

LA GEOGRAFÍA Y LA ESCUELA DEL SIGLO XXI: REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS

Vidal, Vanesa

Docente de escuelas medias de la provincia de Buenos Aires y del Colegio Nacional Rafael Hernández (UNLP)

vanesavidal59@gmail.com

RESUMEN

En la actualidad las sociedades y los espacios transitan por la etapa de la *modernidad tardía*, es decir un momento de transformación, mutación de funciones, jerarquías y significantes que ordenaban el mundo social en la modernidad y no de ruptura categórica con esta última como propone el concepto de posmodernidad.

La escuela como institución (y parte de la sociedad y los espacios que esta construye) se encuentra inmersa en el citado proceso. Anteriormente, orientada y significada fuertemente por el Estado, era una institución clave en el acceso al saber y la formación de ciudadanos, pero hoy ¿qué rol cumple? y dentro de ella ¿qué papel jugamos los docentes en general y los de Geografía en particular? ¿cómo enseñar de manera significativa? A la luz de los conceptos de *devenir existencial*, *docente árbitro* y *docente armador del juego* analizaré algunas experiencias del aula de Geografía en la escuela secundaria actual para intentar enriquecer el debate y reflexión sobre la Geografía en la escuela del siglo XXI. Además buscaré algunas respuestas posibles a los interrogantes planteados, sólo algunas ya que entiendo que hay muchos caminos posibles para resolverlos de manera satisfactoria.

PALABRAS CLAVE

Devenir existencial – Docente árbitro – Docente armador del juego

1. ALGUNOS PUNTOS DE PARTIDA CONCEPTUALES

1.1 Las relaciones de poder

Asistimos en la actualidad a un cambio de época, entendido este como discontinuidad histórica: “*No hay entonces sucesión sino eventos singulares que conforman un nuevo entramado discursivo y nuevas formas de ver, que no se presentan como efectos de lo anterior*” (Instituto Nacional de Formación Docente Clase 1, 2015:6). Esta situación nos obliga, como propone Galimberti (particularmente lo hace desde las transformaciones que

provoca el nuevo estado de la técnica) a repensar las categorías que utilizamos para entender a las sociedades y el hombre de hoy.

En este sentido resulta interesante y fundamental reflexionar sobre las relaciones de poder actuales. En su texto *“Posdata sobre las sociedades de control”* Deleuze plantea claramente que estamos pasando de una sociedad disciplinaria a una de control. El dispositivo técnico instaurado por la modernidad generó nuevas formas de ejercer y administrar el poder: ahora el Estado era el encargado de generar las condiciones para el aumento de la producción y las ganancias y lo hizo a través del disciplinamiento de las poblaciones. Así surgen instituciones encargadas de dicha tarea y tal vez la prisión y la escuela son dos de sus máximas expresiones. Michel Foucault le dio el nombre de sociedad disciplinaria a esta situación. Como ya planteara más arriba, asistimos al surgimiento de nuevas relaciones y formas de ejercicio del poder: la sociedad de control. Deleuze propone que hoy las instituciones de encierro resultan innecesarias ya que el nuevo aparato tecnológico permite controlar a las personas en todos lados y todo el tiempo (pensemos por ejemplo en las aulas virtuales, donde quedan registradas todas nuestras acciones y ello es controlado por otros). Esta nueva realidad supone cambios en las subjetividades donde no hay parámetros “fijos” de referencia sino “tendencias” hay una construcción de las mismas a corto plazo. (Instituto Nacional de Formación Docente Clase 2). Es en este marco que debemos pensar a la escuela de hoy, como institución en crisis que busca respuestas a las nuevas realidades.

En cuanto entramos a un aula podemos ver algunastransformaciones expresadas en ella que muestran que la escuela no es la misma que antes. Aquellas se notan en la ubicación de los bancos, estudiantes sentados en lugares que no son las sillas, la presencia del mate, etc. En la vieja institución escolar disciplinaria ninguna de las situaciones detalladas hubiera sido posible porque por ejemplo no se hubiera cumplido con la misión del disciplinamiento de los cuerpos. La pregunta es ¿estas situaciones significan que la escuela es obsoleta y se la debe reemplazar de raíz o que se debe transformar de acuerdo a las nuevas realidades sociales? Creo que no hay una sola respuesta a este interrogante sino que hay distintos mundos posibles.

