

Arde la ciudad: los profesores y el temario de la Geografía escolar en la mira de la extrema derecha político-cultural argentina



Omar Tobío

Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades, Centro de Estudios Geográficos. San Martín, Argentina.
ORCID: 0000-0001-6887-452X

Recibido: 21 de agosto de 2024. Aceptado: 13 de mayo de 2025.

*La vida siempre fue así
Te da y te quita por nada
Y aunque estés solo, sin corazón
Ahora tenés que seguir la función*

*Manuel Quieto (La Mancha de Rolando),
"Arde la ciudad", 2004*

Resumen

En el período abierto tras la pandemia de COVID-19, en el marco del regreso a las actividades escolares presenciales, un creciente número de profesores de Geografía de escuelas secundarias relata la irrupción, por parte de los estudiantes, de impugnaciones a los términos en los que son presentados varios de los contenidos del repertorio temático de la Geografía escolar. A su vez, esta severa objeción está, en varias ocasiones, revestida en las aulas de un tono ardiente, festivo y revanchista que acentúa la sensación de soledad del profesor. Este clima de época va más allá de la llegada a la cima del poder político institucionalizado de configuraciones que puedan dar cauce o estímulo a esta forma de ver el mundo: se trata de un largo proceso de gestación de vetas autoritarias en el plano de la cultura política argentina. A su vez, el acorralamiento de los profesores se inscribe en un proceso de larga duración, en el cual la pérdida de su centralidad está, y estuvo, cifrada en cierta deslegitimación de los conocimientos específicos disciplinares.

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA. ENFOQUE CRÍTICO. AGENDA GEOGRÁFICA.

A cidade queima: os professores e o currículo escolar de Geografia na mira da extrema direita político-cultural argentina

Resumo

No período imediatamente posterior à pandemia de COVID-19, no contexto do retorno às atividades escolares presenciais, um número crescente de professores de Geografia

Arde la ciudad: los profesores y el...
OMAR TOBÍO

do ensino secundário tem relatado a irrupção, por parte dos alunos, de questionamentos aos termos em que diversos conteúdos do repertório de temas da Geografia escolar são apresentados. Por sua vez, essa objeção significativa é, em muitas ocasiões, manifestada em sala de aula com um tom ardente, festivo e revanchista, o que acentua a sensação de solidão docente. Esse clima ultrapassa a mera ascensão, ao topo do poder político institucionalizado, de configurações políticas que podem oferecer um canal ou estímulo a essa forma de ver o mundo: trata-se de um longo processo de gestação de veias autoritárias no âmbito da cultura política argentina. Além disso, o cerceamento dos professores insere-se em um processo de longa duração, no qual a perda de sua centralidade foi e continua a ser incentivada por meio de certa deslegitimação dos conhecimentos disciplinares específicos.

PALAVRAS-CHAVE: ENSINO DE GEOGRAFIA. ABORDAGEM CRÍTICA. AGENDA GEOGRÁFICA.

The City Is Burning: Teachers and the Geography Curriculum in the Sights of the Argentine Political-cultural Extreme Right

Abstract

In the period following the COVID-19 pandemic, within the framework of the return to face-to-face school activities, a growing number of secondary school Geography teachers have reported the emergence, on the part of students, of challenges to the terms in which various contents of the school Geography curriculum are presented. In many cases, these significant objections are expressed in classrooms with a fiery, festive, and even vindictive tone, which intensifies the teacher's sense of isolation. This climate goes beyond the mere ascent, to the summit of institutionalized political power, of political configurations that may provide a channel or stimulus for this worldview: it reflects a long process of the gestation of authoritarian tendencies within Argentine political culture. Furthermore, the confinement of teachers is part of a long-term process in which the loss of their centrality has been, and continues to be, reinforced through a certain delegitimization of specific disciplinary knowledge.

KEYWORDS: TEACHING GEOGRAPHY. CRITICAL APPROACH. GEOGRAPHIC AGENDA.

Introducción

A partir del año 2022, una vez iniciada la pospandemia de COVID-19, comenzaron a emerger nuevas y sorpresivas situaciones disruptivas en cursos de Geografía de algunas escuelas secundarias, en especial de las ciudades más pobladas de la Argentina.¹ Estas interrupciones, llevadas adelante por una parte del estudiantado, apuntan a la impugnación de algunos de los temas de la agenda a enseñar. No se trata, como en el pasado, de una mera queja sobre la posible falta de pertinencia o relevancia de los temas geográficos, sino que la reacción adopta un carácter ideológico y de cuestionamiento

1. La toma en conocimiento de estas emergencias se logró a partir de recabar, de modo informal, relatos de profesores de geografía afectados por esta circunstancia. Estos diálogos se desplegaron en el marco del trabajo docente y profesional en la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales con orientación en Geografía, Ciclo de Complementación Curricular de la UNSAM, destinado a profesores de Geografía, la mayoría de ellos en ejercicio de su profesión al momento de cursar estos estudios universitarios. Si bien estas conversaciones se desplegaron con profesores de diversos puntos del país, la mayoría de ellos se encuentran en el AMBA, en especial en el Conurbano Bonaerense.

moral. Las objeciones estudiantiles están, en ocasiones, revestidas en las aulas de un tono ardiente, festivo y revanchista.

Aquí proponemos un aporte de ideas para una posible definición de los contornos de este problema, con el fin de bosquejar una propuesta de posicionamiento frente a él. Entendemos que esta disrupción se enmarca en un clima de época que tensa e interpela a la Geografía y a su enseñanza. Discursos estudiantiles impregnados de un individualismo extremo imposibilitan el intento de los profesores por acercar posiciones, por acordar (del latín *accordāre*, derivado de *cor*, *cordis*, ‘corazón’). Algunos profesores se sienten solos, con la necesidad de continuar con las clases sin un “corazón” posible para los acuerdos, en medio de un cierto ardor revanchista en el aula que remite a un ardor político-cultural más amplio: el que se vivencia en las grandes ciudades. Estos han sido los territorios punta de lanza de la reconfiguración de un entramado político conservador desde fines de la década de 2000, que luego se expandió hacia el conjunto del país tras la pandemia. La autoridad afectada del profesor pone en el centro de la atención algo que no es nuevo: la persistente merma de su centralidad en el escenario escolar, lo que deriva en una sensación de soledad y en cierta pérdida de sentido de su tarea profesional.

Más allá de lo que suceda en otras asignaturas, el objeto de este trabajo es definir algunas de las dimensiones implicadas en la sostenida pérdida de centralidad de los profesores de Geografía en el escenario cultural escolar contemporáneo. Dado que los temas de la Geografía y de su enseñanza se sitúan en un marco sociopolítico y cultural específico, nuestro objetivo será delinear la importancia del carácter del profesor de Geografía como sujeto que interroga, desde los contenidos de esta disciplina, al mundo circundante. Esta labor es condición para una posible recuperación de su centralidad. El ejercicio de interrogación es clave, en tanto las impugnaciones estudiantiles están cifradas en narrativas muy cerradas e impregnadas de una fuerte emocionalidad. El ámbito escolar supone la organización de la palabra y de las argumentaciones, apelando en gran medida a criterios de autoridad. Pero la pérdida de centralidad de la palabra institucionalizada de la escuela y de los profesores, junto con la expansión de narrativas basadas en el espontaneísmo y la emoción, dificultan la posibilidad de poner en juego contrargumentaciones. Sostendremos que, más que promover una contrargumentación, se trata de invitar a los estudiantes a la tarea —nada sencilla— de examinar interrogativamente sus propias afirmaciones, en busca de inconsistencias lógicas, sin entrar en una lucha de verdades enfrentadas.

