

***Deus ex machina.* Sobre despolitización y clausura de dilemas en la enseñanza de la Geografía**

Omar Tobío
Centro de Estudios Geográficos
Escuela de Humanidades
Universidad Nacional de San Martín
Omar.tobio@unsam.edu.ar

1. Introducción

Algunas currículas jurisdiccionales de la Argentina actual se caracterizan por la habilitación de una mirada politizada de los temas de la agenda geográfica. La posibilidad de desplazar el tratamiento de los mismos de la esfera de la moral hacia la de la política abre el espacio para la construcción de problematizaciones alejadas del escándalo o la indignación. Además de desnaturalizar lo social, la mirada politizada reconoce a los problemas como encerrados en una trama conflictiva no agotable en proposiciones binarias excluyentes. En tal sentido, se orienta a definir los contornos del dilema a considerar, más que a resolver los problemas atrapados en el mismo. El objetivo de esta ponencia, por lo tanto, se orienta a exponer el carácter de las preocupaciones y resistencias de algunos profesores de Geografía frente a esta habilitación política. Una de las conclusiones centrales de este trabajo refiere a que, en ocasiones, en forma explícita o no, la apelación a los presupuestos de una Geografía clásica de corte empirista y pre político se torna un *deus ex machina* omnipresente el cual termina cancelando en el aula, de manera forzada y artificial, la reflexión sobre los problemas construidos o los temas de la agenda geográfica propuestos.

2. Geografía y sentido

Pensar la Geografía y la enseñanza de la Geografía es adentrarse en lo complejo. Al analizar cualquier problemática de la agenda geográfica, como los

enfrentamientos entre los movimientos socioterritoriales ambientalistas con las empresas mineras de capital global en la Argentina –el cual será el ejemplo al que me iré refiriendo a lo largo de esta ponencia- es necesario construir un relato en la escuela 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 o culturales. 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 que sean iguales.

Si existe algo que pueda tornar útil y relevante a la enseñanza de la Geografía en las escuelas eso será entender (o “enseñar”) 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.

La razón mueve los actos de los actores, pero también las pasiones y sentimientos: la definición de los antagonistas, las luchas al interior de los grupos enfrentados, la voluntad de poder, la reconquista de lo perdido, la defensa de lo adquirido, los celos atraviesan el espacio de la Geografía Económica y Social y puede (y necesita) ser retomado y recreado en las aulas.

En el marco de una permanente queja referida a que a los alumnos “no les interesa nada” el relato de la acción de los actores en las distintas geografías presenta rasgos seductores en tanto intrigantes: ¿por qué el proceso de instalación de empresas mineras a cielo abierto no se dio con igual énfasis en todas las provincias argentinas con condiciones naturales más o menos similares para esta explotación? ¿qué fue lo que incidió en la toma de decisiones? ¿cuál es y cuál fue el papel de las movilizaciones de protesta

pioneras para esta diferenciación? ¿cuáles son los errores que los mismos movimientos socioambientales reconocen que cometen y cometieron?

Llegados a este punto es dable preguntarse si es posible encontrar un sentido a la trama de acciones que dan lugar a la geografía argentina y a las geografías argentinas. Al mencionar sentido me refiero a ciertos elementos más o menos permanentes presentes de manera subterránea y no visible a simple vista que no garantizan en absoluto que los hechos se sucedan de manera fortuita. 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.

3. Disputas de significados

Los cambios operados sobre el “qué enseñar” de la disciplina Geografía como la constatación del ingreso de nuevos modos de tomar contacto con los enunciados producidos por esta disciplina en la escuela por parte de los alumnos, dieron lugar en las últimas dos décadas en Argentina al desarrollo de una serie de innovaciones didácticas. Éstas, en muchos casos, se expresa en la elaboración de situaciones problemáticas por las cuales, en muchas ocasiones, se hace ingresar en el aula a la realidad de acuerdo al relato producido por los medios de comunicación. Este procedimiento -riesgoso en tanto las vinculaciones de los temas geográficos de la currícula con los de la vida cotidiana atravesada por los medios electrónicos de comunicación requieren de una serie de mediaciones a construir con especial rigor y conocimiento disciplinar- obliga a ser consciente de la tensión siempre existente entre la realidad y el relato que da cuenta de ella.

Quién enuncia y desde dónde lo hace y con qué poder esta investido para tal tarea es, por definición, una circunstancia política. Asumir esa tensión entre

relato y objeto -y además hacerla explícita- implica una densificación de dicho carácter político.

