

## LA GEOGRAFÍA B

Omar Tobío

Centro de Estudios Geográficos – Escuela de Humanidades – Universidad Nacional de San Martín

[omar.tobio@unsam.edu.ar](mailto:omar.tobio@unsam.edu.ar)

### RESUMEN

A partir de la descripción de la sedimentación de prácticas de la enseñanza de la Geografía Social con enfoque crítico ya realizada en otro trabajo apelando a la noción de estructura de sentimiento de Williams, se apunta aquí a bosquejar dos modos de configuración de ámbitos de producción y circulación de saberes en Geografía. Ambos atraviesan transversalmente a la Universidad y a los distintos niveles del sistema educativo, y, asimismo, tanto a quienes intentan enseñar Geografía como a quienes intentan aprenderla. El primero de ellos, que denominamos ámbito de la “Geografía a”, alude a ese entramado de relaciones sociales que habilita y estimula el deseo de aprender expresado en la curiosidad, la indagación y la vocación por cohesionar el pensamiento en torno a esta disciplina. El marco de la sociedad contemporánea con sus entrapamientos burocratizantes y la proliferación del sinsentido contribuye a la neutralización de dicho deseo, instalando a los sujetos como objetos, y ubicándolos en el ámbito anquilosado de prácticas y saberes de una Geografía conceptualizada aquí como dominante. Este ámbito, la “Geografía b”, resignó progresivamente desde los años ochenta la pedagogía autoritaria que le era inherente, tornándose en un espacio de buenas pero fallidas intenciones. Se propone aquí, en consecuencia, la operación política y pedagógica de proceder a una desidentificación con la “Geografía b”, habilitando, la posibilidad de desplegar al sentido del humor como instancia emancipadora a través del ejercicio consistente en resignificarla.

### PALABRAS CLAVE

Estructura de sentimiento – Enseñanza de la Geografía – Política emancipatoria

### 1. GEOGRAFÍA Y SU ENSEÑANZA EN LA ARGENTINA: CAMBIOS Y CONTINUIDADES DESDE 1983

El conjunto de procesos sociales y políticos asociados a la restauración constitucional del año 1983 en la República Argentina habilitaron una nueva organización de sentidos y valores dentro del conjunto social: la democratización institucional, la fuerte impronta de la resignificación del Preámbulo de la Constitución de la República Argentina en el marco de la post dictadura, y la rearticulación del poder civil frente al militar incidieron en la reinstalación y profundización de los derechos de ciudadanía civil y política, lo

cual no estuvo exento de situaciones de extrema conflictividad a lo largo de las décadas transcurridas desde aquel entonces. Dicho proceso, con sus sinuosidades y contradicciones, ha tenido una potente incidencia en una parte importante de los docentes de Geografía que se desempeñan en todos los niveles de la enseñanza, más allá de la heterogeneidad de sus posicionamientos respecto de la disciplina, de construcción de identidades en torno a la práctica docente en Geografía y de las circunstancias específicas de los entornos institucionales de cada establecimiento en los que se desempeñan.

El proceso abierto en 1983, por lo tanto, da lugar a que en la enseñanza de la Geografía de las Universidades públicas se experimentase un proceso de transformación de la perspectiva científica (o de campo de conocimiento) asumida tanto en la investigación como en la docencia universitaria: esta comenzó a retomar temáticas sociales y sus conflictos ya esbozados a comienzos de la década de 1970 y cancelados tras el inicio del régimen cívico-militar de 1976. En este marco, las nuevas perspectivas, encuadrables en lo que genéricamente se denomina neohistoricismo, supusieron, a partir de mediados de la década de 1980, el poder pensar desde varias Universidades públicas sobre el carácter de la conflictiva social expresada en el espacio o, desde un matiz conceptual distinto, sobre las dimensiones espaciales de dicha conflictiva.

Distinto era el panorama en las escuelas secundarias y en los Profesorados de Geografía no universitarios: una Geografía de corte inventarial, estático, con resabios de determinismo ambiental, con pretensiones naturalistas, memorística y, además, inscrita en el marco de un no reflexionado nacionalismo que esencializa al Estado y al territorio, parecía no poder reorganizarse y quedaba, año tras año, crecientemente, desenfocada respecto a la dinámica sociopolítica que se había abierto en el país. También estos problemas de la Geografía se inscribían en una escuela media que comenzó a evidenciar con mayor claridad que no lograba dar cuenta de sus objetivos propuestos sobre fines del siglo XIX. En este marco, los Profesorados de Geografía no universitarios no entraban en contacto, salvo algunas excepciones, con los incipientes resultados de carácter conceptual y de planteamiento de problemáticas que se iban consolidando en la Geografía de algunas universidades públicas.

En la década de 1990 se asistió a un conjunto de profundos cambios sociales y culturales en el marco de la experiencia del gobierno menemista: en este se desplegaron políticas públicas de corte neoliberal a través de una articulación de alianzas con el centro de gravedad en el Partido Justicialista. En efecto, desde las entrañas mismas del

peronismo, se hilvanaron los acuerdos necesarios para llevar adelante los programas de privatizaciones de los activos estatales y de descentralización de las funciones del Estado en el marco del Plan de Convertibilidad. Este conjunto de políticas altamente traumáticas para el tejido social, en tanto derivaron en el deterioro del ejercicio de los derechos de ciudadanía social para amplios contingentes de la población argentina, no afectó al proceso de democratización civil y política iniciado a mediados de la década anterior. Estas restricciones, si bien no incidieron en lo formal en los derechos civiles y políticos, redujeron los márgenes de autonomía moral de vastos sectores de la población, lo cual tuvo efectos sobre la posibilidad del ejercicio pleno de los mismos en la vida cotidiana. En paralelo, para las mayorías, en el nuevo clima cultural, se perdía la posibilidad de concebir un cambio profundo en las nuevas condiciones sociales implantadas.

No obstante, la reforma educativa que comenzó a implementarse a partir de 1993 abrió la posibilidad de la incorporación de los nuevos temas y enfoques desarrollados en algunas universidades en el marco de la llamada, por ese entonces, “profesionalización docente”: perspectivas renovadas de la Geografía ingresan, de este modo, en las agendas estatales nacionales, a través de los Contenidos Básicos Curriculares, en el marco de la nueva Ley Federal de Educación.

Los nuevos gobiernos del siglo XXI buscaron superar y desterrar los sedimentos culturales socialmente restrictivos de la década de los noventa: se habilitaron, de este modo, espacios de debate en diversos escenarios institucionales -en especial el de las escuelas- para delinear y comprender el papel del Estado como reconstructor del tejido social dañado por el neoliberalismo. Aunque con fragilidad, algunos derechos de ciudadanía social lograron fortalecerse, mientras que los derechos civiles y políticos continuaron con su plena vigencia en lo formal, a la vez que lograron cristalizarse demandas colectivas de índole cultural y de reconocimiento de la otredad plasmados en derechos cívico-culturales como el Matrimonio Igualitario.

En este contexto, en la década del 2000, en las escuelas, habiendo ya transcurrido algunos años desde la incorporación de perspectivas renovadas en los Contenidos Básicos Curriculares, los actores del sistema, los profesores de Geografía de la educación media, se encontraron ante un escenario cultural y político novedoso: aquel que habilitaba y promovía explícitamente la exploración y ensayo en las aulas de una perspectiva innovadora, que se extiende desde la enseñanza de una Geografía simple y

llanamente no tradicional, hasta una de carácter y perfil abiertamente crítico y contestatario. La Ley Nacional de Educación en 2006 acompañó este proceso cultural.

Ya a mediados de la década del '10 una nueva forma de organización de sentidos y valores emergente supuso el agotamiento de la retórica asociada a la inclusión social y la promoción de la acción colectiva: se tienden a tornar menos visibles los proyectos de corte progresista y se fortalece la presencia de discursos más asociados al individualismo, la meritocracia en abstracto y a la cancelación de opciones de mejora por vía de la colaboración colectiva. Aún así, el sendero abierto en 1983 continúa vigente.

En suma: la profundización de los procesos de consolidación de la posibilidad de ejercer derechos de ciudadanía civil y política, además de los culturales, siguen vigentes en el marco institucional constitucional. De este modo, a medida que pasan las décadas se van sedimentando prácticas en las cuales no existe una sola y unívoca manera de desplegar democracia, sino que se trata de un camino sinuoso, lleno de preguntas y con algunas respuestas provisorias en un devenir histórico que, en sí mismo, es cambiante pero que mantiene vigentes algunas líneas directrices.