Hasta el momento, debido a lo reciente del fenómeno, no existen investigaciones que ofrezcan información empírica sobre la extensión e impacto de esta impugnación estudiantil en Argentina. No obstante, ya es posible, con los primeros elementos disponibles, definir el contorno del problema y, simultáneamente, realizar un rastreo de las últimas dos décadas para observar qué ha sucedido con el abordaje del temario de corte progresista en la Geografía. Atenderemos a cuatro variables problemáticas, convergentes y entrelazadas: la primera es la del sujeto de aprendizaje —el estudiante de escuela secundaria—, quien, acompañando el ritmo general del entorno digital de la sociedad, es receptor y productor de información; la segunda refiere a los problemas en la interpretación e implementación de la propuesta pedagógica centrada en el constructivismo; la tercera alude a la predominancia de una enseñanza de la Geografía con escasa potencia interrogativa; y, por último, la emergencia de la discursividad de las

nuevas derechas políticas en Argentina, en especial la del libertarianismo, y el modo en que interpelan a gran parte de los sectores juveniles.

La gran impugnación

A partir de los relatos de los profesores, y circunscribiéndonos a los casos que nos ocupan, se desprende que los temas y enfoques de la Geografía dejaron de ser considerados por una parte de los estudiantes como irrelevantes y aburridos para pasar a ser rechazados, en ocasiones, de forma abierta y desafiante. Si bien no estamos en condiciones aún de señalar cuán extendido está este fenómeno, no podemos eludir su carácter preocupante. En efecto, afirmamos que se trata de una “gran” impugnación, no por su extensión en términos cuantitativos —de la que, con los elementos con los que contamos hasta el momento, no podemos dar cabal cuenta—, sino por lo extremo de su radicalidad y su potencial de expansión en un contexto nacional signado por la emocionalidad en el plano de la cultura política. Los temas y enfoques cuestionados son, más allá de sus dificultades de implementación, los ya consolidados en la enseñanza de la Geografía en el marco del proceso iniciado a mediados de la década de 1990, tras la promulgación de la Ley Federal de Educación.

Como aproximación inicial, es posible proponer un primer ordenamiento tentativo para esta gran impugnación estudiantil dentro de cinco posibles esferas correspondientes a la agenda escolar de la Geografía: la primera, asociada al abordaje y comprensión integral de lo socioambiental; la segunda, referida a las dimensiones territoriales de la desigualdad sociogeográfica; en tercer término, la ligada al reconocimiento de injusticias espaciales ancladas en diferencias de género y sexuales; en cuarto lugar, las relacionadas con los lugares de memoria; y, por último, las asociadas a las migraciones internacionales.

La objeción estudiantil pareciera haber emergido de modo repentino una vez concluida la pandemia. Pero este carácter repentino, sostenemos, lo es solamente en apariencia. Proponemos entender que esta impugnación es resultado de un largo proceso político-cultural que se desarrolló en el marco de un escenario económico crecientemente desfavorable para amplias capas de la población. Dado que entendemos que la enseñanza de la Geografía no se despliega nunca en un vacío macrosocial ni político, nos orientamos a detectar una serie de procesos convergentes en el escenario político-cultural y en la enseñanza de la disciplina que puedan ofrecer una perspectiva adecuada de este acontecimiento. Nuestro punto de partida se ubica en torno a considerar que las políticas estatales implementadas a lo largo del tiempo, para evitar la vulnerabilidad de amplios sectores en el transcurso del siglo XXI, quedaron profundamente desacreditadas, perdiéndose la confianza no solo en ellas, sino también en el papel del Estado en su conjunto y en gran parte del elenco político que las promovía directa o indirectamente.

Comenzaremos, entonces, este recorrido tomando como punto de partida el año 2002, momento en el que se inicia un proceso de reconstrucción del tejido social asociado a un ciclo económico expansivo tras la crisis de 2001, pero que presentaba como severo problema el hecho de que sus efectos positivos no alcanzaban a todas las capas de la población. Luego, este ciclo encontró un límite en el año 2008, a raíz del cambio de orden macropolítico asentado en la severa crisis política experimentada entre el

Arde la ciudad: los profesores y el...
OMAR TOBÍO

gobierno nacional y las entidades patronales del campo. Esta crisis fue motivada por el cambio de carácter de la puja redistributiva, derivada del intento legislativo de modificación del sistema de retenciones a la exportación de cereales y oleaginosas. En este sentido, en este trabajo consideraremos, en primer lugar, que a fines de la década de 2000 se acentuaron las dificultades de los profesores de Geografía para dar cuenta conceptualmente —con los elementos formativos, materiales e institucionales con los que contaban— de la crítica situación estructural socioeconómica vivenciada de manera diferencial por los distintos segmentos de la sociedad. Luego, nos detendremos en los problemas identificados en 2011, cifrados en torno a la consolidación de lo que en su momento conceptualizamos como “sujeto espectador”; para, finalmente, examinar las primeras señales de una reconfiguración de discursos en el campo mediático que impugnaban las propuestas críticas de la Geografía. Por último, propondremos observar cómo todo este conjunto de procesos se acentúa tras el cambio del ciclo político-institucional argentino de 2015 y cómo se acelera en el marco de la pandemia, a partir de 2020.

El arco de los años 2002 a 2008: la lenta formación del escenario

El proceso de expansión económica iniciado a partir de los años 2002 y 2003 en la Argentina, luego de la gran crisis de 2001, reinsertó paulatina y sostenidamente a un número importante de trabajadores al mundo del empleo formal, estable y con salarios relativamente altos. Esta reinscripción laboral y social se efectuó, de acuerdo con los enunciados de la época, en el marco de un modelo de acumulación de matriz diversificada con inclusión social. Sin embargo, no se estaban cubriendo las necesidades y expectativas de un porcentaje significativo de la población. Ya hacia el año 2007, y muy especialmente en 2008, este proceso de expansión inclusiva imperfecta mostró claros límites. De hecho, en ese momento, la necesidad de mayores recursos fiscales por parte del Estado para el sostenimiento del esquema macroeconómico detonó la crisis política entre el gobierno nacional y las entidades patronales del campo.

Entonces, en esos años de la primera década del siglo XXI, se empezó a acelerar la gestación, en las grandes ciudades de la Argentina, de un entramado político-cultural conservador que irá radicalizándose progresivamente tras el hito del año 2008. Entendemos a este conjunto de factores —económicos, sociales y de inadecuadas políticas públicas implementadas para su resolución o atenuación— como el escenario y telón de fondo de las mutaciones culturales que cristalizaron quince años después de 2008 en la impugnación de los temas tratados en los cursos de Geografía.

