

## **Erosión de los poderes públicos, movimientos socioterritoriales y agenda de lo geográfico: volviendo a pensar la Geografía escolar en la Argentina**

Omar Tobío  
Centro de Estudios Geográficos  
Escuela de Humanidades  
Universidad Nacional de San Martín  
San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina  
[Omar.tobio@unsam.edu.ar](mailto:Omar.tobio@unsam.edu.ar)

En la enseñanza de la Geografía, desde la reinstauración del orden institucional en 1983, se ha tendido a promover la comprensión de los procesos sociales que dan lugar a las configuraciones geográficas desplazando (aunque parcialmente) la acumulación de datos inventariales inconexos que caracterizaron tradicionalmente a esta disciplina en la escuela. Este cambio relevante, que introduce las complejidades y contradicciones de lo social a la enseñanza de esta disciplina, requiere ser enmarcado en el contexto sociocultural y sociopolítico abierto desde ese entonces para poder delinear las distintas fuerzas sociales que están incidiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje e intentar un camino para el abordaje de las dificultades que derivan de dicha incidencia.

Tras la finalización de la dictadura militar de la Argentina, quedaron plenamente constituidas y arraigadas en el sentido común imperante ciertas concepciones colectivas relacionadas con la aceptación de un proyecto de manejo de lo social y lo político anclado en las coordenadas y lógica de los intereses empresariales. Esta concepción era (y es) profundamente refractaria a la mediación política y al fortalecimiento de las instituciones del Estado de derecho. Que no existiesen (ni existan) ni deliberaciones públicas masivas ni mediaciones políticas, parecía (y continua pareciendo) ser la consigna no explicitada pero fuertemente instaurada desde los tempranos años ochenta. Sumado a lo anterior, con el paso del tiempo fue quedando cada vez más en evidencia la incapacidad de los dirigentes políticos para gestionar adecuadamente el carácter lucrativo inherente a lógica que impulsa a los actores del capitalismo (y al capitalismo mismo). En efecto, en los países con instituciones más sólidamente constituidas, el intercambio lucrativo implícito en el este sistema socioeconómico y cultural queda circunscripto al ámbito privado, afectando de manera muy parcial al ámbito público en términos de presión estilo *lobbying*; por el contrario, en la sociedad argentina (luego de una dictadura militar, que entre 1976 y 1983 utilizó la totalidad de la estructura burocrática del Estado para someterla a los dictámenes de la fracción del poder empresarial dominante) se intentó de diferentes maneras incorporar a los grupos de poder económico a la administración estatal, ya fuese porque eran convocados, ya fuese porque se hacían cargo de hecho de la agenda económico-social. En el primer caso, ha sido emblemática en 1989 la designación como Ministro de Economía de la Nación de un empresario perteneciente a uno de los holdings más importantes de la Argentina, beneficiado por el conjunto de políticas de los años de la dictadura. En el segundo caso la “comunidad de negocios” (Basualdo; 2000; 2006), constituida en 1990 y consolidada en 1991, llevó adelante el proceso de privatizaciones, desregulación y reestructuración

del Estado a través del andamiaje del Gobierno democrático de ese entonces al cual diseñaron de acuerdo a sus requerimientos.

La imposibilidad de la clase política para gestionar los negocios de los capitalistas derivó, de manera automática, en la propagación de un discurso insistente sobre la corrupción, circunscribiendo todos los males sociales y económicos a esa suerte de desvío de clase política, frente al no cuestionado arco empresarial, que aparece como eficiente, eficaz, previsible y eternamente carente de seguridades jurídicas. Se oscurece así el carácter intrínseco al capitalismo que requiere de este tipo de negociaciones. Esto dio lugar, a mediados de la década de los 90, al desarrollo de posturas prepolíticas por parte de una fracción del arco de dirigentes políticos, centradas en la ética, despolitizando aún más a lo público y manteniendo en la opacidad al carácter de los intercambios para el sostenimiento de la tasa empresarial.

Precisamente todo el conjunto de enunciados formales prepolíticos no poseen capacidad operativa alguna para realizar lo que proponen, por lo tanto su eficacia no radica en la posibilidad de poner en acto lo anunciado sino en erosionar al poder político por “corrupto” y evaluar de esa manera, que mayor porcentaje del electorado votará esa propuesta política abstracta, a partir de lo que señalen los resultados de las encuestas. Este discurso ampliamente difundido por los medios de comunicación es prejuicioso, difamatorio y, por lo tanto, erosivo. Cualquier acción realizada por la gestión política del Gobierno quedará entrampada en los vericuetos de las contradicciones surgidas entre la cosa pública a resolver en la práctica concreta y los ideales propuestos.