De este modo también el pensar la Geografía y la enseñanza en las escuelas se enmarca en este contexto de cambios y continuidades, de multicausalidad de los hechos, de necesidad de generar desde los ámbitos de enseñanza preguntas bien delineadas y fundamentadas, que no necesariamente tienen que estar orientadas a ser respondidas. Lo dicho supone un incesante proceso de modificación de la vinculación de los profesores de educación media y de los Profesorados no universitarios con los mapas e inventarios que constituyen la materia prima fundamental de la identidad de esta práctica escolar.

La Geografía, de este modo, se piensa, se produce, circula y se enseña de distintos modos en los diferentes marcos institucionales: en algunos casos esos modos de hacer u decir entran en contacto, en otras ocasiones eso no sucede, pero, aún así, todo está en movimiento y en algunos ámbitos se van cristalizando y superponiendo.

Proponemos, entonces, pensar que el gran escenario de la Geografía y de su enseñanza es necesario leerlo teniendo en cuenta por tres grandes tipos de prácticas: las que son dominantes en el campo de la enseñanza de esta disciplina en la escuela media y en los Profesorados no universitarios desde fines de los años ochenta y comienzos de los noventa; las que son residuales, en las que se encuentran ecos de la Geografía desplegada en las escuelas hasta comienzos de la década de 1980 y dejan una herencia y a la vez una tensionan a las dominantes; y, en tercer lugar, las emergentes, que intentan

ir más allá de las dominantes a partir de la experimentación y del proceso de desidentificación respecto de estas. Todo este conjunto de prácticas se inscribe en una tonalidad de época, a la cual Raymond Williams (1997) conceptualiza como estructura de sentimientos o estructura de sentir (*sturucture of feeling*).

Llegados a este punto, podemos afirmar que en medio de los cambios en la estructura de sentimiento es posible advertir dos líneas de prácticas vigentes: la de la democratización de la vida social y la de la capacidad (y habilitación social) de ejercer la práctica de la interrogación a las dimensiones territoriales de la sociedad en las escuelas medias y en los Profesorados no universitarios (además de los desarrollos ya señalados en varias universidades públicas). De este modo nos estamos interrogando sobre la identidad y la cultura de quienes despliegan Geografía en diversos ámbitos institucionales. Esto supone entender que esta cultura geográfica (o, para ser más precisos, la cultura sedimentada de los que hacen Geografía) contiene tanto experiencias provenientes del campo material (como condiciones de infraestructura, equipamiento y salariales) como del simbólico (qué esperan los demás de alguien que se dedica profesionalmente a la enseñanza de la Geografía). A todo esto, debe sumarse una dimensión identitaria: la de los mensajes producidos en ámbitos diversos, como concursos televisivos en los que se pregunta por una Geografía descriptivista de las capitales y los ríos, o los discursos de la cotidianidad en donde “ser” geógrafo o profesor de Geografía supone necesaria, universal e inevitablemente, hacer mapas o inventarios, como agudamente y con humor señala Tim Unwin (1992: 21) al relatar una conversación que él sostiene como geógrafo con una persona lego en la materia en un evento social. La decodificación de estos mensajes que apuntan de lleno a la identidad se realiza, inevitablemente, en un tamiz de experiencias y de infinidad de otros mensajes procesados previamente.

### 1.1. Digresión metodológica

Observar la estructura de sentimiento requiere la consideración, por supuesto, de una escala temporal en la que podrán determinarse la conformación del conjunto de prácticas dominantes, emergentes y residuales. En este trabajo estamos considerando que las prácticas dominantes son las que se despliegan desde las décadas de ochenta y noventa; a las residuales como las que provienen de la enseñanza de la Geografía previa a los ochenta; y las emergentes son las que van corriendo en paralelo a las dominantes y son contestatarias ante estas. En otro trabajo, centrado específicamente en el tono que

asume el escenario cultural de la enseñanza de la Geografía a partir de 2015 (Tobío, 2016) hemos desarrollado esta perspectiva con otros matices que intentan dar cuenta de la meta político-institucional de la coalición política gobernante desde ese año con el fin de generar las condiciones explícitas institucionales de una nueva práctica de enseñanza de la Geografía dominante. Por este motivo, las reconfiguraciones de los tres tipos de prácticas dentro del período considerado en ese trabajo (1983-2016) no pueden trasladarse de un modo mecánico y homologable con lo desarrollado en la presente ponencia en la que establecemos el acento en las pervivencias y ecos de la Geografía desarrollada hasta antes de 1983 sobre la Geografía desplegada luego de dicho año.

## 2. LA ESTRUCTURA DE SENTIMIENTO

La estructura de sentimiento capta en el momento de su emergencia a los sentidos y valores que definen la tonalidad de una época y permite ver qué hay en común entre discursos y prácticas, de modo que “lo que impregna un período, más allá de las diferencias sociales, se inscribe en el campo recubierto por esta noción”. (Sarilo, 2000: 314).

En palabras de Williams, las estructuras de sentir “pueden ser identificadas como experiencias en solución, a diferencia de otras formaciones semánticas sociales que han sido precipitadas y resultan más evidente y más inmediatamente aprovechables” (Williams, 1997: 156). En este sentido la estructura de sentimiento es un proceso cambiante en el que encontramos prácticas dominantes (conjunto de normas que provenientes del pasado organizan el presente), residuales (aquellas, también del pasado, que conservan su sentido originario) y emergentes (que plantean discontinuidad y ruptura en base a lo existente en el tiempo presente). En efecto, las (más o menos novedosas, más o menos prolijas) prácticas emergentes (en especial durante la segunda mitad de la década del 2000) de enseñanza y aprendizaje de la Geografía con enfoque renovado en las escuelas secundarias, o en los Profesorados no universitarios (que intentan dar cuenta del escenario sociocultural y político de los actuales territorios), se vinculan con formaciones que ya son manifiestas, dominantes o residuales. En este sentido, entonces, la estructura de sentimiento “es un campo de posibilidades, un límite a ese campo y un conjunto de líneas de desplazamiento hacia fuera” (Sarilo, 2001: 18). Esto, como veremos, supone una cancelación progresiva de la Geografía predominante hasta comienzos de la década de 1980. Este agudo cambio desorientó (y aún lo sigue haciendo) a la mayoría de los profesores de la disciplina que se desempeñan en la

escuela media, interpelando su identidad como profesionales de su enseñanza. La estructura de sentimiento se constituye en una experiencia social en la que se expresa la vivencia activa de valores, significados y creencias más o menos sistematizadas en la conciencia práctica -en este caso de la enseñanza de la Geografía- en la que se inscribe esa desorientación. El material de dicha experiencia puede ser, efectivamente, del pasado o del presente.

Los profesores de Geografía de las escuelas medias y de los Profesorados no universitarios no serán aquí concebidos como actores que quedan sometidos a los avatares del poder una vez que se produjo el desmigajamiento de la Geografía practicada previamente a la década de 1980. Por el contrario, se los concibe como actores con capacidad de respuesta. Pero tampoco se considerará a esa respuesta como el reciclaje inevitable (aunque sea muy extendido) de una identidad propia sustancialmente igual a sí misma, que más o menos se mantiene a lo largo del tiempo, que se va adaptando, para que no cambie nada. La existencia de discursos y prácticas de los actores observados individualmente que remitan a alguna de las dos condiciones recién enunciadas (la del estallado-sometido o la de reciclador), por el contrario, entendemos, constituye el material necesario para ir más allá de las mismas en un proceso de transformación en el que se pueda eventualmente converger en un proyecto reflexivo de carácter colectivo y emancipatorio.