En las aulas de Geografía, entonces, a partir de 2008 se abrían dos caminos posibles y complementarios de abordaje pedagógico y didáctico de este esquema socioeconómico y geográfico desde coordenadas críticas. El primero consistía en entender que ese límite en los efectos benéficos, luego de seis años de crecimiento socialmente inclusivo, ya podía ser considerado de carácter estructural, lo que requería un nuevo diagnóstico para afrontarlo (Arroyo, 2014). En segundo lugar, se trataba de observar las posibilidades de comprensión de las habilitaciones y restricciones de los marcos territoriales para los estudiantes y sus familias en función de la sobrevivencia, en los términos clásicos establecidos por Adler de Lomnitz (2003) en la década de 1970. Esta autora entiende que el problema de la pobreza tiene su raíz en la no inclusión dentro del mundo laboral

Arde la ciudad: los profesores y el...
OMAR TOBÍO

industrial, y que, desde dicha posición, se despliegan una serie de estrategias territoriales de sobrevivencia en los márgenes sociales.

En efecto, estos sectores poblacionales realizan tareas comunitarias en los barrios: sostenimiento de comedores o despliegue de complejas y específicas operaciones micro-territoriales para la resolución de un amplio espectro de cuestiones, que se extienden desde la obtención de turnos médicos hasta la gestión de recursos para mejoras habitacionales. Esto supone dos cosas: en primer lugar, la existencia de una trama socio-territorial muy efectiva para la resolución de la sobrevivencia cotidiana y, en segundo lugar, una maciza naturalización del lugar de precariedad en el que se encuentran estos colectivos e individuos.

En este sentido, una Geografía con mirada crítica asumiría el desafío de comprender el carácter de esas prácticas espaciales en los territorios. Allí, en las escuelas, se podría vislumbrar la posibilidad de inscribir en un relato geográfico los contornos de la —no siempre visible a simple vista— amenaza de la lógica instrumental del intercambio mercantil descolectivizante. Se trataría, desde las coordenadas de la Geografía con enfoque crítico, de intentar comprender cómo el complejo avance de la lógica de mercado individualizante permea y erosiona las lógicas socioterritoriales colaborativas, sin necesariamente hacerlas desaparecer, pero manteniéndolas en una situación de amenaza constante.

En simultáneo, a lo largo de esos años, se observaba una forma enunciativa desde los organismos del Estado —nacional y de varias jurisdicciones provinciales— que avalaba explícitamente un tipo de abordaje de lo social asociado a lo integrativo, lo colectivo, lo solidario y lo emancipatorio. En efecto, en aquel entonces decíamos que enseñar Geografía era útil y necesario

para contribuir a develar los hilos que operan en una nueva e insidiosa forma de homogeneización de los pensamientos, gustos y prácticas (de acuerdo a los requerimientos de los mercados de consumo y laboral) que nos obliga a ser competentes para mantenernos en carrera. Desplegar Geografía como disciplina para que, a través del estudio de lo territorial, se aporte a delinear los contornos de la opacidad política y a la desnaturalización de la idea de que en el mundo estamos solamente para competir entre nosotros, es una fructífera posibilidad de sentido. Además, dado que permanentemente se habla de la falta de autoridad de los profesores, aquí puede haber una puerta abierta para dicha recomposición del saber de los profesores que los reinstale en el papel (necesariamente áspero) que se espera de ellos en las escuelas: el de introducir una ruptura cultural frente a la cotidianeidad, frente a la naturalización de las relaciones de dominio político reproducidos, muchas veces de la peor manera imaginable, en los ámbitos familiares y en los territorios a los que dan lugar esas familias en interacción. (Tobío, 2008:136)

Observando, en paralelo, a las capas medias y medio-altas, el abordaje de los temas de desigualdad, pobreza y estrategias territoriales de sobrevivencia desde una perspectiva crítica habilitaría a entender que una sociedad con esos niveles de desigualdad necesariamente experimentaría turbulencias. Esta afectación del sistema en su conjunto terminaría incidiendo —aunque de

manera diferencial— en segmentos de las clases más favorecidas. En efecto, se tornaba necesario entender que parte de las capas medias de la sociedad no se encontraba totalmente libre de caer, a futuro, en la vulnerabilidad.

Desde una agenda de Geografía con enfoque crítico, cobraba relevancia la necesidad de pensar integralmente lo geográfico, concibiendo las particularidades locales como expresión de procesos macroestructurales, nacionales y globales, que requieren ser problematizados, no tanto en función de cerrar respuestas, sino de definir los contornos de los problemas construidos. Pero también, y muy especialmente, el abordaje de estos procesos requería por parte de los profesores el manejo de un entramado conceptual disciplinar con conciencia de su proyección política. En efecto, en otro escrito, tres años después, afirmábamos que, para trabajar sobre los temas de la “Geografía A” enseñar en las aulas, se tornaba necesario:

tratar de pensar de manera dilemática, es decir, considerando que el objeto de discusión [...] se encuentra atrapado, envuelto, 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. No 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). (Tobío, 2011b:6)

2011: las alarmas por abajo y por arriba, los antecedentes de lo por venir

En el año 2011 habíamos descripto cómo entendíamos que, en las escuelas, el paradigma constructivista en la enseñanza estaba dando muestras de algunos límites (Tobío, 2011a). Estos límites, cabe enfatizar, no pueden ser atribuidos, en primera instancia, al carácter, la pertinencia o la validez de esta propuesta pedagógica en sí —tema que no es objeto de discusión aquí—. En contrapartida, asumíamos que las escuelas, inscriptas en un régimen político democrático, se constituyen en ámbitos de transformación cultural donde se metabolizan los diferentes materiales simbólicos (que incluyen a las propuestas teóricas) que a ellas llegan. En efecto, considerábamos el proceso de implementación de esta teoría (como de otras) como sujeto a distintas interpretaciones posibles en el heterogéneo universo escolar, lo que podía dar lugar a efectos no esperados desde la teoría.

Algunas veces, la conducta emprendida en vista de un objetivo particular tiene consecuencias que *impiden* el logro de ese objetivo [...] La continuidad y el cambio en la vida social han de entenderse como una ‘mezcla’ de consecuencias previstas e imprevistas de las acciones de las personas [...] La reproducción de la sociedad tiene lugar porque hay una continuidad en lo que las personas hacen de día en día y de año en año, y en las prácticas sociales que siguen. Los cambios se producen en parte porque las personas pretenden que ocurran, y en parte [...] por las consecuencias que nadie prevé o pretende. (Giddens, 1997:50-51)

Arde la ciudad: los profesores y el...
OMAR TOBÍO

En ese entonces proponíamos entender que el intento de pasar de un sujeto de aprendizaje concebido como pasivo —según las propuestas pedagógicas conductistas de corte más tradicional— hacia uno activo y crítico —esperable en el enfoque constructivista— estaba dando, en algunas escuelas secundarias, como resultado paradójico y no esperado, lo que denominamos “sujeto espectador” (Tobío, 2011a). Este sujeto fue delineado como producto de la creciente densificación del entorno virtual, proceso desplegado en el marco de la ya plenamente consolidada web 2.0 y la naciente 3.0. Como veremos más adelante, el avance del entorno digital será un factor clave en los años posteriores, pero ya en el temprano 2011 estábamos en condiciones de establecer los contornos de las marcadas dificultades para constituir al sujeto crítico que proponía el constructivismo.