1.1.1 El entorno tecnológico

La técnica nos resulta muy útil para pensar en la línea propuesta anteriormente. Mumford analiza las transformaciones que produjo el reloj tanto en lo económico, lo social

como en lo político. A partir de este instrumento tecnológico todo se tornó tan sincronizado como sus agujas: la producción (fordismo), la alimentación, el sueño, el ocio. Todo era ahora medible y cuantificable. En esta misma dirección, la ciencia moderna transformó a la naturaleza en un objeto pasible de ser conocido plenamente, apropiado y utilizado según la voluntad del hombre.

La época de la tecnología digital inaugura un nuevo escenario. Si antes todo era medible, cuantificable, con comienzo y fin, hoy todo es pasible de ser transformado en información (hasta nuestra identidad). Esto ha brindado la posibilidad de que el trabajo se transforme de una actividad alienante ajena al sujeto en una promesa de felicidad ya que supuestamente nos permitirá el crecimiento económico y este es hoy sinónimo de cumplimiento de esa promesa. Berardi propone en su trabajo *“La fábrica de la infelicidad”* que la felicidad es ahora una obligación y que el deseo por llegar a ella es el motor y estabilizador del capital. Pero en esa carrera por lograr la felicidad, menos lo somos.

Como dice Galimberti, hoy la técnica ya no es una herramienta para llegar a un fin, sino que es un fin en sí mismo. Se ha transformado en nuestro ambiente de vida y no estamos (según este autor) preparados para ello (no somos lo suficientemente conscientes). Podemos analizar esta situación en torno a la “verdad técnica”: desde la modernidad la única verdad válida pasó a ser la de la técnica, con la ciencia como su expresión cabal. La única forma de conocer y entender el mundo es a través del cálculo racional y la experimentación. Así el saber occidental se propone como universal, ignorando y descalificando a cualquier otro. En línea con estas reflexiones podemos citar a Heidegger que afirma que el peligro de la técnica es proponerse como el único medio válido para comprender y vivir el mundo. Nuevamente encontramos en este autor la idea de que la técnica es mucho más que un medio para un fin, sino que es una provocación a la naturaleza para abastecernos de energías. En definitiva, la técnica ya no es objeto sino sujeto de acción.

1.1.2. La construcción de la subjetividad

Estamos viviendo en una sociedad consumista que es, en palabras de Berardi, una fábrica de infelicidad y Bauman afirma esta postura: *“Para Bauman, lo que domina en las sociedades consumistas no es la satisfacción del deseo sino el entusiasmo permanente por la novedad, lo cual hace que nunca haya plenitud en quien consume; la frustración se*

impone casi de manera inmediata. (...) La ilusión de la satisfacción plena dura lo que dura el instante y va a renovarse cada vez. Es una lógica de la urgencia, es la “necesidad de eliminar y reemplazar. Por esta razón, cualquiera sea la clase social, todos somos “consumidores frustrados”, los que más tienen y lo que menos tienen. Porque la insatisfacción no es relativa a los objetos sino a una experiencia temporal acelerada, en la cual -y paradójicamente- la promesa de una vida feliz se impone cada vez.” (Instituto Nacional de Formación Docente Clase 6, 2015:9)

Si bien esta situación es innegable, coincido con Vargas cuando se propone reflexionar acerca de las relaciones consumo-identidad desde distintas perspectivas: unas proclaman al mercado como ganador neto (como Bauman) y otras que la subjetividad es el resultado de una dialéctica entre subjetividad y mercado (consumo). Me parece particularmente interesante esta última línea de análisis porque como plantea este autor “(...) *los hombres y las mujeres de la clase consumidora mundial no se reducen a esta caricatura, pues no sólo no son consumidores de este tipo, sino que ni siquiera son consumidores única y exclusivamente. El consumo desempeña un papel relevante en sus vidas, en muchos casos un papel muy destacado, pero, junto a ello y en cierta forma más allá de ello, ejercen otros muchos papeles sociales en el entorno de la modernidad a través de cuyo sentido y en vinculación con otras personas pueden acercarse a una autorrealización genuina.*” (Vargas, 2012:234). Es decir que la construcción la subjetividad está claramente cruzada por el mercado, por el poder de la sociedad de control, pero nosotros individualmente y como sociedad también somos artífices de nuestra subjetividad.

