadas de nuevos profesores recién egresados convencidamente democráticos, aggiornamiento de antiguos docentes a los tiempos que corren, búsqueda de consensos y negociaciones de significados con los alumnos o lisa y llanamente la consideración a sus intereses sentidos e inmediatos no han dado resultados: al momento de intentar una puesta en práctica de la enseñanza de los temas de la Geografía la dispersión y la opinión desregulada, junto con la actitud de desafío desde el desinterés –y el desdén- son el paisaje habitual de las aulas en las que se intenta enseñar Geografía.

¿Por qué parece que ya no se puede enseñar Geografía tanto sea en su carácter más escolarmente tradicional, como en sus versiones remozadas o renovadas? O en palabras más provocativas: ¿Por qué no se pueden transmitir contenidos de Geografía?

Para abordar esta pregunta no nos centraremos en los diseños curriculares, las herramientas didácticas, la formación docente, la capacitación docente y los mecanismos de establecimiento de negociación y consenso con los alumnos, sino por quién es el sujeto que aprende hoy y cómo o de qué manera es efectivamente producido. Si no se trata ni de un sujeto que aprende obediente, ni sujeto que aprende interpretativo-crítico será necesario pensar con qué tipo de sujeto se está trabajando en clase.

LA EMERGENCIA DEL ALUMNO SUJETO ESPECTADOR Y LAS ESPACIALIDADES VIRTUALES

Se torna importante pensar sobre cómo se genera este nuevo sujeto que no acata ni critica pero que está ahí, presente en la escuela, expectante. Los docentes, en sus relatos, señalan que la postura de los alumnos es de desafío pero desde el desinterés (Dutschatzky, Corea, 2004; Corea, 2004b). No se desafía al docente en el sentido de tratar de interpelar sus saberes o sus dichos sino de desafiarlo en su intento de comunicar algo (que resulte, por supuesto, interesante). Y ahí radica su carácter expectante. El alumno se sitúa en el lugar de espectador: ni acata, ni critica. Tampoco espera conmoverse. Sólo espera conectar con lo que el docente dice y no buscará –necesariamente- interpretar.

En este sentido el sujeto espectador es diferente de los otros dos (acatador y crítico) inscriptos estos últimos en el mundo de la cultura letrada: el sujeto espectador no está modelado por las instituciones educativas sino por el mundo mediático e informacional que, en los últimos treinta años, de manera creciente, ha desplazado a la escuela como productora central de significantes para los jóvenes.

Este proceso de creciente presencia de lo mediático, de lo informacional y de lo que genéricamente se denomina como virtual, es ineludible: muchos padres manifiestan su preocupación por las estrategias que desarrollan los jóvenes y los niños para conectarse desde la computadora. Conexiones, muchas veces, potencialmente peligrosas por lo que supone, por ejemplo, el chateo con desconocidos –en muchos casos mayores de edad- “¿Cómo poner límites?”, se preguntan y no logran encontrar una respuesta plenamente satisfactoria. Desde un punto de vista técnico esos límites son bastante difíciles de imponer o, al menos, de delinear. Se apela al diálogo, a intentar consensuar, a intensificar el carácter democrático del vínculo entre padres e hijos. Los jóvenes, con cierto desdén, escuchan (o hacen que escuchan) y contestan algo más o menos al paso para tranquilizar lo intranquilizable: la sensación de peligro permanente acechando que sienten los padres por sus hijos inmersos en medio de las difusas espacialidades virtuales. Este contexto cultural está cada vez más extendido, es inevitable, y conviene tenerlo presente para poder pensar cómo, qué y para qué enseñar algo en la escuela.

Los jóvenes se conectan y son los receptores de un vasto mundo de estímulos. Dichos estímulos se presentan de manera asistemática y, por sobre todo, ninguna institución les impone que los atienda, o que los lea (Corea 2004a). Por el contrario, ellos navegan y van eligiendo: chatear por Msn con cuatro personas a la vez, más observar algunas novedades de los denominados amigos en los muros Facebook, averiguar por las entradas para un recital de la semana próxima en la web y estar llamando por celular a un amigo para combinar la compra de las entradas y, de paso, intercambiar pareceres sobre la nueva pirueta en el relato del capítulo de la serie de ficción de moda que en unos minutos finalizará. Todo ese proceder, sostenido en tiempo, en el día a día, va constituyendo una subjetividad muy diferente a la pedagógica: no se acata, sino que se elige como un consumidor que recorre las góndolas de un supermercado (con la diferencia que en el supermercado la elección está restringida por la capacidad de pago); no se critica, sino que se desecha –sumaria y lapidariamente– lo que no agrada. No se construye nada nuevo sino que todo lo que está ahí –en el mundo mediático, de la información y de lo virtual- se va usando, se va consumiendo. Entran, navegan y son espectadores de lo que se les presenta y cuanto más rápido se navega menos densidad y profundidad guarda con cada cosa que pasa frente a ellos.

La característica central del sujeto espectador consiste en que no se constituye por la vía de la conciencia como en la escuela (en donde tanto los que acataban como los que se esperaba que construyesen eran estimulados con un procedimiento didáctico, lo cual era recibido por el aparato perceptivo para que la conciencia lo reelaborase), sino por la vía sólo del estímulo caracterizado por su carácter múltiple anclado en el enorme repertorio de materiales simbólicos presentes en los entornos virtuales.

