



Ensayo

## **Enseñanza de la Geografía: una agenda posible para la intervención de los territorios**

Ensino da geografia: uma possível agenda de intervenção nos territórios

OMAR TOBÍO<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Grupo San Martín de Enseñanza de la Geografía. Centro de Estudios Geográficos, Universidad Nacional de San Martín, Argentina. e-mail: omar.tobio@gmail.com

### RESUMEN

Tomando como punto de partida la experiencia de enseñanza de la Geografía y de su implementación didáctica en un conjunto de escuelas del Área Metropolitana de Buenos Aires, se detallan las fortalezas y debilidades de los nexos existentes entre la cultura cotidiana en los territorios y diversas geografías en las que se encuentran enclavadas las escuelas y las propuestas de desarrollo económico y social de la matriz social general. Desde una perspectiva enmarcada en los estudios culturales, el objeto de este trabajo refiere a la disciplina geográfica y su enseñanza la cual, en tanto campo de conocimiento posible de ser recontextualizado en el ámbito escolar, supone una serie de prácticas ancladas en cultura política, las cuales serán analizadas en función de elaborar una “agenda” de intervención territorial. Esto implica el trabajo con temas geográficos previstos desde los diseños curriculares y desde las necesidades de los territorios en los que se desarrolla la actividad de los profesores de Geografía. Se detallará el nuevo papel que le puede caber a la enseñanza de la Geografía en este marco institucional en relación a la recomposición y fortalecimiento del vínculo vertical entre la cultura local y la cultura jurisdiccional y nacional. Se apunta también a detallar los obstáculos para el atemperamiento de la segregación social y geográfica evidenciada horizontalmente en los territorios en los que se encuentran las escuelas. Por último, se establece un bosquejo referido a la posibilidad de constitución de una red difusa de profesores para llevar adelante este conjunto de tareas.

Palabras claves: Didáctica de la geografía, Estudios culturales, Política, Territorio, Red de profesores

## RESUMO

Tomando como ponto de partida a experiência de ensino de Geografia e de sua implementação didática de um conjunto de escolas da Área Metropolitana de Buenos Aires, detalhos os pontos fortes e fracos das ligações entre a cultura cotidiana nos territórios e em diferentes geografias nas que se encontram enraizadas as escolas e as propostas de desenvolvimento econômico e social da matriz social geral. De uma perspectiva enquadrada nos estudos culturais, o objeto deste trabalho relaciona-se com a disciplina de geografia e de seu ensino a qual, entanto campo de conhecimento possível de ser recontualizado no âmbito escolar, supõe uma série de práticas enraizadas na cultura política, as quais serão analisadas em função de elaborar uma “agenda” de intervenção territorial. Isto envolve trabalhar com temas geográficos esperados do desenho curricular e das necessidades dos territórios nos que se desenvolve a atividade de professores de Geografia. Ele irá detalhar o novo papel que pode caber para o ensino da Geografia neste quadro institucional relativo à reestruturação e fortalecimento do vínculo vertical entre cultura local e cultura e da jurisdição nacional. Ele também tem como objetivo detalhar os obstáculos para a têmpera de segregação social e geográfica evidenciado horizontalmente nos territórios em que as escolas estão localizadas. Finalmente, o estabelecimento de um esquema baseado na possibilidade de formação de uma rede difusa de professores para realizar este conjunto de tarefas.

Palavras-chave: Ensino de geografia, Estudos culturais, Política, Território, Rede de Professores

## INTRODUCCION

Las investigaciones y producciones académicas en el campo de la Geografía y de su enseñanza en Argentina van sedimentando y consolidando a dicho campo del conocimiento. Las líneas de trabajo en torno a curriculums, agendas de temas a enseñar, prácticas en las aulas, o formación docente en Geografía, entre otras, aportan conocimiento sustantivo pero, se entiende aquí que sólo por su propio peso y creciente relevancia no llegarán por sí mismas a impactar en las instancias institucionales estatales y políticas a menos que se realice un trabajo de articulación insti-

tucional que opere básicamente en dos niveles. El primero de dichos niveles está referido a lograr que las propuestas emanadas del mundo académico (alejadas de dogmatismo, regidas por la honestidad intelectual, articuladas por medio de la razón, y que incluyen, en algunos casos, la palabra de los docentes de Geografía que se desempeñan en las aulas) ingrese a los Estados jurisdiccionales a través de los diseños curriculares. El segundo de ellos remite a cómo se produce la apropiación de los contenidos emanados de algunos de los esos nuevos diseños curriculares de Geografía de algunas jurisdicciones de la Argentina por parte de los docentes de la disciplina. Este trabajo se orien-

ta a analizar el segundo de los niveles mencionados.

En este sentido, este trabajo no se inscribe en términos estrictos dentro del campo de la didáctica o la enseñanza de la Geografía, sino en el de los estudios culturales, en este caso tomando como objeto de indagación la forma de apropiación de los resultados de la producción académica y reflexión en el campo de la Geografía y su enseñanza. Implica recorrer las dimensiones de la cultura política presente en el posicionamiento docente frente a estos saberes geográficos, los cuales forman parte de la matriz societal o del legado cultural. Esto supone, a su vez, observar cómo los diseños curriculares (en tanto guía, orientación, contextualización y puesta a punto de las discusiones en Geografía que conecta el mundo de esta disciplina con la labor docente en las aulas) juegan un papel de mediación entre los saberes geográficos presentes en la cultura vigente y los docentes.

