

Geografía, currículo y formación en ciudadanía

Un análisis del currículo de geografía vigente para la escuela secundaria en México.

Por **Rebeca Consejo y Chapela**

Tesis asesorada por la Dra. Georgina Calderón Aragón

Enero 2006
Facultad de Filosofía y Letras
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Este esfuerzo lo dedico**A mi familia****A mis maestros****A mis amigos**

Eugenio, Aurora y Matías, por la existencia, por la paz por la alegría, por la esperanza, por el futuro, por la vida. **Fernando**, por la compañía, por la complicidad, por el compromiso, por el cariño, por el amor, por la esperanza por el proyecto, otra vez por el proyecto. **Mi Abuelita**, por el amor, por el compromiso, por la vida, por el tiempo, por el camino, por la fe. **Mi mamá** por el amor, por la esperanza, por la fe, por la solidaridad, por la presencia, por la vida, por el camino. **Carolina**, por el cariño, por la historia, por la esperanza, por la vida. **Raquel**, por la alegría, por la solidaridad, por la fuerza, por la presencia, por la compañía, por el cariño. **Magda**. por la solidaridad, por el cariño, por la fortaleza, por la presencia. **Argelia**. por la compañía, por el cariño, por el cuidado, por la paciencia, por la solidaridad. **Olga**. Por la presencia, por la solidaridad, por el cariño. **Kika y Tata**, por el cariño, por la presencia, por las palabras, por el camino. **Georgina**, por el cobijo, por la esperanza, por la presencia, por el cariño, por la paciencia, por el espacio, por el proyecto. **Graciela**, Por la historia, por la fe, por la vida, por el espacio, por el proyecto. **J.J. Zamorano**, por la montañas y los volcanes. **Andrea**, por la complicidad, por la presencia, por el esfuerzo, por la historia. **Circe**, por el encuentro, por la historia, por el cariño. **Yssel y Alejandro**, por el cariño, por la historia. **Fabián**, por la complicidad, por la presencia, por el cariño, por el proyecto. **Rodrigo, Juan Pablo y Adriana**, por la complicidad, por el cariño, por la historia. **René, Federico y Marcelo**, por la leyenda.

Índice

Introducción

Parte I

I.1 Sujeto libertad y ciudadanía

I.1.2. Introducción

I.1.3. Las tres formas de mirar al sujeto en la obra de Michel Foucault

I.1.4. Necesidades y satisfactores del sujeto

I.1.5. Las necesidades del sujeto y la formación en ciudadanía

I.1.6. El cuidado de sí, la práctica de la libertad y la ciudadanía

I.2. La construcción del objeto de estudio de la geografía

I.3. Espacio

I.3.1. Introducción

I.3.2. El espacio de Milton Santos

I.3.3. Programa socializante espacio/sujeto

I.3.4. Globalización

I.4. El currículo escolar

I.4.1. Introducción

I.4.2. Historia de la teoría curricular

I.4.3. El currículo como materialización del programa socializante

Parte II

II.1. Geografía escolar

II.2.1 Introducción

II.2.2. El desarrollo de la geografía escolar en México

II.2. La escuela secundaria en México

II.2.1. Introducción

II.2.2. Los primeros esbozos: la colonia y el México

independiente

II.2.3. El siglo XX, cinco proyectos de nación. Un sistema educativo mexicano

II.2.4. La escuela secundaria hoy

II.3. Objetivo de la escuela secundaria

II.3.1. Introducción

II.3.2. Ciudadanía

II.3.3. El discurso del estado frente al tema de ciudadanía

Parte III

III.1. Metodología

III.1.1 Acerca de la metodología seleccionada

III.1.2 Método

III.1.3 La unidad de análisis

III.1.4 Las categorías de análisis

III.2. La unidad de análisis

III.2.1. En busca de la geografía en el currículo

III.2.2. En busca del espacio en el currículo

III.2.3. En busca de la metodología en el currículo

III.3. Discusión

III.4. Conclusiones

Bibliografía

Anexo 1

Anexo 2

1. Introducción

Esta investigación surge de la inquietud de plantear una postura frente al papel de la geografía en la formación integral de los estudiantes de secundaria. Los jóvenes son sujetos creadores del espacio, partícipes de la historia y miembros de una estructura social en un mundo cada vez más complejo. A partir de esto, se ha hecho una argumentación teórica alrededor del sujeto, sus necesidades, la geografía académica actual, el espacio y la institucionalización del saber geográfico. Todo esto con el fin de analizar el programa vigente de geografía para secundaria avalado por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Las aportaciones que de esta investigación resulten estarán encaminadas hacia la creación de una propuesta que haga referencia a la forma de abordar el problema curricular de geografía, que considere a los estudiantes de geografía como sujetos sociales con necesidades específicas, y presente a la geografía como una disciplina del espacio en su plena capacidad de aportar herramientas teóricas para la identificación y vivencia en plenitud de dichas necesidades. Esto con la

idea de que los estudiantes adquieran las capacidades necesarias para constituirse en sujetos fundadores¹ y activos del mundo.

Este trabajo comienza situándose en el tema del sujeto. El principal objetivo explícito de la educación formal es formar individuos con capacidades y herramientas que formen parte activa y en libertad del mundo actual. La estructura institucional educativa en su totalidad tiene como objetivo primordial la formación del individuo.

La institución educativa es un actor fundamental en el establecimiento del orden y el contenido de un discurso que se materializa en los currículos escolares y que contribuye de manera fundamental a ubicar a los estudiantes, como sujetos, de maneras determinadas dentro del juego de poder de la sociedad. En el proceso formativo, lo que los estudiantes construyan para sí o dejen de hacerlo jugará como capital en su práctica de la libertad como ciudadanos. El interés de esta investigación, que toma como punto de partida el currículo elaborado para la enseñanza secundaria en el área de geografía, se refiere precisamente a eso; ¿cómo es que la educación formal por medio de su estructura curricular transmite su discurso y juega de manera dominante en el posicionamiento de las relaciones de poder?, y ¿de qué manera ese lugar dentro del juego de poder permite o limita a los estudiantes el desarrollo de capacidades que les permitan ejercer su libertad y su ciudadanía en plenitud?

Este trabajo de investigación, estando fundamentado en un interés geográfico, busca las respuestas a estas interrogantes a partir de las aportaciones que el estudio del espacio brinda a los estudiantes. El ejercicio de la libertad está relacionado con la posibilidad de producir y

¹ Estos conceptos se analizan en el cuerpo de esta tesis.

vivir en plenitud el espacio, un espacio que, como se argumentará, hoy en día se simboliza fuertemente bajo el dominio del sistema neoliberal y en un contexto de globalización.

Este trabajo retoma el currículo de geografía vigente desde el año 1993 para secundaria y hace un análisis en busca de identificar en la materialidad de sus contenidos el discurso institucional y de contrastarlos con la teoría geográfica actual.

Resultado de este ejercicio de reflexión surgieron tres tesis fundamentales.

1.- Por medio del estudio de la producción del espacio, la geografía moderna aporta elementos necesarios para la formación de los adolescentes en ciudadanía, porque les permite entender la forma en como se nombran los elementos del espacio, conocerlo y diferenciarlo, lo que abre un camino para que su deseo e impulso de transformación y construcción del mundo tengan un sentido libertario que fortalezca su ethos y haga mas bella, mas fuerte y mas diga a su comunidad.

2.- El currículo de geografía vigente para secundaria no aporta elementos para la formación en ciudadanía, porque que la ciudadanía está relacionada precisamente con la capacidad de acción y producción espacial, y se logra a partir del conocimiento de la subjetividad del espacio en el que se incorporan lo órdenes de la forma técnica, la forma jurídica y la forma simbólica. Del entendimiento de estos tres órdenes o de algo que se le asemeje no hay rastro en el contenido curricular, por lo que la formación en ciudadanía es nula.

3.- El currículo obstruye la formación en ciudadanía, porque se trata de la validación institucional de un discurso que no corresponde a la época actual, es la presentación de una estampa prehecha del mundo, sin posibilidad alguna de interpretación ni transformación. Esto de ninguna manera admite el ejercicio de la libertad humana tal como se entiende en este trabajo, y la libertad es un elemento primordial para la formación en ciudadanía.

Estas tres tesis dan origen a una propuesta pedagógica que pretende brindar a los adolescentes la posibilidad de acceder al conocimiento geográfico y de incorporar en su saber y en su actuar elementos que les permitan ejercer con mayor plenitud su libertad y su ciudadanía. Esta propuesta se encuentra aún en proceso de reflexión y consolidación, sin embargo, se ha anexado al final de este trabajo un primer esbozo.

La organización de los contenidos incluidos en esta disertación están divididos en tres partes y un anexo. En la primera parte se presenta el marco teórico sobre el que se sustenta la argumentación entorno a los temas de sujeto, ciudadanía, y geografía. La segunda parte es un marco referencial dentro del que se sitúa el currículo objeto de estudio. La tercera parte está constituida por la presentación de la metodología y el método empleados para la realización de este trabajo, del documento seleccionado como unidad de análisis y el análisis del mismo, la discusión de los resultados y la conclusión. El anexo 1 es un ejercicio inicial en el que se plantea una posibilidad de introducir la teoría geográfica a los adolescentes.

La tesis que aquí se presenta se refiere principalmente al currículo de 1993, vigente hasta julio de 2005. Durante el segundo semestre de 2005 se hizo

público un texto con la versión preliminar del nuevo plan curricular de geografía, que entrará en vigor en el ciclo escolar 2006-2007. La redacción final de esta tesis concluyó antes de que el documento fuera accesible. Considerando la importancia de actualizar esta tesis, se presenta para finalizar en el anexo 2, un breve análisis de este plan a la luz de las líneas argumentativas que se han planteado a lo largo del trabajo de investigación.

PARTE I

I.1. Sujeto, libertad y ciudadanía

Y junto con la condición amorosa del hombre se hace indispensable en efecto recobrar la dignidad humana la capacidades afirmativas inherentes al ser del hombre; el impulso originario de expansión y "elevación" de la vida; la fuerza de persistencia y de crecimiento interior, de trascendencia y de creatividad; de todo eso, en fin que configura la capacidad de afirmar el ser y engendrar el *ethos*, la "segunda naturaleza definitoria del hombre plenamente "humanizado".
(Juliana González 1997:22)

En esta sección se desarrollará el marco teórico sobre el cual se sustenta la argumentación teórica por un lado entorno al sujeto, a la libertad y a la ciudadanía y por otro entorno a la geografía, su objeto de estudio: el espacio y al currículo.

I.1.1 Introducción

Para comenzar se presenta al estudiante de geografía en el nivel de secundaria como el centro de atención de este trabajo. Se considera al estudiante bajo las tres acepciones que Michel Foucault otorgó al sujeto en su obra. En primer lugar se le trata como el tema de un discurso; en el análisis del discurso institucional que encuentra su centro y razón de ser en el sujeto-estudiante y sobre el cual se sostiene la estructura completa de la institución educativa; y en el discurso mismo de esta investigación en la que se reconoce al sujeto-estudiante como tema fundamental.

En segundo lugar, y como parte importante en el análisis, se recupera al sujeto en una acepción que lo define como un producto de las ataduras de las formas de saber y de las formas de funcionamiento del poder. De este modo se mira al estudiante sujeto a un discurso tejido desde la red de relaciones de poder en el cual está inmerso y del cual forma parte.

Finalmente, retomado fundamentalmente para el planteamiento de propuestas surgidas de este ejercicio académico, se mira al sujeto desde la forma en como el poder se impone desde el mismo ser; el sujeto-autosujeto. El estudiante producto de su tiempo y su espacio encuentra una forma particular de subjetivizar el mundo que lo limita a su propia conciencia y autoconocimiento. Sin embargo desde este límite también se consolida y se encuentra el origen de su mismo ser, de su ethos. Y es desde el ethos desde donde puede ejercerse la libertad.

Tal como lo plantea Max-Neef (1986) la libertad es una de las necesidades primordiales de todo ser humano, pero el ejercicio de la libertad es una construcción humana que parte del ethos, de la morada interior, del lugar en donde se expresa la condición espacio-temporal del hombre, donde se revela su forma de ser y de vivir, (González, 1996).

La escuela formal tiene como objetivo en su discurso institucional cultivar los principios éticos y no morales que otorguen a los estudiantes las posibilidades del ejercer su libertad desde la ciudadanía, es decir tiene como objetivo cultivar un ethos en los estudiantes que les permita formarse como ciudadanos. Para formar ciudadanos es necesario promover el ejercicio de la libertad mediante el conocimiento de sí mismo, que a su vez incorpora el conocimiento y la capacidad de actuación dentro del

conjunto de reglas o principios que son a la vez verdades y prescripciones de la sociedad.

Es decir, en el ejercicio de formar a los estudiantes para la libertad y la ciudadanía se pasa necesariamente por el cuidado de sí, porque en el sentido mas amplio el cuidado de sí pasa también por el cuidado de los otros, y el ciudadano existe porque existen otros, porque forma parte de una colectividad.

Se ha dicho que el sujeto es el tema de este trabajo. Muchos autores se han interesado por entender e interpretar al sujeto y su juego en el espacio- tiempo de la modernidad , pero tratándose de una investigación en la que se aborda el tema del sujeto con un interés geográfico, las argumentaciones histórico-geográficos del trabajo de Michel Foucault resultan contundentes. Por ello la base de la argumentación teórica alrededor del tema del sujeto se basa en el pensamiento de este autor.

I.1.2 Las tres formas de mirar al sujeto en la obra de Foucault

El sujeto es un elemento clave en la teoría geográfica moderna, sin embargo la forma en como se abordan los problemas presentados desde la geografía, varía considerablemente tanto por el concepto de espacio que se emplee, como por la forma en como se entienda al sujeto. De acuerdo con esto, el punto de partida será distinto tanto para la interpretación espacial como para el entendimiento de las necesidades del sujeto mismo.

Son muchos los autores que afirman que una característica del sujeto es que es producto de la historia. En palabras de Braunstein² “el sujeto es un efecto de estructuras anteriores a él y que lo incluyen asignándole un lugar en su funcionamiento”. La historia brinda al ser humano sus significados y lo incluye en su proceso. Zemelman (1998:7) habla de la “inercia” de la historia, dice que la historia “nos oculta desafíos bloqueando nuestra mirada y mutilando nuestra imaginación, arrojándonos con el manto de la inercia”, inercia generada por las formas de saber, poder y de producción de subjetividades características de un tiempo y un espacio determinado, tal como dice García (2002:26) “lo que problematiza un griego no es lo mismo que aquello que se vuelve problema para el romano, o bien para los seres de la sociedad feudal [...] o con las que podemos hacernos nosotros en el mundo actual.” Más aún, en este mismo tiempo que llamamos “mundo actual” la manera de problematizar varía según las diferentes estructuras históricas de individuos y colectividades.

Somos el discurso de la historia, sujetos por la palabra, producto de la historiografía de nuestro tiempo y en la época actual un invento de la ciencia. En palabras de García (2002:23) Foucault afirma que “el hombre

² Braunstein, N. (1997) *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*, Siglo XXI, México, p.95

en tanto concepto, nace en occidente con el discurso de las ciencias del siglo XIX; de ahí que podrá decir que el hombre es una invención de la modernidad". El tiempo y el espacio de la modernidad construyen el discurso que define al sujeto actual que a su vez, se puede encontrar en las formas del lenguaje, del trabajo y de la vida cotidiana.

¿De qué manera entonces es posible librarse de las ataduras del discurso que definen e imponen el tiempo y el espacio?, planteado solamente desde este ángulo pareciera ser que son el mismo tiempo y el espacio los que impiden la capacidad creativa de imaginar y vivir mundos diferentes.

Sin embargo, así como el ser humano es significado por el tiempo y el espacio, es también capaz a su vez de significarlos. Constantemente el ser humano significa todo lo que le rodea y por tanto también todo lo que es; desde los objetos que constituyen su realidad más inmediata, hasta su corporidad, sus acciones y sus temporalidades. El sujeto es al mismo tiempo significado y significante. Zemelman (1998:8) afirma que para salir de la "inercia" de la historia hay que "asumir la voluntad de construir y a la vez estar en la historia [...] y responder al desafío de cómo el hombre transforma su época en experiencia".

García Canal, con relación a la capacidad del ser humano de transformar su historia y su geografía, escribe (2002:23) "para que algo pueda transformarse deben existir condiciones que lo hagan posible en ese espacio y tiempo dados", y es esa capacidad significativa del sujeto la que le permite hacer un análisis de esas condiciones que "no solo permiten y posibilitan, sino que muchas veces exigen esos cambios."

El tiempo y el espacio que definen al ser humano son los mismos que él construye, son producto de "su empeño por constituirse como sujeto buscador de contornos, transgresor de límites para alcanzar espacios de coincidencia y de experiencia más vastos para apropiarse de horizontes nuevos" (Zemelman. 1998:8).

Este es el sujeto que le interesó a Foucault durante la primera etapa de su trabajo teórico. Es clara la importancia que representa para el pensamiento geográfico el atender los planteamientos espaciales desde la perspectiva del sujeto como el centro del discurso, pues es él quien los produce y es en el espacio en donde se reproduce.

En aras de lograr la capacidad de creación de nuevos mundos para Zemelman es necesario convertir la época en experiencia. En esta se encuentra el ser entero, está el mundo construido y están las formas en como cada ser humano y cada grupo construye su mundo.

Para fundamentar su argumentación entorno a su segunda acepción del sujeto, Foucault puntualiza que la experiencia al interior de las culturas está constituida por los tipos de saber, por la normatividad y por las formas de subjetividad. Y es también ahí, justamente en los puntos de encuentro, en los cruces entre el interior y el exterior³ de los seres humanos, en donde se producen los sujetos.

Por tipos de saber Foucault hace referencia no sólo a los producidos por la ciencia o por los textos filosóficos o literarios, sino también a los tipos de

³ García habla de "adentro y afuera" y se refiere al adentro como "aquello que tiene como límite la piel y el afuera como el mundo exterior al sujeto, los otros, la sociedad, la cultura, el orden simbólico" (García, 2002:23)

saber producto de la cotidianeidad: la religión, la moral, las leyes, todo lo que se puede saber dentro de una cultura.

La normatividad dentro de la experiencia se refiere a los órdenes del poder, a las formas de control de los sujetos, no sólo a las leyes sino a todo el orden social en el que cada sujeto juega un papel en el que someten, atacan o resisten al poder. Siempre que haya dos o más sujetos las relaciones de poder que conforman esta parte de la experiencia del ser humano están presentes.

Es a partir de las formas de saber y las formas de funcionamiento del poder que se produce un tipo de subjetividad propia de cada sociedad en cada momento dado de la historia (García, 2002:24).

Estas formas del funcionamiento del poder interesaron a Foucault de tal manera que creó una forma distinta de conceptualizar al sujeto. A Foucault le interesó no solo el poder como se entiende comúnmente: el poder del estado, de una clase social sobre otra, etcétera, sino que le interesó el poder en las relaciones constantes y cotidianas que se dan entre los seres humanos de una sociedad. Entendió a la sociedad como una red de relaciones de poder, en donde el poder es una forma de ejercicio que aparece constante entre los individuos. A partir de estas relaciones se construye un discurso, que junto con las prácticas del poder mantienen constantemente un lazo de sujeción alrededor del sujeto.

Finalmente a partir del encuentro de estos dos órdenes, en el que tanto los saberes son herramientas del ejercicio del poder, como el ejercicio del poder el productor de discursos que se establecen como parte del orden del saber, se crea el orden de la subjetividad propio de cada cultura.

Visto de esta manera para crear nuevos mundos es necesario no solo conocer la historia. Es necesario poder encontrarse en la red del poder de la sociedad en que cada sujeto se desenvuelve para poder imaginar las tácticas y estrategias de resistencia y transformación propias del poder en cada tiempo y espacio.

Como se ha visto el poder interesó a Foucault de manera trascendental. Finalmente, el análisis del poder lo llevó a enfocar su atención en la forma en como éste se impone, no sólo en las sociedades sino que fue más profundo aún, en el cuerpo y en la sexualidad.

En este tercer momento del pensamiento de Foucault su interés por el sujeto se centró en las formas de subjetividad con las que el ser humano se relaciona consigo mismo. De qué manera encuentra en su ser los elementos para nombrarse a sí mismo, reconocerse como sujeto y desde ahí definir sus problemáticas, porque, tal como dice García (2002:26), la problematización es lo que se encuentra en el centro mismo de la experiencia y los sujetos se cuestionan en cada momento histórico y en cada sociedad, de una manera determinada en función del saber de esa sociedad, de las formas que toma la normatividad y del tipo de ejercicio del poder que encontramos en ellas, y es en ese entrecruzamiento donde se produce un tipo de subjetividad determinada en cada espacio-tiempo, que le exige a ese sujeto realizarse a sí mismo determinado tipo de preguntas y no otras. Desde esta perspectiva ahora ese sujeto se encuentra sujetado no solo mediante el control y la vigilancia, sino sometido a su propia conciencia y autoconocimiento.

La presentación del pensamiento de Foucault entorno al sujeto servirá para reconocer al sujeto a quien va dirigido el currículo escolar que analiza

este trabajo y mirarlo desde sus tres formas conceptuales y dentro de su contexto espacio-temporal específico. Es decir ¿qué representa el currículo para el estudiante de secundaria; primero como discurso académico, formativo; segundo, como factor determinante en el ordenamiento de los campos de poder dentro de los que juegan tanto la institución escolar como el estudiante; tercero como formador del ethos y por tanto facilitador del ejercicio de la libertad, dentro de un contexto mundial de globalización y neoliberalismo?

I.1.3. Necesidades y satisfactores del sujeto

Las preguntas que encaminaron este trabajo de investigación surgieron a raíz de las necesidades de un sujeto⁴ establecido: el estudiante de secundaria sometido al currículo de geografía vigente dentro de la estructura institucional de la escuela. Sin embargo, dentro de la red de poder que se teje como parte del espacio escolar es posible identificar no solo las necesidades propias de los estudiantes sino también las necesidades de los diferentes actores que juegan en ese espacio sus capitales para el ejercicio del poder. Estos otros actores pueden ser otros sujetos: los maestros, los directivos, los padres pero existe un actor con un papel de dominio preponderante en la trama del poder: la propia institución escolar, que se ha conformado de tal manera a lo largo de la historia moderna, que ella misma es generadora de necesidades que son representativas del sistema económico, político y social actual.

Se ha dicho que las necesidades del ser humano son infinitas y que están constantemente cambiando “que varían de una cultura a otra, y que son diferentes en cada período histórico” (Max-Neef, 1986:25). Sin embargo Max-Neef considera esta suposición incorrecta, para él las necesidades

⁴ El término “sujeto” se emplea aquí de manera genérica.

humanas se pueden desagregar en dos categorías: existenciales y axiológicas.

Las necesidades existenciales se refieren a la necesidad de ser, tener, hacer y estar mientras que las axiológicas son aquellas que tienen que ver con las necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. Los satisfactores de estas necesidades son múltiples y varían según cada modo de vida. Por ejemplo la alimentación y el abrigo, que son considerados comúnmente como necesidades básicas del ser humano, son para Max- Neef satisfactores de la necesidad de subsistencia. Otro ejemplo que se adecua más al interés de este trabajo, es la educación como satisfactor de la necesidad de entendimiento. De esta manera en cada espacio-tiempo las culturas han construido y nombrado los satisfactores propios para cada una de sus necesidades, tanto individuales como colectivas.

Tomando estos planteamientos como punto de partida y desde una perspectiva geográfica se puede decir que las necesidades del ser humano son fundamento primordial para la conformación de los espacios propios de cada tiempo y lugar. Son también razón de las luchas del poder que conforman la estructura social, y por tanto origen del orden y la normatividad implícita y explícita que rige las comunidades humanas.