El sujeto espectador, por lo tanto, no es construido por la institución escuela, dentro de la cual los relatos de la Geografía son cruciales para la transferencia a otras situaciones, sino que es construido en esa multiplicidad de textos –que constituyen un texto continuo e inabarcable, un hipertexto- y lo allí aprendido e intercambiado no es útil para otra cosa que no sea la misma circulación dentro de ese flujo de información. Por lo tanto este sujeto, con estas habilidades, como se dijo, no es formado

en la escuela y por lo que señalamos más arriba tampoco por los padres, pero llega a la escuela, se sienta en el banco –cuando se sienta- y espera con la misma actitud con la que conecta en el mundo mediático e informático: esperando poder navegar, recibir estímulos y sin concebir siquiera esfuerzo alguno por retenerlo en el aparato perceptivo –a menos que haya algo que le atraiga o le guste-.

Y ahí se consume el desencuentro y fracaso en el intento de enseñar Geografía: el docente trata de hacer algo novedoso, para conquistar su interés –su conexión- por ejemplo, reproduciendo una película o un documental cargado de sentidos (para el docente y para la escuela) y los alumnos –algunos- conectan con lo que (para ellos) es prioritario, o central mientras que para los docentes eso es lo secundario o accesorio. Otros, directamente, no conectan con nada. Lo que el docente espera con la película o documental es poder detenerse en lo nodal de lo transmitido por el relato: se busca cohesión, se busca solidificar algo en torno a dicho núcleo –que a su vez tiene que ver con la planificación y con la currícula- y espera condiciones en los alumnos para ese propósito. Pero, las condiciones de los alumnos navegantes en el hipertexto es bien diferente: es de fluidez en donde sólo se detienen en lo que les parece relevante o les gusta en ese momento y no en lo que se espera necesitarían pensar –con una dosis de esfuerzo haciendo algo que no gusta del todo- para transferir en situaciones futuras.

Ahora bien, el sujeto espectador logra cohesionar en la medida que algo –que le interesa- se reitera en los distintos soportes. Esto significa que una sola operación como puede ser presentar una problematización aislada del hipertexto en la escuela, o una película también aislada del mismo, no puede dar lugar a la generación de sentido. Los alumnos tal vez se fijen en lo que el docente considera secundario o accesorio y como eso así jerarquizado por el docente no volverá a aparecer en la escuela –justamente porque se trata de un aspecto de menor valía para los objetivos de la Geografía escolar- también desaparecerá del horizonte de los alumnos. En este sentido, de lo que se trata es de conectar desde los contenidos escolares con el flujo del hipertexto sin intentar competir con éste ni entregándose al mismo.

Lo importante es que un estímulo único en este contexto de fluidez informativa sigue de largo. La escuela y la enseñanza de la Geografía, se manejan –en general- con un formato único: la problematización, el aula, el docente, los alumnos, el repertorio de recursos, una serie de contenidos a enseñar –con la posibilidad de ampliarlos, mejorarlos, enriquecerlos recurriendo a Internet- y siempre pensándose como centro en el proceso. Pero, la nueva subjetividad, la del alumno espectador, se basa, por el contrario, en la multiplicidad sin centro y en la simultaneidad de opciones en el hipertexto. Por ese motivo, se genera la fuga estudiantil hacia lo ritual y memorístico a fin de acreditar la materia, al estilo de sorteo de fastidiosas postas que nada dejan excepto un título –el secundario-, para seguir en una enloquecida carrera hacia futuras postas –que en su momento verán cómo encarar-.

Los materiales hallables en el entorno mediático y virtual no servirán por sí solos para aportar a la profundización de la capacidad argumentativa en función de luchar por la ampliación de la base democrática de la sociedad, a menos que se piense que es democrático sólo hacer lo que a uno le gusta todo el tiempo y fugarse memorística y ritualmente –en suma, sacándose de encima- lo que no gusta o no se entiende del todo. Tampoco sirve para entender cómo funciona una República y cómo poder manejarse en ella más allá del anuncio cada dos años de la obligación de ir a votar. No se sabrá cómo actuar ante una injusticia social, cómo articular acuerdos, realizar demandas, peticionar ante las autoridades o llevar adelante una medidas de fuerza en un mínimo marco de racionalidad y consideración por los demás.

Los problemas sociales encuadrables dentro de la agenda geográfica argentina (contaminación ambiental, sojización, desorden urbano, problemáticas campesinas, demandas de entidades patronales rurales, explotaciones mineras a cielo abierto, pobreza, distribución regresiva del ingreso, entre otros) requieren de tres elementos básicos para afrontarlos. En primer lugar de un conocimiento básico de los contenidos geográficos (previstos en las currículas jurisdiccionales); en segundo término un manejo básico de la institucionalidad republicana para saber con qué instrumentos se cuenta para resolver y canalizar los conflictos; y, por último, con especial énfasis, el sentirse como sujeto con derechos, que no son inmóviles ni ahistóricos, sino que son el resultado y producto de las luchas sociales por la ampliación de la democracia (Tobío, 2006).

Una idea de democracia historizada, móvil y con posibilidades de expansión, junto a la capacidad de poder cohesionar el pensamiento, son dos de los elementos que necesitan ser incorporados en las agendas de enseñanza de los contenidos de la Geografía. Este programa supone una interpelación ya sea tanto a la celebración como a la sensación de impotencia frente al avance de las subjetividades y espacialidades virtuales.