*DEFINICIÓN DEL PROBLEMA: LAS FALLAS EN LOS VÍNCULOS VERTICAL Y HORIZONTAL*

En el marco de un contexto de expansión económica de la Argentina en la segunda mitad de la década del 2000 en la que los niveles de desigualdad no disminuyeron a la par de dicho crecimiento. El escaso margen de aprovechamiento de los recursos del Estado para la asistencia social por

parte de los sectores sociales pobres y empobrecidos junto a la mirada “economicista” (i.e. entendiéndose a ésta como la percepción naturalizada de la pobreza, como un problema individual de quien lo padece dando lugar a la consolidación de una mirada que considera a las inversiones paliativas del Estado como inútiles, ineficientes, ineficaces y atravesadas por la corrupción) de los sectores mejor integrados socialmente, atraviesan al conjunto de la sociedad y se manifiestan con especial fuerza en las escuelas. Éstas, en este contexto, tienden a hallar debilitado su papel formativo en tanto no logran mayormente encontrar la manera de ayudar a los jóvenes a entender las raíces sociogeográficas del problema de la pobreza y la desigualdad como un fenómeno social que afecta a algunos individuos y colectivos, pero que no se explica sólo desde el comportamiento de estos últimos.

Por otra parte existe una tendencia en el sistema educativo a reproducir una segregación escolar, como consecuencia de otro tipo de segregaciones (culturales, económicas y territoriales) por más que los currículos jurisdiccionales apunten acertadamente en contrarrestar esas tendencias. En términos generales, este conjunto de procesos afectan y erosionan el lazo social.

Se torna entonces necesario explorar cuáles son los elementos intervinientes en el vínculo entre los currículos jurisdiccionales de Geografía y en una parte nada desdeñable del cuerpo

docente, formado en el marco de una matriz estadocéntrica y los problemas de las escuelas (sean ricas, pobres o de clase media), inscriptas territorialmente en función de articular un proceso de desarrollo, entendido este en su doble dimensión de producción de riqueza y de distribución equitativa de la misma. Este abordaje se realiza en función de pensar en actores empoderados, lo cual nos instala tanto en una dimensión política, además de la económica, para poder abordar al desarrollo. Esta tarea se realiza en función de poder intervenir en el fortalecimiento del lazo social.

En efecto, gran parte de los territorios urbanos de las ciudades de Argentina –entre ellos muy especialmente el del Área Metropolitana de Buenos Aires– se encuentran atenazados por un doble juego de fuerzas: por un lado, las dificultades de los Estados Nacional, provinciales y municipales para llevar adelante planes articulados, efectivos y sostenidos en el tiempo de desarrollo social y por el otro la emergencia de esferas de poder territoriales semiautónomas respecto del Estado en aquellos espacios geográficos en los que éste no puede estar presente en toda su intensidad.

Por lo tanto y de acuerdo hasta lo aquí afirmado, la enseñanza de la Geografía en las escuelas requiere ser abordada desde dos dimensiones: una vertical y una horizontal.

En la dimensión vertical se parte de la idea por la cual es necesario hacer

llegar a los territorios concretos las propuestas curriculares jurisdiccionales referidas al temario de la Geografía. La construcción de ciudadanía es tanto un déficit de los sectores más postergados como también de los más y mejor integrados, dado que este proceso supone tener conciencia de integrar una misma nación además y de saber cuales son los propios derechos y obligaciones. En efecto, se trata de considerarse parte del legado de una historia compartida en la que se inscriben valores y rasgos culturales comunes y con conciencia de una vinculación solidaria. Las geografías materiales pueden ser explicadas y comprendidas con la Geografía propuesta en los diseños curriculares.

En relación a la dimensión horizontal se necesita trabajar con los problemas derivados del encapsulamiento que tienden a sufrir las escuelas encerradas en sí mismas. La heterogeneidad social geografizada se expresa en la existencia de áreas segregadas a partir de los distintos niveles de acumulación de ventajas sociales por parte de los diferentes segmentos de la sociedad y esto se expresará en la creciente ausencia de mezcla social configurando territorios específicos con escuelas específicas. Todo esto, a su vez se sob reimprime en un contexto cultural signado por una creciente segregación basada en los rasgos étnicos y la procedencia extranjera (en especial el confinamiento territorial de poblaciones descendientes de pueblos originarios y de países limítrofes que habitan el área).

Se torna, por lo tanto, fundamental fortalecer la escuela como un espacio de socialización, de generación de confianza, normas de reciprocidad y de constitución de redes sociales (en suma, de capital social) y de hibridación de culturas necesaria para impulsar el desarrollo del país. En simultáneo se requiere que las “otras” escuelas comiencen un lento proceso político y cultural a dejar de ser vistas como territorios exóticos, extraños y amenazantes. En suma: distintas geografías materiales pueden ser hilvanadas horizontalmente con docentes de Geografía que buscan romper el encapsulamiento a por medio de la utilización adecuada de los contenidos propuestos por la currícula jurisdiccional pensada en términos de vinculación vertical.

Todo lo dicho supone un específico posicionamiento docente frente al saber geográfico, que va más allá de lo meramente instrumental para constituirse en un ingrediente de un complejo proceso de política cultural.