Lo arriba descrito se agudizó con la crisis de 2001 y 2002: se acentuó en el país un proceso denegatorio de los políticos, lo cual revela el estado extremo de deslegitimación de éstos frente a la mayoría de la población que reconoció su pico de más alto rechazo en la consigna “*que se vayan todos, que no quede ni uno solo*” de aquellos años. Es cierto que la gran crisis de 2001 y 2002 encontró numerosos actores que lograron articular tácticas y estrategias contestatarias y de resistencia. Pero las mayorías que no realizaron tales articulaciones o aquellas que sólo se movilizaron en la calle fugaz y espasmódicamente fueron las predominantes, aunque no existan tantos relatos constituidos en torno a las mismas como sí los hay sobre las experiencias colectivas socioterritoriales más desarrolladas, tanto sean las vinculadas al movimiento piquetero como las de las asambleas barriales. Efectivamente, esas mayorías fugaces y espasmódicas en la calle o las que se quedaron en sus casas, eran productoras mayoritariamente de otro tipo de sucesos que son los que pueden dar cuenta de la intensidad y virulencia de la actitud erosiva frente al poder político experimentada en el segundo trimestre del año 2008 en la Argentina.

En efecto, todo este conjunto de hechos iniciado en 1983, agudizado en los 90 con la consolidación de la “comunidad de negocios” y con un desenlace crítico en 2001, instauró un régimen de sospecha, de denigración permanente de todo aquello que tenga vinculación con lo político. A lo dicho debe adicionarse que durante la década de 1990 la propagación y profundización de un potente dispositivo de espectacularización de la política preservaba a actores centrales del poder en la Argentina. Justamente, protegía y protege a los vinculados al mundo empresarial.

La erosión de los poderes públicos no se circunscribe sólo a la definición de un sujeto que produce dicho desgaste político sino en la expansión de la disgregación y

precarización de las configuraciones del poder político e institucional. Uno de los problemas centrales de la posdictadura es que el carácter constitucional de los Gobiernos iniciados en 1983 es relatado por los medios de manera esencialista y ahistórica. En efecto, existe una sensación de consenso automático sobre las bondades de lo democrático. “La democracia” parece imponerse, entonces, por su propio peso, por su propia intensa capacidad de generar un amplio consenso que no requiere apelar a la reflexión y que no relaciona cuál es el vínculo entre la llegada de lo democrático y los motivos que expliquen por qué el pasado autoritario se desmoronó (y por qué se sostuvo en los años en los que estuvo vigente). La pregunta que es necesario realizarse es ¿si hubiese un resurgir autoritario al estilo de la última dictadura, la obediencia ante ésta sería general e irreflexiva como lo es actualmente ante la aceptación sin más de la democracia esencializada? Esta pregunta no tiene respuesta porque no estamos frente a un resurgimiento de dichas formas de autoritarismo. Pero que esta pregunta no pueda responderse no significa que no resulte pertinente en este momento histórico y, por lo tanto, inquietante y preocupante debido a que es posible plantear como hipótesis que los ciudadanos, devenidos en audiencia “habrán de aceptar aquello que domine en forma unánime y homogénea, y siempre que tenga anclaje en el sentido común” (Kaufman, 2008: 44).

Otra dimensión a considerar es la referida a que desde el año 2003 existe en la Argentina (en consonancia, más allá de las especificidades de cada caso, con otros países de América Latina) un retorno a un imaginario de cierta igualdad social, que remite a los proyectos de los nacionalismos populares de mediados del siglo XX, los cuales habían dejado una valoración muy potente de la igualdad, a punto tal de constituirse en una modalidad identitaria. Pero se produjo una mutación muy particular: pervive en el discurso de muchos políticos y en los de casi todos los medios de comunicación la idea de la equidad (y no tanto la de la igualdad) aunque ahora despojada en absoluto de la consideración, contrastable históricamente, referida a que los logros en torno a la igualdad (ahora denominada de manera poco inocente como equidad) son producto de intensas luchas sociales llevadas adelante por los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Así, los medios de comunicación no sólo fiscalizan los posibles desvíos “populistas” de los Gobiernos, sino que ponen bajo su mirada a los distintos movimientos sociales que generarían eventuales perjuicios en el espacio público al, por ejemplo, obturar la circulación de personas o mercaderías al cortar un puente o una calle en su lucha por mayor igualdad. No obstante, debe tenerse en cuenta que la variedad de acciones colectivas (en especial de protesta) es enorme. En todos los casos las movilizaciones intentan introducir en la agenda del Estado un tema de carácter acuciante: falta de trabajo, inseguridad por delincuencia urbana, contaminación ambiental, cargas fiscales percibidas como confiscatorias, entre otros. En todos los casos, los medios de comunicación tienden a cuestionar la acción directa de los movimientos de protesta en el territorio aunque con diferente grado de intensidad, dado que tienden a ser más severos en sus juicios con los grupos piqueteros solicitando puestos de trabajo que con los ruralistas y las entidades patronales del campo protestando por las retenciones móviles a las exportaciones de granos. Tampoco los discursos de uno y otro movimiento asumen el mismo carácter erosivo de los poderes públicos.