En efecto, un programa de enseñanza de la Geografía adecuado necesita reconocer la existencia del estímulo permanente –el cual termina paradójicamente en su multiplicidad constituyéndose en único- en el contexto de la espacialidad virtual; éste continua su flujo hasta que algo pasa físicamente cerca de uno: una paliza policial a chicos en una villa miseria; un comando armado ingresa a un country, roba y ata a sus víctimas; una fábrica cierra y se traslada a otro país dejando un tendal de padres desocupados en un barrio; por una decisión gubernamental se decide ampliar la base impositiva o de retenciones a la actividad agraria y eso es percibido como injusto; la precariedad laboral de los jóvenes –incluso los trilingües- o la repentina instalación de un establecimiento productivo contaminante en el propio barrio, son acontecimientos que requieren ser cargados de sentido y desplazados del lugar de la parálisis derivada de la sorpresa tan desagradable como inexplicable. En tal sentido, pasan muchas cosas con la vida por fuera del hipertexto y el sujeto espectador no puede encontrarle sentido, pero yendo al hipertexto tampoco se lo encuentra, a menos que se cuente con las herramientas adecuadas para bucear en el mismo, que se corresponden con las de la cultura letrada y la de la escolarización densa, antigua, de los siglos XIX y gran parte del XX. La escuela actual no está pudiendo brindar esas herramientas. El desamparo hace su aparición y de la peor manera imaginable: con sujetos sin capacidad de anticipación ni de respuesta en un contexto en el cual los problemas se distorsionan y magnifican por efecto de la acción de los medios (Tobío, 2010). En algunos casos a algunos individuos esos problemas se les presentan en el futuro, una vez que egresaron de la escuela. En muchos otros casos esas circunstancias surgen en el presente, mientras transitan su escolarización.

Las injusticias sociales, las desigualdades económicas, los vacíos en la jurisprudencia, las discriminaciones de todo tipo -desde étnicas hasta las de género-, son cuestiones de carácter macroestructural, siguen existiendo y necesitan ser decodificadas y develadas desde la racionalidad y no sólo desde la emoción. Los individuos son producidos como sujetos espectadores en el marco de la emergencia de las espacialidades virtuales pero también éstos siguen siendo condicionados –e incluso en ocasiones determinados- por el contexto económico, social, político, judicial y cultural que se expresan en territorios en los que se ejercita el poder de manera clásica, es decir, física –y de coerción física-. Allí radica, en suma, el sentido de la enseñanza de la Geografía en Argentina: donde hay discriminación de género, etnia, orientación sexual o donde la depredación ambiental del modelo tecnoproduktivo vigente deja desguarnecidos a amplios sectores sociales.

Fluidez informacional y sujetos espectadores por un lado y persistencia y continuación de la vida concreta, visible, palpable – muchas veces violenta- por el otro, se conjugan en los individuos que asisten a la escuela -y en la escuela misma-. Por lo tanto lo que la enseñanza de la Geografía ha perdido es la posibilidad de elaborar una mediación entre un sujeto -totalmente diferente al esperado por la escuela clásica- y la catarata de relatos sobre el complejo mundo circundante que condiciona la vida de ese sujeto. La pregunta, llegados a este punto, corresponde a: ¿es posible construir esta mediación?

HACIA LA CONSTITUCIÓN DEL ALUMNO SUJETO POLÍTICO

Los problemas y avatares en la sociedad afectan de manera diferente a los individuos de acuerdo al lugar que ocupen dentro de la escala social: distintos son los problemas de los jóvenes pobres y villeros apaleados por la policía y los de aquellos jóvenes que no encuentran otro horizonte que el aplastante espacio laboral de los *telemarketers* bilingües o la crispación de los empleados de los locales de comidas rápidas. Sin embargo, en todos los casos existen puntos en contacto, elementos sociales, hilos no visibles, que los conectan y los incluyen en una compleja trama de relaciones. Las miradas del mundo de unos y otros, por su pertenencia de clase, serán bien distintas, y sus opciones políticas estarán ancladas en una legitimidad, en una manera de validar lo que sucede, establecida desde esas circunstancias personales, que son sociales y constituyen el centro –no visible en absoluto- de una única matriz de dominación cultural y política.

La pregunta remite a cómo promover formas colectivas de reflexión sobre estos problemas atendiendo a que, si bien en lo visible éstos son diferentes, en la base están conectados. Si existe una producción de sujeto espectador entrelazado con las subjetividades (e identidades) emergentes de los contextos territoriales físicos específicos, será necesario pensar sobre la recuperación de la estos últimos para lograr que la enseñanza de la Geografía en el contexto de la escuela democrática pueda efectivizarse. Esta recuperación no se hace para festejarlas o pensar que en dichas subjetividades se esconde una verdad que requiere ser descubierta sino que, éstas, fluidas y a la vez cargadas de indeterminaciones por los avatares de la vida concreta de los lugares, requieren ser entrelazadas a la idea de los derechos ciudadanos.

El ejercicio de la ciudadanía supone la toma de determinados derechos (civiles, políticos, sociales, culturales) y una serie de obligaciones dentro de la nación a la que se pertenece o está habitando. Ahora bien, los derechos ciudadanos no han sido algo dado graciosamente a lo largo de la historia, sino que han sido producto de arduas luchas. Tampoco los derechos todos son tan visibles a simple vista para todos los jóvenes sujetos espectadores quienes, además, como ya se señaló, sufren desde razzias policiales hasta vulnerabilidad laboral. Peor aún, la violación de dichos derechos requiere estrategias (y no sólo tácticas) de reparación y de eventual conquista de otros nuevos, en el mejor de los casos. En este sentido la idea de ciudadanía no es algo fijo, sino una construcción social en la cual el papel de la enseñanza de la Geografía podría contribuir al hacer tomar conciencia de la misma y el de mostrar que las formas de representación y legitimidad están en permanente mutación.

