

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**COLEGIO DE GEOGRAFÍA  
MAESTRÍA EN GEOGRAFÍA**

**GEOGRAFÍA Y CIUDADANÍA:  
POTENCIAL CURRICULAR PARA LA  
ESCUELA SECUNDARIA EN MÉXICO**

TESIS QUE PRESENTA

**REBECA CONSEJO Y CHAPELA**

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN GEOGRAFÍA

ASESORA  
**DRA. GEORGINA CALDERÓN**

LECTORES  
DR. JOHN MORGAN  
DR. JUAN MANUEL PIÑA  
DRA. VERÓNICA IBARRA  
DRA. ANA MARÍA SALMERÓN

OTOÑO DE 2011



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

## CONTENIDO

|   | <b>PÁGINA</b> |
|---|---------------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b>   | <b>6</b>      |
| EL INICIO   |               |
| EL PROBLEMA, LAS PREGUNTAS Y LOS OBJETIVOS DE ESTE ESTUDIO    |               |
| LAS TESIS   |               |
| JUSTIFICACIÓN   |               |
| APUNTE METODOLÓGICO   |               |
| La elección metodológica                                      |               |
| Los analizadores  |               |
| La información  |               |
| Reflexividad  |               |
| UESTRUCTURA DEL TRABAJO                                       |               |
| <br>  |               |
| <b>CAPÍTULO 1</b>   | <b>27</b>     |
| <b>ESPACIO GEOGRÁFICO Y HEGEMONÍA</b>                         |               |
| INTRODUCCIÓN  |               |
| <b>SECCIÓN 1. EL ESPACIO GEOGRÁFICO</b>                       |               |
| LA GEOGRAFÍA CRÍTICA  |               |
| LA GEOGRAFÍA CRÍTICA RADICAL                                  |               |
| LA GEOGRAFÍA CRÍTICA Y EL ‘GIRO CULTURAL’                     |               |
| GEOGRAFÍA FEMINISTA   |               |
| EL CONCEPTO DE ESPACIO EN ESTE TRABAJO                        |               |
| <b>SECCIÓN 2. ESPACIO, GLOBALIZACIÓN Y HEGEMONÍA</b>          |               |
| DIFERENTES SIGNIFICADOS DE ‘GLOBALIZACIÓN’                    |               |
| GLOBALIZACIÓN DESDE PERSPECTIVAS CRÍTICAS                     |               |
| <b>ESPACIO Y RELACIONES DE PODER</b>                          |               |
| LA COMPRESIÓN ESPACIO-TIEMPO                                  |               |
| EL MEDIO TÉCNICO-CIENTÍFICO-INFORMACIONAL                     |               |
| LAS DENSIDADES DEL ESPACIO                                    |               |
| CONCLUSIÓN  |               |
| <br>  |               |
| <b>CAPÍTULO 2</b>   | <b>58</b>     |
| <b>GEOGRAFÍA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN</b>                      |               |
| INTRODUCCIÓN  |               |
| TEORÍA CRÍTICA  |               |
| CURRÍCULO CRÍTICO E INTERÉS EMANCIPADOR POR CONOCER           |               |
| EDUCACIÓN CRÍTICA   |               |
| FORMACIÓN EN CIUDADANÍA                                       |               |
| EDUCACIÓN CRÍTICA GEOGRÁFICA                                  |               |
| LA GEOGRAFÍA PARA LA DOCENCIA Y LA DOCENCIA PARA LA GEOGRAFÍA |               |
| ENSEÑAR GEOGRAFÍA ¿PARA QUÉ?                                  |               |
| GEOGRAFÍA Y LA FORMACIÓN EN CIUDADANÍA EN EL CONTEXTO DE LA   |               |
| GLOBALIZACIÓN   |               |
| CONCLUSIÓN  |               |

**CAPÍTULO 3**  
**MARCO ÉTICO-NORMATIVO DEL CURRÍCULO ESCOLAR NACIONAL**

93

INTRODUCCIÓN

LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS Y LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2006-2012

ORGANISMOS MULTINACIONALES

REFORMA INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (RIES) Y EL PLAN DE ESTUDIOS DE GEOGRAFÍA

LA REFORMA INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (2006)

EL PERFIL DE EGRESO DEL ESTUDIANTE DE SECUNDARIA

EL PLAN DE ESTUDIOS DE GEOGRAFÍA A PARTIR DE LA RIES

CONCLUSIÓN

**CAPÍTULO 4**

**ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA Y LINEAMIENTOS CURRICULARES EN LA PROPUESTA OFICIAL Y EN SUS MATERIALES (LIBRO DE TEXTO Y MATERIALES DE FORMACIÓN DOCENTE)**

120

INTRODUCCIÓN

LO <CRÍTICO> PRESENTE EN EL PLAN CURRICULAR

LOS COMPONENTES DEL ESPACIO EN LOS BLOQUES TEMÁTICOS

BLOQUE 1. EL ESPACIO GEOGRÁFICO Y LOS MAPAS.

BLOQUE 5. ESPACIOS CULTURALES Y POLÍTICOS.

EL BLOQUE 4. ESPACIOS ECONÓMICOS Y DESIGUALDAD SOCIAL.

EL BLOQUE 2. RECURSOS NATURALES Y PRESERVACIÓN DEL AMBIENTE

EL BLOQUE 3. DINÁMICA DE LA POBLACIÓN Y RIESGOS; CURRÍCULO CRÍTICO?

**CAPÍTULO 5**

**LA POTENCIALIDAD CRÍTICA DEL CURRÍCULO ESCOLAR GEOGRÁFICO. NARRACIÓN DE UNA EXPERIENCIA.**

145

INTRODUCCIÓN

EL PLAN DE ESTUDIOS OFICIAL Y LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES HUMANAS

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN CRÍTICOS

PLURALIDAD LINGÜÍSTICA

DEMOCRACIA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA SOCIEDAD

JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS

CONCIENCIA SOBRE LA PRESERVACIÓN DE LA SALUD

FOMENTO DE ACTITUDES SOLIDARIAS Y POLÍTICAS.

GEOGRAFÍA CRÍTICA EN EL SALÓN DE CLASE

|  |            |
|--|------------|
| <b>CONCLUSIONES</b>  | <b>164</b> |
| LOS JÓVENES, EL CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO Y LA NECESIDAD DE UN<br>CURRÍCULO ESCOLAR CRÍTICO |            |
| LA COHERENCIA  |            |
| POSIBILIDADES DE CAMBIO  |            |
| LA GEOGRAFÍA CRÍTICA ACADÉMICA Y LA GEOGRAFÍA CRÍTICA ESCOLAR                              |            |
| LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN   |            |
| PRONUNCIAMIENTOS   |            |
| PARA FINALIZAR   |            |
| <b>REFERENCIAS</b>   | <b>179</b> |

## ÍNDICE DE CUADROS

|   | PÁGINA     |
|---|------------|
| <b>1</b> ANALIZADORES   | <b>19</b>  |
| <b>2</b> OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS EN EL PND 2006-2011  | <b>98</b>  |
| <b>3</b> FRAGMENTOS DE TEXTO EN LOS QUE SE HACE REFERENCIA EXPLÍCITA AL CONCEPTO DE 'CRÍTICA' EN EL PLAN CURRICULAR OFICIAL | <b>125</b> |
| <b>4</b> CRITERIOS PARA INTERPRETAR QUE EL PLAN CURRICULAR OFICIAL TIENE UN ENFOQUE CRÍTICO                                 | <b>126</b> |
| <b>5</b> ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE GEOGRAFÍA POR BLOQUES TEMÁTICOS   | <b>127</b> |
| <b>6</b> TEMAS DEL BLOQUE CUARTO. ESPACIOS ECONÓMICOS Y DESIGUALDAD SOCIAL  | <b>132</b> |

## INTRODUCCIÓN

El propósito de esta comunicación es argumentar, con el sustento de un estudio sobre el currículo de geografía en la escuela secundaria en México, que la formación de estudiantes de secundaria en el pensamiento crítico geográfico tiene la capacidad de generación de agentes sociales responsables de la transformación y producción del espacio, es decir, de ciudadanos, ciudadanía y ciudades en donde los agentes sociales estén comprometidos con la justicia, la equidad, la democracia, la sostenibilidad ambiental, la construcción de significado y sentido de sus propias vidas como agentes de la historia individual y colectiva.

### EL INICIO

Este trabajo surgió como continuación de los resultados y reflexiones de la investigación que desarrollé en 2006 para sostener mi tesis de licenciatura (Consejo, 2006), que giró en torno al análisis del plan curricular oficial de geografía para la escuela secundaria de 1993 que se encontraba vigente en el momento en el que inicié mi práctica como maestra de geografía en secundaria y durante el tiempo en que realicé mi investigación; en esa tesis sostuve que la geografía crítica aportaba elementos básicos para la formación en ciudadanía. Señalé en aquel trabajo que la geografía en la escuela y la geografía académica en México han tenido procesos de desarrollo muy diferentes (Consejo, 2006). Mientras la geografía académica, influida por el desarrollo del pensamiento geográfico de las distintas escuelas latinoamericanas y europeas, ha pasado por cambios epistemológicos importantes, la geografía escolar permaneció hasta 2005 sin cambios trascendentales, sosteniendo un discurso teórico y una práctica obsoleta que se reflejaban en el diseño del plan curricular y las limitadas posibilidades que ofrecía para un cambio de enfoque teórico que contribuyera a llevar las formas contemporáneas de pensamiento geográfico al aula.

Durante el segundo semestre de 2005, cuando ya había terminado la redacción de la comunicación de tesis de licenciatura, pero aún no había sido entregada a mis sinodales para su lectura y corrección final, se hizo público un texto con la versión preliminar del nuevo plan curricular de geografía que entraría en vigor al año siguiente, para el ciclo escolar 2006-2007. Antes de entregar mi documento pude agregar, en un apartado anexo, una brevísima revisión de esta nueva propuesta curricular oficial. En ella ofrecí las impresiones iniciales derivadas de una primera lectura del nuevo texto a la luz de la teoría y reflexiones en torno al currículo escolar. Este breve análisis me condujo a proponer tres afirmaciones para iniciar un trabajo de reflexión posterior.

La primera:

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 (Consejo, 2006: 146).

La segunda:

La incorporación de nuevos temas ‘de actualidad’ que le confieren al nuevo currículo su carácter novedoso no tiene una base teórica que la sustente. El problema en este sentido no es el orden temático [ni aún la selección del contenido] 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 (Consejo, 2006:147).

Finalmente, la tercera sostiene que el resultado derivado de la conjunción de las dos proposiciones anteriores es:

... 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, impide una formación crítica geográfica (Consejo 2006:147).

Esta última afirmación es contundente. Sin embargo el año inmediato posterior a la formulación de estas afirmaciones, di clases en una secundaria bajo el nuevo plan curricular en una escuela en la que tuve la posibilidad de experimentar nuevos modos de enseñanza basados en, por un lado, los lineamientos normativos del currículo oficial y, por otro, la tesis en la que sostengo que la geografía crítica, si se lleva al ámbito escolar, puede aportar elementos necesarios para la formación en ciudadanía. Esta experiencia práctica frente a un grupo de estudiantes de geografía en secundaria me llevó a preguntarme nuevamente si, a pesar de las limitaciones que parecía presentar el currículo oficial, era posible llevar a cabo una práctica pedagógica geográfica que contribuyera a un desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, que les

permitiera formarse como ciudadanas y ciudadanos de una sociedad que se dice democrática, diversa, justa, y libre.

Confronté la afirmación en la que sostuve que la nueva propuesta curricular no había cambiado, que seguía teniendo un enfoque tradicional y por lo tanto, no favorecía una educación geográfica crítica, con los resultados de mi experiencia docente. La confrontación resultó contradictoria ya que la estructura y contenidos curriculares, a demás de resultar adecuados para el diseño e implementación de planes de clase con contenido crítico, ofrecieron una legitimación institucional a mi praxis educativa. Esta situación dio origen a un nuevo problema de investigación y a la formulación de una nueva tesis, la tesis de maestría que es razón del trabajo que presento en este documento.

#### EL PROBLEMA, LAS PREGUNTAS Y LOS OBJETIVOS DE ESTE ESTUDIO

A partir de la situación descrita, continué con la búsqueda de literatura y documentos oficiales que me pudieran auxiliar en la formulación del problema de estudio. La búsqueda la hice en dos sentidos. Primero, la actualización y profundización en los conceptos de la teoría geográfica crítica. Segundo, la identificación de los antecedentes y marcos legales, éticos y normativos de la educación geográfica en la escuela secundaria en México y de materiales de apoyo a la docencia en geografía.

Así, planteé el siguiente problema: existe un discurso nuevo en torno al propósito de la educación secundaria en México y al perfil de egreso que deben tener sus estudiantes, que emplea elementos lingüísticos propios del pensamiento crítico. La asignatura de geografía forma parte de ese plan curricular y utiliza ese mismo lenguaje. En una primera lectura se observa que existen elementos importantes que revelan inconsistencias entre los significados correspondientes a las formas críticas utilizadas y la forma en la que se presentan los contenidos del plan curricular de geografía en algunos textos oficiales. De ser así, esta situación limitaría un cambio cualitativo real encaminado al desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, aún con esas limitaciones, mi experiencia en el aula sustentada en planteamientos críticos, produjo resultados a favor de la formación en ciudadanía, resultados aprobados y laureados tanto

por la inspección escolar oficial como por directivos, otros profesores, padres de familia y los mismos estudiantes, mostrando resultados distintos a los que se podrían haber esperado.

Ante esta situación, pregunto:

¿Qué es lo que permite una praxis pedagógica geográfica crítica bajo las inconsistencias curriculares oficiales?

¿Qué es lo que limita una praxis pedagógica crítica aún cuando el discurso curricular oficial literalmente legitima esta práctica?

¿Es posible desarrollar en el contexto curricular oficial una geografía crítica escolar que forme en ciudadanía?

Con estas preguntas como punto de partida, establecí un objetivo principal para este estudio y varios objetivos particulares. El objetivo principal: profundizar y construir un relato rico que sustente el argumento de que el currículo oficial de geografía tiene potencial llevar a cabo una práctica docente que forme en ciudadanía a partir de fundamentos teóricos críticos del pensamiento geográfico, y que la educación geográfica forma parte de la geografía académica. Los objetivos particulares: evaluar las proposiciones que derivaron de la reflexión final en mi trabajo para obtener el título de licenciatura en geografía; identificar, en su caso, el potencial crítico en las leyes, reglamentos, planes, programas y práctica curricular de la geografía en la escuela secundaria en México; construir, en su caso, una argumentación teórica sólida para sustentar que el currículo de geografía actual tiene el potencial de formar ciudadanía desde la escuela secundaria; construir una argumentación sólida para proponer que la incorporación real de la pedagogía geográfica a la geografía académica es una manera principal de lograr la realización de la *praxis* de la geografía crítica.

## LAS TESIS

La búsqueda de las respuestas a las preguntas formuladas forma el contenido principal de esta investigación contiene los argumentos para sostener las siguientes tesis resultado de este estudio:

1. En los discursos oficiales, leyes, planes y programas relativos a la educación geográfica en la escuela secundaria, se utiliza un lenguaje tomado del desarrollo de la geografía crítica.
2. Existen diferencias entre el trasfondo ontológico de las leyes y normas que rigen el currículo geográfico y la práctica curricular, misma que incluye los materiales aprobados por las instancias oficiales, como es el caso de los libros de texto.
3. El lenguaje crítico de la normatividad y programas oficiales responde, más que a un entendimiento del pensamiento crítico, a una necesidad de legitimación del discurso ante las demandas de las agencias internacionales, lo que permite entender la distancia entre la normatividad y la práctica curricular.
4. El deficiente o nulo desarrollo del pensamiento crítico geográfico tanto de las geógrafas y geógrafos como de los distintos agentes y agencias involucradas en la formulación de discursos, leyes, planes y programas, compele su dificultad para entender el espacio de maneras distintas a las de las propuestas tradicionales positivistas y no positivistas.
5. El pensamiento crítico geográfico tiene la capacidad de confrontar los poderes hegemónicos al construir ciudadanía, razón por la que las agencias del poder no llevan a cabo esfuerzos significativos para entender el pensamiento geográfico y lograr hacer del desempeño curricular *praxis*.
6. Dentro de la normatividad establecida por el currículo de geografía oficial actual, gracias a la inclusión del lenguaje crítico, sí es posible desarrollar una geografía crítica escolar que forme en ciudadanía, y que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico geográfico tanto en el ámbito escolar como en el académico.
7. Esta posibilidad depende de: la comprensión e introyección del pensamiento crítico geográfico del profesor o profesora, su intención emancipadora, su creatividad para lograr la transformación del espacio del aula, un contexto mínimo de libertad pedagógica y de cátedra, una infraestructura organizativa y logística que provea de condiciones materiales mínimas para el desarrollo de la docencia crítica.

8. Estas condiciones podrán alcanzarse de mejor manera si la geografía académica se vincula a la práctica pedagógica geográfica de manera tal que la pedagogía de la geografía se reconozca como parte misma de la geografía académica, como espacio de constatación de nuevos aprendizajes geográficos y como espacio empírico para la generación de preguntas y posibilidades para la geografía académica.

## JUSTIFICACIÓN

En la primera plana del periódico 'El Universal' del 4 de diciembre de 2009, apareció un encabezado que en el que se podía leer: '7 millones de 'ni-nis', bolsa de trabajo del narco'. Se le ha llamado 'Ni-nis' o 'NENT' a los jóvenes entre 12 y 18 años que ni estudian ni trabajan. En la última década se registró a nivel mundial, un incremento en la población de estos jóvenes, el dato para América latina es del 21% con respecto al total de la población de la misma edad, los siete millones a los que hace referencia el encabezado periodístico corresponden a la cifra en México y es una muestra de la situación en la que se encuentran los jóvenes frente a la crisis en la que se encuentra el país actualmente.

Sólo dos de cada diez egresados de bachillerato ingresa a la educación superior. Muchos quedan excluidos en los exámenes de selección, pero existe también un desencanto por continuar, puesto que las expectativas que ofrece la educación no garantizan a los estudiantes un empleo y un ingreso superior al que pueden aspirar sin emplear los años de estudio de la carrera universitaria. Fuera del ámbito escolar, el mundo del trabajo es también hostil y excluyente, las cifras de desempleo a nivel nacional muestran una situación de falta de espacios para el desarrollo laboral de los jóvenes.

Este estudio se justifica ante un contexto histórico-social en México que en la actualidad reclama la atención urgente al papel que desempeña la educación oficial en la preparación de las mexicanas y mexicanos para su participación en una sociedad que se dice democrática, libre, justa y soberana. La educación secundaria es el último nivel de educación que por ley, el Estado está obligado a proporcionar de manera gratuita a todas las mexicanas y los mexicanos en edad escolar. Asimismo, la educación secundaria es el

último nivel con carácter de obligatoriedad. Una vez concluido este nivel educativo los jóvenes están en libertad de continuar sus estudios de bachillerato y universitarios o incorporarse al mercado laboral. Esta ‘libertad’ de elegir es relativa a las condiciones económicas de la familia de los estudiantes, quienes a pesar de reconocer mayoritariamente la desventaja social y económica futura de quienes no prosiguen estudios de nivel superior, más que elegir, abandonan masivamente los estudios superiores. La educación secundaria se convierte entonces en un punto primordial para atender problemáticas sociales sumamente importantes como la violencia, la pobreza y la desigualdad.

El papel de la educación en la formación para la ciudadanía ha sido ampliamente estudiado en los ámbitos académico y oficial en las últimas décadas, incluso se propone que el aumento en la matrícula y la mejora en la eficiencia terminal de los programas de educación secundaria, media superior y superior permitirían contender de mejor manera el estado de inseguridad y violencia que actualmente impera en el país. La secundaria es el último nivel de educación en el cual, apegados a los tiempos y obligaciones que estipula la ley, el Estado puede intervenir, a partir del diseño e implementación del currículo oficial, directamente en el proceso formativo formal de la ciudadanía en su totalidad. De entre los distintos componentes del currículo de la escuela secundaria, la geografía, en su modalidad crítica, aparece como fundamental tanto en la articulación de los demás componentes curriculares como en la formación ciudadana sólida, sin embargo, la falta de reconocimiento de su potencial tanto por los mismos geógrafos y geógrafas como por el resto del profesorado y agencias oficiales, hace que se desperdicie este potencial.

En segundo lugar, el año 2006 trajo consigo la implementación de la propuesta curricular derivada de La Reforma Integral para la Educación Secundaria (RIES), que puso en jaque a la geografía escolar y la obligó a reformularse para corresponder a un nuevo discurso educativo que, como se describe en este trabajo, rechaza los planteamientos que habían informado a la geografía en la escuela tradicionalmente. Esta situación planteó un momento de posibilidad para la geografía de ponerse ‘al día’ con el desarrollo de la geografía académica y de generar una nueva práctica educativa geográfica que tuviera un enfoque diferente. En algunos lugares del mundo la geografía crítica ha informado estos procesos de reforma educativa. Algunos geógrafos

educadores en Argentina como Raquel Gurevich (2000) y María Victoria Fernández Caso (2007) han desarrollado propuestas teóricas críticas en torno a la educación geográfica; han propuesto y experimentado propuestas pedagógicas correspondientes. En el ámbito británico y estadounidense hay una gran cantidad de literatura relacionada con el tema. John Morgan (2002, 2005, 2010) por ejemplo, desarrolla teoría geográfica crítica en el proceso de formación de maestras y maestros de la propia disciplina. Otros autores en ese mismo medio académico interesados en desarrollar teoría y praxis geográfica en el ámbito educativo son David Lambert y Balderstone (2000), que actualmente es presidente de la Asociación Geográfica; John Huckle (1982a, 1982b, 2002), cuya contribución académica ha sido constante desde la ruptura epistemológica en geografía de finales de los años setenta; Noel Castree (2000) que publicó un excelente libro de texto para maestras y maestros de geografía respecto al tema de naturaleza; Cindi Katz (2002) a quien le interesa explorar y explotar la capacidad geográfica crítica de las niñas y los niños para el desarrollo de un pensamiento crítico; entre otros muchos más.

En México, sin embargo, a pesar de que en el momento actual urge una reflexión profunda ante los resultados de la reforma curricular y la situación de la geografía escolar, no existe un desarrollo teórico de trascendencia en el ámbito educativo geográfico y menos aún en el ámbito educativo geográfico crítico que influya en los planteamientos para la consolidación de una geografía escolar que contribuya significativamente en el proceso de formación en ciudadanía. En este sentido mi investigación es una contribución tanto para aportar elementos teóricos relacionados con el campo de la educación y la geografía que permitan enfrentar de manera profunda las problemáticas sociales de México, como para contribuir a llenar el vacío teórico que existe en México en ese mismo campo, participando en la construcción de una geografía escolar capaz de desarrollar, en los estudiantes de secundaria en México, un entendimiento crítico del espacio, y una geografía académica enriquecida por las reflexiones teóricas que se generan desde el ámbito educativo.

## APUNTE METODOLÓGICO

En este apartado presento un apunte sobre la metodología y los métodos que me permitieron pasar de las preguntas que guiaron este estudio a la sustentación de las tesis que aquí se presentan. En la primera parte de este apartado expongo algunos problemas metodológicos implicados en el problema y las preguntas de investigación y algunas definiciones de la aproximación cualitativa a los objetos de la realidad que permitirán al lector o lectora comprender mejor la metodología diseñada para este estudio. En la segunda parte presento los analizadores que me permitieron examinar los discursos y prácticas relativas al currículo geográfico y los criterios de selección de los objetos a observar. Finalmente expongo el tipo de información requerida para este estudio, cuáles fueron los informantes, cómo se registró, elaboró, analizó, evaluó e interpretó la información obtenida.

### La elección metodológica

Al desarrollar este estudio consideré las dificultades metodológicas que implicaba abordar el problema a través de responder las preguntas de investigación, detrás de las cuales identifiqué los siguientes presupuestos no suficientemente explorados en el contexto mexicano:

- La teoría geográfica crítica (TGC) tiene el potencial de mejorar la educación en ciudadanía.
- La estructura temática del currículo de geografía para la escuela secundaria de 2006 (CGES06) permite el uso y aplicación de la TGC en la práctica pedagógica.

Sin embargo,

- No existe una base teórica que sustente los contenidos del CGES06, necesaria para aplicar los contenidos teóricos de la TGC.
- Las y los profesores de geografía y su trabajo pedagógico están limitados por múltiples barreras: el escrutinio de las autoridades oficiales para asegurar la implementación 'correcta' del CGES06; la permanencia de discursos tradicionales en los libros de texto; y la incorporación de prácticas pedagógicas tradicionales de la pedagogía en geografía y el contexto pedagógico.

A partir de estos presupuestos formulé una primera pregunta para orientar mi estudio:

¿Es posible lograr una base teórica que de sustento al CGES06 y que permita la aplicación de los conceptos de la TGC venciendo las barreras institucionales y culturales de manera tal que se pueda desarrollar la conciencia de ciudadanía en los estudiantes de secundaria?

Esta pregunta considera la posibilidad de introducir el pensamiento desarrollado por la TGC a través de un programa de enseñanza y auxiliares didácticos de manera tal que se ajuste a los contenidos del CGES06 sin contradecirlos, haciendo factible su cumplimiento dentro de la cultura pedagógica de la escuela secundaria y mostrando su capacidad para desarrollar conciencia ciudadana y prácticas escolares correspondientes. El enfoque de este estudio sería entonces en la potencialidad de la TGC para infiltrar la práctica pedagógica real en geografía en la escuela secundaria, modificando el currículo oculto, en el contexto del CGES06. Esto requeriría de tomar en cuenta contextos discursivos nacionales e internacionales, leyes, planes, programas y vivencias pedagógicas. El estudio es un relato construido con mediciones, requiere más bien de una lectura y trabajo de interpretación que permita entender significados y sentidos atados entre sí en los distintos textos presentes en esos discursos, leyes, planes, programas y prácticas, ataduras que conducen a lo que refiere Denzin (1998) como 'historias en transformación'. No logrará, ni es mi interés, buscar explicaciones o causas, sino lo que Dávila (1999) llama 'entendimiento estructural' de los procesos de enseñanza a partir de identificar el significado y sentido de sus componentes individuales a la manera de *bricolage*:

... el *bricoleur* produce trabajos de *bricolage* [marquetería], es decir, un conjunto de prácticas entretrejidas, ensambladas entre sí, que proveen de soluciones a problemas en situaciones concretas. 'La solución (*bricolage*) que es el resultado del método de los *bricoleurs* es una conclusión [emergente]' (Wienstein y Weinstein, 1991:161) que cambia y toma nuevas formas en la medida en que se agregan nuevas formas, como instrumentos diferentes, métodos y técnicas, al rompecabezas. Nelson y colaboradores (1992:2) describieron la metodología de los estudios culturales como *bricolage*. 'Su elección de práctica, es decir, su pragmática, es estratégica y auto-reflexiva'. Esta manera de entender la realidad cultural puede ser aplicada a la indagación cualitativa... El investigador cualitativo-*bricoleur* utiliza las herramientas de su propia disciplina, desplegando las estrategias, métodos o materiales empíricos que tenga a la mano (Becker, 1989). Si se tienen que inventar nuevas herramientas o transformar otras, el investigador lo hará. La elección de qué herramientas o prácticas de investigación se utilizarán no se definen de antemano. La 'elección de las prácticas de investigación depende de las preguntas que se formulan y las preguntas dependen del contexto' (Nelson et al., 1992:2) (Denzin, 1998:3).

El entendimiento que busqué me llevó a definirme como *bricoleur* de un estudio en donde interesaba la profundidad, el significado, el sentido y el entendimiento. El ‘entendimiento’ lo conceptualicé como el *Verstehen* de Gadamer y Habermas:

...el filósofo alemán Wilhelm Dilthey (1833-1911)... propuso que lo que fundamentalmente distinguía las ciencias naturales (*Naturwissenschaften*) de las ciencias humanas (mentales) (*Geisteswissenschaften*) era que las primeras intentaban desarrollar explicaciones causales (*Erklärung*) desde afuera, por decirlo de alguna manera, a través del uso de las leyes generales, en tanto las segundas apuntaban al entendimiento del significado (*Verstehen*) desde el punto de vista del agente o actor a través de atrapar la conciencia subjetiva de la acción desde dentro: ‘a la naturaleza la explicamos; a la vida física la entendemos’ (Schwandt, 2007:314).