### 3. PRÁCTICAS RESIDUALES: LA GEOGRAFÍA COMPACTA

Proponemos aquí denominar a la Geografía impartida en las escuelas medias y en los Profesorados no universitarios previamente a la década de 1980 como “Geografía Compacta”. Esta Geografía, en la historia del despliegue de su enseñanza, estuvo centrada en la unicidad conceptual (implícita) de la naturaleza, con el territorio y con el Estado en una maquinaria (geográfica) con tal potencia en su mera existencia no requería de ningún distanciamiento, clarificación o mínimo discernimiento en relación con una posible tensión entre lo enunciado y la realidad de la que se trataba de dar cuenta. Más aún, con esta Geografía Compacta los Profesores obtenían reconocimiento institucional, un ingreso salarial que posibilitaba su reproducción material y una identidad como trabajador cifrada en otra identidad: la otorgada por una asignatura (“la” asignatura) en la escuela cuyo objetivo claramente definido es leer y construir su objeto físico: los mapas. En aparente paradoja, esta Geografía Compacta, por su rígido carácter memorístico, derivaba en una dispersión de los contenidos a enseñar, los cuales se



engarzaban (se compactaban) de modo implícito desde el sentido común más o menos prevaleciente por ese entonces vinculado a ciertos cerrados determinismos ambientales y a -supuestas- necesidades (y derechos) geopolíticos del Estado nacional (Estado, a su vez, esencializado, con intereses propios derivados de esa misma esencia, y no entendiéndolo como resultado del delicado equilibrio de cambiantes relaciones de poder entre distintos sectores de la sociedad).

Las circunstancias posteriores a 1983, con la democratización social e institucional y el establecimiento de nuevos vínculos entre la nueva Geografía que comenzó a desarrollarse en algunas universidades de la Argentina en la década de 1980 abonó el terreno para que, en la década de 1990, Ley estatal interviniera en una transformación profunda de esta Geografía Compacta en lo formal, a través de la Ley Federal de Educación de 1993. Esta reforma, que catalizó el ocaso de esta Geografía, canceló la malla de seguridades identitarias a los profesores de Geografía de la escuela media y a los estudiantes de Geografía de los Profesorados no universitarios en la Argentina. Es posible decir que los profesores de Geografía pasaron, a partir de la intromisión de la Ley estatal, a estar escindidos de la unidad que habían formado con esta Geografía Compacta. La Geografía Compacta necesitó siempre de los profesores para cumplir su papel en la contribución a la cohesión nacional en el marco de los diversos nacionalismos del siglo XX. Pero en los ochenta, y luego, con más fuerza, en los noventa, la Geografía Compacta perdió su entidad y no sólo quedaron circulando en el vacío esos profesores-agentes, sino que se evidenció la fragmentación conceptual del campo de la enseñanza de la Geografía (derivada de su precariedad). Multiplicidad de prácticas se comenzaron a realizar bajo el nombre de “Geografía” (en la escuela media, en los Profesorados no universitarios y en las Universidades públicas con disimiles niveles de desarrollo en relación). El ejercicio de aquella Geografía Compacta otorgaba a los profesores, por la vía de una identidad sólida, un prestigio y una investidura institucional de la cual quedaron separados. Esto derivó en la necesidad de un reposicionamiento por parte de los docentes de Geografía. En este sentido, el reposicionamiento, puede implicar el tomar distancia crítica respecto de la Geografía Compacta en la medida que habilita márgenes de libertad para la aceptación de la existencia de matices de lo social (no advertidos por esa Geografía) que impulsan a la interrogación. Incluso, cuanto más el profesor quiera dar cuenta de ese objeto perdido, más se le escurre, más se le extravía, más se le pierde. Esto abre la posibilidad de intentar realizar un distanciamiento crítico respecto de lo acontecido con la Geografía



Compacta elaborando preguntas que resulten útiles para empezar a desmontar la malla de significaciones que obstaculizan tanto la tarea de la enseñanza de la Geografía, como la de propender a mayores instancias de emancipación personal y colectiva.

Pero, por la misma complejidad del desafío, el estar escindido no deriva necesariamente en el desarrollo de esta actitud interrogativa. ¿Qué se observa que muchas veces realizan los profesores de Geografía con eso que los sobrepasa? Toman, básicamente, dos actitudes. Una primera, muy frecuente, consiste en redoblar la apuesta por la Geografía Compacta: poner el mapa en la pared, aunque no se lo use, insistir con los inventarios, o establecer una mirada sobre las consecuencias en la base natural del accionar humano y la necesidad de implementar una ética de la salvación (de las ballenas, de los pingüinos, de los bosques). Se silencia, de ese modo, la incomodidad de la escisión producida, silenciamiento que puede -incluso- estar acompañado de prácticas en apariencia renovadas y que podrían dar la sensación ilusoria de haber podido dejar atrás lo que no queda más remedio que dejar atrás. Una segunda actitud consiste en sumergirse en la vertiginosa maquinaria de capacitaciones y cursos de todo tipo en una alocada carrera por la búsqueda de alguna respuesta frente a lo que es necesario afrontar con la ilusión de encontrar la solución, la respuesta exacta, o la manera de llenar el vacío dejado por la separación del profesor de Geografía de sus medios dadores de identidad, de los cuales quedó liberado. En estas dos salidas se encuentran entrapados muchos profesores compelidos a afrontar lo nuevo con la pervivencia de una Geografía idealizada que remite a la Geografía Compacta, que resuena con lo que Hollman (2006) describe como la “verdadera geografía”.

En suma, todo lo hasta aquí desarrollado con el ocaso de la Geografía Compacta en la década de los ochenta, y explícitamente desde la década de 1990 a través de la Ley estatal, posibilita observar la demarcación de dos planos o ámbitos de circulación de las representaciones y prácticas de y en la Geografía: una vinculada al distanciamiento crítico respecto de la Geografía Compacta, que denominaremos “Geografía a”, de carácter emergente, crítica, reflexiva y necesariamente contestataria, y otra, constituida ahora como dominante, a la cual denominaremos como “Geografía b”, reemplazante y recicladora de la Geografía Compacta (que ahora pasara a ser residual en la estructura de sentimiento, como un espectro o fantasma que emite ecos de lo que fue y ya no podrá volver a ser). Por ese motivo, las prácticas de la “Geografía b” están caracterizadas por la fuga hacia adelante, propenden al reciclamiento constantemente, y, a la vez, intentan remozar -o regresar del reino de los muertos- a la Geografía Compacta.

#### 4. PRÁCTICAS EMERGENTES: LA GEOGRAFÍA A

Como ya se dijo, la Geografía Compacta era una unidad dadora de sentido para los profesores de Geografía durante la mayor parte del siglo XX: no sólo no se la discutía, sino que se estaba, al estar unido a ella, en un vínculo de seguridades y de recepción de sus contenidos, los cuales no requerían de distanciamiento crítico o de tensión alguna. Los profesores cumplían lo que la Geografía Compacta establecía, siendo este un aceitado vínculo de ida y vuelta. Dicho en otras palabras: lo que quería el profesor de Geografía era lo mismo que lo que prescribía la Geografía Compacta. Pero, como se explicó, la intervención de la Ley en la década de 1990 (por la vía de la normativa del Estado recostada en los desajustes de orden cultural entre esa Geografía y la sociedad post dictadura en la década de 1980) instaura un nuevo orden, desconcertante en tanto los profesores quedan separados o clivados respecto de esa Geografía otrora todopoderosa e incuestionable. El profesor pierde el objeto de la Geografía, el cual, ahora, se tornará inalcanzable<sup>1</sup>: esa Geografía Compacta, tan nítida y definida -dadora de identidad- ya no estará más. Habrá que buscar una nueva definición de objeto, o, mejor dicho, habrá que salir a la búsqueda de un nuevo objeto sustituto del perdido: de esto no hay escapatoria y nunca el nuevo objeto al cual se pueda acceder será como el otorgado por la enorme, contundente, poderosa y omnipresente Geografía Compacta. La crisis identitaria no es menor: podría hasta peligrar el propio puesto de trabajo como consecuencia de esa escisión, además de la investidura institucional del profesor de Geografía. Ya no existe un objeto concreto determinado con antelación, ese que se delineó (y aún se delinea) en gran parte la enseñanza primaria y media y permea el sentido común de las mayorías. Tampoco ese objeto es fijo, sino que se escurre todo el tiempo: remite a la nostálgica pregunta de muchos profesores y estudiantes de Profesorado de Geografía sobre, en definitiva, ¿qué es lo que termina siendo la Geografía? De hecho, los profesores compelidos a esa búsqueda sienten que se acercan al objeto, pero cuando lo rozan parece escapárseles nuevamente. Y ahí entra en escena lo mencionado anteriormente: la inmersión en la vertiginosa carrera de cursos, cursitos y de lectura de cuanto material sobre renovación de la Geografía está dando vueltas por el campo está en función de poder llegar a ese objeto inalcanzable. Y al cual, por ese

---

<sup>1</sup> Si bien esta ponencia no incursiona en marcos teóricos del psicoanálisis es menester destacar que existe una resonancia entre la definición de esta escisión de los profesores de Geografía respecto de la Geografía Compacta con lo que los psicoanalistas lacanianos conceptualizan como “objeto a” (cfr. Sauval, 1996).

camino, muchos no llegan ni llegarán, quedando empantanados en una dinámica que parcial y temporalmente tranquiliza con su potente poder narcotizante.