Sin embargo, las sociedades no construyen sus espacios solamente a partir de las necesidades propias de cada uno de los sujetos que las conforman. Cada sociedad a partir de sus relaciones de poder incorpora al espacio un programa social en el que están inscritos los saberes aceptados como válidos. A partir de ellos se establece y se impone un orden único en la

selección e implementación de los satisfactores de las necesidades de los sujetos miembros de la comunidad.

En la sociedad que vivimos las instituciones representativas del poder son actores fundamentales en la implementación del programa social que rige el espacio de la modernidad. La institución ordena y legitima las acciones de la sociedad en su conjunto, así pues también responde a una necesidad de mantener y fortalecer la estructura del poder en la sociedad.

Lo que interesa observar en este trabajo de investigación es el encuentro de las necesidades de la institución escolar con las necesidades propias del ser humano y específicamente de los adolescentes. Por ejemplo la necesidad existencial de entendimiento y la educación como su satisfactor.

Los adolescentes como sujetos activos de la sociedad tienen al igual que el resto de los seres humanos una necesidad básica de entendimiento que puede ser satisfecha por un sin fin de satisfactores, la educación, la meditación, el encuentro y la plática, la lectura, la investigación, la contemplación, entre muchos otros.

El discurso con el cual se presenta la institución escolar se basa en su capacidad de satisfacer esta necesidad de entendimiento por medio de la educación. Dado que la preponderancia en el ejercicio del poder de las instituciones dentro de la sociedad es máxima, todo lo que la institución escolar presente como válido será inmediatamente asumido como tal e incluido dentro de un programa socializante que imperará en su espacio de influencia. Así la institución satisface también su necesidad de

mantenimiento de la estructura de poder por medio de dictar y reforzar el programa socializante. Como se verá mas adelante en la discusión de este trabajo, el currículo escolar es un ejemplo claro de la materialización de este programa.

De esta manera, el papel de las instituciones dentro de la sociedad no es exclusivamente el de la satisfacción de la necesidad de entendimiento de los estudiantes, juega muchos otros papeles hacia su interior y hacia su exterior. Las instituciones son claves en el funcionamiento de los sistemas políticos e ideológicos de las sociedades, son producto de ellos y como tal el programa socializante que dictan es resultado del orden del poder establecido también por estos mismos sistemas políticos.

Entonces, la institución escolar, por un lado responde a las necesidades no solo de los sujetos sino del orden mismo del poder, y por otro al definir sus criterios válidos de satisfacción de necesidades excluye otros que le son ajenos, pero que no necesariamente lo son para los sujetos que la conforman.

A raíz de lo anterior y para fines de este trabajo surgen las siguientes preguntas: ¿cuáles son las necesidades que se satisfacen con el actual currículo escolar de geografía para secundaria?, ¿Cuáles son las necesidades y satisfactores que se excluyen del programa social representado en el currículo escolar? y finalmente ¿cuáles son las necesidades que la geografía escolar puede atender?

I.1.4. Las necesidades del sujeto y la formación en ciudadanía

La definición institucional del término ciudadanía se refiere a los deberes y derechos de los individuos frente al estado del cual forman parte. En el discurso oficial incluir el estudio de temas relacionados con ciudadanía como parte del currículo escolar, tiene por objetivo promover la inclusión y participación de los ciudadanos en los asuntos de su comunidad y del estado.

En este sentido, ciudadanía responde al papel que los individuos juegan en la estructura institucional del estado, se les atribuye un poder de decisión en un estado nacional cuya principal característica es su carácter democrático, que se sostiene en un discurso de inclusión y de respeto a las diferencias. Tan es así que en su misma estructura de gobierno, por medio de los partidos políticos, están incluidas las distintas posturas ideológicas y querencias del pueblo.

Sin embargo, es posible entender la ciudadanía desde una perspectiva más amplia en la que se expliquen por ejemplo, dentro de la escala jerárquica del poder dentro de la sociedad, las posibilidades reales que cada ciudadano tiene de transformar sus espacios; el poder de acción de los ciudadanos que no está relacionado sólo con los derechos y obligaciones que el estado les confiere, sino también con las limitaciones y diferencias marcadas por su lugar y sus características dentro de la sociedad.

Morgan (2002:248) ha identificado estas limitaciones y diferencias dentro de la sociedad y afirma que “el poder de un individuo siempre se encuentra frente a la posibilidad de ser limitado por poderes mayores de otros. Esto puede observarse en la estructura de la diferenciación social basada en clase social, grupo étnico, género y edad”

Estas son tan solo algunas de las formas de diferenciación social dentro de las múltiples que existen en las sociedades, y que no están consideradas dentro de la definición de ciudadanía que presenta el discurso institucional de estado, hay una parte en la que no profundiza: el asunto de la libertad como necesidad humana, reconocida como valor fundamental de ser humano desde que se proclamó la República como resultado de la revolución francesa en siglo XVIII.

Esto lleva a pensar en la forma en como se presenta la formación en ciudadanía dentro de la educación formal frente a la construcción de satisfactores de las necesidades humanas. En este caso tomando como punto de partida las de necesidades de ser y de libertad.

La educación formal se presenta en primer lugar como un medio para la satisfacción de la necesidad existencial de ser, dentro de una estructura social determinada. A partir de la repetición de un discurso y una práctica institucional se establecen las bases para la implantación del hábitus (Bourdieu,1998), se crean representaciones del mundo y de la realidad, que a su vez reafirman, bajo parámetros institucionales, la identidad del sujeto.

Esta identidad y autodefinición del sujeto lo sitúan como actor con características y capacidades específicas dentro de una sociedad en la que existen normas explícitas e implícitas de comportamiento y dentro de su complejo tejido de relaciones de poder. Así pues, el currículo escolar es un vehículo para la reproducción del discurso institucional, así como para la formación de sujetos con vías a su inclusión como parte de un orden

social. Sin embargo, también lo es para brindarle al sujeto herramientas que le permitan la práctica de su libertad.

De esta manera, retomando la línea de pensamiento de Michel Foucault en su curso en el Colegio de Francia sobre la hermenéutica del sujeto, (Foucault, 1982) podemos decir que la formación en ciudadanía tiene que ver directamente con la libertad, y la libertad con el cuidado de sí.

I.1.5. El cuidado de sí, la práctica de la libertad y la ciudadanía.

Para los griegos, las ciudades eran en sí una totalidad, sin embargo, su grandeza, su armonía y su belleza tenía que ver directamente con quienes la conformaban: los ciudadanos, hombres libres. Esa libertad fue eje de su problematización de la existencia. El problema de la libertad es un problema ético, entendiendo la ética en el sentido antiguo que los mismos griegos le confirieron: el *Ethos*, la manera de ser y de conducirse de los individuos. (La identificación directa de la ética con lo moral es un sentido que se le confirió mas tarde en el desarrollo del pensamiento filosófico) (Ferrater, 2001).

El *ethos*, es la morada interna del hombre, es en donde se encuentran sus principios de existencia, es desde donde parte para enfrentarse con el mundo y a donde regresa y se reconoce. La libertad radica en la fuerza y forma del *ethos*. "Para que la práctica de la libertad adopte la forma de un *ethos* que sea bueno, bello, honorable, memorable y que pueda servir de ejemplo, es necesario todo un trabajo de uno sobre sí mismo" (Foucault, 1982:101).

Siguiendo con la idea clásica, la libertad se puede perder no solo bajo imposiciones exteriores sino bajo los propios impulsos y apetitos internos de

los hombres, y precisamente es en este punto en donde la trascendencia del cuidado de sí principia. En la actualidad la idea del cuidado de sí ha cobrado sentidos distintos a los planteados inicialmente por los filósofos griegos, Foucault dice “En nuestras sociedades el cuidado de uno mismo [...] se ha convertido en algo un tanto sospechoso” (Foucault, 1982:98), se refiere a que el cuidado de sí se entiende ahora como una forma de amor a sí mismo, como una forma de egoísmo o de interés individual.

Sin embargo, el cuidado de sí implica conocer tanto a uno mismo como al conjunto de reglas o de principios que son a la vez verdades y prescripciones de la sociedad en la que se desenvuelve el sujeto. Formando relaciones complejas, como parte de estas verdades y prescripciones, existen los demás, por lo que el *ethos* es también una manera de ocuparse de los otros. De esta manera el cuidado de sí forma ciudadanos capaces de “ocupar en la ciudad, en la comunidad o en las relaciones interindividuales el lugar que conviene- ya sea para ejercer una magistratura o para establecer relaciones de amistad-.” (Foucault, 1982:85)

Es decir la formación en ciudadanía pasa necesariamente por el cuidado de sí, en la capacidad de brindar a los sujetos en formación, elementos que les permitan ejercer su libertad en plenitud.

Así pues, basados en el discurso institucional de la formación en ciudadanía, la escuela dentro del currículo escolar está obligada a otorgar bases formativas para el cuidado de sí de los estudiantes y para el ejercicio de la libertad y la consecuente consolidación de la ciudadanía.

I.2. La construcción del objeto de estudio de la geografía

En la búsqueda por hacer de la geografía una disciplina científica los geógrafos a lo largo del siglo XX encontraron una constante en cuanto a nombrar al espacio como su principal foco de atención y estudio. A lo largo de los años y hasta la actualidad el espacio ha sido el centro alrededor del cual se construye la teoría geográfica. Sin embargo el significado que se le ha dado al espacio no ha sido el mismo en cada época, ni lo ha sido en un mismo momento para geógrafos de distintas corrientes de pensamiento. José Ortega (2000:38) comenta al respecto que “hay que resaltar que el modo de entender el espacio difiere y que el acento se coloca, en cada caso, en aspectos distintos. Se habla de lugares, de paisajes, de regiones, de configuraciones espaciales, de espacio social. Constituyen distintas formas de representar el espacio como objeto geográfico”.

Estas distintas formas de nombrar el espacio llevan consigo trasfondos teóricos no sólo diferentes sino en muchos casos contradictorios.

A lo largo del siglo XX se consolidan tres grandes formas conceptuales del espacio geográfico, el espacio geométrico, el espacio-medio y el espacio como producto social.

En el primer caso el concepto de "espacio" se concibe tal como le dieron sentido los griegos de la antigüedad, quienes a partir de la observación crearon una representación intelectual del espacio terrestre y así nombraron y describieron todos los elementos de su mundo.

El espacio de la geografía, tal como la entendían los griegos de la época antigua, es el contenedor de todos los objetos observables y que son susceptibles a ser descritos. Es el recipiente de todos los objetos que existen en la naturaleza. Sobre el espacio contenedor José Ortega (2000:324) escribe que "el espacio adquiere carácter objetivo, y puede llegar a entenderse como algo existente en sí, al margen de los objetos que lo hacen real, al modo como podemos imaginar una habitación vacía, metáfora directa de nuestra noción de espacio"

Con este mismo sentido geométrico, el espacio es concebido también como un enorme escenario en donde se encuentran colocados los elementos de la naturaleza y en donde sucede el devenir de la sociedad. El espacio es absoluto. Su principal referencia y lo que le da razón de existencia es el entorno físico que encuadra y limita los fenómenos observados.

El espacio como contenedor y escenario es el primer concepto básico que tradicionalmente los geógrafos desde diversos enfoques han utilizado para la elaboración de sus trabajos, y es resultado de la necesidad de

interpretación geográfica específica de ciertos momentos históricos que se describen a grandes rasgos en el siguiente párrafo.

La idea del espacio geométrico de los antiguos correspondía a la necesidad de describir, enumerar y delimitar los elementos del espacio para poder así identificar el mundo conocido. Este mismo concepto espacial aunque con fines geográficos diferentes fue muy importante para la cultura occidental durante la época de los viajes de exploración y conquista; más adelante la descripción y enumeración de los objetos del espacio fue el pilar del poder discursivo y económico durante la época del dominio colonial, y finalmente durante la primera mitad el último siglo pasado la consolidación de naciones independientes trajo consigo una exaltación de los objetos presentes dentro de los territorios como parte del sentir nacionalista y la necesidad por tanto de su descripción y enumeración.

Sin embargo, tal como apunta José Ortega (2000) a lo largo del siglo XX, producto de las nuevas necesidades sociales y del debate académico se desarrollaron otras dos grandes concepciones del espacio geográfico

Para la geografía el impacto del ser humano en el medio natural creó lo que en este trabajo sería el segundo concepto de espacio geográfico, el espacio-medio. Desde esta perspectiva el espacio ya no se entiende por sí solo, el espacio se explica como una forma de la naturaleza, como el sustrato natural en el que suceden los hechos y fenómenos de las relaciones hombre-naturaleza.

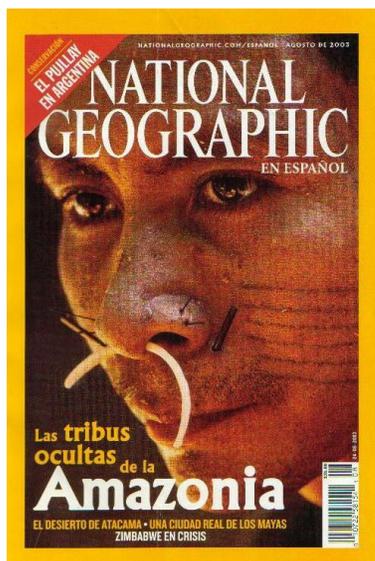
Dentro de esta forma de pensamiento el ser humano se desenvuelve en un medio natural, ese medio influye en las formas de desarrollo de quienes lo

habitan y estos a su vez lo modifican. José Ortega (2001:347) dice que “en el Concepto *medio* subyace, como esencial, la relación vital entre continente y contenido, en el sentido de un vínculo de carácter indisociable entre ambos. Hay reciprocidad, hay dependencia. Lo que distingue el espacio-medio es la naturaleza de esa relación.”

En esta concepción de espacio al hablar del espacio-medio, si bien es imprescindible el análisis de la relación hombre-naturaleza, lo que le da el sentido geográfico es la parte que tiene que ver con lo natural y con su ubicación en el plano territorial, local, regional o mundial. Esto es común observarlo en muchos de los textos considerados geográficos hoy en día. Al referirse al “medio geográfico” se está indicando un entorno natural ubicado en algún lugar del planeta en donde suceden fenómenos observables.

En la voz popular actual esta es la principal forma de entender la geografía. Un ejemplo de ello es la publicidad de la revista geográfica de divulgación “National Geographic” que se observa en la imagen 2.

Imagen 1. “La voz popular actualmente entiende a la geografía como el sustrato natural”

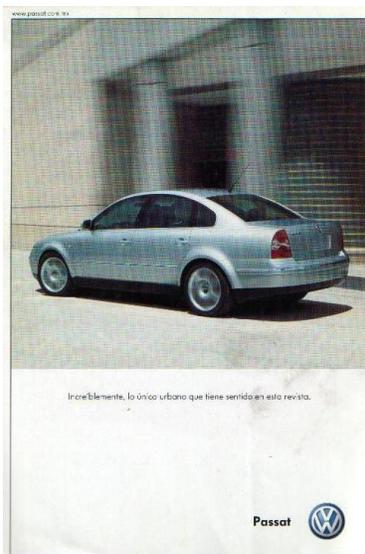


La publicidad que contiene la revista recoge los elementos conceptuales que el pensamiento popular reconoce como geográficos y los utiliza para anunciar sus productos. La leyenda publicitaria dice: “Increíblemente, lo único urbano que tiene sentido en esta revista”. Según la leyenda lo

que le da sentido a la revista es lo que no es urbano es decir; lo rural. Lo rural desde esta percepción publicitaria tiene que ver con el campo, con la naturaleza, con lo incivilizado y por tanto con una idea de progreso civilizatorio preestablecido por la misma publicidad.

Sin embargo, si bien es el sustrato natural lo que le da el sentido geográfico a la revista, el ser humano y su forma de vida en ese sustrato natural también es de vital importancia, por lo que, quien piensa en la revista espera de ella artículos sobre la vida de los nómadas del desierto, o sobre las poblaciones gravemente afectadas por la explosión de un volcán, o sobre las tribus incivilizadas del Amazonas, solo por citar algunos ejemplos.

Imagen 2. "El ser humano en el sustrato natural es parte de ese sentido geográfico"



Esta concepción geográfica se originó durante la primera mitad del siglo XX y ha sido base fundamental de distintas formas de hacer geografía hasta los días presentes.

La tercera gran concepción del espacio geográfico, a diferencia de las dos anteriores no considera al espacio como continente y su razón geográfica no es lo natural sino lo social.

El siglo XX trajo consigo un nuevo tiempo en la dinámica social y en el desarrollo de las técnicas. La vertiginosa velocidad con la que las formas y necesidades de producción se transformaron durante este siglo crearon un

nuevo escenario en donde las ciencias sociales ocuparían un lugar privilegiado en la búsqueda de explicaciones ante las nuevas realidades.

Esta forma de pensar la geografía surge en los inicios de la segunda mitad del siglo XX como respuesta a los paradigmas científicos neopositivistas de la época. Es una época de crisis en las estructuras de la modernidad, los procesos sociales se dan de tal manera que muchos autores, especialmente dentro del campo de las ciencias sociales, consideran que ya no son explicables bajo los parámetros rigurosos del análisis científico. Como parte de esta reacción en la geografía surge una nueva forma de concebir al espacio. Esta nueva forma de geografía considera al espacio como una producción humana.

Bajo este concepto de espacio durante los años setenta se consolidó una corriente humanista que se basó en los argumentos existencialistas y fenomenológicos del primer tercio del siglo XX. Esta concepción espacial, distinta a la que proponía el espacio geométrico, se elaboró desde otras áreas de las ciencias sociales como la sociología y la antropología. Desarrollado por filósofos del existencialismo y del pensamiento fenomenológico se acuñó el término "espacio vivido" relacionado directamente con la experiencia práctica y mental del ser humano. José Ortega (2000:345) lo explica de la siguiente manera: "para el análisis existencialista y, en general fenomenológico, el espacio geométrico, es decir euclidiano, no es sino un vaciamiento del espacio vivido, una reducción de este a mero objeto "prescindiendo de las diversas relaciones vitales concretas" (Bollnow,1969:47)"

La diferencia fundamental entre el espacio geométrico y el espacio vivido estriba en que el primero se basa en la objetividad matemática de las

formas, tamaños y posiciones y el segundo se basa en la subjetividad de la existencia humana.

Los geógrafos humanistas de los años setenta le dieron una interpretación diferente retomando el concepto de “espacio vivido”, le dieron al espacio una dimensión totalmente simbólica. Los trabajos geográficos elaborados bajo los parámetros de esta corriente de pensamiento enfocan su atención a la experiencia como fuente de construcción e interpretación espacial. Es decir, el espacio es una construcción humana basada en los valores, los símbolos y los significados de los individuos.

Como resultado del mismo movimiento en contra de la rigidez del análisis científico de mediados de siglo XX, surgió, una década más tarde, durante los años ochenta, otra corriente de pensamiento geográfico cuyas características eran un claro compromiso político y una crítica a la sociedad y al sistema capitalista: la geografía crítica o radical.

Al igual que los geógrafos humanistas, los geógrafos críticos entienden el espacio como un resultado del quehacer de la sociedad, y surge como una alternativa al pensamiento neopositivista de mediados del siglo XX. Sin embargo, a diferencia de los humanistas, los geógrafos críticos encuentran el origen de su corriente de pensamiento durante los años sesenta en el reencuentro con las teorías marxistas. Basados en las categorías del materialismo histórico construyeron una forma de geografía marxista. La geografía crítica desde su inicio plantea un compromiso político y social, enfocando su atención a las desigualdades de la sociedad capitalista.

David Harvey es un geógrafo representativo de esta forma de pensamiento geográfico y escribe con relación al quehacer de la geografía crítica:

"La geografía que hacemos tiene que ser una geografía del pueblo, no basada en universalismos piadosos, ideales, ni buenas intenciones, sino una empresa mas terrenal que refleje intereses y reivindicaciones de este mundo, que se enfrente a ideologías y prejuicios tal como son en la realidad, que sea un espejo fiel de la compleja trama de competencia, lucha y cooperación que se encuentra en los cambiantes paisajes sociales y físicos del Siglo XX" (Harvey, 1985:149).

Así, la geografía desde la visión crítica contribuye a identificar y explicar las contradicciones de la sociedad. Una sociedad que en las últimas décadas del siglo XX ha ido manifestando nuevas estructuras basadas en la tecnología de vanguardia, en las nuevas formas de economía y política mundial, y en discursos generados desde los sectores de poder del mundo globalizado.

Hoy en día la forma en que los geógrafos hacen su actividad académica tiene trasfondos teóricos basados en las distintas concepciones espaciales que aquí se han planteado. Esto presenta un panorama difícil para la unidad teórica y metodológica de la disciplina geográfica. Pero aún cuando estas contradicciones teóricas presentan un panorama en el que fácilmente se puede pensar en la geografía como una disciplina destinada a desaparecer, existen una gran cantidad de preguntas surgidas de la problemática social, que la geografía crítica que actualmente se produce, desde su manera particular de mirar el espacio, contribuye a responder.

I.3. Espacio

El desarrollo del contexto teórico bajo el cual se ha transformado y consolidado el pensamiento geográfico moderno que se presenta en el capítulo anterior, plantea un tema fundamental: el espacio. Siendo el objeto de estudio de la geografía y, tal como se describió, con sus formas diferentes de conceptualizarlo, se presenta a continuación la argumentación teórica sobre la cual se sustenta la postura a partir del cual se reconoce el concepto de espacio en este trabajo.

I.3.1 Introducción

La conceptualización del espacio que le interesa estudiar a la geografía, corresponde a las necesidades de la sociedad en cada época. El espacio que estudia la geografía hoy en día está directamente relacionado con elementos propios del sistema capitalista en su faceta actual. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX se sentaron las bases teóricas para la consolidación de la geografía académica que hoy se produce y que está dando respuestas a las necesidades sociales de nuestro tiempo.

El enfoque de la geografía crítica actualmente aporta respuestas a una gran cantidad de interrogantes surgidas del fenómeno espacial en un contexto mundial de globalización y de neoliberalismo. Son muchos los geógrafos críticos que actualmente producen teoría en este sentido, como podemos constatar en los trabajos de los anglosajones como David Harvey, Derek Gregory, Edward Soja, Neil Smith y Doreen Massey, así como en las propuestas teóricas y el pensamiento de los geógrafos brasileños como Carlos Alberto Robert Morales, Marcelo Lopes de Sousa, Carlos Walter Porto Goncalves y Milton Santos (Fallecido en fecha reciente) entre muchos otros, y que están proponiendo nuevas formas de pensar y de abordar los problemas sociales.

Desde el pensamiento crítico el espacio es un producto social que se produce y se transforma constantemente resultado de la historia y de las formas de significación humana y su manifestación material es el lugar.

Para los fines de esta investigación se ha seleccionado el trabajo de Milton Santos como referente para sustentar la argumentación entorno al espacio. La aportación teórica de este pensador ha abierto una puerta a la geografía para el entendimiento y la transformación del mundo en dirección al conocimiento de nuevas formas de producción espacial en el que los actores sociales sean partícipes activos, concientes y fundadores de las transformaciones de su mundo.

El espacio se produce y se transforma constantemente. La materialidad del espacio da cuenta clara de ello, pero esta dinámica es también evidente en la construcción constante de significados de los objetos y en la intencionalidad de las acciones. A la geografía moderna corresponde entonces tomar en consideración, como parte de su aproximación espacial a la problemática social, los elementos de la construcción

simbólica y temporal del espacio en el contexto mundial que hoy domina, el contexto de la globalización.

I.3.2. El espacio de Milton Santos

Milton Santos define al espacio como el “conjunto indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones” (Santos, 1998:54). En este caso la definición que Santos otorga a los términos “objeto” y “acción” parte del análisis del fenómeno técnico. Según este autor “las técnicas constituyen un conjunto de medios instrumentales y sociales, con los cuales el hombre realiza su vida, produce y, al mismo tiempo, crea espacio”. De este modo los objetos al formar parte de un conjunto organizado y ser utilizados (Santos escribe entre paréntesis “accionados” (Santos, 1998:36) según una lógica social, son objetos técnicos. Estos objetos técnicos desde un análisis geográfico no pueden ser entendidos por si solos, el espacio del cual forman parte los redefine, los “obliga a actuar en conjunto y solidariamente” (Ibidem) .