Si las clases de Geografía se transforman en un terreno de disputas de significados, -quiéranlo o no los profesores de esta disciplina- dicha disputa se manifiesta en dos frentes. El primero, ya mencionado, es el mediático-comunicacional desde el cual se construyen los relatos que integran la agenda de temas de discusión cotidianos de la sociedad civil vinculados a los temas geográficos más o menos presentes en los diseños curriculares jurisdiccionales. El segundo frente es el de la reproducción de dichos relatos o de sus principales líneas de fuerza por parte de los alumnos en el proceso de producción de hegemonía¹ vigente².

Los profesores inscriptos en una perspectiva que instale en el centro de las preocupaciones a lo político tratan observar cómo, de qué manera, y en qué medida los estudiantes pudieron acercarse o internalizar la complejidad de las tramas políticas presentes en cualquier problematización en Geografía. Los contenidos disciplinares se constituyen por lo tanto en una condición necesaria pero no suficiente para “saber” sobre la disciplina. O, mejor dicho, la disciplina es un canal más para comprender el mundo y poder transformarlo.

La enseñanza de una Geografía para la comprensión (política a la vez que geográfica) requiere una posición particular docente. En este sentido, el compromiso político y el compromiso como geógrafo o como profesor de Geografía requiere tener en cuenta que en uno mismo existe una serie de disposiciones geográficas (cómo hacer, transmitir o relatar Geografía y geografías) en interacción con un conjunto de disposiciones políticas (como posicionarse frente a la hegemonía) a sabiendas que la frontera entre ambas es difusa. En efecto, cada profesor se inscribió a lo largo de su trayectoria en distintos universos (social, escolar, de educación superior en Geografía, de

¹ Hegemonía entendida en los términos clásicos de Gramsci. Véase Gramsci, Antonio; *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2000

² Por este motivo se considera aquí que el centro de la disputa no es con los diseños curriculares. Por el contrario, el problema detectado es que en muchas ocasiones los docentes no atienden a las sugerencias emanadas desde dichos documentos de los Estados provinciales, los cuales no necesariamente son elaborados por equipos genéricamente definidos como “tecnócratas”.

relatos políticos) que dan cuenta de las disposiciones interiorizadas en un ida y vuelta con sus acciones dentro de cada uno de esos universos. Ese conglomerado de universos y recorridos personales a la vez que sociales, por lo tanto, son los que requieren ser develados para poder llevar adelante procesos emancipatorios en tanto constitución de sujetos políticos.

Este proceso autorreflexivo supone poder observar los imperativos de aplicación sobre uno mismo de las instancias analíticas de observación (y de evaluación) que se aplican o aplicarían a los estudiantes para poder desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje³.

4. Dilemas

El pensar, desde la perspectiva aquí planteada, la tarea en el aula supone una aproximación que se aleja tanto del planteo de dicotomías como de grandes generalizaciones, para poder dar cuenta de, por ejemplo, la inabarcable multiplicación de situaciones áulicas, de creciente heterogeneidad de alumnos dentro de la misma, la rápida mutación de enunciados que discurren por ellas, la dificultad de poder establecer una cohesión de pensamiento el no poder despegarse de la circulación de opiniones espontáneas y carentes de reflexión en tensos contextos de violencia de “baja intensidad”⁴.

Se entiende que la mejor manera de aproximarse al problema-objeto de reflexión construido (lo que circula al interior del aula y la posición politizada del docente ante dicho flujo) no conviene realizarla en términos dicotómicos, binarios, de disyuntiva, sino tratar de pensar de manera dilemática, es decir, considerando que el objeto de discusión (lo que sucede adentro del aula con la negociación de significados entre actores) se encuentra atrapado, envuelto,

³ Este proceso se emparenta con el que Gerard Mauger señala como de autoanálisis quien siguiendo sus lecturas en torno a Bourdieu señala la necesidad de reflexionarse por medio de aplicación de instrumental usado para los objetos de estudio de las ciencias sociales como tarea necesaria para cualquier intelectual que se entienda como comprometido con la mejora de las condiciones sociales. Véase Mauger, Gerard; “Entre engagement politique et engagement sociologique”. Tissot, S.; Gaubert, C; Lecheien, M; *Reconversions militantes*. Limoges, PULIM, 2004

⁴ Véase Tobío, Omar; “Medios y conflictos escolares”; Buenos Aires, *Página/12*, 06/08/08

aprisionado en una malla de relaciones de fuerzas que requieren por parte de quien reflexiona (que es quien dialoga con los alumnos en el aula) de una decisión que ordene y jerarquice los hilos de esa red a sabiendas de que quien intenta ese ordenamiento y develamiento de los mecanismos de poder también está constreñido por una red de fuerzas que incide en esa toma de decisiones. Reconocer la malla de poderes en el objeto construido y en uno mismo es, además de encerrar los problemas, abandonar la pretensión de querer solucionarlos (al menos de manera inmediata).