En la enseñanza de la Geografía se necesita reforzar la tarea de poner la atención en la centralidad de cada individuo como portador de derechos ciudadanos. En efecto, existe una relación entre la construcción -la producción- subjetiva y la política como espacio de disputa y de diálogo, de enfrentamiento y de consenso. Cada alumno así, en el aula, puede constituirse en un sujeto político

ubicado en una situación política concreta (lo que a él/ella le pasa en un territorio concreto en este momento preciso que no es sólo un hoy sino el producto de una serie de circunstancias históricas atravesadas por lo contingente). Así como las propuestas constructivistas apelaban al sujeto crítico-interpretativo que trabaja colectivamente, la propuesta de buscar un sujeto político ahonda esa intención pero, ahora, reconociendo el carácter de la subjetividad creada en el entorno de fluidez informacional y de incertidumbre en la vida física cotidiana en los territorios.

En este sentido, el sujeto político en el aula, al igual que los otros sujetos (el obediente, el interpretativo-crítico y el espectador) no es algo dado, esencializado o ahistórico sino que es una construcción histórica claramente definible. Este sujeto se hace cargo de la complejidad política, la reconoce como existente y operando más allá y a pesar de la creciente omnipresencia de la producción de sujetos espectadores. También el sujeto político es él mismo el que se forma conscientemente y no es modelado desde afuera, aunque son necesarias una serie de condiciones externas (contexto socio-político) como para que éste pueda desarrollarse. En efecto, para llevar este proceso de construcción de subjetividad se requiere de la ayuda externa y de una institución que rompa con lo cotidiano: esa será la escuela –de hecho esta ha sido siempre una de sus funciones centrales- y las disciplinas que en ella se enseñan y aprenden entre las que se cuenta la Geografía.

La enseñanza de la Geografía en la escuela contribuiría a la realización de este sujeto que se autoconstruye como tal, pero que, por la misma vulnerabilidad de su procedencia (su carácter híbrido de espectador en un medio fluido típico de espacialidad virtual junto a lo contingente del territorio del cual proviene), necesita de las herramientas que aporta la escuela: el saber científico y técnico, la capacidad argumentativa, la ampliación del vocabulario –con la consiguiente mayor capacidad de nombrar cosas para operar luego sobre ellas-, todos recursos que no se podrán encontrar en su vida cotidiana, incluso en aquellos hogares con mayores capitales culturales. También, por la fragilidad de este sujeto, el acompañamiento del docente es fundamental. No se puede, para el alumno sujeto político, dejar todo librado a su parecer y a la plena autonomía. El papel del docente, que además es un adulto, recobra central importancia en esta propuesta de enseñanza y aprendizaje. El posicionamiento político sumada a la capacidad de “surfear” situaciones, que hemos desarrollado en otro trabajo (Tobío, 2007) son condiciones para este acompañamiento.

ESCUELAS, ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA Y PRODUCCIÓN HEGEMÓNICA EN CONTEXTOS INFORMACIONALES

Hasta el momento hemos visto que uno de los problemas presentes en las escuelas en general y en la enseñanza de la Geografía en particular, radica en la producción de sujetos espectadores por parte del entorno virtual, mediático, informacional y de espacialidades virtuales. El problema, además de la producción de sujetos que consumen mercancías, es el de la obturación de la capacidad de incorporar la riqueza de la cultura compartida, más allá de lo que se ofrece ya elaborado por el entorno virtual. Este modelado es también la construcción de una dominación, que se realiza por fuera de la escuela.

De todas maneras, la incorporación de hábitos, ideas, significados por fuera de la escuela no es algo nuevo o que corresponda sólo a los sujetos espectadores. Siempre, por fuera de esta institución se realizaba, de manera asistemática, enseñanza. “En la calle se aprende” decían padres y abuelos hasta hace pocas décadas. ¿Cuál es la diferencia con la actualidad? Podemos decir dos: la primera de ellas, la más importante, era que eso que en la “calle se aprende” era contrapuesto a lo que el sujeto

producido por la escuela clásica (los esforzados alumnos obediente de las coordinadas conductistas y los no menos esforzados interpretativo-críticos del constructivismo) debían aprender. La segunda diferencia se vincula a que niños y jóvenes de algunos sectores sociales –en especial los medios y altos- ya no aprenden en la calle, sino cada vez más frente a los distintos tipos de pantalla. En efecto, en la calle se aprendían las reglas de los juegos con los pares, las fronteras en los horarios para jugar estaban claramente definidas (por ejemplo, o había horarios más o menos comunes para que los chicos y los jóvenes se encontraran en la calle). No obstante es necesario mencionar que entre sectores de muy bajos recursos “la calle” sigue siendo un lugar de encuentro físico, aunque la frontera de los horarios se ha difuminado y la penetración de la cultura comercial –legal e ilegal- es mucho más intensa en las interacciones cotidianas en los territorios en comparación al pasado.

Siempre, tanto en el pasado como en el presente, la producción y el control de las subjetividades se realiza por fuera de la escuela a través de mecanismos no formales y no explícitos, lo cual los torna de apariencia más natural. A diferencia de la escuela donde se intenta enseñar con objetivos inscriptos en lineamientos propuestos y promovidos por el Estado, por fuera de ella no existe la intencionalidad inherente a las burocracias públicas (y todos sus componentes: organismos de gestión, especialistas, pedagogos, escuelas, docentes) que se pregunta sobre qué enseñar (y cómo) en tanto como construcción de una mediación entre la cultura y los alumnos.

Si algo se puede decir de la escuela producto del Estado de los siglos XIX y XX es que buscaba elaborar un discurso mucho más poderoso que los externos a ella. Ahora bien, la pregunta es ¿cuál ha sido el material con el que se nutrió ese discurso? La respuesta remite a los patrones culturales y la concepción de país presentes en los sectores económicos dominantes de la Argentina de fines del siglo XIX: un sistema económico en expansión con necesidad de mano de obra extranjera aportada por los inmigrantes los cuales requerían insertarse laboral y civilmente en el país. Para esto se requirió de una potente estructura institucional –el sistema educativo- capaz de transmitir la mirada de las élites políticas, económicas y culturales y de efectivizar la voluntad de dominio de los sectores que impulsaron dicho modelo económico y sociopolítico de la Argentina con sus configuraciones geográficas resultantes.