De todas maneras, en esta ponencia interesa enfatizar cómo la presencia de los medios incide en la obturación de la capacidad de reflexión y de indagación de los orígenes de los acontecimientos, independientemente del contenido de los discursos de cada tipo de protesta dentro del repertorio de la acción colectiva actual de la Argentina. En todos los casos los medios de comunicación no se sumergen ni tienen en cuenta la complejidad y densidad de las estructuras y formas de organización sociales, desentendiéndose de las características y desgarramientos del tejido social. Ante un evento en el espacio público, como la toma de un predio para realizar un asentamiento o el corte de una calle céntrica se señala, desde los medios, la “legitimidad de la demanda” pero se fiscaliza con especial énfasis el conjunto de procedimientos en esa acción colectiva y, muy especialmente, se observa la estética de la misma (quienes son, cómo están vestidos, si están encapuchados, si tienen palos, si tan sólo portan velas, entre otras).

Se instalan, así, con especial énfasis los episodios de la acción colectiva en el escenario mediático pero no se promueve un debate reflexivo sobre las características de la misma: no se convoca a quienes estudian estos temas, ni a intelectuales, ni a expertos, ni a los educadores para promover debates a escala nacional. Así, algunos temas de la agenda pública de impronta geográfica (como lugares de la pobreza, enclaves urbanos segregados, polución ambiental, nuevos movimientos sociales -en especial los de base étnica, los ambientalistas y los enrolados en el movimiento piquetero-) que son retomados luego por las currículas de algunas jurisdicciones, por algunos libros de texto y por algunos docentes, irrumpen en la vida cotidiana desde los medios masivos de comunicación de manera traumática e irracional desgastando la capacidad de problematizar de los adultos y también, por añadidura, de los niños y jóvenes. Y los temas sociales, con impronta geográfica, llegan a las aulas y en los libros de texto en medio de un contexto signado por el nerviosismo y la crispación. ¿Desde dónde se trabajará, entonces, los temas referidos a los movimientos socioterritoriales<sup>1</sup> que pugnan, por ejemplo, por incluir en las agendas del Estado Nacional los temas referidos a contaminación ambiental? En relación a este ejemplo, el discutir sobre problemas ambientales es apuntar al corazón y la base del modelo de desarrollo económico y territorial de la Argentina. No necesariamente los movimientos socioterritoriales tienen la capacidad de ahondar en la compleja red de relaciones que está por detrás del problema que exponen en el espacio público aunque se puede estar seguro de algo: los medios abocados a la transmisión de la crónica de la acción colectiva evitarán por todos los medios abordar la crítica al modelo de desarrollo vigente en Argentina. Y existe un agravante: gran parte de la acción colectiva muchas veces es dependiente de la acción de los medios, lo que los induce a una marcada sobreexposición mediática y a comenzar a entrar en su lógica emocional y no racional manteniendo en la opacidad de las relaciones sociales que generan el problema por el que se protesta.

Retomando el ejemplo de los movimientos socioterritoriales que protestan por problemas ambientales, lo que debería comenzar a discutirse a partir de ellos es el carácter del régimen de acumulación actual. Convendría que uno de los centros de

---

<sup>1</sup> Se entenderá en esta ponencia que “movimiento social y movimiento socioterritorial son un mismo sujeto colectivo o grupo social que se organiza para desarrollar una determinada acción en defensa de sus intereses, en posibles enfrentamientos y conflictos, con el objeto de la transformación de la realidad. Por lo tanto no existen ‘uno y otro’. Existen movimientos sociales desde una perspectiva sociológica y movimientos socioterritoriales o movimientos socioespaciales desde una perspectiva geográfica” (Mançano Fernandes; s/f: 8)

gravedad de las clases de Geografía en las escuelas se constituyese en torno al estudio crítico del modelo productivo basado en el sector primario orientado a la explotación de los recursos naturales donde las sobreganancias son centrales, algunas de las cuales son apropiadas, muy parcialmente, por el Estado. Es necesario que los materiales didácticos pudiesen dar cuenta de estas cuestiones que, como se señaló, los movimientos socioterritoriales traen a la agenda pública pero que no siempre están en condiciones de poder afrontar o sostener a lo largo del tiempo. Los agronegocios, la desmedida expansión de la minería y la explotación de hidrocarburos son el núcleo actual del modelo económico de la Argentina lo cual implica que, de hecho, la exportación de cada producto supone estar exportando fertilidad de los suelos, bosques, agua potable o energía dejando a cambio los efectos geográficos sobre los cuales los movimientos socioterritoriales realizan sus demandas. En general, los movimientos de protesta surgen cuando los emprendimientos productivos o las reconversiones ya están en marcha o cuando es inminente (y difícilmente evitable) su inicio.