Asumir esta reflexión, no obstante, no resuelve plenamente los dilemas éticos que de ella se desprenden. Acaso se trate, más sutilmente, de acercar desde la Universidad algunas conceptualizaciones sobre algunos elementos presentes en el campo de fuerzas sociales para contribuir al enriquecimiento de la cartografía política de los docentes. Entonces es necesario preguntarse: ¿cómo develar esos elementos presentes en el campo de fuerzas sociales? También ¿cuánto (o qué) de lo que ese está buscando y pensando en el campo de la Geografía es útil, pertinente o relevante para los docentes mismos?

5. *Deus ex machina*

Un buen profesor de Geografía necesitará estar preparado para toparse con “temas” y “cuestiones” que no intentaba buscar. Dicho en otros términos: un buen profesor de Geografía necesita realizar el largo recorrido de aceptar la incertidumbre, no aferrarse a lo previsible, estar dispuesto a cambiar y, a pesar de todo esto no dejar de tomar posición.

Una de las cuestiones importantes a remarcar es el desconcierto que muchos actores sociales (históricamente constituidos) se encuentran desorientados frente a los acontecimientos que los aquejan o deben enfrentar de manera impostergable y muchas veces. En este sentido, nadie puede delinear con precisión el mundo que construye, ni la geografía que construye y, en ocasiones, el *deus ex machina* del profesor de Geografía mueve a los actores en el aula, en el tema tratado clausurándolo, cerrándolo y proyectando su

propia toma de partido sobre los actores despojando a estos de la complejidad que los constituye. Tal vez convendría evitar agregarle perentoriedades ideológicas –lícitas, inevitables, necesarias, en cualquier profesor de Geografía- evitando victimizaciones, construcción de héroes (medioambientalistas) o villanos (irrecuperables) como las empresas mineras. Ni más ni menos: 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.

En efecto, el *deus ex machina*, el dios surgido de la máquina, es ése elemento externo traído por el docente, el que resuelve el tema de la clase sin seguir la delicada lógica interna del mismo. El *deus ex machina* llegará por imposición del relato elaborado en el aula (que sea pedagógicamente claro), pero no en función de encontrar la salida al dilema trabajado en el aula sino en función de una demostración de quién tiene que tener la razón: los ambientalistas, las empresas o el Estado. En síntesis, la llegada del *deus ex machina* revela un ánimo no de aproximación a la verdad, sino de lograr mantener la atención del muchas veces escurridizo público escolar, caracterizado por constituirse en un sujeto espectador, más que en un sujeto pedagógico⁵.

6. Politizaciones

Si bien en los últimos veinticinco años la comunidad académica de geógrafos en la Argentina ha dado muestras de una importante capacidad de pensar desde categorías teóricas e intentar aportar a la construcción de conocimiento científico, aún debe saldar cuentas pendientes con el legado que porta, caracterizado por un fuerte empirismo y una persistente tendencia al encierro de carácter defensivo frente a otras disciplinas.

⁵ Tobío, Omar; “Del sujeto espectador al sujeto político: enseñar Geografía en contextos de creciente virtualización”; en *Anekumene*, N° 1 (en prensa), 2011

La fuerte impronta empirista de la disciplina supone el muy trabajado problema de la necesaria apertura hacia la teorización (apelando a las producciones de otras ciencias sociales afines). Pero también 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 como los problemas ambientales. En este sentido es dable pensar la necesidad de la adquisición de un habitus⁶ que no se entregue ni a la indulgencia ni a la resignación frente a las realidades sociales, encuadrables éstas en una agenda geográfica de potentes resonancias al interior de las aulas en la escuela media. Se supondría, por lo tanto, que los profesores del nivel medio podrían cumplir la doble tarea de transferir saberes geográficos y, desde allí, generar instancias emancipadoras⁷ en tanto se constituyesen primero ellos mismos (nosotros mismos, reflexionando colectivamente en la Universidad) en sujetos políticos.