La manera en que los objetos actúan en el espacio está dado por los diferentes valores que dentro del conjunto se les han asignado. Sin embargo “únicamente el valor relativo es valor” (Ibidem:40). Esto quiere decir que a cada objeto, visto de manera aislada no se le puede atribuir un valor en el análisis espacial, “el valor relativo sólo se identifica en el interior de una realidad sistemática, y de un sistema de referencias elaborados para entenderla,” (Ibidem:40). Para los geógrafos estos sistemas están conformados por todos los objetos sin excepción, revalorizados por su lugar y función en un conjunto de extensión continua.

En estos sistemas de objetos el tiempo es un elemento fundamental. La historia de los objetos técnicos define de manera importante la

conformación del espacio. Santos afirma que existe un patrón temporal en todas y cada una de las estructuras espaciales, y que al igual que el espacio, este puede y debe ser empirizado en aras de comprender la totalidad del espacio geográfico.

De este modo el espacio geográfico está comprendido tanto por la materialidad del espacio como por la materialidad del tiempo. Es en este lugar en donde entra la técnica como puente de unión entre ambas categorías. Dice Santos (1998:47) que "las técnicas nos dan, por una lado la posibilidad de empirización del tiempo y por otro la posibilidad de una calificación precisa de la materialidad sobre la que trabajan las sociedades humanas."

Estamos acostumbrados a reconocer sin dificultad las distintas formas de la materialidad espacial dada por los objetos, sin embargo la materialidad temporal es más difícil de identificar. Para clarificarlo Santos dice (1998:47) "Las técnicas están fechadas e incluyen tiempo, cualitativa y cuantitativamente. Las técnicas son una medida del tiempo: el tiempo del proceso directo del trabajo, el tiempo de la circulación, el tiempo de la división territorial del trabajo y el tiempo de la cooperación." Es decir, la acción de la sociedad en su proceso de realización es el origen de la materialidad del tiempo en la explicación geográfica. Así el tiempo le confiere al espacio una característica esencial: su dinámica.

Al principio de este apartado se dijo que la geografía era un conjunto de sistemas de objetos y sistemas de acciones. Se ha definido lo referente a los sistemas de objetos y comenzado a referirse a la acción como la encargada de la transformación espacial.

Para entender la acción como parte del espacio es necesario considerar una intencionalidad en ella. Dice Santos (1998:70) que “la acción es lo propio del hombre. Sólo el hombre tiene acción, porque sólo él tiene objetivo, finalidad.” Es la intención la que une al sujeto con el objeto, “la acción es tanto más eficaz cuanto más adecuados son los objetos. Así, la intencionalidad de la acción se conjuga con la intencionalidad de los objetos y ambas son, hoy, dependientes de la respectiva carga de ciencia y de técnica presente en el territorio” (Santos, 1998:79). Sin embargo, el origen de esta intencionalidad no es necesariamente consciente ni surge necesariamente en los ejecutores de la acción. En la era moderna “las acciones son cada vez más ajenas a los fines propios del hombre y del lugar” (Ibidem:68). La totalidad a la que pertenecen los actores sociales es real tanto en la escala local como en la regional y mundial. Esto obliga al análisis geográfico a considerar la diferencia entre la “escala de la realización de las acciones y la escala de su mando” (Ibidem:68).

Las acciones provienen de los sujetos sociales quienes son, como se ha dicho, los productores del espacio, sin embargo aunque partimos de que “la corporeidad del hombre es un instrumento de la acción,... [formando parte del conjunto social] ...el gobierno del cuerpo por el hombre es limitado” (Santos, 1998:69) Es decir, el ser humano como sujeto social está limitado en su capacidad de decisión y acción en el conjunto de la sociedad. Esta limitación está dada, como señala Santos (1998:70) por tres órdenes: el orden de la forma técnica, el orden de la forma jurídica y el orden de lo simbólico.

La vida diaria de la sociedad se da bajo estos tres órdenes. Los dos primeros fácilmente identificables puesto que “se imponen como datos”

(Santos, 1998:70), pero a partir del tercero, del orden simbólico, se halla “la fuerza de transformación y cambio, la sorpresa y el rechazo del pasado”. Este orden está basado en los modelos de significación y representación que la sociedad crea en sus espacios. Así pues, la producción espacial surge de “una conjunción particular de procesos materiales y de procesos de significación” (Lagopoulos,1993 citado en Santos, 1998:71).

Los procesos de significación tejen las redes de significados propios del espacio y transforman el valor de los objetos insertos en ellas y de las acciones que lo conforman. De este modo “el objeto geográfico está siempre cambiando de significación” (Santos, 1998:81) ó como dice Santos, (Ibidem:81) “Siempre está creándose una nueva geografía”.

I.3.3 Programa socializante del espacio/sujeto

Santos dice que “siempre está creándose una nueva geografía” porque los modelos de significación y representación del espacio están también creándose constantemente y es en este punto de la reflexión entorno a la naturaleza del espacio en donde surge el tema del gobierno del espacio. Santos se ha referido a la limitación del gobierno del cuerpo, siendo el ser humano un sujeto social. Esta limitación que surge a partir del establecimiento de los tres órdenes que rigen el espacio: el orden de la forma técnica, el orden de la forma jurídica y el orden de lo simbólico.

Sin embargo esta limitación del cuerpo es la limitación del espacio mismo, el posicionamiento del sujeto en el espacio le otorga por un lado a su materialidad corpórea una razón espacial y por otro al espacio en el que está inserto sus características específicas. Las limitaciones del cuerpo son limitaciones también del espacio.

Atendiendo el orden de lo simbólico resulta claro que ese orden se estructura cada vez con mayor fuerza desde poderes ajenos a los sujetos que conforman los espacios mismos. Las nuevas tecnologías de la información, son cada vez más origen de la significación de los objetos que conforman el espacio. Los medios masivos de comunicación se han convertido en significantes del mundo. La geografía moderna tiene que interpretar y proponer la realidad en un mundo en el que los valores se asignan fuertemente a través de programas socializantes basados en imágenes y discursos predeterminados e impuestos desde los centros de poder del sistema mundial.

Desde esos centros de poder se crea un programa socializante que impone significados, dirige y limita la producción del espacio. Hoy en día el fenómeno de la globalización marca el carácter de la producción del espacio en los lugares. Es el resultado de todo un sistema económico y político mundial que caracteriza esta época y que se reproduce en los distintos campos de poder de la sociedad. Este trabajo busca observar la manera en la que se reproduce este programa socializante desde la institución escolar por medio del currículo.

Para ampliar en el sentido del programa socializante que rige las sociedades actuales, el siguiente apartado desarrolla el tema de la globalización como producto del sistema económico político que domina; el neoliberalismo. Esta presentación ayuda ubicar el contexto sobre el cual se yergue la institución escolar actualmente y aporta elementos para el análisis del currículo.

I.3.4. Globalización

Hace apenas cuatro años terminó el último siglo del segundo milenio. En las últimas tres décadas vivimos una revolución tecnológica que marcó profundamente la forma de vida de las sociedades del mundo entero. Se trató del inicio de lo que Fu-Chen Lo (1991) (Citado en Santos, 1998:147) identifica como quinta etapa en el desarrollo histórico de las técnicas: etapa de la comunicación y la información.

Este desarrollo tecnológico-informacional creó una nueva dinámica mundial en todos los ámbitos del quehacer humano. Así, a partir de los últimos años de la década de los setenta, se dio una profunda reestructuración del sistema capitalista. Castells (1999) y Burbules y Torres (2000) en sus respectivos textos hacen alusión a los cambios producidos por esta reestructuración, entre otros destacan una mayor flexibilidad en la gestión del capital; la descentralización e interconexión de las empresas; el aumento del poder del capital frente al trabajo, la individualización y diversificación en las relaciones de trabajo; la intervención del Estado para desregular selectivamente los mercados; la globalización de la economía en el contexto de una nueva división del trabajo y la integración de las economías nacionales; el cambio del sistema rígido de producción fordista hacia un modelo basado en la creciente flexibilidad en el uso de la fuerza laboral basado en la mayor capacidad y velocidad de intercambio de información y productos; y el desmantelamiento del estado de bienestar y la intensificación de la competencia económica global en un contexto de creciente diferenciación geográfica y cultural de los escenarios para la acumulación y gestión del capital.

Todas estas transformaciones han creado las características de un nuevo modelo de liberalismo económico al que se le ha denominado "neoliberalismo" y sobre el cual, a partir de la década de los ochenta, se

ha construido a nivel mundial el discurso dominante de desarrollo. México ha sido uno de los países que desde hace cuatro sexenios presidenciales ha retomado este discurso neoliberal. El ingreso de México en 1986 al Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATT) es un ejemplo de la implementación de las políticas de liberalización en la economía mexicana durante los años ochenta. A finales de esa misma década como parte de una política de saneamiento de las finanzas públicas, México redujo drásticamente su aparato estatal de tal modo que a finales de 1989 de las 1150 paraestatales, sólo quedarán 400 en manos del Estado: “[...] se desincorporaron empresas automotrices, hoteleras, comerciales, mineras, las dos líneas aéreas oficiales; grandes productoras de bienes básicos y secundarios como Inmecafé, Fertimex [...]” (García, 1994) entre otras.

Durante la década de los noventa, con el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari las políticas neoliberales fueron aún más palpables con la puesta en marcha del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (NAFTA). Los siguientes dos sexenios se han caracterizado por la constante respuesta favorable del Estado Mexicano a las recomendaciones del FMI y el Banco Mundial.

El discurso neoliberal se vende a la opinión pública con el argumento de que los proyectos neoliberales son “Vehículos de apoyo y progreso para que [los países del tercer mundo] salgan del subdesarrollo: navegan por tanto bajo la bandera del desarrollo humano sostenible o del mejoramiento del “capital humano” como precondition para alcanzar las condiciones de vida de las metrópolis” (Dieterich, 1995).

Sin embargo, es un hecho que otra característica de la reestructuración económica neoliberal es la exclusión y empobrecimiento de grandes

sectores de la población y la creación de algunos segmentos y territorios dinámicos favorables al sistema cada vez más diferenciados del resto. La globalización económica ha generado unificación del capital a nivel mundial, mientras que los trabajadores y otros grupos subordinados se han fragmentado y dividido. A través de la competencia dentro de los mercados que progresivamente se están desregulando, el impacto de lo global en lo local es cada vez más fuerte, y progresivamente, los estados-nación pierden soberanía, cada vez más sus políticas se tienen que ajustar a la dinámica del nuevo orden mundial.

Hacer una definición del término “globalización” nos lleva a visualizar un mundo en el que las sociedades, las culturas, la política y la economía se han acercado más unas con otras. Se han dado diversas explicaciones para entender la globalización. Algunas se refieren a la globalización como el surgimiento de instituciones supranacionales cuyas decisiones moldean y dirigen las políticas de los estados nacionales; otras al enorme impacto de los procesos económicos de producción consumo e intercambio, de flujos de capital y de la interdependencia monetaria a nivel mundial; o al surgimiento de nuevas formas culturales, medios y tecnologías de comunicación que moldean las relaciones de pertenencia e identidad con y a través de las locaciones culturales (Burbules y Torres, 2000).

En cualquier caso estas formas de entender la globalización entre otras muchas, se basan en dos factores centrales. Primero, y en muchos de los casos el más explícito, es el hecho de que cada vez mayor cantidad de lugares en el mundo se incorporan a una red mundial en la que los sucesos en una parte del globo afectan el resto. De acuerdo con Giddens el concepto “globalización” puede ser definido como “la intensificación a

nivel mundial de las relaciones sociales que unen localidades distantes de tal manera que los sucesos locales son moldeados por eventos que ocurren a muchas millas de distancia y viceversa".

El segundo factor hace referencia no solo a la interconectividad de los lugares sino tal como apunta Harvey (1996) al surgimiento de nuevas formas de nuestra experiencia y comprensión del espacio-tiempo. Son pocos los analistas que incorporan este segundo factor como parte de sus argumentos para definir a la globalización, y cuando lo hacen, en muchos de los casos, es en el sentido del desarrollo de nuevas tecnologías y a la "condición posmoderna". Sin embargo para el análisis geográfico este sentido es fundamental es lo que permite la interpretación espacial, lo que le da sentido al lugar y lugar a la geografía en el análisis e interpretación de la sociedad.

I.4. El currículo escolar

El tercero de los temas centrales que este trabajo aborda trata sobre el currículo. Siendo el currículo vigente de geografía para secundaria el objeto de observación en el siguiente capítulo se expone una fundamentación teórica sobre la historia y naturaleza del currículo. Se presenta también como una manifestación material del programa socializante que rige nuestra sociedad. Estos elementos sirven más adelante en el capítulo de análisis para el entendimiento y la descripción del currículo que nos interesa.

I.4.1. Introducción

Desde la creación de los primeros currículos existe una intención de organizar los cursos escolares. Esto se ha hecho de distintas formas, por ejemplo los primeros currículos elaborados bajo el pensamiento positivista buscan la descripción y el análisis entre conductas y objetos con la intención de producir un conocimiento base para intervenir sobre la realidad práctica; mientras que la postura crítica en la que se incorporan criterios valorativos y compromisos éticos por medio de entender la investigación como un proceso educativo.

Aunque las distintas formas de elaborar los currículos escolares han surgido durante diferentes etapas históricas, en los currículos actuales pueden identificarse elementos de las distintas formas conocidas de estructura curricular e incorporar nuevas. Tal como aquella que en este trabajo se ha definido como la forma técnica-funcional que se refiere a la influencia del poder global caracterizado por las grandes potencias, corporaciones, y organizaciones internacionales, en el establecimiento de los parámetros formativos de la educación formal. Bajo esta forma de pensamiento los currículos escolares se elaboran con un interés diferente al de generar espacios educativos en los que los estudiantes tengan la posibilidad de adquirir habilidades y capacidades para la identificación y el abordaje de los problemas que aquejan a la sociedad.

En el currículo escolar se materializa el conocimiento tanto de la teoría geográfica seleccionada por la institución para ofrecer a los estudiantes, como las formas ideológicas que se establecen desde la institución y a partir de las cuales se impone una forma homogénea y socializada de simbolizar los elementos del espacio. Esto es, en el currículo se hace tangible el programa social que nos rige.

1.4.2. Historia de la teoría curricular

El desarrollo curricular surge en el contexto anglosajón con la institucionalización de las escuelas y universidades. En Escocia y Holanda se tienen registros de currículos desde el siglo XVII (Hawes, 1990; Escudero, 1999). Su creación requirió de la sistematización y regularización de los cursos escolares que hasta ese tiempo se llevaban a cabo de manera desarticulada. Desde que se identificó la necesidad de la articulación de los cursos se introdujo la cuestión de la organización de los programas educativos al debate académico (Escudero, 1999). Sin embargo el

currículo como ámbito de estudio es un tema relativamente reciente como se explica a continuación.

Tomando como referencia temporal el siglo XX, el desarrollo de la teoría curricular se puede dividir en tres grandes etapas y corrientes de pensamiento: la empírico-técnica, la práctico-interpretativo y la crítica .

La primera etapa considerada por Escudero (1999) como “empírico técnica” abarca la primera mitad del siglo XX, en donde el positivismo tiene su auge. En este momento histórico los procesos técnico-industriales dominan el espacio socio-económico y la verdad científica, fundamentada en observaciones empíricas, se reconoce en el ámbito intelectual como la verdad única. En esta etapa se desarrolla una teoría fuertemente influenciada por el conductismo que intentó dar racionalidad y científicidad al proceso de enseñanza. En 1918 Franklin Bobbit publicó “El currículo” (Cit. en Escudero 1999), primera obra en la que se abordó sistemáticamente ese tema. En ésta y en las siguientes publicaciones sobre currículo, el desarrollo curricular se planteó como la propuesta de modelos de planificación racional de los cursos escolares.

Dentro de esta perspectiva el currículo es un asunto que se trabaja en las altas esferas institucionales de planeación educativa con rigor científico, se plasma en documentos y se distribuye e implementa entre los maestros y en las aulas (Hawes y Stephens, 1990; McCormick, 1983; Lawrence, 1975).

En 1949 Tyler dio a conocer los “Principios básicos del currículo y la enseñanza” (Cit. En Escudero 1999). Con esta obra Tyler pretendió dar coherencia científica al currículo escolar de los institutos de secundaria a partir de las nuevas demandas sociales y se convirtió en el principal

exponente de la teoría curricular que caracteriza esta etapa. Aún en estos días muchas de las bases para el trabajo actual en diseño, desarrollo y evaluación curricular se sientan sobre las bases elaboradas durante estos primeros años.

A raíz de los cambios sociales económicos y políticos ocurridos a mediados del siglo XX, entre los cuales se cuentan las grandes guerras y la independencia de muchas colonias europeas, se llevaron a cabo múltiples transformaciones de los contenidos y disciplinas, lo que llevó a la ruptura del paradigma del currículo empírico-técnico dando lugar a la creación de una nueva forma de abordar la teoría curricular.

La segunda etapa en el desarrollo histórico de la teoría curricular presenta un giro de 180 grados en el que se pasa de la planificación curricular 'de escritorio' a la planificación basada en la práctica; de la importancia del producto a la importancia del proceso; y donde un mismo contenido puede variar de acuerdo con la interpretación y práctica de un profesor determinado en un contexto específico (Escudero, 1999). Escudero califica a este nuevo paradigma como práctico-interpretativo. Desde esta postura Bolívar (1999:38) identifica dos elementos centrales del currículo de la siguiente manera:

"...Los problemas curriculares son prácticos, no teóricos. En lugar de aplicar teorías psicológicas a la enseñanza, el currículo puede pensarse como problemas referidos a la elección y acción en situaciones complejas, únicas e inciertas, lo que reclama, en vez de meras aplicaciones, decisiones ponderadas y deliberación."

"...Los problemas curriculares se resuelven por deliberación. La educación, como un asunto humano, requiere el ejercicio de la racionalidad práctica o deliberativa, entendida como transacciones entre individuos comprometidos moralmente en la

institución escolar, que han de echar mano de un modelo interpretativo para decidir y actuar. (Cursiva en el texto original)."

Desde esta perspectiva al realizar observaciones curriculares la importancia se centra en la observación del ámbito escolar no del documento. En este sentido el estudio del currículo requiere de un análisis antropológico y social de la escuela y de los procesos específicos de enseñanza-aprendizaje por medio de la observación. Así, la metodología de investigación privilegiada desde la visión práctica-interpretativa es la cualitativa.

La filosofía crítica iniciada en la escuela de Frankfurt (Habermas: 1987) en las décadas de 1930 y 1940, impactan las teorías educativas a partir de la década de 1970. En ésta década que nace de los movimientos estudiantiles, en donde se instala la guerra de Vietnam y las dictaduras del Cono Sur Latinoamericano, los trabajos educativos populares y libertarios en América Latina (Ver por ejemplo Freire: 1970, Ponce, Puigross:1984) y el desarrollo de un entendimiento relacional de la sociedad (ver por ejemplo Bourdieu) influyen también en el sentido crítico de la educación. Todo esto se ve reflejado en un cambio de etapa en la teoría curricular hacia lo que Bolívar (1999) llama la etapa crítica.

Esta etapa se caracteriza por entender al currículo como un medio de reproducción social y por tanto un objeto a partir del cual se pueden lograr cambios educativos y sociales comprometidos con opciones éticas emancipatorias por medio de una práctica dialéctica entre conocimiento y acción.

Todo lo anterior se resume en la tabla 1.1 elaborada por Bolívar (1999)

<i>Lógica de investigación</i>	<i>Perspectivas de investigación</i>		
<i>Cuestiones-supuestos</i>	Positivista	Interpretativa	Crítica
Fenómenos educativos	<i>Objetivables:</i> Externos, observables, operacionales y mensurables	<i>Personales:</i> Significados, percepciones, construcciones personales y sociales de los agentes.	<i>Social y valorativo:</i> realidad social ideológica, socialmente construida, determinada por- y comprometida con- opciones de valor.
Conocimiento a construir	<i>Proposiciones de base científica:</i> Descripción análisis formulaciones de relaciones explicativas entre conductas u objetos.	<i>Comprensión de sentido y significado:</i> descubrir pautas que den sentido a las construcciones personales y sociales.	<i>Conocimiento en y para la acción:</i> incorporación de criterios valorativos (ideológicos e históricos) y compromisos éticos (liberación y emancipación).
Relación conocimiento-práctica	<i>Separación:</i> Producir conocimiento base para intervenir-prescribir sobre la realidad práctica. Ésta es un objeto a instrumentalizar en función de la teoría.	<i>Participativa:</i> Reeducar la percepción y comprensión, clarificar e iluminar los significados y acción. Relación participativa entre externos y prácticos.	<i>Dialéctica:</i> Relación dialéctica entre conocimiento y acción. La investigación como proceso educativo. Construcción dialógica y cooperativa de los agentes.

Bolívar propone que actualmente vivimos una momento de pluralidad de perspectivas en el que promueve el diálogo entre las distintas tendencias de investigación educativa. Dice (Bolívar 1999:42):

Más que llevar el debate a términos de "compatibilidad-incompatibilidad" como sucedió en los primeros momentos, se aboga, desde una posición antifundacionista mas propia de la sensibilidad postmoderna, por un *diálogo social entre modelos de investigación*.⁵

Sin embargo la autora de esta disertación identifica una cuarta etapa a la que llama técnica-administrativa y que se explica a continuación.

Durante la década de los noventa se ha generado a nivel mundial una nueva cultura neoliberal basada en los modelos económicos dictados por las potencias mundiales y grandes organizaciones internacionales (BM, OCDE, etcétera). En el ámbito educativo esto se ha visto reflejado en las recomendaciones que dichos organismos elaboran para su consideración y aplicación. Estas recomendaciones tienen como base criterios educativos lejanos a la construcción del conocimiento. No existe un interés real en generar espacios educativos en los cuales tanto profesores y estudiantes tengan la posibilidad de adquirir las habilidades y capacidades para la identificación y el abordaje de los problemas que aquejan a la sociedad. Sino fundamentalmente se interesan en la capacitación técnica para la inserción de los estudiantes como técnicos calificados, en los espacios laborales que genera la economía neoliberal.

Para concluir. El estudio del currículo es un tema que responde a las necesidades que se plantean en cada momento histórico, pero también a lo largo de la historia son reflejo de una lucha de poder por ver quién

⁵ Cursiva en el texto original

piensa y quién decide; por decidir qué se piensa, cómo se piensa y para qué se piensa.

I.4.3 El currículo como materialización del programa socializante

Retomando lo dicho en el capítulo anterior entorno al programa socializante, se recupera la idea del origen de los significados que cada vez con mayor fuerza le dan sentido al espacio. Se ha dicho que dentro de los campos de poder los poderes hegemónicos son los que nombran los objetos y dirigen las acciones del espacio. Es también a partir de los poderes hegemónicos desde donde se establece la estructura de los tres órdenes del espacio, el orden de la forma técnica, el orden de la forma jurídica y el orden de la forma simbólica. A partir del establecimiento de estos tres órdenes se crea el programa socializante bajo el cual se produce el espacio.

El currículo escolar es un excelente ejemplo de una expresión de la materialidad del programa socializante que rige nuestra sociedad. En él se manifiestan los tres órdenes: el orden de la forma técnica en cuanto al uso del currículo como instrumento de reproducción del discurso institucional; el orden de la forma jurídica en cuanto a la normatividad establecida desde el currículo mediante su forma de aplicación, cuya vigilancia de su cumplimiento está a cargo de la misma estructura institucional; y finalmente y también como origen de los dos órdenes anteriores, el orden de lo simbólico en cuanto a la implantación de un sentido de verdad único y a la reproducción del discurso hegemónico.