La pregunta central, entonces, es cómo llevar adelante dicha tarea.

*OBJETO A ESTUDIAR Y CONSTRUIR:  
LA AGENDA DE INTERVENCIÓN EN  
LOS TERRITORIOS*

Los desafíos a encarar remiten a cómo concebir el doble juego de llegada intensa y permanente del Estado Nacional y de los provinciales a los

territorios locales y cómo proponer en el territorio concreto, focalizado en la institución escuela, un trabajo con los actores locales que implique, desde la enseñanza de la Geografía, la construcción de ciudadanía como proyecto cultural nacional desde las instancias de gestión provincial y nacional incorporando la multiplicidad de voces.

Esta tarea se encaró con un grupo de docentes quienes definen las distintas escalas de espacios políticos en los cuales es menester trabajar. La compleja agenda de trabajo que han construido los docentes que colaboraron en esta tarea ha intentado proponer un bosquejo de articulación de lo vertical con lo horizontal.

Los análisis y conclusiones aquí presentadas son el resultado del trabajo conjunto de los integrantes del equipo de esta investigación del Grupo San Martín de Enseñanza de la Geografía, inscripta en el Centro de Estudios Geográficos de la UNSAM, en el marco de un Convenio con el Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional (CeALCI) dependiente de la Fundación Carolina de España. Se trabajó con 9 docentes de Geografía que trabajan actualmente en el sistema educativo en el nivel secundario entre los meses de febrero de 2010 y julio de 2011. Esta tarea se enmarcó en un trabajo de mayor envergadura que incluyó a ocho profesores de Historia, cuyas reflexiones y conclusiones se articularon con los de Geo-

grafía, totalizando un conjunto de 17 profesores (Tobío 2012).

## OBJETIVOS

El objetivo central de esta investigación estuvo orientado hacia la promoción del desarrollo efectivo de la cultura ciudadana de jóvenes que asisten a escuelas en el Conurbano Bonaerense y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, articulando lo local con los lineamientos de la matriz social propulsora de, entre otros, un temario específico de temas geográficos a desarrollar en las aulas.

Un objetivo específico consistió en identificar las fortalezas y debilidades de los nexos existentes entre la cultura cotidiana en los territorios en los que se encuentran enclavadas las escuelas y las propuestas de desarrollo económico y social presente en la agenda de temas emanados en los diseños curriculares correspondientes a la matriz social general.

Un segundo objetivo específico se orientó hacia la identificación de los obstáculos para el atemperamiento de la segregación social y geográfica evidenciada horizontalmente en las escuelas.

## MARCO CONCEPTUAL

El lazo social que la escuela intenta preservar en un contexto social que tiende a erosionarlo, supone una serie de elementos que lo constituyen: confianza en las relaciones interpersonales, posibilidad de asociarse, lograr una mayor conciencia cívica o tener presente una serie de valores éticos. En suma, lo dicho se aproxima a lo que Sen (2007), Kliksberg (2008) o Durs-ton (1999, 2002), cada uno de ellos con sus respectivos matices, conceptualizan como capital social, tomando los trabajos pioneros de Putnam (1995), Coleman (1990) y Bourdieu (1985).

Asimismo es necesario tener en cuenta que los problemas de pobreza requieren procesos redistributivos de la renta a nivel nacional para generar una “fertilidad” suficiente a fin de que los proyectos de empoderamiento para la producción sean exitosos. Esta propuesta de redistribución del ingreso puede ser motivo de fuertes controversias y resistencias políticas por parte de los sectores sociales más concentrados de la economía argentina (que, como muchas otras latinoamericanas, se encuentra entre las más desiguales del planeta). Esta perspectiva de cultura política recoge las propuestas iniciales de Putnam (1995), las cuales, atendiendo a las razonables críticas que se le han realizado (Ríos Cázares & Río Figueroa 1999), ha sido importante para el desarrollo y resultados posteriores de esta investigación.



Partiendo de la conceptualización del capital social, entendido como el conjunto de valores compartidos que promueven la cooperación social (Ocampo 2003), se optó por ponderar el planteamiento de Durston (2002), quien basándose en Putnam (1995), considera que las relaciones de confianza, conductas de reciprocidad y cooperación son las constitutivas de las relaciones sociales que definen al capital social. En este sentido, el capital social es aquello que permite que los individuos en situación de debilidad se agrupen para defender sus intereses y se organicen en apoyo a sus necesidades colectivas. En tal sentido se ponen en juego “las características de organización social tales como la confianza, las normas y las redes que pueden mejorar la eficiencia de la sociedad mediante la facilitación de acciones coordinadas” (Putnam 1995, citado por Millán & Gordon 2004: 725).

En esta definición, por lo tanto se encuentran tres componentes centrales del capital social, que son recuperados para esta investigación:

- Confianza, entendida como la posibilidad de predecir la conducta de un actor independiente. Si es posible predecir una correspondencia por parte del otro, se entra, por lo tanto en una instancia de reciprocidad.

- Normas de reciprocidad, entendidas como la posibilidad obtener logros para uno mismo y para los otros. La reciprocidad es una lógica ajena al

mercado y es básicamente un mecanismo por el cual los intercambios están basados en obsequios y su correspondencia. La reciprocidad supone equidad en la disposición a equilibrar el intercambio y equidad en el trato.