Esto necesariamente derivaría (y derivó) en la producción de un sujeto cada vez más fastidiado y desafectado de la institución escolar secundaria y de los contenidos de Geografía con enfoque crítico impartidos en ella. Entendíamos que esa desafección, además, era política, más allá de la adscripción de minorías estudiantiles a perspectivas de diversas izquierdas muy activas en el espacio público. Considerábamos que ese hueco político derivado de la carencia de reflexión podría ser ocupado luego por narrativas políticas de carácter más o menos conservador. Este proceso en el naciente entorno digital 3.0 nos parecía una preocupante alarma emitida desde abajo, desde la base social. En efecto, señalábamos entonces:

Los materiales hallables en el entorno mediático y virtual no servirán por sí solos para aportar a la profundización de la capacidad argumentativa en función de luchar por la ampliación de la base democrática de la sociedad, a menos que se piense que es democrático sólo hacer lo que a uno le gusta todo el tiempo y fugarse memorística y ritualmente —en suma, sacándose de encima— lo que no gusta o no se entiende del todo. Tampoco sirve para entender cómo funciona una República y cómo poder manejarse en ella más allá del anuncio cada dos años de la obligación de ir a votar. No se sabrá cómo actuar ante una injusticia social, cómo articular acuerdos, realizar demandas, peticionar ante las autoridades o llevar adelante medidas de fuerza en un mínimo marco de racionalidad y consideración por los demás. (Tobío, 2011a:55)

Por eso era necesario observar, a modo de alarma desde abajo, los mecanismos de producción de sujetos espectadores que imposibilitarían pensar un articulado cultural juvenil de transformación en clave progresista, más allá de las activas minorías politizadas y comprometidas antes mencionadas. Era, en tal sentido, necesario poder bosquejar las condiciones para el desplazamiento del sujeto estudiantil espectador hacia una figura más fecunda: la del sujeto estudiantil político, que pudiese englobar a más jóvenes que los efectivamente movilizados por la política en ese momento.

Esto era imaginable en la Argentina de 2011, que —enmarcada en el escenario latinoamericano— habilitaba la posibilidad de pensar la implementación colectiva de un proyecto político con un horizonte de reforma social progresista, democrática y republicana.

Llegados a este punto, consideramos importante señalar que, en nuestra práctica profesional, tanto en la enseñanza en universidades como en institutos de formación docente, nos proponemos promover la interrogación crítica de los conceptos y contenidos de la Geografía por parte de los docentes en formación. Este posicionamiento se establece

Arde la ciudad: los profesores y el...
OMAR TOBÍO

con el objetivo de desarrollar las habilidades necesarias para poder pensar los objetos a ser enseñados, atendiendo a la especificidad de cada contexto en el que despliegan su labor profesional. Entendemos que los contenidos de los diseños curriculares jurisdiccionales, al ser llevados a las escuelas, son tensionados por las normas explícitas e implícitas que operan en cada una de ellas. Esta afectación se produce no solo sobre los contenidos objetivados en los diseños curriculares jurisdiccionales, sino también sobre los estudiantes que los reciben. En línea con Bernstein (1998), se trata de interrogar, interpelar y tensionar los complejos contenidos geográficos objetivados, con el fin de recontextualizarlos atendiendo al carácter lingüístico, a las condiciones de clase y al entramado específico de poder en el que se encuentran los estudiantes en cada caso.

Es necesario detenerse ahora en algunos problemas que surgen con la metabolización de la propuesta constructivista en las escuelas. En ocasiones, se ha tendido a considerar al docente como un mero facilitador, casi periférico, en el proceso de construcción del conocimiento, y no como un depositario central, necesario e imprescindible, de saberes geográficos a transmitir (lo cual, incluso, podría llegar a ser considerado como una autoritaria unidireccionalidad). Esto implicó también la progresiva difuminación de los elementos específicos de la Geografía (conceptuales y empíricos), materia prima básica para el pensamiento crítico. En tal sentido, la propuesta de construcción de conceptos complejos por parte del estudiante, con el acompañamiento del docente y en colaboración con sus compañeros, comenzó a desdibujarse en ciertos contextos institucionales.

El surgimiento del sujeto espectador no puede, por supuesto, atribuirse únicamente a las consecuencias no esperadas de la metabolización del constructivismo en las escuelas. Es necesario también considerar la magnitud de los procesos socioculturales que sobredeterminan a los profesores de Geografía, básicamente expresados en dificultades ancladas en la sucesiva superposición de capas de propuestas generalistas, progresistas y voluntaristas, que en muchos casos fracasaron por falta de recursos materiales (económicos, institucionales y de infraestructura física). Esto derivó en una injusta culpabilización de los profesores por dichos reveses. A ello se suman los problemas derivados de una formación docente inicial no del todo actualizada, una insuficiente oferta de formación continua de calidad, el voluntarismo, las demandas de precarias modalidades de “inclusión” educativa, y una escasa consideración del carácter del naciente sujeto espectador, exigente de permanentes novedades. Todo ello terminó consolidando un vaciamiento de conocimientos geográficos y de competencias asociadas al desarrollo del sentido crítico.

Además del enfoque más complejo que supone la Geografía, se añadió el problema del enorme volumen de contenidos contemplados en algunos de los muy bien elaborados y exhaustivos diseños curriculares jurisdiccionales. Esto introducía un cierto grado de incertidumbre en los profesores, quienes, simultáneamente, se encontraban con estudiantes desafectados respecto de esos saberes y con crecientes limitaciones interpretativas para abordar incluso la lectura de textos escritos muy simples y de mapas.

A lo anterior debe sumarse una señal de alarma que provino desde arriba y desde fuera del campo de la disciplina: en marzo de 2011, el diario argentino de circulación nacional *Clarín* publicó, sin el más mínimo fundamento, un editorial crítico respecto de los contenidos curriculares para la enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria, recientemente aprobados y puestos en circulación en la provincia de Buenos

Arde la ciudad: los profesores y el...
OMAR TOBÍO

Aires. En dicho artículo se acusa a los diseños de “autoritarismo” y se señala que “... el oscurantismo no es patrimonio de la extrema derecha” (Redacción Clarín, 2011, 6 de marzo). Incluso, en un giro discursivo sorprendente, este medio de comunicación acusó a los profesores que intervinieron en su elaboración de tener concepciones equivalentes a las de la extrema derecha. Este proceder comunicacional, basado en hechos falsos y en lanzar una violenta acusación sobre la base de esas falsedades, constituye un antecedente claro de lo que, años después, se comenzaría a denominar *fake news*, instrumento comunicacional clave de las nuevas derechas extremas. Gran parte de la comunidad de geógrafos y profesores de Geografía interpretó que ese posicionamiento editorial abonaba el terreno hacia un posible futuro escenario de mayor autoritarismo. Por ese motivo, se respondió desde otro diario de circulación nacional, *Página|12*, donde se señaló que

puede haber situaciones históricas específicas en las cuales el proceso de democratización puede verse restringido por proyectos políticos de raíz más o menos conservadora. Allí podría alojarse cierto “oscurantismo”. O, por el contrario, puede haber una escucha y atención para la promoción de esta expansión democrática del saber, conviviendo, a la vez, con virulentas voces en reacción ante esta apertura, las cuales pueden alojar también cierto “oscurantismo”. (Tobío, 2011, 18 de mayo)