Es decir, el gobierno del espacio está limitado por el programa socializante dictado desde el poder hegemónico y el currículo escolar es una manifestación de la materialidad de ese programa.

En el caso específico de este trabajo se observa el programa socializante bajo la forma de los contenidos geográficos del currículo, la forma en como está presentada la teoría y su coherencia con el discurso explícito que se presenta en el texto introductorio del documento seleccionado para el análisis: "el libro para el maestro, geografía, secundaria"; y en las formas de encuentro entre el currículo y los sujetos a quienes está dirigido, los estudiantes.

PARTE II

II. 1. Geografía escolar

El propósito de esta sección es el de presentar el marco de referencia dentro del cual se desarrolla esta investigación. Los temas a desarrollar en esta sección son: la geografía escolar, su historia y su situación en la actualidad y la historia de la escuela secundaria en México y su situación actual, haciendo hincapié en el contexto sociopolítico dentro del cual se ha construido.

II.1.1 Introducción

La geografía moderna ha sufrido transformaciones epistemológicas muy importantes a lo largo de su desarrollo como disciplina científica. Especialmente a partir de la década de los sesenta las líneas argumentativas del debate en torno al campo de estudio, método y práctica de la geografía se han diversificado de manera drástica. Estas transformaciones teóricas no han ido a la par con el desarrollo de la geografía escolar y en México ese desfase es particularmente grande.

Desde sus orígenes en el siglo XIX, uno de los impulsos más importantes de la disciplina geográfica provino de las escuelas de educación básica y media, situación contraria a la mayoría de las disciplinas científicas en construcción durante aquella época, que recibían el principal impulso a su desarrollo desde los medios académicos universitarios. Esto se explica por el hecho de que la geografía moderna, junto con algunas otras ciencias del

campo social, nació en Europa en un momento en el que existía una necesidad imperante de consolidación de identidades nacionales por medio de la ciudadanía nacional. Las escuelas de educación básica y media eran sus principales promotoras y la geografía el medio perfecto, junto con la historia, para reforzarlas. Al propósito Immanuel Wallerstein (1998:17) escribe:

“La historia era un pilar de este entrenamiento [la formación de ciudadanos nacionales]... La geografía era el otro pilar. Lo que se enseñaba en las escuelas era por principio la geografía del propio país, imprimiendo en los estudiantes un detallado conocimiento de los nombres de los lugares, las variedades regionales y, sobre todo, la hipotética unidad del conjunto”

Esto era especialmente importante en una época de imperialismo y colonización del mundo. Era preponderante para los estados nacionales identificar las cualidades de sus territorios como forma de poder político y económico, lo que le dio a la geografía un lugar central dentro de los currículos escolares.

Otra razón que le dio a la geografía un lugar preponderante en el currículo escolar fue la coincidencia de los contenidos de la geografía con las corrientes pedagógicas en voga que basaban sus métodos en la educación natural, en el contacto de los estudiantes con el medio y en la interacción con él (Arroyo, 1996). Una de las principales características del estudio geográfico sistematizado era la descripción corológica del entorno y la explicación espacial. Este hizo que la geografía adquiriera desde un inicio una clara función pedagógica.

Durante las primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX, producto de los cambios sociales, de las revoluciones científicas y de las nuevas

formas de pensamiento, hubo un replanteamiento de las necesidades de la sociedad y del papel de la educación en los procesos de cambio. Durante estos años las nuevas orientaciones pedagógicas pusieron en evidencia la necesidad de reformar las formas de enseñanza de la geografía, eliminando los métodos basados en la “mera trasmisión de conocimientos declarativos que frecuentemente conducía a un exceso de memorismo, y a un aprendizaje puramente mecánico y repetitivo” (Arroyo, 1996: 45)

Se plantearon nuevos métodos en los que se consideraban, además de los contenidos, las capacidades cognitivas de los alumnos en el proceso de aprendizaje, las actitudes y los procedimientos. Todo ello dentro de un marco de entendimiento e integración de la realidad social.

Sin embargo, al observar la estructura y los contenidos de los currículos de geografía aún persiste claramente “un acusado carácter descriptivo y regional” (Arroyo, 1996: 44). Los currículos escolares del nivel medio aún contienen elementos con raíces claramente vinculadas a esta tradición, que independientemente del método pedagógico que el maestro emplee, corresponden a una geografía que no parece haber cambiado con las modificaciones de las necesidades sociales a lo largo del siglo XX.

II.1.2. El desarrollo de la geografía escolar en México

El estudio de la geografía en México tiene sus antecedentes en la época colonial. Su institucionalización en el colegio de Minería corresponde al siglo XIX. La necesidad social del momento que impulsó a la consolidación de la Geografía dentro del ámbito académico está relacionada con el movimiento de independencia. El recién formado Estado Mexicano tenía una necesidad imperante “por formar especialistas capaces de conocer y esquematizar el enorme territorio que gobernaba, para lo cual [creó]

organismos e instituciones [como la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística surgida en 1833] donde los ingenieros geógrafos [desarrollaron], principalmente, un trabajo tendiente a la elaboración de una cartografía exacta del país" (Moncada, 1993:269). La geografía en esta etapa era puramente una disciplina físico-matemática.

Durante esta etapa existe un predominio de los trabajos en astronomía sobre el resto de la producción académica geográfica. Según Moncada (1993), esto se debió a que gran parte de los trabajos cartográficos estaban fundamentados en estudios astronómicos y geodésicos.

De esta manera la geografía como disciplina académica en México, nació con un carácter claramente técnico enfocado principalmente a la representación cartográfica del país y en el ámbito escolar nace con la necesidad de formar técnicos capaces de llevar a cabo dicha tarea.

Fue dentro de la educación universitaria donde se presentó en un primer momento la necesidad de incluir contenidos geográficos. La inclusión de la geografía dentro de los niveles medios y básicos surge precisamente como preparación para los cursos de educación superior. Es por esto que la tradición físico-matemática que caracterizó a la geografía durante el siglo XIX en México, se plasmó dentro de los planes de estudio elaborados para dicha asignatura en años posteriores.

A lo largo del siglo XX el plan de estudios de la asignatura de geografía dentro de la educación secundaria sufrió algunas modificaciones según las distintas políticas educativas nacionales pero en lo general se mantuvo prácticamente igual en relación con los contenidos académicos.

A raíz de las reformas de 1993 el nivel de secundaria pasó a formar parte de la educación básica obligatoria. Con esto el estado por un lado se comprometió a reforzar el desarrollo de ese nivel educativo tanto en lo referente al nivel académico como en lo referente a la capacidad de aceptación e inclusión, mientras que por el otro se marcó un límite en la responsabilidad del estado frente a lo que a educación formal se refiere.

Actualmente están en puerta nuevos lineamientos de desarrollo del proyecto educativo para la educación secundaria en México. Durante la segunda mitad de la década de los noventa desarrolló la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), que busca a partir de un diagnóstico en donde los indicadores más importantes son la cobertura, la permanencia, la absorción y la eficiencia terminal.

En este diagnóstico la SEP detectó que los principales problemas que se presentan en el subsistema escolar secundaria son: la falta de continuidad en los estudios de los egresados de la primaria y el abandono de la escuela secundaria antes de concluir; baja eficiencia terminal; falta de equidad; mal aprovechamiento de los recursos; organización escolar que limita el logro de aprendizajes; insuficiente alcance de expectativas de aprendizaje.

Para quienes están matriculados en la secundaria la SEP propuso, sobre todo, una nueva propuesta curricular. Si bien muchos de los problemas que define la SEP en su diagnóstico no están relacionados estrictamente a una cuestión académica curricular, la solución a la que se le da más fuerza es al cambio académico.

El nuevo currículo para secundaria aún no se ha hecho público, sin embargo lo que se ha informado sobre él es que los cambios están principalmente enfocados al cambio del orden y estructura de los contenidos temáticos y que el currículo particular para geografía será uno de los que sufrirá mayores cambios.

II. 2. La escuela secundaria en México

II.2.1. Introducción

El sentido y la estructura de la educación secundaria se comienza a esbozar durante la época de la colonia española en México. La iglesia católica fue la principal impulsora de la educación formal, primero por medio del desarrollo de misiones catequistas a cargo de las órdenes dominicas, agustinas y carmelitas, y posteriormente, con la llegada de la orden jesuita, dio un fuerte impulso a la educación universitaria, trayendo como consecuencia la formación de centros de educación preparatoria.

La estructura institucional educativa en México se formó inicialmente durante el primer siglo de independencia nacional. El siglo XIX fue un siglo de reorganización y creación de los códigos y leyes por medio de los cuales se regiría el recién creado estado nacional.

Sin embargo, la educación secundaria en México se consolidó fundamentalmente a lo largo del siglo XX. Durante ese siglo fueron distintos proyectos nacionales los que impulsaron la conformación del sistema

educativo, y lo que hoy existe como educación básica, en la que se incluye la educación secundaria, es resultado precisamente de este proceso histórico.

II.2.2 Los primeros esbozos: la colonia y el México independiente

La educación secundaria en México tiene su origen durante la época colonial. En un principio, el nivel secundario de educación no existió como tal con una fisonomía propia. Lo que interesa de este momento de la historia es que, a través de la catequización impulsada por la iglesia católica, se fundaron las primeras bases para el establecimiento de una estructura institucional que más tarde estaría dedicada a la promoción educativa a nivel nacional.

Durante el Siglo XVI las órdenes monásticas franciscanas, dominicas, y agustinas fundaron 276 casas o misiones dadas a la tarea de llevar a cabo entre la población la primera “difusión de la cultura”⁶.

El siguiente siglo se caracterizó por la creación de colegios e internados fundados por los jesuitas expulsados de España por el rey Carlos III de Borbón. Esta orden impulsó fuertemente la educación superior y por tanto creó y fortaleció centros preparatorios para el ingreso a este nivel de estudios. Sin embargo el tiempo que duraban estos centros educativos de nivel medio no estaban propiamente establecidos. Zamudio (1995) dice que “la duración... [de los estudios preparatorios], como los límites que pudieron guardar con los estudios propiamente universitarios, resultaron por lo demás indefinidos [...] no existía una clara diferenciación entre la enseñanza secundaria y la propiamente universitaria”.

⁶ Cita en Zamudio, J, 1995

No fue sino hasta la época del México independiente que se comenzó a elaborar una base jurídica que ordenara y oficializara tanto los tiempos como los objetivos de la educación en el país. Es en este momento cuando se inicia la consolidación del sistema educativo mexicano que hoy se conoce.

En enero de 1824 el presidente Guadalupe Victoria convocó a un congreso constituyente, del cual emanó, en octubre del mismo año, la primera Constitución Federal del República. El artículo 50 de dicha constitución dice que “se faculta al congreso para promover la instalación y establecimiento de colegios de marina, artillería e ingenieros, erigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas.”⁷ Estos establecimientos son el antecedente de los planteles secundarios o preparatorios, según se les dominaría más tarde.

La primera institución oficial de educación secundaria se fundó el 17 de marzo de 1825 en Orizaba, Veracruz. El Colegio del Estado Veracruzano, tal como se le denominó a esta institución, fue el primer centro de estudios dependiente del estado, por lo que tanto los métodos educativos empleados, como las obras de texto a seguir, tenían que pasar por la supervisión de la Asamblea Legislativa en lugar de por la supervisión de la iglesia, tal como hasta ese momento había ocurrido en todos los centros educativos del país.

El 19 de octubre de 1833 se aprobó la Ley Orgánica de la Enseñanza Pública que, entre otras cosas, prevenía en establecimiento de la Dirección General de Instrucción Pública para el distrito y territorios de la

⁷ ibid

federación, con facultades absolutas en materia de instrucción pública pagada por el gobierno.

Esto es, la toma del poder del estado sobre la iglesia en materia educativa. La consolidación de un sistema educativo nacional le confirió al estado el dominio discursivo total para el establecimiento de objetivos, formas y métodos de enseñanza. A partir de este discurso se sentó la base para la consolidación de uno de los instrumentos más poderosos de reproducción social en manos del estado.

La ley Orgánica de Instrucción Pública de 1869, enfatizó el ideal de obligatoriedad, gratuidad y laicismo en la enseñanza elemental, y transformó la enseñanza superior a tal punto, que la educación secundaria cobró forma y estructura al ser la preparación indispensable e ineludible de las carreras liberales. En este periodo se fundó la Escuela Nacional Preparatoria, con un promedio de cinco años de duración y un enfoque totalmente positivista en los contenidos de enseñanza.

A partir del pensamiento positivista se desarrollaron los primeros programas de estudio, tanto de la escuela secundaria o Nacional Preparatoria como era conocida, como la elemental y la superior. Los planes de estudios estaban elaborados a fin de promover conocimientos puramente científicos y experimentales, en contrapartida de la enseñanza catequista y dogmática de la iglesia.

El 17 de abril de 1878 se reinauguró el Ilustre Instituto Veracruzano instalando un programa de seis años de educación preparatoria, en el que cada año escolar eran impartidas seis materias diferentes. Entre ellas destacó el estudio de la geografía, tanto universal como de México.

El siglo XIX finaliza con una importante cantidad de avances en materia de consolidación de las estructuras legales e institucionales del sistema educativo mexicano, sin embargo los últimos años del siglo XIX y el inicio del XX estuvo marcado por una fuerte exclusión en el ámbito escolar. Sólo un porcentaje mínimo de la población perteneciente a las clases altas de la sociedad mexicana tenían real acceso a la escuela. Uno de los logros de la revolución fue el ideal de igualdad. Los primeros años de la segunda década del siglo XX estuvieron fuertemente marcados por este sentimiento, y su influencia quedó plasmada en el decreto del gral. Plutarco Elías Calles que el 29 de agosto de 1925 autorizó la creación de escuelas secundarias en todo el país.

II.2.3 El siglo XX, cinco proyectos de nación, un sistema educativo mexicano

El sistema educativo mexicano tal como lo conocemos hoy, es resultado de distintas tradiciones superpuestas, ha sido construido progresivamente por la sociedad y el estado mexicanos, desde principios de los años veinte al presente.

Pablo Latapí (1998: 22) identifica cinco proyectos de nación sobrepuestos que a partir de los cuales nace esa identidad que caracteriza a la educación en el México actual. A estos cinco proyectos la autora de esta tesis añade un sexto proyecto de nación que se adecua a la realidad neoliberal en el que hoy se desenvuelve el sistema educativo mexicano.

- a) El original de Vasconcelos (1921), adicionado por las experiencias de la educación rural de los años que siguieron a la revolución;
- b) El socialista (1934-1946);

- c) El tecnológico. Orientado a la industrialización, puesto en marcha desde Calles y Cárdenas;
- d) El de la "escuela de unidad nacional" (1943-1958) y
- e) El modernizador, cuyo despegue puede situarse a principios de los setenta
- f) El neoliberal, comienza a conformarse a finales de los años ochenta y se consolida durante el primer lustro de la década de los noventa.

Cada uno de estos proyectos ha dejado su huella. Del primero, el vasconcelista, quedan valores fundacionales, como la vinculación de la educación con la soberanía y la independencia, su sentido nacionalista, su carácter popular y laico, y su profundo cometido de integración social.

El proyecto socialista, aunque efímero y en lo sustancial cancelado, dejó residuos advertibles aún en el compromiso del estado con la enseñanza pública y en la democratización de su acceso, así como en la importancia dada al valor de la educación para la equidad social.

El legado del tercero, el proyecto técnico de los años treinta, se evidencia en el predominio de los valores urbanos, la preocupación por el trabajo y la productividad, el pragmatismo y el énfasis en la formación científica. Este tercer proyecto se ha visto reforzado por el de los setenta. La influencia de la globalización comercial y los requerimientos de una "modernización" normada por los valores del "mercado", la eficiencia y la competitividad, han añadido nuevos matices.

También el cuarto proyecto, que proclamó la unidad nacional, entendida como tolerancia y aceptación del pluralismo, incorporó a la filosofía educativa actual los principios de libertad, democracia como forma de

vida, justicia y la aspiración a la convivencia pacífica en el plano internacional.

Hoy hay nuevas tendencias en el pensamiento social que siguen configurando la escuela formal en México. Hay un fuerte impulso para favorecer el respeto a los derechos humanos y centrar la atención en el carácter pluriétnico y pluricultural del país. Sin embargo, también se acentúa cada vez más la influencia de los proyectos neoliberales y su interés en el mercado.

A lo largo de las diferentes épocas de la historia México la escuela ha sido uno de los principales medios por los cuales el poder dominante lleva a la población el conjunto de prácticas y saberes que considera apropiados y que le son necesarios para su propia afirmación. Los ideales del poder han variado pero estas prácticas y saberes se han materializado en cada época tanto en la estructura escolar como en la curricular, y es posible encontrar su rastro en la escuela que hoy conocemos.

II.2.4 La escuela secundaria hoy

Para entender la escuela secundaria hoy, es necesario hacer un repaso con mayor detenimiento de la historia reciente de México en el contexto económico político. Tal como la conocemos, la escuela en México responde al quinto proyecto de nación señalado por Pablo Latapí, que inicia en los años setenta y del que se hizo referencia en el apartado anterior: el proyecto modernizador. Sin embargo, este mismo proyecto ha cobrado nuevas formas. Después de treinta años, tanto el proyecto de nación como la sociedad al que está dirigido, se han consolidado entorno al discurso y las prácticas neoliberales.

La escuela secundaria en México se presenta como el último espacio de educación formal en el que el joven estudiante promedio tiene posibilidades de hacerse de un acervo de conocimiento que le permita desarrollar un juicio crítico respecto al mundo cambiante en el que vive y, a partir de ese juicio, tomar decisiones y contender en el mercado laboral y en la construcción de sus propios espacios vitales y políticos.

Las cifras alarmantemente bajas de acceso a la educación escolarizada han sido para las administraciones de Estado uno de los principales focos de atención y argumento central para la modificación de las estrategias gubernamentales entorno a la materia educativa. Sin embargo, las reformas educativas, tal como se ha dicho, se han planteado también dentro de momentos sociohistóricos específicos y están marcados por ellos.

El currículo actual para la secundaria en México se basa primordialmente en la reformas académicas que formaron parte de un gran proyecto de modernización educativa que comenzó en el sexenio del presidente Miguel de Madrid, impulsado con mayor fuerza durante la presidencia de Carlos Salinas, continuado por el gobierno de Ernesto Zedillo y actualmente, en fase de reestructuración con la administración de Vicente Fox.

La ideología que impregnó la acción de los gobiernos a partir de los años ochenta y principalmente en los noventa durante la administración de Carlos Salinas, fue en palabras de ese mismo presidente, la del "Liberalismo social" Como señala Sandoval (2001:2)

El mismo presidente se encargó de decir que su gobierno ni era neoliberal ni estatista, sino que asumía una postura intermedia.

Frente a un país con una fuerte crisis económica el gobierno, con este discurso, pretendió no solo garantizar que la crisis no se agudizara sino también dar un nuevo rumbo al desarrollo económico del país.

La línea de acción política de los gobiernos estaba claramente encaminada a transformar al país con base en el contexto de globalización económica mundial y en el desarrollo de nuevas tecnologías de comunicación y cibernética.

Fueron muchas las transformaciones profundas que se llevaron a cabo durante los últimos tres sexenios priístas, entre otras cosas, se hicieron cambios fundamentales en la constitución política mexicana con la que se consolidaron las bases legales para el discurso liberal y las consecuentes acciones políticas; se implementó un ambicioso proyecto social al que se le denominó Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL) que, de acuerdo con Sandoval (2001:3) “pretendía aterrizar la ideología del liberalismo social” y se firmó el Tratado de Libre Comercio que incluyó como parte importante de su contenido temas relacionados con educación. Sandoval (2001:4) afirma:

Lo que ocurría en torno a la relación entre educación y TLC, en síntesis, no era otra cosa sino una expresión más de un proceso largo de composición nacional e internacional de los mercados culturales y de modernización de los sistemas educativos en relación con las cambiantes necesidades productivas.

Estas transformaciones no ocurrieron solo en México. Durante los años noventa muchos de los países latinoamericanos hicieron ajustes en sus políticas educativas basándose en patrones universales creados por organismos internacionales como el Banco Mundial, y directamente relacionadas con las necesidades del mercado mundial. Para algunos analistas estos cambios trajeron consigo consecuencias negativas, pues eran parte de la realidad neoliberal, para otros, en cambio, la apertura

económica era un paso hacia la construcción de un verdadero orden internacional.

En este marco de reestructuración nacional fue que en mayo de 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Desde el inicio del sexenio de Salinas de Gortari (1989) se planteó realizar modificaciones profundas al sistema educativo mexicano. Según Estrada (1992:1)

En México, el camino hacia la modernización educativa se inició formalmente en enero de 1989, al dar principio la consulta Nacional convocada por el gobierno del presidente Salinas de Gortari

Esta acción modernizadora marcó uno de los rasgos principales de la educación en los años noventa, pues uno de los propósitos centrales de los gobiernos fue la adaptación a los cambios económicos que requería el país en el contexto de las transformaciones mundiales marcadas por el libre mercado.

Durante esta década y como parte del Plan para la Modernización Educativa en marzo de 1993, se modificaron los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la educación Secundaria adquirió el carácter de obligatoria. Es decir el estado se comprometió a brindar educación de calidad, gratuita y laica a todos los mexicanos durante los primeros nueve años de formación básica.

Sin embargo los conflictos sociales que se agudizaron durante esa década, y su consecuente muestra de una realidad que había sido ocultada durante los primeros años de la década, echó abajo la argumentación neoliberal. 1994 y el levantamiento en armas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional fue el parteaguas entre el convincente discurso de la

integración de México al nuevo mundo globalizado y la desgarradora realidad en la que se mostraron las debilidades de la política económica adoptada así como “la falta de participación social en la definición de políticas de desarrollo” (Sandoval, 2001:3).

Hoy en día se está elaborando una reforma a la educación secundaria en la que se han replanteado los objetivos de este nivel educativo, sin embargo los resultados aún no han dado lugar a un nuevo currículo escolar. Lo que trasciende de esas discusiones en el objetivo de este trabajo, son los temas que se han planteado como ejes alrededor de los cuales debe centrarse la educación secundaria, específicamente la materia de geografía. El planteamiento de estos temas forman parte de la discusión mundial en los círculos docentes y académicos que presentan a la globalización, y a la formación ciudadana como la base de la educación en los niveles básicos.

Para entender el proceso de transformación del sistema educativo actual es necesario considerar que las últimas décadas del siglo XX están fuertemente marcadas por el fenómeno de la globalización, que tiene como característica esencial la redistribución del poder mundial en detrimento del estado nacional y a favor del libre mercado. Existe un nuevo discurso hegemónico que ha influenciado fuertemente los contenidos de los planes de estudio en sus últimas modificaciones y al que se le puede atribuir ingerencia en la última modificación estructural de la educación secundaria en México. Este año 2005 se espera conocer una versión curricular para la educación secundaria que seguramente será reflejo del proyecto nacional vigente.