En efecto, este sentido, el objeto perdido de la Geografía, se transforma en un algo que impulsa a la búsqueda fallida en el escenario del hacer y decir Geografías: se puede quedar instalado en la dinámica narcotizante, pero también se puede ir constituyendo un nuevo profesor de Geografía. Esto supone entender la raíz de la pérdida del objeto y que el carácter adormecedor del vértigo de los cursos no aporta mucho más que módicos puntajes para el cumplimiento de los requerimientos burocráticos de una carrera docente. Correrse de esa salida ilusoria supone ir de lleno al problema de fondo, que es ver cómo se problematizan los temas de la agenda de la Geografía desde una sólida formación conceptual, asumiendo que los problemas construidos, los interrogantes perfilados, no cristalizarán nunca de modo definitivo y que, difícilmente, definan con estricta claridad al objeto, al cual, necesariamente, habrá que seguir indagando. De este modo, ante la definición de una respuesta provisoria, se produce el desplazamiento hacia una nueva pregunta, siendo este el motor del deseo de saber. Ya se asume que no existiría un objeto nítidamente definido de la Geografía y que el mismo deja de ser fijo (a punto tal de no “parecer” un objeto de la Geografía, aunque sí lo sea). Este camino más “sano”, por el contrario, requiere de una actitud consistente en dejarse habitar por el conocimiento (lo cual supone un nuevo tipo de vínculo con este). Justamente, en un escenario en el que transcurren los hechos a una velocidad que los torna inasibles, se requieren actores, en este caso profesores de Geografía con capacidad de producir sentidos, que posibiliten una inmersión (primero propia y luego de los estudiantes en las escuelas) en lo social.

En el escenario social y cultural actual predomina la vigencia de una gran plataforma de opiniones en la cual circulan (también vertiginosamente) palabras superfluas que no propenden a la sistematización o cohesión del pensamiento y, a la vez, inducen a la relación superficial de todo con todo sin establecer ni jerarquía ni sentidos, en un zapeo y una deriva constante donde “caen los lugares, pero existen las experiencias” (Corea, 2004: 42). De modo tal que la tarea del profesor de Geografía que se repiensa en términos interrogativos y conceptuales en la escuela podría orientarse a la generación tanto de instancias que ayuden a cohesionar lo disperso como de también de generación de filtros en el proceso de recepción de información en los estudiantes. En otros términos, propender a la toma de conciencia de que las personas muchas veces creen que tienen una opinión fundada, pero, en realidad, están repitiendo acríticamente lo que

está en suspensión en el escenario cultural, que muchas veces tiene una fuerte impronta dada por sectores sociales con inmensa capacidad de generar e instalar ideas predominantes en el conjunto social.

El dominio de esta emergente “Geografía a”, por lo tanto, se materializa al realizar una revisión crítica en el cuestionamiento de la eficacia que en su momento tuvo la Geografía Compacta (y su capacidad actual de instalarse como objeto de idealización tranquilizador), mientras se intenta, en simultáneo, sostener la relevancia social de los conocimientos de esta disciplina. Esto supone reflexionar éticamente sobre la producción, circulación, legitimación (y eventualmente acreditación) de los conocimientos en los diversos circuitos institucionales por los que discurre esta disciplina. Pero, más aún, esto requiere tener presente que los profesores se encuentran atrapados en una malla de hilos de distinto tipo que intervienen en esta situación y producen inmovilización y exigen un trabajoso procedimiento de desenmarañamiento, que raramente se puede realizar individual y aisladamente. El ámbito de la “Geografía a” implica pensar en el ejercicio responsable de la libertad en tanto posibilidad de intento de bosquejo del porqué de la propia acción en el marco, no sólo de lo que ya no está, sino de lo que quedó de la Geografía Compacta, residual. También supone interrogarse sobre el para qué enseñar lo que se enseña en la actualidad en Geografía: ¿cuánto (o qué) de lo que se está buscando y pensando en el campo de la Geografía es útil, pertinente o relevante para los estudiantes que transitan la educación media? O, en otros términos, para un profesor o futuro profesor, supone pensar “¿cómo habito esto que elegí, esto es, una carrera como la de enseñanza de la Geografía?” y en el caso de un estudiante de la secundaria, impulsado por un profesor crítico: “¿cómo reconozco en mí las fuerzas sociales que operan en distintas escalas y que constituyen al territorio al que pertenezco?” (Tobío, 2016: 416)

Este marco, como se dijo, requiere de la curiosidad por establecer preguntas desde una potente formación conceptual que pueda interpelar a la realidad sociogeográfica para luego producir objetos para la enseñanza en las escuelas. Esto supone enfrentar algunas especificidades, “temas tabúes” de la Geografía como la supuesta pérdida de los contenidos de la Geografía Física. Al abordar, por ejemplo, los recursos naturales, se está hablando también sobre quién usa esos recursos y que quien los utiliza tiene medios (económicos e institucionales) para llevar adelante los procesos que implican el deterioro de estos. Sin vueltas y sin retórica vacía: esto supone saber conceptualmente en qué consiste el proceso de valorización del capital. De no ser así se tratará de un

simple reciclado superficial de temas que todo lo banaliza. Es muy común que la pregunta sobre la sostenibilidad ambiental de ciertos procesos productivos en el largo plazo derive en salvíficas clases tales como aquellas en las que se destaca la importancia de salvar pingüinos empetrolados. Porque ¿quién puede imaginar que alguien sea indiferente o quiera celebrar que los pingüinos se mueran por un derrame de hidrocarburos? Por supuesto que la idea es plantear problemas que necesiten de los contenidos “clásicos” de la Geografía. Pero para eso es necesario, también, manejar una serie de conceptos con un potente marco conceptual en el cual se puedan inscribir dichos contenidos. En otras palabras: ¿cuáles fueron los procesos económicos que derivaron en que el petróleo contamine a los pingüinos?

De este modo, la “Geografía a” se orienta a acercar herramientas para que haya un mejor debate que suponga construcción de pensamiento sistematizado. Esto implica una Geografía reflexiva, pausada, pero vivaz. Y que no sea simplemente el reino y territorio de la emoción y la opinión inmediata, que no tiene cohesión o sistematización del pensamiento, más allá de la razonabilidad necesaria para el despliegue de la vida social y personal direccionada desde el sentido común. Por eso mismo, la cancelación de la Geografía Compacta hace caer la pedagogía autoritaria que le era inherente: la finalización de esa pedagogía abre el espacio para que, bajo la ilusión del debate democrático, todas las opiniones tengan el mismo valor y sean emitidas con casi nula documentación respaldatoria. Sin negar la importancia de la existencia de la opinión – que todos tenemos- de lo que se trata es de incentivar el pensamiento organizado, lo que supone estar sentado estudiando, con otros tiempos que no son los tiempos mediáticos, ni tampoco los del disfrute inmediato, sino que son tiempos que rinden frutos en el largo plazo. Entender que la reflexión y el pensamiento –y la cohesión y sistematización del pensamiento- llevan tiempo, es algo árido y también aburrido para quien esté instalado en la lógica mediática productora de sujetos espectadores (Tobío, 2011b). Es importante tener en cuenta esta afirmación dado que aquí se entiende que la escuela es (o puede ser) uno de los últimos refugios que quedan para romper el cerrojo de la cotidianidad de los estudiantes. La escuela quedó vacante en términos de una institución que en el siglo XIX y gran parte del XX cumplía la función de transmitir algo –de forma mayormente autoritaria- y que ahora quedó como espacio legitimado vacante y disponible para ser pensado e implementado de otra manera. Los viejos contenidos de la Geografía podrán transformarse productivamente (y no como mero reciclamiento) en la medida en que se

piense a la Geografía en función de promover el pensamiento sistematizado y la transmisión del acervo cultural.