Entiendo que para que seamos constructores de nuestras subjetividades y no simples marionetas de esta sociedad de control la escuela tiene un rol clave en cuanto a formación de personas conscientes y críticas, pero para eso esta institución debe repensarse en este nuevo contexto que hemos planteado.

1.2 La escuela en la sociedad de la modernidad tardía

Primer día de clase de Geografía en segundo año: dispersión permanente de los chicos, me enojo. Segunda clase: misma situación. Otra clase: me angustio y les hablo largo y tendido desde ese lugar. Otra clase luego de varias de haberme enojado, de haberlos retado, de sentir desasosiego ¡trabajamos!: me escucharon, se escucharon... así, a pesar de las

dificultades logro trabajar con ellos. Sin embargo no llego a encontrar *las* respuestas para clases fluidas, interesantes, dinámicas, significativas... entonces me pregunto: ¿tengo que encontrarlas respuestas?

Para responder a esta pregunta necesitamos analizar algunas cuestiones. Primero, el contexto general en que se inserta esta experiencia particular. La escuela como institución se encuentra inmersa en lo que hemos presentado previamente como *modernidad tardía*, es decir un momento de transformación, mutación de funciones, jerarquías y significantes que ordenaban a la modernidad (y no de ruptura categórica como propone el concepto de posmodernidad). Así, tenemos que reflexionar acerca del rol de la escuela en el citado contexto. Si antes era una institución clave en el acceso al saber y la formación de ciudadanos, hoy ¿qué rol cumple? Entendemos que no hay una respuesta única a esta pregunta y el concepto de *devenir existencial* propuesto por Marcela Martínez es una buena herramienta para pensar esta nueva realidad. Dicho concepto refiere a un cambio en la esencia de la institución sin certezas, algo así como un ir dándole sentido a lo que es a medida que sucede. Pero ese sentido ya no lo otorga el Estado, por lo que nuestro rol como docentes ya no es tan claro. Ya no somos, al menos desde una función preestablecida (por el Estado), aquél *árbitro* que desde afuera aplica reglas, media conflictos, forma ciudadanos.

Esta última afirmación me lleva a pensar la segunda cuestión, referida a la posición del docente. El docente *árbitro*¹ era el mediador entre los chicos y el conocimiento. Dicha mediación era doble: entre ignorancia y conocimiento y entre infancia y ciudadanía. El rol y la autoridad del docente eran indiscutidas y predeterminadas. Así como también era indiscutida la condición de “tabla rasa” a ser rellenada de los alumnos. Contrapuesta a esta posición de árbitro se encuentra la de docente armador del juego, el investigador. En un contexto donde los chicos traen al aula su carga de mundo, donde el docente no tiene un rol y autoridad pre-establecidos y donde no sabemos qué sigue y se hace necesario *buscar* los caminos para el encuentro pedagógico. El docente debe construir su rol y su autoridad. Si asumimos que los chicos traen conocimientos, experiencias, curiosidades válidas para construir la relación pedagógica el docente tiene que investigar en qué medida lo que tiene

¹Los términos “Docente árbitro” y “Docente Armador del juego” son tomados de la clase 3 del Módulo ¿Cómo vivir juntos? La construcción de la comunidad en la escuela. de la Especialización Superior en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su enseñanza.

para compartir es significativo para los estudiantes y tomar la carga de mundo que traen como oportunidad y no como obstáculo.