En suma, en 2011 observamos la combinación de problemas que hoy podemos reconocer como mojonos de lo que vendría: la amenaza e impugnación de los contenidos y enfoques de una Geografía de corte progresista (reconocida y avalada por el Estado) por parte de poderosos actores sociales ajenos al campo disciplinar; la aún persistente incertidumbre de muchos profesores respecto de cómo abordar y trabajar con un enfoque disciplinar todavía percibido como novedoso; y, por último, el problema de la vastedad de nuevos temas y del carácter ambicioso de los diseños curriculares que, si resultaban algo áridos para muchos docentes, más aún lo serían para los estudiantes, devenidos en desmantelados sujetos espectadores. En efecto, la emergencia no esperada de un sujeto espectador se sobreimpresió al problema de cómo abordar, desde la didáctica específica, el problema macroestructural económico ya mencionado y nunca resuelto desde la década de 2000.

2015 y 2016: la enseñanza de la Geografía ante el cambio del ciclo político

Llegado el año 2015, se suma una nueva dimensión a tener en cuenta: la del comienzo del cierre del ciclo político argentino y latinoamericano iniciado a comienzos de la década de 2000, del que ya hemos dado cuenta (Tobío, 2016). La discursividad de la nueva coalición gobernante a nivel nacional desde diciembre de ese año promovió los patrones de individuación preexistentes y latentes en el entramado sociocultural, poniendo especial énfasis en la figura del “emprendedor”. Esta individuación fue acompañada por una dosis de amable espiritualismo (amabilidad que luego, en la década de 2020, mutará hacia una de carácter abiertamente agresivo y belicoso). En efecto, hacia los años 2015 y 2016,

el “giro latinoamericano” de la segunda década del siglo XXI en la Argentina deja en evidencia que se está migrando desde una perspectiva que concibe a la política

Arde la ciudad: los profesores y el...
OMAR TOBÍO

como dimensión de transformación de la vida a considerar que el cambio y la solución a los problemas sociales y geográficos pasaría por el desarrollo de una especie de utopía tecnocrática con ciertas reminiscencias desarrollistas, sumado a un espiritualismo *prêt-à-porter*. No queda establecido con claridad desde la nueva configuración política expresada en la alianza gobernante vigente hacia dónde se quiere (erradamente o no) ir, lo cual introduce una complejización en el escenario objeto de esta ponencia: aquel que señala que este giro opera como un corte entre cultura y política, por un lado, y utopía tecnocrática, por el otro. De ser esto así, será necesario pensar una sutura, en la cual la enseñanza de la geografía en las escuelas y la formación de profesores en los profesorados cumplen un papel importante. (Tobío, 2016:417)

La deslegitimación de una agenda progresista —social, económica y cultural— de carácter democrático e inclusivo; la reaparición de un nuevo tipo de economicismo tecnocrático; y las vetas de un amable espiritualismo irracionalista configuran un escenario en el que la alarma de 2011 sobre el fracaso en la producción de sujetos críticos —que terminan deviniendo en sujetos espectadores— se torna aún más potente. La separación entre un mundo técnico-económico, por un lado, y uno cultural y político, por el otro, incubaba un hiato en el que, peligrosamente, el primero (visto como el reino de la libertad y la abundancia basadas en el trabajo individualista, duro y disciplinado) podía llegar a imponerse sobre el segundo (concebido como un ámbito de prácticas colectivistas espurias, de oscuros privilegios y de atraso empobrecedor promotor de vagancia).

Para pensar posibles suturas, sería necesario intentar recuperar los elementos culturales sedimentados por años de trabajo de muchos profesores de Geografía en las aulas, recogiendo la experiencia acumulada de logros, errores y vacilaciones. Comenzamos a abordar conceptualmente las experiencias y prácticas de los profesores desde la perspectiva de Raymond Williams en torno a la “estructura de sentimiento” (Tobío, 2016), para darle forma definitiva tres años después (Tobío, 2019). Dentro de esta “estructura de sentimiento” conviven las distintas prácticas de los profesores de esta disciplina.

La primera de esas prácticas, de carácter residual, corresponde a aquellas que apelan a la búsqueda de fragmentos de la vieja Geografía del siglo XX. Estos fragmentos refieren a una Geografía que denominamos “Geografía C”: con datos dispersos pero compactados por una narrativa dogmática de un territorialismo esencializado, de carácter nacionalista y signado por vetas de determinismo naturalista.

Frente a estas prácticas conservadoras se encuentran otras, también minoritarias pero aún no consolidadas, de carácter emergente, que apelan a la interrogación sobre lo geográfico desde sólidas matrices conceptuales. Estas interrogaciones apuntan a la definición del contorno de los problemas, y no al cierre precipitado de los mismos a través de respuestas concluyentes, tanto desde lo académico como desde lo político. Estas prácticas emergentes, que denominamos “Geografía A”, constituyen también un horizonte deseable implícito en los diseños curriculares de Geografía con enfoque crítico.

Frente a las prácticas residuales de la “Geografía C” y las emergentes de la “Geografía A” se encuentran las más extendidas: las dominantes, caracterizadas por un doble intento

Arde la ciudad: los profesores y el...
OMAR TOBÍO

fallido —el de abandonar plenamente la “Geografía C” y el de implementar la “Geografía A” de manera efectiva—. Este tipo de prácticas en la enseñanza de la Geografía, que denominamos “Geografía B”, es, en síntesis, una Geografía en transición entre la C y la A. Esta “Geografía B” se propone, de manera genuina, honesta y explícita, interrogar, pero no logra ir más allá de alguna pregunta superficial, aunque consigue despojarse saludablemente de elementos pedagógicos autoritarios y disciplinarios dogmáticos.

Regresemos ahora al sujeto espectador, que se consolida a partir de 2015 y 2016. Este sujeto es aquel que se busca interpelar mediante los enfoques interrogativos de la emergente “Geografía A”; pero, para que ello suceda, es necesario un cambio de posición por parte de los profesores en función de dicho ejercicio de interrogación. Se hace imprescindible la existencia de un tiempo de maduración, amparado en un marco institucional —el escolar— que acompañe la necesidad de estudio riguroso y de lenta reflexión. Esto no estuvo garantizado en una gran cantidad de casos, dejando en situación de permanente soledad a profesores con genuino interés en lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes.