TABLA 2.
RESUMEN DEL DESARROLLO HISTÓRICO DE LA SECUNDARIA EN MÉXICO

	Nivel secundario	Actor Hegemónico	Lugar de enseñanza	Discurso hegemónico
Inicios de la colonia	No existe como tal	Iglesia. Ordenes dominicas, franciscanas y agustinas	Casas o misiones	Catequización, doctrinas de fe
Influencia jesuita	Es preparatorio para los estudios universitarios. No tiene una duración específica	Iglesia. Ordenes Jesuitas	Escuelas e internados	Doctrinas de fe. Promoción de una cultura universitaria
México independiente	Es preparatorio para los estudios universitarios. Se establece una duración de 5 a 6 años	Estado Mexicano	Escuelas	Promoción de una cultura universitaria. Pensamiento positivo. Identidad nacional
México Posrevolucionario	Se hace oficial la educación secundaria con una duración de tres años	Estado Mexicano	Escuelas	Pensamiento positivo. Consolidación de las instituciones nacionales. Identidad nacional
México a partir de los setenta	Educación secundaria con una duración de tres años	Estado Mexicano	Escuelas	Desarrollo económico, inserción en la economía global
México actual	Educación secundaria con una duración de tres años	Estado Mexicano Interés neoliberal	Escuelas	Nuevas tecnologías, reforzamiento del libre mercado capacitación técnica para inserción en mercado laboral

II.3. Objetivos de la educación secundaria

II.3.1. Introducción

A diferencia de la educación superior, en la que la profundidad teórica de los contenidos de los programas de estudio es fundamental para el cumplimiento de sus funciones y objetivos, en la educación básica, las materias de estudio no sólo encuentran su justificación en su validez científica sino en su eficacia en la vida práctica de los alumnos, se busca la formación integral de personas que como sujetos activos y fundantes⁸ de una sociedad, se preparan para ejercer con libertad su ciudadanía.

El mundo en el que los estudiantes de hoy habrán de desenvolverse, es un mundo en el que los derechos y las responsabilidades de los individuos que se inscriben dentro de un contexto global, y en donde las posibilidades, capacidades y recursos para la toma de decisiones y transformación de los espacios, es decir el ejercicio de la libertad, está influido de manera crucial por una nueva serie de factores que hace algunas décadas no eran de consideración.

En esta circunstancia cobra especial relevancia el concepto de ciudadanía, puesto que el papel que desempeñan los sujetos como miembros de una sociedad presenta características particulares de un tiempo y un espacio frente a la dinámica del poder global de la época moderna.

⁸ El tema del sujeto activo y fundante se desarrolla en la primera parte de este trabajo.

II.3.2. Ciudadanía

Como resultado del encuentro de educación secundaria llevado a cabo en Santo Domingo del 21 al 25 de julio de 2003 en el que participaron los países de América Latina y el Caribe miembros de la Organización de la Naciones Unidas, se redactó un documento a cargo de la oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe en el que especifica la importancia y los objetivos de la educación formal dirigida a los adolescentes y jóvenes Latinoamericanos. Y dice:

“La educación secundaria no debe únicamente expandirse como respuesta a la creciente demanda sino que debe redefinirse y mejorarse si está dispuesta a cumplir con las funciones que le son asignadas, entre otras, preparar a los estudiantes en estructuras formales y no formales para la educación superior, para el mundo del trabajo y tal vez lo mas importante, para una ciudadanía responsable en un mundo cambiante”

Los jóvenes que cursan la educación secundaria se encuentran en una etapa de consolidación de valores y de aprendizaje del uso de las herramientas con las que se van a incorporar a la sociedad con todas las posibilidades de acción y responsabilidades que implica el ser ciudadano.

Sin embargo, las condiciones mundiales de hoy obligan a una reformulación del concepto de ciudadano . Durante la primera parte del siglo XX, el propósito fundamental de la educación formal era que todos los estudiantes recibieran una escolaridad de calidad, para que de esta manera adquirieran las capacidades básicas para el ejercicio de una ciudadanía democrática dentro del Estado de bienestar social propio de aquel tiempo.

El siglo XXI por su parte, se presenta ante la necesidad de formar a los estudiantes para una “ciudadanía responsable en un mundo cambiante” (ONU;2003), ciudadanos responsables y partícipes de un mundo en el que los recursos se distribuyen en una escala transnacional; en el que el poder se encuentra cada vez menos vinculado a las estructuras estatales; en el que el ejercicio de la democracia rebasa el ámbito nacional; y en el que las fuerzas que transforman las espacialidades locales se originan en gran parte fuera de ellas.

Ante este escenario, en 1992 la comisión encargada de la discusión y planteamiento de propuestas relacionadas con la educación geográfica de la Unión Geográfica Internacional, presentó las bases sobre las cuales ésta debe fundamentarse. Graham (2002) señala entre otras las siguientes:

“...the Comisión on geographical Education is convinced that geographical education is indispensable to the development of responsible and active citizens in the present and future world... [it is] aware that students require increasing international competence in order to ensure effective co-operation on a broad range of economic, political, cultural and environmental issues in a shrinking world...”

“La Comisión encargada de la educación geográfica está convencida de que la educación geográfica es indispensable para el desarrollo de ciudadanos activos y responsables en el mundo presente y futuro... es consciente de que los estudiantes requieren una creciente competencia internacional para poder asegurar cooperación efectiva en un amplio espectro de temas económicos, políticos y medioambientales dentro de un mundo que se encoge...”

Esto es, la importancia de la formación ciudadana en un mundo al que se denominó como “Shrinking world”, el “mundo que se encoge”; estamos en

un tiempo en el que el espacio se construye a partir de elementos de carácter global.

Los currículos escolares de geografía deben pues, desde el ámbito de la disciplina geográfica, pensarse de una manera que brinden elementos para posibilitar el ejercicio de la libertad en un mundo global.

II.3.3 El discurso del estado frente al tema de ciudadanía

La ciudadanía como eje de formación escolar no es una novedad. La educación formal forma parte de las actividades que promueve y conforma el Estado moderno. La definición general de ciudadanía se refiere a los deberes y derechos de los individuos frente al estado del que forman parte. En el discurso oficial incluir el estudio de temas relacionados con ciudadanía tiene por objetivo promover la inclusión y participación de los ciudadanos en los asuntos de su comunidad y del estado, disminuyendo la apatía y falta de compromiso político.

Por lo anterior se explica que en los currículos escolares se haga énfasis en el desarrollo de temas relacionados con ciudadanía, pues la educación formal es parte de las responsabilidades atribuidas al estado.

Entendido desde este ámbito, el tema de ciudadanía responde al papel que los individuos juegan en la estructura institucional del estado, se les atribuye un poder de decisión en un estado nacional cuya principal característica es su carácter democrático, que se sostiene en un discurso de inclusión y de respeto a las diferencias. Tan es así que en su misma estructura de gobierno, por medio de los partidos políticos, están incluidas las distintas posturas ideológicas y querencias del pueblo.

Sin embargo, este discurso con respecto a ciudadanía es limitado y estático. Visto desde esta perspectiva no se explican, por ejemplo, dentro de la red de poder dentro de la sociedad, las posibilidades reales que cada ciudadano tiene de transformar sus espacios. El poder de acción de los ciudadanos no está relacionado solo con los derechos y obligaciones que el estado les confiere, sino también con las limitaciones y diferencias marcadas por su lugar y sus características dentro de una sociedad en un tiempo y un espacio determinados.

Sobre esto Morgan (2002:248) afirma que:

“El poder de un individuo siempre se encuentra frente a la posibilidad de ser limitado por poderes mayores de otros. Esto puede observarse en la estructura de la diferenciación social basada en clase social, grupo étnico, género y edad”

Estas cuatro formas de diferenciación social son tan sólo algunas que se pueden identificar de manera genérica, sin embargo como parte del ser ciudadano se encuentra la capacidad del ejercicio de la libertad de los individuos, que está dado por su capital cultural que permite o limita la capacidad de acción, transformación y construcción de los espacios colectivos. Esto genera un panorama totalmente distinto al que presenta el discurso oficial, respecto a la manera en que debe abordarse la formación en ciudadanía.

Otro punto a tomar en consideración, y que rebasa el discurso sobre ciudadanía dictado desde la estructura estatal, es el relacionado con los papeles que, tanto el individuo, como el estado mismo, juegan frente a una sociedad que existe más allá de límites del estado. Esto en ambos términos: mundiales y locales. La ciudadanía que se plantea desde las instituciones estatales está planteada desde un discurso idílico del estado

nacional. En este discurso se excluyen por completo las relaciones de poder y de dependencia espacial que existen hacia dentro y hacia afuera del estado mexicano, lo que, entendido desde la misma definición institucional de ciudadanía ubica en un plano diferente los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos hoy en día.

Como se ha visto la concepción de ciudadanía planteada por el estado por medio de la institución educativa, es limitada. Dentro de la idea de formación ciudadana no se reconoce la necesidad de formar a los estudiantes para la libertad.

PARTE III

III.1. Metodología

III.1.1. Acerca de la metodología seleccionada

Para esta investigación se ha optado por una metodología cualitativa. La validez de cualquier investigación radica en la coherencia interna entre el objeto de estudio, las preguntas de investigación, las observaciones, el análisis y los resultados, y en la coherencia que esto tiene en el contexto. La metodología se elige de acuerdo con el tipo de objeto de estudio o unidad de análisis seleccionados y las preguntas que originaron la investigación. Aunque un mismo objeto de estudio puede ser examinado simultánea y complementariamente con metodologías cuantitativas y cualitativas, por lo general el investigador cualitativo elige temas de carácter social subjetivo y el investigador cuantitativo aplica esta metodología fundamentalmente a investigaciones de carácter físico o biológico, buscando en sus investigaciones distintas manifestaciones de la realidad. Ponderar una metodología sobre la otra, dejando de reconocer la utilidad de una o la otra, es equiparable a sobreponer una visión de la realidad sobre otra. El método no define el objeto de la realidad, sólo facilita su estudio de manera confiable y objetiva.

El estudio de los fenómenos sociales requiere de metodologías capaces de dar cuenta de la subjetividad e impredecibilidad que caracteriza a la sociedad, como argumentan Denzin y Lincoln (1998:291): “La investigación cualitativa parte de que el mundo social es un mundo interpretado, no un mundo literal, siempre en constante construcción simbólica”. En tanto la

investigación cuantitativa investiga con la finalidad de controlar los fenómenos que estudia, la investigación cualitativa brinda métodos de observación, análisis y sistematización de resultados con el fin de entender, no de controlar los fenómenos que observa.

La investigación cualitativa brinda la posibilidad de construir conocimiento a partir de experiencias empíricas. Denzin y Lincoln (1998:3) afirman:

“Los investigadores cualitativos realizan las observaciones de sus objetos de estudio en sus ambientes naturales buscando dar sentido e interpretar el fenómeno en términos de los significados que las personas les brindan. La investigación cualitativa utiliza y recolecta una gran variedad de materiales empíricos que describen la rutina, los significados y los elementos problemáticos de la vida de los individuos”.

De acuerdo con lo que se dijo en párrafos anteriores, el conocimiento que se genera como resultado de la investigación cualitativa encuentra su validez en la coherencia entre los resultados obtenidos, las preguntas de investigación, la teoría en la que se sustentan las preguntas, la teoría nueva que se genera y la percepción que la audiencia a quien va dirigida tiene acerca de la veracidad del estudio para el entendimiento del fenómeno observado.

En este trabajo el tema central se ubica en el currículo escolar como la materialización de un discurso que, como tal, es una construcción simbólica del mundo. El objeto de observación es un producto social en la que se ve reflejada la capacidad del ser humano de subjetivar el mundo. De este modo la metodología seleccionada es una que corresponde a un trabajo que se construye a partir de la interpretación de la autora del

discurso contenido en el currículo escolar vigente para geografía en secundaria.

III.1.2. Método

Para la realización de este ejercicio de análisis y reflexión se siguió el siguiente orden de acciones.

1. A partir de la experiencia docente y del debate en el ámbito escolar y académico geográfico se formuló una pregunta inicial de investigación relacionada con las modificaciones al currículo escolar planteadas por la Reforma Integral para la Educación Secundaria (RIES). "¿por qué se redujo el contenido del currículo?"
2. Se seleccionaron los autores y los textos que formarían el sustento de la argumentación teórica. Y se dio inicio a su lectura y reflexión.
3. Se localizó el documento de presentación de la RIES
4. Se buscó documentar el debate entorno a las modificaciones propuestas por la RIES
5. Se buscaron las unidades de análisis, los dos currículos, el vigente y la nueva propuesta. La búsqueda se llevó a cabo dentro de la página web de la SEP, en los archivos de la SEP, en el acervo documental de la UAM, de la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, de la biblioteca Nacional y de la UPN. Finalmente después de haber establecido comunicación con la oficina encargada de la elaboración de la RIES se recibió un correo electrónico en el que se

negaba la información argumentando que aún no había sido debidamente evaluado dentro de la estructura institucional.

6. Ante esta situación se formularon dos nuevas preguntas de investigación:

a) ¿cómo es que la educación formal por medio de su estructura curricular transmite su discurso y juega de manera dominante en el posicionamiento de las relaciones de poder?

b) ¿de qué manera ese lugar dentro del juego de poder permite o limita a los estudiantes el desarrollo de capacidades que les permitan ejercer su libertad y su ciudadanía en plenitud?

7. Se seleccionó una metodología cualitativa para realizar la investigación. Y se buscaron textos y autores a partir de los cuales se argumentara esta selección

8. Se seleccionaron nuevos autores y textos que sustentaran el marco teórico entorno a los temas de sujeto, libertad, ciudadanía, geografía, espacio y currículo. Se dio inicio a su lectura y reflexión.

9. Se seleccionaron autores y textos a partir de los cuales se elaborara el marco referencial entorno a los temas de educación secundaria en México, situación del currículo escolar actual en México, Globalización y neoliberalismo frente a las reformas educativas. Se dio inicio a su lectura y reflexión.

10. Se identificaron distintos documentos que contenían el objeto de estudio: el currículo de geografía vigente para secundaria.
11. Se seleccionó el documento que contenía mayor información respecto a los contenidos temáticos, metodológicos y teóricos del currículo y se estableció como unidad de análisis el "Libro para el maestro. Educación secundaria. Geografía"
12. Se realizó la búsqueda del contenido teórico geográfico del currículo, identificando los conceptos bajo los cuales se presenta el objeto de estudio de la geografía y la forma en como se presenta la geografía misma.
13. Se realizó la búsqueda del contenido metodológico. Observando las propuestas de implementación del currículo en el aula que aparecen en el documento y la estructura temática
14. Se hizo un análisis de la estructura temática tomando en consideración los dos puntos anteriores.
15. A partir del análisis se formularon tres tesis:
 - a. Por medio del estudio de la producción del espacio, la geografía moderna aporta elementos necesarios para la formación de los adolescentes en ciudadanía.
 - b. El currículo de geografía vigente para secundaria no aporta elementos para la formación en ciudadanía.
 - c. El currículo obstruye la formación en ciudadanía
16. Se realizó una discusión entorno a cada una de las tesis presentadas

17. Se redactó la conclusión

18. Se elaboró una propuesta pedagógica.

III.1.3. La unidad de análisis

Existen una gran cantidad de documentos que contienen los contenidos temáticos del currículo de geografía vigente para secundaria, que es el objeto de estudio en este trabajo de investigación; desde los publicados por Secretaría de Educación Pública entre los que destacan el libro “Educación Básica. Secundaria. Plan y programas de estudio 1993” (SEP.1993), el portal electrónico de la misma secretaría (www.sep.gob.mx) y el libro “Libro para el maestro. Educación secundaria. Geografía” (SEP.1995), hasta los libros de texto elaborados para los estudiantes por distintas editoriales y sus respectivas guías el maestro. Sin embargo de todos ellos el documento que contiene de manera mas amplia y explícita los contenidos tanto temáticos como teóricos y metodológicos es el de “Libro para el maestro. Educación secundaria. Geografía” (SEP, 1995). Este libro forma parte de una colección de materiales de apoyo que están conformados tanto por los contenidos de los planes de estudio de cada una de las asignaturas como por una presentación del contexto teórico metodológico dentro del cual se insertan. En palabras propias de la SEP en este texto “se desarrolla el enfoque y se detallan los contenidos de la geografía en los dos primeros grados de la educación secundaria” (SEP, 1995:53).

La elaboración de este libro forma parte de la materialización de lo que la SEP ha definido como su propósito esencial “ofrecer al maestro múltiples alternativas prácticas para la enseñanza de los temas centrales de los nuevos programas” como parte de “una nueva política para la consolidación de la calidad de la enseñanza en la escuela secundaria” (SEP, 1995:53).

El documento ofrece una muestra del trabajo que se realiza desde la SEP a favor de la calidad educativa en México, así como un panorama general del currículo escolar. De esta manera, siendo precisamente el currículo escolar de geografía para la escuela secundaria el tema central de esta investigación, se ha seleccionado el “Libro para el maestro. Educación secundaria. Geografía” como el objeto de observación y análisis para responder la pregunta inicial de investigación.

III.1.4. Las categorías de análisis

Para el análisis se han identificado cuatro categorías conceptuales que encierran la base teórica del contenido discursivo del currículo. Siendo un currículo específicamente de geografía surgen las primeras dos: la geografía y su objeto de estudio el espacio. Reconocido tanto por la institución educativa que elabora el documento analizado, como por la autora, en segundo lugar se identifica la globalización como el contexto dentro del cual se crea, se implementa y se reproduce el currículo escolar y, finalmente la cuarta categoría de análisis que este trabajo identifica es la ciudadanía, como objetivo de formación en el nivel de secundaria, de igual manera reconocido por ambas partes: la institución y la autora. La manera en como se han de abordar estas cuatro categorías se desarrolla a continuación en los siguientes párrafos.

Geografía.

Como se ha señalado en los primeros capítulos de este trabajo la base teórica de la geografía, desde su consolidación como un cuerpo científico, se ha transformado de acuerdo con la circunstancia espacio-temporal en el que se desenvuelve el pensamiento de cada época. En las últimas décadas el pensamiento geográfico se ha desarrollado hacia nuevas formas conceptuales de su objeto de estudio, lo que ha planteado un panorama en el que existen dentro del mismo ámbito científico formas diferentes de pensar y practicar el conocimiento geográfico.

Por tanto identificar la postura teórica con respecto a la geografía contenida en los documentos analizados permitirá conocer la geografía que institucionalmente es reconocida por la SEP como válida.

Dado que la escuela es sin duda el principal centro de difusión del pensamiento teórico geográfico en México, esta postura teórica será la base para la apropiación de la única herramienta académica, proporcionada por el sistema de educación formal dentro del ámbito de la geografía, con la que la mayoría de los jóvenes Mexicanos cuentan para desarrollarse como ciudadanos en el mundo actual.

Espacio

El espacio es el objeto de estudio de la geografía. Sin embargo en el ejercicio de esta disciplina el concepto espacio se construye de forma diferente según las distintas posturas teóricas. Es necesario entonces reconocer, dentro del plan de estudios que se analiza, qué se entiende por espacio. De tal forma que una vez explicado el concepto se analice la coherencia del diseño curricular con respecto a su propia definición de

espacio, y se evalúe su validez dentro del proceso de desarrollo pedagógico en el cual se encuentran los estudiantes.

Ciudadanía, Globalización han sido identificados como ejes temáticos alrededor de los cuales está construido el currículo escolar actual, de esta manera su localización y manejo dentro del currículo es fundamental para el análisis central de este trabajo de investigación.

En este trabajo se buscará identificar ese modelo de ciudadanía elaborado por la institución escolar y analizar si el contenido curricular favorece la consolidación de ese modelo, y si ese modelo contiene elementos para la formación en libertad propios de las necesidades de los estudiantes en el mundo actual.

Globalización

El término "Globalización" se maneja como un parámetro de realidad hoy en día. En los primeros capítulos de esta disertación se profundizó en los argumentos que definen el concepto y se planteó una diferencia en la aplicación del término de acuerdo con distintos discursos. La globalización ha sido caracterizada de distintos modos desde la postura más comercial en la que la globalización es un factor de progreso, de desarrollo, de unión cultural mundial, hasta la argumentación más crítica en la que se habla de un fenómeno mundial de dominio y segregación social.

La sociedad actualmente está conformada por elementos característicos de lo que desde distintas posturas se ha denominado globalización. Para el análisis en esta investigación es necesario identificar el discurso que se maneja en el currículo de geografía respecto a la globalización, la manera en como se inserta como eje temático, y la manera en como se presenta el ejercicio de la libertad bajo este contexto.

Ciudadanía

El concepto de ciudadanía tanto en México como en otros países del mundo es uno de los ejes alrededor de los cuales gira el programa completo de educación secundaria. La finalidad, la formación de individuos que forman parte de una sociedad organizada bajo ciertas normas de convivencia explícitas e implícitas, establecidas como parte de la cultura. Como se ha dicho de manera amplia en capítulos anteriores parte de las normas de organización que rigen de manera dominante la convivencia social están creadas desde las instituciones por medio del establecimiento no solo de leyes y reglamentos sino también por medio de la creación de un hábitus. Esto es, existe un modelo de ciudadano acorde con el discurso institucional y producto también de él. Sin embargo la formación en ciudadanía implica brindar elementos que contribuyan al fortalecimiento del ejercicio de la libertad y en la consolidación del ethos de los estudiantes.

III.2. La unidad de análisis

III.2.1 Introducción

Como se explicó en la sección anterior la unidad de análisis seleccionada para esta investigación es el libro "Libro para el maestro. Educación secundaria. Geografía" que se le denominará a partir de este momento con las siglas LPM. Dadas las características de este documento, que contiene tanto el contenido temático como una amplia presentación, descripción y explicación del mismo, se cuenta con los elementos suficientes para hacer una interpretación de los contenidos curriculares a la luz de la teoría que se ha planteado al inicio del trabajo. El análisis se hace tomando en consideración tres formas de contenido curricular: el contenido teórico, el contenido metodológico y el contenido temático.

Para el análisis del contenido teórico la atención se centra en la observación de la forma en como se presentan los conceptos de geografía y de espacio, buscando encontrar la postura teórica sobre la cual se sustentan sus argumentos, así como la coherencia de estos mismos con la totalidad del currículo.

Para el análisis del contenido metodológico se buscan los elementos a partir de los cuales se pretende el alcance de los objetivos del currículo mismo, tales como las propuestas didácticas sugeridas para la implementación del currículo en el aula o la selección y el orden del contenido temático.

Finalmente el análisis del contenido temático resulta de las observaciones anteriores.

III.2.2. En busca de la geografía en el currículo

La geografía es la disciplina sobre la cual se elaboró el currículo escolar analizado, por lo que es fundamental encontrar en él de qué manera se entiende y se presenta ante los estudiantes.

El objeto de estudio

El análisis del concepto de geografía en el currículo requiere de la interpretación de frases significativas del texto en las que se pueda identificar su presencia.

La primera referencia directa al concepto de geografía se encuentra en el tercer párrafo de la página 21, y se hace de la siguiente manera:

El estudio de la geografía en la educación secundaria plantea el conocimiento del espacio geográfico.

Es decir, el texto presenta al “espacio geográfico” como objeto de estudio de la geografía. Dentro del marco teórico de esta investigación se han expuesto las diferentes formas del pensamiento geográfico a lo largo de la historia, y si bien la principal coincidencia entre ellas en lo que se ha llamado geografía moderna es que en todas se reconoce al espacio como objeto de estudio, es un hecho que para cada caso existen claras diferencias conceptuales. El espacio geográfico es sin duda objeto de estudio de la geografía sin embargo esta definición no brinda al lector en primera instancia una explicación que le clarifique qué tipo de espacio es éste. Decir que “el espacio geográfico es objeto de estudio de la

geografía" suena redundante por lo que es necesario puntualizar qué tipo de espacio es este. En el LPM el espacio al que hace referencia no está definido en principio. Es necesario buscar mas información en el texto que de mayor claridad al concepto.

En la página 27 párrafo 1 aparecen nuevos elementos para entender mejor el objeto de estudio planteado para el plan de estudios de geografía. Dice lo siguiente:

El espacio geográfico está conformado por todos los territorios, independientemente de que estén habitados y sean, o no, utilizados en forma directa por el hombre.

Bajo esta definición se entiende que el espacio geográfico es la tierra, el planeta entero como unidad de análisis. Sin embargo, en otras partes del texto aparecen frases contradictorias. Por ejemplo en el tercer párrafo de la página 29 en la sección "Nociones básicas de aprendizaje" se lee lo siguiente:

Espacio geográfico [negritas en el original]: Es el conjunto de elementos naturales y sociales que se relacionan e interactúan en una dimensión territorial establecida.