Retomaré esta idea más adelante pero primero considero pertinente dedicar unas líneas a una tercera cuestión relacionada a cómo los cuerpos (entendidos desde lo racional y lo afectivo) se hacen presentes o ausentes en la escena pedagógica. Durante el modelo disciplinario moderno el vínculo pedagógico, la relación deseo-conocimiento, se resolvió a partir de una paradoja: buscar la liberación de los hombres haciendo que aceptaran sin protesta las condiciones impuestas por el Estado y por la escuela como agente clave del mismo. El Estado moderno buscaba formar ciudadanos a través del desarrollo de sus capacidades intelectuales y del disciplinamiento de sus cuerpos y conductas. La escuela fue clave en lograr esos objetivos. Su accionar en este sentido puede verse en la distribución de los cuerpos en el aula (el docente al frente y arriba, los alumnos de frente a él), el establecimiento de ciertos patrones de conducta como responder a un timbre o la formación y fundamentalmente en la relación asimétrica de superioridad de poder y conocimiento por parte del docente. Todo este modelo entra en crisis con la llegada de la modernidad tardía citada más arriba. Asistimos no ya a una resistencia (por ejemplo rateadas o modificación del espacio del aula por parte del docente) a dicho modelo, sino a una destitución del mismo: ni docentes ni alumnos respondemos a lo esperado en aquél. No está claro para qué estamos en la escuela, cómo relacionarnos, no encontramos respuestas a todos los interrogantes que surgen día a día. ¿Cómo interpretar y encarar esta realidad? Podemos pensar que la escuela está en crisis por una realidad externa a ella y esperar que la solución venga desde afuera, podemos bajar los brazos y rendirnos a estas incertidumbres o podemos pensar que la escuela misma— y nosotros como parte de ella— puede repensarse y buscar nuevos horizontes (sin olvidar que no es una institución totalmente autónoma ni el contexto en el que se inserta).

Entonces, si entendemos que el contexto socio-histórico-político-económico que dio sentido a la escuela hasta hace unos cuarenta años ha entrado en crisis, que son necesarios nuevos sentidos para ella y quienes la conformamos y que los mismos deben construirse en (aunque no exclusivamente) ella debemos aceptar su devenir existencial y el reto de ser docentes armadores del juego. Esto no implica dejar de lado todo lo que venimos haciendo y lo que sabemos ni de ignorar todo lo que tenga que ver son el paradigma disciplinario sino de buscar nuevas formas de trabajo, de ver qué de aquél paradigma nos sigue dando respuestas y qué no.

Retomo en este punto del análisis la experiencia presentada al principio con un ejemplo concreto. En ese momento le di a ese curso una consigna para hacer un trabajo de investigación sobre diversidad cultural en países latinoamericanos que se basaba en investigar, reflexionar, hacer un trabajo y exponerlo. Frente a ella varios de los chicos me plantearon que habían hecho algo similar en sexto grado y que en esa ocasión habían hecho comidas del país que les tocó. De esta manera se entusiasmaron y proponían hacer comidas típicas para la presentación y yo lo desestimé, aferrándome a la consigna. Allí estaba la posibilidad de construir un vínculo pedagógico fuerte, significativo pero actué como una docente árbitro pero ¿por qué? ¿Por qué los desestimé? ¿Por qué ignoré sus experiencias previas? Creo que este tipo de reacciones tienen que ver con que al no encontrar los caminos o al temer a lo que no conocemos (como por ejemplo que los chicos propongan temas o actividades como en este caso) nos aferramos a la vieja escuela y a los chicos de antes que ya no existen. Esta experiencia muestra claramente que transformarnos en ese docente armador que no se limita a enseñar contenidos sino que trabaja más sobre cómo relacionarse y apropiarse de esos contenidos no es fácil. Cada escuela, cada curso, cada chico es único y en ese interjuego colectivo-individual tenemos que buscar con y a partir de los otros armar la escena del juego, de la relación pedagógica en cada contexto. De lo contrario generaremos situaciones que responden a una realidad que ya no es.

2. LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA DE HOY: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DEL AULA

En el contexto delineado previamente ¿Cuál es el rol de la Geografía y de nosotros como docentes de esta disciplina? En un mundo donde las fronteras se hacen difusas para el capital pero cada vez más reales para las personas, donde las problemáticas de género se territorializan, donde muchos estamos conectados pero otros prácticamente caídos del sistema, donde los países se unen en bloques regionales, lo local comparte importancia con lo global, en definitiva un mundo donde lo espacial tiene una gran relevancia entendemos que la Geografía resulta una disciplina clave para decodificarlo y transformarlo tanto en el ámbito académico como en el escolar y cotidiano. Pero ¿es esa potencialidad suficiente para que la Geografía que se enseña en las escuelas colabore en la construcción aprendizajes significativos? Si tenemos en cuenta lo que venimos planteando la respuesta es claramente no. Entonces ¿cómo hacer para que esto suceda? La perspectiva de devenir existencial propuesta por Marcela Martínez así como los conceptos de docente árbitro y docente armador del juego pueden resultar un camino interesante de transitar en este

sentido. Propongo a continuación analizar algunos tópicos elaborados a partir de experiencias del aula (y fuera de ella) a la luz de estos conceptos para intentar dar algunas respuestas posibles a las preguntas planteadas.