El entorno cultural en el que se encuentran los profesores y el sujeto estudiantil espectador se halla atezado bajo el imperio ya consolidado de las emociones y del encierro individualista derivado del monólogo al que impulsa el entorno digital de la web 3.0. Con este encierro se expandió la compulsiva indignación política como aglutinante de la discursividad virtual de los individuos, pero sin poner en jaque al poder: una unión fugaz, inestable y sin coherencia ideológica será demasiado débil como para poder pasar al plano de la acción pública sostenida (Han, 2014). Esto, como señalamos en 2011, estaba dando ya muestras de mayores, crecientes y sostenidas limitaciones para impulsar un posible programa desde una Geografía con enfoque crítico, orientada a la formación de un sujeto político estudiantil que no fuese el del sujeto espectador.

2020: pandemia y después

Durante la pandemia, el sujeto espectador profundizó su idiosincrasia a raíz de la expansión de la digitalización como inevitable consecuencia del obligado encierro físico, pero ahora entablando un acelerado diálogo en red con otros espectadores. Pasó así a consolidarse como un sujeto atomizado por el hiperconsumo de información provista por el entorno digital a través de diferentes dispositivos, en especial el *smartphone*. Se robusteció de este modo una red con receptores activos que también producen contenidos (Han, 2022). Este esquema supuso, durante los largos meses de la pandemia, un proceso de desmediatización de la comunicación, en el que finalizó definitiva y masivamente la jerarquización entre emisor y receptor, consolidándose el modo comunicacional horizontal en red.

Así, por lo tanto, se afianzó una igualación de los lenguajes que circulan en red. Esto último implicó un empobrecimiento y una vulgarización tanto del idioma como del carácter de las ideas complejas esperables en una Geografía a enseñar con enfoque crítico, que puedan elaborarse con un nutrido repertorio de palabras. Esto es factible de entender, en una interpretación posible, a partir de lo que ya había delineado Guy Debord (2008), quien, en la década de 1960, aludía a la existencia de una comunicación sin distancia, derivada de la anulación del obstáculo geográfico en la circulación

Arde la ciudad: los profesores y el...
OMAR TOBÍO

de la información (algo que la pandemia terminó de consolidar). Otra interpretación que consideramos fértil para este tema es la de David Harvey (1998), quien entiende el aceleramiento del intercambio como emparentado con la respuesta espaciotemporal de la reproducción del capital flexible consolidado desde la década de 1970.

En el contexto social de aceleración de la pandemia y la pospandemia, la información no tiene jerarquía: se pierden los puntos de referencia para establecer qué es lo importante y qué lo secundario, y se torna difícil definir criterios en torno a lo verdadero y lo falso. En efecto, sabemos por nuestra experiencia en la enseñanza de Geografía que producir conocimiento no es el efecto de una simple adición instantánea de información, sino el resultado de un lento proceso de conceptualización que requiere, ineludiblemente, recordar cierto tipo muy cuidadosamente seleccionado de información. El conocimiento, en este sentido, supone la posibilidad de demorarse frente a la marejada de informaciones e implica, entonces, la puesta en acto del pensamiento. Pero esta necesidad se da ahora en un contexto de sujetos que monologan en un entorno digital, más guiados por el impulso reflejo de las emociones que por el reposo del pensar. En efecto, la espera, la demora y la ralentización van siendo reemplazadas por el apresuramiento, la impaciencia y la aceleración.

Para observar el impacto diferenciado del avance del entorno virtual por capas sociales, es posible apelar a las figuras del agricultor y del cazador, propuestas por Denis Merklen (2000), quien estudió las trayectorias concretas de individuos de sectores populares geografizados. Los segmentos de las capas populares algo más protegidas y de las clases medias, junto con las clases altas, pueden mantener aún atributos típicos del agricultor (entre ellos, reglas relativamente complejas del lenguaje y cierta capacidad de pensar en horizontes de futuro), mientras que los sectores populares más desguarnecidos se asocian más a la lógica del cazador (con menores recursos de todo tipo y sin horizontes a futuro). La figura del cazador se fue expandiendo incesantemente a partir de 2008, a expensas de la del agricultor; de este modo, la impregnación de la cultura digital en la sociedad, con su aceleramiento, impacta de modo negativo con mayor fuerza en la capa social correspondiente a los cazadores.

Retomando el tema de los problemas detectados al intentar enseñar en diferentes contextos, es posible afirmar que este guarda estrecho contacto con los rasgos de la sociedad digital, en especial la 3.0. En ambas no hay represión, porque no hay resistencia, y existe una sensación de libertad en la cual cada uno sigue su propio ritmo. El profesor de Geografía ahora necesita seducir como un *instagramer*. Pero no habrá catástrofe social de carácter ambiental lo suficientemente espectacular como para que, como recurso didáctico de inicio, se pueda focalizar la atención dentro de la clase o se logre impulsar la construcción de concepto alguno. Y no solo eso: ahora también los términos de esa presentación podrían ser impugnados.

En este marco, tanto en la sociedad del entorno digital como en la propuesta del constructivismo, metabolizadas en sus propios términos por las distintas escuelas, se insiste con un mantra: "Vos podés construir". Y este es un "podés", no un "debés". Efectivamente, la sociedad en red habilita la sensación de libertad (de "poder" en libertad) y, a su vez, no suele establecer ritmos estrictos (del "deber" coercitivo) en el proceso de aprendizaje. Una parte del malestar actual de los profesores de Geografía del nivel secundario proviene de la interminable sucesión de exámenes recuperatorios en un

Arde la ciudad: los profesores y el...
OMAR TOBÍO

loop infinito (en medio de un desesperante océano de kafkianas planillas por completar), esperando la oportunidad de contar con una mínima excusa favorable para la aprobación de los perdurables estudiantes reprobados reincidentes.

Al igual que en la sociedad crecientemente regida por el entorno digital, los modos poco eficaces para el logro de aprendizajes en los que se tiende, en muchas escuelas, a enseñar Geografía con enfoque crítico tienen impactos diferentes según la capa social de que se trate. Las escuelas mejor dotadas y con estudiantes con mayores capitales culturales (las sobrevivientes escuelas de los agricultores) tendrán muchas más chances de poder construir algo, a diferencia de aquellas insertas en entornos sociales e institucionales menos favorecidos (las escuelas de los cazadores).

Con relación al enclaustramiento masivo durante los meses de la pandemia, este fue posible gracias a dos condiciones características de la modernidad: la primera, la capacidad efectiva de un Estado para imponer el régimen de encierro; y la segunda, la dominancia del discurso médico-científico como respaldo de esa imposición. La lógica científica se encontró ante una paradoja: concentraba autoridad discursiva, pero, a la vez, avanzaba con la lentitud inherente a la producción científica de conocimiento sobre las vías de contagio, el surgimiento de nuevas variantes del virus y la búsqueda de una terapéutica a través de vacunas. El contexto de inmediatez y de libertad 3.0 no era compatible con la falta de respuestas rápidas en el marco del encierro. Así, ciencia y Estado —dos de los pilares de las configuraciones políticas no extremistas— sufrieron fuertes erosiones en su legitimidad.