¿Desde dónde efectuar una crítica al modelo de desarrollo para comenzar a realizar un trabajo de concientización, en los términos trabajados por Freire<sup>2</sup>, en las escuelas teniendo en cuenta que en un número nada desdeñable de científicos celebran el vínculo entre los avances tecnológicos para la explotación de los recursos y el modelo de desarrollo? Y, por otra parte ¿cuánto del pensamiento crítico de los años sesenta y setenta requiere ser revisado y puesto al día para efectuar una crítica que no sea estéril? Si estos son aún algunos problemas de la sociedad argentina que están comenzando a ser repensados ¿cómo podemos empezar a pensar un proyecto crítico y emancipador a desarrollar desde las aulas de las escuelas, consideradas éstas como espacios públicos privilegiados?

Una primera respuesta puede ser el tomar críticamente los materiales existentes en la escuela, recuperarlos y realizar una apropiación creativa para los propios fines. Uno de esos materiales por excelencia, son los libros de texto. En efecto, como señala Michel de Certeau (1984: XIX-XX) “muchas prácticas de todos los días (hablar, leer, desplazarse, hacer compras, cocinar, etc.) son de carácter táctico. Y así son, más generalmente, muchas ‘vías de acción’: victorias del ‘débil’ sobre el ‘fuerte’ (...), trucos inteligentes, saber cómo escapar con cosas, ‘cazadores astutos’, maniobras, simulaciones polimórficas, descubrimientos alegres, tan poéticos como guerreros”. De Certeau nos remite a la capacidad poética del consumidor y a su potencial transformador de los objetos y prácticas que aparecen ante sí. Dicho en otros términos todo objeto encierra la posibilidad ser usado en tácticas distintas a los fines estratégicos para los cuales fue concebido. Como ya se dijo uno de los objetos que están dentro de nuestras posibilidades de acción (de todos nosotros como lectores y de algunos de nosotros como autores) son los libros de texto aunque, no obstante, es necesario tener presente y no perder de vista que las transgresiones posibles se harán en marcos limitados impuestos por el escenario social que a cada uno de nosotros y a cada profesor de escuela se le impone. Otro elemento a tener en cuenta es que cualquier uso “desviado” en los

---

<sup>2</sup> La concientización “consiste en el desarrollo crítico de la toma de conciencia. La concientización implica, pues, que uno trasciende la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a la esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica. La concientización es en este sentido un test de la realidad. A más concientización, más se “des-vela” la realidad, más se penetra en la esencia fenoménica del objeto frente al cual uno se encuentra para analizarlo. (...) Por esa misma razón la concientización es compromiso histórico. Es también conciencia histórica. Es inserción crítica en la historia. Implica que los hombres asumen el papel de sujetos que hacen y rehacen el mundo. (Freire; 2002: 22)

términos de plantea De Certeau es hacer lo que se puede con lo que se tiene a disposición y lo que se puede hacer, la insubordinación creativa, lo será en base a las experiencias previas, al conocimiento previo, a otras insubordinaciones que antes se hayan realizado. De lo contrario se podría caer en el voluntarismo o en la ingenuidad.