2.1 “Cuando se ‘enganchan’ hacen ruido”

Siempre buscamos que los chicos nos escuchen, que nos presten atención y a veces hasta nos enojamos cuando percibimos algún ruido en el aula. Y la verdad es que esto no está mal, es necesaria la escucha y la atención para poder enseñar y aprender. Pero ¿es necesario el silencio absoluto casi permanente por parte de los estudiantes como se proponía y exigía en la escuela tradicional (de la sociedad disciplinaria)? Si nos entendemos como docente árbitro sí, pero si realmente queremos enseñar en las escuelas y el mundo de hoy la respuesta es no. ¿Qué tiene de malo que un estudiante “nos interrumpa” mientras hablamos de la globalización porque no está entendiendo nuestro mensaje o porque relaciona este concepto con algo que le sucede a menudo? Si realmente buscamos un aprendizaje significativo esta situación debería alegrarnos porque el chico está conectado, está relacionando, está dudando. La experiencia del aula me ha enseñado que cuando los estudiantes están comprometidos e interesados (y, por lo tanto, se ha generado un vínculo pedagógico de ida y vuelta) en alguna actividad propuesta “hacen ruido”: hablan, intercambian, preguntan, se mueven.

Como conclusión de este apartado podemos decir que estudiantes quietos y callados durante mucho tiempo como en las aulas tradicionales son estudiantes ausentes de la escena pedagógica de hoy.

2.2 “Tenemos diseños curriculares extensos, pero enseñar de manera significativa lleva tiempo y también el desarrollo de menos temas”

Cuando analizamos los diseños curriculares para Geografía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires nos encontramos con perspectivas disciplinares, temáticas y propuestas didácticas muy interesantes. Pero también nos quedamos con la sensación de que trabajar todos los temas propuestos para un ciclo lectivo es una tarea bastante dificultosa. Dicha sensación tiene sus raíces y se justifica fundamentalmente por la reducción de la cantidad de clases dictadas por diferentes motivos (paros, situaciones edilicias, votaciones, etc.) y las dificultades y particularidades personales y grupales de nuestros estudiantes que hacen que los tiempos de trabajo sean distintos en cada caso. Si a

ello sumamos que buscamos generar vínculos y situaciones pedagógicas que fomenten un ambiente de aprendizaje significativo los tiempos son aún más lentos ya que no se trata de transmitir conocimientos, sino de construirlos.

En este punto resulta útil recurrir al concepto de devenir existencial propuesto por Marcela Martínez. Entender que la escuela y los docentes vamos resignificando y construyendo sentidos, objetivos, formas de trabajo a medida que las realidades escolares y sociales lo requieren nos permitirá trabajar con aquellos extensos diseños curriculares de manera más flexible dándole más importancia a los resultados que genere dicho trabajo que a cuántos temas “llegamos a dar” en el año.

2.3 Trabajo a partir de proyectos interdisciplinarios

Otro tema a analizar es del trabajo por proyectos interdisciplinarios. Desde hace unos años con compañeros de distintas áreas hemos logrado desarrollar proyectos interdisciplinarios puntuales, que sostenemos en el tiempo en algunos casos. Un ejemplo de esta forma de trabajo es la que desarrollamos en una institución junto con la docente de música en torno a la temática de la diversidad cultural en América Latina. Hace dos años trabajamos con tres segundos años realizando trabajos de investigación sobre distintos grupos culturales de Latinoamérica (pertenecientes a las vertientes nativa, africana y europea) acerca de generalidades de los mismos, música, comidas típicas, vestimenta. Cada grupo de trabajo elaboró una producción con su investigación: video con generalidades y música, un Prezi con la vestimenta y comida típicas o intervención artística sobre un tercio de las mesas de su curso de acuerdo a las culturas estudiadas y luego las presentaron a las docentes. El momento de cierre del proyecto fue una presentación de los tres cursos en conjunto. La misma estuvo abierta a todo el nivel secundario y a los sextos años de primaria e incluyó:

- Proyección de videos.
- Música.
- Infografías.
- Presentación de las mesas intervenidas.
- Degustación de comidas típicas.