- Redes, conceptualizadas como los vínculos que se pueden sostener en el tiempo a raíz de que la confianza es correspondida (y no sólo aprovechada).

La producción de lazo social y de cohesión social no constituyen un tema nuevo. Por el contrario, una larga tradición en el campo de las Ciencias Sociales, en particular de la Sociología desde el siglo XIX así lo demuestra, a través de la obra de, entre otros, Durkheim (1985), Weber (1998) y Marx & Engels (1987). Asimismo las conceptualizaciones sobre capital social en Antropología son un antecedente importante: tal es el caso, por ejemplo, de Marcel Mauss (2009).

En la década de 1980, Bourdieu conceptualiza al capital social como la totalidad de los recursos actuales y potenciales asociados a la red duradera de reconocimientos mutuos (Bourdieu 1980). En este sentido, el capital social alude a la totalidad de los recursos basados en la pertenencia a un grupo (Marrero 2006) remitiendo, por lo tanto, la conceptualización de Bourdieu hacia la diferencial capacidad de apropiación de trabajo social acumulado con el fin de obtener un rendimiento económico privado. Por lo tanto, el carácter

económico es opacado porque un bien económico puede expresarse en dinero, en objetos físicos o también en capital cultural (poseer en la casa una gran biblioteca, realizar inversiones culturales y educativas, asistir a distintos eventos artísticos, entre otras posibilidades). De este modo, la cultura es apropiada diferencialmente por los distintos actores con desigual capacidad económica, pero el mecanismo económico que generó condiciones para su peculiar distribución queda disimulado. Así, la combinatoria de capital económico con capital cultural permite generar capital social, también de manera diferenciada, dado que los grupos de pertenencia en un caso y en otro serán diferentes, siendo desigual el acceso a redes de intercambios en donde lograr poner en movimiento el capital económico y cultural acumulado. Dos son, por lo tanto, las dimensiones fundamentales del capital social desde la perspectiva de Bourdieu: la extensión de la red y el volumen del capital, los cuales, a su vez, requerirán de permanentes inversiones económicas para su sostenimiento y perpetuación en el tiempo.

Estas inversiones económicas suponen la constitución de un espacio de disputas. En él se dirimen fuerzas, se establecen disensos y se pueden desplegar consensos. En suma, se trata de un campo de fuerzas político. Este espacio político atraviesa instituciones y actores, siendo la escuela, los docentes y los alumnos un condensado de dicho entramado político, objeto de esta investigación.

#### *OPERACIONALIZACIÓN DEL MARCO CONCEPTUAL (BOSQUEJO DE LA AGENDA DE INTERVENCIÓN TERRITORIAL)*

El desafío del colectivo de docentes ha sido el de romper la inercia de la ilusión de formar individuos virtuosos aislados a través del adecuado trabajo de los contenidos del diseño curricular. Por otra parte, el desarrollo de formas capital social basadas en confianza y reciprocidad pueden derivar en organizaciones destructivas (delictivas, de narcotráfico, de “justicia por mano propia”), motivo por el cual, la escuela es un lugar clave para el adecuado trabajo del acervo cultural cívico de la matriz societal insita en los diseños curriculares. En efecto, allí se establece el marco del virtuosismo cívico y de la orientación deseable de las formas de capital social basadas en la confianza y reciprocidad. Así, las escuelas conectarían el mundo del virtuosismo cívico con la generación de capitales sociales en función de contribuir a la formación de sujetos políticos con vocación para la constitución de redes bajo la forma de compromiso cívico. De este modo, se puede ir bosquejando una agenda de intervención territorial definiendo espacios políticos en los cuales se combina la intervención vertical con la horizontal:

- En primer lugar, el tema recurrente en las discusiones con profesores del grupo en torno al sentido de la actual escuela secundaria son resignificados aquí: reintroducción de las com-



plejidades de la cultura letrada (que no se suele enseñar fuera de la escuela) a través del desarrollo de los contenidos del legado geográfico en el aula. Esto es: un espacio de trabajo en el aula de saberes básicos para la constitución de sujetos políticos lo que supone la implementación de las estrategias docentes orientadas al desarrollo del currículum en función de enseñar y aprender los saberes escolares necesarios para la vida política. Se trata, por lo tanto de una tarea de politización de los saberes, inscripta en el marco de la micropolítica.

- En tal sentido, en segundo lugar, se persigue la formación de liderazgos culturales en los estudiantes a largo plazo, lo que supone una actividad de política situada territorialmente (o mesopolítica) en la que se operacionalizan las disputas, interrupciones, consensos, presentes en el espacio más amplio de la cultura (la macropolítica) pero articuladas a nivel local o provincial y con proyecciones al nacional. El nivel de avance de esta red es a nivel de área metropolitana de Buenos Aires (un nivel intermedio entre el local y el provincial). El empoderamiento resultante combina saberes políticos, saberes técnicos y situaciones territoriales específicas.