Teniendo en cuenta lo antes afirmado, con las prevenciones apuntadas, es posible observar a los libros de texto, en función de evaluar la manera de convertirlos en materiales pasibles de ser apropiados creativamente. En un trabajo anterior (Tobío; 2008) se afirmaba que los libros de texto, más allá de sus orientaciones conceptuales, tipos de abordajes de contenidos y propuestas didácticas, son herederos y a su vez tributarios de una tradición anclada en la distribución de saberes que (más allá de la discusión sobre si éstos son externos a la escuela o si son de un orden diferente, propio de esta institución) portan enunciados que se supone, en primera instancia, están regulados por algún tipo de autoridad. En el caso específico de la Geografía desde los años ochenta uno de los objetivos más importantes de gran parte de los libros de texto consiste en evitar la acumulación de datos y promover la comprensión de los procesos sociales que dan lugar a las distintas configuraciones geográficas. En efecto, los libros de texto de Geografía posteriores a 1983 comenzaron a incorporar nuevas miradas, que tendieron a desplazar las perspectivas predominantes en los textos cuya matriz básica, como señala Quintero (1999), remitía a la geopolítica y al regionalismo. El problema que se suscitó en los últimos veinticinco años consiste en que ese desplazamiento no ha dado lugar a un cuerpo teórico más o menos estructurado que diese organicidad a los contenidos desarrollados, más allá de un cierto intento de implementar una mirada crítica que termina yuxtaponiéndose a las perspectivas que se intenta dejar atrás. Sumado a lo anterior, la emergencia y presentación de “problemas”, “problemáticas” y de voces de los distintos “actores” en los conflictos va acompañado de una desaparición del punto de vista y toma de posición explícito del autor sobre los temas desarrollados o enunciados. Esta retirada o fuga de la palabra del autor da lugar a la pérdida de la unidad del texto y un desvanecimiento del sentido del relato geográfico en tanto que esta construcción es necesaria como elemento que interpele al alumno y que a su vez le permita a éste confrontar, adherir o cuestionar lo propuesto. Dicho en otros términos: los libros de texto de Geografía muestran una búsqueda aún no concluida en las formas de nombrar que coadyuven a crear nuevas formas de recepción de lo que acontece. Lo enunciado en los libros de texto, a veces de manera más o menos central (problemas de pobreza y de áreas geográficas socialmente desfavorecidas), en otras ocasiones de manera subordinada o secundaria (emergencia de nuevos movimientos sociales de distinta índole, en especial por reclamos de carácter ambiental y étnico, emergencia de distintas formas de protesta social con mayor o menor nivel de evanescencia como asambleas populares, estallidos sociales y el movimiento piquetero) y movimientos sociales clásicos (acción gremial de los distintas ramas de la producción económica) no pueden aún integrarse en un relato potente sobre el cual disentir o adherir, pero que, por sobre todo, sea una referencia para la elaboración de pensamiento.

Este retiro del punto de vista del autor de los libros de texto de Geografía se da en paralelo a la desaparición de otros puntos de referencia para los jóvenes, tal como sucede con los procesos de destitución de la autoridad en las escuelas en un contexto de ineficacia simbólica de las instituciones en los términos que plantean Duschatzky y Corea (2004). Tanto la autoridad docente como la autoridad de los discursos que circulan en la escuela se tornan superfluas para los alumnos dado que sienten que nada les es comunicado tornándoseles todo irrelevante y aburrido. Por otra parte existe una

intensa demanda de innovaciones para la enseñanza por parte de los docentes las cuales el mercado editorial trata de acompañar con novedades que, año tras año, mencionan los temas o problemáticas sociales antes mencionados. No obstante, estas innovaciones no necesariamente convergen en lo que en la escuela tradicional sería un aprendizaje esperable de contenidos, justamente porque, tal como señalan Corea y Lewkowicz (2004), lo que se ha agotado es la capacidad de la institución (y por lo tanto también de los docentes) de regular los enunciados. Esta regulación en la escuela tradicional apuntó siempre a definir la pertinencia de lo que se dice en función de lograr una cohesión a los interlocutores. El proceso destitutivo da, por lo tanto, lugar a que esta imposibilidad de determinar pertinencias disperse a los interlocutores a punto tal que ya ni siquiera los produce. Precisamente, la fuga de la opinión de los autores en los libros de texto, da por sentado que la presentación de múltiples voces daría lugar a que los chicos elijan desde su propio criterio, lo cual acompaña a este proceso destitutivo dispersante de los enunciados. En otras palabras ¿cuál es explícitamente la posición (autorizada) del autor del libro de texto (que se supone, en primera instancia, es emitida desde la construcción de su pensamiento apoyado en desarrollos teóricos e indagaciones empíricas) sobre, por ejemplo, la y las pobreza o los nuevos movimientos sociales? Si este punto de referencia no existe dado que los alumnos pueden elegir (opinar) libremente según su propio criterio en el coro de voces que aparecen en los libros de texto, en los términos que señala Romero (2004), no será posible construir pensamiento cohesivo. Las referencias en los libros de texto de Geografía sobre nuevos movimientos sociales, huelgas organizadas por sindicatos, o intereses en juego en relación a temas de contaminación, aparecen presentados de tal manera que no ofrecen orientación, sentido o consistencia debido a la fuga de la postura del autor que deja en manos del lector-alumno la decisión y el trabajo de generar el sentido. Lo dicho tiene efectos directos en el déficit en la formación del ciudadano clásico de la modernidad, ése depositario de plenos derechos, obligaciones precisas y proyección política en tanto constitución de sujeto político en interacción con la esfera pública.