-Presentación de vestimentas tradicionales en un desfile con música típica de cada cultura.

Este proyecto logró fortalecer el trabajo en equipo (entre alumnos y entre docentes), el respeto por el trabajo del otro, el interés por aprender, la presencia real de los cuerpos en la escena educativa y nos exigió ser esas docentes armadoras del juego guiando el aprendizaje y no determinándolo como hubiera hecho un docente árbitro. Y ser ese docente armador implica más tiempo de trabajo, aprender a escuchar y trabajar con otros, buscar otros caminos pedagógicos, negociar y a veces enfrentarse a resistencias. Por ejemplo para poder intervenir las mesas artísticamente tuvimos que presentar (a través de los directivos del nivel) el proyecto y obtener la conformidad del nivel primario con quien compartimos edificio.

Realmente sería muy interesante que esta forma de trabajo pudiera replicarse con mayor frecuencia pero la escuela actual, en su devenir existencial, va adaptándose a los acontecimientos de las realidades sociales y personales de sus actores, las exigencias formales y legales, las particularidades de su comunidad educativa, etc. y ello no siempre genera el ambiente propicio para experiencias como la relatada.

2.4 Experiencias educativas extraescolares que revelan: necesidad de responder rápido, necesidad de lo correcto, enseñanza de una Geografía tradicional

En este apartado quiero recuperar experiencias de enseñanza y aprendizaje extraescolares, particularmente de las llamadas clases de “apoyo escolar” o “particular” (término más común en el ámbito de educación de nivel secundario). Trabajando con chicos de distintas edades (desde sexto año de la escuela primaria hasta quinto del secundario) he podido observar y analizar algunas situaciones que han enriquecido mi práctica y reflexión docente:

-“Hay que responder rápido”: Luego de un trabajo de explicación, lectura, ejercitación, consultas muchas veces los chicos erran en sus respuestas y en sus elaboraciones. Comencé a preguntarme por qué sucedía esto ya que previamente a la instancia de respuesta parecían haber entendido e incluso aprehendido lo trabajado. Entonces observé que por la necesidad de responder cuanto antes dicen o hacen lo primero que les sale. Esto, creo, es tanto una consecuencia de la inmediatez y el paso a lo que sigue que, como mencionáramos

previamente, exige a veces la sociedad y como de los tiempos escolares breves y predeterminados. En el caso escolar sucede muchas veces que les ponemos fechas y tiempos ciertamente cortos y rígidos a los chicos para realizar tal o cual trabajo, para un examen, etc. Y ello tiene que ver con que la escuela sigue manteniendo ciertos modos de funcionamiento que hoy son disfuncionales para el tipo de aprendizaje que pretendemos. Por ejemplo más allá de las dificultades que se hayan presentado en un trimestre hay que entregar calificaciones en tal fecha, sin modificaciones o el alumno tiene que dar su respuesta antes de que toque el timbre. Esta situación nos demuestra que la escuela tiene que encontrar nuevas formas de organización que se adapten a las realidades y exigencias de la sociedad actual, pero ello aún está en proceso. Entendemos que en ese “mientras tanto” y tal vez de manera permanente el ir buscando respuestas a medida que surgen las necesidades, el devenir existencial, es una buena estrategia.

-“Hay que responder lo correcto”: Me ha pasado muchas veces que, aún en una instancia de trabajo más relajada como es el ámbito de “particular”, un chico no quiera responder por miedo a equivocarse. Nuestros estudiantes entienden que no se puede responder, hacer, aportar otra cosa que no sea “lo correcto”. Pero esta idea no es propia de ellos ya que en la sociedad y la escuela sigue presente (y muchas veces se refuerza) la concepción de que no podemos equivocarnos, que es buen alumno y sabe aquél que responde lo correcto, que hay que ser perfecto, tener un diez. Los chicos sienten esta presión y no se animan a equivocarse, quedándose así con sus dudas e inseguridades. Entonces cuando uno de nuestros estudiantes no responde no siempre tiene que ver con que no lo hizo o no le interesa lo que estamos trabajando sino muchas veces porque tiene miedo. Miedo a errar, miedo a la burla o la “mala nota”. Aunque hay muchos docentes e instituciones que trabajamos en el sentido contrario, construyendo a partir de la equivocación, la incompletitud, la duda, resulta muy difícil desarraigar esta forma de entender cómo se aprende. En este caso muchas veces siento lo contrario a la experiencia relatada previamente donde actué como docente árbitro. Me pongo las ropas del docente armador del juego, trato de ser una facilitadora, una organizadora...y por momentos pareciera que los chicos me pidieran el arbitraje: poneme una mala nota y ya está, es lo que me merezco. Pero con trabajo y varios intentos de por medio vamos logrando que no borren sus errores en un trabajo sino que los visibilicen y trabajen sobre ellos, que se animen a participar aunque se equivoquen, que rehagan un trabajo y puedan observar los