Por su parte, el elenco político mayoritariamente continuó perdiendo su referencia respecto de extensas capas de la sociedad. De este modo, se evaporan las ideas de algún tipo de posible transformación política a futuro (en gran medida alojadas en el *pathos* de las distintas izquierdas y centroizquierdas). Así se forma la tierra fértil para la emergencia de una discursividad “anti-casta” o “anti-impuestos”, base del entramado enunciativo libertario que interpela mayoritariamente a los más jóvenes de modo socialmente transversal (en capas altas, medias y bajas). Al entramado socioeconómico y territorial de toda la década de 2000 se le sumó el proceso político abierto en 2008: el de la individuación e instrumentalización de la vida en los territorios de la vulnerabilidad. Se acentuó la imposibilidad de suturar el hiato entre el mundo técnico-económico y el político-cultural. Y, en consecuencia, la primera esfera —la técnico-económica— se impuso y desde allí comenzaron a arreciar los ataques a los avances culturales como los del feminismo o el antirracismo.

Un nuevo avance técnico llegó con las aplicaciones de las llamadas plataformas colaborativas: en y con el *smartphone* se efectiviza la sensación de trabajo libre, independiente de relaciones de solidaridad territorial barrial, acentuándose lo que en la bibliografía especializada se entiende por “mejorismo” (Semán y Welschinger, 2023), reformulación del “emprendedorismo” de 2015 y 2016, base ahora del impulso juvenil libertario. El cazador ahora cuenta con una aplicación con la que puede manejarse con total libertad frente a las sujeciones territoriales de su barrio, caracterizadas por el enmarañado entramado de punteros políticos, dirigentes piqueteros y religiosos caritativos: ese tipo de libertad avanza calando hondamente en esas subjetividades. Por otra parte, algunos agricultores comienzan a especializarse en el análisis y gestión de variables del sistema financiero, los *traders*, que no necesitan de áridos estudios superiores para cumplir con

Arde la ciudad: los profesores y el...
OMAR TOBÍO

la extravagante fantasía de obtener ingresos más o menos rápidos y altos. Los *traders*, además, se constituyen, a su vez, en la figura aspiracional de muchos cazadores.

Ahora bien, es necesario tener presente que ese tipo específico de libertad que avanza, cristalizada en sectores populares, medios y altos en la Argentina de la pospandemia, se está progresivamente fusionando con otra cosa: un nacionalismo extremo. En efecto,

la fusión de nacionalismo y liberalismo a ultranza puede parecer extraña, pero es uno de los senderos que recorren los votantes de Milei, especialmente los provenientes de las últimas camadas en las que se combinan un origen que ya no es el de los deciles más altos de la sociedad, con un viraje reciente hacia posturas de la derecha antiglobalista. En la medida en que la idea de que la única salida es Ezeiza, que es fogueada por y para un público que tiene la ilusión y la posibilidad de irse y tener éxito, aparece mellada por la circulación global de la novedad de que el proyecto migratorio no es tan fácil ni tan promisorio, las posibilidades antiglobalistas, preconizadas por los sectores más radicalizados y/o afinados con las vertientes de la derecha extrema y el nacionalismo, reverdecen. (Semán y Welschinger, 2023, 23 de agosto)

La discursividad de la actual derecha político-cultural libertaria de Argentina resuena con otras experiencias similares en Occidente en las que se atacan temas como el cambio climático, las reivindicaciones en torno al género, la lucha por los derechos del colectivo LGBTIQ+ y la defensa de migrantes ante la xenofobia y el racismo (Stefanoni, 2021). A estos tópicos se debe sumar en Argentina una potente discursividad de corte negacionista respecto del plan sistemático de violación a los derechos humanos de la última dictadura cívico-militar. Todos estos temas, incluidos en la agenda de la Geografía de carácter progresista propuesta en los diseños curriculares, pueden ser ácidamente impugnados, por ejemplo, a través de memes. En efecto, estas nuevas derechas políticas cuentan con la habilidad de manejar la condensación del nuevo sentido común en ciernes, apelando a la emotividad, el humor y la incorrección política, frente a un desempeño de las izquierdas y centroizquierdas más bien argumentativo, reflexivo y con una cierta carga de solemne moralismo.

Dado que todos estos procesos de orden cultural en el plano político son de larga duración, es necesario tener en cuenta que, más allá de quién ocupe la presidencia de la Nación en los próximos años, la dinámica cultural aquí abordada ya está consolidada. La fórmula presidencial ganadora de los comicios de 2023 es el resultado de una alianza entre una facción de neoliberalismo extremo —el libertarianismo—, con otra de extracción nacionalista también extrema que, como mencionamos más arriba, comparten una impronta autoritaria. No se puede saber de antemano cuál será el derrotero de los armados de los diseños curriculares jurisdiccionales en los próximos años, pero sí es posible estar atentos a algunas características contradictorias en el abordaje de ciertos temas de la Geografía. A modo de ejemplo: la alta prevalencia de un territorialismo no revisado plenamente en sus supuestos desde el campo de la enseñanza de la Geografía, muy preocupado por la integración territorial de áreas geográficas sobre las que, desde el Estado nacional, no se ejerce soberanía efectiva, es contradictoria con el reconocimiento y abierto apoyo a posturas radicalizadas de algunas fracciones de pueblos originarios que rechazan la integridad territorial de Argentina tal como la conocemos hoy.

Arde la ciudad: los profesores y el...
OMAR TOBÍO

Los delicados criterios que sustentan una postura y otra necesitan ser explicitados, no para cerrar la discusión en la comunidad de Geografía y de sus profesores, sino para estar en movimiento intelectual al momento en que el poder político institucionalizado en las más altas esferas de la Nación pretenda —quizás— querer cerrar, desde arriba, dicha contradicción sin debate y, tal vez, de modo autoritario. Si podemos hablar de que existe una mira puesta desde la extrema derecha sobre el temario de la Geografía, es porque esta apuntará hacia esas zonas contradictorias de la arquitectura argumentativa de esta comunidad. Como ya dijimos, el vacío político derivado de la debilidad argumentativa podría ser ocupado por narrativas emotivas muy convincentes, no reflexivas, muchas veces basadas en *fake news*. Y eso ya está sucediendo desde abajo, en algunas aulas.

Ante la gran impugnación: una melancolía ni resignada ni pasiva

Este conjunto de circunstancias requiere un reposicionamiento de los profesores de Geografía. Para ello será necesario superar los obstáculos derivados de la predominancia de la “Geografía B”, problema que se entrelaza con las dificultades que presenta el modo en que suele proponerse el proceso de enseñanza-aprendizaje, vagamente e imprecisamente inspirado en propuestas constructivistas. También será necesario tener presente la consolidación del sujeto espectador (ahora interactuante), junto con la discursividad estatal individualista que comenzó a cosecharse a partir de 2015. Por último, es de central importancia estar atentos a la emergencia de espiritualidades irracionalistas, que mutaron de un carácter silencioso, sereno y acogedor —a partir de 2015 y 2016— hacia una ruidosa, altisonante y belicosa expresividad cifrada en un supuesto inmenso e incontenible poder de fuerzas celestiales que, creen, salvarán a la Argentina de la malignidad que la aqueja.