Sumado a lo anterior, y retomando lo señalado en el comienzo de esta ponencia, los medios de comunicación, en especial a través del periodismo radial y televisivo, tiene una enorme participación en la agudización de las tendencias señaladas en un doble sentido: por un lado contribuye a la emergencia de protestas sociales o muestran problemas de contaminación, pero por otro lado necesitan de cualquier novedad que sea impactante que se pueda constituir en noticia (y ofrezca rating). Por otra parte, tal como señala Casullo (2004) el agotamiento de la imagen de la figura del intelectual y del político del denominado campo progresista ha incidido en la formación de un nuevo tipo de periodista signado por la lógica actual de los medios que le exige protagonismo. Éstos (junto con los locutores) terminan constituyéndose en los principales enunciadores escuchados por la sociedad. A diferencia de lo que sucedía hasta hace treinta años atrás, en la actualidad esta lógica mediática rige al conjunto social: ahora la mediación es fundamental y la virtualidad es central ya que de lo que se habla principalmente es de lo que aparece en la televisión: lo que no aparece en su agenda pasa a no tener ni valor ni importancia. Por este motivo en la actualidad se pueden reunir unas muy pocas personas y ya hay una noticia (un piquete, una caceroleada) en la medida que los medios decidan llevar sus cámaras allí. Existe mayor información y conciencia de los conflictos pero, por otra parte, la nueva figura periodística protagónica propone sospecha, recelo y cuestionamiento desde la palabra directa y sin mayor elaboración (en términos de construcción de pensamiento) a diferencia de la palabra del

intelectual de viejo cuño que resulta abstracta, carente de interés, aburrida e ininteligible.

De este modo esta fuerte presencia mediática coadyuva (aunque no determina) la agudización de un proceso de erosión política de los poderes del Estado caracterizado, como ya se apuntó, por la expansión en la sociedad civil de un estado de ánimo crispado y poco inclinado a la reflexión racional. Así, los temas de la agenda pública de impronta territorial y geográfica (muchos de ellos recogidos en los libros de texto) irrumpen en la vida cotidiana desde los medios de manera traumática e irracional desgastando la capacidad de problematizar de los adultos y también, por añadidura, de los niños y jóvenes<sup>3</sup>. Se acentúan así formas de actuación que reconocen sus antecedentes en las revueltas de la crisis del comienzo de la actual década en la Argentina: se acciona, como ya se señaló reiteradamente, mediante mecanismos erosivos de los poderes públicos (la principal y más visible, aunque no la única, ha sido durante el año 2008 la caceroleada) para (luego del “que se vayan todos” de 2001 y 2002 o del “que se vaya la Presidenta” de 2008) constituir algo nuevo que no se sabe bien qué podría ser o en qué consistiría.

Es necesario, entonces, tener en cuenta que una parte nada desdeñable de los actores de los conflictos sociales actuales que son sólo casi exclusivamente una creación mediática no tienen la predisposición anímica para enfrentar rupturas en su propio campo de significación. En efecto, se puede decir que luego de la gran crisis de 2001 y 2002 las formas de actuación de los individuos en un número importante de protestas registradas por los medios reposan en un estado de ánimo social resultante del proceso de erosión de sentido de la década de los noventa: grandes enunciados que no se sabe bien qué enuncian pero que movilizan desde el enojo, la frustración y el sentirse merecedor de algo mejor sin poder definir bien los contornos de lo que se quiere desde el propio interés de clase. No obstante, estas protestas impulsadas por los medios conviven con las otras que pugnan por introducir elementos en la agenda del Estado y proponen al interior de las mismas realizar esas rupturas en su propio campo, pero todas las protestas juntas y de manera indiferenciada, son recogidas por los medios mostrando (casi siempre) sólo los efectos geográficos incómodos que generan. Se produce, de este modo, un sentimiento ambivalente en los ciudadanos: por un lado un fastidio y rechazo a la acción directa sobre el territorio pero, por el otro, el convencimiento de que la acción directa será la única forma de poder ser escuchado por las autoridades, constituyéndose en una herramienta a la que se apelará, en caso de ser necesario, en el momento en que el interés individual se vea afectado por algo que pueda ser leído como una arbitrariedad.

En este contexto, por lo tanto, el problema de muchos libros de texto de Geografía es que introducen nuevos temas pero con la lógica actual de los medios de comunicación, lo que contribuye a la fuga de la explicitación del punto de vista (cohesivo) del autor que, en primera instancia, podríamos pensar que por el lugar que ocupa sería más cercano al del intelectual de viejo cuño y no al del periodista. Justamente, de manera más o menos similar a los medios de comunicación que buscan complacer a la “gente” y de hacerse representativo de su pensamiento, las propuestas editoriales trabajan en función de agradar a los docentes y los estudiantes. Así como el medio de comunicación trata afanosamente de captar qué piensa “el hombre común”,

---

<sup>3</sup> Se entiende aquí a la problematización como presentación de obstáculos epistemológicos que se presentan en el campo de significación, que tal como indicó Bachelard (1972), son ese conjunto de valores, lenguajes, códigos compartidos por una cultura y que iluminan y oscurecen el conocimiento.