Sobre esta primera identificación psicologizada de *Verstehen*, posteriormente otros autores como los neo-kantianos Windelband (1848-1915) y Ricket (1863-1936) construyeron significados alternativos. Max Weber (1864-1920) distinguió dos tipos de *Verstehen*, el entendimiento observacional y el explicativo. Alfred Schutz (1899-1956) distinguió tres sentidos en *Verstehen*: La forma experiencial del sentido común; un problema epistemológico; y un método único de las ciencias sociales. Hans-George Gadamer (1900-2002) rechazó también la definición psicológica de Dilthey y propuso que el entendimiento está atado al lenguaje, que el lenguaje es el medio de la intesubjetividad y de las expresiones concretas de las tradiciones que dan a las acciones humanas significados particulares. De acuerdo con Gadamer, *Verstehen* se logra cuando entran en conversación o diálogo esas tradiciones. Jurgen Habermas acepta la posición de que las ciencias histórico-hermenéuticas apuntan al entendimiento interpretativo de *Verstehen* atendiendo al interés de clarificar las condiciones de comunicación e intersubjetividad. Habermas afirma que *Verstehen* es más accesible a través de un interés emancipatorio por conocer que permite la síntesis dialéctica de los intereses técnico y práctico (que describiré en el capítulo dos) y forma la base de su entendimiento de una ciencia social crítica (ver por ejemplo: Schwandt, 2007; Moreira, 2004; Harrington, 2001).

La búsqueda de entendimiento define al propio estudio dentro de los paradigmas cualitativos en investigación. Schwandt (2007:248-249) afirma que:

*Cualitativo* no es un adjetivo que realmente describa algo preciso, que se adjudica a variantes de indagación social que tienen sus raíces intelectuales en la hermenéutica, la fenomenología social y la tradición *Verstehen*. Muchos académicos utilizan la frase *investigación cualitativa* como una designación bajo la cual se cubren todas las formas de indagación social que dependen primordialmente de datos cualitativos (es decir, datos en la manera de palabras) incluyendo la etnografía, los estudios de caso, la

indagación naturalista, la etnometodología, la metodología de historias de vida y la investigación narrativa. Llamar a una actividad de investigación *cualitativa* puede de manera general significar que intenta entender el significado de la acción humana.

Para el entendimiento del significado de las leyes, normas, planes, programas y prácticas de la educación geográfica en la escuela secundaria y su comparación con los contenidos de la TGC, sería necesario un tipo particular de interpretación que me permitiera, como dije anteriormente, entender significados y sentidos atados entre sí en los distintos textos presentes en esos discursos. La necesidad de lograr sentidos y significados atados entre sí me condujo a considerar mi unidad de análisis al estilo del estudio de caso:

El estudio de caso no es una elección metodológica sino una elección de lo que se va a estudiar... Podemos estudiarlo analíticamente u holísticamente, de manera integral a través de mediciones repetidas o hermenéuticamente, orgánicamente o culturalmente... (Stake, 2000:435). La aproximación de estudio de caso al análisis cualitativo constituye una manera específica de recolectar, organizar y analizar datos; en ese sentido representa un *proceso* de análisis... el proceso de análisis resulta en un *producto*: el estudio de caso (Patton, 2003:447).

Como elección metodológica de lo que se va a estudiar, es fundamental identificar con precisión tanto el caso en sí y sus componentes, capas o unidades embebidas como el contexto del caso, que es considerado por algunos autores como parte inseparable del caso. El caso no está completo sin el estudio de su contexto (Yin, 2009). Lo que constituiría 'el caso' para el presente estudio sería el CGES06, pero ¿cómo distinguir entre el caso mismo y su contexto? ¿cómo delimitar las diferencias entre el CGES06 y las leyes, planes y prácticas fuera de él a la vez de mirar a estas últimas como parte intrínseca del CGES06? El entendimiento del panorama y definiciones técnicas del estudio de caso que ofrece Yin (2009:18), refuerza la elección metodológica de estilo de estudio de caso para este estudio:

1. Un estudio de caso es una averiguación empírica que investiga a profundidad un fenómeno contemporáneo y en su contexto real-vivido, especialmente cuando los límites entre fenómeno y contexto no son claramente evidentes. 2. La averiguación por estudio de caso hace frente a la situación distintivamente técnica en la que se espera muchas más variables de interés que a las que apuntan [directamente] los datos y como un resultado [de esta multiplicidad de resultados no esperados posibles] depende de múltiples fuentes de evidencia cuyos datos necesitan converger, en la tradición de la triangulación, como otro resultado; se beneficia del desarrollo previo de propuestas teóricas que guían la recolección y el análisis de los datos.

Este estudio, que adopta algunas características de los estudios de caso, consideraría al CGES06 como propiamente el caso, a las leyes, normas, planes y programas como unidades embebidas, y a las políticas nacionales e internacionales como contexto. Los

significados y sentidos de cada uno de los datos referentes a cada unidad embebida tendrían que ser interpretados individualmente y en relación con los demás de su propia unidad y los de otras unidades:

La interpretación de significado es característica del *ciclo hermenéutico*, o espiral. La comprensión de un texto se lleva a cabo a través de procesos en donde el significado de las partes aisladas está definido por el significado global del texto. En principio, la explicación hermenéutica del texto es un proceso infinito hasta que termina en la práctica con el logro de un significado coherente, libre de contradicciones (Kvale, 1987:62). La comprensión de un acto o producto humano y por tanto todo aprendizaje, es como interpretar un texto... Toda interpretación sucede dentro de una tradición... la interpretación requiere de abrirme al texto (o sus análogos) y cuestionarlo... Debo de interpretar el texto a la luz de mi situación (Kneller, 1984:68).

La interpretación de la información y los datos construidos de cada una de las unidades embebidas en el caso CGES06, tomaría las características de la interpretación hermenéutica, considerando las tradiciones de la educación y la geografía crítica; las leyes, normas, planes, programas y prácticas como productos humanos y la situación mía como *bricoleur* que ha practicado la geografía crítica académica y la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria. Dado que en este estudio me concentré en las leyes, normas, planes y programas principalmente y solamente muestro un ejemplo de práctica, este estudio no es propiamente un estudio de caso, sino que toma el estilo y las prácticas hermenéuticas para los estudios de caso.

### Los analizadores

La profundización en la TGC y la teoría crítica en educación aunada a la reflexión sobre mi práctica pedagógica, me permitieron identificar algunos analizadores para definir la información requerida y los criterios de selección de los objetos a observar así como la manera de recolección, ordenamiento, análisis e interpretación de la información en relación con los discursos y prácticas relativas al currículo geográfico. Los analizadores que guiaron este estudio fueron los que se presentan en la tabla 1.

| Cuadro 1. ANALIZADORES   |  |
|--|--|
| Capítulo uno   | Capítulo dos   |
| Espacio<br>Interseccionalidad<br>Globalización/ hegemonía<br>Geografía crítica | Intereses humanos por<br>conocer<br>Pensamiento crítico<br>Pedagogía crítica<br>Conocimiento geográfico<br>Currículo<br>Ciudadanía |

El criterio de selección de los objetos a observar se tomó en función de que fueran representativos de los contenidos simbólicos de las unidades a estudiar y su contexto.

#### La información

La información requerida para este estudio no se recogió textualmente de los informantes, ni de los estudiantes durante la praxis pedagógica, ni de los autores consultados ni el contenido de los documentos oficiales. Fue la información surgida del intertexto que se contruye al interior de los un mismo discurso, en en la relación entre varios discursos de un mismo informante y de los que surgen en conjunto entre los informantes y el *bricoleur*. Para ello fue necesario mantener en mente que la productividad del texto está amarrada, social y culturalmente limitada, y sujeta a relaciones de poder, por lo que los investigadores nunca son completamente autores de sus textos (Usher, 1996:47). Para recolectar, analizar e interpretar la información y finalmente construir nuevos textos, requería construir textos y espacios intertextuales en donde se expresaran y reconstruyeran los significados.

La intertextualidad se refiere a la habitación de cualquier texto particular por la ‘estructura de la huella... los entretejidos y resonancias de otros textos... (Wood, 1990:47). En efecto, la intertextualidad apunta al lugar en la historia de la producción de textos- la manera en que la historia se inserta en el texto y los textos particulares (Usher 1996:45).

El autor intertextual está comprometido con la interpretación de muchas y variadas voces. Pensar en intertextualidad para lograr una mejor aproximación al estudio de caso y al círculo hermenéutico me podría ayudar a mejorar la interpretación de la

información. Pensar en intertextualidad requería de permitir que la lectura de un texto me llevara a la identificación del siguiente necesario de leer. El texto del CGES06 se convirtió en mi primer informante. A partir del estudio de este texto inició el proceso de identificación de los textos entretajidos en él y el estudio de cada uno de ellos. A lo largo de los distintos capítulos de esta comunicación el lector encontrará la referencia a los distintos discursos, documentos y otros textos (informantes) que permitieron el análisis de cada una de las unidades en estudio y del caso en su totalidad.

### Reflexividad

A diferencia del pensamiento positivo, la reflexividad crítica (ver por ejemplo Bourdieu, 2002 y Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1987) abre la posibilidad para la construcción de sistemas de significado específicos que permiten atrapar la riqueza única del caso. Es más probable que una metodología cualitativa tolere la ambigüedad, las contradicciones, los entrecruzamientos y las múltiples variantes de subjetividades que se presentan a lo largo de la investigación (Dávila, 1999; Kincheloe, 2003). Utilizar información cualitativa fue un acierto para este estudio. La indagación cualitativa tiene potencial considerable para lograr el rigor y la disciplina que ‘reside en la manera en la que la investigación habita la escritura’ (Holliday, 2007) y que requería para el alcance de mis objetivos.

Este estudio tiene una clara orientación producto de mi formación como geógrafa y educadora crítica, que incluye mis definiciones políticas particulares. El interés en explorar, sustentar y difundir el potencial crítico del CGES06 para la construcción de ciudadanía y con ella de la re-apropiación de la agencia en la producción del espacio es clara y mayoritariamente emancipador, aprendido tanto desde la TGC y mi experiencia de vida y práctica, como de teorías críticas en educación propuestas entre otros por Giroux (1983), Freire (1972, 1989, 1998), Huckle (1982a, 1985) y Apple (1990). De cualquier manera, para proceder en este estudio requerí fomentar mis intereses técnico y práctico de los que hablaré en los siguientes capítulos. La TGC piensa al espacio como una instancia de la sociedad, un sistema hecho de técnicas, objetos y materialidades, tiempo y prácticas, y redes simbólicas reformándose continuamente. Creo que si se concibe el espacio de esa manera es posible crear espacios de esperanza (Harvey, 2000) desde donde es posible la edificación de una sociedad más democrática y justa. Por esta

‘desviación crítica’ fue necesario a lo largo de todo el proceso mantener el diálogo abierto con otros académicos y conmigo misma para lograr un cuidado en la imposición de mi interés sobre la interpretación en todo momento, desde la definición de las preguntas hasta la redacción de esta comunicación.

El apego a los procesos hermenéuticos, la vigilancia epistemológica, la búsqueda de coherencia y el respeto a los informantes fueron otras formas en las que me empeñé para lograr una mayor validez de este estudio.

## ESTRUCTURA DEL TRABAJO

### Capítulo 1

El objetivo de este capítulo es definir el concepto de espacio que guía mi investigación. Argumentaré que el espacio es una construcción social, formada por una base material de objetos y acciones históricamente significados por la sociedad que las produce y en relación permanente con ella. Propongo que ‘la’ época histórica y ‘las’ necesidades sociales de las que se habla frecuentemente como una totalidad única, son expresiones hegemónicas de distintas formas culturales de significar, de producir la materialidad espacial y de proyectar el futuro. En este capítulo reconozco que estas formas materiales y discursivas hegemónicas, si bien imponen formas de pensamiento y organización social, al producirse dentro de la diversidad de temporalidades y formas espaciales que caracterizan a las colectividades humanas, están también marcadas por los propios espacios en los que se imponen. El resultado es la posibilidad de transformación.

Inicio la primera sección con una exploración de los conceptos básicos de la geografía crítica radical para dar paso a la noción de ‘giro cultural’ como antecedente inmediato de la geografía posmoderna que se encamina a interpretar el espacio y tiempo de los procesos sociales. Enseguida, a partir de Gregory (2009), propongo que, aunque hay diferentes corrientes de pensamiento en relación con la concepción de espacio, se pueden identificar cuatro características generales en la manera contemporánea de entenderlo, mismas que tendrían que estar presentes para lograr un proyecto curricular

crítico. Finalmente presento el concepto de espacio con el que analizaré posteriormente en otros capítulos dentro de esta comunicación, distintos aspectos de la educación secundaria.

En la segunda sección exploro el contexto histórico de la producción del espacio geográfico presente, dominado por las concepciones hegemónicas de ‘globalización’. Para ello identifico algunos significados de las diferentes maneras de entender el término ‘globalización’. Esto resulta importante en el contexto de esta investigación porque, como argumentaré más adelante, es una palabra clave para entender a las geografías de la sociedad actual y sus estructuras educativas. Para la construcción del concepto de globalización que orienta este trabajo, exploro dos nociones importantes del entendimiento geográfico en el periodo histórico presente; por un lado la noción desarrollada por David Harvey (1989) del ‘tiempo-espacio comprimido’ y por otro lado el ‘medio técnico-científico-informacional’ de Milton Santos (2000). Finalmente afirmo que el contexto histórico actual ha creado discursos hegemónicos materializados en el espacio y concluyo con el ejemplo del currículo y el ambiente escolar como discursos hegemónicos a partir de los cuales se producen los espacios institucionalizados de la educación.

## Capítulo 2

En este capítulo se presenta la teoría que sustenta y mantiene el interés por conocer desde donde encuentro los enfoques para sostener mi argumentación, para interpretar, asumir y declarar los acercamientos al objeto de estudio al que está dedicada esta investigación. Este capítulo está destinado a argumentar en torno a la afirmación de que la educación geográfica es en sí misma un campo de estudio de la geografía en el que lo que trasciende no sólo es la práctica docente sino las reflexiones y la producción teórica. Es decir, en este capítulo importa señalar la trascendencia para la disciplina geográfica de la reflexión en torno tanto al proceso de transferencia conciente del conocimiento y las prácticas geográficas entre los profesionales de la geografía y la sociedad, como al conocimiento que surge de ese mismo proceso.

Para ello presento primero una breve revisión del pensamiento crítico y su relación con la construcción de ciudadanía, mostrando algunas características de la docencia crítica.

Enseguida introduzco algunos conceptos críticos sobre currículo desarrollados por Apple (1990) y otros autores haciendo énfasis en los intereses por conocer desarrollados por Habermas (1968) que subyacen en los discursos curriculares. Con estos elementos prosigo el desarrollo de argumentos en torno a la razón del conocimiento geográfico en el proceso de educación básica formal, considerando que ésta se circunscribe a un proyecto de Estado que se materializa en el currículo escolar; señalo que la razón primordial de la presencia de la geografía en el currículo es su contribución a la formación de ciudadanía. Presento después algunas de las discusiones académicas en torno a las formas de pensar el problema teórico de la ciudadanía y señalo diferentes formas de caracterizar el proceso de educación ciudadana en función del currículo escolar al que se refiera. En la parte final de este capítulo sitúo a la educación geográfica en relación con los argumentos expuestos, haciendo énfasis en la situación y problemática de la formación en ciudadanía en el contexto de la globalización, señalando la importancia del desarrollo de un pensamiento y acción crítica en la enseñanza de la geografía como parte del currículo escolar.

### Capítulo 3

En este capítulo desarrollo el contexto institucional y normativo que delimita el ámbito de la educación secundaria en México. El capítulo está dividido en dos secciones. En la primera sección describo dos contextos normativos fundamentales que enmarcan el currículo escolar oficial; el contexto nacional y el internacional. Primero hago referencia a los mandatos legales que impone la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa, a los lineamientos estipulados en la Ley general de educación y a las perspectivas señaladas en los últimos dos Planes Nacionales de Desarrollo con respecto al proyecto de nación. Como parte del contexto nacional expongo también el desarrollo histórico de la Reforma Integral para la Educación Secundaria (RIES) haciendo hincapié primero en las modificaciones legales que se llevaron a cabo en 1993 como resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica y, segundo, en los cambios cualitativos derivados de la RIES y establecidos oficialmente en 2006 en el Acuerdo 384 por el que se establece la reforma al plan y programas de estudio de secundaria (DOF, 2006).

El segundo contexto normativo dentro del que enmarco mi investigación es el contexto de los acuerdos suscritos por el estado mexicano con organismos multinacionales, que constituyen un principio de dirección para las decisiones del gobierno nacional entorno a las políticas económicas y sociales del país. A propósito de esto, señalo que en el ámbito educativo estos acuerdos han generado desde hace varias décadas una internacionalización de las tendencias educativas contemporáneas.

En la segunda sección presento el material que será objeto de mi análisis: El Documento Base (SEP 2002) con el que se presentó la propuesta de reforma educativa de la que derivó el currículo escolar actual; el documento oficial del Acuerdo 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria (A384), en el que se establecen oficialmente los términos de la RIES publicados en el Diario Oficial de la Federación en febrero de 2006 (DOF, 2006); un libro de texto de geografía (Fernández y Hernández, 2006), aprobado y por lo tanto, validado por la Secretaría de Educación Pública como texto acorde con las especificaciones oficiales, y los materiales diseñados para formar a las maestras y maestros en el Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006 (SEP, 2006a, 2006b).

#### Capítulo 4

En el capítulo cuatro comienzo haciendo un análisis del plan curricular oficial para geografía contenido el Acuerdo 384 por el que se establece, en 2006, la reforma al plan y programas de estudio de secundaria. Tomo ejemplos de su materialización práctica a partir de uno de los libros de texto (Fernández y Hernández 2006) aprobado por la Secretaría de Educación Pública para la implementación de la RIES y los textos preparados como material de trabajo para el primer taller de actualización sobre los programas de estudio 2006 (SEP, 2006a, 2006b). El propósito del análisis es identificar los conceptos detrás de los usos de: *geografía crítica*, *crítico*, *reflexión*, *naturaleza*, *espacio*, *sociedad*, *intereses por conocer*, *ciudadanía*, *currículo* y *educación crítica* presentados y desarrollados en los primeros capítulos de esta comunicación.

En seguida hago un análisis del contenido de cada uno de los cinco bloques del temario de geografía con base en la definición de espacio que el mismo documento del A384 ofrece sobre el espacio y sus componentes, para finalmente plantear la pregunta ‘¿el

currículo geográfico oficial es crítico?’ Finalizo la primera parte del capítulo con una respuesta negativa a esta pregunta y planteo que si bien existe un cambio en la forma y en los contenidos hacia una perspectiva crítica de la estructura curricular, las formas de entendimiento que se logran son prácticas, dirigidas hacia la adaptación, no hacia la reflexión que lleva al cambio social ni a la formación de una ciudadanía con capacidad crítica.

En la segunda parte exploro los argumentos que puedan dar potencialidad crítica del currículo escolar geográfico. Para ello retomo por un lado la fundamentación conceptual del lenguaje crítico empleado en el artículo séptimo de la Ley General de Educación y que por su carácter de ley da legitimidad a una práctica curricular crítica, y por otro, ejemplos de mi experiencia pedagógica en la que llevé a cabo una praxis docente exitosa (en el sentido freiriano del que hablé en el capítulo dos) que resultó congruente tanto con la normatividad curricular y con la legislación educativa, como con una geografía escolar fundamentada en el pensamiento teórico crítico.

## Capítulo 5

El propósito de este capítulo es generar argumentos que sostengan la afirmación de que la geografía puede formar en ciudadanía. Para ello planteo que en el ámbito de la escuela la geografía como cuerpo de conocimiento ha perdido legitimidad y por lo tanto recurre a un lenguaje tomado de la geografía académica con perspectiva crítica para mantenerla y sustento que el uso del lenguaje confiere una potencialidad crítica al currículo geográfico legalmente legitimada por la Ley General De Educación. Para finalizar describo y analizo una experiencia pedagógica en la cual exploté con éxito esta potencialidad curricular a partir del desarrollo de una serie de planes de clase basados en la lectura de ‘La calle es libre’ de Kurusa y Doppert (1977) que resultaron congruentes tanto con la normatividad curricular y con la legislación educativa, como con una geografía escolar fundamentada en el pensamiento teórico crítico.

## Capítulo 6

En el capítulo seis ofrezco, el resultado de mis aprendizajes, las conclusiones de mi trabajo y una reflexión autocrítica que me permitirá abrir nuevas perspectivas de

investigación y acción en el ámbito de la geografía, la educación y el pensamiento crítico.

Inicio dando respuesta a las preguntas de investigación a partir de donde reflexiono entorno al alcance de los objetivos de mi trabajo. En seguida planteo los aportes que mi investigación arroja al campo del conocimiento geográfico y al ámbito de la enseñanza, tanto en lo que corresponde a la teoría y práctica educativa como lo que corresponde al sistema educativo nacional y comento sobre mi experiencia de investigación bajo la metodología seleccionada. Finalmente planteo las nuevas preguntas y posibilidades de reflexión derivadas de mis aprendizajes que, a partir de la sustentación de mi tesis para obtener el grado de maestría, se abren.

# CAPÍTULO 1

## ESPACIO GEOGRÁFICO Y HEGEMONÍA

### INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es definir el concepto de espacio que guía mi investigación. Sostengo que el espacio es una construcción social, formada por una base material de objetos y acciones históricamente significados por la sociedad que las produce y en relación permanente con ella. En el trabajo de tesis para obtener el grado de licenciatura sostuve que la manera en como el espacio se ha conceptualizado en cada época histórica corresponde a las necesidades de la sociedad de acuerdo con su tiempo. Dije que ‘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’ (Consejo, 2006:36).

La afirmación se sigue sosteniendo en este trabajo, sin embargo aquí propongo que ‘la’ época histórica y ‘las’ necesidades sociales de las que se habla frecuentemente como una totalidad única, son expresiones hegemónicas de distintas formas culturales de significar, de producir la materialidad espacial y de proyectar el futuro. El posicionamiento teórico de este trabajo parte de que, además de estas formas materiales y discursivas hegemónicas, hay una diversidad de temporalidades y formas espaciales tan grande como formas de organización social y cultural existen. También reconozco que si bien la diversidad permite crear formas espaciales y proyectos sociales distintos, además de estar limitados estos últimos por las formas de organización social y de

pensamiento hegemónico, están, cada uno a su manera, intrínsecamente conformados por las formas espaciales.

Para sustentar mis argumentos he tomado elementos fundamentales de la teoría crítica<sup>1</sup> geográfica (Harvey, 1982); tanto de la geografía radical con el cuestionamiento de las relaciones de poder dominante-dominado en los procesos productivos que configuran el espacio y el sentido de justicia y compromiso social (Massey, 1984) como de la geografía producto del ‘giro cultural’ (Gregory, 2009) con la importancia dada a las nociones de diversidad (Gibson-Graham, 2003 y 2001) e interseccionalidad (Valentine, 2007 y Crenshaw, 1994) y con la trascendencia de la construcción del discurso en las relaciones de poder que configuran y dirigen los procesos de producción del espacio (Santos, 2000).

Inicio la primera sección de este capítulo con una exploración de los conceptos básicos de la geografía crítica radical para dar paso a la noción de ‘giro cultural’ como antecedente inmediato de la geografía posmoderna que se encamina a interpretar el espacio y tiempo de los procesos sociales. Enseguida, a partir de Gregory (2009), propongo que, aunque hay diferentes corrientes de pensamiento en relación con la concepción de espacio, se pueden identificar cuatro características generales en la manera contemporánea de entenderlo, mismas que tendrían que estar presentes para lograr un proyecto curricular crítico. Finalmente presento el concepto de espacio con el que analizaré posteriormente en otros capítulos dentro de esta comunicación, distintos aspectos de la educación secundaria.

En la segunda sección de este capítulo exploro el contexto histórico de la producción del espacio geográfico presente, dominado por las concepciones hegemónicas de ‘globalización’. Globalización es un concepto al que se le han conferido significados diferentes, incluso opuestos, en diferentes contextos como pueden ser el de la literatura científica, el de los medios de comunicación, el de las políticas públicas u otros. La primera parte de esta sección explora los significados de algunas de estas diferentes maneras de entender el término ‘globalización’. Esto resulta importante en el contexto

---

<sup>1</sup> Con base en el pensamiento de Foucault, Judith Butler (2007) propone una reflexión en torno a lo que es la crítica. Bien vale la pena revisar este texto si se está interesado en profundizar en el tema de ‘lo crítico’.

de esta investigación porque, como argumentaré más adelante, es una palabra clave para entender a las geografías de la sociedad actual y sus estructuras educativas. En la segunda parte defino la manera en que conceptualizo ‘globalización’ en este trabajo y hago la descripción de algunas de sus características básicas; centro mi atención en la forma en como la espacialidad global está actualmente constituida. Para la construcción del concepto de globalización que orienta este trabajo, exploro dos nociones importantes del entendimiento geográfico en el periodo histórico presente; por un lado la noción desarrollada por David Harvey (1989) de ‘la compresión del tiempo-espacio’ y por otro lado el ‘medio técnico-científico-informacional’ de Milton Santos (2000). Finalmente afirmo que el contexto histórico actual ha creado discursos hegemónicos materializados en el espacio y concluyo con el ejemplo del currículo y el ambiente escolar como discursos hegemónicos a partir de los cuales se producen los espacios institucionalizados de la educación.

A grandes rasgos este es el posicionamiento teórico desde donde se construyen los argumentos para sostener que la enseñanza de la geografía crítica como medio para el entendimiento y construcción del espacio, es fundamental para un proceso educativo de los jóvenes estudiantes que asisten a la escuela secundaria en donde la práctica educativa esté enfocada a la formación de una ciudadanía comprometida y activa socialmente bajo valores de justicia, libertad y democracia, con capacidades de autonomía y agencia.

## **SECCIÓN 1. EL ESPACIO GEOGRÁFICO**

### **LA GEOGRAFÍA CRÍTICA**

La geografía crítica (GC) es una respuesta a los cuestionamientos que surgen de la inadecuada respuesta de la geografía positivista a las preguntas en torno a la naturaleza del espacio que se formularon en el campo académico en las décadas de 1950 y 1960 (Harvey, 1973). Una primera propuesta de la geografía crítica es que, como cualquier otro producto social, la ciencia en general y la geografía en particular, no son políticamente neutras (Smith, 1990). Esta propuesta modifica radicalmente la autoridad

única de la ciencia y por tanto erosiona su poder. La GC propone también que el espacio es un producto social y, como tal, la geografía positiva regional, a la que le interesa describir la distribución de los elementos sociales y naturales en el espacio geográfico e identificar patrones con la finalidad de predicción y control, no logra responder a las preguntas que involucran el cuestionamiento de las relaciones de poder (Radcliffe, 1999). Una propuesta más de la GC es que la interpretación y concepto del espacio no son construcciones exclusivas del poder sino que se pueden hacer lecturas diferentes de los espacios desde los entendimientos que se construyen en los grupos subordinados (Massey, 1984). Como teoría crítica, el compromiso social es un elemento presente en todas las propuestas de los distintos geógrafos críticos (ver por ejemplo Santos, 1990).

A partir de entender los procesos de producción dentro de un sistema económico capitalista opresivo y desigual, la teoría marxista le dio los argumentos a los primeros geógrafos críticos para afirmar que el espacio es una producción social. Los escritos del filósofo brasileño Henri Lefebvre (1991, publicado por primera vez en 1976) fueron una de las fuentes principales de inspiración para las reflexiones de los geógrafos críticos en las décadas de 1970 y 1980.