- En tercer lugar, si las escuelas son el ámbito de conexión entre la propuesta de virtuosismo ciudadano de la currícula y los capitales sociales de los estudiantes (preexistentes, o a promover o a crear) el papel de los docentes

será, en primer lugar, el de transmitir el legado societal generacional promoviendo un conjunto de tareas en las que existe un acuerdo más o menos generalizado. Esta tarea, se denomina aquí como de macropolítica en tanto se trata de recreación del legado expresado en los currículums. Esto implica un proceso de repolitización, de reintroducción de la importancia de las virtudes cívicas en tanto posibilidad de construcción permanente (y preservación) de la esfera pública claramente separada de la privada

#### *RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: LA AGENDA DE INTERVENCIÓN EN TRES PLANOS.*

Como ya se detalló, se definieron tres espacios de desarrollo de la agenda de gestión político-cultural: el de la micropolítica (en la que se resignifica en las aulas la enseñanza y aprendizaje de la cultura letrada y de los contenidos del legado cultural en Geografía), el mesopolítico (correspondiente a la política situada territorialmente) y el macropolítico (legado social que posibilita encuadrar los grandes temas de trabajo a nivel nacional)

#### *ANÁLISIS DEL ESPACIO DE LA MICRO- POLÍTICA (AULAS)*

En el espacio de la micropolítica se analizan las nuevas formas de pro-

Cuadro N°1. Bosquejo de la agenda de intervención territorial a partir de la definición de espacios políticos

| <b>Espacio</b>                              | <b>Carácter del espacio</b>  | <b>Objetivo central</b>  | <b>Papel de los docentes</b>   |
|---|--|--|--|
| <u>Micropolítica</u><br><b>(aulas)</b>      | Resignificación de la tarea de enseñanza de la cultura letrada y de los contenidos de Geografía como expresión concreta de <b>la cultura política</b>                      | Enseñar y aprender saberes escolares de Geografía necesarios para la vida política | Implementación de mecanismos de búsqueda de construcción de sentido social en las aulas en función de lograr la comprensión política de los procesos geográficos.<br><br>Apropiarse y repensar los resultados de lo producido por la didáctica académica o “científica”.   |
| <u>Mesopolítica</u><br><b>(territorios)</b> | Se trata de política situada territorialmente articulada a nivel local, provincial o nacional)<br><br>Es la puesta en acto del legado social de <b>la cultura política</b> | Empoderamiento (tanto de docentes como de alumnos)                                 | Formación de liderazgos culturales y políticos en los alumnos para el largo plazo<br><br>Por medio de la enseñanza de los “saberes expertos” contextualizados en el aula activar la promoción de los liderazgos culturales y políticos en los alumnos.<br><br>Promoción de:<br>• Control de gestión de políticos y burocracias<br>• Conocimiento de los entramados políticos y las dimensiones técnicas implicadas en problemas locales<br>• Identificación de prácticas paternalistas para la resolución de problemas   |
| <u>Macropolítica</u><br><b>(Estado)</b>     | (Legado social de la cultura política expresado en currículums)  | (Re)posicionamiento académico, cultural y político                                 | Trabajo sobre la propia práctica docente evaluando el posicionamiento asumido al respecto y la posibilidad de modificarlo. El cambio de posición es en dos líneas:<br>• De posicionamiento frente al currículum (entender a los contenidos de la agenda geográfica como asépticos o entenderlos como parte de un campo de disputas).<br>• De posicionamiento frente a otros docentes del establecimiento educativo en el que se trabaja<br><br>Transmisión del legado societal intergeneracional.<br><br>Promoción de ideales compartidos presentes implícita o explícitamente en los diseños curriculares:<br>• Lucha contra la corrupción<br>• Lucha contra la pobreza<br>• Lucha contra el uso privado de los bienes públicos<br>■ uso privado del medio ambiente<br>■ redes clientelares |

poner aprendizajes, problematizando en clave política los temas clásicos de la disciplina Geografía. Al analizar en la escuela cualquier problemática de la

agenda social con implicancias geográficas –y que, por lo tanto, remite a esta disciplina escolar– se torna necesario construir un relato al interior de la ins-

titución en el cual los acontecimientos puedan ser mostrados en su desarrollo enlazándose unos con los otros y sin ser presentados como producto de rígidas determinaciones, sean estas económicas, culturales, naturales o de cualquier otro tipo. Los conflictos territoriales trabajados en las aulas, en realidad, son el resultando de otro abanico de conflictos de distinto orden y magnitud que a lo largo del tiempo van sedimentando en una compleja trama social. De este modo, tampoco existen dos problemas geográficos –con sus antecedentes y sedimentaciones históricas- que sean iguales.

Si existe algo que pueda tornar útil y relevante para promover aprendizajes de la Geografía en las escuelas eso será entender que nada se repite en los actos humanos y sociales. La manera en la cual los actores definen su accionar y los contextos en los cuales realizan esta tarea, la definición de tácticas, de tanteos y la posibilidad (o no) de inscribirlos en determinadas estrategias dan espacio a observar imaginaciones y capacidad de inventar. Y esto vale tanto para los sectores subalternos en protesta o rebelión como para los sectores del capital que enfrentarán, neutralizarán o combatirán por diferentes medios esas expresiones sociales. De este modo, lo que los profesores puedan construir en las aulas no necesariamente necesitará una respuesta para prever una solución, sino plantear una complejidad que puede asentarse en algún sentido subterráneo, pero que para nada garantiza el carácter del desenlace

de los acontecimientos, tal como ya se señaló en otro trabajo (Tobío 2011b).