Entonces, será necesario bregar por retomar la centralidad del saber del profesor de Geografía, pero no como ese docente del siglo XX capturado por la Geografía c, sino como aquel de la “Geografía A” que esté dispuesto a plantearse a sí mismo los problemas geográficos de la sociedad contemporánea para poder compartirlos con sus estudiantes. En otras palabras, se intenta fortalecer, bajo una luz totalmente diferente, el programa de un colectivo de profesores de Geografía críticos, democráticos y republicanos.

Aquí entendemos que son tres las condiciones necesarias para la formación de un profesor de Geografía crítico que interrogue con rigor intelectual los territorios y lo geográfico de este momento. Primero, el serio y profundo manejo conceptual de la disciplina. Segundo, ser consciente de que su papel es ahora más modesto que el imaginado en los años cuyo epicentro establecimos en 2011: a partir de entonces, tal vez necesite constituirse en una cálida referencia humanizada para los estudiantes, más que en un actor portador de discursos y argumentaciones político-geográficas maximalistas, alejadas de la percepción cotidiana. Tercero, entender la necesidad de implementar modelos de comunicación no limitados a la simple fascinación momentánea, sino orientados hacia el asombro; entendido este como el poder imaginar que, detrás de lo percibido en lo territorial cotidiano y rutinario, hay algo importante —raro, enigmático— en curso, de lo cual la Geografía, con sus conceptualizaciones, puede ofrecer una convincente orientación. En suma: mostrar paradojas desde la racionalidad interrogativa frente a

Arde la ciudad: los profesores y el...
OMAR TOBÍO

sentencias cerradas y emotivas, más que proceder a una esgrima contraargumentativa entre postulados cerrados, intentando convencer a un sujeto crecientemente impermeable a cualquier tipo de autoridad referenciada en las instituciones de la modernidad.

Sería prudente también considerar posicionarse desde un lugar que evite el atrincheramiento en posiciones defensivas estériles, y admitir, con honestidad intelectual, las severas dificultades actuales que atraviesan los programas progresistas, aun cuando todavía pervivan valiosas formas de movilización juvenil organizadas (ambientales, de género, LGBTQI+, de economía popular, de preservación de lugares de memoria, de amparo a migrantes y lucha contra la xenofobia) que pueden vencer al tiempo de la inmediatez y fragilidad. Entre estos programas progresistas en crisis se encuentra el de la enseñanza de una Geografía con enfoque crítico. Esta aceptación no niega la posibilidad del amplio regreso de estos proyectos, aunque con bases diferentes. En efecto, como señala Enzo Traverso (2018), la melancolía de izquierda no es ni resignada ni pasiva: es un posible terreno para pensar nuevos modos de actuar transformativos.

Desde este lugar será posible disputar y no entregarle la palabra “libertad” al entramado político-cultural que apunta con su mira a los contenidos y enfoques de la Geografía que se intenta enseñar en la escuela secundaria desde hace treinta años y que se despliega en varias universidades argentinas desde hace cuarenta.

La libertad, entendemos, se sustenta en otro lugar diferente al del libertarianismo: en el poder emancipatorio del pensar. Y del pensar con lentitud, sin gritos ni estridencias, en lo posible junto a otros.

Consideramos que el estímulo para mantener el impulso y la perseverancia en el sostenimiento de este horizonte es reconocer racionalmente el suelo que estamos pisando, sabiendo que, tal como en 1665 decía Baruch Spinoza en su carta a Henry Oldenburg, las características de este escenario “no me incitan ni a reír ni a llorar, sino más bien a filosofar y a observar mejor la naturaleza humana” (Spinoza, 1988:230-231).

Referencias bibliográficas

- » Adler de Lomnitz, L. (2003). *Cómo sobreviven los marginados*. México: Siglo XXI.
- » Arroyo, D. (2014). Políticas sociales y vida cotidiana en Argentina: avances, dificultades y un gran desafío: la inclusión de los jóvenes. *Vida y ética*, (15), 50-68. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/1475/1/politicas-sociales-vida-cotidiana.pdf>
- » Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. La Coruña: Morata.
- » Debord, G. (2008). *La sociedad del espectáculo*. Buenos Aires: La marca.
- » Giddens, A. (1997). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- » Han, B. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
- » Han, B. (2022). *No-cosas. Quiebres del mundo de hoy*. Buenos Aires: Taurus.
- » Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Merklen, D. (2000). Vivir en los márgenes: la lógica del cazador. Notas sobre sociabilidad y cultura en los asentamientos del Gran Buenos Aires hacia fines de los 90. En M. Svampa (ed.), *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- » Redacción Clarín. (2011, 03, 06). La pedagogía militante no es docencia. *Clarín* https://www.clarin.com/opinion/pedagogia-militante-docencia_0_Hkfff5STPml.html
- » Semán, P. y Welschinger, N. (2023). Juventudes mejoristas y mileismo de masas. Por qué el libertarianismo las convoca y ellas responden. En P. Semán (Coord.), *Está entre nosotros*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Semán, P. y Welschinger, N. (2023, 08, 18). 11 tesis sobre Milei. *Anfibia*. <https://www.revistaanfibia.com/11-tesis-sobre-milei/>
- » Spinoza, B. (1988). *Correspondencia*. Madrid: Alianza.
- » Stefanoni, (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Tobío, O. (2008). La didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales frente al avance de la economía política de la incertidumbre. En P. Moglia y C. Cuesta. (Comps.), *Las didácticas específicas y la formación del docente como profesional* (pp. 132-138). San Martín: UNSAM Edita.
- » Tobío, O. (2011, 05, 18). Geografía escolar y medios. *Página12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/laventana/26-168399-2011-05-18.html>
- » Tobío, O. (2011a). Del sujeto espectador al sujeto político: enseñar geografía en contextos de creciente virtualización. *Anekumene* 1(5). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anezumene/article/view/7080/5748>
- » Tobío, O. (2011b). *Deus ex machina*. Sobre despolitización y clausura de dilemas en la enseñanza de la Geografía. *Revista Geográfica de América Central*. Número especial Egal pp. 1-12 <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2821/2696>
- » Tobío, O. (2016). El cambio en el ciclo político latinoamericano y la enseñanza

Arde la ciudad: los profesores y el...
OMAR TOBÍO

de la Geografía Social en la Argentina. En Lorda, M. A.; Prieto, M. N (Comps.), *Didáctica e la Geografía: debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente*. Bahía Blanca: Ediuns.

- » Tobío, O. (2019). La "Geografía B". En *Actas del VII Congreso nacional de Geografía de Universidades Públicas y XXI Jornada de Geografía de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13665/ev.13665.pdf
- » Traverso, E. (2018). *Melancolía de izquierda. Marxismo, historia y memoria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Omar Tobío / omar.tobio@unsam.edu.ar

Profesor y Licenciado en Geografía (Universidad de Buenos Aires). Magíster en Sociología Económica (Universidad Nacional de San Martín). Profesor Asociado Ordinario (Universidad Nacional de San Martín). Publicó libros, artículos y capítulos de libros sobre dimensiones territoriales de la acción colectiva en Argentina y sobre dimensiones político-culturales implicadas en la enseñanza de la Geografía.