Al mismo tiempo, otros geógrafos críticos retomaron los planteamientos de la antropología (Ballesteros, 1992) para hacer sus interpretaciones. Aunque en la década de 1970 esta corriente no tuvo fuerza, posteriormente en la geografía crítica posmoderna de los años ochentas se retoman algunos de los planteamientos de esa geografía humanística principalmente como instrumento metodológico para dar cuenta de lo que se ha llamado 'el lugar' (Soja, 1989) y 'el giro lingüístico' (Gregory, 1998) que explicaré más adelante. A la corriente de la geografía crítica informada desde el materialismo histórico, se le ha conocido en el campo académico geográfico como geografía crítica radical, base tanto de la geografía crítica contemporánea como de la visión con la que se analiza la educación geográfica en la escuela secundaria en esta comunicación. Enseguida profundizo en los conceptos de la geografía crítica radical.

## LA GEOGRAFÍA CRÍTICA RADICAL

El pensamiento geográfico radical surgió a finales de la década de 1960 y principio de la década de los setentas como contra-propuesta a la infalibilidad de la neutralidad científica en la ‘ciencia espacial’ y el positivismo geográfico de nociones absolutas del espacio. Los geógrafos radicales reaccionaron en contra de estos enfoques tecnócratas que se mostraban incapaces de plantear alternativas a los problemas sociales y que por el contrario servían para fortalecer el *status quo*<sup>2</sup> (Peet, 1979).

Durante el fin de la década de 1960 se hicieron evidentes fuertes contradicciones sociales. Las olimpiadas en México al tiempo de la masacre estudiantil en Tlatelolco, la Primavera de Praga en la Checoslovaquia soviética, o la actuación de Estados Unidos en la guerra de Vietnam, son sólo algunos ejemplos de los muchos acontecimientos sociales alrededor del mundo que mostraron las contradicciones de los discursos hegemónicos sobre la economía y el desarrollo. Para muchos geógrafos fue necesario posicionarse políticamente y crear alternativas socialmente relevantes que estuvieran encaminadas hacia nuevas propuestas de organización social más equitativas y justas. Inspirados en la tradición teórica marxista, los geógrafos críticos radicales por un lado se plantearon nuevas preguntas relacionadas con la configuración espacial de las relaciones de poder en los procesos productivos de la sociedad capitalista y por otro se plantearon nuevas formas de abordar y trabajar teóricamente dichas preguntas. En 1973 David Harvey (1973, citado en Johnston, 1997: 212-213) cuestiona a las propuestas duales del positivismo de la siguiente manera:

...finalmente reconociendo que la definición de ingreso (que es el enfoque para el entendimiento de la distribución) está definida por la producción... El colapso de la distinción entre producción y distribución, entre eficiencia y justicia social, es una parte del colapso general de todos los dualismos de este tipo, finalmente logrado por la aceptación de los enfoques de Marx y sus técnicas de análisis [traducción propia].

Más recientemente Harvey (2007:149) define el quehacer geográfico radical diciendo que:

La geografía que hacemos tiene que ser una geografía del pueblo, no basada en universalismos piadosos, ideales, ni buenas intenciones, sino una empresa más terrenal que refleje intereses y reivindicaciones de este mundo, que se enfrente a ideologías y prejuicios tal como son en la

---

<sup>2</sup> John Morgan (2010) hace una revisión de la transformación del pensamiento geográfico durante estos años dándole prioridad no al seguimiento cronológico riguroso sino al desarrollo de las propuestas teóricas en su contexto histórico.

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.

La teoría marxista representa una amenaza a la estructura de poder capitalista porque ofrece la clave para entender las formas de producción desde la perspectiva del dominado, de aquellos que no tienen el control del sistema económico; no sólo permite entender el origen del sistema con todas sus formas de desigualdad, sino que posibilita la formulación de formas alternas de prácticas que pueden contrarrestar dichas desigualdades. Tal como Harvey (1973:213) lo plantea desde un inicio:

...nos volvemos participantes activos en los procesos sociales. La tarea intelectual es identificar elecciones reales ya que existen de forma inmanente en situaciones particulares y diseñar maneras de validar o invalidar esas elecciones a través de la acción [traducción propia].

En la década de 1980 Doreen Massey (1984) publicó la primera edición de su libro *Las divisiones políticas del espacio* en donde, siguiendo los argumentos de los geógrafos radicales, propuso que:

El espacio (y los fenómenos que lo constituyen) es más fácil de conceptualizar en términos de relaciones, y específicamente relaciones de poder, que simplemente como patrones y distribuciones de objetos atomizados (Massey, 1995:3) [traducción propia].

Morgan (2010:155) propone que el argumento de Massey va más allá en tanto considera que 'el espacio y la sociedad están mutuamente constituidos', es decir, el espacio está en relación dialéctica permanente con la sociedad que lo produce. En su proceso de realización la sociedad produce el espacio y el espacio participa de manera fundamental en la producción de las identidades de su sociedad, en sus dinámicas y proyectos históricos. De este modo el espacio adquiere su esencia relativa (Harvey, 1996; Santos, 1995; Smith 1990).

El giro hacia posicionamientos marxistas en la teoría geográfica recuperó también nociones del espacio plateadas desde la filosofía crítica de Henri Lefebvre. Este autor propone que el espacio no sólo es 'organizado' y 'usado' por la sociedad sino 'producido' a partir de las relaciones sociales. Afirma que el espacio es una producción social basada en el dominio de las clases hegemónicas y sus medios de reproducción social. Dice Lefebvre (1991:26):

El espacio es un producto [...] el espacio sirve también como herramienta de pensamiento y de acción [...] es también mecanismo de control, por tanto de dominio, de poder.

Milton Santos (1990:177) recupera de manera central en sus análisis geográficos esta noción de producción del espacio:

La propia práctica de la producción es fundamental para el proceso de producción del conocimiento humano [...] El paralelismo entre, por un lado la creación de los medios de producción, el proceso productivo subsiguiente, y por otro lado, la producción y transformación del espacio hace que el método sea aplicado prioritariamente a la geografía.

Para Santos la perspectiva radical de la noción de espacio contempla una base de manifestación espacial física; montañas, ciudades, terremotos, redes de transporte etc., pero implícito en la idea de que se trata de una producción humana el espacio es también un objeto compuesto por significados históricos, por las formas de organización de la sociedad y por proyectos sociales. El espacio es pues, resultado de los mismos sistemas sociales, de sus desigualdades y de sus contradicciones que se revelan en los espacios que producen. De esta manera la geografía crítica muestra una conciencia social del espacio que se refleja en una literatura caracterizada por tener una definición política y un manifiesto compromiso social. En el desarrollo de las ideas geográficas, que representan en sí mismas una ruptura epistemológica con la geografía positiva, la geografía crítica radical dio pie para nuevas rupturas y con ellas a lo que explico en los párrafos siguientes como ‘giro cultural’.

#### LA GEOGRAFÍA CRÍTICA Y EL ‘GIRO CULTURAL’

En la década de 1970 en el campo de las ciencias sociales y las humanidades, particularmente en el de la historia, la visión socio-científica dominante desnudó sus deficiencias explicativas desencantando a los investigadores y orillándolos a la búsqueda de otros tipos de preguntas no organizadas desde las visiones socio-científicas; preguntas que no podían ser respondidas a partir de la cuantificación de los hechos de la realidad social en donde se ignoran las singularidades de hechos individuales y de las fuerzas políticas y culturales presentes en la arena social. Al renunciar a seguir las visiones científicas tradicionales, el pensamiento sobre el mundo social logró el denominado ‘giro cultural’ necesario para producir entendimientos que respondieran a esas preguntas no formuladas dentro de los estudios tradicionales (ver por ejemplo Moreira, 2007).

En el campo de la geografía, durante la década de 1980 se consolidó una geografía que más que definirse como un proyecto teórico único, juntó a grupos de pensamiento, de formas de trabajo, de metodologías y de enfoques distintos, que coincidían por un lado en el rechazo a las ‘grandes teorías’ y al establecimiento de verdades únicas, y por otro, en el impulso al reconocimiento de la diversidad humana. Este proceso se reconoce como el ‘giro cultural’ en geografía (ver por ejemplo Gregory, 1998). El enfoque de la diferencia situó al objeto de la geografía en el ‘lugar’ como elemento esencial de auto definición y por lo tanto de definición de los ‘Otros’ fuera del lugar. Al respecto Ley y Duncan (1993:331 citados por Johnston, 1997:270) argumentan que:

...es una premisa que se ha fortalecido en la geografía humana a lo largo de los últimos veinte años. Afirmar que la realidad es socialmente construida es interrogar las categorías asumidas de la vida cotidiana y de los quehaceres intelectuales. Es una perspectiva que está vitalmente preocupada con el posicionamiento del autor, con elementos contingentes como la clase, la raza, el género, la nacionalidad y la persuasión política que conforman una visión y colorean la interpretación. La perspectiva construccionista se ocupa no solamente del autor sino también de su autoridad, el poder que siempre se confiere a la persona con la autoridad para categorizar. Este poder da forma al carácter del ‘Otro’ [traducción propia].

De esta manera, durante la década de 1980 el ‘giro cultural’ entretrejió elementos de una geografía cultural y humanista que no había trascendido de manera importante en los debates teóricos de la década de 1970 logrando nuevos enfoques y perspectivas teóricas geográficas y de otros campos disciplinares además de estímulos provenientes de los cambios en el contexto económico, político y social del momento, dando forma a lo que se denominó como geografía posmoderna.

De acuerdo con Soja (1989), el postmodernismo en geografía representó una respuesta en contra del predominio del historicismo del pensamiento moderno basado fundamentalmente en la descripción biográfica individual y colectiva que impone la categoría de tiempo sobre la de espacio. Sobre el historicismo, Soja señala:

La contextualización histórica sobredesarrollada de la vida social y de la teoría social que activamente sumerge y hace periférica la imaginación geográfica o espacial... produce una subordinación implícita del espacio al tiempo que oscurece la interpretación geográfica del carácter cambiante del mundo social e interfiere con cualquier nivel de los discursos teóricos, desde los que incluyen los conceptos ontológicos más abstractos del ser hasta las explicaciones más detalladas de los eventos empíricos [traducción propia] (Soja, 1989:15).

Soja argumenta que a lo largo del siglo veinte la mayor parte de los estudios geográficos tendieron a ajustarse a un ‘similar ritmo histórico superficial’ (*ibid.*:33); ritmo que

parecía ocurrir a un mismo tiempo en todos los lugares. Por el contrario, los planteamientos que durante la década de 1980 comenzaron a tomar fuerza, ubicaron al espacio como eje sobre el cual se establecen distintas temporalidades. Además se reconoció en esa década que la diversidad de los procesos sociales confiere a cada uno de ellos especificidades temporales particulares.

Siguiendo estos argumentos, recientemente Doreen Massey (2005:5) señala que esa manera de concebir una sola temporalidad universal corresponde a una cosmología que olvida e imposibilita pensar las multiplicidades simultáneas del espacio, poniendo como ejemplos Mozambique y Nicaragua en contraste con la narrativa hegemónica de la historia occidental:

No nos imaginamos cómo teniendo sus propias trayectorias, sus historias particulares propias y su propio potencial de futuros quizás diferentes... son meramente reconocidos como estadios anteriores que solamente puede contar la narrativa. Esa cosmología de 'sólo una narrativa' obstaculiza la multiplicidad de las heterogeneidades contemporáneas del espacio. Reduce la coexistencia simultánea a un lugar en la fila de la historia.

Un ejemplo del dominio de esta 'narrativa única' dentro del mismo campo del desarrollo del pensamiento teórico geográfico es la marginalidad en la que se construyeron los conceptos como el de la noción de temporalidades alternas en las formas espaciales que planteaba el geógrafo brasileño Milton Santos (1990) desde finales de la década de 1980 fuera del ámbito británico- estadounidense. En el desarrollo de sus conceptos sobre temporalidades alternas, Santos afirma que:

Cada actividad tiene un lugar propio en el tiempo y un lugar propio en el espacio. Este orden espacio-temporal no es aleatorio, sino el resultado de las necesidades propias de la producción. Esto explica que el uso del tiempo y el espacio no se lleve a cabo jamás de la misma manera, según los periodos históricos y según los lugares, y que cambie igualmente con los tipos de producción (*ibid.*:2000).

Aunque la contribución teórica de Santos fue muy importante en el medio académico africano y latinoamericano, no se ha recuperado aún hasta ahora en el ámbito anglosajón dominante y por lo tanto, como señalo con más precisión en otra sección, no existe en la narrativa hegemónica. Claramente esta es una postura de la geografía radical que tiene un matiz propio originado desde un contexto reflexivo diferente al anglosajón.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Milton Santos nació vivió y estudió geografía en Brasil durante la década de 1950 y principios de los años sesenta. Se interesó por la *Geografía del hambre* y por los problemas de la realidad socioeconómica brasileña. El golpe de Estado de 1964 lo obligó a expatriarse. Durante el exilio siguió trabajando en

Recuperar estas perspectivas de tiempo-espacio junto con las propuestas críticas anglosajonas, puede llegar a considerarse como una reflexión ‘posmoderna’ en torno al espacio. El espectro de significados que guarda el concepto de ‘postmodernidad’ es enorme y por lo tanto, tal como señala Cloke *et al.* (1991:19) ‘extremadamente difícil de definir’. De acuerdo con Michel Dear (1994:3 citado en Johnston 1997:272):

El posmodernismo está en todos lados, desde la literatura, el diseño o la filosofía, hasta en MTV (televisión musical), los helados o la ropa íntima. Esta aparente ubicuidad solamente empeora el problema de atrapar su significado. El discurso posmoderno parece capaz de adaptarse instantáneamente en respuesta al contexto y elección de los interlocutores [traducción propia].

Aún así, siguiendo la argumentación de Cloke *et al.*, es posible identificar tres apreciaciones de ‘lo posmoderno’: como un estilo, como una época y como un método:

1. El posmodernismo como estilo se originó en la literatura y la crítica literaria, de ahí se expandió a otros campos como el diseño, el cine, el arte, la fotografía y la arquitectura; la tendencia general incluyó la promoción de la diferencia y la poca conformidad con fuertes imperativos estructurales.
2. El posmodernismo como época retrata desarrollos en boga dentro de la sociedad como un corte mayor radical con el pasado –de aquí el uso del término ‘pos-modernidad’ para contrastarlo con la modernidad de la época previa. Estos ‘tiempos nuevos’ se caracterizan por la diferencia.
3. De acuerdo con Dear es posible que el posmodernismo como método sea el más duradero de las tres tendencias principales. El posmodernismo como método esboza las nociones de verdades universales y meta teoría que pueden dar cuenta del ‘significado de todo’. Ninguna descripción puede reclamar su superioridad con respecto a la otra, las teorías separadas son inconmensurables y por tanto no pueden ser evaluadas: deben resistirse *a priori* aún los intentos de reconciliar o resolver las tensiones entre teorías [traducción propia] (Cloke *et al.* 1991:192)

El énfasis en lo diverso, en lo particular y en la especificidad atrajo el pensamiento de una gran cantidad de geógrafas y geógrafos que buscaban dar relevancia a los procesos espaciales frente al predominio del tiempo único bajo el encuadre moderno, que se habían encontrado ante la dificultad de universalización y con un aparente desorden teórico. El posmodernismo confirió al estudio del espacio un sostén argumentativo al reconocer que:

Hay más *desorden* en el mundo que el que aparece a primera vista, desorden que no es descubierto sino hasta que se busca el orden... necesitamos, en parte, *regresar* a la pregunta de

---

universidades de Francia, Canadá, Estados Unidos, Perú, Venezuela y Tanzania. Finalmente en 1979 regresó a Brasil donde continuó sus labores académicas que repercutieron de manera trascendental sobre todo en los contextos académicos de África (Túnez, Argelia, Senegal, Ghana, Guinea Bissau y Tanzania) y en los latinoamericanos (Cuba, Venezuela, Colombia y México) (Bosque-Maurel, 1996).

la diferenciación areal: pero armados con una nueva sensibilidad teórica hacia el mundo en el que vivimos y hacia la manera en que lo representamos [traducción propia] Gregory, (1998:70).

En lugar de aspirar a desarrollar una 'Gran teoría', las nuevas formas de pensamiento geográfico se encaminaron a interpretar el espacio y tiempo de los procesos sociales. Para Dear (1988, citado en Johnston 1997:273):

El reconocimiento de que todo conocimiento no es solamente específico en cuanto a sus dimensión de tiempo-espacio sino que también se expresa en lenguaje que refleja esa especificidad significó [para Dear] que la geografía puede reclamar su lugar a lo largo de la historia como una de las disciplinas clave preocupadas por la reconstrucción témporo-espacial del conocimiento humano.

Desde el enfoque posmoderno, los planteamientos geográficos basados en la interpretación, asumen que las verdades son múltiples, locales y contingentes, que cualquier conclusión representa la hegemonía temporal de una manera de concebir 'la verdad'. Es decir en los estudios posmodernos domina un fuerte relativismo, lo que ha sido argumento fundamental de la crítica a este enfoque.

## GEOGRAFÍA FEMINISTA

Junto con 'origen étnico', 'género' es una de las categorías esenciales de la 'diferencia' identificada en la literatura posmoderna. La geografía feminista parte de un cuestionamiento a la desigualdad de género y específicamente a la discriminación de las mujeres dentro de los distintos ámbitos de la vida en sociedad, desde el doméstico hasta el del trabajo académico. Este último señalado desde el inicio los trabajos geográficos feministas, como lo señala McDowell (1989:137):

Para demostrar que las mujeres interesan a la geografía, y para argumentar que la falta de consideración de las diferencias de género empobrece tanto a la educación geográfica como a la academia... no es suficiente agregar a las mujeres como categoría adicional... la geografía feminista, en contraposición con una geografía o geografías de las mujeres, comprende una nueva manera de mirar a nuestra disciplina. Plantea varias preguntas no convencionales acerca de cómo actualmente dividimos la cuestión del sujeto en parcelas convenientes a la academia, además confronta las prácticas de investigación y docencia actuales [traducción propia].

El sentido que dirige este enfoque, tal como se desprende de la referencia anterior, no es el de crear un nuevo ámbito de estudio para la disciplina geográfica sino el de pugnar por que cualquier trabajo que se haga en geografía humana esté informado desde una

perspectiva de las relaciones de género y atiende al papel que desempeñan las mujeres en él.

La literatura feminista reconoció la experiencia común de, y la resistencia hacia, la dominación masculina y generó un compromiso tanto de denuncia como de cambio en la práctica geográfica a partir de un posicionamiento político. Para la geografía feminista la autoría de los textos académicos es fundamental, en su lectura se devela el posicionamiento político de quien escribe. En la lectura que hace Massey (1994) de los trabajos de Soja (1989) y Harvey (1989), que son representativos de una forma de práctica geográfica crítica, la autora señala que:

La cuestión de la autoría parece central. Los hombres blancos occidentales escriben textos académicos e interpretan el mundo unos para otros; y se sobreentiende al autor universal de la historia como hombre, heterosexual y modernizante en la imagen occidental [traducción propia] (Massey, 1994:240).

Este enfoque patriarcal es una forma de las relaciones de género fundada en el dominio masculino. Ante ello la geografía feminista sostiene que las relaciones varían en el espacio y tiempo y es por ello que se vuelve fundamental estudiarlas dentro del contexto de 'lo local' (McDowell, L y Massey, D, 1984). El interés en torno a demostrar la opresión de las mujeres dirigió muchos de los primeros trabajos de la geografía feminista. En el ejercicio de marcar los alcances y la trascendencia de esta nueva forma de pensamiento, algunos trabajos como el de Foord y Gregson (1986, citadas en Johnston, 1997: 284), señalaron que era imposible integrar las teorías marxistas con las feministas, bajo el argumento de que el género y las relaciones sociales son esferas de actividad distintas. En respuesta contraria a esta postura se fortalecieron argumentos que rechazaban la noción universalista de la experiencia 'femenina' y se desarrollaron trabajos importantes con enfoque de género sobre análisis de relaciones de clase en la sociedad capitalista (McDowell, 1986).

Durante la década de 1990 se amplió el espectro de aproximaciones feministas a las cuestiones geográficas; además del interés por exponer las diferencias y desigualdades entre lo femenino y lo masculino en los distintos campos de la vida social, el pensamiento feminista trascendió hacia el análisis del papel del lugar en la construcción social del género. El debate de esta década en la geografía feminista gira en torno al

reconocimiento de que el espacio y sus representaciones son producto de seres humanos; sujetos generizados situados en contextos históricos particulares.

Así como el proyecto geográfico ‘radical’ de las geógrafas y geógrafos marxistas se interesó por la emancipación de las clases trabajadoras a través de la apropiación de los medios de control de su propio futuro, una de las variantes de la geografía feminista tomó los procesos de configuración de la identidad para el fortalecimiento de una ‘toma de conciencia’ desde la cual se construyeran las identidades, y se reconstruyeran en ‘el lugar’, en forma de acción y transformación (Katz, 2003).

La década de 1990 trajo también temas fundamentales al análisis geográfico. ‘Globalización’ es uno de ellos. A partir de la reflexión en torno a las lógicas contextualizadas del lugar, la geografía feminista desarrolló un campo de pensamiento encaminado al entendimiento de la relación entre ‘lo global y lo local’. Doreen Massey (1994:154-55) señala que:

En lugar... de pensar en los lugares como áreas rodeadas de linderos, pueden imaginarse como momentos articulados en redes sociales de relaciones y entendimientos, pero en donde una gran proporción de esas relaciones, experiencias y entendimientos se construyen en una escala mucho más grande que cuando solemos definir ese momento como el lugar mismo, ya sea eso una calle, una región o aún un continente. Esto en retorno permite un sentido del lugar que es extrovertido, que incluye una conciencia de sus vínculos con un mundo más amplio, que integra de una manera política lo global con lo local [traducción propia].

Este enfoque refleja una postura teórica que se consolida en la siguiente década en la que las ‘dualidades’ ya no permiten explicar la realidad y los procesos se entienden de un modo multifacético. Así, la geografía feminista planteó nuevas formas de entender el lugar. Lo que antes se había entendido como algo estático, bajo la nueva propuesta se entiende como un proceso. Massey (1994:155) afirma:

Si los lugares pudieran ser conceptualizados en términos de interacciones sociales amarradas por los lugares, entonces es también el caso de que esas interacciones en sí mismas no son cosas estáticas, congeladas en el tiempo, son procesos [traducción propia].

Del mismo modo, cambia el sentido de ‘frontera’ con la que se identifica el ‘lugar’. En este nuevo sentido, las fronteras no son divisiones que encuadran el espacio del lugar. La frontera se convierte en un objeto de estudio, pero no necesariamente se requiere para la conceptualización misma del lugar. Nuevamente, las dicotomías se diluyen, el

lugar no se explica desde su contraposición con 'el exterior' mas bien ese exterior es parte del lugar, forma parte de su estructura y significación.

Estas posturas teóricas sobre el espacio se han planteado frente a un discurso que se percibe como hegemónico de la geografía crítica; sin embargo, la geografía feminista sostiene que, a pesar de que el discurso hegemónico crítico cuestiona las estructuras económicas, políticas y sociales contemporáneas y sus manifestaciones espaciales, más de dos décadas después de que se hicieran las críticas siguen teniendo enfoques patriarcales (Gibson-Graham 2007, Massey 2005, Valentine 2001). Las propuestas feministas giran en torno a, por un lado, generar una teoría del espacio desde la perspectiva de género y por otro generar alternativas posibles sociales y de configuración del espacio.

Massey propone para su discusión algunas reflexiones sobre la manera en como se entiende el espacio. En su obra 'For Space' comenta:

He estado pensando en 'espacio' por mucho tiempo. Pero usualmente llego a él de manera indirecta, a través de otro tipo de acercamiento. Las batallas alrededor de la globalización, la política del lugar, la cuestión de la inequidad regional, los compromisos con la 'naturaleza'... me he convencido tanto de que lo que asumimos implícitamente acerca del espacio es importante y, por otro lado, que quizás podría ser productivo pensar en el espacio de manera diferente [traducción propia] (Massey, 2005:1).

Por otro lado las propuestas de acción derivadas de la geografía feminista se encaminan a pensar en otro tipo de globalización. Gibson-Graham (2001:28) afirma que:

La forma política que buscamos no se transmite por vía de la organización de masas, sino a través de un conjunto de prácticas del lenguaje. Un lenguaje puede volverse universal sin ser universalista. Puede compartir el espacio del poder con otros lenguajes sin la necesidad de erradicar los otros. Los trabajos académicos, las organizaciones civiles, las redes de la Internet, pueden llegar a formar parte de un sistema de transición, translación y amplificación de esos lenguajes. En nuestra visión, que se reconoce esperanzadora, el lenguaje de la economía diversa y de las prácticas de un desarrollo no capitalista que la acompañen, tienen oportunidad de ser comparadas [aceptadas y tomadas] [traducción propia].

De este modo la geografía feminista de la década del 2000 tiene un enfoque diferente a las primeras propuestas. Una de las principales críticas que le han hecho a la teoría feminista ha sido que sus argumentos pretenden 'hablar' de manera universal sobre las mujeres. La posibilidad de estudiar las relaciones entre dimensiones múltiples y diferentes modalidades de las relaciones sociales a través del concepto de

‘inteseccionalidad’<sup>4</sup> abrieron el campo de estudio de las relaciones de género y marcaron un nuevo paradigma en la teoría feminista (McCall, 2005). Si bien los trabajos feministas a partir de los estudios sobre la ‘diferencia’ ya atendían las diferencias no sólo de género, sino de origen étnico, de orientación sexual, raciales, de nacionalidad etc., la introducción de la ‘interseccionalidad’ como objeto de estudio geográfico abrió un nuevo camino de reflexión y debate teórico geográfico para los años por venir, que, de acuerdo con Valentine (2007:11) no ha sido suficientemente tomado en cuenta:

Aún cuando la investigación en el campo de la geografía feminista ha explorado interconexiones particulares tales como las que suceden entre raza y género, el concepto teórico de interseccionalidad como se debate en el campo amplio de las ciencias sociales no ha sido convocado... [la geografía feminista puede contribuir] al avance de la teorización de la interseccionalidad a través de su apreciación del significado del espacio en los procesos de la formación del sujeto. Esto convoca a la geografía feminista a poner mayor atención a las preguntas acerca del poder y las inequidades sociales [traducción propia].

La geografía feminista y las demás propuestas geográficas críticas, en conjunto abrieron una perspectiva y una posibilidad conceptual con grandes alcances de cambio en la práctica de la geografía; perspectiva y posibilidad que como refiere Valentine en relación con la interseccionalidad, no han sido suficientemente consideradas en algunos ámbitos académicos en distintas partes del mundo, en particular en México. La revisión, análisis y estudio de los conceptos y corrientes en geografía crítica me permitieron identificar un concepto de espacio para el análisis de distintos aspectos de la educación geográfica en la escuela secundaria, mismo que expongo en los siguientes párrafos.

## EL CONCEPTO DE ESPACIO EN ESTE TRABAJO

Hasta aquí he descrito las posturas teóricas que dieron origen a la manera en la que concibo el espacio. Al hacerlo he planteado también el marco ético-político desde el que parto para hacer mi análisis. La geografía que propongo está informada por corrientes de pensamiento comprometidas socialmente y con la historia, fundamentadas en convicciones de justicia y equidad que reconocen que el poder hegemónico se

---

<sup>4</sup> Interseccionalidad: la teoría feminista de la transversalidad inicia con la premisa de que la gente vive identidades múltiples formadas por varias capas que se derivan de las relaciones sociales, la historia y las estructuras del poder. El análisis interseccional tiene como objetivo revelar esas distintas capas con la finalidad de exponer los diferentes tipos de discriminación y desventaja que se construyen como producto de la combinación de identidades. El análisis interseccional plantea que las identidades no son una suma sino que se producen como experiencias sustantivamente diferentes (ver por ejemplo: Crenshaw, 1994).

manifiesta espacialmente tanto en su materialidad como en sus procesos de significación. La manera en como concibo el espacio se interesa también por su entendimiento desde la perspectiva de la diversidad y del enfoque interseccional. Esta postura se desarrolla con más detalle en los siguientes párrafos.