La capacidad de generar dominio por medio de la implantación de ideas de una clase social sobre las demás, logrando que estas últimas consideren como propias dichas visiones –la producción de hegemonía (Gramsci, 2000)- se logró desde fines del siglo XIX hasta los años setenta y tempranos ochenta del siglo XX en Argentina con la implantación de un dispositivo que borró, anuló, las diversidades culturales (de gallegos, italianos, alemanes, judíos, irlandeses o polacos y más tarde de sobrevivientes de pueblos originarios y de sus descendientes) y logró la instalación e imposición de una nueva cultura común, una orientada hacia los requerimientos del sistema socioeconómico agroganadero moderno con algunos segmentos industriales –y que a mediados del siglo XX ya sería claramente industrial-.

Los grandes cambios acaecidos desde los años setenta del siglo XX en el mundo, que repercutieron fuertemente en la Argentina, han dado por resultado el desdibujamiento de la escuela como productora de hegemonía. La indiferencia que la misma genera frente a los alumnos, el escaso prestigio que guarda en gran parte de la sociedad civil, la sensación de desorientación de un número importante de docentes y, por sobre todo, la evidencia de que ya no es una institución con capacidad de transmitir ideales hace pensar a algunos autores que existe un proceso de escasa vocación hegemónica por parte del capitalismo, que abandona a su suerte a las grandes masas de población que

quedan fuera del sistema económico. El razonamiento es el siguiente: como el capitalismo de fin de siglo XX y principios del XXI no es inclusivo, no es necesario generar pautas de valores orientadas al bien común. El “crisol” cultural dejaría, desde esta perspectiva, de ser necesario. Se produce así un estallido cultural y de sentidos, debilitándose la hegemonía existente hasta el momento y no siendo –en apariencia- reemplazada por otra (Tedesco, 2003).

Otra perspectiva contrapuesta a esta última, en cambio, si bien acuerda con la idea referida a que el aparato institucional escolar no está en condiciones de generar hegemonía, no significa que ésta no se esté realizando por fuera de la escuela (Tenti Fanfani, 2003). En efecto, una poderosa maquinaria de generación de símbolos -el mercado- genera pautas, valores e ideas, todas ellas asociadas al consumo. La forma de producción de hegemonía actual al encontrarse regida por el mercado, se orienta hacia la formación de la necesidad de demandar productos para su consumo sin proponer crítica alguna. El motor de esta tarea es el vender productos, lo cual supone el desarrollo de un sofisticado conjunto de dispositivos de seducción a través de la publicidad.

Se produjo, así, una operación fundamental de fines del siglo XX: la producción de hegemonía ya no se efectiviza en las escuelas sino que se genera por fuera de ella, en la vida cotidiana, en el aprendizaje derivado del devenir de las cosas. Pero la producción de hegemonía no se desplazó directamente hacia la calle (con sus fronteras) sino hacia el del flujo informacional o, más precisamente, hacia la mixtura de la calle (o el club) y el mundo de las espacialidades virtuales. En efecto, existe un desplazamiento de la producción de ciudadanos y de sujetos pedagógicos en las escuelas hacia la generación de consumidores, que son educados en forma permanente, pero de manera indirecta, para que acepten consumir. Por supuesto no todos los individuos, independientemente del sector social al que pertenezcan, desean centrar su vida en el consumir o en entrar en esta lógica que aparece tan naturalizada; el problema radica en lo dificultoso de encontrar otros espacios generadores de un sentido diferente.

La experiencia cotidiana de la mayoría de las personas hace que éstas se “eduquen” en relación al funcionamiento de la vida social, luego los medios masivos de comunicación por medio de los soportes técnicos actuales –atendiendo a sus propios intereses mercantiles- consolidan esta tendencia: instaurar la supuesta eficiencia del mercado (percibido como una instancia “modernizadora” de lo social) y la obsolescencia del Estado (considerado como un lastre que obstaculiza cualquier intento de “modernización”). Dicho en otras palabras: la dominación del mercado sobre el Estado se ha tornado natural y aparentemente evidente para las mayorías. Este sentido común puede ser más o menos elaborado en las conciencias de los distintos individuos, pero siempre ingresa a la escuela, a través de los alumnos, de sus padres y, en muchas ocasiones, por medio de algunos docentes.

Justamente, una de las ventajas cruciales que aún presentan las escuelas remite a que los currículos jurisdiccionales proponen perspectivas diferentes a las del sentido común imperante, básicamente en torno a considerar la necesidad de contribuir a la construcción de una sociedad igualitaria tendiente a superar las desigualdades sociales aceptadas por el sentido común. Por ese motivo el problema es cómo hacer que dichas perspectivas cobren fuerza dentro de las aulas. En ese punto se torna clave, entonces, pensar sobre cómo, desde los materiales que el mismo Estado está aportando, encarar la enseñanza de la Geografía en función de lograr una mirada alternativa a la predominante en la sociedad. Esto es así porque la escuela (y dentro de ella la enseñanza de la Geografía) sigue siendo el ámbito privilegiado para intentar la transmisión de un legado cultural compartido aún cuando ya no sea el ámbito principal de producción de hegemonía cultural y política. Esto requiere

elaborar estrategias e implementar tácticas, apelar a distintos recursos y contenidos disciplinares, lo cual está en crisis frente a lo que el afuera de la escuela aporta de manera asistemática.