cambios... Es ir construyendo al andar, por supuesto algo mucho más difícil y desafiante que tener un rol previamente establecido y significado.

-“Clases tradicionales de Geografía”: En las clases “de particular” suelo trabajar mucho con chicos de segundo y tercer año que tienen a América Latina y Argentina como espacios de estudio respectivamente. Los diseños curriculares para estos (y en realidad todos) años proponen la enseñanza de la disciplina desde una Geografía que concibe al espacio como construcción social compleja en permanente cambio (a diferencia de las Geografías desarrolladas hasta los años sesenta del siglo pasado). Un espacio donde las diferentes escalas deben tenerse en cuenta en relación a su injerencia en la construcción del mismo, que se forma y transforma a partir de cambios y continuidades y donde los diversos actores sociales puján y se alían en pos de lograr sus objetivos.

Ahora bien, la realidad es que en buena parte de los casos con los que trabajo la Geografía que se enseña no es esa. Es una Geografía descriptiva y fundamentalmente física, es decir, donde pareciera que el espacio geográfico es ese escenario natural donde los humanos desarrollamos nuestras actividades. Entonces me pregunto: ¿esos docentes no están de acuerdo con las propuestas disciplinares de los diseños? ¿les resulta más “cómodo” enseñar así? O ¿les está costando (como nos cuesta a todos) poder enseñar una Geografía más actual y adecuada a las realidades actuales? Porque la situación es que enseñar en la escuela actual que no tiene del todo claro sus sentidos y los va construyendo al andar no es fácil. Entiendo que muchos de nosotros creemos en esa Geografía más cercana a las realidades espaciales actuales y estamos de acuerdo con las propuestas de los diseños en relación a la disciplina pero no siempre encontramos los caminos para poder enseñarla. No siempre logramos ser ese docente armador del juego y a veces nos paramos en el docente árbitro por no encontrar respuestas. Es entonces, creo, que explicamos de manera cuasi mecánica una lista de temas y nos refugiamos en la seguridad de “al menos haber enseñado algo”.

3. REFLEXIONES FINALES

Entonces, volviendo a las preguntas que dispararon este análisis, entiendo que no tenemos que encontrar *la* respuesta sino buscar los caminos junto a los chicos y todos los que formamos la comunidad de la escuela para construir respuestas(en plural) para nuestra

tarea diaria y para la escuela como institución. No hay recetas a seguir, no hay una solución idéntica para todos los casos. Así como hay pluralidad de realidades escolares y áulicas lo hay de respuestas. Es necesario tener en cuenta que al sentido y a la comunidad en la escuela ya no la construye el Estado desde “afuera”, la realidad es otra y desafiante. Hoy hay normas, calendarios, diseños curriculares, etc. establecidos que debemos cumplir pero ello no garantiza la construcción de la relación pedagógica y personal con los otros dentro de la escuela. Esa es tarea de la propia institución y la institución somos nosotros los docentes, pero también los chicos, los directivos, los auxiliares...por lo tanto es una tarea colectiva. Y la única forma de imaginar y construir sentidos, lazos y espacios colectivos es abriendo el juego a los conocimientos, deseos, experiencias e inquietudes de los otros. Esta, como vimos, no es una tarea exenta de dificultades, todo lo contrario pero creo que si no seguimos este camino en vez de darle sentidos a la escuela y construir lazos comunitarios y pedagógicos vamos a debilitarlos cada vez más.