De este modo, la “Geografía a”, como ámbito de prácticas invita a entender que el propio hacer en la enseñanza de la Geografía no es un hecho aislado en la propia vida y que la propia práctica se inscribe en un marco no definido (sino muy parcialmente) por nosotros. Dicho marco aloja una concepción del mundo que es la expresión de funciones que históricamente se encarnan en un complejo entramado de dominación cuyo contorno requerimos definir para saber cómo se la está reproduciendo, muchas veces, sin uno mismo percatarse al respecto. Por eso mismo este tipo de reflexión desde la Geografía se opone a concebir al docente como una esencia y promueve una lucha a favor de la concepción de la labor docente como situada. Este proceso de reflexión política es colectivo y, por definición, inacabado. Esta tarea no puede ser ni espasmódica ni aislada y requiere de la construcción de nuevos espacios (institucionales) y de tratar de reconfigurar lentamente los ya existentes en el sistema educativo (y en la relación de éste con la Universidad) en el cual se habilite la palabra del docente de Geografía para que vaya (mucho más) allá de la queja estéril sobre lo (supuestamente) se ha perdido de la Geografía. Esto requiere, a su vez, tener presente que esta disciplina, la Geografía, es débil frente a otras del campo de las Ciencias Sociales. En efecto, el ámbito de la “Geografía a” supone, silenciosamente, en el día a día, perseverar en la lucha de posición (en términos gramscianos) a través de plasmar en la propia práctica a los cruciales pensadores y productores de pensamiento teórico en Geografía. Luego, desde allí, orientarse hacia el objetivo de llegar a cada vez mayor cantidad de aulas de los colegios entendiendo que se están librando disputas políticas en el plano de la cultura. En suma, esto abre la posibilidad de nuevos abordajes de los contenidos clásicos, habilitando en paralelo y simultáneo la dinámica de la pregunta, del escepticismo típico de la investigación científica, de la necesaria desnaturalización del conocimiento, de verlo a este como un proceso social de construcción atravesado por diversas matrices teóricas, con sus autores y sus tradiciones, y también, por luchas de poder. Así de este modo, progresivamente, la “Geografía a” como práctica emergente se puede delinear más clara y potentemente frente a la Geografía dominante, la heredera de la compacta, la “Geografía b”.

## 5. PRÁCTICAS DOMINANTES: LA GEOGRAFÍA B

Como se señaló anteriormente la Geografía Compacta inhabilita para comprender (y vivir) el mundo de hoy caracterizado por la creciente heterogeneidad, la fluidez y los potentes cambios territoriales. En otras palabras, podemos decir que un cierto tradicionalismo sustancialista mora en la “Geografía b”, heredado y, a la vez, en tensión con la Geografía Compacta. A pesar de los esfuerzos por distinguirse de la Geografía Compacta, la “Geografía b” no puede resistirse a ser permeada por las líneas nodales de aquella. En efecto, en la “Geografía b”, estas pervivencias, en muchos casos de manera solapada, inhabilitan tomar contacto con cualquier contenido mediamente pertinente para poder interpretar adecuadamente y vivir (en) el mundo contemporáneo.

La Geografía Compacta, como se dijo, normalmente relatava la realidad sin establecer una tensión con esa misma realidad de la que trataba dar cuenta: el dato de la extensión de un río, la capital de un país o la altura de una montaña nunca implicó una duda, una interrogación o un mínimo distanciamiento crítico respecto de las afirmaciones emitidas que incluyeran un matiz sobre aquello sobre lo que se está intentando referir. Este tradicionalismo de la Geografía a enseñar se ancla en la convicción (no revisada, por supuesto) de que hay una coincidencia ontológica entre realidad y representación, entre la superficie terrestre y los mapas y cartografías varias. Lo que se define como la tarea ineludible de la enseñanza de la Geografía desde la Geografía Compacta, ahora transformada en “Geografía b” (abordar mapas), y como identidad (descripción de elementos de la Tierra, en especial los naturales), pretende ser el reflejo de una Geografía útil en tanto aspira captar desde la sensibilidad humana a priori y universal ese objeto (territorial) dado en sí mismo de una vez y para siempre porque se entiende (en la “Geografía b”) que el objeto es en sí, que existe en sí mismo. De ahí que una frecuente actuación dramática de un profesor de Geografía clavado y con crisis identitaria sea la de colgar siempre el mapa en la pared, aunque no lo use. Mapa como objeto fetichizado que evocaría lo que la Geografía seguiría siendo y conjuraría su liquidación o disolución. En efecto, estos rituales son los que escenifican el deseo de repetición y perpetuación del orden de la Geografía Compacta que ya no tiene capacidad de estar más entre nosotros (nos guste o no).

En las prácticas de la “Geografía b”, se requiere (y no solo no se niega taxativamente) la apertura a dimensiones teóricas para realizar la tarea de enseñar, pero, en las acciones concretas, la predisposición pareciera ser aquella que termina considerando a todas las perspectivas teóricas como de una misma entidad con inexistente vigilancia epistemológica, y desde una cierta ahistorización, despojando a



los conceptos y teorías de los contextos sociales en los que fueron producidos. Esto deriva en una especie de mezcla en la cual la profusión de perspectivas deviene en un amontonamiento de teorías en dispersión (aliviadas, y luego seleccionadas o ponderadas de acuerdo con la resonancia ideológica o de cómoda cercanía al propio sentido común). El riesgo, por lo tanto, consiste en que la selección y secuenciación de contenidos en las clases de Geografía de los Profesorados no universitarios, y en la pretendida perspectiva de renovación en las planificaciones de las clases de Geografía para la escuela media, se tornen una entelequia anodina y lábil en la cual conceptos de distinta jerarquía y origen terminan homogeneizados y pasteurizados en un mismo objeto de enseñanza. En este sentido, la inevitable introducción de una Geografía conceptualmente actualizada supone atender a la proyección política de la misma. Es lógico entender aquí que la Geografía Compacta tuviese también una proyección política, pero la misma no estaba explicitada, no era evidente y se tornaba unívoca.

Un segundo problema derivado del anterior alude a una especie de “fuga de la Geografía”: es probable que los temas trabajados (pobreza, desigualdad, contaminación) no tengan una referenciación estrictamente geográfica en el sentido clásico de lo esperado por parte de los padres de los estudiantes. Esto trae aparejado un diagnóstico *sui generis* de que los estudiantes “no saben Geografía” porque no recuerdan los datos de los inventarios básicos clásicos enseñados por la disciplina en los tiempos de la Geografía Compacta de corte descriptivo.

En este contexto, quienes están instalados en la “Geografía b” se encuentran con problemas serios para definir la propia de identidad disciplinar (y laboral). La herencia de la rigidez de la Geografía Compacta obtura la posibilidad de realizar el esfuerzo por comprender las prácticas simbólicas de la identidad que son ahora móviles. Se cancela la posibilidad de proponer una interpretación más acabada tanto de los mecanismos sociales a través de los cuales se recrea el surgimiento de una Geografía renovada como del maremágnum de contradicciones ínsitas de dicho proceso.

Algo que no puede realizar quien está fijado en el escenario de la “Geografía b” es entender por la vía de la examinación a las operaciones de ritualización cultural. La identidad sentida como perdida o amenazada genera un acto reflejo para lograr cierta legitimación: realizar una puesta en escena: hacer (o al menos mirar) mapas (aunque no exactamente del mismo modo que en la Geografía Compacta). El patrimonio “mapa” puesto ahí, pase lo que pase, se hable de lo que se hable, será resistente al proceso de cambio. Y el mapa, vale resaltar, alude, principalmente a las dimensiones físicas de la

superficie terrestre. Pero, para la “Geografía b”, la amenaza de una Geografía académica, rara, inescrutable está ahí, al acecho, preparada para arrebatar la identidad geográfica. Como señala García Canclini (1989: 154), en términos culturales “todo grupo que quiere diferenciarse y afirmar su identidad hace uso tácito o hermético de códigos de identificación fundamentales para la cohesión interna y para protegerse frente a extraños”. Esos extraños son los académicos vistos como sociologizantes que forman parte de un sector de la Geografía universitaria, la cual le sacaría uno de sus sellos de identidad: la Geografía Física. La “Geografía b” ofrecerá esa coraza como un instrumento clave de su resistencia ante lo emergente.

La “Geografía b” tiende, entonces, a reducirse a la administración de lo que se percibe como restos del naufragio de la Geografía Compacta y a la repetición de ritos. El carácter de los restos de ese naufragio junto a la ritualización es lo obvio, lo naturalizado de la Geografía. Esa es su cualidad. Su pretendida virtud: transmite (o intenta transmitir) de modo más o menos sistemático el conocimiento sobre todo aquello que constituye el bagaje natural e histórico de los territorios que certificarían la idea de que la Argentina es un país muy rico e injustamente empobrecido por culpa de las políticas de los políticos (y en sus versiones más radicales, por los políticos mismos vistos como un conjunto de ladrones).