Los profesores de Geografía con los que se trabajó en esta investigación admiten la necesidad de suficiente apertura para encontrarse con temas y cuestiones que en un primer momento no tenían planificado buscar. Necesitará estar preparado para toparse con “temas” y “cuestiones” que no intentaba buscar pero que, adecuadamente problematizados, contribuyen a los aprendizajes, tal como ya se señaló en otro artículo (Tobío, 2007). Un “río” en un mapa aislado no tiene sentido alguno. Su problematización política articula los contenidos esperados para el desarrollo de ese tema (que no se trata tanto de una exigencia curricular sino de un sedimento en los profesores que aprendieron el río memorísticamente y fuera de cualquier contextualización cultural y política).

Los profesores advirtieron que es necesario evitar agregarle perentoriedades ideológicas –lícitas, inevitables, necesarias, en cualquier profesor- para evitar victimizaciones, construcción de héroes o villanos (Véase Tobío 2011a, 2011b). Se trata, en suma, de entender cómo funciona el capitalismo monopólico en países periféricos en la Argentina, sin que esto asfixie a la palabra e intención de los actores y sin que uno mismo –con materiales provistos por el discurso de estos últimos- termine relatándolos o abogando por alguno de ellos. El planteo complejo de lo social en la Geografía escolar requiere del

planteamiento de dilemas como que no tienen una resolución unívoca, sino que sirven para ordenar los problemas en el aula.

#### *ANÁLISIS DEL ESPACIO DE LA MESOPOLÍTICA (TERRITORIOS)*

En el espacio de la mesopolítica se analiza el procedimiento por el cual se pone en movimiento el legado social de la cultura política. Este es el plano en el que los docentes formulan las estrategias para la generación de liderazgos culturales y políticos en los alumnos, pensando en el largo plazo. Esto supone comenzar el recorrido analítico sobre el objetivo central del colectivo docente en este plano: el producir empoderamientos.

En este plano mesopolítico se deconstruyen los mecanismos de poder e implantar nuevas formas y procedimientos que operen en función de proyecto colectivos propios. Esto significa iniciar un camino de empoderamiento en términos cercanos a los planteados por Mejía & Awad (2003). Este conjunto de tareas de gestión de la cultura política implica una serie de “momentos” en la totalidad del proceso de definición de una estrategia global en la mediación cultural:

- El nudo central de la tarea de los docentes se encuentra en el desarrollo de los capitales sociales vinculados al empoderamiento y el de constituirse

como red. Se trata, en suma de la definición estratégica para esos dos tipos de intervenciones en tanto articulación horizontal

- Las tareas de carácter vertical “hacia arriba” son básicamente de reposicionamiento cultural, político e institucional docente a partir de la toma de conciencia de la propia situación.

- Las tareas de carácter “hacia abajo” son las vinculadas a los logros en las aulas y los territorios desde la red de profesores.

#### *ANÁLISIS DEL ESPACIO DE LA MACROPOLÍTICA (ESTADO Y CURRÍCULOS JURISDICCIONALES)*

Como ya se ha señalado, la necesidad detectada por los docentes de volver a pensar los vínculos entre generaciones en función de proceder a la transmisión del legado cultural requiere recuperar lo heterogéneo, discontinuo y disruptivo en las escuelas.

La fuerte impronta empirista de la enseñanza la Geografía en la antigua formación de docentes pone de relieve las dificultades de estructurar una perspectiva política alejada de los juicios e impugnaciones pre políticas de aparición frecuente en el abordaje de temas de la agenda de las ciencias sociales escolares. La confección de la agenda de intervención docente daría espacio o margen a los profesores del nivel me-

dio puedan cumplir la doble tarea de transferir saberes geográficos y, desde allí, generar instancias emancipadoras en una línea similar a lo propuesto por Giroux (1998, 1998a, 2003, 2003a) y Apple (1997, 2002) en tanto se constituyesen primero ellos mismos en sujetos políticos.

El problema central –más allá de las formas anticuadas de comunicación y propuesta de enseñanza aprendizaje de la formación inicial del profesorado- está constituido por una profunda despolitización en varios de los ámbitos de formación docente en tanto se produce una separación tajante entre el desarrollo de contenidos específicos disciplinares a enseñar, por un lado, de la dimensión del ejercicio de la ciudadanía de los docentes, por el otro. En efecto, éstos parecen no poder dar cuenta de la posibilidad de producir enunciados políticamente potentes a la vez que temáticamente relevantes orientados a la promoción de reflexión geográfica sobre amplias franjas de la población estudiantil.

Politizar las relaciones -y observar desde una lectura de tramitación del poder en la propia trayectoria de cada docente por distintos mundos (de por sí politizados)- coadyuvará a realizar evaluaciones en el aula que se alejen del intento de control de los alumnos (véase también Tobío 2010b) sino, por el contrario, de poner en movimiento los componentes de su capital social. 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 en cada aula de cada escuela, de cada territorio reconociendo sus especificidades y los hilos invisibles que las conectan.

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). La propuesta de buscar un sujeto político reconoce el carácter de la subjetividad creada en el entorno de fluidez informacional y de incertidumbre en la vida física cotidiana en los territorios. 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 sociopolítico) 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 funcio-

nes centrales- y cobra especial relevancia la enseñanza de la Geografía dentro de ella (Tobío 2010a).