El papel de los profesores de Geografía ahora convendría que fuese el de generador de experiencias que no se pueden producir en el seno de las familias, el barrio o las expresiones de la cultura de masas. Es decir, la escuela, que antiguamente fue un espacio de producción de hegemonía, ahora, a través de la conquista de ciertas condiciones de realización del pensamiento, puede constituirse en el lugar privilegiado de desarrollo de contra cultura o contrahegemonía (Giroux, 1990; Giroux, Mc Laren, 1990). El papel de los docentes, nuevamente, pasa a ser clave. Y, asociado a esto, su capacidad de reconocimiento de una maquinaria de formación de sujetos espectadores como el antagonista a delinear y perfilar con mayor precisión para trabajar en su superación en función de la radicalización de la democracia (Laclau, Mouffe; 2004).

SOBRE LO POLÍTICO EN EL PLANTEAMIENTO ESTRATÉGICO EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

El afuera de la escuela genera una enormidad de determinismos los cuales no pueden ser superados sólo declamando valores éticos o la importancia de la libertad individual. Todo eso puede ser un punto de partida, pero lo importante es poder “hacer ver” que en los individuos existen fuertes determinaciones sociales (cuya raíz es política) y que el hecho de formar parte de una estructura social supone ocupar una posición en ella que facilitará o restringirá el acceso a recursos de distinto tipo. Las posibilidades presentes y futuras en la vida de cada individuo están asociadas en gran medida a dicho posicionamiento. Si la enseñanza de la Geografía puede apuntar a hacer saber de dicha situación -y a crear la necesidad de modificar a la misma- se necesitará de una decisión personal y política al respecto por parte de los docentes comprometidos en un proyecto de esta naturaleza (Prieto Castillo, 1999, 2010). Dicha decisión no puede estar aislada y desvinculada del riguroso conocimiento disciplinar y del adecuado manejo de la caja de herramientas con la que se cuenta para la enseñanza de los contenidos de la Geografía.

Esta perspectiva supone problematizar didácticamente desde otro lado. En efecto, la enseñanza de la Geografía es pensada, desde ese otro lugar, como un vehículo para la enseñanza en torno a lo democrático con todas las complejidades y tensiones que atañen a la relación entre la ampliación de la base democrática y la preservación y consolidación del marco de la legalidad republicana.

Considerar a los contenidos disciplinares como vehículo no significa su alivianamiento, sino todo lo contrario: dado que el profesor los inscribió en una matriz de sentido –político- los mismos podrán generar cohesión en tanto son parte constitutiva de un proceso político que atañe a todos quienes están presentes en el aula. Justamente, de lo que se trata es de hacer ver las determinaciones sociales y económicas -cuya raíz, en última instancia es política- presentes en la vida de las personas. De esta manera se invita a la construcción conceptual y al reconocimiento de la propia situación sin dejar al alumno librado como individuo aislado a descubrir como pueda, con los escasos elementos que se posee –dados mayormente por los intereses de la cultura mediática– los hilos de la dominación.

Cumplir el papel de ciudadano y de sujeto político requiere conocimientos sólidos de Geografía, junto con los de Historia, Sociología, Ciencia Política y Economía Política para un despliegue per-

sonal cuyo horizonte no es el individuo sino el colectivo social. La frecuente –y para los docentes fastidiosa– pregunta de los alumnos “¿Y para qué me sirve saber esto?” es difícil contestarla apelando al descubrimiento, a la espontaneidad, a la construcción de conocimiento por parte de quien está aprendiendo.

Si algo la enseñanza de la Geografía (y la escuela en general) aún puede aportar es la introducción de una cuña en los alumnos que los ejercite en interrogarse sobre si cada cosa que realizan es beneficiosa para alguien aparte de para ellos mismos; si lo que dicen, plantean o hacen contribuye a construir o promover igualdad y no solo a tolerar la diferencia como también interrogarse sobre a quien se perjudica con la propia acción. Nuevamente, el problema es reconstruir las condiciones para pensar con rigor sobre estas cuestiones de estricto carácter democratizante. Los problemas del presente trabajados en Geografía ayudarán a observar que detrás de la heterogeneidad de situaciones existe una fuerte homogeneidad (la del mercado globalizado) y una insidiosa y permanente profundización del individualismo.

Por lo tanto, el dejar de centrar la atención en las tensiones y yuxtaposiciones entre conductismo y constructivismo (sin negar los valiosos aportes de este último) en relación a la problematización como recurso didáctico y ubicarse en el plano de la formación integral del alumno en tanto ciudadano, supone trabajar sobre las reglas necesarias para que el espacio político compartido pueda ser evidenciado y se pueda tomar conciencia de la posibilidad –fundada en un derecho– de intervenir en él. Si la escuela introduce la idea de comenzar a comportarse como un ciudadano es porque esta institución es justamente un espacio social con reglas que requirió de un esfuerzo colectivo muy intenso construirlas. También es necesaria la responsabilidad individual para no sólo no erosionar –cuando no directamente demoler– dicho esfuerzo colectivo sino también para enriquecer esa construcción, que es –en esencia– frágil. Es decir, las construcciones colectivas que se expresan en normas compartidas –tanto en la legalidad republicana como en las correspondientes al hacer y conducirse en la vida en democracia–, requieren esfuerzos sostenidos para crearlas, sostenerlas, fortalecerlas y contener las inclinaciones propias –egoístas– para vulnerarlas. Larga es la tradición en estudios sobre comportamiento adolescente que dejan establecida la imperiosa necesidad de redoblar la apuesta en la trasgresión, que es saludable en tanto crítica a lo impuesto y posibilita su superación y enriquecimiento. Si el marco institucional no puede generar condiciones para establecer un punto de referencia, difícilmente se podrá hablar de enriquecimiento personal y colectivo alguno, reforzándose así la carencia de contención política de los adolescentes.