## 6. DESIDENTIFICACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN

A partir de lo hasta aquí desarrollado existen dos procesos principales de constitución de identidades: uno que remite a la experiencia social compartida por las prácticas cotidianas y uno segundo más asociado a la proliferación de mensajes (desde el Estado, los medios, las editoriales) sobre lo que es (o debiera ser) la Geografía. Con relación a los mensajes, los mismos no son recibidos meramente de modo individual sino colectiva (todos los profesores de Geografía se van enterando de las “novedades” del campo, aunque de manera desigual y fragmentaria, incluso, en muchos casos en forma de ecos lejanos). Esos mensajes son elaborados, discutidos, tal vez impugnados, incorporados, desestimados, de modo colectivo y muchas veces informal (como sucede en la sala de profesores de las escuelas). Como señalamos más arriba no se trata de entender que los profesores se encuentran inertes ante esos mensajes ni tampoco que son meros actores con solo una capacidad de reciclaje de esos mensajes en donde se cambian cosas para que nada cambie (e incluso agregando una dimensión política exógena que se adiciona modularmente a los contenidos a enseñar). Partimos, entonces

de Thompson (1989), para entender que es necesario conocer a los actores desde la constatación de sus luchas, antes que de partir desde un esencialismo en su constitución identitaria. Ahora bien, existe una corriente cultural común que es apropiada de manera diferencial por los distintos actores, los profesores. Los sujetos que se constituyan a partir de la acción no pueden ser recortados con plena precisión, sino que lo que los define son, justamente, los conflictos.

Si se puede hablar de un proceso de identificación de los profesores con el ámbito de la “Geografía b” es porque se ha producido un desgarramiento, tras la escisión respecto de la Geografía Compacta. Allí se busca un refugio identitario. Pero, también, siguiendo a Rancière (1996), tras el desgarramiento, se produce la irrupción de la política en la vida los profesores, que esperaban realizar una Geografía libre de política en la Geografía Compacta, aun cuando esta, implícitamente, tuviese objetivos políticos muy precisos. En la desidentificación respecto de la Geografía Compacta (por su propia implosión y la posterior introducción de la Ley) ingresó una dimensión política que supuso, paradójicamente, una subjetivación política en tanto todos los profesores se encuentran interpelados y necesitan posicionarse al respecto: ya sea para oponerse, para reciclar o para dar un salto superador, ahora nadie queda afuera de la interpelación que realiza la política luego del desgarro. Esta subjetividad nueva supone, ahora así, una nueva identificación: la que tiende a efectivizarse mayormente en el campo de fuerzas de la “Geografía b”, en la que se puede rechazar mucho, pero no de plano todo (porque eso es casi imposible), o se puede intentar reciclar, por los medios con los que se cuente, lo preexistente de la Geografía Compacta, en clave más o menos conservadora (tratando de rescatar todos los elementos naturalistas) o más o menos politizada (con componentes sociales a los que se les puede agregar, eventual y modularmente, algunos elementos provenientes de matrices político-ideológicos externas). Todo esto siempre manteniéndose refractaria a las posibilidades desplegadas en el ámbito de la “Geografía a”, básicamente por el peso del legado empirista y carente de despliegue conceptual de la Geografía Compacta. De este modo, se torna necesario pensar si es posible concebir desidentificaciones respecto de la “Geografía b” (que no muestra señales de desestructurarse sino por el contrario, de ir reciclándose progresivamente sin modificar su carácter no reflexivo).

Pensar sobre un proceso de desidentificación respecto de la “Geografía b” supone un distanciamiento crítico, una toma de conciencia del carácter que asume el tipo de enseñanza que emerge de este ámbito de prácticas. Sabemos: la identidad que se extraña

(y a la que se quiere volver) es la de la Geografía Compacta. La identificación con la “Geografía b” está dada por el “hacer”, más que con el “ser”, porque es muy difusa y contradictoria como para poder concretar una identidad fija (en un contexto cultural en el cual, a su vez, tiende cada vez menos a haber identidades fijas). De este modo, para pensar una desidentificación sería necesario cancelar automatismos (heredados de la Geografía Compacta y carentes de potencialidad para propender hacia el logro aprendizajes significativos) con el propósito de instalar nuevas formas de pensamiento y de materializar una Geografía que sea convocante para el profesor (que no se circunscriba sólo a ganar un sueldo) y para los estudiantes de la escuela media, atravesados por lo que Fisher (2019) denomina “impotencia reflexiva”. Esto implica abrir un espacio en el que la experimentación se abra camino. En efecto, la pregunta consiste en como pensar los procedimientos de experimentación en este escenario, el de la “Geografía b”, a la que se aspiraría a superar, orientándose hacia la “Geografía a” en un marco de contingencia e imprevisibilidad en función de pensar sobre la problematización de lo social desde la Geografía.

Esta capacidad de experimentación orientada a la desidentificación remite al agenciamiento en términos de Giddens (1998). En efecto, el hacer, en un contexto de condiciones no siempre advertidas y cuyos resultados de la acción no necesariamente son los esperados, va discurriendo por los intersticios de los trayectos preestablecidos tanto por la cultura escolar de cada institución en la que se imparte Geografía como también por los establecidos de antemano por los diseños curriculares, por la enormidad de regulaciones culturales en la sociedad o por los parámetros de lo que se considera mayoritariamente la “verdadera geografía”. De este modo, se van generando nuevos senderos para el desarrollo de la experiencia de pensar y enseñar a la Geografía. O, en otros términos, sobre el pensar lo geográfico como experiencia de enseñanza en los profesorados no universitarios y en las escuelas medias, pero desde potentes matrices conceptuales. En un primer momento estos derroteros asumen un carácter individual, pero, luego, estos pueden contribuir a converger en la reconfiguración de todo el campo de la Geografía en Argentina en tanto actualizan los rasgos que ya se fueron remozando en algunas universidades. Los agenciamientos, de este modo, constituyen una trama simbólica compartida que posibilita la articulación de prácticas e instituciones, dotando a los profesores que circulan por el ámbito de la “Geografía a” una experiencia social compartida en la medida en que se adscribe a la Geografía en general (y ya no a la Geografía Compacta) y se produce una identificación con la Geografía como disciplina

en constante cambio y apertura. Esta tarea de articular la agencia y hacerla concomitante a la experiencia subjetiva supone preguntarse por los procesos que generan y sostienen a quienes transitan por la “Geografía a” como integrantes de una cierta grupalidad, o más precisamente, de un colectivo. Esto requiere interrogarse tanto sobre las posibilidades de constitución de este colectivo y, a su vez, en caso de ser afirmativa esa respuesta, preguntarse sobre a qué prácticas o sobre a quién se incluye y sobre a qué o a quién se excluye en el escenario de la “Geografía a” ¿Se puede decir si hay aquí un “otro excluido”? En este sentido habría que ver cómo se presenta ese límite ante básicamente los profesores ritualizados y poco propensos a la reflexión política sobre la Geografía y su enseñanza, teniendo presente lo que hemos señalado en otras ocasiones con relación a la inconveniencia de que la política entre por la ventana, sino que, por el contrario, forme parte intrínseca de los contenidos desplegados y desarrollados (Tobío, 2011a). Dicho en otras palabras, que no se trate de una politización externa por la cual, a los viejos contenidos de la Geografía se los empalme con matrices ideológico-políticas (como podrían ser de diversas izquierdas o diversos peronismos), ante los que, tanto la Geografía como dichas matrices políticas, se constituyan en meros módulos intercambiables entre sí. En suma, se trata de un compromiso político, pero del orden de la asunción de un vínculo político que es intrínseco al papel se le otorga al abordaje teórico de la disciplina, que -por supuesto- no está en contradicción con el compromiso político-ideológico con algún partido o fuerza política, a la cual tampoco necesita para construir su identidad.