Basándome en la argumentación de Harvey (2006), Lefebvre (1991), y Santos (1990) afirmo que el espacio geográfico es una producción social. Pero a partir de esa afirmación coincido con Harvey (2006:125-126) cuando dice que el espacio puede tener diferentes manifestaciones según las circunstancias del problema geográfico que se esté investigando y que solamente daremos cuenta de él si preguntamos por la práctica social como creadora del espacio:

El problema de cómo conceptualizar correctamente el espacio se resuelve a través de la práctica humana con respecto del mismo... las respuestas se encuentran en la práctica humana. La pregunta: ¿qué es espacio? se reemplaza entonces por esta otra: ¿cómo es que las prácticas humanas crean y hacen uso de diferentes formas de concebir el espacio? [traducción propia] (Harvey, 2006:125-126).

En el mismo texto referido, Harvey señala que preguntando de la segunda manera se pueden identificar tres estadios del espacio: absoluto, relativo y relacional. Para ilustrar el espacio absoluto pone como ejemplo las relaciones de propiedad territorial que crean espacios (absolutos) en los que puede operar el control monopólico; los problemas que derivan de la ‘fricción’ de la distancia en el espacio, relacionados con movimiento de personas, bienes, servicios e información, son ejemplos con que el autor ilustra el espacio relativo; y finalmente un problema que requiere una visión relacional de espacio lo ejemplifica con los procesos de valorización de la renta del suelo.

La característica que comparten estas distintas formas del espacio es su constitución tripartita: objeto, acción e intención. Según Santos (2000) el espacio es un sistema de objetos: los muros fronterizos, las vías de comunicación, las casas, las fábricas, los terrenos, los bosques, el agua, las montañas, en fin, lo material; de acciones: el movimiento, el transcurrir del tiempo, la acción de la sociedad en su procesos de realización; y de los proyectos y significaciones sociales que se traducen en intencionalidad: lo que cohesionan y da sentido social a los dos elementos anteriores. Dice Santos (1998:70) que: ‘La acción es lo propio del hombre [de los seres humanos]. Sólo el hombre [ser humano] tiene acción, porque sólo él tiene objetivo, finalidad.’ Sin

embargo el origen de esa intencionalidad no es necesariamente conciente ni surge necesariamente de los ejecutores de la acción. Santos (*ibid*:68) sostiene que en la era moderna ‘las acciones son cada vez más ajenas a los fines propios del hombre [ser humano] y del lugar’.

Dicho de otra manera los objetos y las acciones del espacio están articulados por formas de significación de origen diverso. Los discursos hegemónicos de significación espacial no necesariamente se crean en el sitio material del espacio sino que, particularmente en la época presente, se elaboran desde escales espaciales diferentes. Por tanto, el espacio se produce a partir de una materialidad significada desde relaciones de poder sostenidas intra e inter espacialmente entre grupos sociales. Un claro ejemplo de esto es el rol fundamental de los discursos hegemónicos del sistema económico mundial en la actual configuración de los espacios locales. Esto es particularmente trascendente para entender el espacio relacional que es objeto de estudio en este trabajo.

Siguiendo la argumentación teórica de Santos (2000) en este trabajo considero que todos los objetos del espacio geográfico son objetos técnicos pues tienen una intencionalidad relacionada con acciones correspondientes que se crean en un contexto histórico en el que la sociedad les confiere razón y propósito, configurando así un sistema espacial. Sobre esto Santos (2000:80) afirma que:

La acción no se realiza sin que haya un objeto; y cuando se produce, acaba por redefinirse como acción y por redefinir el objeto. Por ello los acontecimientos están en el propio corazón de la interpretación geográfica de los fenómenos sociales (Santos 2000:80).

Los cambios sociales tienen lugar en este proceso de redefinición del espacio, en los nuevos sistemas de significados, en el lenguaje, en los valores y prácticas sociales y finalmente en la materialidad espacial. Harvey (1996:212) afirma que:

...[las] concepciones objetivas pero socialmente dadas del espacio y del tiempo deben de cambiar para acomodar nuevas prácticas de reproducción social y nuevas formas de asignación de valores...

La geografía lo que hace, a través de los objetos, las acciones y la intencionalidad geográfica, es desentrañar y entender la producción de representaciones espaciales de la sociedad. Este tipo de entendimiento del espacio geográfico que propongo tiene que contextualizarse dentro del marco histórico actual; el contexto de la faceta neoliberal del

capitalismo representado en el concepto de globalización que recupero en la siguiente sección.

## **SECCIÓN 2. ESPACIO, GLOBALIZACIÓN Y HEGEMONÍA**

### **DIFERENTES SIGNIFICADOS DE ‘GLOBALIZACIÓN’**

El artículo gramatical ‘la’ que precede en el tiempo actual a ‘Globalización’, le confiere a esta última una dimensión total, única, que hace referencia a la sociedad contemporánea, fundamentalmente a las consecuencias del desarrollo de las tecnologías de comunicación y transporte en las formas de organización social. Sin embargo, la globalización no es unívoca, tiene acepciones diferentes dependiendo del contexto en el que se expresa. El significado es distinto si se aborda directamente como una característica de las relaciones sociales actuales, si se trata como una categoría de análisis teórico, si se usa como slogan publicitario de políticas públicas o se le ve como una representación ideológica de un sistema económico. La globalización se lee de diferentes maneras, con diferentes propósitos en contextos diferentes, pero sus implicaciones económicas, políticas y culturales son poderosas en la configuración del espacio geográfico en la sociedad contemporánea. Enseguida presento conceptos y argumentos de distintos autores críticos en relación con este término.

### **GLOBALIZACIÓN DESDE PERSPECTIVAS CRÍTICAS**

En este apartado presento y contrasto las concepciones de espacio y globalización de distintos autores críticos. Aunque los autores aquí seleccionados no son los únicos autores críticos de la globalización, son representativos del pensamiento crítico actual.

Johnston<sup>5</sup>, identifica la necesidad de mantenerse alerta ante el peligro de entender la globalización como un slogan superficial porque puede referirse a la noción homogenizadora de un espacio planetario. Afirma que:

[...] el cambio global de ninguna manera hace que las escalas desaparezcan, por el contrario, el surgimiento de la “globalización” coincide con una afirmación simultánea de la ‘localización’, tanto de lugares de control (vg. ciudades mundiales) como de lugares de resistencia (vg. nuevos nacionalismos, movimientos antiglobalización)... (Johnston, 2002:443) [traducción propia].

Manuel Castells<sup>6</sup> (2000, tomo 1:445) afirma que ‘el espacio de los flujos es la organización material de las prácticas sociales en tiempo compartido que funcionan a través de los flujos’ y sostiene que ‘el espacio de flujos de la era de la información domina al espacio de los lugares de las culturas de los pueblos’ (Castells, 2000b tomo 3:283). El mercado sube y baja, es manipulado y transformado por una combinación de maniobras estratégicas realizadas por ordenador, psicología de masas multiculturales y turbulencias inesperadas causadas por grados cada vez mayores de complejidad en la interacción de los flujos del capital a escala global (Castells, 2000b). Al describir su concepto de ‘espacio de flujos’ Castells argumentó sobre la importancia de evitar las ‘nociones simplistas’ de la era histórica actual:

El objetivo [de proponer el concepto de ‘espacio de flujos’] es el de reconocer la realidad y el significado de la transformación sin caer en las nociones simplistas de los futurólogos que anuncian la muerte de la distancia y el fin de las ciudades (Castells, 2000a:118) [traducción propia].

Entre las ‘nociones simplistas’ más naturalizadas en la última década encontramos la de ‘globalización’. La naturalización de la noción simplista de la palabra como algo dado preexistente a su acuño e imposición, dificulta la reflexión sobre la misma de manera tal que ha devenido en lo que en 1976 Raymond Williams (Williams, 1976) llamó ‘palabra clave’, una palabra fundamental para el entendimiento de la realidad contemporánea, pero que puede interpretarse de muchas distintas maneras y con diferentes propósitos. Globalización es un tema que está ligado directamente con muchos asuntos de la agenda

---

<sup>5</sup> Geógrafo humano y maestro del departamento de Ciencias Geográficas de la Universidad de Bristol. Es autor entre otras obras de ‘Geography and geographers’ (1997) que se usa como referencia en este trabajo, y editor de ‘The dictionary of human geography’ (2009). Su trabajo se caracteriza por pensar el desarrollo de la teoría geográfica y sus contextos históricos.

<sup>6</sup> Sociólogo y maestro de la Universidad de California en Berkeley, así como director del Internet Interdisciplinary Institute en la Universitat Oberta de Catalunya. Es autor de obras relacionadas entre otros temas con la sociedad de la información. Una de sus publicaciones más importantes y que se usa de referencia en este trabajo es ‘La era de la información. Economía sociedad y cultura’ (Castells, 2000b).

planetaria: medio ambiente, procesos de urbanización, tecnología, crimen, política, economía, movimientos sociales, etc. De cualquier manera en que se haga referencia a la globalización es claro que tiene características específicas relativas a una actividad generalizada de los seres humanos en sociedad. Se trata de una característica central de la etapa actual de la historia de la humanidad, que es la faceta neoliberal del capitalismo moderno en la que existe un sistema técnico presente en todas partes. Al respecto afirma Milton Santos (1995:46):

Los sistemas técnicos actuales son mundiales, aún cuando su distribución geográfica es inequitativa y aún cuando su uso social es jerárquico. Pero por primera vez en la historia humana, estamos frente a un solo sistema técnico presente en todos lados, en el Oeste, en el Este en el Norte y en el Sur, que se impone sobre sistemas técnicos anteriores como un sistema (técnico) hegemónico y utilizado por actores económicos, políticos y culturales hegemónicos.

Santos identifica la globalización con un sistema hegemónico que gobierna e impone significados sociales y culturales al espacio a través de su intercomunicabilidad, característica que le confiere 'globalidad' a cualquier lugar de actividad humana sobre la superficie terrestre:

El espacio se hace único al grado de que los lugares se globalizan. Cada lugar, donde quiera que se encuentre, refleja al mundo (en lo que es, pero también en lo que no es), pues todos los lugares son potencialmente intercomunicables (*Ibid.*).

Este potencial de intercomunicabilidad del lugar señalado por Santos también es identificado por Doreen Massey como una característica interactiva del espacio. Massey (2002:270) sostiene que:

...los lugares-regiones-naciones no de alguna manera primero existen por ellos mismos y luego interactúan, sino que más bien sus identidades se conforman en el proceso de interacción [traducción propia].

En este sentido, la globalización es también una marca de la actual producción del espacio que se ha convertido en 'espacio globalizado'. El espacio geográfico contemporáneo tiene un elemento global intrínseco que lo define y desde donde se produce. En él, los objetos y acciones están significados desde escalas distintas de gobierno: desde lo local hasta lo global, siendo actores externos los productores fundamentales de espacialidades hegemónicas globales. Estas escalas de comando se establecen de acuerdo con la organización jerárquica del poder de la sociedad a través de los estados nacionales, de instituciones supranacionales y de empresas multi y transnacionales que se posicionan como agencias de poder en la cima, y el resto de la

sociedad y sus estructuras por debajo. Esta estructura nos obliga a analizar cuidadosamente el rol de las relaciones de poder en la producción del espacio, tal como argumenta Massey (1999:291):

No podemos hacer juicios con base en una espacialidad abstraída de las relaciones de poder. Siempre de lo que se trata es de 'poder social espacializado': son las relaciones de poder en la construcción de la espacialidad, en lugar de la especialidad por sí sola, a las que se ha de hacer referencia [traducción propia].

Estoy de acuerdo con Massey al no concebir la especialidad como una entidad independiente y al identificar las relaciones de poder como un elemento fundamental para realizar el análisis del espacio, pues el espacio adquiere su significado y se vuelve posible de entender a partir de su dinámica social, económica, política y cultural.

La globalización es una característica de las relaciones de poder de la sociedad de hoy en día y es también generadora de estas fuerzas. En ese sentido la globalización se significa y se materializa de distintas formas: como discurso, como práctica, como una forma material, como un proyecto, etc., y se puede entender a partir de la forma en que se producen sus distintas escalas de manifestación. Es en este punto en donde los geógrafos tienen la palabra, tal como lo expresa Massey (2002:271) '[Los geógrafos] necesitan desarrollar un entendimiento local de lo global... si no logramos esto nunca podremos entender cómo el 'espacio local' llega a ser lo que es'. Para lograr este entendimiento, los geógrafos necesitan desarrollar la capacidad de visualizar en conjunto las múltiples historicidades de los objetos y acciones espaciales en el sistema de significados del momento histórico de la sociedad actual, sobre lo que Massey (2000:272) apunta 'hay más de una historia en el mundo, y [...] solamente mediante un pensamiento geográfico riguroso podemos llegar a esas historias [traducción propia]'.

En relación con la historicidad del espacio, Santos (2000) señala que todos los objetos geográficos están históricamente datados, afirma que 'Los lugares son en sí mismos, expresiones actuales de experiencias y acontecimientos pasados, y de esperanzas en el futuro' (Santos, 2000:132).

Esta afirmación se refiere a que la materialidad del espacio adquiere autonomía simbólica cuando es considerada como un producto histórico ya que los procesos

sociales son la construcción de la historia, y la geografía es su materialización en el espacio.

En las perspectivas críticas anteriores se pueden observar dos aspectos de la utilización del término <globalización>: su capacidad homogeneizadora y su capacidad generadora de desigualdad social. En este trabajo se concibe a la globalización con esas dos características.

## **ESPACIO Y RELACIONES DE PODER**

La faceta neoliberal del capitalismo que vive la sociedad contemporánea juega un rol fundamental en la manera en como el espacio geográfico se produce actualmente. Harvey (1996) identifica en este periodo histórico, una radicalización de las relaciones espaciales, una reducción de las barreras espaciales y el surgimiento de una nueva geografía del desarrollo capitalista desde donde ha elaborado la noción de la 'compresión tiempo-espacio'. Por su parte, Santos identifica tres etapas del medio geográfico: el natural, el técnico y el tecnológico-informacional. Enseguida se explican estas dos perspectivas.

## **LA COMPRESIÓN ESPACIO-TIEMPO**

Harvey sostiene que como resultado del desarrollo de la tecnología de comunicación y el transporte que ha acompañado el desarrollo tardío del capitalismo, la experiencia de la dimensión tiempo y espacio ha sido una experiencia de compresión. Esto plantea un nuevo punto de partida para pensar ambos conceptos y generar nuevas formas de acción política y de transformación. Este autor identifica ciertos periodos históricos que se han caracterizado por procesos de compresión del tiempo y el espacio. La revolución del transporte en el siglo XIX, con la introducción de las redes ferroviarias es un ejemplo de ello. Con el desarrollo de la tecnología la experiencia del tiempo y el espacio se ha modificado, pero la experiencia de las últimas tres décadas de la historia de la humanidad es apabullante pues todos los ámbitos de la vida social han sido afectados:

Gran parte del mundo capitalista en ese tiempo [1973 crisis político-económica] se vio forzado hacia una revolución sin precedentes en la producción de técnicas, de hábitos de consumo, y de prácticas político-económicas. Fuertes corrientes de innovación condujeron a la aceleración en los tiempos de cambio. Los horizontes temporales de la toma de decisiones (ahora cuestión de minutos en los mercados financieros internacionales) se acortaron y las formas de vida cambiaron rápidamente, a la par de una reorganización radical de las relaciones espaciales, de la reducción de las barreras del espacio y del surgimiento de una nueva geografía del desarrollo capitalista (Harvey,1996:245) [Traducción propia].

La nueva geografía del desarrollo capitalista es la de la globalización, que establece nuevas oposiciones dialécticas entre tiempo y espacio, local y global, largo plazo y corto plazo. Los imperativos del capital imponen al tiempo sobre el espacio en el impulso de acelerar los procesos productivos. La espacialidad del poder capitalista se manifiesta de formas contradictorias en los espacios locales:

Las reacciones al colapso de las barreras del espacio no son menos contradictorias. Mientras más globalizadas las relaciones son más los ingredientes de nuestra comida y el flujo de nuestro dinero, y más barreras se desintegran. De tal manera que la mayor parte, en lugar de la menor parte, de la población mundial se adhiere al lugar y al vecindario o a la nación, región, grupo étnico o creencia religiosa como marcas específicas de identidad (Harvey,1996:247) [Traducción propia].

Los procesos de globalización transforman las barreras espaciales. El comercio internacional y los flujos de información y capital relacionados al desarrollo de las tecnologías de comunicación y transporte desintegran, sin duda, estas barreras. Pero así como algunas barreras se desintegran, otras equivalentes emergen como formas nuevas de especialidad conformadas bajo diferentes estructuras en las relaciones de poder de la sociedad. La experiencia global de compresión del espacio es claramente identificable, sin embargo como producto de la globalización existen otras formas de experiencia del espacio que derivan de los mismos procesos de la globalización. Para ilustrar esta afirmación, en los siguientes párrafos describo un ejemplo de producción del espacio en una localidad rural de alrededor de 1000 habitantes en el estado de Oaxaca, México, vista a partir de la acción de una familia campesina originaria del lugar.

La actividad económica que ha sostenido históricamente a esta familia, y que ha sido también elemento fundamental de su identidad, es la del cultivo del maíz, frijol y calabaza. Son propietarios de varias hectáreas de tierra con valor comercial muy bajo. La tierra la trabaja la familia con el modo de organización comunitaria tradicional en la que la fuerza de trabajo se comparte entre todos sus miembros, padre, madre, 11 hijos y

nietos, en el contexto globalizador de la economía neoliberal de libre mercado. De acuerdo con información proporcionada por varios miembros de la familia, los precios del maíz han disminuido drásticamente. De manera creciente, fundamentalmente a partir de los programas y ofertas gubernamentales, y aunque no han desechado el acopio anual de sus propias semillas, van incorporando semillas tecnológicamente manipuladas, fertilizantes y créditos para sacar adelante cultivos que no dejan suficiente ganancias, no digamos para pagar los créditos que compran del gobierno sino para sobrevivir. Todo apunta a la imposibilidad de que una familia pueda sostenerse sólo sembrando maíz y frijol del modo tradicional.

La familia de trece miembros y su descendencia que trabajaría en conjunto la tierra, hoy está desagregada en relación al territorio de su localidad. Las fronteras del pueblo se han transformado, convirtiéndose en lo que se podría llamar un espacio 'multi-lugar'. Muchos de sus habitantes migraron a la Ciudad de México y algunos a Los Ángeles, Nueva York y Houston en Estados Unidos. Este proceso migratorio se sostiene sobre redes que tienen una base territorial. Con el paso del tiempo la migración aumenta, las familias de este pueblo han creado espacios territoriales a partir de su identidad original. En la Ciudad de México hay una calle que alberga fundamentalmente gente originaria del pueblo y que funciona como polo de identidad para todos lo que han migrado a la Capital. Sin embargo el origen de esa identidad permanece fuertemente anclado a su localidad de origen en Oaxaca.

Los miembros de la familia que permanecen en el pueblo aún siembran maíz, básicamente para el consumo de la madre, el padre y tres hijos que son ya adultos jóvenes, una mujer y dos hombres. Las personas que han dejado el pueblo permanecen en muchos casos como agentes activos en la producción del espacio en el pueblo no sólo porque han creado otros polos del mismo fuera del Estado sino porque participan activamente en la construcción de significados en el lugar, a partir del envío de dinero, de la introducción de nuevos estilos y valores de vida, de la participación en los rituales y celebraciones locales, etc., producen cambios en la materialidad del espacio; la construcción de diferentes tipos de vivienda, cambios en la distribución y uso de la tierra, etc.

El más grande de los dos hijos tiene un grado académico de ingeniero agrónomo, obtenido con el apoyo económico de la familia que trabaja en la Ciudad de México (fundamentalmente con el apoyo de las hermanas que trabajan como trabajadoras domésticas, cuidadoras y obreras, pero ese es un tema relacionado con las relaciones de género que será desarrollado en otro momento y en otro trabajo). En 2009 este hijo construyó un invernadero con un crédito de gobierno en una porción de la tierra que heredó y cultivó jitomate genéticamente mejorado que compró como pequeñas plántulas a un laboratorio transnacional. Me tocó estar ahí el día de la primera cosecha. Fue un día muy feliz pues las plantas habían crecido y habían producido unos enormes y jugosos jitomates.

Al momento en que esto escribo, la cantidad de agua requerida por los jitomates había dejado una parte del pueblo sin agua durante la temporada de seca. Se dijo que habría que mover el invernadero a un predio cerca del río en donde tendrían que pagar una renta considerable por el uso de una tierra que en otro tiempo había sido de uso comunitario y sin valor *per se*. En 2010, ya no hay producción de jitomate en el pueblo. Las barreras neoeconómicas de transportación y comercialización que le dan un sentido relativo a las distancias geográficas, se hicieron presentes cuando se intentó vender la cosecha. El mercado local no fue suficiente para comercializar la producción entera, los mercados mayores de las ciudades de Puebla y la Ciudad de México, ya no decir los mercados internacionales ‘abiertos’ por el neoliberalismo, requerían una mayor cantidad de capital no sólo en dinero, sino en infraestructura y conocimiento para comercializarlo todo. Echando mano de sus estrategias tradicionales, distribuyeron la mayor parte de la producción entre vecinos y familiares quienes, en un proceso ‘hormiga’, lograron venderla en los pequeños mercados de la región.

## EL MEDIO TÉCNICO-CIENTÍFICO-INFORMACIONAL

Una manera de entender la producción del espacio nos la aporta Milton Santos (1990) a través de su concepto de medio técnico-científico-informacional. Este autor entiende este proceso argumentando que las sociedades geográficamente circunscritas que tenían sus propios sistemas técnicos y que estaban en gobierno de sus propios límites y de su tiempo social, transitaron hacia un mundo de totalidad empírica en el que la información producida externamente juega un rol esencial en la configuración del espacio. Como se

muestra en el ejemplo de la familia oaxaqueña, la escala de comandos y de administración de la información se ha separado de la escala de la producción. Lo que diferencia al medio geográfico de hoy del de antaño es que la lógica global se impone en los territorios como un todo, estableciendo nuevas escalas de comando y de acción sobre el espacio, superiores a la localidad. Desde estas escalas de comando se conforman ‘acciones hegemónicas que se establecen y tienen lugar a través de objetos hegemónicos privilegiando algunas áreas’ (Santos, 1995:243) y a otras no. La configuración del espacio en la actualidad tiene características muy específicas señaladas por Neil Smith (1990:90): ‘el desarrollo desigual es la manifestación concreta de la producción del espacio bajo el capitalismo’.

Para entender la característica de desarrollo desigual en el espacio geográfico, de la que habla Smith (1990), retomo la idea de Milton Santos sobre el medio geográfico. Santos señala que es posible identificar algunas características correspondientes a tres periodos históricos del medio geográfico o de aquello que ha sido llamado ‘relación sociedad naturaleza’. Estos tres periodos constituyen también tres etapas del medio geográfico: el natural, el técnico y el tecnológico-informacional.

El medio natural, que ha sido identificado por otros autores como el medio ‘pre-técnico’, es aquel en el que las técnicas y el trabajo no tienen una existencia autónoma. Durante este periodo existe una fuerte simbiosis entre la sociedad y la naturaleza. La producción de normas y acciones en este medio estaban encaminadas a la preservación y continuidad de la vida en el sitio. Sobre esto Santos dice (2000:199) ‘[En el medio natural] la sociedad local era al mismo tiempo creadora de las técnicas utilizadas, regente de los tiempos sociales y de los límites de su utilización’.

Esto es, en la etapa ‘natural’ (pre-técnica) del medio geográfico hay una unidad en el espacio y el tiempo, y los objetos geográficos, aún aquellos que tienen una razón técnica, están constituidos por el mismo origen natural.

El medio técnico se caracteriza por la mecanización del espacio. Los objetos geográficos que en el medio natural son producciones culturales sin constitución autónoma, se convierten al mismo tiempo en objetos técnicos. En este medio la

diferenciación entre lo ‘natural’ y lo ‘artificial’ se hace relevante en lo que respecta al componente material del espacio:

Los objetos técnicos, mecánicos, unen a la razón natural su propia razón, una lógica instrumental que desafía las lógicas naturales y crea, en los lugares afectados, mixtos o híbridos conflictivos. Los objetos técnicos y el espacio mecanizado son *locus* de acciones “superiores”, en virtud de su superposición triunfante a las fuerzas naturales (Santos, 2000:200).

En este medio existe una producción de tiempo socializado que se impone al tiempo ‘natural’ por medio de la trasgresión de las distancias hecha posible por el desarrollo tecnológico como sucedió con la introducción de la máquina de vapor. Los objetos en el espacio no tienen ya una razón ‘natural’, su organización responde cada vez más a una configuración socio-espacial. Sin embargo, Santos (*ibid.*) señala que:

[...] el fenómeno era limitado. Eran pocos los países y regiones en los que el progreso técnico podía implantarse. Y, aún en estos pocos, los sistemas técnicos vigentes estaban geográficamente circunscritos, de modo que tanto sus efectos estaban lejos de resultar generalizados, como la visión de esos efectos era igualmente limitada.

Santos identifica en el fin de la Segunda Guerra Mundial el comienzo de un nuevo periodo en el que se establece una fuerte relación entre ciencia y técnica impulsada por un interés de mercado, que, como resultado también de la ciencia que se traduce en información y técnica, se convierte en un mercado mundial. Para describir este periodo Santos (2000:202) apunta que:

En este período, los objetos técnicos tienden a ser al mismo tiempo técnicos e informacionales, ya que, en virtud de la extrema intencionalidad de su producción y de su localización, surgen como información; y de hecho, la energía principal de su funcionamiento es también la información.

Siguiendo estos argumentos, hoy en día lo que llamamos ‘globalización’ en geografía es un medio técnico-científico-informacional en el que las manifestaciones del espacio están directamente ligadas a una enorme cantidad de información producida bajo la lógica económica neoliberal y bajo ciertas normas y valores que se materializan como objetos técnicos del espacio. Un ejemplo de esto son los espacios escolares que analizaré en los últimos capítulos de este trabajo.

## LAS DENSIDADES DEL ESPACIO

Aún cuando hoy en día existe una lógica global en la producción del espacio, los lugares tienen un desarrollo diferenciado; tienen características diferentes, diferentes jerarquías en sus sistemas espaciales, diferentes densidades en su capacidad técnica, informativa y comunicativa.

Las densidades técnicas e informacionales están íntimamente relacionadas a lo material, pues el nivel de técnica está determinado por la cantidad de estos objetos en el sistema espacial. La densidad informacional está directamente relacionada con los objetos técnicos pues se trata no sólo de la carga de información contenida en ellos sino más bien su intencionalidad materializada en el sistema de acciones. Sobre esto Santos (2000:217) argumenta que:

Los objetos, aún cuando son constitucionalmente ricos en información pueden sin embargo, no ser activos, y permanecer en reposo o inactividad en espera de un actor. La información sólo se completa con la acción, de cuya intencionalidad depende su nivel. La densidad informacional nos indica el grado de exterioridad del lugar y la realización de su propensión a entrar en relación con otros lugares...

La tercera categoría, la esfera comunicacional del espacio, está relacionada con el medio social, con los actores sociales que activan el espacio dándole sus significados históricos. G. Berger (1964:173, citado en Santos, 2000:217) lo llamó 'el carácter humano del tiempo en acción'. La densidad comunicacional tiene que ver con la praxis cotidiana de la interacción social que se basa en la comunicación, desde donde la interdependencia y la solidaridad se construyen. La práctica pedagógica en los salones de clase en el caso de los espacios institucionalizados de la educación es un ejemplo de lo anterior.