En esta definición el espacio geográfico no está conformado llanamente por "todos los territorios", sino que al hablar de la conjunción de elementos naturales y sociales limitados dentro de una dimensión territorial, busca elevar el objeto de estudio más allá del territorio- tierra, profundizando en el sentido que la geografía moderna entiende por espacio, aún cuando no deja de entenderse el territorio como un escenario sobre el que suceden los fenómenos geográficos.

Aún así, tanto en el contenido temático como en la propuesta metodológica y didáctica el sentido de conjunto sólo se materializa en el

hecho de que se presentan temas con contenidos “naturales”, y temas con contenidos “sociales” unos junto a los otros, sin atender el sentido de relación como unidad de análisis y aprendizaje. De hecho el contenido general del currículo se presenta simplemente como una descripción detallada tanto del planeta como de la nación mexicana.

Aún cuando el término “territorio” se emplea en varias ocasiones para definir el espacio geográfico en la presentación del plan curricular, tanto en las siguientes secciones del LPM como en el contenido del mismo plan de estudios, además de no existir una definición explícita del concepto, en la mayoría de los casos, ocupan su lugar otros términos como “lugar” , “región”, “medio geográfico”, “contexto geográfico”, “entorno” , “paisaje” y hasta “acontecer geográfico”.

Es decir, el territorio se presenta en el LPM como un concepto central en su definición del objeto de estudio de la geografía y sin embargo no presenta un sostén teórico. El territorio es un concepto que actualmente recibe connotaciones muy diversas y sobre el cual se ha desarrollado una amplia teoría. Como ejemplo es posible citar los trabajos de Porto Goncalves (Porto; 2001), en los que presenta una visión del territorio que va de acuerdo con el pensamiento teórico del espacio en sus mas recientes formas. Como él existen muchos otros autores que han dado definiciones al concepto de territorio adecuadas a la época actual.

Sin embargo El LPM en ningún momento retoma alguna de ellas para fundamentar su concepto de territorio. Ni siquiera está acorde con la definición más elemental de territorio que ofrece el diccionario de la lengua española⁹ que lo define de la siguiente manera:

⁹ Real Academia Española (2001) *Diccionario de la lengua española*. Espasa, Madrid.

Territorio. (Del lat. *Territorium*). M. Porción de la superficie terrestre perteneciente a una nación, región, provincia, etc.// 2. terreno (ll esfera de acción) // 3. Circuito o término que comprende una jurisdicción, un contenido oficial u otra función análoga. //4. Terreno o lugar concreto, como una cueva, un árbol o un hormiguero, donde vive un determinado animal, o grupo de animales relacionados por vínculos de familia, y que es defendido frente a la invasión de otros congéneres. //-nacional- m. Arg. **Territorio** que, a diferencia de las provincias depende administrativa y jurídicamente de la nación.

De las cuatro definiciones ofrecidas sólo la primera se puede retomar para entender el concepto presentado en el currículo: "porción de la superficie terrestre perteneciente a una nación, religión, provincia, etc." El territorio – espacio que se anuncia en la página 21 no se explica ni se fundamenta en ningún lado.

Como ejemplo de las múltiples sugerencias del concepto se puede citar el esquema de la página 44 en donde se muestran los aspectos temáticos del currículo. En primera instancia aparece un apartado denominado "identificación de lugares". Aunque se utiliza el término "lugar" el contenido de dicho esquema corresponde con la definición de territorio-tierra:

ESQUEMA DE LA PÁGINA 44

IDENTIFICACIÓN DE LUGARES	
PRIMERO	SEGUNDO
América	Ubicación y división política de la república mexicana
Europa	Coordenadas extremas
Asia	Husos horarios
Oceanía	Relación de México con otros países
Países de cada continente y su extensión	

Esta sección deja fuera los territorios "no habitados ni utilizados en forma directa por el hombre" que también se mencionan en la descripción del

objeto de estudio. El hecho de hacer una delimitación nacional de la superficie de la tierra ya tiene una carga político-administrativa del uso directo del territorio por el hombre y de la construcción humana del territorio que el mismo texto no hace explícita.

Profundizando en este esquema y reflexionando sobre la forma en como se desglosa cada uno de sus temas, se observa que gran parte del currículo está enfocado exclusivamente a aspectos físicos que no corresponden con la forma de abordar la geografía que se plantea en la página 26, en donde se incorpora el elemento cultural de manera importante en la definición del espacio geográfico.

Esto conduce a afirmar que existen varios errores en la definición del objeto de estudio planteado en el LPM para el currículo de geografía en secundaria.

Primero. Definir el objeto de estudio de la geografía simplemente como el "espacio geográfico" puede llevar a un equívoco sintáctico. Si bien se ha definido como "espacio geográfico" a la forma en que la geografía mira el espacio, es necesario ofrecer una explicación con más detalle que caracterice esa forma espacial de tal manera que no resulte redundante. Esto adquiere mayor importancia tratándose de la definición del objeto de estudio que se presenta como eje central del currículo que aquí se analiza.

Segundo. El concepto territorio, aún considerándolo en su acepción como territorio-tierra, está mal empleado. Apegados a la definición del diccionario que como se ha dicho es la definición más elemental del concepto, no existen áreas del planeta que sean "territorios no habitados ni utilizados en forma directa por el hombre".

Las inconsistencias encontradas en la definición del objeto de estudio pueden ser interpretadas como una necesidad de darle un sentido de coherencia al contenido temático y la metodología de trabajo, eminentemente enfocados hacia las ciencias físicas y la descripción; frente a un discurso teórico general del documento que, tal como se lee en el párrafo 3 de la página 29, que enfatiza la interrelación y concreción de los “diversos hechos y fenómenos naturales y sociales” como forma de entender el espacio geográfico. Para decir que los temas de carácter físico que se presentan en el currículo tienen como objeto estudiar el “espacio geográfico” era necesario que existieran “territorios no habitados ni utilizados directamente por el hombre.” Lo cual se puede interpretar como una especie de trampa discursiva para tapar un problema estructural del currículo.

Tercero. La definición del objeto de estudio carece de solidez conceptual en su utilización al interior del documento. El término territorio es sustituido indiscriminadamente dentro del documento por otros tales como “región”, “medio”, “lugar”, “paisaje”, “contexto”, “entorno” y “acontecer”. Cada una de estos conceptos son fundamento de formas de pensar la geografía en distintos momentos de su historia y respuestas a problemáticas socio-históricas y científicas diferentes. Por lo que el hecho de que aparezcan en el texto de manera indiscriminada indica una clara ausencia de un sostén teórico.

El elemento cultural

Otra inconsistencia se descubre cuando en algunas definiciones se incluye el factor cultural, tal como dice de manera contundente el párrafo introductorio de la página 26:

...el conocimiento del espacio geográfico [se da] a través de los elementos físicos y culturales que lo componen.

Reconocer la presencia del quehacer humano como parte del objeto de estudio, obliga a que forme parte fundamental dentro del contenido temático. Lo que muestra el documento es una incorporación forzada de temas culturales junto a los temas de carácter físico, tal como se observa en la lectura del párrafo primero de la página 51, en el que después de presentar una descripción a detalle de toda una serie de contenidos físicos, se incluye al final una breve frase que busca hacer un vínculo con temas de población. (ver tabla "Ejemplos de preponderancia de contenidos de índole física en el currículo")

También dentro de la metodología de trabajo se presenta la misma situación. La forma en la que se propone el abordaje de los problemas producto de la temática curricular es fundamentalmente positiva. Es decir, tal como se caracterizó en el capítulo sobre la historia del pensamiento geográfico, la geografía positivista de finales del siglo XIX se define como la ciencia que estudia las distribuciones en el espacio y las interacciones entre fenómenos físicos y humanos en la superficie terrestre. Esta definición es la que mejor corresponde al contenido curricular y aún así el elemento humano sigue teniendo una presencia mínima. Tal como se aprecia en la tabla "Ejemplos de preponderancia de contenidos de índole física en el currículo de geografía" que se muestra a continuación, y en la que se aprecia que de las 24 propuestas didácticas sólo dos se pueden aplicar para temas relacionados con el quehacer humano. (Ver tabla 3).

Tabla 3. Ejemplos de preponderancia de contenidos de índole física en el currículo de geografía

Contenido temático		Metodología		Propuestas didácticas	
(primer grado) Segundo bloque "La estructura y el pasado de la tierra" se considera la estructura interna de nuestro planeta en cuanto a su estado físico y composición química. Dentro de las capas de la geosfera, se toman en cuenta las características de la hidrosfera, atmósfera y litosfera, tales como su relación en la formación del ciclo hidrológico; circulación de vientos; principales tipos de nubes; formación de fenómenos meteorológicos; elementos factores, tipos y distribución del clima y por último, la diversidad del paisaje natural. Aquí es importante que el alumno tenga claras las relaciones e influencias que se establecen entre las capas de la tierra y el efecto de éstas sobre la población. (negritas de la autora)	p.53 p.1	Los estudiantes desarrollan gradualmente la capacidad de pensar en forma hipotética deductiva. Es decir, pueden resolver primero problemas que presenten dos variables, y, a medida que avanzan hacia un pensamiento abstracto, son capaces de solucionar otros con más. Por ejemplo, cuando el maestro aborda el tema de la distribución de la población de México, lo caracteriza como un índice que refleja el conjunto de las condiciones del medio geográfico – económicas, sociales e históricas-; es conveniente por ejemplo, comenzar planteando las causas debidas a factores físicos y climáticos, e ir incorporando gradualmente otras causas.	P60 p4	Cap.IV Sugerencias didácticas (contenido de la sección "prototipos educativos") Los modelos <ul style="list-style-type: none"> • La tierra, características y representación • El multiglobo • Pliegues y fallas • El higrómetro • La veleta • El barómetro • El anemómetro • Midiendo la temperatura del aire • El telescopio • El reloj solar • Las fases de la luna Las maquetas <ul style="list-style-type: none"> • El relieve • El diorama de las actividades económicas de México • El perfil de los paisajes cársicos • Tectónica de placas • Las capas del perfil del suelo Los mapas transparentes <ul style="list-style-type: none"> • Mapas temáticos sobrepuestos • Proyecciones cartográficas cónicas Las actividades experimentales <ul style="list-style-type: none"> • Corrientes de aguas saladas • Erupción volcánica • El magma • La presión atmosférica • Las estalactitas y estalagmitas • ¿cómo se forma un conglomerado? 	p36 180

Lo que se observa es que el elemento humano está integrado dentro del currículo como un apéndice independiente al grueso de la temática curricular, siendo que el discurso teórico se refiere al componente humano como parte misma del objeto de estudio.

III.2.2. En busca del espacio en el currículo

Se dijo en el marco teórico que la ciencia geográfica ha coincidido a lo largo de toda la época moderna en afirmar que su objeto de estudio es el espacio. Aunque el término ha sido el mismo, el concepto al que hace referencia ha variado según las distintas corrientes de pensamiento que han aportado elementos para la consolidación de la teoría geográfica. De manera muy general se han identificado cuatro concepciones de espacio que la geografía científica ha avalado para definir su objeto de estudio: el espacio geométrico, el espacio-medio y el espacio como producto social desde la perspectiva humanista y desde la perspectiva crítica. Estas formas de concebir el espacio no solo son diferentes, sino en algunos casos son contradictorias, por lo que resulta importante identificar cuál de ellas es la que se encuentra presente en el currículo de geografía para secundaria.

En la tabla 4 se muestran las características generales de cada una las formas de concebir el espacio geográfico:

Tabla 4. Características generales de cuatro formas distintas de concebir el espacio geográfico.

Concepto	Forma	Unidad espacial	Características	Ejemplo	Fuente
Espacio geométrico	Contenedor	Punto, área, lugar	Absoluto Sustrato físico-matemático Descripción enumeración de los elementos	Nacimiento de un río es el lugar donde nace; desembocadura, donde vierte sus aguas y desaparece; curso es el camino que recorre desde el nacimiento hasta su desembocadura. Puerto es una bahía, generalmente apropiada de manera artificial para que ahí las embarcaciones encuentren abrigo contra las tempestades y los vientos.	Avilés, Gildardo F. (1912) <i>Curso elemental de geografía</i> . Librería de la Vda. De C. Bouret. México. P. 9-10
Espacio-medio	Escenario	Territorio, región, medio natural, paisaje	Absoluto Sustrato natural Relación dual entre continente y contenido, hombre y naturaleza	Qué debe entenderse por medio geográfico.- El medio geográfico no es otra cosa que el gran escenario en que actúa el hombre; las condiciones del medio quedan determinadas por el clima y por la naturaleza del suelo; pero también dependen de la acción de vegetales y animales, así como de la influencia del hombre.	Benitez, Carlos (1949) <i>Geografía humana</i> Librería Porrúa hermanos. P. 12
Espacio Humanista	Producto social	Lugar	Relativo Sustrato ideológico existencial y fenomenológico Dimensión simbólica no se separan los hechos de los valores	La sabiduría de milenios del pueblo chino está condensada en su gran libro, el <i>I Ching</i> o <i>Libro de las mutaciones</i> [...]. Surgido en un principio como libro adivinatorio, pronto pasó a ahondar en los problemas de hombre y en su propia naturaleza y se convirtió en el libro sapiencial, capaz de extender ante el hombre todo el entramado de leyes cósmicas, naturales y humanas para así posibilitar el ejercicio de su libertad y darle la llave de su propio destino. Con ello el hombre adquiriría su propio lugar en el mundo y al mismo tiempo en íntima unión con el mundo que le rodeaba y con los demás hombres.	García, Cristina <i>La cognición del paisaje en la cultura china. La pintura del paisaje: punto de encuentro entre el mundo occidental y el oriental</i> en García, Aurora (1992) "Geografía y Humanismo" Oikios-Tau, Barcelona.
Espacio crítico	Producto social	Lugar	Relativo Sustrato material-histórico Dimensión social relación entre el tiempo y los objetos. Compromiso social	Una nueva teoría del socialismo debe ahora inevitablemente involucrar al <i>lugar</i> . Hay que recordar que el argumento era que el proletariado no tenía país, factor que lo diferenciaba de la clase dominante. Pero el lugar se ha mostrado como elemento crucial en el proceso de unificación- probablemente en mayor medida para la clase obrera que para las clases poseedoras del capital [...] Conforme ha avanzado el capital la importancia del lugar se revela con mayor claridad [traducción de la autora]	Williams, 1989 citado en Harvey, David (1996) <i>Justice, Nature and the geography of difference</i> Blackwell publishers, Oxford

Los elementos que conforman el contenido curricular presentado en el LPM coinciden con las características tanto del espacio geométrico como del espacio medio. La parte del documento que aborda el discurso teórico se apega más al segundo concepto, el de "espacio-medio", mientras que el contenido temático muestra una tendencia hacia el primero, el espacio geométrico.

En el discurso teórico del currículo geográfico para secundaria, la unidad de análisis es el "territorio", característica del espacio-medio. Esta forma espacial se presenta como un escenario sobre el cual suceden las relaciones entre el hombre y la naturaleza.

De tal forma que en el primero y segundo párrafo de la página 26 se lee lo siguiente:

El estudio de la geografía plantea el conocimiento a través de los elementos físico y culturales que lo componen [...] estos elementos se relacionan e interactúan en un territorio establecido.

Siguiendo con la misma argumentación en la página 27 el párrafo cuarto el LPM dice:

... Se pretende que el alumno estudie el espacio geográfico mundial y nacional respectivamente [en primero y segundo grados], de manera que logre conocer las relaciones e interacciones que actúan sobre él...

Estos dos fragmentos de texto contienen el fondo del discurso que sustenta la argumentación teórica básica del currículo para geografía en secundaria. En el primero son tres los argumentos. Uno, queda clara la

noción dual de la geografía, al presentarse dividida en “elementos físicos y culturales”. Dos, existe un elemento dinámico de relación e interacción. Tres, todo sucede dentro de límites preestablecidos por el territorio.

En el segundo párrafo el sentido territorial se expone como escenario sobre el cual “actúan” las relaciones e interacciones de las que se ha hecho mención.

Sin embargo mientras que dentro del discurso teórico del currículo el espacio geográfico hace referencia al espacio-medio, en el contenido temático la situación es diferente. Salvo algunas excepciones, está elaborado y presentado de tal manera que la mayor parte se inclina hacia la noción del espacio geométrico. Considerando el total del contenido temático tanto del primer año como del segundo, se observa que la mayor parte de los temas propuestos pueden clasificarse dentro del pensamiento teórico que considera al espacio como geométrico. Todos estos temas están eminentemente basados en la descripción, y ubicación de los elementos que están contenidos en el espacio. El ejemplo más claro es visible en el primer bloque del currículo: el estudio de los astros contenidos dentro del espacio interestelar.

Otros ejemplos que a primera vista pudieran no ser tan claros, también son importantes para el fin de este análisis. El lector se dará cuenta de que existen temas que por su contenido social podrían parecer estar mal clasificados dentro de la categoría de “espacio geométrico”. Tal es el caso de algunos temas del bloque “La población en México”. Dentro de los temas que pueden resultar más controvertidos se encuentra el de la distribución de la población, causas y sus problemas. Tratándose de un tema eminentemente de carácter social, visto por sí solo el tema podría

incluirse por encima del espacio geométrico en cualquiera de las otras tres categorías espaciales, sin embargo ha sido clasificado dentro de la primera categoría espacial. En el párrafo tercero de la página 54 del LPM en su sección “Organización de los contenidos” dice, sobre el tema de la distribución poblacional:

Se identifican las tendencias de crecimiento-disminución de la población rural y urbana en nuestro país, analizando sus causas e impactos. Se estudian los movimientos migratorios de la población, tanto aquellos que se presentan en forma interna como con otros países. Se analizan los problemas generados en relación a la áreas más densamente pobladas.

La identificación de “tendencias de crecimiento-disminución de la población rural y urbana” se refiere a la observación y descripción de las estadísticas existentes, luego incorpora el término análisis, que se utiliza con frecuencia no sólo en este párrafo sino más adelante en la totalidad de esta sección. Hacer un análisis de los datos estadísticos puede ser un camino para la interpretación del espacio tanto en su acepción de medio como en el de producto social. Como el tema el LPM no profundiza en la metodología de análisis, se ha recurrido a la información contenida dentro de la misma sección pero en el libro de texto para los estudiantes de geografía que ha sido avalado oficialmente por la SEP y que corresponde al currículo que interesa en este trabajo. Lo que se encuentra en las páginas 104 y 109 es la exposición y descripción de las características tanto de los dos tipos de poblaciones como de los datos estadísticos respecto a la urbanización. Al final aparece un subtítulo en negrillas “¿por qué abandona la gente el medio rural?” bajo el cual aparece un listado que ofrece seis respuestas posibles, y una breve, contundente y única conclusión que no admite variables y en la que no se menciona el concepto espacial ni como medio, ni como producto espacial.

¿Por qué abandona la gente el medio rural? Entre las razones principales se encuentran las siguientes:

- a) Falta de servicios básicos en las viviendas
- b) Insuficiencia de instituciones educativas, en especial de nivel superior.
- c) Limitados servicios médicos y culturales.
- d) Escasas posibilidades de aumentar los ingresos necesarios para un buen nivel de alimentación, vestido y alojamiento.
- e) Malas cosechas.
- f) Escasa seguridad.

El abandono del campo mexicano ha originado importantes deficiencias en la producción agrícola del país y serios problemas en los centros urbanos a los que arriban los campesinos, por lo que es recomendable, entre otras medidas, establecer los servicios básicos de agua, alcantarillado y electricidad en las poblaciones que aún carecen de ellos, y crear la infraestructura básica para el establecimiento de industrias, lo que redundaría en mayores oportunidades de trabajo para los habitantes del lugar.

Lo mismo sucede con las frases restantes del párrafo que se refieren a la migración y con el resto de los temas que pueden causar duda por haber sido clasificados dentro de la concepción del espacio geométrico.

Los pocos temas contenidos en el currículo que pueden considerarse fuera de la concepción geométrica del espacio, presentan una idea del espacio correspondiente al espacio-medio. Tal es el caso de las regiones naturales, tema que se aborda dentro de los bloques correspondientes a cada uno de los continentes y más adelante en particular a México. Para estos casos el primer párrafo de la página 52 del LPM dice lo siguiente:

Como parte integral del conocimiento geográfico se consideran las relaciones existentes entre los elementos naturales y sociales que favorecen las actividades

económicas y las relaciones comerciales que se llevan a cabo con los productos obtenidos de estas actividades.

Finalmente del espacio como producto social no existe ninguna referencia directa, solamente en el tercer bloque, en la sección los mapas como modelos, aparecen características propias del espacio concebido desde el humanismo. El hecho mismo de hablar sobre los mapas de la antigüedad obliga a estudiar el mundo desde la idea. Sin embargo aparece de manera tan irrelevante que no se menciona en la sección de "organización de contenidos" en la que se presenta y describe el contenido de cada uno de los bloques. El bloque en realidad está encaminado al conocimiento e interpretación de los mapas en un sentido técnico y práctico, tal como se lee en párrafo tercero de la página 51:

"Los mapas y su utilización" se busca que el alumno logre comprender, identificar, utilizar e interpretar las representaciones cartográficas u otras como fotografías aéreas, modelos y maquetas. Se profundiza en el conocimiento de los mapas antiguos y modernos; en el sistema de coordenadas para la localización de hechos o fenómenos geográficos; en la utilización de la escala numérica y gráfica, así como en las unidades de medida; en la diferenciación de las proyecciones cilíndrica, cónica y horizontal; en el reconocimiento de símbolos y convenciones en mapas temáticos como los topográficos, hipsográficos, hidrográficos, de vegetación y culturales. Aquí resulta importante resaltar las aportaciones de los satélites artificiales en el conocimiento del espacio geográfico.

Del concepto de espacio desde la visión crítica no hay rastros. Aún cuando en el LPM afirma que el saber disciplinario y el avance de la ciencia geográfica son básicos para la enseñanza de la geografía, tal como se puede constatar en el párrafo tercero de la página 34 del mismo libro:

En la enseñanza, las nociones básicas comprenden tres aspectos fundamentales: el avance de la ciencia geográfica, la construcción de conceptos por los estudiantes y las estrategias didácticas, por lo que el maestro se remite, tanto al saber disciplinario como al saber didáctico

Es un hecho que el desarrollo del conocimiento científico respecto al espacio, y por tanto la evolución del pensamiento geográfico, no está tomado en consideración dentro del currículo de geografía para secundaria. El concepto espacial geográfico que predomina, se encuentra estancado más de un siglo atrás, tal como fue en sus primeras definiciones.

III.2.3 En busca de la metodología en el currículo

Al inicio del LPM, en el segundo párrafo de la página seis, en la sección denominada como “presentación” se hace referencia a la serie de Libros para el Maestro de secundaria, al cual pertenece el documento que se analiza en este trabajo. Se habla de la formación “disciplinaria y metodológica del maestro” como uno de los objetivos de la producción de materiales como el que se está analizando. Sin embargo, al interior del documento solamente se menciona el término una vez en la página 69 en el párrafo uno de la sección “Planeación de la enseñanza”, sin ofrecer una real propuesta metodológica para la puesta en práctica del currículo. Por esta razón el contenido metodológico del currículo tiene que deducirse tanto de las propuestas para el alcance de los objetivos como de la selección y el orden temáticos.

Al interior del LPM el término “metodología” aparece dentro de un listado de categorías que se han denominado de dos maneras. Primero, en el segundo párrafo de la página 68 como:

factores que el maestro puede considerar en la planeación y realización de su trabajo frente al grupo.

Segundo, como subtítulo en la siguiente frase de la misma página como:

Elementos referenciales para la planeación e instrumentación de la enseñanza

Es decir, la metodología según el LPM es o un factor de posible consideración o un elemento referencial, ambos para la práctica docente. Estas afirmaciones son un error en cuanto a lo que el concepto "metodología" se refiere.