Por otra parte, la comunidad académica de geógrafos se interroga con especial énfasis sobre la utilidad social de las producciones de este campo, muy especialmente en función de la necesidad y posibilidad de contribuir a la formación de ciudadanos críticos. Pero, además, se encuentra ante una situación paradójica por la cual desde la misma comunidad de geógrafos (y profesores de Geografía) se menciona el escaso conocimiento que poseen las mayorías sociales sobre las incumbencias de la Geografía a pesar de ser una disciplina central en el sistema educativo desde hace muchas décadas.

Se sostiene aquí que el problema de la paradoja antes señalada no es de formación académica sino de profunda despolitización –en torno a esta cuestión- en los Profesorados tanto universitarios como no universitarios. En efecto, éstos parecen no poder dar cuenta de la posibilidad de producir

⁶ En los términos de Pierre Bourdieu en tanto necesidad de reflexión sobre las regulaciones en la producción de conocimiento teórico en relación al rol de los intelectuales. De hecho, se trata de evitar la ilusión de que los principios que rigen para estudiar lo social no rigen para el investigador en ciencias sociales, quienes se encontrarían salvaguardados de las clasificaciones por ellos mismos construidas. Véase Pierre Bourdieu; *El sentido práctico*. Madrid, Taurus, 1991

⁷ Tal como señala Henry Giroux “(...) 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”. Ver Henry Giroux; *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires, Amorrortu, 2003, pp. 169

enunciados políticamente potentes a la vez que temáticamente relevantes orientados a la promoción de reflexión geográfica sobre amplias franjas de la población. En parte los estudios sobre una adecuada didáctica de la Geografía acontan a intentar superar ese problema. Propongo, entonces, una nueva pregunta: ¿cuánto *sí* se ha estudiado sobre lo que hacen y dejan de hacer los profesores en las aulas del sistema educativo y cuánto *no* se ha estudiado sobre el carácter de los vínculos que guarda el mundo académico geográfico no dedicado a la producción de profesores con el mundo de los profesores (lo que implicaría a los académicos universitarios estudiarse a sí mismos)? Esta pregunta es, fundamentalmente, de carácter evaluativo.

En efecto, politizar las relaciones y observar desde una lectura política la propia trayectoria por distintos mundos (de por sí politizados) coadyuvará a realizar evaluaciones en el aula que se alejen del intento de control de los alumnos. En efecto, la politización de la mirada docente puede advertir sobre las tendencias arraigadas en la escuela media en la cual se busca evaluar para comprobar un dominio de los contenidos en los alumnos para calificarlos en función de recompensa o castigo, o más técnicamente, para obtener información confiable y fidedigna sobre *cuanto* se sabe. Los alumnos, en efecto, si son considerados como meros objetos de evaluación para comprobar aprendizajes tenderán a estudiar para la acreditación y no para aprender⁸.

La evaluación de docentes constituidos en sujetos políticos realizada a estudiantes vistos como sujetos políticos en pleno proceso de constitución supone una mayor complejidad que la mera objetivación cuantitativista. En efecto, de lo que se trata es de tener en cuenta las particularidades específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la forma de resonancia en el aula de los temas de la agenda geográfica presentes en la opinión pública y de las trayectorias de cada uno de los profesores en una acción reflexiva para entender en qué desembocó en la actualidad la producción social de uno mismo.

⁸ Véase Litwin, Edith; “La evaluación: ¿campo de controversias o nuevo lugar?” en Litwin, Edith; Camillioni, Alicia; *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós, 1998

7. A modo de conclusión

Los profesores de Geografía al trabajar con situaciones concretas pueden reinstalar los límites de las acciones humanas en estos encuadres y escenarios políticos. Quienes están haciendo geografía en los lugares concretos no poseen toda la información necesaria que dé cuenta del momento que están viviendo y desde ese lugar de incompletitud toman decisiones. Lograr mostrar y exhibir el escenario de la actualidad de “ese” lugar es una compleja, pero a la vez, desafiante tarea de los profesores. De este modo, la razonabilidad, planteada en los términos de Bourdieu⁹, reemplazaría a la racionalidad impuesta desde afuera, como un *deus ex machina* que cancela los dilemas tratando de mostrar alguna solución tomando parte por alguna de las partes, cuando, en realidad, como se dijo, de lo que se trata es de conocer la especificidad de la manifestación del capitalismo en cada geografía en particular considerada.