En el apartado anterior dije que la lógica de la producción del espacio que caracteriza a la era de la globalización es aquella gobernada por la lógica hegemónica del capitalismo neoliberal. La magnitud de este gobierno varía y es un elemento fundamental de diferenciación entre lugares, pero las densidades técnicas e informacionales pueden en todos los casos identificarse con esta lógica hegemónica global, mientras que las diferencias en las densidades comunicacionales están relacionadas con diferentes lógicas locales de producción y organización del espacio geográfico que se crean a

consecuencia de distintos tipos de capitales que están en juego en la sociedad. Para interpretar la realidad geográfica actual muchos geógrafos se han interesado en la trascendencia de la densidad comunicacional del espacio para entender la manera en cómo éste está constituido.

La lógica capitalista no es la única que rige el orden y la producción del espacio, las relaciones sociales lo activan y transforman haciendo de cada espacio una unidad única. Doreen Massey (1994:154) afirma que:

Existe la especificidad del lugar que deriva del hecho de que cada lugar es la concentración de una mezcla particular de relaciones sociales más amplia y más local. Existe el hecho de que esta mezcla precisa en un lugar puede producir efectos que no hubieran sucedido de otra manera [traducción propia].

Gibson-Graham (2007:30) afirma también que existen otro tipo de relaciones políticas y sociales, alternas a las formas de la globalización neoliberal, que rigen el orden del espacio:

Aparentemente la globalización llama a una sola forma de movilización política y resistencia en la escala global. Pero creemos que existen otras maneras de llevar a la práctica políticas de transformación, que involucran una apertura hacia lo local como un lugar de creatividad política e innovación.

La investigación objeto de esta comunicación, se refiere a México y al currículo nacional de geografía para el nivel secundario que incluye no sólo el temario, sino el medio escolar y la práctica pedagógica. Desde una perspectiva geográfica, considerando como elemento fundamental el contexto histórico en el que se inserta, el análisis del currículo es el análisis de la materialización de una elección de información hegemónica que se establece para el desarrollo del pensamiento geográfico de los estudiantes que en pocos años serán ciudadanos del Estado Nacional Mexicano.

## CONCLUSIÓN

He descrito en párrafos anteriores las posturas teóricas que me auxiliaron en la comprensión del espacio, asimismo he planteado el marco ético-político desde el que parto para hacer mis análisis posteriores. He dicho que la geografía que propongo está informada por corrientes de pensamiento comprometidas socialmente y con la historia,

fundamentadas en convicciones de justicia y equidad que reconocen que el poder hegemónico se manifiesta espacialmente tanto en su materialidad como en sus procesos de significación. La manera en como concibo el espacio se interesa también por su entendimiento desde la perspectiva de la diversidad y del enfoque interseccional. Con base en la argumentación desarrollada, en la segunda sección de este capítulo afirmo que el espacio geográfico es una materialización de procesos socio-históricos formados por las relaciones jerárquicas de poder que caracterizan el mundo contemporáneo; mundo caracterizado a su vez por un desarrollo desigual en donde la experiencia del espacio y del tiempo tiene características particulares, como la que describe Harvey (1989) de ‘compresión’. Además de la característica ‘global’ de producir el espacio, de organizarlo y de vivirlo en la actualidad, existen como características del espacio otras formas relacionadas con su ‘densidad comunicacional’ que identifica Santos (2000) en la diversidad y cualidad de las relaciones sociales que suceden en la escala de lo local.

Señalé que en la producción del espacio hay muchos capitales en juego que tanto permiten como limitan la acción transformadora y consiente de los agentes sociales, es decir de los seres humanos que forman parte de un espacio y de una sociedad. Desde la perspectiva crítica de los geógrafos de tradición marxista se argumenta que existe una jerarquía global en la escala de comando, desde donde se dirige el proceso de producción del espacio local, y los lugares y su gente se encuentran subordinados a ella. Esta perspectiva parte de un argumento basado en ‘la globalización’ como la cara neoliberal del capitalismo en la actualidad; el sistema de economía de libre mercado, que se impone en forma de valores, de prácticas y de normatividades en los espacios locales alrededor del mundo.

Estos argumentos críticos han tenido resonancia importante en el campo académico pues muestran las fuertes contradicciones entre los discursos del proyecto capitalista difundidos a través de los medios de comunicación, de las políticas públicas, de los discursos políticos, etc., en los que se promueve ‘el fin de las fronteras’, ‘el mundo y el libre mercado al alcance de todos’, ‘la aldea global’ etc.; y las profundas inequidades sociales, no sólo que permanecen presentes sino que, producto de estas mismas lógicas capitalistas, se agudizan.

Mi argumento es que es indudable que existe un discurso hegemónico neoliberal traducido en prácticas sociales, que juega un rol fundamental en la producción de los espacios geográficos locales. Esto es claro al observar sus densidades técnicas e informacionales. Sin embargo, los seres humanos en sociedad desarrollan formas de comunicación e interacción, ordenadas y dirigidas bajo sistemas de significados contruidos desde lógicas únicas, distintas a las del capitalismo, por lo que si se pretende entender el espacio geográfico, es fundamental reconocerlas y permitirles hablar.

Siguiendo los argumentos desarrollados a lo largo del presente capítulo, en el siguiente discutiré que la manera en como prevalecen las jerarquías en las relaciones sociales que determinan la forma en la que las sociedades producen el espacio geográfico, es en gran medida conformada a partir de la reproducción de los discursos de poder. Las naciones, como espacios específicos, desarrollan discursos hegemónicos que se imponen en sus sociedades de diferentes maneras. El currículo escolar es uno de esos discursos. En el siguiente capítulo desarrollo las características del currículo escolar como discurso hegemónico y la forma en la que se impone en la producción del espacio geográfico.

## CAPÍTULO 2

### GEOGRAFÍA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN

*La educación verdadera es  
praxis, reflexión y acción del hombre  
sobre el mundo para transformarlo  
(Freire, 1989)*

#### INTRODUCCIÓN

La educación de la geografía en México es un campo de estudio que no se ha desarrollado como parte de la profesión geográfica. Su actividad se restringe al acto de enseñar los contenidos de los planes de estudio correspondientes a los distintos niveles de educación escolarizada. Esta es una de las razones por la cual en México existe una gran distancia entre la geografía escolar y la geografía académica y lo que ha situado a los educadores en geografía en una posición subordinada frente a las geógrafas y geógrafos dedicados a llevar a cabo su profesión en otros ámbitos de la disciplina. La actividad de los geógrafos y geógrafas docentes de geografía no se considera una actividad geográfica puesto que tradicionalmente su quehacer está limitado a la reproducción mecánica de estrategias didácticas inconexas con una finalidad técnica de cubrir con los planes curriculares establecidos y mantener la disciplina en el aula.

Sin embargo, si se parte de que el campo de la educación en geografía es un campo completo de conocimiento académico, los horizontes de la práctica pedagógica se amplían infinitamente en conjunto con la producción teórica que resulta de reflexionar en torno a los mismos procesos educativos. No otorgar la relevancia necesaria al pensamiento teórico de la educación geográfica habla de una limitación a las posibilidades de transformar esa práctica y a la generación de nuevas teorías que contribuyan a pensarla de forma diferente. Greg Dimitriadis y George Kambereleis (2006:VII) afirman que:

Las teorías son una serie de asunciones y declaraciones utilizadas para interpretar y en ocasiones explicar procesos psicológicos, sociales, culturales e históricos. Las teorías son herramientas que ayudan a pensar las cosas de maneras nuevas [traducción mía].

Estos autores señalan que teorizar no es una acción que se da de manera aislada sino que corresponde a la necesidad de entendimiento y reflexión de los fenómenos que suceden en el mundo. Por lo tanto, la educación es un objeto de estudio fundamental para la reflexión en torno a la sociedad, y la educación geográfica en específico constituye un campo potencial de producción teórica para poder pensar de manera diferente el mundo en el contexto actual.

En este capítulo se presenta la teoría que sustenta y mantiene el interés por conocer desde donde encuentro los enfoques para informar mi argumentación, para interpretar, asumir y declarar los acercamientos al objeto de estudio al que está dedicada esta investigación. Igualmente está destinado a argumentar en torno a la afirmación de que la educación geográfica es en sí misma un campo de estudio de la geografía en el que lo que trasciende no sólo es la práctica docente sino las reflexiones y la producción teórica. Es decir, me importa señalar la trascendencia para la disciplina geográfica de la reflexión en torno, tanto al proceso de transferencia conciente del conocimiento y las prácticas geográficas entre los profesionales de la geografía y la sociedad, como al conocimiento que surge de ese mismo proceso.

Para ello presento primero una breve revisión del pensamiento crítico y su relación con la construcción de ciudadanía, mostrando algunas características de la docencia crítica. Enseguida introduzco algunos conceptos críticos sobre currículo desarrollados por Apple (1990) y otros autores haciendo énfasis en los intereses por conocer desarrollados por Habermas (1968) que subyacen en los discursos curriculares. Con estos elementos prosigo el desarrollo de argumentos en torno a la razón del conocimiento geográfico en el proceso de educación básica formal, considerando que ésta se circunscribe a un proyecto de Estado que se materializa en el currículo escolar; señalo que la razón primordial de la presencia de la geografía en el currículo es su contribución a la formación de ciudadanía. Presento después algunas de las discusiones académicas en torno a las formas de pensar el problema teórico de la ciudadanía y señalo diferentes formas de caracterizar el proceso de educación ciudadana en función del tipo de currículo escolar al que se refiera. En la parte final de este capítulo sitúo a la educación

geográfica en relación con los argumentos expuestos, haciendo énfasis en la situación y problemática de la formación en ciudadanía en el contexto de la globalización, señalando la trascendencia de desarrollar un pensamiento y acción crítica impulsado por un interés emancipatorio en la enseñanza de la geografía como parte del currículo escolar.

## TEORÍA CRÍTICA

La teoría crítica del conocimiento surge con la escuela de Frankfurt en la primera mitad del siglo XX como contraposición a la teoría tradicional basada en preceptos positivistas. Horkheimer, Adorno, Marcuse, Lowenthal y Pollock, del Instituto de investigaciones sociales de Frankfurt, y más tarde Jürgen Habermas, se consideran autores fundadores de la corriente teórica del pensamiento crítico (Held, 1980). Inspirados en el pensamiento de autores como Kant, Hegel, Marx, Weber, Lukács y Freud, -para Habermas también algunos pensadores en el campo de la filosofía lingüística y filosofía de la ciencia más recientes- los primeros pensadores de la escuela crítica estudiaron temas relacionados con la naturaleza de la razón, la verdad y la belleza desde una perspectiva diferente hasta entonces. La historia tiene un papel predominante en sus estudios, pero su trascendencia, más allá de focalizarse en el pasado, se situaba en el planteamiento de posibilidades futuras, interesándose tanto en la interpretación como en los procesos de transformación. Su contribución fundamental es el desarrollo de la noción de crítica, preocupados por:

...las condiciones y límites de la razón y el conocimiento (Kant), la reflexión y emergencia del espíritu (Hegel), y de ahí por el enfoque sobre formas históricas específicas – capitalismo, el proceso de intercambio (Marx) – que se desarrollaron más adelante en el trabajo de otros teóricos de Frankfurt y de Habermas, [los teóricos críticos] buscaron desarrollar una perspectiva crítica en la discusión de todas las prácticas sociales [mi traducción] (*ibid*:16).

De esta forma el pensamiento crítico, con sus diversos matices en la aproximación teórica de cada uno de los autores, se sustenta en la afirmación de que a través de examinar los problemas sociales y políticos contemporáneos se contribuye a la crítica de la ideología -en el sentido que le confirió Marx como falsa conciencia que descompone la realidad material y social para el mantenimiento y reproducción de un sistema político hegemónico- y al desarrollo de una política no autoritaria capaz de superar a la burocracia.

Horkheimer señalaba que la idea tradicional del pensamiento se desarrolló en una sociedad:

...dominada por las técnicas de la producción industrial [pero la teoría crítica] no es un mero paso teórico o una simple reestructuración intelectual. Es necesario al efecto de un cambio histórico, que es a su vez un cambio en el proceso social (citado en Ferrater, 2004:3477).

Para algunos pensadores (Horkheimer, Kant, Hegel) la teoría del pensamiento crítico se dirige a la crítica de la razón en sí misma, mientras que para otros la crítica y específicamente la crítica de la razón es a la vez crítica de la sociedad y, con base en los planteamientos marxistas, la crítica es la crítica de la economía política (Ferrater, 2004). Desde esta perspectiva:

...el espíritu crítico, lejos de armonizar con el estado de la sociedad y con los productos e ideales generados por ella, se halla en tensión con respecto a la sociedad (ibid.:3477).

Se trata de una acción de pensamiento que no sólo cuestiona las estructuras, objetos y significados sociales sino que a partir de la crítica se ponen en relieve sus propios marcos de evaluación. Actualmente el pensamiento crítico como el de Judith Butler (2007:42) señala que:

...lo que está en juego [en el pensamiento crítico] no son los comportamientos, las ideas, las sociedades o sus 'ideologías', sino las *problematizaciones* a cuyo través el ser se da como poderse y deberse ser pensado y las *prácticas* a partir de las cuales se forman aquellas [cursivas en el original].

Para el enfoque crítico la idea de la vinculación entre el pensamiento y la práctica es un tema crucial. Habermas (1968) plantea que el estudio de la relación teoría-práctica permite entender la manera en como se construye el conocimiento. Sostiene que los seres humanos al tener la capacidad de fabricar herramientas y de utilizar el lenguaje

...deben producir de la naturaleza lo que necesitan para la existencia material a través de la manipulación y el control de objetos y de comunicarse con otros a través del uso de símbolos entendidos de forma intersubjetiva dentro del contexto de instituciones normativamente gobernadas [mi traducción] (Held, 1980:255).

De acuerdo con Habermas el ser humano tiene un interés en la creación de conocimiento que le permita controlar procesos objetivados y mantener la comunicación, pero además de este interés el ser humano se interesa por la apropiación reflexiva de la vida, tiene un interés en la razón, en la capacidad humana de auto reflexión y auto determinación, de actuar racionalmente, lo que le permite la autonomía y la responsabilidad: esto es, un interés emancipador por conocer (Habermas, 1972). Según Habermas el interés emancipador surge a partir del entendimiento, la voluntad y la conciencia de los grupos sociales de sus propios procesos y capacidades de transformación social. Para Habermas los intereses humanos por conocer -estrategias

técnicas, prácticas y emancipatorias antropológicamente arraigadas para la interpretación de la experiencia de vida-; los medios por medio de los cuales se organiza la sociedad: la acción instrumental, la interacción por medio del lenguaje; y las relaciones de poder o las relaciones humanas asimétricas que generan constricciones y dependencias, generan las condiciones para el desarrollo de tres tipos de ciencia: la empírica-analítica, la histórica-hermenéutica y la crítica (ver también Held, 1980).

El conocimiento producido exclusivamente desde la ciencia empírica-analítica se utiliza para la predicción de patrones de comportamiento en los fenómenos observados y en este sentido asegurar su control. Este planteamiento es el que inspira el enfoque positivista. Según afirma Kincheloe (2003:93), Habermas no considera este enfoque inapropiado ni aún para el estudio de los fenómenos sociales, sin embargo lo considera restringido en la medida en que la limitación exclusiva a este enfoque es incapaz de dar cuenta de los distintos aspectos, incluidos los relacionales e interseccionales, no objetivos o cuantificables del mundo social.

La ciencia histórica-hermenéutica se produce desde el interés práctico por conocer. Surge de la necesidad humana de comunicación e interacción dentro de contextos espacio-temporales específicos y sus correspondientes sistemas de significados. De esta manera a partir del entendimiento de lenguajes comunes se consolidan formas consensuadas que rigen la acción práctica. El argumento de Habermas frente a este tipo de conocimiento es que:

...el estudio hermenéutico del lenguaje esconde las condiciones de la vida social [...] argumentando que el lenguaje se utiliza también como fuerza de dominación y como medio de legitimación de intereses de poder (Kincheloe 2003:94).

La tercera forma de ciencia, la ciencia crítica, trasciende el interés técnico de controlar los objetos del espacio y el interés práctico dirigido al entendimiento de las intersubjetividades para iniciarse desde intereses emancipadoras. Para Habermas la ciencia crítica busca como finalidad la autonomía, la liberación de las formas coercitivas e irracionales de comunicación. A diferencia de las ciencias dirigidas desde intereses técnicos y prácticos, la ciencia crítica:

...conecta el acto de saber con la inmediata utilización del conocimiento. El acto de conocer es una forma de auto-reflexión que permite al individuo hacer conciente la conexión que existe entre el conocimiento y el interés [que lo informa] [mi traducción] (Kincheloe 2003:94).

Habermas sostiene que el pensamiento crítico es inherente a la estructura de la acción social y del lenguaje, sin embargo en la anticipación racional que caracteriza la estructura del discurso este se deforma cuando se construye a partir del establecimiento de consensos coercitivos. Esto lleva a Habermas a definir su concepto de ‘ideología’ como:

...los sistemas de significados que mantienen su legitimidad aún cuando estos no puedan validarse si se someten a un discurso racional [mi traducción] (*ibid.*:256).

Su idea de emancipación deriva de la posibilidad de trascender estos sistemas de comunicación distorsionada por medio del desarrollo del pensamiento crítico.

La teoría crítica de Habermas está importantemente influenciada por la filosofía lingüística desarrollada por Ferdinand Saussure (1959), cuya aportación es crucial en la teoría del lenguaje y para el pensamiento crítico geográfico. Saussure afirma que los objetos del espacio no contienen un significado en sí mismos, lo que implica para algunos pensadores de las corrientes de la geografía crítica, que el reconocimiento de que todo conocimiento no sólo está temporal y espacialmente determinado, sino además expresado a través del lenguaje, significa que la geografía puede ‘reclamar su lugar junto a la historia como una de las dos disciplinas clave para la reconstrucción del conocimiento humano’ (Dear citado en Johnston, 1997:273). Contrario a la tradicional lingüística diacrónica que se basa en el estudio de las palabras a partir de su origen cronológico, Saussure propuso una lingüística sincrónica centrada en el estudio de los sistemas de significados que dan sentido a las palabras. Al hablar de la forma en como las cosas y los conceptos abstractos se nombran, Saussure señaló que en las formas convencionales del lenguaje existe una ‘naturaleza arbitraria del signo’ derivada de su contexto. Este sentido contextual da pauta para hablar de distintas formas de construcción de los discursos y de los procesos de comunicación a partir de los intereses humanos por conocer.

Para llevar a cabo un estudio en educación geográfica es indispensable considerar cuáles son los intereses que informan la comunicación y el lenguaje a partir de los cuales el campo de estudio en el que se lleva a cabo la investigación científica, se mira y se delimita. Lo anterior cobra aún mayor relevancia cuando las políticas educativas

establecen que la finalidad de la educación formal es la formación en ciudadanía, como es el caso de las políticas de educación secundaria en México que se presentarán y analizarán en capítulos posteriores en donde la lectura de los discursos educativos y del quehacer geográfico en la educación, brindará la posibilidad de racionalizar los marcos relacionales de significados y valores en los que se inscribe. Es decir, a partir de la lectura de los discursos oficiales para la educación en geografía se podrá hacer una lectura de la misma sociedad para la cual los estudiantes están siendo formados en ciudadanía y del enfoque conceptual que la define en términos de su contexto espacio-temporal. Esto significa conferirle en este estudio una racionalidad crítica a la práctica educativa geográfica desde un interés emancipador para transformarla.

Entre las formas discursivas en educación, el currículo se presenta como discurso rico para su análisis. Enseguida introduzco algunos elementos conceptuales de la educación crítica con respecto al currículo. Estos elementos forman parte de la base analítica para el estudio de la educación geográfica en la escuela secundaria en México.

## CURRÍCULO CRÍTICO E INTERÉS EMANCIPADOR POR CONOCER

El concepto de currículo tal como afirma Walker (citado en Bolívar 1999:27) ‘es muchas cosas para mucha gente’. Hace cuatro años en una entrevista de trabajo para obtener el puesto de maestra de geografía en una escuela secundaria, me preguntaron: ‘¿Está familiarizada con el nuevo currículo? Porque si le hace falta, aquí tengo uno’, y me entregaron un cuaderno azul en el que se leía ‘Geografía de México y el Mundo’. Este es una manera en que comúnmente se emplea la palabra ‘currículo’ en los contextos escolares; un documento con un plan detallado del año escolar y una guía de trabajo para los profesores. Tal como quedó claro en la entrevista referida, esta manera de tratar el currículo se refiere al plan de trabajo desarrollado por los profesores durante un ciclo escolar. En conjunto con la publicación impresa de los contenidos y lineamientos curriculares el currículo se concibe como la propuesta didáctica para su implementación. Durante la entrevista en ningún momento hubo duda sobre a qué nos referíamos al hablar de currículo. Currículo es una palabra del lenguaje común en los ambientes educativos; como tal, en la práctica cotidiana no se cuestiona, simplemente se sobreentiende el término y se utiliza en el proceso comunicativo para llegar a acuerdos y

para tomar decisiones. Bajo el mismo término se discute, desde su sentido coloquial como documento o guía de trabajo hasta como materialización del ‘proceso educativo como un todo y sus determinaciones sociales’ (Bolívar 1999:27).

En el ámbito de la investigación educativa no hay un consenso definitivo sobre lo que significa ‘currículo’. Fuera de la reducción común, en el campo de los estudios curriculares se proponen conceptos que abarcan mucho más que una mera estructura temática y su correspondiente propuesta administrativa de implementación. Las acepciones amplias, informadas y académicas de currículo más utilizadas, se asemejan a la de Lundgren (1997:20):

Una selección de contenidos y fines para la reproducción social [...], una organización del conocimiento y las destrezas, y una indicación de métodos relativos sobre cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo, su secuenciación y control (Lundgren, 1997:20).

Uno de los motores del debate se refiere a los significados políticos que:

...conciernen a cuestiones relativas a quién deba tomar las decisiones y cuál deba ser el papel de los diferentes agentes implicados’ (Bolívar 1999:27).

Hay muchas maneras de entender el currículo sin embargo, los proyectos políticos a los que responden provienen de lugares específicos dentro de la estructura educativa. Así encontramos que hay un tipo de concepción dominante impuesta en los planes curriculares, que según Apple (1990) contribuye a la reproducción de una ideología hegemónica y que por lo tanto también se filtra en el lenguaje común. Las distintas definiciones de currículo pueden ubicarse dentro de dos categorías: las acepciones que ubican al currículo con una forma y existencia autónoma, de características universales, independiente del contexto histórico espacial y de quienes lo ejecutan; y las que identifican un factor de transformación relacionado con los contextos políticos y espacio - temporales, que consideran que el currículo es una construcción socio-cultural (Giroux, 1983; Grundy, 1987; Apple, 1996; Escudero, 1999; Morgan y Lambert, 2005). Mi pregunta de investigación se origina precisamente en el lugar que ocupa la teoría y la práctica pedagógica geográfica dentro de esta segunda manera de concebir al currículo. Enseguida presento algunos antecedentes e ideas sobre currículo crítico.

A finales de la década de 1970 Michel Apple (1979) lanzó a la arena del debate académico las cuestiones curriculares como procesos sociológicos y políticos, contraponiéndose con las ideas que ubicaban al currículo fundamentalmente en cuestiones técnicas y metodológicas de diseño y administración de contenidos. Lo que dirige las reflexiones de Apple desde sus inicios, es la relación que existe entre poder y cultura. El autor parte de que la escuela es un sitio por excelencia para la reproducción social, e identifica que existe un tipo de cultura ‘vívida’ y otro tipo que es transformada en objeto de valor por un sector de la sociedad, a lo que Bourdieu llamaría ‘capital cultural’. Con esta idea en mente, Apple (1979) se hizo las siguientes preguntas:

¿Cómo y por qué hay aspectos particulares de la cultura colectiva representados en las escuelas como conocimiento fáctico objetivo? En concreto ¿cómo el conocimiento oficial puede representar las configuraciones ideológicas de los intereses dominantes en una sociedad? ¿Cómo legitiman las escuelas estos estándares de conocimiento parciales y limitados como verdades incuestionables? [mi traducción].

Al plantearse estas preguntas Apple se identifica y contribuye sustancialmente al desarrollo de una teoría educativa crítica que cuestiona duramente el sistema educativo y lo define como un instrumento del poder hegemónico para su reproducción. Estas tres preguntas son fundamentales para el desarrollo de mi trabajo ya que, aunque están planteadas como interrogaciones, establecen con claridad el enfoque del conocimiento curricular y la postura política desde la cual me interesa partir para abordar inicialmente mis propias preguntas de investigación. En ellas se establece que existen aspectos de una forma de cultura colectiva que se presentan a toda la población como conocimiento objetivo y atenido a hechos, por lo tanto neutra e incuestionable. Consecuentemente, también se entiende que otras posibles formas de cultura colectiva no sólo no se encuentran presentes en forma de conocimiento ‘acreditado’, sino que son excluidas por carecer de ‘objetividad’ y ‘neutralidad científica’. La segunda pregunta pone de manifiesto que existen intereses dominantes que se traducen en formas y prácticas del conocimiento en la escuela, y finalmente la tercera propone que la escuela es un espacio de legitimación de ‘verdades’ producidas desde las esferas del poder.

Uno de los capitales fundamentales que se juegan en la forma en la que se produce el espacio y se reproduce la inequidad social es el conocimiento como capital. Las estructuras hegemónicas, como los sistemas educativos nacionales y los ambientes escolares, a través de la legitimación de conocimientos seleccionados y de imposición

de valores sociales, crean una forma de capital distribuido de manera tal que se asegura el orden jerárquico social, las estructuras y las relaciones de poder. De esta manera el sistema escolar y el currículo son formas por excelencia del Estado para su reproducción, a través de la imposición diferencial de sistemas de valores desarrollados mediante la legitimación de ciertos conocimientos minuciosamente seleccionados para cada conjunto social de acuerdo con los intereses de dominación.

Sin embargo dentro esta visión radical se puede llegar a plantear un determinismo socio-cultural sin posibilidad de alternativas. En su experiencia como docente e investigador, Apple se encuentra con que no se pueden reducir todos los aspectos de la forma y el contenido del currículo abierto y oculto de las escuelas, directamente a las expresiones de las necesidades de un sistema económico o de Estado. Para Apple (1995:20) hay tres elementos básicos que se deben analizar en el contexto escolar:

Las interacciones y regularidades del currículo oculto que tácitamente enseñan normas y valores importantes; el corpus formal del currículo escolar - es decir, el mismo currículo abierto - que es planificado y que se encuentra en distintos materiales y textos y que se filtra a través de los maestros; y finalmente, las perspectivas fundamentales de los educadores [cómo acostumbran] planear, organizar y evaluar lo que sucede en las escuelas [mi traducción].

Si bien el currículo oculto, el currículo abierto y la práctica educativa se combinan para lograr la reproducción social dirigida por una ideología hegemónica por medio de la función que cumplen en el mantenimiento de un sistema económico-cultural, es también cierto que las razones que dirigen estos procesos están mediadas por factores distintos a su mera funcionalidad. Los tres elementos mencionados - currículo abierto, currículo cerrado y práctica educativa - son espacios de producción humana: espacios en donde se juegan sistemas de valores y formas de significación diversos, según las personas, los grupos y los contextos culturales específicos, desde donde se producen. Según Apple (1995) la escuela es también, además de un espacio de reproducción social, un espacio fundamental para la producción de conocimiento y de nuevas formas culturales, por lo que las escuelas se utilizan desde el poder para la producción de lo que Bourdieu llamó capital cultural, al respecto del cual este autor señala:

Así como la riqueza económica no puede funcionar como capital sino en relación con un campo económico, tampoco la competencia cultural, en ninguna de sus formas, se constituye como capital cultural sino en las relaciones objetivas que se establecen entre el sistema de producción económica y el sistema de producción de los productores (constituido él mismo por la relación entre el sistema escolar y la familia)... al separar los recursos culturales de la persona, la escritura permite sobrepasar los límites antropológicos -en particular los de la memoria

individual- y libera de las restricciones que implican medios mnemotécnicos ... permite la acumulación de la cultura hasta ese punto [el surgimiento de la escritura] conservada en estado incorporado y, correlativamente, *la acumulación primitiva del capital cultural* como monopolización total o parcial de los recursos simbólicos, religión, filosofía, arte, ciencia... Pero el capital no halla las condiciones de su plena realización sino con la aparición del *sistema escolar*, que concede *títulos* que consagran de manera duradera la posición ocupada en la estructura de la distribución del capital cultural (Bourdieu, 2009:200-201).