La problematización pensada en función de lo político, requiere, por lo tanto, pensar estratégicamente la reconstrucción del campo de conocimientos de la Geografía en la escuela. En efecto, en la escuela, la enseñanza de esta disciplina no se orientaría tanto hacia la realización de, por ejemplo, sobrevuelos angustiantes –a la vez que superficiales– sobre algunas obviedades en torno a la degradación del medio ambiente (los cuales muchas veces eluden analizar los contextos sociopolíticos o de agendas estatales permisivas frente a ciertas empresas contaminantes). Por el contrario, si en la enseñanza de la Geografía se está poniendo en juego el conocimiento y la libertad en estrecha vinculación, el camino de la superficialidad y la cacería de emociones de los alumnos no será el más aconsejable para el desarrollo de la racionalidad necesaria en este espacio escolar (y en la vida como ciudadanos y sujetos políticos).

Esta tarea de construcción rigurosa de un ideario compartido en torno al conocimiento, la razón y la libertad se encuentra atenazado dado que el rigor intelectual necesario para la formación de

los futuros adultos puede ser visto como una demanda injusta y hasta incluso autoritaria para los jóvenes de hoy. Si se habla de libertad es difícil persuadir en este contexto de inmediatez y fluir en entornos informacionales sobre la importancia de quedarse un fin de semana largo para preparar el examen de Geografía. Por eso mismo, la reconstrucción del campo de saberes de la Geografía en la escuela, necesitará de una negociación permanente entre este objetivo de máxima a largo plazo con la inmediatez enraizada en los sujetos espectadores. Y esa negociación, orientada a la constitución de un sujeto político, supone la construcción de un sentido que, como hemos dicho anteriormente, es de carácter sociopolítico.

La enseñanza de la Geografía, en este sentido tendría un papel crucial: ¿cuánto de lo logrado a través de intensas luchas en el pasado está tan naturalizado en el presente que corre riesgo de perderse? En tanto esta operación de preguntar de este modo no se pueda concretar, el empantanamiento de los jóvenes en la maquinaria de los medios de comunicación, de los entornos virtuales o informacionales, será permanente. Cuando en algunos casos la pérdida de sentido sobre lo que sucede en la vida cotidiana se torna intolerable, ahí, en ese momento, se puede producir la ilusión de creer encontrar respuestas en alguna producción televisiva en la que se relatan acontecimientos históricos con brutal maniqueísmo y exposición de ciertas características no menos brutalmente esencializadas de la Argentina que –supuestamente- explicarían el por qué de este presente. En efecto, muchas veces, la enseñanza de la Geografía está atravesada por un presente despojado de historia: si hay denuncias en relación a una fábrica contaminante de un río se toma partido automáticamente por quienes denuncian o por quienes rechazan, sin observar la enorme cantidad de señales sociales del pasado reciente (y no tan reciente), expresadas muchas de ellas en configuraciones geográficas, que anunciaban la gestación de condiciones políticas para lo acontecido y que el problema no se restringe sólo a algún político o grupo de políticos y empresarios corruptos o a transnacionales sindicadas como indolentes frente a los padecimientos de la población circundante al área en la que éstas están instaladas. Esta toma de partido puede ser –de hecho muchas veces lo es– tácita, escondida detrás de la supuesta neutralidad de algunas actividades didácticas, como pueden ser los juegos de simulación en el aula.

La tarea por delante, por lo tanto, consiste en poder comprender cuáles son los núcleos centrales de la Geografía para poder, de esta manera, construir las mediaciones necesarias para su conexión con el hipertexto virtual. Lo dicho supone no incorporar como un apéndice una investigación en la computadora para ampliar un informe para la clase de Geografía –que, ya sabemos, corre el riesgo de ser realizado de manera ritual-, sino de reinstaurar en la enseñanza de la Geografía la capacidad de generación de significados.

CONCLUSIONES

La resolución de los problemas de la enseñanza de la Geografía no se dirime sólo desde adentro de la escuela, ni tampoco a ésta se le puede pedir que resuelva todo y se la sobredemande (Perazza, 2008) pero tampoco, a comienzos de la década de 2010, es justificable, en Argentina, establecer la responsabilidad en relación al aburrimiento estudiantil exclusivamente en los problemas socioeconómicos y socioculturales externos a la escuela. Tampoco instalarse en la tan mentada inevitabilidad del supuestamente perverso avance de las tecnologías de la comunicación con su incidencia en los sujetos y las espacialidades los cuales asumen un mayor costado virtual.

Cualquier intento de elaboración de estrategias de enseñanza de la Geografía desde la perspectiva aquí planteada requiere entender a lo político desde un lugar específico: los estudiantes, además de ser parte de una complejidad social y de tener derecho a ser conscientes de ello, también pueden ser parte de un movimiento de transformación social, a partir de su intervención reflexiva en la participación política.

Los cambios en las tecnologías de la información y comunicación han dado lugar a la mixtura de las subjetividades y espacialidades de la virtualidad emergente con las emanadas de los ámbitos de existencia física de los territorios particulares. Los grandes temas de la sociedad –y de lo humano en general- se mantienen presentes, entre ellos los asociados a la reflexión y acción política. Más allá de lo que pueda sumar instrumentalmente la aparición de las nuevas tecnologías, las preguntas sobre la política y lo político siguen vigentes y, más aún, la política, al menos en Argentina, posee uno de sus fundamentos en la acción y la presencia territorial, las cuales, estas últimas no parecen ser, hasta el momento, suplantadas por las redes sociales virtuales.