La desidentificación con el “hacer” de la “Geografía b”, necesita de una red de acciones de individuos produciendo y haciendo circular por distintos ámbitos formas de Geografía reflexiva o “Geografía a” (escuelas, universidades, profesorados, ministerios, editoriales, medios de comunicación). Esto supone toda una serie de actos de disenso. En esos disensos operan fronteras múltiples, muchas veces difusas, vinculadas a los horizontes estratégicos y a los objetivos (y anhelos) fluidos que se expresan en las acciones y discursos. Este proceso de desidentificación requiere de una gestión colectiva de aspiraciones e imaginarios de los profesores de Geografía (individual y colectivamente considerados) y conforma procedimientos decisorios en común. Esto supone, desde ya, cohesionar la lucha propendiendo a la confluencia de diversidades para potenciarlas. De este modo, el orden de la “Geografía b” sería -a largo plazo- desbordado en las posibilidades que exceden su propio orden constitutivo. Así, el desacuerdo, tendrá las dos dimensiones mutuamente imbricadas aquí trabajadas: la

desidentificación y la experimentación. La desidentificación implica una ruptura, una interrupción, un desvío por la vía de la reflexión conceptual tradicionalmente vedada para la Geografía Compacta escolar. La experimentación supone una distribución e intercambio de acciones y recodificación (no en clave de reciclado sino de problematización potente anclada en la solidez conceptual y la estricta vigilancia epistemológica) de los materiales de la Geografía Compacta o residual.

La desidentificación implica, entonces, un proceso de subjetivación política: por la vía de la reflexión y el estudio más alejado del inmediatismo resultadista (y ajeno a los puntajes de la carrera docente y a todo tipo de entrapamiento burocrático) se confronta con las prácticas establecidas en la “Geografía b”, erosionando sus modos de regulación.

## 7. DESORIENTACIÓN EN LA GEOGRAFIA B Y EL HUMOR COMO BRÚJULA

Como señalan los autores que conceptualizan la posmodernidad, ya sean tanto los celebratorios de la misma (Lipovetsky, 1990) como los críticos que adscriben al materialismo histórico (Jameson, 2002), la desorientación es propia de la condición social en esta fase del capitalismo. Estos autores, con mayor o menor nivel de énfasis, señalan que en la actualidad se asiste a un desmantelamiento de la antigua frontera entre alta y baja cultura, o entre arte y cultura de masas. En este escenario la escuela queda también fuera de foco: los saberes que transmitía para ese sector de la sociedad que accedía a la misma (cuando no era obligatoria) quedaron también atenazados: nada de arriba -pareciera- podría ahora satisfacer las expectativas del abajo, de lo masivo. La Geografía Compacta no fue ajena a este proceso e implosionó, tal como hemos desarrollado anteriormente. Sumado a esto, existen especificidades de lo geográfico que convergen en el proceso que estamos enunciando asociados al carácter que asume la actual compresión espacio-temporal asociada a la condición posmoderna (Harvey, 1998). Dicho sin rodeos: la frontera campo-ciudad se desvaneció, vivimos en un mundo urbano, la gran ciudad ya no se encuentra planificada según necesidades y dimensiones humanas (Soja, 1993) en donde es cada vez más difícil orientarse en ellas teniendo, (en términos de Jameson y no necesariamente de Lipovetsky) un efecto paralizante en nuestro juicio crítico y por lo tanto en la acción política.

¿Y qué puede hacer un profesor instalado en el ámbito de la “Geografía b” con sus rituales como el del mapa colgado en la pared ante este desbarajuste del que no habrá marcha atrás? La respuesta es: si está paralizado, bien poco. Incluso, imaginar la simple

imagen en un aula ante esta situación resulta ya, de por sí, humorística. Desarrollaremos a continuación esto último, porque, entendemos, que en esta actitud humorística se encuentra la llave para abrir puerta de salida y encontrar una posible brújula ante el empantanamiento, desorientación y cierta atmósfera anodina que mora en la “Geografía b”.

Lo primero que es necesario para intentar cambiar una situación es percibirla lo mejor que se pueda. La solución no será ir hacia atrás en busca de las condiciones de producción de la Geografía que ya no existen. Lo que señala Jameson es la necesidad de ser responsables y asumir el propio tiempo teniendo un horizonte político por delante.

Volvamos al profesor parado junto al mapa en el aula tratando de transmitir algo de Geografía a unos sujetos de aprendizaje instalados por fuera de los parámetros de la cultura letrada y en la impotencia reflexiva: en lugar de pensar en términos mortificantes o tormentosos, por más dramática que sea la situación por la cual el intento de enseñar algo de Geografía naufraga, lo mejor será procurar ver a este profesor desde el muy adecuado lugar que nos invita a mirarlo, es decir, desde punto de vista cómico. El efecto humorístico, como señalan autores como Vittorio Hösle<sup>2</sup>, se produce tras la repentina yuxtaposición de algo trivial (en nuestro caso un profesor impotente ahí parado con un objeto-mapa-fetiché) a algo sublime (la existencia de unas contundentes geografías materialmente existentes en las que lo que “se ve”, en realidad, es resultante de la espacialidad de complejas relaciones sociales no visibles a primera vista). En esa yuxtaposición el profesor intenta dar cuenta de algo que ya no existe (una Geografía centrada en lo “que se ve”), pero que él, y los estudiantes también, simulan como que sí, como que efectivamente existe. Retomado el punto de vista de Giddens (1998) la sociedad es un gran entramado de sentidos, y los seres humanos estamos realizando todo el tiempo un intento comprensión de nuestros propios sentidos, pues, de no hacerlo, nuestra vida -como la del profesor parado al lado del mapa- sería imposible. Pero el problema es que este profesor no está pudiendo encontrar su sentido en la tarea y nosotros desde aquí escribiendo y leyendo esto estamos tratando de poder entender el sentido de este actor realizando su acción social. De este modo la doble hermenéutica de Giddens implica afirmar que el diálogo entre las ciencias sociales y la vida de los actores es dialógico en tanto que los develamientos de las ciencias sociales pueden ser tomados por los individuos que son estudiados por ellas en la medida en que son

---

<sup>2</sup> Hösle, V. (2002) Woody Allen. *Filosofía del humor*, Barcelona: Tusquets. Citado por Berbel López (2016)



agentes inclinados a incorporar la teoría e investigación en su propia acción. A esto es necesario agregar dos cosas: primero, nosotros formamos parte del campo de relaciones estudiados y en ocasiones nos encontramos con los mismos empantanamientos del profesor; y, segundo, está la pregunta de cómo acercar estas conclusiones a ese profesor: esta es la vocación política que nos impulsa. Con relación a este segundo aspecto la respuesta que proponemos es -otra vez- convocar al humor. Esta mirada global de la totalidad del cuadro desde el punto de vista humorístico posibilita enfrentar a los grandes temas filosóficos y existenciales desde la propia risa, evitando toda tentación de solemnidad, pero consiguiendo amortiguar el dolor y la angustia de algo tan trascendente como puede ser el haber estudiado una carrera completa para ser un profesional de la educación, preparar con esmero las clases, tratar de transmitir algo del propio saber y no poder hacerlo. Aquí el principio de establecer distancia desde el humor no le resta nada a la profundidad de las conclusiones a las que deseamos arribar.

La presentación humorística no está basada en la humillación del otro: quienes estamos investigando y pensando sobre estas cuestiones también sabemos que estamos atravesados por infinidad de contradicciones muy similares y, por lo tanto, también, muy cómicas.

A riesgo de ser reiterativos insistimos en que es imposible reírse con una situación si no se consigue establecer distancia entre sí y el objeto del humor: este se constituye en un procedimiento discursivo especialmente apropiado para la crítica. En otras palabras, aquí entendemos que para realizar el desplazamiento de la “Geografía b” a la “Geografía a” es necesario establecer un distanciamiento en clave de humor entre uno mismo y el objeto del cual se está dando cuenta, en este caso la “Geografía b”.

Regresando al ejemplo del profesor de Geografía parado al lado del mapa-fetiché, este está con su cuerpo totalmente vulnerable y con muy pocos instrumentos tratando de avanzar en el aula de un curso para enseñar algo vinculado a la Geografía. Se puede establecer una analogía con lo que Dedé (2018) señala sobre la historia de los gauchos en las guerras de la independencia. Estos se organizaban en tres filas: la primera, la de los que derribaban al enemigo de los caballos con grandes pelotas de piedra; luego los que con la lanza los asesinaba y, por último, los que con las boleadoras los remataban. A los hombres de estas tres líneas se les daba el nombre de “pelotudos”, “lanceros” y “boludos”, respectivamente. Los “pelotudos” y los “boludos” corrían mucho más riesgo de morir porque no tenían lanza. Era, efectivamente, una noble entrega la de esos

gauchos (no obstante, seguramente, como se desprende de la literatura gauchesca, esa entrega estaba motivada por obligación o necesidad).