Apple (1995:20) considera también la vinculación entre el sistema escolar y la preparación de agentes sociales controlables a través de la inculcación en las escuelas de conocimiento útil para la producción:

Las escuelas están organizadas no solamente para enseñar el 'conocimiento de, como y para' requerido por nuestra sociedad, sino también se organizan de tal manera que finalmente apoyan a la producción del conocimiento técnico/administrativo requerido entre otras cosas para la expansión de los mercados, el control de la producción, el trabajo y la gente, para vincularse con la investigación básica y aplicada que requiere la industria y para crear y ampliar necesidades artificiales entre la población [mi traducción] (Apple, 1995:20).

Apple reconoce que es precisamente en la capacidad productiva donde se pueden crear los sitios de la resistencia y la transformación contra-hegemónica. Por esta razón a pesar de su análisis crítico en el que ubica a la escuela como espacio de reproducción de las estructuras e ideologías hegemónicas por excelencia, no puede verla como una caja negra imposible de abrir. Como dice (Apple, 1995:149):

No se puede leer la cultura y la política como imágenes de espejo que reflejan pasivamente los intereses de las clases dominantes. Hacer eso sería inherentemente no-dialéctico [mi traducción].

De acuerdo con este autor, si se mira a la escuela como el lugar de encuentro de diversas formas de cultura y política, entonces en el vivir las contradicciones, los estudiantes y los profesores tienen caminos abiertos al entendimiento, a la acción y a la transformación. Es esta posibilidad la que impulsa mi interés emancipador en este estudio.

A finales de la década de 1980, Shirley Grundy (1987) propuso una analogía sencilla y acertada para ilustrar la cualidad de producto social que caracteriza al currículo escolar. La propuesta de Grundy está informada, entre otros, por los trabajos críticos en materia de educación y currículo de Apple (1979) y de Giroux (1981) sin embargo, más que analizar el contexto escolar a Grundy le interesa entender las formas cualitativas fundamentales que marcan diferencias en las formas básicas de los currículos; la asociación entre proyectos sociales específicos y sus correspondientes características

que se traducen en prácticas pedagógicas específicas también. Grundy (1987) propone que el currículo es como la idea de 'casa'. Quienes diseñan la casa tendrán alguna idea de ciertos requisitos mínimos para poder ser denominada de tal forma, tendrán que considerar las necesidades y deseos de quién la va a habitar, así como su propia habilidad e inventiva; además tendrán que ajustarse a la normatividad de construcción, a los distintos recursos disponibles, a los distintos tiempos de la construcción y demás limitaciones. Si se termina de construir la casa puede ser que reúna las características de 'casa' y que alcance un grado incuestionable de 'normalidad' en lo que a 'casas' respecta, sin embargo, aún antes de que sea habitada, la casa existe sólo en función de un habitante y cuando éste o éstos la habitan, 'casa' resulta ser finalmente lo que quienes la habitan hacen y proyectan de ella. De este modo, la casa, como el currículo, es un producto social desde su concepción cuando se elabora y proyecta la idea hasta su puesta en práctica cuando se habita.

Desde esta perspectiva el currículo no es un concepto, es una práctica, una construcción cultural; es una forma de acción comunicativa en donde el lenguaje y las formas de significación son fundamentales. Tienen que ver con el contexto histórico en el que estas prácticas significativas se crean y se insertan, dándole ciertas características particulares que hablan de un medio y un proyecto social. El currículo es el diseño de una planeación enmarcada en estructuras sociales, económicas y políticas. De esta manera no será nunca neutral, ni será 'puro' el conocimiento seleccionado o, como afirman Morgan y Lambert (2005:73):

Quién enseña qué, a quién y de qué manera, es algo que nunca es neutral, pero siempre refleja las luchas por el control y flujo del conocimiento [mi traducción].

Aún así la noción de currículo comúnmente se asume como un conjunto de objetivos educativos materializados como contenidos temáticos y como instrucciones para la enseñanza que, si se siguen sistemáticamente, conducirán a una práctica docente exitosa. Tal como lo muestra el ejemplo que describe Apple (1980), citado en Grundy (1987:31), respecto a un material educativo preparado para la escuela secundaria británica:

El material especifica los objetivos y las metas, incluye todo lo que la maestra o maestro 'necesita' para enseñar, señala los pasos pedagógicos que se deben seguir para alcanzar los objetivos señalados y contiene ya elaborados los mecanismos de evaluación... No sólo predetermina casi todo lo que la maestra o maestro debería saber, decir y hacer, sino que frecuentemente ofrece las respuestas apropiadas que los estudiantes deben elaborar [mi traducción].

Esta presunción de neutralidad es promovida por los diseñadores curriculares que representan los intereses del Estado Nacional. Se trata de reproducir un poder hegemónico que dicta y valida un sistema de significados sociales. Apple (1990:86) describe la hegemonía como:

... patrones fundamentales en la sociedad [que] se sostienen juntos a partir de presunciones ideológicas tácitas, reglas si se prefiere, que regularmente no son concientes [...] Estas reglas sirven para la organización y legitimación de la actividad de muchos individuos cuya interacción construye el orden social.

En esta cita Apple señala que la hegemonía tiene un factor de inconciencia. Este factor es esencial para construir un sistema de disposiciones relacionadas con la manera en que la sociedad debe percibir, pensar y actuar. Es desde donde el conocimiento y sus materializaciones en objetos (libros de texto, salones de clase, programas de estudio, etc.) y acciones (planeación, ejecución, interrelación, etc.) son validados como legítimos; resultando en presunciones 'incuestionables', 'puras' y 'neutrales'.

Siguiendo estos argumentos críticos, Grundy identifica que la práctica curricular y sus consecuentes materialidades están dirigidas por los tres tipos diferentes de intereses humanos por conocer que identificó y describió Habermas: técnico, práctico y emancipador. Estos tres intereses constituyen los tres tipos de ciencia a partir de la cual se genera y organiza la sociedad. Estas tres maneras de conocer son empírico-analíticas, histórico-hermenéuticas y críticas. Dice Habermas (1972:308):

La tarea de las ciencias empíricas analíticas incorpora un interés técnico por conocer; el de las ciencias histórico-hermenéuticas incorpora un interés práctico y el acercamiento de las ciencias con orientación crítica incorporan el interés emancipador por conocer [mi traducción].

El interés técnico, como cada uno de los intereses humanos, se fundamenta en las acciones encaminadas a reproducir los aspectos de la sociedad que se consideran prioritarios. Para lograrlo la orientación del interés técnico se dirige hacia el control y la administración del medio social. La ciencia positiva de Comte está informada por este interés, y gira en torno al control como medio para predecir, lo que permite anticipar el

futuro a partir de la experiencia de lo que es el mundo presente. De esta manera, con base en esta forma de conocimiento, potencialmente es posible controlar el medio social. Grundy lo describe de la siguiente manera:

Esta visión de la ciencia significa que lo que cuenta como conocimiento en las ciencias empírico-analíticas es regido por un fundamental interés humano por explicar, lograr explicaciones que den las bases para la predicción y que las predicciones den las bases para el control del entorno (Grundy, 1987:12).

El interés técnico es un interés fundamental dirigido hacia el control, a través de acciones establecidas a partir del seguimiento de reglas fundadas en leyes. En el contexto curricular esto se traduce en currículos fundados en objetivos que controlan el proceso de aprendizaje, de tal manera que, al finalizar, se tendrá un producto acorde con las intenciones e ideas expresadas por los objetivos originales.

La orientación básica del interés práctico es hacia el entendimiento. No en el sentido que permite la formulación de reglas para manipular y administrar el medio, sino un entendimiento del medio que permite a la persona interactuar con él. Dice Grundy (1987:13):

La pregunta motivada por un interés práctico no es ¿qué puedo hacer? Sino ¿qué debo de hacer? Para responder esta pregunta se requiere entendimiento del significado de la situación. Es por esto que este interés es llamado 'práctico' –es un interés en tomar las acciones correctas (acciones 'prácticas') dentro de un entorno particular [mi traducción].

Es decir, la esfera de lo moral se vuelve particularmente trascendente para el conocimiento surgido desde el interés práctico. Tiene que ver con llevar a cabo la acción correcta correspondiente a los contextos dados. De acuerdo con Grundy, la producción de conocimiento mediante la construcción de significado es la tarea asociada con las ciencias histórico-hermenéuticas. El interés práctico genera conocimiento subjetivo, es interés por entender el medio a través de una interpretación consensuada de los significados. De esta manera los conceptos clave asociados al interés cognitivo práctico son el entendimiento y la interacción.

El tercer interés por conocer que identifica Habermas es el emancipador. Este interés parte de la posibilidad del acto humano de la palabra y el lenguaje, esto es de la capacidad de racionalización y significación. Sin embargo, Habermas no concibe este interés como una práctica inalienable del ser humano. El interés emancipador sólo surge

en los procesos de interacción humana y está relacionada con la noción de libertad. Las acciones humanas informadas desde el interés emancipador tienen un sentido de búsqueda de autonomía fundamentadas en un marco ético que define un sentido también de responsabilidad social. Sobre la propuesta del interés emancipador de Habermas, Grundy (1987:16) señala que:

La emancipación para Habermas significa 'independencia de todo lo que está fuera del individuo' y es un estado de autonomía más que de libertinaje. Así, Habermas identifica a la emancipación con la autonomía y la responsabilidad. Es solamente en el acto de auto-reflexión (es decir, el ego voltea a sí mismo) que la emancipación es posible [mi traducción].

A partir del interés emancipador se generan teorías críticas, teorías que identifican y buscan explicar cómo a través de actos de coerción y distorsión se inhiben los procesos liberadores. Pero las teorías solas no son suficientes, se requiere también una autenticación de estas teorías por medio de procesos de auto-reflexión que a su vez llevan al empoderamiento de los individuos y los grupos: la toma de control de sus propias vidas de forma autónoma y responsable. Así pues, este interés es un interés fundamental en los procesos de emancipación y empoderamiento comprometidos con acciones autónomas que surgen a partir de lecturas críticas de la forma en como se construyen las sociedades humanas.

Para ubicar el interés emancipador en el contexto del diseño y la práctica curricular hay que partir de que el sentido es un sentido hacia el ejercicio de la libertad. En el nivel de la conciencia, el currículo promueve que los sujetos que participan en la experiencia educativa puedan reconocer desde la teoría y en los términos de su propia existencia, las narrativas 'distorsionadas' o 'enajenadas' del mundo, contradictorias con sus propias lecturas. En el nivel de la práctica curricular emancipadora, las acciones en las que se involucran tanto los estudiantes como las maestras y maestros son acciones encaminadas al cambio en las estructuras, en este contexto existe una relación dialéctica entre estas acciones y los procesos de autorreflexión individual y colectiva.

Como producto social, cualquiera que sea el interés que guíe el currículo escolar en su diseño y su práctica está directamente en relación con las visiones y conceptos sobre el mundo de los involucrados en el contexto curricular. Por esta razón Escudero (1999), Lambert y Machon (2001), Morgan (2010) y otros autores señalan que el currículo sólo se completa a través de la práctica pedagógica, y si bien por lo regular es uno de los

intereses el que domina, en la acción cotidiana pueden presentarse cualquiera de los tres. Por su visión encaminada hacia el control, los currículos informados desde el interés técnico limitan de manera más contundente las posibilidades de otro tipo de experiencia curricular. Por el contrario, la característica adaptativa del interés práctico permite una mayor flexibilidad a los currículos pensados desde este interés; sin embargo, el marco moral prescriptivo desde donde se produce puede llegar a ser también muy limitante. Al pertenecer a estructuras de Estado, los currículos escolares no tienen de origen el carácter emancipador; es muy difícil, si no imposible, que las maestras y maestros puedan actuar sin restricciones en cuestiones relacionadas con diseño curricular, pero existe en cada uno de sus contenidos posibilidades de hacer una crítica efectiva y empoderante (Young, 1989), es decir, el currículo, ya sea orientado por intereses técnicos o prácticos, en la práctica puede constituirse en un eje fundamental en el 'ethos' emancipador del ejercicio educativo de los actores individuales involucrados en el proceso educativo.

La propuesta que dirige mi trabajo tiene como origen el interés emancipador por conocer y una orientación curricular para la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria, que tome en consideración las tres formas de ciencia descritas por Habermas, haciendo énfasis en las ciencias críticas, como forma de favorecer que los estudiantes se construyan como ciudadanos, como se explica en la siguiente sección.

## EDUCACIÓN CRÍTICA

La teoría crítica de la educación es una construcción teórica que recupera los presupuestos filosóficos de la teoría crítica y los refleja en la reflexión y práctica educativa. El uso del término 'crítica' suele relacionarse con una idea de adoctrinación ideológica por el hecho de provenir de las propuestas marxistas y de estar vinculada con el pensamiento de lo que ha sido llamado comúnmente 'izquierda' política. Si bien las propuestas que persisten en forma de marcos éticos efectivamente se fundan en cuestiones relacionados con los derechos humanos, la promoción de la justicia, la igualdad social, la emancipación, etc., el pensamiento crítico en educación tiene que ver también con la lectura de las formas discursivas, sus contenidos y sus prácticas con la finalidad de conocer los procesos de inclusión y exclusión que los caracterizan (Morgan

y Lambert, 2005:130). En este sentido autores como Michel Foucault, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Raymond Williams, Basil Bernstein y Michel Apple, entre otros, se han interesado no en imponer una forma ideológica (cosa que resultaría opuesto al pensamiento crítico) sino en entender las incongruencias de los procesos educativos y proponer nuevas lecturas y prácticas desde intereses emancipadores.

Los fundamentos básicos del pensamiento educativo moderno por ejemplo el de John Dewey, Jean Piaget, María Montessori, Lev Vygotsky, Celestine Freinet, etc., han trascendido por sus cuestionamientos a las estructuras básicas de los procesos educativos, han propuesto formas alternativas no sólo de pensar la educación, sino de pensar a la sociedad y sus individuos. Si bien sus planteamientos nos son explícitamente ‘críticos’ en el sentido de identificarse con la corriente de pensamiento teórico de la escuela de Frankfurt, sus propuestas se fundan por ejemplo en ideales de democracia (John Dewey), de comunidad (Freinet) o de libertad del individuo (María Montessori). Todas estas características caben dentro de los presupuestos del pensamiento crítico por lo que hablar de una educación crítica no tiene que ver con una propuesta pedagógica novedosa sino con una forma de mirar y reflexionar en torno al proceso educativo. Por ejemplo, la trascendencia de las aportaciones de Lev Vygotsky (2001) es crucial para el pensamiento educativo crítico y particularmente para el pensamiento educativo crítico geográfico. Vygotsky trabajó en una escuela para niños con diferentes discapacidades. A partir de esa experiencia educativa reflexionó en torno a las formas de desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños y propuso que a través de la cultura adquieren la mayor parte de los fundamentos del contenido de su pensamiento. La cultura que les rodea les otorga los medios a partir de los cuales estructuran su pensamiento, como el lenguaje y otros sistemas de significados (Dimitriadis y Kamberelis, 2006). Vygotsky llamó a este proceso de apropiación del conocimiento, ‘internalización’, y afirma que:

...a través de la participación en la interacción interpersonal en la que formas culturales de pensamiento se ponen en acción, el individuo puede apropiarse de ellas, logrando que se transformen de ser un fenómeno social a ser parte de su propia manera de funcionamiento mental en la interacción interpersonal [mi traducción] (Dimitriadis y Kamberelis, 2006:193).

Su propuesta es parecida a la de ‘habitus’ que elaboró más tarde el sociólogo Pierre Bourdieu (1998). La contribución de este autor gira en torno a los procesos a partir de los cuales se lleva a cabo la reproducción social. Vygotsky propone que ‘la práctica es

esencial para explicar los procesos mediante los cuales los patrones de comportamiento social reproducen (o transforman) las formas de dominación' (Dimitriadis y Kambereleis 2006:66). Por su cuenta, Bourdieu se refiere a habitus como:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta (Bourdieu, 2009:86) ... un sistema de disposiciones duraderas y transponibles que, integrando experiencias del pasado, funciona en todo momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones y hace posible el logro de tareas infinitamente diversificadas, gracias a transferencias analógicas de esquemas que permiten la solución de problemas conformados de forma similar y gracias a la incesante corrección de los resultados obtenidos [mi traducción] (Bourdieu, 1977:82-83).

Para Bourdieu, el habitus está conformado históricamente y a la vez origina la historia. El habitus garantiza la constancia de las prácticas a través del tiempo, más eficientemente que cualquier sistema de reglas formales:

Producto de la historia, el habitus origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el habitus el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tiende, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo (Bourdieu, 2009:88-89).

Los sistemas de disposiciones están alimentados y definidos desde una forma de conocimiento naturalizado inconsciente, invisible, incuestionable al que Bourdieu se refiere como 'doxa'. Un ejemplo de conocimiento doxático construido en la escuela es el conocimiento naturalizado correspondiente de los agentes respecto a las relaciones de poder dentro de la estructura escolar: maestro – alumno; aplicado – burro; premio – castigo; adulto – niño; niño – niña; primero – tercero; etc., conocimiento que se manifiesta en una práctica diferenciada al interior de la escuela que se extiende al ámbito barrial y familiar por ejemplo en los lenguajes diferenciados utilizados entre estudiantes, maestras y maestros, personal administrativo, familiares y directivos.

A Bourdieu le interesó fundamentalmente estudiar los procesos de comunicación en las relaciones pedagógicas y las relaciones de poder. Para ello llevó a cabo investigaciones relacionadas con la medición del rendimiento académico diferenciado en estudiantes según su origen de clase social (Bourdieu y Passeron, 1997). Uno de los resultados de

sus observaciones tiene que ver con la separación de los habitus inculcados desde el ámbito académico y los adquiridos en la familia. Estos habitus dotan a los estudiantes con un capital cultural particular que sitúa a los estudiantes desde un inicio en posiciones de mayor o menor ventaja potencial en su desempeño académico. Sin embargo reconocerlo abiertamente sería equivalente a argumentar que los individuos tienen un sitio en la sociedad que les corresponde ‘por naturaleza’ lo cual en el sistema de significados y valores que dominan en la actualidad sería inaceptable. Pero un ‘planificador consecuente’, preguntándose por los medios más seguros de realizar una selección anticipada de los sujetos aptos para triunfar en la escuela y para aumentar de esta forma el rendimiento técnico del sistema escolar, se preguntaría por las características de los candidatos a los que se puede tener en cuenta. De esta manera el planteamiento de Bourdieu se sostiene en afirmar que la escuela es actualmente el lugar por excelencia de reproducción de las estructuras de dominación de la sociedad pero esta función es una función oculta.

Otro concepto que estudia a profundidad Bourdieu, íntimamente relacionado con los procesos de construcción del habitus es el de ‘violencia simbólica’, procedimiento indispensable para la inculcación del doxa:

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu y Passeron, 1997: 44).

Es decir, es claro que una de las formas de afirmación del poder dentro de los relaciones en la sociedad es a partir del uso de la violencia, desde la nalgada al niño que tiró la leche en el desayuno, hasta ‘ajustes de cuentas’ de los cárteles de la droga. Pero lo que Bourdieu plantea es que la violencia no sólo tiene una forma de agresión evidente sino que existen formas de violencia aún más profundas que las visibles, que se encuentran ocultas bajo formas discursivas que no muestran con claridad las relaciones de poder y sin embargo las afirman. Por ejemplo, una situación imaginada pero que perfectamente se puede reconocer como posible: en un grupo de estudiantes de secundaria, el plan de clases para hoy no ha sido bien planeado por la maestra o maestro y al presentarse frente al grupo se siente vulnerable. Su lugar en la relación de poder corre riesgo frente a la eminente posibilidad de la pérdida de control del grupo. La clase comienza y efectivamente hay un problema de disciplina. Antes de que esto la sitúe en

un lugar inferior en la relación de poder, la maestra o maestro dice a los estudiantes levantando la voz: ‘en esta clase se viene a trabajar no a jugar así que saquen su libro de texto y tienen 15 minutos para copiar de la página 25 a la página 35 en su cuaderno’. En este ejemplo lo que se hace evidente es la arbitrariedad que oculta la situación de las relaciones de poder y que caracteriza la violencia simbólica, se usa la palabra ‘trabajo’ como justificante moral de la acción violenta, sin embargo la cualidad de la acción de ‘trabajo’ que se propone no tiene otra finalidad pedagógica que la de someter a los estudiantes. Para Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 1997:45) ‘Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural’. La violencia simbólica se da no sólo en situaciones como la del ejemplo en donde es evidente que hay una intención de castigo y de ocultamiento de la fragilidad del maestro, sino situaciones absolutamente naturalizadas en la práctica cotidiana como por ejemplo el uso de imágenes de niños con rasgos indígenas para promover acciones de caridad, de jóvenes tatuados para hablar de delincuencia, o el sermón que registré de un sacerdote dirigido a las mujeres jóvenes de su congregación a propósito de los noviazgos y las relaciones prenupciales, cuando les dijo: ‘si no obedecen, van a terminar vendiendo garnachas’, siendo que una de las actividades principales de muchas de las personas que asisten a escuchar misa en la localidad en donde realice la observación se dedican a actividades comerciales de elaboración de alimentos (carnitas, quesadillas, elotes, comida preparada etc.).

Entender y transformar el pensamiento y la práctica educativa lleva forzosamente a considerar tanto la razón por la que se quiere hacer esto como la razón que se encuentra como móvil de la práctica educativa. Para el pensamiento crítico en educación aportaciones teóricas como la Bourdieu son fundamentales puesto que precisamente cuestionan las estructuras sociales y proponen nuevas vías para el pensamiento y para la acción. Desde un interés emancipador, la formación del estudiante como ciudadano y productor del espacio es razón para querer entender y transformar la práctica curricular.

## FORMACIÓN EN CIUDADANÍA

Específicamente en el ámbito de la educación oficial impartida por el Estado, existe un objetivo primordial: formar a su ciudadanía. Una lectura que busque la reflexividad y el

cuestionamiento de las estructuras discursivas que conforman tanto a la educación como a la ciudadanía implica reconocer que existen diferentes formas de ‘educación’ y de ‘ciudadanía’ que son válidas según los distintos contextos históricos y políticos. Para el caso de ‘ciudadanía’ esta es una afirmación señalada por Peña (2000). Este autor propone que la educación que imparte el Estado tiene por función principal formar a su ciudadanía en función del proyecto político que lo constituye, y dentro del campo de la educación su representación discursiva está relacionada también con el tipo de interés por conocer desde donde lleva a cabo sus distintas prácticas.

Las diferentes aproximaciones al término ‘ciudadanía’ varían según el lugar dentro del espectro de formas de concebir el propio concepto. Este espectro está constituido por una infinidad de elementos; por la escala de identidad y acción ciudadana que, si bien en una educación de Estado, al menos tradicionalmente, domina la nacional, puede también tener enfoques regionales, locales o globales y puede también estar informada, en mayor o menor medida, por distintos intereses sociales, culturales, políticos o económicos; o por el rol que se espera desempeñen los individuos dentro de la estructura social, un rol que puede ser activo o pasivo, radical o conservador, comunitario o individualista (Lambert, 2001). A pesar de este enorme espectro de proyectos sociales que conforman el significado del término ‘ciudadanía’, es políticamente correcto nombrarlo como parte de discursos que requieren ensalzar nociones de igualdad y libertad social, sin embargo el hecho de la utilización común del término no significa que su sola presencia esclarezca sus implicaciones conceptuales profundas como parte del proyecto educativo de una nación.

En la década de 1980 la atención a estas implicaciones cobró relevancia; esa década marcó el colapso de los dos grandes paradigmas ideológicos representativos del siglo XX: el marxismo y la democracia liberal característica del capitalismo. Esta situación planteó una falta de perspectiva política en la sociedad y ‘la noción de ciudadanía pasó a encarnar la aspiración a una redefinición del espacio político que [superara] los déficit respectivos de dichas ideologías’ (Peña, 2000:14). Para Peña la noción de ciudadanía trasciende su mera significación jurídica como método de asignación de dirigentes políticos, para él la noción de ciudadanía:

...integra tanto la problemática de la justicia y de los derechos, tan cara a los liberales, como la de la pertenencia, en la que ponen su énfasis los comunitaristas, y la de la participación, destacada en la tradición republicana y en las concepciones radicales de la democracia (Peña, 2000:15).

Por lo tanto, continúa el autor, ‘el lenguaje de la ciudadanía permite [...] expresar tanto las críticas como las aspiraciones teórico-políticas de nuestro tiempo’ (*ibid.*) desde sus distintos puntos de partida en el espectro político. Y continúa argumentando que esto es así:

...porque la noción de ciudadanía integra tanto la problemática de la justicia y de los derechos tan cara a los liberales, como la de la pertenencia, en la que ponen su énfasis los comunitaristas, y la de la participación, destacada en la tradición republicana y en las concepciones radicales de la democracia.

México se reconoce como una república democrática y como tal tiene una estructura moral que sostiene su ‘democracia’ que va más allá de, como dice Salmerón (2006:10), ‘la estrategia procedimental para nombrar representantes políticos, legislar y tomar decisiones colectivas’, ella sostiene que

Las nociones contemporáneas de ciudadanía dan cuenta de una caracterización que va más allá del ser sujeto de derechos y que compromete otras condiciones indispensables para la cohesión social y la organización democrática de la vida pública. Se trata de condiciones que [...] implican el ejercicio de formas particulares y obligadas de conducta por parte de los ciudadanos Salmerón 2006:11).

La formación en ciudadanía está relacionada con la conformación de una ética social que se constituye a partir del establecimiento y la promoción de valores correspondientes a un tiempo y a un lugar determinado y su estudio e incorporación en el proyecto educativo de una nación a una de las tres formas del interés humano por conocer. En su propuesta ideológica, en la selección de sus contenidos y en el diseño de la estructura de sus planes de estudio y demás documentos, el currículo escolar no sólo es un reflejo de esta ética sino que es uno de los principales vehículos para la consolidación de sus prácticas normalizadas de acción y pensamiento ciudadano correspondientes al campo educativo institucionalizado. La geografía incorporada al currículo escolar abre grandes posibilidades para su acción crítica en la construcción de ciudadanía.

## EDUCACIÓN CRÍTICA GEOGRÁFICA

La presencia de la geografía, la teoría y metodología propuestas, el significado de sus conceptos más elementales como región, medio ambiente, desarrollo, sostenibilidad, etc., las formas y métodos de su práctica pedagógica, y los lenguajes que la definen en el plan de estudios oficial, hacen de la geografía un elemento significativo en la consolidación de la ética ciudadana específica del proyecto ciudadano educativo mexicano. Su estudio, por lo tanto es indispensable para reconocer a profundidad esa ética y elaborar una crítica que genere posibilidades de transformación.