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 a través de la enseñanza de la Geografía en la escuela se puede introducir 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.

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 social de la cultura política compartido expresado en los currículos, aún cuando la escuela ya no sea el ámbito principal de producción de hegemonía cultural y política.

El papel de los profesores de Geografía de este colectivo se propone como 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 en términos cercanos a los planteados por Giroux (1990).

La búsqueda en la escuela del compromiso cívico o cultura cívica (propuesto por las currículas jurisdiccionales y también presente en el discurso de los profesores formados en la misma matriz societal que generó dichos documentos) pone en el centro de la discusión del colectivo de profesores el por qué en nuestro país no existe respeto por las instituciones. En efecto, de manera implícita o explícita, los diseños curriculares promueven asociatividad, interés por los asuntos públicos, y el despliegue de relaciones cooperativas e igualitarias, a la vez que con confianza.

#### *CONCLUSIONES: HACIA UNA RED DIFUSA*

En la escuela, para lograr los objetivos orientados a impulsar el crecimiento equitativo, el desarrollo democrático, la consolidación de la ciudadanía y el desarrollo personal, se requiere llevar adelante un proceso de reintroducción de la cultura política para lo cual el temario de la Geografía es especialmente fecundo. Esto supo-



ne, como se detalló, la construcción de una agenda para la intervención territorial que articula los niveles vertical y horizontal definiendo distintos espacios de acción política (micro, meso y macro).

En este sentido, esta tarea va desplegándose en formato de red difusa. En efecto, en la red difusa los integrantes de la misma se unen entre sí con el objetivo de transmitir información para todos los demás integrantes. La red difusa permite una movilidad más o menos rítmica entre sus integrantes para el logro de objetivos, que resuenan como similares si bien, estrictamente no se pueda asegurar que sean iguales, porque dependerá del propio posicionamiento, de las características del territorio en el que se encuentra cada integrante y de los temas de la agenda geográfica que se opte trabajar. Todos los integrantes son receptivos a los estímulos (novedades o informaciones) de la red. En la red no existe una cabeza o un centro, aunque sí pueda existir un entorno facilitador, como podría ser el marco institucional de la Universidad.

El colectivo docente que aquí se formó no es una ONG, ni conviene que se constituya en tal dispositivo institucional, dado que se trata de profesores que están trabajando en las escuelas (y no realizan un trabajo adicional, sino que se repositionan en relación al mismo, sin requerir en el futuro el desarrollo de una burocracia para poder desarrollarse), ni tampoco se trata de la conformación de un nuevo movimiento

social orientado a la resolución de algún tema en particular. Por supuesto, no se descarta cualquier posibilidad de articulación con ONGs y con movimientos sociales que compartan los objetivos democráticos de esta red, pero el objetivo debería ser el de lograr financiamiento adicional sostenido a lo largo del tiempo por del Estado para los profesores del colectivo teniendo en cuenta el fuerte carácter de politización (sin burocratización) que asume esta tarea que, en estos momentos. En efecto, un rasgo de esta propuesta es su fragilidad. Ambos tipos de intervenciones (horizontal y vertical) pueden ser efectivamente implementadas, pero también estas acciones son muy vulnerables y corren peligro de desaparecer si no son acompañadas por decididas políticas de Estado. El Estado debería empezar a reconocer la importancia del trabajo no estandarizado como uno de los pilares de la educación actual, sin que esto obste, por supuesto, el proceso de enseñanza y aprendizaje de temas macro de incumbencia para todos los ciudadanos del país.

Un elemento central de lo político, consiste en generar las condiciones para sentirse parte de un proyecto de transformación social compartida. Esto resultaba casi absolutamente imposible para la mayoría de los estudiantes y de los docentes hasta fines de la década de 1990 en la Argentina. No puede dejarse nunca de lado el marco histórico político en el que se desarrolla la vida de docentes, estudiantes y de los despliegues institucionales.

Desplazarse de la idea de inclusión como simple convivencia física bajo el mismo techo del edificio escolar implica tener en claro que el Estado debe 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. Y se necesita también para eso acompañamiento del Estado como expresión de la voluntad política de concretar los aprendizajes.

La escuela, por lo tanto, puede a través de docentes adecuadamente posicionados, introducir el doble elemento de inestabilidad y provisoriedad en las pujas antagónicas que describen cada momento sociopolítico y articular este despliegue con los contenidos de Geografía en los currículos propuestos por distintas jurisdicciones. Desde la enseñanza de la Geografía en la escuela, en este sentido, se puede estar en condiciones de aportar elementos para disputarle el terreno de la definición de los antagonismos a los actores mercantiles o distintos tipos de corporaciones de interés. De este modo la Geografía escolar podría aportarle material a la escuela a fin de que ésta vislumbre pretender comenzar a ocupar un lugar central para la producción simbólica política en el plano de la cultura, espacio que perdió hace ya muchos años.

## AGRADECIMIENTOS

El presente artículo fue presentado en el II Coloquio Internacional de Investigadores en Didáctica de la Geografía, organizado por la REDLADGEO y la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, en Santiago de Chile, entre el 16 y 18 de Abril de 2012.

## BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. En: Escuelas democráticas (comp: Apple, M. & Beane, J.). Editorial Morata. Madrid, España.