¿Qué sería, en suma, lo político en el ámbito de la enseñanza de la Geografía? Podría decirse que un punto de partida de lo político en este contexto es generar las condiciones para sentirse parte de algo, de un proyecto de transformación social compartida, lo cual resultaba casi absolutamente imposible para la mayoría de los estudiantes y de los docentes hasta fines de la década de 1990 en la Argentina. El contexto nacional y continental latinoamericano se fue modificando y la Geografía puede aportar materiales para su lectura, los cuales, traspuestos adecuadamente, pueden brindar elementos para enriquecer las preguntas, no apurar las respuestas, no tratar de cerrar los temas, delinear más matizadamente los conflictos, ejercer la práctica de observar cómo los actores definen a sus antagonistas en los escenarios estudiados y reconocer el carácter histórico y mutable de los conflictos (Rancière, 1996). En suma, desde la enseñanza de la Geografía, desde el estudio de las conflictivas expresadas en las configuraciones geográficas, se trata de aproximarse y entender los núcleos sobre los que se fundamenta lo político.

Ni todos los docentes, ni todos los estudiantes se movilizarán en torno un programa de estas características. Un primer paso podría ser la formación de redes de profesores aunados en un proyecto de estas características cuya tarea por delante, por lo tanto, consistirá en cómo promover la movilización de aquellos jóvenes poseedores de sensibilidad política, pero sin dejar de incluir en este proyecto a los apáticos, los desmovilizados y desmoralizados, en el marco de una escuela media argentina concebida actualmente desde la inclusión. Desplazarse de la idea de inclusión como simple convivencia física bajo el mismo techo del edificio escolar implica tener en claro que el Estado puede garantizar mejores condiciones edilicias, mayor cantidad de establecimientos, diseños curriculares democráticos sofisticados y obligatoriedad de la escolaridad media, pero que la pregunta sobre qué se hace pedagógicamente dentro del aula, los docentes no pueden seguir eludiéndola: realizársela forma parte de su responsabilidad profesional e intelectual.

Ubicarse en esta tarea -de carácter político- supone una serie de incógnitas en la propia práctica porque es un camino de incertidumbres. Esto adquiere, por lo tanto, un carácter mucho más estimulante que la repetida, inamovible e inmovilizante afirmación referida a que “a los chicos no les interesa nada” y lo político puede contraponerse a la sensación de que cualquier intento de enseñanza de Geografía está condenado al fracaso o, peor aún, al sinsentido.

BIBLIOGRAFÍA

- Boggino, N. (2005). *El constructivismo entra al aula*. Homo Sapiens.
- Corea, C. (2004a). El agotamiento de la subjetividad pedagógica; en Corea, Cristina; Lewkowicz, Ignacio; *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Corea, C. (2004b). El desfondamiento de las instituciones educativas. Subjetividad pedagógica, subjetividad mediática, subjetividad informacional; en Corea, Cristina; Lewkowicz, Ignacio; *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2004). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*; Buenos Aires: Paidós.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos; en Giroux, H; *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Giroux, H. y Mc Laren, P. (1990). La educación del profesor y la política de reforma democrática; en Giroux, Henry; *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*; Barcelona: Paidós.
- Gramsci, A. (2000). *Los intelectuales y la organización de la cultura*; Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Perazza, R. (2008). “Lo político, lo público y lo educativo”; en *Pensar lo público. Notas sobre educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique.
- Prieto Castillo, D. (1999). *La comunicación en la educación*; Buenos Aires: La Crujía.
- Prieto Castillo, D. (2010). En torno a principios de comunicación educativa; en Cicalese, Gabriela (coord.); *Comunicación comunitaria. Apuntes para abordar las dimensiones de la construcción colectiva*. Buenos Aires: La Crujía.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Buenos Aires: Ariel.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Tedesco, J. C. (2003). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo; *Propuesta Educativa, N° 12, Buenos Aires: Flacso*.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *Notas sobre la escuela y los modos de producción de hegemonía; Propuesta Educativa, N° 12, Buenos Aires: Flacso*.
- Tobío, O. (1998). La explicación en Geografía. Reflexión epistemológica y posibilidades de abordaje áulico en el tercer ciclo de la EGB; en Verón, D.; Adamo, S. Tobío, O.; *Ciencias Sociales. Geo-*

grafía. Documentos para la Capacitación Docente; San Martín, Universidad Nacional de General San Martín; Dirección de Documentación y Publicaciones.

- Tobío, O. (2006). La enseñanza de la Geografía: sus principales problemas en el contexto de social contemporáneo y los límites de una didáctica específica de corte ingenieril; en Fioriti, Gema (comp.); *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*; Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Tobío, O. (2007). La investigación en enseñanza de la Geografía: reflexiones en torno a la opción de 'surfear'; en Fioriti, G; Moglia, M. (comp.); *La formación docente y la investigación en Didácticas específicas*; San Martín, Cuadernos del CEDE.
- Tobío, O. (2008). "La Didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales frente al avance de la economía política de la incertidumbre"; en Moglia, P y Cuesta, C. (comp.); *Las didácticas específicas y la formación del docente como profesional*; San Martín, Cuadernos del CEDE-UNSAM Edita.
- Tobío, O. (2010). Erosión de los poderes públicos, movimientos socioterritoriales y agenda de lo geográfico: volviendo a pensar la Geografía escolar en la Argentina; en Moreno Lache, Nubia; Hurtado Beltrán, Mario Fernando (comp.); *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad*. Bogotá, Geopaideia-Universidad Distrital Francisco José de Caldas (www.books.google.com)

Artículo recibido 21 - 09 - 10. Aprobado 26 - 11 - 10.