Tal y como se expuso anteriormente, además de los valores que explícitamente se presentan en las propuestas curriculares existen otros tantos que no son tan explícitos o aún más, que se encuentran ‘ocultos’ dentro de los mismos discursos y prácticas curriculares que delimitan fundamentalmente el proyecto educativo al que responden. Del mismo modo, dentro de cada campo disciplinar existen ciertos parámetros valorativos específicos que no necesariamente se contemplan en las presentaciones curriculares oficiales. En México la literatura en torno a los valores y cuestiones éticas en la enseñanza de la geografía es muy escasa. Sin embargo se puede hacer referencia a otros trabajos realizados en el mismo campo fuera del país. Por ejemplo, en 1994 se llevó a cabo en Estados Unidos un taller con maestras y maestros de geografía alrededor de la pregunta: ¿Cuáles son los valores en geografía? (Salter, 2001). Las maestras y maestros que participaron en el taller identificaron: cuidado del medio ambiente, derechos humanos, justicia –social/política/ económica, apropiación de la cultura/sociedad, respeto hacia otras culturas, preservación de la calidad del paisaje, uso/mal uso/ sostenibilidad, ausencia de explotación, empatía por las culturas y el medio ambiente, responsabilidad con el medio ambiente. En este listado sobresalen dos ‘valores geográficos’ que no se contemplan explícitamente en la propuesta de plan de estudios oficial: la ‘preservación de la calidad del paisaje’ y la ‘ausencia de explotación’ y que a pesar de ello se determinó en consenso que eran valores fundamentales incorporados en la práctica curricular de las maestras y maestros de geografía que asistieron al taller. En México es difícil encontrar una experiencia similar en la que se muestren los valores geográficos que se promueven en los salones de clase mexicanos, más allá de los que se plantean explícitamente en el plan curricular oficial. Una investigación en este sentido dentro del ámbito educativo nacional arrojaría

conocimiento útil para pensar el sentido de la educación geográfica en México y su trascendencia en la formación de ciudadanía.

La experiencia británica en investigación educativa en el campo de la geografía, es útil como punto de referencia para ejemplificar los procesos formativos relacionados con el entendimiento y reflexión del espacio. Por ejemplo las observaciones de Cox (1982 citado en Salter, 2001:54) en los años Ochentas. Cox llevó a cabo un estudio de caso con un grupo de estudiantes de secundaria, relacionado la formación de valores a través de la geografía en sus estudiantes:

Durante una clase [...] uno de mis estudiantes dijo, '¡...no otra clase de 'salven a la ballena'!'. Fue una puntualización que sentí que no podía ignorar. Doce meses después otro estudiante hizo un comentario similar cuando dijo '¿...irá a ser ésta una de esas clases de 'salven a las ballenas gay'?. Un comentario tan agudo como ese, aún cuando pretendía ser gracioso, sugirió que los temas verdes pertenecen a un paradigma de significados aún mayor. En lo que para mi estudiante concernía, no era suficiente ser conciente de las especies en peligro de extinción sino que... uno tiene que ser liberal y tolerante también.

Esta experiencia muestra como los estudiantes a partir del pensamiento geográfico, no solamente se adentran en las contradicciones y los problemas de la realidad de manera empírica sino que tienen la posibilidad de la reflexión para pensar esas y otras contradicciones y problemas de la realidad. Si no en México, en el ámbito latinoamericano también se han realizado estudios en torno al papel de la geografía en el desarrollo curricular y a las alternativas que la disciplina brinda para el desarrollo del pensamiento crítico en torno a la realidad social. En Argentina se propone que la geografía:

Participa en el núcleo básico de problemas del conjunto de las ciencias sociales, haciendo hincapié en la 'especialidad' de dichos procesos. Esto significa reconocer que la organización del territorio tiene una dimensión histórica y política, que los procesos son perfeccionados por diferentes sectores de la sociedad, que las distintas sociedades nacionales se relacionan entre sí y que esta relación es distinta en cada momento histórico y cada vez más intensa en el momento actual, y que de todo ello resultan configuraciones territoriales diversas pero no aleatorias (Gurevich, 2000:27).

De esta manera la enseñanza de la geografía contribuye de manera sustancial al fortalecimiento de la ética social sobre la que se sustenta la formación de ciudadanía propuesta en el currículo escolar. El geógrafo inglés John Morgan (2003:32) afirma que la enseñanza de la geografía es:

...una forma de producción cultural. Así como las sociedades necesitan producir materialidades para continuar, así también necesitan producir culturalidad, necesitan *saberes* para matener la producción andando, y la geografía es sólo una parte de esta serie de saberes [mi traducción] [cursivas en el original].

En el acto pedagógico geográfico se producen saberes en torno a la manera como se entiende y se razona el mundo, imaginarios geográficos que en forma de discursos participan en el proceso de reproducción de la sociedad. En este campo de conocimiento se alzan como objeto de estudio las geografías institucionalizadas por el currículo escolar a partir de las cuales se legitiman ciertas formas específicas de representación del espacio y sus respectivas materialidades en las que se traducen las distintas formas de relaciones de poder. Junto con lo anterior, el espacio como objeto educativo permite el estudio de la producción y reproducción de distintas formas de saber geográfico en las aulas (Richardson, 1982). De esta forma, la educación en geografía es tanto objeto de estudio, como parte misma de la profesión geográfica.

De esta manera el pensamiento crítico en educación plantea tanto un campo teórico como una práctica dirigida a la formación de sujetos éticos en relación con ciertos códigos de conducta, es decir dirigida hacia el razonamiento y la actitud tanto moral como política. Como tal, la práctica crítica educativa se funda en el ideal de la libertad que, como afirma Buttler (2008:46):

...no se puede reducir al voluntarismo de manera sencilla debido a que la práctica por la que se establecen los límites a la autoridad absoluta depende fundamentalmente del horizonte de efectos de saber al interior del cual opera. La práctica crítica no emana de la libertad innata del alma, sino que se forma en el crisol de un intercambio particular entre una serie de normas o preceptos (que ya están ahí) y una estilización de actos (que extiende y reformula esa serie previa de reglas y preceptos). Esta estilización de sí con relación a las reglas es lo que viene a ser una 'práctica'.

Un ejemplo de trascendencia universal de esta 'estilización de sí con relación a las reglas' en educación, es el trabajo académico y la propuesta pedagógica del educador brasileño Paulo Freire que se interesó en construir una pedagogía que tomara en consideración:

...el problema del desarrollo económico y el de la participación popular en este mismo desarrollo y de la inserción crítica del hombre [...] en el proceso de 'democratización fundamental [de una manera activa y conciente] (Freire, 1989:80).

A Freire le importaba participar en el proceso de formación de agentes sociales críticos y con capacidad de propuesta y transformación.

Partiendo de los anteriores preceptos, el ejercicio de una pedagogía crítica geográfica requiere para entender las cuestiones espaciales en primer lugar hacer relevante el proceso comunicativo en el aula, dar cabida a diversidad de enfoques, trabajar a partir del cuestionamiento, fundarse en una ética de la libertad y la autonomía, y finalmente ser una pedagogía propositiva y activa. Sin embargo, hacer ‘relevante’ el proceso comunicativo es una afirmación un tanto imprecisa. El significado de ‘relevante’ varía de acuerdo con la estructura de valores desde la cual el concepto se formule. Morgan y Lambert (2005:42) se plantean la cuestión y preguntan:

¿Deberá ser relevante la educación geográfica en tanto prepara jóvenes para el mundo laboral? o ¿deberá buscar ser relevante en tanto los prepara para las ‘experiencias vitales’? La relevancia se refiere a los fines de los individuos o a los de la sociedad en su conjunto? [mi traducción].

La ‘relevancia’ de la educación geográfica para la institución gubernamental responsable de la educación oficial de los jóvenes está establecida oficialmente en las políticas educativas que se reflejan en la redacción de los documentos curriculares oficiales. Sin embargo lo que trasciende como ‘relevante’ parte del proceso formativo durante la práctica docente en el momento de la transferencia o reconstrucción del conocimiento y las prácticas geográficas entre las maestras y maestros de geografía, los estudiantes y la sociedad; lo ‘relevante’ en el salón de clases se construye en la intertextualidad del acto comunicativo de la clase de geografía. Por ejemplo, bajo un mismo plan curricular en algunos casos será ‘relevante’ el generar en los estudiantes una moral culposa de la barbarie de la humanidad en relación con la degradación del medio ambiente, en otros lo ‘relevante’ será la reflexión en torno a los procesos de degradación como producto de las formas de organización económica, política y cultural de la sociedad en general y en sus diversas particularidades. En algunos casos lo ‘relevante’ será brindar a los estudiantes una cultura general básica o las habilidades técnicas necesarias para ingresar al mundo laboral; en otros será ‘relevante’ la educación en geografía como parte de la formación, en el sentido clásico, para el ‘cuidado de sí’ (Consejo 2006) en función de su futura participación como miembro de una sociedad.

Es decir, lo ‘relevante’ está directamente en relación con la ética educativa que predomine en el salón de clases. Desde una perspectiva crítica, partiendo de los preceptos básicos de democracia, justicia, autonomía y acción, lo ‘relevante’ en el

proceso educativo se fundamentará en el entendimiento y el razonamiento de los procesos espaciales y consecuentemente en la propuesta y la acción individual y colectiva dirigida por los ideales mencionados arriba.

Para la maestra o maestro de geografía crítica, la docencia es un camino para profundizar en su campo disciplinar a partir del reconocimiento de que los contenidos geográficos establecidos en su temario de estudio no se han elegido ni acomodado al azar, ni de manera neutra, están informados por teorías geográficas que corresponden con distintas corrientes políticas de pensamiento. Tal como señala Harvey (2001:231), citado en Morgan, 2005:42), las estructuras del capital y del Estado se reproducen a partir de la promoción de una geografía positivista

Los conocimientos geográficos siempre han internalizado contenidos fuertemente ideologizados. En sus formas científicas (y predominantemente positivistas), los fenómenos naturales y sociales están representados objetivamente como cosas sujetas a manipulación, control y explotación por parte de las fuerzas del capital y del Estado [mi traducción].

Conociendo distintas formas de pensamiento geográfico y el tipo de conocimiento que resulta de ellas, los profesionales de la geografía que ejercen la docencia en su disciplina tienen, consiente o no, una postura teórica-política propia, formada fuera del ámbito escolar que, por lo tanto, no necesariamente coincide con los parámetros ideológicos desde donde se han redactado los lineamientos educativos. Los geógrafos que se sitúan en el espectro de las posturas teóricas como ‘críticos’ y que ejercen la docencia pueden producir prácticas coincidentes con sus planteamientos teóricos y a través de su práctica lograr humanizar la realidad de estudiantes, maestros y sus grupos sociales de pertenencia. Al referirse al conocimiento geográfico humanístico y crítico, Morgan y Lambert (2005:43) señalan:

... el conocimiento geográfico humanístico puede ayudarnos a hacer realidad nuestra humanidad. A tener un conocimiento más profundo de los otros y de nosotros mismos y de nuestras relaciones con el mundo. Similarmente, las formas críticas de conocimiento geográfico pueden ‘tornarse en vehículos que expresen visiones utópicas y planes prácticos para la creación de geografías alternativas’ [Morgan cita a Harvey, 2001:233] [mi traducción].

A partir de este marco ético es que se plantea en este trabajo la pertinencia de la geografía crítica para en la enseñanza de la geografía en secundaria. Una geografía que brinde elementos para la reflexión en torno a los problemas de la humanidad en cada una de sus especificidades espaciales, para la identificación de las contradicciones y

para el fortalecimiento de un pensamiento que promueva acciones fundadas en valores a favor del pensamiento reflexivo, a favor de la justicia social y los derechos humanos, que esté a favor del cuidado y respeto las diversas culturas y el medio ambiente, pero que sobre todo esté a favor de la democracia, la libertad y los derechos humanos.

## LA GEOGRAFÍA PARA LA DOCENCIA Y LA DOCENCIA PARA LA GEOGRAFÍA

Como se expuso en los capítulos anteriores, actualmente la geografía, a partir del estudio del espacio, contribuye de manera fundamental al entendimiento y razonamiento de los problemas de la sociedad; sin embargo, la legitimidad de la voz académica de las geógrafas y geógrafos depende en gran medida en su capacidad de reproducirla dentro de los campos discursivos de poder. Las maestras y maestros que se han formado dentro de distintas teorías de la disciplina geográfica pueden profesionalizar su maestría disciplinar al situarse como agentes de reproducción de sus posturas teóricas y sus prácticas académicas. En contraste, al no llevar a cabo un ejercicio académico profesional en el ámbito de la docencia corren el riesgo de manera individual, de que en su práctica pedagógica se conviertan en meros administradores de los programas escolares, y dentro del campo de la disciplina geográfica, el riesgo de reproducir concepciones teóricas geográficas que, debido a su obsolescencia, resulten incongruentes con la realidad propia y la de sus estudiantes. El peligro de que esto suceda es que se conduzca la disciplina geográfica a la pérdida de su legitimidad ante la sociedad, no sólo en el ámbito escolar sino en general como disciplina científica. En sí mismo el ámbito escolar es un ámbito por excelencia de reproducción y legitimación de las estructuras sociales y sus cuerpos institucionalizados de conocimientos, prácticas y valores. Así mismo, en el ejercicio de la docencia, las geógrafas y geógrafos inciden también en la legitimación de su disciplina.

Así como el profesionalismo es fundamental para la enseñanza de la geografía, la enseñanza de la geografía cumple funciones esenciales en la profesionalización de las geógrafas y geógrafos, pues los pone en una situación de reflexión continua en torno a sus propios argumentos teóricos, lo cual favorece su propio desempeño académico, incrementa la calidad profesional y ofrece un espacio para la investigación académica

relacionada directamente con la trascendencia y pertinencia de su propia disciplina frente a la sociedad.

Las universidades y demás centros de formación e investigación geográfica son espacios en los que se crean campos discursivos. En algunos de ellos las comunidades científicas producen conocimiento geográfico de 'punta' y lo legitiman. Sin embargo no son las únicas instancias de legitimación de conocimiento, ni los campos discursivos se circunscriben a los espacios académicos. Existen instancias no académicas que también juegan un papel fundamental, o superior, en la legitimación del conocimiento científico, por ejemplo los proyectos de Estado que se materializan, entre otros espacios, en la escuela.

De esta forma, la 'relevancia' que las maestras y maestros profesionales de la geografía asignen al acto de transferencia o reconstrucción de conocimientos, valores y prácticas, dependerá de hasta dónde ellas y ellos logren procesos concientes y reflexivos que sean capaces de generar, aún dentro de las estructuras establecidas, una práctica informada por su propio interés crítico por conocer desde el que conciben formas distintas de culminar el currículo geográfico.

### ENSEÑAR GEOGRAFÍA ¿PARA QUÉ?

Dije párrafos arriba que la educación que imparte el Estado corresponde a proyectos sociales, políticos y económicos característicos de cada momento histórico y que es un mecanismo por excelencia de reproducción tanto de los proyectos políticos mismos como de las estructuras sobre las cuales se sostienen. La educación oficial es el mecanismo por excelencia del Estado para formar a su ciudadanía de acuerdo con los lineamientos éticos ensalzados por los diferentes proyectos nacionales (Latapí, 1988). Sin embargo éstos, como productos históricos, a pesar de que correspondan a intereses de momentos específicos, cargan consigo los fundamentos esenciales que se plasmaron en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en torno a los valores ciudadanos, que, en mayor o menor medida, permanecen aún después de las distintas reformas y políticas educativas que se han impuesto a lo largo de las múltiples

administraciones de gobierno y particularmente después de la última reforma a la educación Secundaria en 2006.

Los cinco proyectos de nación que reconoce Pablo Latapí (1988:22) son: el original de Vasconcelos (1921), el socialista (1934-1947), el proyecto técnico de los años treinta, el de la unidad nacional de mediados de siglo, el modernizador, que se sitúa a principios de los setenta, y, yo agregué en 2006 (Consejo, 2006) un sexto, el neoliberal, que se comienza a perfilar en los años ochenta y que se consolidó durante el primer lustro de la década de los años noventa; a la fecha sigue vigente. A estos proyectos de nación han trascendido, al menos en el discurso político educativo, algunos lineamientos éticos básicos sobre los que se sostiene la noción de ciudadanía. Estos son: el sentido de soberanía e independencia nacional, el carácter popular y laico de la educación, su cometido de integración social, el compromiso del Estado con la enseñanza pública y la democratización de su acceso, la importancia que se otorga al proceso educativo en la búsqueda de la equidad social, el sentido de la unión nacional y del fortalecimiento de valores sociales como la tolerancia y la convivencia en la diversidad, los principios de libertad, democracia como forma de vida, justicia y la aspiración a la convivencia pacífica en el ámbito internacional (Consejo, 2006; Santos del Real, 1999).

Estos son los lineamientos éticos que sustentan la labor fundamental de la escuela en atención a los propósitos de formación ciudadana y que de acuerdo con Salmerón (2007:299) tiene dos sentidos fundamentales:

En el sentido en que la institución escolar puede como demostró John Dewey, crear un ambiente social distinto, 'purificado', que filtre las condiciones perjudiciales del ambiente social amplio y potencie las condiciones que se estiman deseables para la experiencia de los usuarios del sistema educativo e influyan favorablemente en su crecimiento... En el sentido en que la escuela como ninguna otra institución, puede producir y generar nuevos hábitos de pensamiento que se orienten a la superación de las condiciones fácticas (Salmerón 2007: 299).

La autora se basa en la contribución teórica del filósofo estadounidense John Dewey (Dewey, 1995) que plantea que en la escuela se crean ambientes que posibilitan

...y de hecho [tienen] la función obligada- de simplificar, purificar y liberar las condiciones de intercambio social de la comunidad más amplia de la que forma parte (Dewey, 1966 citado en Salmerón, 2007:299).

Por su parte la teoría geográfica se ha desarrollado también para responder a los cuestionamientos de la sociedad en cada tiempo y cada espacio. Como se ha señalado en

el capítulo anterior, en la década de 1970 la geografía dio un giro radical hacia la propuesta de interpretaciones de la problemática social a partir de la idea de la producción social del espacio, que en la década de 1980 se amplió con la idea de que el espacio no sólo es producto de la sociedad sino que la sociedad y sus procesos son también producto del espacio (Massey, 2002). Sobre esto John Morgan (2002:251) señala que:

El espacio no es sólo una hoja en blanco en la que los procesos [sociales de diferenciación espacial] se inscriben una forma particular. Más bien es algo íntimamente atado a la manera en como se mantienen tales diferencias, esto es el espacio y la distancia se usan para mantener y reforzar esas inequidades [mi traducción].

En este sentido el espacio geográfico es mucho más que un producto, tiene una importancia fundamental en los procesos dinámicos de la sociedad, y su conocimiento por lo tanto es clave tanto para su entendimiento como para su reflexión y generación de propuestas de acción que, enmarcadas en el ámbito educativo, se traducen en la capacidad ciudadana de entendimiento y reflexión de su sociedad bajo los parámetros de justicia, libertad, democracia, y otros del mismo tenor que se han señalado como fundamentales de la educación ciudadana.

## GEOGRAFÍA Y LA FORMACIÓN EN CIUDADANÍA EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN

En el capítulo anterior señalé que la globalización contribuye a una reconfiguración de las identidades personales, nacionales y supranacionales a partir de la imposición de un nuevo conjunto de reglas y procedimientos para la resolución de problemas que existen en una sociedad informada por el neoliberalismo, las nuevas tecnologías de la comunicación y el mundo ligado al capitalismo informacional, que según Castells (2000b:186) ‘...no es una entidad; es una estructura social específica, con sus reglas y su dinámica’. Tal como lo describí, existe un discurso hegemónico regulado por una lógica de mercado, basado en la globalización. Desde este discurso se definen macropolíticas basadas en racionalidades técnicas y modelos definidos de comportamiento, que son sumamente poderosas y que recontextualizan los planteamientos que legitiman la acción del Estado. La lógica que guió las acciones de

los estados nacionales después de la segunda guerra mundial se sostenía en el planteamiento modernista de fortalecimiento de la sociedad industrial. El cambio posmoderno de las últimas dos décadas del siglo XX a partir del impulso y desarrollo de las tecnologías de la información y del transporte, plantearon un nuevo marco de valores basados en lógicas de libre mercado contrapuestas en muchos sentidos con las lógicas anteriores. Las transformaciones en las estructuras de valores cambian también los discursos sobre los cuales los Estados legitiman sus acciones.

Esos cambios en la estructura de valores y en las normatividades y políticas estatales están también acompañados de cambios en las formas de conocimiento que informan la manera de entender y de actuar de los actores sociales. En el caso del conocimiento geográfico, el cambio en las políticas educativas hacia un enfoque neoliberal plantea la incorporación de un conocimiento distinto al que tradicionalmente se promovía oficialmente en el ámbito escolar. El Sistema Educativo Nacional es un instrumento del Estado fundamental para su reproducción, y el conocimiento geográfico que desde él se genera tiene características que Según Harvey (2001:231) contribuyen a la ‘creación, mantenimiento y ampliación de sus competencias’, el autor afirma que ‘mediante su influencia en la educación, el Estado puede influir en las identidades nacionales y locales como medio para garantizar su poder’ (2001:231). Un ejemplo actual de ello en México, es la oficialización de una geografía de la Independencia y la Revolución Mexicana a través del enorme despliegue de información y recursos en torno a la celebración en 2010 del bicentenario de la Independencia y centenario de la Revolución Mexicana.

Por otro lado, el discurso hegemónico que se dicta desde estructuras supranacionales, entre las que destacan el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, establece un sistema mundial de valores y prácticas legitimadas desde una lógica de mercado neoliberal que también constituyen una fuente de producción de conocimiento geográfico que filtra las estructuras nacionales a través de las políticas y reformas educativas. Es el caso de países en América Latina como México en que, a partir del establecimiento de nuevas normatividades legales de la práctica educativa<sup>7</sup> desde la década de 1980, particularmente durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari en la

---

<sup>7</sup> Por ejemplo el Acuerdo para la Modernización Educativa, la Ley General de Educación y los Planes Nacionales de Desarrollo.

década de 1990, se institucionalizó esta nueva lógica ‘globalizadora’ que dirige y fundamenta al Sistema Educativo Nacional Mexicano. Según Leher (2004), una vez impuestos los lineamientos hegemónicos, la educación se modifica radicalmente y se vuelve cada vez más instrumental:

La educación se modifica radicalmente, tornándose menos y menos politécnica (en el sentido de Marx) y más y más instrumental: los contenidos están fuertemente rellenos de eulogismos del capital y el debate educativo se regula de forma mayor por empresarios y por estrategias políticas [mi traducción].

De esto resulta una estandarización de los patrones educativos y una homogenización de la práctica escolar a nivel mundial que llevan a discutir en torno a una ‘mundialización’ del currículo escolar caracterizado, según Pacheco (2009:212) por cuatro factores:

Cambio de manos del poder del estado al mercado; transformación de los ciudadanos a consumidores; transformación de la sociedad monocultural a sociedad multicultural; transformación de la industria secundaria y terciaria a industria de la información/conocimiento; cambios de las formas de autoridad del conocimiento (de texto a imagen) [mi traducción].

En este contexto el conocimiento geográfico que se promueve en las escuelas se mueve hacia una conceptualización nueva basada en una jerarquización de las escalas geográficas en donde dominan los dictados de la macropolítica globalizadora que considera esencial que los estudiantes se formen para el ejercicio de una ciudadanía mundial, bajo una estandarización educativa de orientación técnica, tal como se aprecia en el Plan Nacional de Educación 2000. Sin embargo, en el contexto de las escuelas existen muchas otras formas de conocimiento geográfico que juegan papeles importantes en el proceso educativo de los estudiantes. Afirma Harvey (2001:234):

Los conocimientos geográficos institucionalizados [...] son especialmente importantes para la geografía en cuanto disciplina académica. Pero hay tipos mucho más amplios y generales de conocimientos geográficos integrados en el lenguaje, los modos de vida locales, la simbiosis local alcanzada entre naturaleza, economía y cultura, las mitologías locales y diversas prácticas y formas culturales, las prescripciones de sentido común y las tradiciones sociolingüísticas locales. Abundan los conocimientos geográficos especializados (desde el conocimiento urbano del taxista, hasta el conocimiento particular del ornitólogo aficionado).

Estos conocimientos, que llegan por medio de los estudiantes y los docentes en cada salón de clase, se encuentran presentes en el espacio docente y posibilitan una producción de conocimiento geográfico que resuelva, además de problemas técnicos y pragmáticos, problemas que requieran de la reflexividad y la razón que partan de las nociones de libertad y autonomía.

Como se señaló en el capítulo primero, la geografía se piensa y se practica de formas diversas pero la geografía crítica permite:

...la reflexión sobre los problemas sociales y la orientación de las conductas a favor de la resolución de esos problemas [que] exigen distancias críticas respecto de las meras condiciones fenoménicas en que las dificultades se inscriben (Salmerón, 2007:313).

Esto es, el ejercicio de la razón, y el espacio educativo es el espacio por excelencia para llevarlo a cabo. Salmerón (2007:314) es aún más contundente y dice que ‘si la razón teórica no es fomentada en la escuela, quizá no lo sea en ningún otro espacio educativo.’ Ese es precisamente el quehacer de las geógrafas y geógrafos críticos como maestras y maestros; la racionalización académica de su práctica hace de ella un sitio de posibilidad de autonomía en la producción de conocimiento razonado. Al respecto Salmerón (*ibid.*) continúa diciendo que ‘es una de las prerrogativas privilegiadas de la enseñanza deliberada, planificada, no espontánea: la de fomentar, afinar, sofisticar la actitud teórica, [y] el hábito de pensar reflexivamente’. Son estas precisamente las características del pensamiento crítico y las geógrafas y geógrafos que ejercen su profesión al enseñar geografía bajo este enfoque:

...lejos de restar valor a la idea básica respecto del compromiso de la institución escolar con la solución de problemas sociales prácticos, no se haría sino acrecentar las posibilidades de contribuir a ello con el poder transformador de las prácticas que caracteriza a la reflexión teórica (*ibidem.*).

De esta manera la enseñanza de la geografía como profesión geográfica contribuye al fortalecimiento de la razón, a la formación de ciudadanía como capacidad de pensamiento reflexivo en torno a los problemas que aquejan la sociedad actual y al enriquecimiento del saber geográfico.

## CONCLUSIÓN

Después de plantear la relevancia del pensamiento crítico en educación; de haber establecido el tipo de ciudadanía que se puede esperar de la formación geográfica crítica; de haber explorado las formas los intereses por conocer a partir de las cuales se construye el currículo escolar y su relación con el tipo de teoría geográfica que les corresponde; de diferenciar una práctica pedagógica en la que, como diría Apple

(1979:133) 'Los educadores [desarrollan] categorías y modos de percepción que cosifican a los individuos para que ellos (los educadores) confronten a los estudiantes como abstracciones institucionales,' de aquella en la que los educadores conciben a los estudiantes y otros agentes involucrados en el proceso educativo como 'personas concretas con quienes tienen lazos reales en el proceso de reproducción cultural y económica [mi traducción]' para la producción de un currículo escolar que aún circunscrito a los límites institucionales esté posibilitado de producir pensamiento y acción crítica, paso en el siguiente capítulo a exponer al lector el contexto de referencia en el que se inserta esta investigación.

## CAPÍTULO 3

### MARCO ÉTICO-NORMATIVO DEL CURRÍCULO ESCOLAR NACIONAL

#### INTRODUCCIÓN

La estructura ética-normativa que rige al Sistema Educativo Nacional (SEN) está regulada por lineamientos de diferente orden y trascendencia que rigen el funcionamiento tanto de las escuelas, como de la actividad docente en todas las modalidades de la secundaria mexicana: Secundarias generales (también conocidas como diurnas), Secundarias técnicas (forestales, agropecuarias, pesqueras e industriales), Secundarias generales particulares incorporadas, Secundarias técnicas particulares incorporadas, Secundarias para trabajadores, Telesecundarias, Centros de de Educación extraescolar y Sistemas de Educación Abierta.

En el ámbito de normatividad legislativa, la educación secundaria se rige por lo establecido en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, que establece el espíritu del Estado mexicano en términos generales, y particularmente en algunos de sus artículos, legisla la práctica educativa del país. De estos artículos se deriva la Ley general de Educación que determina la estructura legislativa del Sistema Educativo Mexicano. A esta estructura legislativa básica se suman de manera complementaria otra serie de acuerdos y compromisos del Estado en materia educativa suscritos a niveles nacionales e internacionales. Los de la primera categoría son el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y el Plan Nacional de Desarrollo correspondiente al sexenio actual. Los de la segunda categoría son los reglamentos, acuerdos y compromisos suscritos por el Estado Mexicano originados el ámbito internacional: la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su correspondiente Declaración Universal de los derechos de las Niñas y los Niños así como las normatividades de las organizaciones multinacionales a las que pertenece como miembro y sus 'recomendaciones' en torno a la materia educativa.