“el hombre de a pie” o “la gente en la calle” las propuestas editoriales tratan de captar el “interés de los chicos”, haciéndose eco de la demanda de gran parte de los docentes. En tal sentido, el aporte de los libros de texto, junto con el conjunto de dispositivos de la institución escolar no está siendo capaz de generar puntos de referencia que puedan interpelar a los jóvenes.

En tal sentido, desde la producción de los libros de texto, de lo que se trata es de la dificultad de encontrar una forma de diálogo con los nuevos ejes de construcción de lo político por parte de los jóvenes que señala Reguillo Cruz (2000), que son bien diferentes a los planteados por la modernidad, los cuales dan especial valor a la esfera pública, la proyección utópica y el deber ser. Los nuevos ejes pasan ahora por la emotividad y el privilegio de los significantes por sobre los significados, todo esto haciendo pie en la certidumbre juvenil de lo tangible frente a la evanescencia de un futuro debilitado. Reguillo Cruz afirma que desde allí los mismos jóvenes realizan apuestas frente a la desesperanza y el temor.

En efecto, tal vez la pregunta a realizarnos no sea tanto cuánta Geografía aprendieron o cómo aprendieron esta disciplina sino qué pueden o podrían hacer los sujetos alumnos con lo que se les enseñó y se les enseña de la misma. Esta tarea requiere poner a su disposición textos lo suficientemente potentes como para que los habiliten a ir más allá del aprendizaje por la mera repetición (y más allá de los intentos declamados de llevar adelante una enseñanza orientada hacia el logro de aprendizajes significativos). En esto el papel del docente es (por supuesto) clave y los libros de texto podrían ser un punto de apoyo en tanto no se produzca la fuga de la explicitación del punto de vista del autor sobre el cual confrontar y realizar una experiencia. Seguramente una línea de investigación fructífera será averiguar si los estudiantes (y ex estudiantes) han sabido hacer algo distinto y creativo con lo que se les enseñó de Geografía en la escuela y con los libros de texto. Esto, al día de hoy, no lo sabemos y el conocimiento al respecto podrá darle material a los autores para repensar la elaboración de libros de texto siempre y cuando se acepte no continuar fugándose de la explicitación del propio punto de vista bajo la excusa de no querer imponer un pensamiento cerrado, de ser autoritario o de no desear realizar propuestas reduccionistas. Lo mismo vale para los profesores que harían una apropiación creativa de los libros de texto ya existentes en el mercado, conociendo sus características, y no perdiendo de vista los propios límites con los que se cuenta para realizar tal “desvío” en el uso de dicho material.

La respuesta a la constante pregunta de muchos docentes (y también de algunos autores de libros de texto) sobre cómo hacer para sacar de la abulia a los alumnos es difícil de elaborar. No obstante aquí se sugiere que se pueden construir condiciones para su respuesta. Dichas condiciones requieren de dos dimensiones siendo una de ellas de carácter académico y de construcción de conocimiento y la otra de carácter político. La primera de ellas, la académica, apunta a atender a las claves del presente, algunas de las cuales han sido aquí bosquejadas, reconociendo los motivos de la fuga de la explicitación del propio punto de vista, y elaborando materiales sobre lo que los alumnos y ex alumnos resignificarán a partir de la Geografía enseñada. La segunda dimensión es del orden de lo político: una decisión de los autores de libros de texto de realizar esta explicitación, lo que implica una permanente y agotadora negociación con los editores quienes, desde la lógica mercantil empresarial, tienden a imponer un tratamiento de este conjunto de temáticas más cercano al que realizan los medios de difusión, eludiendo dejar vinculada a la editorial a posturas que puedan ser percibidas

como carentes de neutralidad valorativa, más allá de las genéricas menciones a la importancia de la “participación”, la actitud crítica y la democrática consideración de lo que dice el otro. Y en el caso de los usuarios de los libros de texto, reconocer la existencia de la fuga de la palabra del autor. Y tener presente que ese reconocimiento no desautoriza a los libros y sus autores sino que posibilita recuperar todo lo valioso que muchos de éstos traen que, en muchos casos, no pudieron ser hilvanados en un discurso cohesivo (a la vez que democrático) debido a la fuerte sobredeterminación que pesa sobre los autores al momento de desarrollar su tarea.