La explicación que el documento ofrece en el primer párrafo de la página 69 dice lo siguiente:

La metodología [negritas en el original], es decir, las formas de trabajo a emplear para comunicar los contenidos y las estrategias didácticas.

En ella tampoco se define el concepto "metodología" y en cuanto al contenido metodológico del currículo no existe en el documento ninguna referencia directa. Sin embargo, aún cuando no se hace explícita, existe un metodología, propuesta como parte del currículo y para su aplicación.

Hay que recordar que la metodología se elige de acuerdo con el tipo de objeto de estudio o unidad de análisis con el que se pretende trabajar. Un mismo objeto de estudio puede ser examinado simultánea y complementariamente con metodologías cuantitativas y cualitativas, aunque por lo general los temas de carácter físico son abordados de manera cuantitativa, mientras que los temas de tipo social subjetivo lo hacen de manera cualitativa.

Para finalizar

Se han aportado elementos suficientes para vislumbrar con claridad la posición teórica geográfica que sustenta la argumentación conceptual del Currículo para geografía en secundaria. Tanto en el contenido temático, como en el contenido metodológico y didáctico, se muestran las características fundamentales de la geografía positivista de finales del siglo XIX. Si bien dentro del documento se encuentran términos asociados a otras corrientes teóricas como el término “región”, objeto de estudio de la geografía regionalista, de la primera mitad del siglo XX, no existe una fundamentación teórica que sustente la argumentación bajo esa corriente de pensamiento ni se presenta el contenido temático de una manera que pudiera permitir la aplicación de una metodología para el análisis regional.

III.3. Discusión

Se dijo al inicio que la intención de este trabajo era la de fijar una postura frente al papel de la geografía en la formación integral de los estudiantes de secundaria. Para ello se han desarrollado tanto el marco teórico desde donde la autora elabora sus argumentaciones como la observación minuciosa del currículo de geografía para secundaria a partir de la lectura y reflexión de los contenidos curriculares presentados en la unidad de análisis. Con esto se sustentan las aseveraciones que se exponen a continuación:

1.- Por medio del estudio de la producción del espacio, la geografía moderna aporta elementos necesarios para la formación de los adolescentes en ciudadanía.

La ciudadanía, tal como la entendían los antiguos filósofos griegos, estaba conformada por hombres libres. Esa libertad encontraba su origen y fortaleza en el ethos de cada individuo. El ethos, la segunda naturaleza del hombre, su morada interior, el lugar en donde radica su ser, es desde donde surge la capacidad humana creativa de nombrar y transformar el mundo; de producir el espacio que vive.

En aquella época la ciudad era considerada como una unidad independiente, fundamento primordial de las comunidades de hombres libres. Una ciudad bella, fuerte y digna hablaba de la capacidad del

ejercicio de la libertad de sus ciudadanos, hablaba de la belleza y de la fortaleza y dignidad del ethos de cada uno de ellos. Por eso el cuidado de sí era importante, en ese tiempo el cuidado de sí era un acto de cuidado del otro y por tanto de fortalecimiento de la colectividad. En el cuidado de sí estaba contenido el cultivo de la capacidad del ejercicio de la libertad y para ello era indispensable, además de un detallado conocimiento del mundo y su normatividad, el conocimiento, el deseo y el impulso de acción transformadora del espacio.

El conocimiento de la disciplina geográfica incluida como parte de la formación en ciudadanía de los estudiantes de secundaria hoy en día, les permite entender la forma en como se nombran los elementos del espacio, conocerlo y diferenciarlo, lo que abre un camino para que su deseo e impulso de transformación y construcción del mundo tengan un sentido libertario que fortalezca su ethos y haga mas bella, mas fuerte y mas digna a su comunidad.

Esta reflexión está fundamentada, en lo que respecta al concepto de geografía y de espacio, en la teoría que han elaborado geógrafos críticos de peso importante en el medio académico tales como David Harvey, Derek Gregory, Edward Soja, Neil Smith y Doreen Massey entre algunos de los pensadores anglosajones y Carlos Alberto Robert Morales, Marcelo Lopes de Sousa, Carlos Walter Porto Goncalves y Milton Santos (Fallecido en fecha reciente) entre los pensadores latinoamericanos.

Para sustentar la argumentación teórica entorno a ethos, libertad y ciudadanía se han recuperado los trabajos de teóricos de Michel Foucault, Juliana González, Hugo Zemelman y John Morgan, entre otros.

2.- El currículo de geografía vigente para secundaria no aporta elementos para la formación en ciudadanía.

Un objetivo del currículo general de secundaria es la formación en ciudadanía. Esta afirmación puede corroborarse a partir de las conclusiones a las que se llegó en el encuentro de educación secundaria que se llevó a cabo en Santo Domingo del 21 al 25 de julio de 2003 en él participaron países de América Latina y el Caribe miembros de la Organización de las Naciones Unidas. Como resultado de este encuentro se redactó un documento que especifica la importancia y los objetivos de la educación formal dirigida a los adolescentes y jóvenes latinoamericanos. Uno de los fragmentos centrales de dicho texto dice: “la educación secundaria debe [...] preparar a los estudiantes [...] para una ciudadanía responsable en un mundo cambiante” (ONU, 2003). México es un país miembro de la Organización de las Naciones Unidas y participó en este encuentro por lo que desde la institución escolar se avala esta resolución.

Como se ha visto la formación en ciudadanía está dada tanto por el conocimiento del espacio como por el conocimiento y el cuidado de sí. Lo que se revela con mayor claridad al observar el currículo es que no hay lugar para el cuidado de sí. No sólo no se menciona la libertad o la capacidad de producción espacial, sino que en ningún momento se menciona de manera explícita el tema de ciudadanía que como se ha explicado se origina de la construcción del ethos a partir del cuidado de sí y del ejercicio de la libertad.

Ante la ausencia del término en la unidad de análisis, la búsqueda se hizo extensiva a otros documentos que la institución escolar ha puesto al

alcance del público tales como textos elaborados para los estudiantes, textos contenidos en portal electrónico de la SEP y el documento oficial de presentación de los planes de estudio para secundaria. En ninguno se menciona a la ciudadanía como objetivo del currículo de geografía.

Ante este resultado, en el que no se ofrecían afirmaciones explícitas entorno al tema buscado, se hizo un análisis del contenido curricular en busca de elementos que pudieran identificarse como propios de una formación en ciudadanía.

El contenido curricular se refiere al estudio del espacio mundial y nacional. Para ello se recurre a listado de datos y a la descripción de objetos. Es decir se nombran, países, estados y regiones y se establecen como unidades únicas del espacio, para luego hacer una descripción de cada una de ellas.

La primera de las características que se dijo eran necesarias para formar en ciudadanía era el conocimiento del espacio para el ejercicio de la libertad. La forma descriptiva en que se presenta la temática curricular podría en un momento dado, sin ser estrictos con el concepto, como una manera de acercarse al conocimiento del espacio. Sin embargo, siendo consistente con concepto espacial que se ha definido en este trabajo, en el que el espacio es una producción humana en constante transformación y con maneras de representación tan distintas como maneras de subjetivarlo existan, este recurso para el conocimiento del espacio es totalmente ineficaz.

Se ha dicho que el espacio se produce a partir de la relación que existe entre los objetos y las acciones, entendiendo a los objetos desde su función

técnica y las acciones desde su tiempo e intencionalidad. El contenido temático del currículo presenta a los objetos geográficos como colecciones, en la mayoría de los casos sin otorgarles una función técnica. Los objetos por sí solos, tratándose desde una roca hasta una presa, no tienen sentido geográfico. Necesitan estar significados dentro de una totalidad para poder formar parte del espacio. Estando significados los objetos adquieren una intencionalidad, un sentido relacionado con la acción y con el resto de los objetos y acciones que constituyen el espacio.

La ciudadanía está relacionada precisamente con la capacidad de acción y de producción espacial y se logra a partir del conocimiento de la subjetividad del espacio en el que se incorporan los órdenes de la forma técnica, la forma jurídica y la forma simbólica. Del entendimiento de estos tres órdenes o de algo que se le asemeje no hay rastro en el contenido curricular, por lo que la formación en ciudadanía es nula.

3.- El currículo obstruye la formación en ciudadanía

Se ha dicho que el ejercicio de la libertad es la base de la ciudadanía, y que para lograrlo se requiere además de un cuidado y conocimiento de sí, el conocimiento de los órdenes del espacio. El contenido curricular no solo no aporta elementos que promuevan el ejercicio de la libertad sino que lo limita a una idea obsoleta del espacio.

La teoría geográfica sobre la que se sustenta el currículo escolar contiene los elementos característicos de una forma de pensamiento de un tiempo totalmente distinto al que hoy vivimos. La geografía del currículo se asemeja a la geografía realizada por los geógrafos del siglo XIX, incorpora elementos de la geografía regionalista de mediados del siglo XX y se

sustenta en las argumentaciones teóricas neo-positivistas de los años sesenta. Las características del espacio hoy en día obligan a una actualización teórica para que un contenido curricular de geografía tenga sentido.

La idea del mundo que se dibuja desde la perspectiva del currículo, es una idea que ya no corresponde a la realidad. Es posible decir que esos planteamientos resultaron necesarios y coherentes y ofrecieron una herramienta real para el entendimiento del espacio desde la subjetividades propias de un momento histórico dado. Sin embargo el espacio hoy se construye de manera diferente y requiere de nuevas formas de mirarlo.

El resultado es la validación institucional de una falacia, la presentación de una estampa prehecha del mundo sin posibilidad alguna de interpretación y mucho menos de transformación. Para dar un ejemplo simple cito el cuarto párrafo de la página 54 que se toma de la presentación de los contenidos del quinto bloque de 2º grado. Dice lo siguiente:

“Se distingue la composición étnica y la diversidad cultural de la población mexicana a partir de identificar los principales grupos y lenguas indígenas, señalando sus características y localización...”

El tema de la composición étnica del país se aborda de la misma manera en como se describen los sistemas montañosos. Ahí están, los grupos étnicos son objetos de un paisaje sin tiempo.

Todos los temas del currículo se presentan de la misma manera construyéndose una significación del espacio irreal y limitante del ejercicio de la libertad.

Retomando el tema del poder al que se hace referencia en la primera parte de este trabajo, hay que recordar que la institución escolar forma parte del poder del estado, que juega un papel hegemónico en los campos de poder de la escuela y de la sociedad en general, y que el currículo escolar es también un instrumento de poder en tanto que es a partir de él desde donde se materializa y se reproduce su discurso. El concepto de ciudadanía que se ha construido desde el discurso institucional es un concepto de sometimiento a las reglas impuestas por el estado y en fechas mas recientes a las reglas impuestas por el poder económico global. Por lo que un concepto de ciudadanía que parta del ejercicio de la libertad, tal como se ha entendido en este trabajo, cuestiona y pone en riesgo el poder institucional. Será muy difícil ver en el nuevo currículo que la institución escolar está por dar a luz un sentido de ciudadanía que incorpore la libertad.

III.4. Conclusiones

Este trabajo de investigación se elaboró entorno a dos preguntas fundamentales:

La primera. ¿Cómo es que la educación formal por medio de su estructura curricular trasmite su discurso y juega de manera dominante en el posicionamiento de las relaciones de poder?

La estructura curricular entendida no solo desde el contenido temático sino considerando también el contenido tanto metodológico como teórico es también un instrumento de reproducción de la estructura de poder, en el sentido que reafirma su manera de simbolizar el espacio por medio de la imposición de una imagen preconstruída de mundo, que resulta irreal porque no admite interpretación alguna fuera de la otorgada desde el currículo mismo. Sin embargo se impone como “la realidad” y se reproduce también como tal. De esta manera se siguen imponiendo unilateralmente los órdenes que rigen el espacio dentro de los campos de poder en los que la institución se mantiene jugando de manera dominante.

La segunda. ¿De qué manera ese lugar dentro del juego de poder promueve o limita a los estudiantes de secundaria el desarrollo de capacidades que les permitan ejercer su libertad y su ciudadanía en plenitud?

Sometidos al currículo escolar los estudiantes no tienen posibilidades de fortalecer su formación en ciudadanía por medio del ejercicio de la libertad puesto que para lograrlo es necesario, además de un cuidado y un conocimiento de sí, un conocimiento acertado de los órdenes del espacio, condiciones que el currículo escolar no brinda.

Las dos preguntas encontraron respuesta satisfactoria para los fines de esta investigación, sin embargo quedan nuevas interrogantes que deben ser origen de reflexiones futuras, tales como la transformación del papel del ciudadano frente a las formas de colectividad humana que se crean a partir de reorganización del mundo y de los sistemas económicos y políticos dominantes; o el papel de la geografía frente al cuidado de sí para la construcción del ethos y el ejercicio de la libertad.

Lo que resulta de estas dos respuestas es que será muy difícil que desde la institución pueda crearse un currículo que en verdad promueva la formación en ciudadanía, lo que plantea la necesidad de crear alternativas para poder ofrecer a los adolescentes las posibilidades que la teoría geográfica moderna ofrece para el ejercicio de la libertad.

Para ello, y como producto de las reflexiones surgidas de este trabajo se ha comenzado una propuesta extracurricular en la que se elabora un plan de enseñanza de la teoría geográfica moderna para adolescentes que se ha anexado al final de este documento.

La elaboración de este trabajo también representó un reto en cuanto al desarrollo de la metodología. Fuera de la experiencia docente de la autora a partir de donde nacieron las preguntas de investigación, todo el trabajo fue un trabajo de gabinete. Dado que se seleccionó una

metodología cualitativa, fue experiencia novedosa y fructífera para la autora el experimentar esta metodología frente al estudio de un documento.

Finalmente, este trabajo está hecho con toda la esperanza puesta en la capacidad creativa del hombre y en la fuerza transformadora de la juventud. El conocimiento de la geografía académica junto con las características del ser humano y específicamente de los adolescentes, abre nuevas posibilidades de ver y de crear mundos diferentes.

Bibliografía

1. Aguilar, G. y Moncada, O. (comp.) (1994): *La geografía humana en México: Institucionalización y desarrollo recientes*. México, UNAM
2. Arroyo, F. (1996): Una cultura geográfica para todos: el papel de la geografía en la educación primaria y secundaria. En: Marrón, M J, y Moreno J (eds.): *Enseñar geografía, de la teoría a la práctica*. Barcelona, Síntesis.
3. Banco Mundial (2002): *Globalización, crecimiento y pobreza. Construyendo una economía mundial incluyente*. Colombia, Alfaomega
4. Benko, G. y Strohmayr, U. (1997): *Space and social theory. Interpreting Modernity and postmodernity*. Oxford, Blackwell.
5. Beristáin, H. (1997): *Diccionario de retórica y poética*. México, Porrúa.
6. Bird, J. (1993): *The Changing worlds of geography a critical guide to concepts and methods*. Oxford, Clarendon.
7. Bolívar, A. (1999): "El currículo como un ámbito de estudio". En Escudero, J. (ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid, Síntesis.
8. Bourdieu, P. (1998): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Fontamara
9. Bradford, M. (2000): "Geography: pride of place". En *Geography* (85, 4:311-321), Londres.
10. Braunstein, N (1997): *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. México, Siglo XXI.
11. Brown, E.H. (comp.) (1985): *Geografía pasado y futuro*. México, Fondo de Cultura Económica.

12. Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005) *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu
13. Cloke, P et.al. (1991): *Approaching human geography. An introduction to contemporary theoretical debates*. Londres, Paul Chapman.
14. Consejo Nacional Técnico de la Educación (1978): *Resoluciones de Chetumal: Plan de Estudios, programas generales de estudio*. México, SEP.
15. Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1998): *Collecting and interpreting qualitative materials*. Londres, SAGE.
16. Foucault, Michel (1982): *Hermenéutica del sujeto*. Altamira, Argentina.
17. Freire, P (): *La educación como práctica de la libertad*. México, S.XXI.
18. Freire, P (1981): *Pedagogía del oprimido*. México, S.XXI
19. García, A., (ed) (1992): *Geografía y humanismo*. Barcelona, Oikos-tau.
20. García, C. (1992): "La cognición del paisaje en la cultura china. La pintura del paisaje: punto de encuentro entre el mundo occidental y el oriental". En: García, A. (ed.), *Geografía y humanismo*. Barcelona, Oikos-tau.
21. García, M (2002): *Foucault y el poder*. México, UAM.
22. Gómez, L. (1995): "La evolución de la secundaria en México a través de los planes de estudio". En Colegio de profesores de educación secundaria "Moisés Sáens" A.C. *La escuela secundaria en México. Tradición, valores, proyecto pedagógico y perspectivas*. México, 2º congreso nacional.
23. González, J. (1997): *Ética y libertad*. México. UNAM, FCE.
24. González, J (1996): *El ethos, destino del hombre*. México, UNAM, FCE.

25. Graves, N. y Murphy B. (2000): "Research into geography textbooks". En Ashley, K. (ed.): *Reflective practice in geography teaching*. Londres, Paul Chapman.
26. Gregory, D. et.al. (eds.) (1994): *Human Geography. society, space and social science*. Minnesota. University of Minnesota.
27. Gurevich, R, y Fernández, M.V. (2003): "Geografía y enseñanza; problemas prácticos y desafíos en juego". En: *Didáctica de las Ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, Grao, (35, 47-53).
28. Gurevich, R. et.al. (1999): *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires, AIQE.
29. Habermas, J. (1987): *Knowledge & human interests*. Cambridge, Polity.
30. Halocha, J. (2001): *Pocket guides to the primary curriculum. Geography*. Warwickshire, Scholastic.
31. Harvey, D. (1985): "Sobre la historia y la condición actual de la geografía: un manifiesto materialista histórico". En García, M.D. (Ed): *Teoría y método de la geografía humana anglosajona*. Barcelona, Ariel.
32. Harvey, D. (1990): *The condition of postmodernity*. Londres, Blackwell.
33. Harvey, D. (1996): *Justice, nature and the geography of difference*. Oxford, Blackwell.
34. Harvey, D. (2000): *Spaces of hope*. Edimburgo, Edimburgh University.
35. Hernández, F.X. (2002): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, Grao.
36. Hoogvelt, A. (1997): *Globalization and the postcolonial world. The new political economy of development*. Londres, Macmillan.
37. Holt-Jensen, A. (1996): *Geography history and concepts. A student's guide*. Londres, Paul Chapman.

38. Johnston, R.J (1986): "El estudio internacional de la historia de la geografía". En Johnston, R.J. y Claval, P. (Eds.): *La geografía actual, geógrafos y tendencias*. Barcelona, Ariel.
39. Johnston, R.J. (1997): *Geography and geographers. Anglo-american human geography since 1945*. Londres, Arnold.
40. Kiely, R. y Marfleet, P. (1998): *Globalisation and the third world*. New York, Routledge.
41. Lindón, A. (coord.) (2000): *La vida cotidiana y su espacio temporalidad*. México UNAM, Anthropos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
42. Martín, E. et.al. (1997): *La orientación educativa en la educación secundaria*. Barcelona.
43. Massey, D. (1993): "Política y espacio/tiempo". En Keith, M. y S. Pile, (eds.): *Place and the Politics of Identity*, EUA, Routledge (8, 141-161)
44. Moncada, O. y Escamilla, I. (1993): "La geografía en México en el siglo XIX. Institucionalización y profesionalización". En: *Ciencia* (44:269-278).
45. Morgan, J. (2002): "Citizenship and geographical education". En Smith, M. *Teaching geography in secondary schools*. Londres, Routledge/Falmer.
46. Morgan, J. (2003): "Teaching Social Geographies: representing society and space". En *Geography*. (88-2, 24-134).
47. Max-Neef, M, et. al. (1986): *Desarrollo a escala Humana. Una opción para el futuro*. Suecia, Cepaur, Fundación Dag Hammarskjöld.
48. Mora, J. Ferrater (2001): *Diccionario de filosofía*. Barcelona, Ariel.
49. Naish, M.C. (1982): "Mental development and the learning of geography". En Norman, G. (ed): *New Unesco source book for Geography teaching*. Paris: Longman/ the UNESCO Press.
50. Owen, D. y Ryan, A. (2001): *Teaching geography*. Londres, Continuum.

51. Porto Goncalves, C. Walter (2001): *Geo-grafías Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. México, S. XX.
52. Puiggrós, A. (1988): *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. México, Nueva Imagen.
53. Puiggrós, A. y Gómez, M. (1986): *La educación popular en América Latina*. Vols. 1 y 2, México, SEP.
54. Robertson, M.E. (2000): "Young people Speak about the landscape". En: *Geography* (85-1, 24-36).
55. Sandoval, E. (2000): *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México.
56. Santos, M. (1998): *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona, Ariel.
57. Santos, M (1996): *De la totalidad al lugar*. Bachelona, Oikos-Tau.
58. Santos, M (1992): *por una nueva geografía*. Madrid, Espasa Universidad.
59. Sassen, S. (1999): *La ciudad global. Nueva York, Londres, Tokio*. Buenos Aires, Eudeba.
60. Secretaría de Educación Pública (1995): *Libro para el maestro. Educación secundaria. Geografía*. México, SEP.
61. Secretaría de Educación Pública (1994): *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria*. México, CONALTE, SEP.
62. Secretaría de Educación Pública (1993): *Educación Básica. Secundaria. Plan y programas de estudio 1993*. México, SEP.
63. Smith, M. (ed) (2002): *Teaching geography in secondary schools*, Londres, Routledge.
64. Soja, E.W. (1989): *Postmodern geographies the reassertion of space in critical social theory*. Londres, Verso.
65. Swift, D. (2003): "Developing the case for geography". En: *Geography* (88-1, 48-51).

66. Unwin, T. (1992): *The place of geography*. Nueva York, Longman scientific and technical.
67. Wallerstein I. (1998): "El tiempo del espacio y el espacio del tiempo: el futuro de la ciencia social". En: *geografía política* (17-1, 71-82).
68. Yin, R.K. (1994): *Case study research. Design and Methods*. Londres, SAGE.
69. Zamudio, Justo A. (1995): "Consideraciones sobre la educación secundaria en México". En Colegio de profesores de educación secundaria "Moisés Sáens" A.C. *La escuela secundaria en México. Tradición, valores, proyecto pedagógico y perspectivas*. México, 2º congreso nacional.
70. Zemelman, H. (1998): *Sujeto: existencia y potencia México*. UNAM, Anthropos, Centro regional de investigaciones multidisciplinarias.

ANEXO 1

La producción del espacio

En este apartado se presenta una propuesta inicial para desarrollar un curso extracurricular de formación en teoría geográfica para adolescentes. El contenido y la forma aún tiene que ser ampliado, sin embargo se ha incluido en este trabajo como una iniciativa para reflexionar sobre nuevas formas que interesen y acerquen a los adolescentes al pensamiento geográfico.

Presentación

La geografía es una disciplina alrededor de la cual se ha construido una percepción generalizada que la identifica con una práctica fundamentalmente descriptiva y memorística así como con un profundo vacío teórico.

Sin embargo más allá de la descripción y la memorización, que son recursos entre muchos otros para la interpretación geográfica, el pensamiento teórico geográfico actual se ha desarrollado de tal manera que ofrece herramientas básicas para interpretación y entendimiento de una gran cantidad de fenómenos de la realidad.

La profundización en el conocimiento del objeto de estudio de la geografía -el lugar, manifestación geográfica del espacio-, lejos de tratarse de la repetición y enumeración de datos, brinda a los estudiantes de secundaria respuestas para la satisfacción de necesidades básicas propias de la etapa formativa por la que atraviesan.

Este curso brinda a los adolescentes la posibilidad de conocer una forma actualizada de hacer geografía, conocer el concepto básico en el que se fundamenta la disciplina: el espacio. Así como abordar los temas de globalización y ciudadanía desde la perspectiva de la práctica de la libertad.