Apple, M. (2002). Educar como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Editorial Paidós. Barcelona, España.

Bourdieu, P. (1985). The forms of capital. En: Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (ed: Richardson, J.). Editorial Greenwood Press. New York, USA.

Bourdieu, P. (1980). Le capital social. Notes provisoires. Actes de la Recherche en Sciences Sociales 31: 2-3.

Coleman, J. (1990). Social capital. En: Foundations of Social Theory (ed: Coleman, J.). The Belknap Press of Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, USA.

Coleman, J. (1988). Social capital in the Creation of Human Capital. The American Journal of Sociology 94: S95-S120. Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to

- the Analysis of Social Structure.
- Durkheim, É. (1985). *La división del trabajo social*. Editorial Planeta-Agostini. Barcelona, España.
- Durston, J. (1999). *Construyendo capital social comunitario. Una experiencia de empoderamiento rural en Guatemala*. Serie Políticas sociales N°30. Ediciones de la CEPAL. Santiago, Chile.
- Durston, J. (2002). *El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural. Diádas, equipos, puentes y escaleras*. Ediciones de la CEPAL. Santiago, Chile.
- Durston, J. (2003). *Capital social: parte del problema, parte de la solución, su papel en la persistencia y en la superación de la pobreza en América Latina y el Caribe*. En: *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma* (comp: Atria, R., Siles, M., Arriagada, I., Robison, L.J. & Whiteford, S.). Publicación de las Naciones Unidas. Santiago, Chile. Cap 5: 147-202.
- Giroux, H. (1998a). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Editorial Siglo XXI. Ciudad de México, México.
- Giroux, H. (1998b). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós, Barcelona, España.
- Giroux, H. (2003a). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- Giroux, H. (2003b). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Editorial Morata. Madrid, España.
- Kliksberg, B. (2008). *Pensamiento social estratégico. Una nueva mirada a los desafíos sociales de América latina*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Marrero, A. (2006). *La teoría del capital social. Una crítica en perspectiva latinoamericana*. *Arxius de Ciències Socials* 14: 73-90.
- Marx, K. & Engels, F. (1987). *La ideología alemana*. Editorial Grijalbo. Ciudad de México, México.
- Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don, forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Katz Editores. Madrid, España. 269 pp.
- Mejía, M. & Awad, M. (2003). *Educación popular hoy: En tiempos de globalización*. Ediciones Aurora. Bogotá, Colombia.
- Millan, R. & Gordon, S. (2004). *Capital social: una lectura de tres perspectivas clásicas*. *Revista Mexicana de Sociología* 66(4): 711-747.
- Ocampo, J.A. (2003). *Capital social y agenda de desarrollo*. En: *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma* (comp: Atria, R., Siles, M., Arriagada, I., Robison, L.J. & Whiteford, S.). Publicación de las Naciones Unidas. Santiago, Chile. Cap 1: 25-32.
- Putnam, R. (1995). *Bowling Alone: America's declining social capital*. *Journal of Democracy* 6: 65-78.
- Ríos Cázares, A. & Ríos Figueroa, J. (1999). *Capital social y democracia: una revisión crítica de Robert Putnam*. *Política y gobierno* 6(2): 513-528.
- Sen A. (2007). *Temas claves del siglo XXI. En: Primero la gente. Una mirada desde la*

- ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado (eds: Sen, A. & Kliksberg, B.). Ediciones DEUSTO. Barcelona, España. 322 pp.
- Tobío, O. (2007). La investigación en enseñanza de la Geografía: reflexiones en torno a la opción de “surfear”. En: La formación docente y la investigación en Didácticas específicas (comp: Fioriti, G. & Moglia, P.). Cuadernos del CEDE. Ediciones Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Argentina. Pag: 131-136.
- Tobío, O. (2010a). Erosión de los poderes públicos, movimientos socioterritoriales y agenda de lo geográfico: volviendo a pensar la Geografía escolar en la Argentina. En: Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad (comp.: Moreno Lache, N., Hurtado Beltrán, M.F.). Editorial Geopaideia. Bogotá, Colombia.
- Tobío, O. (2010b). La evaluación en Geografía: notas sobre planteos dilemáticos y el papel de la subjetivación política. En: Poder, disciplinamiento y evaluación de los saberes. Actas del 2º Congreso Internacional de didácticas específicas (comp.: Fioriti, G.). Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Argentina. 1: 1-10.
- Tobío, O. (2011b). Deus ex machina. Sobre despolitización y clausura de dilemas en la enseñanza de la Geografía. Revista Geográfica de América Central. Número Especial EGAL. San José, Costa Rica. Pág: 1-12.
- Tobío, O. (2011a). Comunicar Geografía, pensar la Nación. Diario Pagina 12, día 28-12-2011. Disponible en: [www.pagina12.com.ar/diario/laaventura/26-184300-2011-12-28.html](http://www.pagina12.com.ar/diario/laaventura/26-184300-2011-12-28.html).
- Tobío, O. (2012). Territorio y desarrollo: un proyecto para la intervención –horizontal y vertical- en un contexto culturalmente heterogéneo. Proyecto CeALCI 15/10. Fundación Carolina. Serie de Avances de Investigación nº67. Madrid, España.
- Weber, M. (1988). Economía y sociedad. Editorial Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México, México.