La construcción de la escuela como un espacio de enunciación que recupere la capacidad cohesiva de los individuos que a ella asisten es la tarea política que se tiene por delante. Si bien, es necesario insistir, esta tarea no puede recaer sólo en los autores de los libros de texto, tampoco podemos dejar de pensar la enorme responsabilidad que a ellos les cabe al decidir o no emprender la retirada de la propia palabra en sus escritos como actores que portan un saber construido a partir de los resultados a los que ha llegado la comunidad académica geográfica. Esta retirada de la palabra organizadora también es una retirada o huida como adultos que elaboran materiales para jóvenes que viven con cada vez menor cantidad de parámetros de referencia institucionales y cada vez mayor presencia de las erosivas lógicas mercantiles en sus existencias. Así, tal vez, se pueda empezar a pensar en constituir a la escuela como un lugar de enunciación colectivo desde donde, acaso, ya no se trate, como en la escuela tradicional, sólo de explicar los nuevos temas traídos por los libros de texto de Geografía, sino de proponer claros puntos de referencia desde los cuales empezar a hablar colectivamente. Esto implica ir más allá de la palabra espontánea y dispersa en el aula y promover la construcción de pensamiento, tratando de implementar con mayor coherencia la labor didáctica. En otras palabras: es intentar un diálogo entre ese eje emotivo señalado por Reguillo Cruz y los términos racionales que las currículas jurisdiccionales sugieren y que algunos libros de texto y algunos autores de los mismos intentan proponer.

Por último y retomando todo lo hasta aquí dicho: ¿Cómo pensar en anticiparse ante los efectos del modelo desarrollo? Una respuesta posible sería el empezar a tomar conciencia del carácter del mismo, proponiendo la convergencia de esfuerzos para que los saberes académicos en torno a esta cuestión (que no celebren el matrimonio entre avance tecnológico y profundización del actual modelo) puedan llegar a la escuela, a las clases de Geografía, a través de varias vías, una de ellas, que se ha analizado aquí es la de los libros de texto, pero no es la única. Y algo más: la escuela requiere constituirse en un espacio posible, uno más –aunque muy importante-, que apunte a la reconstitución de la esfera pública y a la refundación de lo político en tanto “al vincular la enseñanza a movimientos sociales más amplios, los docentes pueden empezar a redefinir la naturaleza y la importancia de la lucha pedagógica y, con ello, a aportar una base para luchar por las formas de autoridad emancipatoria como fundamento del establecimiento de la libertad y la justicia (...) La tarea siguiente consiste en organizar y luchar por la promesa que la autoridad emancipatoria ofrece a las escuelas, la comunidad y la sociedad en su conjunto” (Giroux; 2003: 169). En efecto, desde la Geografía escolar en Argentina hay mucho para decir al respecto.

## Bibliografía citada

- Bachelard, Gastón; *La formación del espíritu científico*; Buenos Aires, Siglo XXI, 1972
- Basualdo, Eduardo; *Concentración y centralización*; Bernal, Universidad Nacional de Quilmas, 2000
- Basualdo, Eduardo; *Estudios de historia económica argentina. Desde mediados del siglo XX a la actualidad*; Buenos Aires, Siglo XXI, 2006
- Casullo, Nicolás; *Sobre la marcha. Cultura y política en la Argentina 1984-2004*; Buenos Aires, Colihue, 2004
- Corea, Cristina; Lewkowicz, Ignacio; *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*; Buenos Aires, Paidós, 2004
- De Certeau, Michel; *The Practice of Everyday Life*; University of California Press, 1984
- Duschatzky, Silvia; Corea, Cristina; *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*; Buenos Aires, Paidós, 2004
- Freire, Paulo; *Concientización. Teoría y práctica de una educación liberadora*; Buenos Aires, Galerna, 2002
- Giroux, Henry; *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*; Buenos Aires, Amorrortu, 2003
- Kaufman, Alejandro; “Sobre lo destituyente. Progresiones y regresiones”; *Pensamiento de los Confines*; N° 22, 2008
- Mançano Fernandes; “Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales”; [www.ua.es/grupo/giecryal/documentos/docs/BMFUNESP%205.pdf](http://www.ua.es/grupo/giecryal/documentos/docs/BMFUNESP%205.pdf) (último acceso 7 de febrero de 2009)
- Quintero, Silvina; “El país que nos contaron. La visión de Argentina en los manuales de geografía (1950-1997)”; en *Entre pasados. Revista de Historia*. Año VIII, N° 16, 1999
- Reguillo Cruz, Rosana; *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Norma, 2000
- Romero, Luis Alberto (coord.); *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*; Buenos Aires, Siglo XXI, 2004
- Tobío, Omar; “Los libros de texto en un contexto de destitución política: las nuevas dificultades para el abordaje didáctico de temáticas sociales y territoriales”; en *Actas del 1º Congreso Internacional de Didácticas Específicas*, San Martín, UNSAM, 2008