El concepto de espacio que se maneja en este curso está fundamentalmente basado en la teoría de Milton Santos. Santos es uno de los geógrafos que han aportado con mayor claridad líneas de entendimiento de la epistemología geográfica en la actualidad. Ha definido al espacio como el conjunto indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones, ofreciendo una explicación detallada y clara en su libro "La naturaleza del espacio" que ha abierto la posibilidad de crear esta propuesta didáctica.

Introducción

Los objetos

Para comprender la naturaleza de los objetos que conforman el espacio se parte de que los objetos al formar parte de un conjunto organizado y ser utilizados según una lógica social, son objetos técnicos. Estos objetos técnicos desde un análisis geográfico no pueden ser entendidos por sí solos, el espacio del cual forman parte los redefine, los “obliga a actuar en conjunto y solidariamente” (Santos 1998:36) .

La manera en que los objetos actúan en el espacio está dado por los diferentes valores que dentro del conjunto se les han asignado. Sin embargo cada objeto, visto de manera aislada no se le puede atribuir un valor en el análisis espacial, “el valor relativo sólo se identifica en el interior de una realidad sistemática, y de un sistema de referencias elaborados para entenderla” (Santos 1998:40). Para los geógrafos estos sistemas están conformados por todos los objetos sin excepción, revalorizados por su lugar y función en un conjunto de extensión continua.

En estos sistemas de objetos el tiempo es un elemento fundamental. La historia de los objetos técnicos define de manera importante la conformación del espacio. Existe un patrón temporal en todas y cada una de las estructuras espaciales que, al igual que el espacio, puede y debe ser empirizado en aras de comprender la totalidad del espacio geográfico. De este modo el espacio geográfico está comprendido tanto por la materialidad del espacio como por la materialidad del tiempo.

Las acciones.

Estamos acostumbrados a reconocer sin dificultad las distintas formas de la materialidad espacial dada por los objetos, sin embargo la materialidad temporal es mas difícil de identificar. Para clarificarlo Santos dice (1998:47) "Las técnicas están fechadas e incluyen tiempo, cualitativa y cuantitativamente. Las técnicas son una medida del tiempo: el tiempo del proceso directo del trabajo, el tiempo de la circulación, el tiempo de la división territorial del trabajo y el tiempo de la cooperación." Es decir, la acción de la sociedad en su proceso de realización es el origen de la materialidad del tiempo en la explicación geográfica. Así el tiempo le confiere al espacio una característica esencial: su dinámica.

Para entender la acción como parte del espacio es necesario considerar una intencionalidad en ella. Es la intención la que une al sujeto con el objeto. Sin embargo el origen de ésta intencionalidad no es necesariamente consciente ni surge necesariamente en los ejecutores de la acción. En la era moderna "las acciones son cada vez más ajenas a los fines propios del hombre y del lugar" (Santos 1998:68). La totalidad a la que pertenecen los actores sociales es real tanto en la escala local como en la regional y mundial. Esto obliga al análisis geográfico a considerar la diferencia entre la "escala de la realización de las acciones y la escala de su mando" (Santos 1998:68).

Las acciones provienen de los sujetos sociales productores del espacio, el ser humano también como sujeto social está limitado en su capacidad de decisión y acción en el conjunto de la sociedad. Esta limitación está dada, como señala Santos (1998:70) por tres órdenes: el orden de la forma técnica, el orden de la forma jurídica y el orden de lo simbólico.

La vida diaria de la sociedad se da bajo estos tres órdenes. Los dos primeros fácilmente identificables puesto que “se imponen como datos” (Santos 1998:70), pero a partir del tercero, del orden simbólico, se halla “la fuerza de transformación y cambio, la sorpresa y el rechazo del pasado”. Este orden esta basado en los modelos de significación y representación que la sociedad crea en sus espacios. Así pues, la producción espacial surge de “una conjunción particular de procesos materiales y de procesos de significación” (Lagopoulos,1993 citado en Santos 1998:71).

Los procesos de significación tejen las redes de significados propios del espacio y transforman el valor de los objetos insertos en ellas y de las acciones que lo conforman. De este modo “el objeto geográfico está siempre cambiando de significación” o como dice Santos (1998:81) “Siempre está creándose una nueva geografía”.

Objetivo

Introducir el concepto de espacio en el pensamiento geográfico de los adolescentes.

Material

- Tarjetas enmicadas con fragmentos seleccionados de *La naturaleza del espacio* de Milton Santos
- Objetos manejables con las manos (uno para cada alumno)
- Bolsa oscura para meter los objetos
- Cartón para elaborar personajes
- Plastilina

- 2 imágenes de anuncios de revista en archivo digital
- Cañón proyector
- Diccionario
- Hojas de papel para escribir
- Lápices
- Gomas
- Sacapuntas
- Tijeras
- Colores
- Gises blancos
- Rollos de papel bond
- Cámara digital
- Bloques de madera y material para construir

Desarrollo

Sesión 1 *Los objetos*

Material.

- Bolsa de tela
- Objetos varios suficientes para que cada alumno trabaje al menos con uno
- Hojas de papel bond
- Lápices, gomas y sacapuntas

Desarrollo

1. Se introduce el tema de los objetos con una explicación verbal
2. Cada alumno introduce la mano a la bolsa de objeto y selecciona uno con el tacto
3. En una hoja de papel se escriben las diferentes posibilidades de ser de su objeto
4. Se voltea la hoja de papel, se intercambian los objetos y se repite el ejercicio
5. Discusión sobre resultados
6. En una hoja de papel se describen los distintos contextos bajo los cuales nombraron de distinta forma a uno de los objetos tomados de la bolsa

Sesión 2 Los objetos 2

Material

- Juegos de tarjetas suficientes para que cada equipo trabaje con uno
- Hojas de papel bond, gomas y sacapuntas

1. Se forman equipos de 3 o 4 personas cada uno.
2. A cada equipo se le reparte un juego con cuatro tarjetas conteniendo fragmentos seleccionados de *La naturaleza del espacio* de Milton Santos

En un principio todo eran cosas, mientras que hoy todo tiende a ser objeto, ya que las propias cosas, dádivas de la naturaleza, cuando son utilizadas por los hombres a partir de un conjunto de intenciones sociales, pasan también a ser objetos. (Santos, 1998: 56)

Toda creación de objetos corresponde a condiciones sociales y técnicas presentes en un momento histórico determinado (Santos, 1998:59)

El espacio de los geógrafos tienen en cuenta todos los objetos existentes en una extensión continua, todos sin excepción. Sin esto, cada objeto no tiene sentido (Santos, 1998:62)

El enfoque geográfico supone la existencia de los objetos como sistemas y no solo como colecciones (Santos, 1998:62)

3. Se asigna un tiempo determinado en el que cada equipo deberá discutir los fragmentos de texto y elaborar un breve ensayo.
4. Al finalizar el tiempo se leen en voz alta los escritos y se discuten

Sesión 3 Las acciones 1

1. Se numeran las acciones realizadas para llegar a la escuela
2. Se introduce el tema de las acciones con una exposición verbal.
3. Se enumeran en el pizarrón 5 acciones repetidas en la mayoría de los casos.
4. Se analizan los objetos relacionados con las acciones y se enfatiza en la manera en como se significan.

5. A partir de la lista que cada alumno ha elaborado identificar objetos que dan razón a cada una de las acciones

Sesión 4 *El proyecto la intención y la acción*

1. Se introduce el tema con una exposición verbal. Hay que hacer énfasis en que las acciones son cada vez más ajenas a los fines propios del hombre y del lugar.
2. Se presentan los dos anuncios con un cañón proyector
3. Se discute alrededor de las preguntas: ¿a qué proyecto corresponden?, ¿cuáles son las intenciones y cuáles las acciones correspondientes?, ¿cómo se relacionan los objetos anunciados con las acciones que se promueven?
4. Encaminar la discusión hacia la distinción entre los actores que deciden y los demás.

Tarea

¿Qué proyectos pueden identificar relacionados con las acciones y los objetos enumerados en su ejercicio?

Sesión 5 *Construyendo la ciudad 1*

1. Hacer equipos de 4 personas
2. Cada equipo nombra a sus personajes. En una hoja de papel anota los nombres y define otros objetos relacionados con cada uno de ellos.
3. Se ofrecen 20 minutos para que elaboren en cartón los objetos que les hacen falta

4. Se extiende una base territorial cuadriculada suficientemente grande para que en ella quepan trabajando todos los participantes. Se puede trabajar en el patio afuera del salón de clase.
5. A cada equipo se le dan los rollos correspondientes de papel en tira para que elaboren una red vial y junto con sus objetos elaboren una configuración territorial.
6. Al terminar se toma registro gráfico desde varios ángulos fijos.
7. Durante los siguientes 10 minutos cada equipo deberá accionar sus personajes, darles vida y moverlos sobre el plano.
8. Se suspende la acción y se vuelve a tomar registro gráfico desde los mismos ángulos

Tarea

Hacer por escrito una narración de la historia ocurrida a cada uno de sus personajes durante la sesión anterior.

Sesión 6 La producción del espacio

1. Presentar las fotografías antes y después
2. En una discusión grupal identificar los objetos con relación alas acciones y viceversa.

Tarea evaluación

Seleccionar un personaje y hacer un ensayo por escrito sobre la producción del espacio.

ANEXO 2

Comentarios al nuevo currículo de geografía para secundaria.

La tesis que aquí se presenta se refiere principalmente al currículo de 1993, vigente hasta julio de 2005. Durante el segundo semestre de 2005 se hizo público un texto con la versión preliminar del nuevo plan curricular de geografía, que entrará en vigor en el ciclo escolar 2006-2007. La redacción final de esta tesis concluyó antes de que el documento fuera accesible. Considerando la importancia de actualizar esta tesis, se presenta en este segundo anexo, un breve análisis de este plan a la luz de las líneas argumentativas que se han planteado a lo largo del trabajo de investigación

La reforma al plan de estudios de geografía como parte de una reforma curricular integral de toda la secundaria habla de que existe una forma diferente de entender al adolescente y su papel dentro de la sociedad¹⁰. Esto significa que la forma en que se define y se identifica el objeto de estudio de la geografía debiera corresponder con una forma de pensamiento geográfico que responde a esa necesidad. La incorporación de la geografía como parte importante del proceso formativo de los

¹⁰ “...el programa busca que los alumnos [...] asuman una posición responsable y crítica.” SEP, (2005). Educación Secundaria. Geografía. Programa de estudio. México, RIES, SEP (P.10)

estudiantes de secundaria dentro del currículo general, obliga, a diferencia del currículo de 1993, a definir el objeto de estudio geográfico al que se considera valioso y necesario.

Esta necesidad de definir la razón de la geografía se observa con claridad en la manera en la que se enfatiza, tanto en la fundamentación como en el contenido temático de la nueva propuesta curricular, que para la geografía el objeto de estudio es el espacio geográfico¹¹

El reconocimiento del adolescente a partir de la apertura al pensamiento crítico y la clara necesidad de definir el objeto de estudio geográfico son un avance respecto a la situación del currículo de 1993. Con ello se reconoce que la geografía académica y el mundo en el que los adolescentes son sujetos¹² han cambiando. El mundo en el que se desarrollan los adolescentes como sujetos tiene nuevas características y presenta nuevos retos para su construcción y su interpretación.

A diferencia del currículo de 1993 en el fundamento del contenido curricular de la nueva propuesta se pueden identificar elementos de las formas de pensamiento geográfico actuales. El rasgo mas claro de esto es que se plantea un interés primordial por las cuestiones humanas. La sección en donde se presenta el enfoque del nuevo contenido curricular inicia enfatizando las expresiones espaciales de la vida humana y la temporalidad del espacio como los elementos esenciales del programa¹³.

¹¹ “... *En el curso de geografía en primer grado, los adolescentes profundizan en el estudio del espacio geográfico a través del desarrollo de nociones, habilidades y actitudes que les posibilitan comprender los procesos geográficos...*” SEP, (2005). Educación Secundaria. Geografía. Programa de estudio. México, RIES, SEP (P.7)

¹² Se ha utilizado el término “sujetos” en el sentido que se le ha conferido en la tesis

¹³ “*En el presente programa, la enseñanza de la geografía da prioridad al estudio de las expresiones de la vida humana y puede de manifiesto que su diversidad y transformación no es fortuita, sino resultado de*

Aún más, en esta nueva propuesta hay un párrafo en el que se plantea al espacio geográfico como producto de la práctica social¹⁴. Este es un cambio radical con respecto al currículo anterior en donde no se reconocía al espacio como producto social y el elemento cultural era prácticamente inexistente.

De igual manera el nuevo currículo se presenta novedoso en el sentido de que el tema de la libertad, que ha interesado en el desarrollo de esta investigación, podría encontrar un espacio para su desarrollo. Lo anterior en dos sentidos: por un lado busca el desarrollo del ethos ¹⁵ de los estudiantes a través de la formación de habilidades y actitudes que les permitan hacerse concientes del espacio. Por otro lado una parte del texto abre la puerta a la problematización¹⁶. Sin embargo la visión de “libertad” y “ética” presentes en el documento circulan por el deber ser¹⁷ lo que limita, como se argumenta en el cuerpo de esta tesis, el desarrollo del sujeto adolescente.

procesos continuos a través del tiempo.” SEP, (2005). Educación Secundaria. Geografía. Programa de estudio. México, RIES, SEP (P.21)

¹⁴ “...*En el presente programa se considera el espacio geográfico como el objeto de estudio de la geografía, conformado por las interacciones de los actores sociales que lo producen mediante sus prácticas diversas.*” Educación Secundaria. Geografía. Programa de estudio. México, RIES, SEP (P.11)

¹⁵ Se ha utilizado el concepto “ethos” tal como se presenta en la tesis

¹⁶ “*Los alumnos deberán ser capaces de seleccionar, capturar, clasificar y organizar información [... lo que] les facilitará la apropiación de las nociones geográficas, les permitirá la formulación de hipótesis y el planteamiento de problemas con implicaciones geográficas explícitas*” Educación Secundaria. Geografía. Programa de estudio. México, RIES, SEP (P.16)

¹⁷ “...*se requiere desarrollar en los adolescentes habilidades y actitudes que enriquezcan sus nociones espaciales, los hagan expertos y eficaces; concientes del deber ser y saber hacer.*” ” Educación Secundaria. Geografía. Programa de estudio. México, RIES, SEP (P.22)

El nuevo currículo presenta también una gran cantidad de elementos que contradicen su presentación crítica y novedosa. A continuación se describen algunos de ellos.

El espacio geográfico. Aún cuando en una sección, que se ha citado párrafos arriba, se habla del espacio geográfico como una producción humana, en la mayor parte de los casos “espacio geográfico” se define como el resultado de las relaciones e interacciones entre la naturaleza, la sociedad y las condiciones económicas¹⁸. La definición de la geografía como el estudio de la relación sociedad naturaleza es una definición de principios del siglo XX.

Incorporación del objeto económico en la definición del espacio geográfico. En este caso se ha incorporado a la definición tradicional del objeto de estudio de la geografía un elemento más: “y a las condiciones económicas” lo que permite a la definición acercarse un poco a corrientes de pensamiento más recientes, pero aún así el sentido “económico” no solo no se manifiesta de manera independiente en la mayoría de las referencias que el nuevo currículo hace al espacio geográfico¹⁹ sino que se plantea en una categoría diferente como resultado de la interacción de los dos primeros elementos.²⁰ Esto, además de mostrar un atraso en cuanto a la teoría económica, muestra al igual que en el plan de estudios anterior una base teórica obsoleta.

¹⁸ *Ibid* (p.11)

¹⁹ ejemplo. “*[...que]el alumno sea capaz de comprender el espacio diverso y cambiante en toda su complejidad, producto de las manifestaciones de la naturaleza y de la construcción social de los grupos humanos.*” Educación Secundaria. Geografía. Programa de estudio. México, RIES, SEP (P.23)

²⁰ “*El cuarto bloque trata la dinámica económica como resultado de la interacción entre la sociedad y la naturaleza..*” Educación Secundaria. Geografía. Programa de estudio. México, RIES, SEP (P.29)

Postura determinista. En el desarrollo histórico del pensamiento geográfico la relación sociedad-naturaleza ha sido la base sobre la que se fundamentan las posturas deterministas. La atención en este punto surge a partir del párrafo que ha sido titulado como “valoración del espacio vivido” en el que se plantea el estudio del espacio a partir del contenido del atlas escolar y mapas temáticos²¹ .

Uso del concepto de sustentabilidad. Otro de los elementos que se presentan como contradictorios al discurso crítico es la introducción del concepto de “sustentabilidad” para abordar los temas relacionados con el medioambiente²². Este concepto es en la actualidad el centro de un fuerte debate a nivel mundial puesto que contiene una fuerte carga política, lo que hace necesario que se defina claramente su sentido en el contenido curricular, y lo justifique frente a la postura crítica que presenta en un principio. Sin embargo en el desarrollo del tema 2.2 “Recursos naturales y desarrollo sustentable” el discurso argumentativo es un discurso doxático²³ en el que no hay lugar para una reflexión crítica.

Repetición de los contenidos temáticos del currículo 1993. El diagrama con el que inicia la fundamentación del nuevo plan curricular es una evidente

²¹ “La geografía del entorno de la localidad, de la entidad o del país, constituye un tema relevante que se puede trabajar por medio de un atlas escolar con los mapas temáticos elaborados por los propios alumnos, a partir de la selección de los factores que incidan o modifiquen los componentes naturales, sociales y económicos de su espacio geográfico” Educación Secundaria. Geografía. Programa de estudio. México, RIES, SEP (P.38)

²² “[A partir del desarrollo de habilidades y actitudes los adolescentes deberán] adoptar una actitud de compromiso con el desarrollo sustentable y valorar la diversidad natural y cultural” Educación Secundaria. Geografía. Programa de estudio. México, RIES, SEP (P.7)

²³ “Al estudiar los recursos naturales como base material de numerosas actividades económicas es conveniente [...] reflexionar cómo el avance tecnológico permitiría un uso más sustentable de los recursos existentes, así como las bondades del uso de otros recursos alternativos como el viento, la radiación solar y las mareas. Educación Secundaria. Geografía. Programa de estudio. México, RIES, SEP (P.45)

repetición de los temas del currículo de 1993. El esquema presenta tres columnas, la columna central muestra los cinco bloques temáticos que plantea la nueva estructura curricular. A su lado izquierdo y derecho se presentan los temas generales de la primera y segunda parte del currículo de 1993 correspondientes al primer y segundo años de estudio. En el esquema están representadas con flechas las secciones del nuevo plan de estudios en las que se incorporan los contenidos temáticos del plan de 1993. Es decir, el nuevo plan curricular se presenta como un conglomerado de temas repetidos del currículo de 1993 organizados bajo líneas temáticas nuevas.²⁴

La nueva estructura temática. Todos los temas de carácter físico y técnico se han incorporado dentro de los primeros tres bloques de tal manera que los temas que podrían estar relacionados con la producción social del espacio y con el desarrollo del pensamiento crítico se encuentran al final, en el cuarto y fundamentalmente en el quinto bloque. La temática de las últimas dos secciones “Espacios económicos y desigualdad social” y “Espacios culturales y políticos” es propicia para la formación crítica de los estudiantes, sin embargo la cantidad de contenidos temáticos anteriores hacen prácticamente imposible abordar la totalidad del programa en el lapso de un año escolar, por lo que al igual que en el caso del currículo de 1993, las secciones que posibilitan que los estudiantes desarrollen la capacidad de cuestionar el mundo en el que viven a partir del conocimiento del espacio, corren el riesgo de abordarse superficialmente o de no abordarse por encontrarse hasta el final.

Ausencia de una propuesta creativa. El nuevo currículo no presenta propuesta alguna que muestre a los estudiantes las posibilidades creativas

²⁴ Educación Secundaria. Geografía. Programa de estudio. México, RIES, SEP (P.9)

que ofrece la formación geográfica. Se presenta al espacio geográfico como un espacio dado que hay que comprender y analizar²⁵, pero en ningún momento hace referencia a su producción. En lo que se refiere a las habilidades cartográficas, tema al que se dedica gran parte del primer bloque, hace referencia a las habilidades para leer e interpretar mapas pero en ningún momento para crearlos.

Ausencia de metodología de investigación. En la sección de “Actitudes en el aprendizaje de la geografía” se hace énfasis en la importancia de indagación geográfica²⁶ como parte de la formación de los estudiantes, se plantea la necesidad de formar en ellos la capacidad de definir problemas y formular preguntas, sin embargo solo se plantea como una meta, sin que dentro de los contenidos temáticos aparezca algún espacio que brinde esta parte fundamental de la formación para el entendimiento del espacio geográfico.

Bibliografía escasa e inadecuada. Al finalizar la presentación de cada uno de los bloques temáticos se ofrece una bibliografía de referencia para el maestro y otra para el alumno que resulta escasa y en algunos casos inadecuada. Por ejemplo, en el primer bloque “El espacio geográfico y los mapas”²⁷ se ofrece al maestro dos textos de Milton Santos sobre teoría geográfica. A demás de que el autor elegido es un geógrafo reconocido dentro de la corriente crítica del pensamiento geográfico que ofrece una

²⁵ “Las habilidades de los estudiantes [...] se ampliarán y profundizarán en la educación secundaria para estimular la capacidad de análisis y comprensión del espacio geográfico” Educación Secundaria. Geografía. Programa de estudio. México, RIES, SEP (P.13)

²⁶ “El profesor debe fomentar la curiosidad y el deseo en los alumnos por comprender la realidad geográfica diversa, cambiante, para estimular en ellos actitudes que reflejen una postura reflexiva y crítica, que pueda ser valorada con rigor metódico” Educación Secundaria. Geografía. Programa de estudio. México, RIES, SEP (P.16)

²⁷ Educación Secundaria. Geografía. Programa de estudio. México, RIES, SEP (P.39)

definición del espacio geográfico totalmente distinta a la que se presenta en la argumentación del currículo, es necesario que el maestro que va a abordar la teoría geográfica tenga mas de un autor como referencia. En esta sección a los alumnos se les ofrecen tres textos de divulgación relacionados con cartografía y ninguna referencia que les sirva como material de apoyo para la parte de la teoría geográfica.

Al finalizar el documento se presenta una bibliografía de las fuentes consultadas para la elaboración de todo el nuevo plan curricular de geografía y otra de las fuentes de consulta sugeridas. La primera está compuesta por 16 títulos, de los cuales ocho son de temas relacionados con la enseñanza de la geografía cinco de teoría geográfica y tres relacionados con algún tema específico del currículo. De las cinco referencias sobre teoría geográfica dos son libros de texto. La segunda esta compuesta por 61 títulos de los cuales la mayoría son sobre temas relacionados con el segundo y tercer bloques: "Recursos naturales y preservación del ambiente" y "Dinámica de la población y riesgos". Dejando al resto de los temas con muy poco soporte referencial.

De lo todo lo anterior se puede concluir lo siguiente con respecto a la nueva propuesta curricular para la enseñanza de la geografía en secundaria:

1.- Hay avance discursivo en la medida en la que se retoman argumentos característicos de formas de pensamiento geográfico más recientes que aquellas sobre las cuales se fundamenta el currículo de 1993. También resulta un paso adelante el hecho de que se considere en el texto al adolescente capaz de tener una visión crítica del mundo.

2.- La incorporación de nuevos temas “de actualidad” que le confieren al nuevo currículo su carácter novedoso no tienen una base teórica que los sustente. El problema en este sentido no es el orden temático de los bloques, sino la incapacidad manifiesta en el nuevo currículo de modificar el discurso teórico tradicional con el que se ha desarrollado históricamente la geografía escolar en México.

3.-Dando como resultado la existencia de un doble discurso, la ausencia de un espacio para la reflexión y las propuestas, la imposibilidad de cumplimiento de lo que se promete en el texto de presentación y la ausencia de un cambio real en la visión de la geografía y del sujeto adolescente.