A partir de todo lo analizado propongo seguir pensando sobre algunas cuestiones clave ¿Qué escuela podemos imaginar y construir junto a otros? ¿Qué Geografías podemos construir en la escuela de hoy que aporten algo significativo a nuestros estudiantes? ¿Cómo armar el juego sin perder de vista nuestra función pedagógica? ¿Cómo no aferrarnos a una Geografía de otrora que a veces nos brinda “seguridades” pero no buenos resultados?

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Área de Ciencias Sociales, INFD (2016). *¿Cómo vivir juntos? La construcción de la comunidad en la escuela. Clase 01: La escuela ante el cambio de época.* Especialización Docente en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Área de Ciencias Sociales, INFD (2016). *¿Cómo vivir juntos? La construcción de la comunidad en la escuela. Clase 02: Cuerpos, prácticas y saberes.* Especialización Docente en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Área de Ciencias Sociales, INFD (2016). *¿Cómo vivir juntos? La construcción de la comunidad en la escuela. Clase 03: Figuras de la docencia.* Especialización Docente en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Área de Ciencias Sociales, INFD (2016). *¿Cómo vivir juntos? La construcción de la comunidad en la escuela. Clase 04: La escuela y la construcción de la comunidad.* Especialización Docente en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su Enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Berardi, F. (2003). La ideología felicista. En Berardi, F. *La fábrica de la infelicidad.* Selección. (pp. 35 - 57). Buenos Aires: Traficante de sueños. Recuperado de: <http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/La%20f%C3%A1brica%20de%20la%20infelicidad-TdS.pdf>

Deleuze, G. (1999) "Posdata sobre las sociedades de control", en Christian Ferrer (comp.). *El lenguaje libertario*, Buenos Aires, Atamira. Recuperado de: <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Posdata-sobre-las-sociedades-de-control.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación (2008) *Diseño curricular para la educación secundaria 3º año* / coordinado por Claudia Bracchi. - 1ª ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Galimberti, U. "Psiché y Techné" (2001) en *Revista Artefacto n° 4*, Buenos Aires, octubre de. Introducción. Recuperado de <http://sociotecnica.files.wordpress.com/2013/09/psichc3a9-y-technc3a9-de-umberto-galimberti.pdf>

Instituto Nacional de Formación Docente. (2015) *Clase 1: Discontinuidades y rupturas: las transformaciones del mundo contemporáneo. Las Transformaciones sociales en el mundo contemporáneo.* Especialización en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su Enseñanza Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Instituto Nacional de Formación Docente. (2015) *Clase 2: De la disciplina al control: las relaciones de poder en el mundo contemporáneo. Las Transformaciones sociales en el mundo contemporáneo.* Especialización en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su Enseñanza Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Instituto Nacional de Formación Docente. (2015) *Clase 4: La verdad técnica y la mercantilización de la vida. Las Transformaciones sociales en el mundo contemporáneo.* Especialización en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su Enseñanza Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Instituto Nacional de Formación Docente. (2015) *Clase 5: La intervención sobre los deseos: la publicidad. Las Transformaciones sociales en el mundo contemporáneo.* Especialización en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su Enseñanza Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Instituto Nacional de Formación Docente. (2015) *Clase 6: La intervención sobre los deseos: el consumo. Las Transformaciones sociales en el mundo contemporáneo.* Especialización en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su Enseñanza Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Martínez, Marcela (2014). *¿Cómo vivir juntos? La pregunta de la escuela contemporánea.* Villa María (Córdoba): EDUVIM.

- Minzi, V. (2003). “*Publicidad gráfica en Argentina: modos de pensar la escuela pública*”. *Comunicar*, 20, *Revista Científica de Comunicación y Educación*. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1111/b15233443.pdf?sequence=1>
- Mumford, Lewis (1992). “Preparación cultural”, en *Técnica y civilización*(pp.29-33)Madrid, Editorial Alianza,. Recuperado de:https://monoskop.org/images/f/fb/Mumford_Lewis_Tecnica_y_civilizacion.pdf
- Pla Vargas, L. (2012)*Consumo, identidad y política*. Tesis de doctorado: Universidad de Barcelona, Facultad de Filosofía, España. Capítulo: Identidad. (pp.228-237). Recuperado de:http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/97165/LPV_TESIS.pdf?sequence=1