La palabra “boludo”, se inscribe dentro de las llamadas “malas palabras” o “palabrotas”, y en el campo de los estudios lingüísticos se considera que la propiedad o impropiedad en el uso de las “malas palabras” depende de su contexto. Por tal motivo el hecho de que, en algunos contextos, efectivamente, sean “palabrotas”, aporta a fortalecer su potencia ilocutoria (Wulff: 2010).

En 2013, el diario español *El País* en el marco del VI Congreso Internacional de la Lengua Española, organizado en Panamá, le realizó un pedido a un conjunto de escritores latinoamericanos: les solicitó la elección de la palabra que entendiesen que mejor definiría o representaría a su país. En el caso de Argentina el poeta Juan Gelman fue el convocado a tal efecto y seleccionó la palabra “boludo”. Dos cuestiones se desprenden de lo dicho: la primera es que al ser coronada como la palabra que define a la Argentina en el contexto antes mencionado, el término “boludo” pierde parte de su carácter de “palabrota” y asume otra legitimidad. La segunda cuestión alude a que nuestro profesor con su mapita encuadraría, entonces, más argentinamente como en lo que hacen los “boludos” más que lo realizado por los “pelotudos”.

A riesgo de ser reiterativos, realizamos una última consideración de suma importancia: en varios trabajos sobre movimientos sociales con trabajadores desocupados hemos dicho, a partir de los relatos de los actores en el campo, que no es lo mismo ser integrante de un movimiento social que estar en el mismo (Tobío, 2017). El proceso de construcción identitaria está presente en la primera afirmación y no en la segunda. Del “estar” no necesariamente se pasa al “ser”. Eso dependerá de las condiciones sociales y de las decisiones (conscientes o inconscientes) del actor. Por eso mismo, el profesor que realiza el trabajo análogo al de un “boludo” no tiene que derivar como consecuencia universal y necesaria en ser un “boludo” (en términos identitarios). Es totalmente verosímil que esté realizando “boludeces” en el marco de una “Geografía b”, que establece ritos, pautas, convenciones, constricciones y pobres habilitaciones para enseñar Geografía. Por eso, los profesores, en su desorientación, están, muchas veces, sin lanza, vulnerables, al no contar con adecuados elementos teórico-conceptuales, en una cultura que se presenta en ocasiones muy hostil, desplazándose como pueden en el campo definido por la “Geografía b”. En efecto, podemos asumir una actitud como la de Jorge Luis Borges quien, según relata Vázquez (1984), en ocasión de una decisión estudiantil de suspender las clases en la Facultad de Filosofía y

Letras de la Universidad de Buenos Aires, y bajo la amenaza de que si no desalojaban al aula iban a “cortar la luz”, el escritor respondió: “Yo he tomado la precaución de ser ciego. Corte la luz, nomás”. Entonces, nosotros, profesores, sin lanza -y también algo ciegos- ya instalados en un plano humorístico, podríamos contribuir, con el humor como brújula, a la propia desidentificación entendiendo a la “Geografía b” como la expresión de una insidiosa y persistente *Geografía boluda*.

## 8. CODA

El marco definido por la dominante “Geografía b” o *Geografía boluda* no es irremediable y fatal. Estar inmerso dentro de ella tampoco lo es. Algunos profesores ya no están identificados con ella y muchos otros, por el contrario, añoren la solidez de la Geografía Compacta, residual, que sigue en tensión con la “Geografía b” y a la que le aporta algunos elementos que sirven de ilusión narcotizante. El proceso de desidentificación tendrá que ver, centralmente, con despojarse de una forma de actuar automatizada y ritualizante como profesor de Geografía en el campo de la “Geografía b”. De lo que se trata es, entonces, también, de intentar un proceso de desmantelamiento (por la vía de la experimentación) de los elementos que perviven en uno mismo de la residual Geografía Compacta, la cual, como un canto de sirena, aún logra hacer creer en algunos profesores (y en muchos ámbitos sociales como los de los medios de comunicación de masas) que su identidad se basa en enseñar Geografía como presentación de inventarios, de hacer mapas y de tener una perspectiva naturalizante, todo para ser estudiado de memoria (en las versiones más conservadoras) o para el reinado de la opinión fluida y alivianada (en las versiones de reciclaje en coordenadas de pedagogía progresista) y siempre, todo, prolijamente desarticulado para la eficaz obturación de cualquier pretensión de problematizar rigurosa y fundadamente.

En efecto, ante la inevitabilidad de la irrupción política luego del desgarramiento, y encontrándonos arrojados a las prácticas dominantes de la *Geografía boluda*, se requerirá contar, siguiendo a Max Weber (1987: 94-95) con un talante que asuma que “la política es precisamente una dura y lenta penetración en un material resistente y para esto necesita a la vez pasión y mesura. Es una verdad probada por la experiencia histórica que en este mundo solo se consigue lo posible si una y otra vez se lucha por lo imposible (...) Solo tiene vocación para la política el que frente a todo esto puede responder: ‘Sin embargo’”.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Berbel López, Á. (2016) *Reflexiones existenciales a través del humor de Woody Allen*. Barcelona: Dispositiv Digital de Documents de la UAB [Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2016/166456/TFG\\_angelberbel.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2016/166456/TFG_angelberbel.pdf) ].

Corea, C. (2004) *Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento*. C. Corea, I. Lewkowicz *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

Dedé, M. (2018) *Deslenguados. Diccionario de malas palabras, impropiedades y otras cosas peores*. Buenos Aires: Albratros.

Fisher, M (2019) *Realismo capitalista ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja negra.

Harvey, D. (1998) *La condición de la modernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hollman, V. (2006) *La Geografía crítica y la subcultura escolar: una interpretación de la mirada del profesor*. Buenos Aires: Tesis de Doctorado, FLACSO

Jameson, F (2002) *El giro cultural: escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998*. Buenos Aires: Manantial.

Lipovetsky, G. (1990) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.

Rancière, J. (1996) *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Romero, L. A. (2007) Introducción. En L. A. Romero, & L. H. Gutiérrez, *Sectores populares, cultura y política. Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Sauval, M. “El objeto a... ¿la ‘única’ invención de Lacán?”, *Acheronta* N°3, 1996 [Recuperado de <http://www.acheronta.org/> ]

Sarlo, B. (2000) Raymond Williams. Una relectura. M. Moraña (Ed.) *Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina: el desafío de los estudios culturales*. Santiago: Cuarto propio.

Sarlo, B. (2001) Prólogo a la edición en español. Raymond Williams: del campo a la ciudad. R. Williams *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós

Soja, E. (1993) *Geografías Pós-Modernas. A reafirmación do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor

Thompson, E. P.; *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. Barcelona. Crítica. 1989

Tobío, O (2011a) Acerca del discurso neoclásico: algunas resonancias entre la enseñanza de la Economía y la de la Geografía Social. V. Vainer (comp.) *Enseñar economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento

Tobío, O. (2011b) Del sujeto espectador al sujeto político: enseñar geografía en contextos de creciente virtualización. *Anekumene* Vol 1, nº 5, [Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anezumene/article/view/7080/5748> ]

Tobío, O. (2016) El cambio en el ciclo político latinoamericano y la enseñanza de la Geografía Social en la Argentina. M. Lorda, Prieto, M. (comp.) *Didáctica de la Geografía: debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente*. Bahía Blanca: Edinú.

Tobío, O. (2017) El nexo entre territorialidades contenciosas y no contenciosas: experiencia y vida cotidiana en la acción colectiva de la Argentina contemporánea. *Actas del VI Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas – República Argentina*. Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste

Unwin, Tim (1995) *El lugar de la geografía*. Madrid: Cátedra.

- Vázquez, M. E. (1984) *Borges, sus días y sus tiempos*. Buenos Aires Javier Vergara.
- Weber, M. (1987) *Política y ciencia*. Buenos Aires: Leviatán.
- Williams, R (1997) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Wulff, A (2010) *De la censura al destape. El uso de las malas palabras en la Revista Humor*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Ciencias de la Comunicación. Tesina para la obtención del Título de grado en Ciencias de la Comunicación. Directora M. E. Contursi.