Lo dicho antes supone que si no se recurre al acercamiento a la historia de la propia trayectoria se corre el riesgo cierto (evidenciable muchas veces, incluso en actos de violencia de los alumnos) de sentirse desarraigado en el propio lugar (“¿Qué hago yo acá enseñando esto a estos alumnos a los que no les interesa nada?”). En el contexto de las actuales incertidumbres¹⁰ es necesario realizar el conjunto de tareas someramente reseñadas en tanto posibilidad de entender aunque sea de manera aproximada qué es lo que está sucediendo en las aulas ante los ojos de todos los docentes (incluyendo aquellos refractarios a la asunción de una perspectiva politizante), situaciones que para muchos profesores se está constituyendo en un verdadero enigma o jeroglífico.

⁹ Bourdieu, Pierre; *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires, Manantial, 2001

¹⁰ Incertidumbres derivadas del carácter que asume la actual economía política de carácter global que impacta en las aulas. Véase Tobío, Omar; “La didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales frente al avance de la economía política de la incertidumbre” en Moglia, Patricia y Cuesta, Carolina; *Las didácticas específicas y la formación del docente como profesional*. San Martín, Unsam Edita-Cuadernos del CEDE, 2008.

En este sentido, entonces, una situación dielmática no pone sobre la mesa una falsa opción, pero si plantea intrigas y no respuestas prefiguradas en el aula. Un profesor de Geografía (identificado con su tarea y el tiempo histórico en el que se aloja) necesita establecer una tensión al máximo posible de sus creencias. Necesita poner bajo una implacable mirada crítica su propio pensamiento, ideología, y educación recibida. Para pensar sobre empresas mineras o sobre movimientos socioambientales es necesario también pensar contra uno mismo. Y, desde allí, si se puede hablar de política, entonces, no será tanto porque los profesores de Geografía se dediquen a los aspectos vinculados al estudio de los actores en las burocracias públicas o en su acción contra éstas sino por la posibilidad de poder dar cuenta de la complejidad de la urdimbre social en este específico momento histórico.

No se trata sólo de leer el texto (el aula, el tema a desarrollar, los alumnos) sino que se requiere “habitarlo”, lo cual, como señala Ricoeur¹¹, se constituye en un acto que sólo se establece mediante otro: el de construir. A pesar de todo, la soberbia de lo que la actual civilización va generando no puede abolir la primacía de los sentimientos de quienes se sienten desarraigados en sus propios lugares. Se trataría, en suma, de ir recreando algo así como un lugar, un espacio, para el retorno a uno propio e íntimo, a ese espacio y lugar en el que –alguna vez, hace tiempo- se decidió empezar a estudiar Geografía para enseñarla. Ese lugar daría pistas para el poder poner las cosas en su sitio (o en otro sitio), aunque, como dije al comienzo de este escrito, se sienta que las mismas no puedan ser controladas por los individuos. Ni por cada uno de nosotros como integrantes de instituciones con redes muy potentes que constriñen momento a momento cada uno de nuestros movimientos. No obstante, este reconocimiento es el primer paso para un proceso de politización que contribuya a, en aparente paradoja, salir del desconcierto introduciendo incertidumbres y dilemas y, desde allí, comenzar a elaborar posibles salidas a las restricciones.

¹¹ Ricoeur, Paul; *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, FCE, 2004

Bibliografía citada

Bourdieu, Pierre; *El sentido práctico*. Madrid, Taurus, 1991

Bourdieu, Pierre; *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires, Manantial, 2001

Chevallard, Yves; *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, 2000

Giroux, Henry; *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires, Amorrortu, 2003

Gramsci, Antonio; *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2000

Litwin, Edith; “La evaluación: ¿campo de controversias o nuevo lugar?” en Litwin, Edith; Camillioni, Alicia; *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós, 1998

Mauger, Gerard; “Entre engagement politique et engagement sociologique”. Tissot, S.; Gaubert, C; Lecheien, M; *Reconversions militantes*. Limoges, PULIM, 2004

Ricoeur, Paul; *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, FCE, 2004

Tobío, Omar; “Del sujeto espectador al sujeto político: enseñar Geografía en contextos de creciente virtualización”; en *Anekumene*, Nº 1 (en prensa), 2011

Tobío, Omar; “La didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales frente al avance de la economía política de la incertidumbre” en Moglia, Patricia y

Cuesta, Carolina; *Las didácticas específicas y la formación del docente como profesional*. San Martín, Unsam Edita-Cuadernos del CEDE, 2008

Tobío, Omar; "Medios y conflictos escolares"; Buenos Aires, *Página/12*, 06/08/08