En este capítulo desarrollo ese contexto normativo que delimita el ámbito de la educación secundaria en México. En la primera parte planteo el contexto normativo nacional que enmarca el currículo escolar oficial. Comienzo señalando los mandatos legales que impone la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa, en seguida hablo de los lineamientos estipulados en la Ley general de educación y las perspectivas señaladas en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2011. Como parte de este contexto normativo nacional expongo también el desarrollo histórico de la Reforma Integral para la Educación Secundaria (RIES) haciendo hincapié primero en las modificaciones legales que se llevaron a cabo en 1993 como resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica y, segundo, en los cambios cualitativos derivados de la RIES y establecidos oficialmente en 2006 en el Acuerdo 384 por el que se establece la reforma al plan y programas de estudio de secundaria (A384) y publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2006). En seguida menciono algunos lineamientos normativos impuestos desde al ámbito internacional a partir de la suscripción de convenios y adquisición de deudas con algunos organismos multinacionales como la Organización de las Naciones Unidas y el Banco Mundial, señalando el papel que estos desempeñan en la construcción de los límites normativos que enmarcan el currículo escolar mexicano.

En la segunda parte presento el material que será objeto de mi análisis: El Documento Base (SEP 2002) con el que se presentó la propuesta de reforma educativa de la que derivó el currículo escolar actual; el documento oficial del Acuerdo 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria (A384), en el que se establecen oficialmente los términos de la RIES publicados en el Diario Oficial de la Federación en febrero de 2006 (DOF, 2006); un libro de texto de geografía (Fernández y Hernández, 2006), aprobado y por lo tanto, validado por la Secretaría de Educación Pública como texto acorde con las especificaciones oficiales, y los materiales diseñados para formar a las maestras y maestros en el Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006 (SEP, 2006a, 2006b).

## LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS Y LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicada en el Diario Oficial de la Federación del 5 de febrero de 1917 establece en su artículo tercero el derecho de todo individuo a recibir educación preescolar, primaria y secundaria por parte del Estado. Establece que la educación en México garantiza la libertad de creencias, por lo que será laica (artículo. 3-I), se basará en los resultados del ‘progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios’ (artículo 3-II) y será democrática, nacional y contribuirá al a convivencia humana (artículo 3-III a,b,c). La Carta Magna dicta que el Ejecutivo Federal ‘determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la república’ (artículo 3-III) y establece su gratuidad (artículo 3-IV). El artículo 31 dicta la obligación de los mexicanos a ‘hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación primaria y secundaria’ (artículo 31-I) y determina que el congreso tiene facultad de ‘establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales [...] y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones’ (artículo XXV).

La Ley General de Educación se establece en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari y determina en su artículo séptimo que la educación que imparta el Estado, además de seguir las disposiciones señaladas en la Constitución Política, tendrá que:

- 7-I Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas
- 7-II Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos
- 7-III Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.
- 7-IV Promover, mediante la enseñanza la lengua nacional –el español-, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas.
- 7-V Infundir el conocimiento y la práctica democrática como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos a participar en la toma de decisiones para el mejoramiento de la sociedad
- 7-VI Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como proporcionar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto de los mismos;

- 7-VII Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas;
- 7-VIII Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación;
- 7-IX Estimular la educación física y la práctica del deporte;
- 7-X Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia, sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios;
- 7-XI Hacer conciencia de la necesidad de un aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la protección del ambiente, y
- 7-XII Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

Según la legislación educativa e la finalidad de las instituciones que conforman parte del SEN es: '[permitir] al educando incorporarse a la sociedad y, en su oportunidad, desarrollar una actividad productiva y que permita, asimismo, al trabajador estudiar' (artículo 10).

El artículo 12 sobre las atribuciones de la autoridad educativa federal dice en sus primeros seis párrafos, lo siguiente:

- Artículo 12-I Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica
- Artículo 12-II Establecer el calendario escolar
- Artículo 12-III Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos, mediante procedimientos que permitan la participación de los diversos sectores sociales involucrados en la educación:
- Artículo 12-IV Autorizar el uso de libros de texto
- Artículo 12-V Fijar lineamientos generales para el uso del material educativo
- Artículo 12-VI regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica.

En lo que se relaciona con los planes y programas de estudio está estipulado que en los planes de estudio deberán definirse:

- I Los propósitos de la formación general y, en su caso, de adquisición de las habilidades y las destrezas que correspondan a cada nivel educativo:
- II Los contenidos fundamentales de estudio [...] que el educando deba acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo
- III Las secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje [...]
- IV. Los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación [...].

La determinación de los planes y programas es competencia de la Secretaría, quien 'para tales efectos [...] considerará las opiniones de las autoridades educativas locales, y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, expresadas a través del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación' (artículo 48).

El marco legislativo que se establece para la participación social en el proceso educativo determina que:

Las autoridades educativas promoverán, de conformidad con los lineamientos que establezca la autoridad educativa federal, la participación de la sociedad en actividades que tengan por objeto fortalecer y elevar la calidad de la educación pública, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos (artículo 68).

Será responsabilidad de la autoridad de cada escuela pública de educación básica vincular a ésta, activa y constantemente, con la comunidad. El ayuntamiento y la autoridad educativa local darán toda su colaboración para tales efectos (artículo 69).

Para facilitar y promover la participación social la ley establece que se operen consejos de participación social en los que deberán estar representados maestros, padres de familia, autoridades de gobierno, miembros del sindicato de maestros, y miembros de organizaciones sociales y demás interesados en el mejoramiento de la educación. artículos 68-73). Estos consejos tienen por función incorporar a los distintos sectores de la población interesados en las cuestiones educativas del país, a los procesos de mejoramiento del SEN. Constituyen instancias de consulta, colaboración, apoyo e información en sus cuatro niveles que pueden tomar parte en actividades diversas.

#### PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2006-2012

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) es la propuesta sexenal del presidente en turno de la República Mexicana para el ordenamiento, la sistematización y la priorización de las acciones de gobierno en torno a la actividad económica, política, social y cultural del país. Su propósito es transformar la situación nacional de acuerdo con las normas, principios y objetivos establecidos por la Constitución Mexicana y la ley. En materia educativa, el PND 2006-2011 (Gobierno de la República 2006) plantea un panorama con las siguientes problemáticas que existen aún:

- Aún persisten rezagos de consideración en el SEN. Los más importantes son la falta de oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad, y a los avances en materia de tecnología e información.
- Bajo desempeño de los estudiantes de primaria y secundaria en lo referente a la comprensión de lectura, la expresión escrita y las matemáticas.
- La brecha en calidad entre escuelas públicas y privadas sigue siendo considerable.

- La condición socioeconómica de los estudiantes es el factor que más se relaciona con el nivel de logro educativo.
- El rezago educativo de la juventud impide avanzar con un mejor ritmo en lo referente a crecimiento económico y superación de la pobreza.
- Este rezago afecta el logro de otros objetivos nacionales como el apego a la legalidad, que debería ser cultivado como parte integral de la formación en las sucesivas etapas de la educación de los jóvenes.

Ante esta situación el PND (2006) plantea que:

Junto con el logro de la cobertura, es necesario alcanzar niveles de calidad más altos. Debe promoverse el mejoramiento educativo para dotar a niños y jóvenes de una formación sólida en todos los ámbitos de la vida, incluidos el buen desempeño en el trabajo, la plena participación social y política y el valor de la realización personal... Es por eso que hoy, en un mundo cada vez más competitivo, todos los actores sociales, incluidos el gobierno, los maestros y los padres de familia coinciden en que el conocimiento se ha transformado en el factor más importante para incrementar la competitividad del país.

Algunos de los objetivos y estrategias en el PND (2006) son los que se presentan en el siguiente cuadro:

**Cuadro 2. OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS EN EL PND 2006-2011**

| Estrategias   | Objetivos   |
|---|---|
| <p>Estrategia 9.3 [Para elevar la calidad educativa]<br/>           Actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica.</p>   | <p>Objetivo 11 Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida.</p> <p>El analfabetismo digital es una barrera decisiva para el acceso de los mexicanos a las oportunidades en un mundo globalizado. No basta con saber leer y escribir; para competir exitosamente hace falta también saber utilizar las computadoras y tener acceso a las telecomunicaciones informáticas. Ser parte de esta red permite acceder, intercambiar y generar ideas y cultura de tal manera que las oportunidades de las personas para elevar su potencial se amplíen.</p> |
| <p>Estrategia 12.4 Estimular la educación sobre derechos y responsabilidades ciudadanas.</p> <p>Para que las personas puedan ejercer sus derechos y cumplir sus obligaciones, el primer paso es que los conozcan a cabalidad. Por ello se impulsará que, desde edades tempranas, los mexicanos tengan la capacidad de reflexionar sobre el significado de sus actos y tengan una clara conciencia de sus responsabilidades y derechos ciudadanos, para que, llegado el momento, los ejerzan plenamente y practiquen activamente las conductas democráticas.</p> | <p>Objetivo 12 Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo.</p> <p>La educación, para ser completa, debe abordar, junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos, el aprecio por los valores éticos, el civismo, la historia, el arte y la cultura, los idiomas y la práctica del deporte.</p> <p>La diferencia de resultados que desfavorece al sistema de educación pública frente al privado descansa, principalmente, en la ausencia generalizada de este enfoque integral.</p>   |

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan Nacional de Desarrollo 2006-2011

Específicamente los señalamientos del gobierno en turno con respecto a el desarrollo del plan curricular tienen el propósito fundamental formar a los estudiantes para su inserción en la vida económica fundamentalmente como técnicos capaces de manipular las nuevas tecnologías de la comunicación. Hace referencia al ‘mundo globalizado’ como aquello que sucede en el ámbito del desarrollo tecnológico y que se puede estar dentro o fuera de él. Según lo estipulado en el PND 06-11 los lineamientos para la educación y específicamente para el desarrollo del currículo escolar, señalan que el potencial humano tiene un parámetro de medición a partir de la capacidad de acceso y uso de la tecnología. Si bien se mencionan también otros aspectos importantes en el proceso formativo el énfasis está puesto sobre lo que he descrito al inicio de este párrafo.

La Constitución política mexicana, la ley de educación, sus correspondientes estructuras institucionales y las políticas de desarrollo correspondientes a la administración gubernamental en turno conforman el marco un normativo dentro del ámbito nacional para la configuración del currículo escolar nacional y su implementación. Sin embargo estos límites de acción y desarrollo curricular también están trazados a partir del lugar que ocupa la nación mexicana en el contexto internacional. México forma parte, suscribe convenios, adopta deudas y colabora con diversos organismos multinacionales que son representativos de discursos hegemónicos mundiales de desarrollo.

Lo que sigue a continuación en un breve señalamiento de estos organismos y las políticas que promueven. Resulta importante nombrarlos porque su influencia es fundamental en la elaboración de políticas públicas. Particularmente a partir de los años de la década de los ochentas el discurso que ha permeado fuertemente es un discurso de desarrollo economicista neoliberal.

## ORGANISMOS MULTINACIONALES

A partir de la segunda guerra mundial, la consolidación de organismos multinacionales marcó el surgimiento de una nueva fuente de dirección para las decisiones de los

gobiernos nacionales en torno a las políticas económicas y sociales de sus países. En el ámbito educativo esto generó una internacionalización de las tendencias educativas contemporáneas. Actualmente las corporaciones que se reconocen más relacionadas con la problemática educativa son: El Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y, a nivel latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). La educación en México se encuentra enmarcada por las políticas definidas desde esos organismos que funcionan como agencias para la selección y circulación diferencial de significados, influyendo de manera decisiva en las políticas educativas nacionales y, desde luego, en los diseños y operación curricular. Entre otras prácticas de estos organismos para lograr la penetración de sus políticas en los distintos países, está la del otorgamiento de reconocimientos y recursos de distinto tipo a aquellos programas que respondan a sus recomendaciones y lineamientos, habiendo logrado a lo largo del tiempo una ‘naturalización’ de su presencia en los distintos proyectos nacionales. La educación en México no se puede entender sin reconocer las características de los organismos internacionales. Sin ser un objetivo de este estudio el análisis de los discursos y políticas de esos organismos, es indispensable tomar en cuenta sus características para lograr un análisis más preciso de la educación geográfica en la escuela secundaria. En los siguientes párrafos se presenta una breve semblanza de cinco corporaciones con influencia decisiva en México. Estas semblanzas se han informado a partir de fuentes de información de las propias corporaciones, mostrando en su conjunto el discurso hegemónico neoliberal.

**BANCO MUNDIAL (BM).** Es una organización internacional de asistencia financiera y técnica para los países ‘en desarrollo’ de todo el mundo. La propiedad de este organismo está en manos de sus 184 países miembros, entre ellos México. Su misión es

Combatir la pobreza con pasión y profesionalidad para obtener resultados duraderos, y ayudar a la gente a ayudarse a sí misma y al medio ambiente que la rodea, suministrando recursos, entregando conocimientos, creando capacidad y forjando asociaciones en los sectores público y privado (BM, 2009).

Para lograr su misión ofrece préstamos con intereses bajos, créditos sin intereses y donaciones para diversos fines, entre los que se incluyen inversiones en educación, y asistencia técnica, con la finalidad de que los países aumenten su participación en la economía mundial. Su objetivo principal es ayudar a la población más desfavorecida de los países más pobres, pero para todos los países miembros hace hincapié en la necesidad de:

- Invertir en las personas, especialmente a través de servicios básicos de salud y educación.
- Proteger el medio ambiente.
- Prestar apoyo al sector privado y alentar su desarrollo.
- Reforzar la capacidad de los gobiernos de suministrar servicios de buena calidad, en forma eficiente y transparente.
- Promover reformas orientadas a la creación de un entorno macroeconómico estable, favorable a las inversiones y la planificación a largo plazo.

Según las propias fuentes de este organismo (BM, 2010):

El Banco Mundial es el principal proveedor de asistencia para el desarrollo, pues otorga unos US\$ 20.000 millones en nuevos préstamos cada año (todas las cifras en dólares corresponden a dólares actuales de EE.UU.). No obstante, no es el único proveedor, y también desempeña una función vital de coordinación con otras organizaciones - privadas, gubernamentales, multilaterales y no gubernamentales - a fin de que los recursos se utilicen con plena eficacia en apoyo de los planes de desarrollo del país.

De los estudios sobre los problemas económicos, sociales y políticos que realiza el organismo multilateral, se desprenden una serie de ‘recomendaciones’ para los gobiernos nacionales. Para México las recomendaciones y propuestas de política educativa son las siguientes:

- a) programas de descentralización con apoyo a las entidades federativas;
- b) focalización sobre los pobres, poblaciones aisladas e indígenas;
- c) educación a distancia;
- d) becas;
- e) mejoramiento del PROGRESA y los programas compensatorios;
- g) reforma curricular y métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje;
- h) reforzamiento de la participación social;
- j) modelo de educación bilingüe;
- k) estudios sobre costo-efectividad;
- l) incremento del tiempo escolar;
- m) revisión del marco regulatorio de la educación privada;
- n) mecanismos alternativos para el financiamiento de la educación superior;
- o) reforzamiento de las capacidades de planeación, gestión y gobierno.

No son todas las propuestas pero las que se listan ejemplifican su orientación: educación para la competitividad global y para un supuesto acortamiento de las brechas de desigualdad y pobreza.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). La UNESCO es un organismo especializado de las Naciones Unidas que busca crear condiciones propicias para un diálogo entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos fundado en el respeto de los valores comunes. Con este ideal además de promover un pensamiento fraterno y dirigido hacia la paz mundial, se constituye como un organismo regulatorio con el fin de lograr acuerdos universales. De esta manera promueve la cooperación internacional de sus 190 Estados miembros y Miembros Asociados en los ámbitos de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación. Las estrategias y actividades de la UNESCO (2001) se sustentan en objetivos de la comunidad internacional, que se plasman en objetivos de desarrollo internacionalmente acordados. Sus objetivos son:

- la igualdad entre hombres y mujeres;
- lograr la educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida;
- movilizar el conocimiento científico y las políticas relativas a la ciencia con miras al desarrollo sostenible;
- abordar los nuevos problemas éticos y sociales;
- promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y una cultura de paz;
- construir sociedades del conocimiento integradoras recurriendo a la información y la comunicación.

Entre el 5 y el 7 de marzo del 2001 se llevó a cabo la séptima reunión de Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, en donde se hizo una evaluación de los resultados del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (CRIPPEALC). Se presentó un análisis prospectivo de los posibles escenarios políticos, sociales, económicos, y culturales, en los cuales se desarrollará la región en los siguientes quince años. Como resultado de la reunión, el CRIPPEALC emitió las siguientes recomendaciones en torno a educación de la siguiente manera:

La Declaración de Cochabamba toma en cuenta los siguientes temas:

- La preocupación por no haber logrado la totalidad de las metas propuestas por el Proyecto Principal de Educación;
- La necesidad de que los sistemas educativos deban acelerar su ritmo de transformaciones para no quedar rezagados con respecto a los cambios que acontecen en otros ámbitos de la sociedad;
- Que para lograr aprendizajes de calidad en el aula, los docentes son insustituibles;
- Que sin educación no hay desarrollo humano posible;
- Que en un mundo plural y diverso, América Latina y el Caribe tienen mucho que ofrecer si aprovechan la riqueza de su diversidad de etnias, lenguas, tradiciones y

- culturas;
- Que se requiere un nuevo tipo de institución educativa más flexible, con alta capacidad de respuesta y dotada de una efectiva autonomía pedagógica y de gestión;
- Que siendo la educación un derecho y deber de cada persona, es necesario crear mecanismos adecuados y flexibles que aseguren una sostenida participación de múltiples actores y se incentiven prácticas intersectoriales en el campo de la educación;
- Que la condición de la juventud reclama respuestas educativas específicas que posibiliten al joven habilidades para la vida, el trabajo y la ciudadanía;
- Que es necesario ampliar los focos de atención educativa de manera formal y no formal hacia grupos de población infantil y adulta aún insuficientemente considerados en las actuales estrategias nacionales;
- Que el uso pedagógico de las tecnologías de la información y comunicación debe darse en el marco de un proyecto social y educativo comprometido con la equidad y la calidad.

En lo que va de la década del 2000, estas recomendaciones se han traducido en políticas y reformas educativas de los gobiernos de los países miembros, entre ellos México.

**ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE).** La OCDE es una organización de cooperación internacional, compuesta por 31 estados, incluido México, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. En la OCDE, los representantes de los países miembros se reúnen para intercambiar información y acordar políticas con el objetivo de maximizar su crecimiento económico y apoyarse mutuamente en su desarrollo y apoyar el desarrollo de los países no miembros. Los objetivos de la organización se listan en su sitio de Internet (OCDE, 2010):

Fundada en 1961, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos agrupa a 31 países miembros comprometidos con la democracia y una economía de mercado, cuya finalidad es:

- Apoyar el desarrollo económico sostenible
- Incrementar el empleo
- Elevar los niveles de vida
- Mantener la estabilidad financiera
- Apoyar el desarrollo económico de otros países
- Contribuir al crecimiento del comercio mundial

Para la formulación de sus recomendaciones educativas, este organismo parte de que las personas con niveles bajos de educación tienen mayor dificultad para insertarse en el mercado laboral y por lo tanto su participación en el bienestar de su sociedad es menor. Ante esta perspectiva el objetivo de la OCDE en materia educativa es promover la educación para la formación de recursos humanos que colaboren a disminuir las

desventajas sociales y económicas de sus países y contribuyan al crecimiento y estabilidad social.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). La OEI es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional. La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, para realizar los principios en que se funda y cumplir sus obligaciones de acuerdo con los Estatutos, establece los siguientes fines generales (OEI 2010):

- Contribuir a fortalecer el conocimiento, la comprensión mutua, la integración, la solidaridad y la paz entre los pueblos iberoamericanos a través de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura.
- Fomentar el desarrollo de la educación y la cultura como alternativa válida y viable para la construcción de la paz, mediante la preparación del ser humano para el ejercicio responsable de la libertad, la solidaridad y la defensa de los derechos humanos, así como para apoyar los cambios que posibiliten una sociedad más justa para Iberoamérica.
- Colaborar permanentemente en la transmisión e intercambio de las experiencias de integración económica, política y cultural producidas en los países europeos y latinoamericanos, que constituyen las dos áreas de influencia de la Organización, así como en cualquier otro aspecto susceptible de servir para el desarrollo de los países.
- Colaborar con los Estados Miembros en el objetivo de conseguir que los sistemas educativos cumplan un triple cometido: humanista, desarrollando la formación ética, integral y armónica de las nuevas generaciones; de democratización, asegurando la igualdad de oportunidades educativas y la equidad social; y productivo, preparando para la vida del trabajo y favoreciendo la inserción laboral.
- Colaborar en la difusión de una cultura que, sin olvidar la idiosincrasia y las peculiaridades de los distintos países, incorpore los códigos de la modernidad para permitir asimilar los avances globales de la ciencia y la tecnología, revalorizando la propia identidad cultural y aprovechando las respuestas que surgen de su acumulación.
- Facilitar las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad en los países iberoamericanos, analizando las implicaciones del desarrollo científico-técnico desde una perspectiva social y aumentando su valoración y la comprensión de sus efectos por todos los ciudadanos.
- Promover la vinculación de los planes de educación, ciencia, tecnología y cultura y los planes y procesos socio-económicos que persiguen un desarrollo al servicio del hombre, así como una distribución equitativa de los productos culturales, tecnológicos y científicos.
- Promover y realizar programas de cooperación horizontal entre los Estados Miembros y de éstos con los Estados e instituciones de otras regiones.
- Contribuir a la difusión de las lenguas española y portuguesa y al perfeccionamiento de los métodos y técnicas de su enseñanza, así como a su conservación y preservación en las minorías culturales residentes en otros países. Fomentar al mismo tiempo la educación bilingüe para preservar la identidad multicultural de los pueblos de Iberoamérica, expresada en el plurilingüismo de su cultura.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID). El BID (2010) es una organización financiera internacional que tiene el propósito de financiar proyectos viables de desarrollo económico, social e institucional y promover la integración comercial regional en el área de América Latina y el Caribe. Es la institución financiera de desarrollo regional más grande de este tipo. Su objetivo central es reducir la pobreza en Latinoamérica y El Caribe y fomentar un crecimiento sostenible y duradero. En la actualidad el BID es el banco regional de desarrollo más grande a nivel mundial y ha servido como modelo para otras instituciones similares a nivel regional y subregional. Aunque nació en el seno de la Organización de Estados Americanos (OEA) no guarda ninguna relación con esa institución panamericana, ni con el Fondo Monetario Internacional (FMI) o con el Banco Mundial. El BID funciona como un banco habitual en muchas maneras, sin embargo tiene otras características distintas. Además de los préstamos, ofrece donaciones, asistencia técnica y realiza investigaciones. Sus accionistas son los 48 países miembros. México es uno de ellos.

Para el BID 'la educación es un derecho y un requisito fundamental para lograr una verdadera igualdad de oportunidades'. El trabajo de investigación en materia educativa del BID se centra en tres áreas principales: desarrollo infantil temprano, transición escuela-trabajo y la calidad de los maestros. El BID plantea que:

...las dificultades de la juventud de América Latina en su transición de la escuela al trabajo, sugieren que hay una brecha entre las habilidades requeridas por las empresas para desempeñar trabajos productivos y aquellas que proveen los sistemas educativos. El objetivo de la agenda de la investigación, es documentar esta brecha y proponer un conjunto de recomendaciones de política destinadas a cerrarla.

Para lograr su objetivo identifica tres actores principales: estudiantes y trabajadores, los productores de habilidades (escuelas secundarias, instituciones de capacitación); y, los demandantes de habilidades (empresas del sector productivo). De esta manera sus recomendaciones están destinadas a apoyar: al sector educativo (a nivel secundario y pos-secundario); al sistema de capacitación; y a las complementariedades entre el sistema educativo y las políticas de capacitación en América Latina. Específicamente para México el BID ha desarrollado un programa denominado 'Programa de Formación de Recursos Humanos Basado en Competencias (PROFORHCOM Phase II)' con un costo de 50,4 millones de dólares. Este programa pretende apoyar a la Secretaría de Educación Pública a mejorar la calidad y relevancia de la educación técnica en el nivel

medio y superior, para mejorar la empleabilidad de los trabajadores y de los egresados de la formación profesional y técnica. Los objetivos específicos son (BID 2010):

- (i) mejorar las competencias de los egresados de la EMS Técnica; (ii) mejorar la pertinencia de la EMS Técnica; (iii) aumentar el impacto del sistema de estándares de competencias laborales en los sectores productivos; y (iv) profundizar el impacto de estándares de competencias laborales desarrollados en la EMS Técnica.

Actualmente el currículo escolar resultado de la reforma Integral Para la Educación Secundaria en México ha sido diseñado con un enfoque por competencias.

Estos organismos constituyen un marco normativo muy importante para el diseño curricular y las políticas educativas que se implementan en el sistema educativo nacional. Como miembro, México suscribe acuerdos y contrae deudas a partir de las cuales se obliga a seguir ciertos lineamientos en el diseño e implementación de sus políticas. En este sentido las reformas educativas están enmarcadas en mayor o menor medida por el cumplimiento de las disposiciones que resultan de evaluaciones diseñadas con los criterios específicos de cada uno de estos organismos multinacionales.

Para algunos autores, como afirma Ornelas, (1995:302),

México ocupa una posición subordinada en el sistema internacional. La teoría de la dependencia destaca la función hegemónica que desempeñan las potencias centrales en la adopción de decisiones políticas que facilitan y reproducen el orden económico internacional.

Como ejemplo menciona el caso de la descentralización de la educación, llevada a cabo a principios de la década de los años noventa en países como Chile, Perú, Papúa Nueva Guinea, Filipinas y Tanzania. Ornelas (1995:303) continúa diciendo que ‘algunas pruebas indican que la descentralización de la política educativa se difunde en todo el mundo a partir de un centro: el Banco Mundial’.

La Reforma Integral para la Educación Secundaria (RIES) de la que emana el currículo escolar actual de geografía, se diseña e implementa en el contexto de estas disposiciones fundamentalmente económicas-neoliberales.

REFORMA INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (RIES) Y EL PLAN DE ESTUDIOS DE GEOGRAFÍA

El sentido de la educación hasta el inicio de la década de los ochenta estaba enfocado hacia el fortalecimiento del modelo de desarrollo industrial del país. Sin embargo la secundaria desde sus orígenes posrevolucionarios había sido una educación a la que sólo accedían las élites de la población mexicana, en este sentido las políticas de las décadas de 1960 y 1970 estuvieron encaminadas a convertir la secundaria en una educación de masas a la que toda la población tuviera acceso y que contribuyera al desarrollo del país. Durante el primer sexenio de la década de 1970 (1970-1976) se llevó a cabo la Reforma de Chetumal en la que se estableció que los objetivos de la educación secundaria serían:

- Proseguir la formación del carácter (iniciada en la primaria);
  - Desarrollar la capacidad crítica y creadora de los educandos;
  - Fortalecer las actitudes de solidaridad y justicia social;
  - Estimular el conocimiento de la realidad del país para impulsar al educando a participar en forma consciente y constructiva en su transformación;
  - Inculcar el amor y el respeto al patrimonio material y espiritual de la nación, capacitándolo para aprovecharlo en forma racional y justa;
  - Lograr una formación moral, fundamento del sentido de responsabilidad y respeto a los derechos de los demás y a otras manifestaciones culturales;
  - Desarrollar en el alumno la capacidad de aprender a aprender.
- (Santos del Real 1999:36)

De la Reforma de Chetumal surgió la idea de considerar a la secundaria como parte de la educación básica y se planteó por primera vez la posibilidad de hacerla obligatoria. Así mismo la necesidad de considerar la primaria y la secundaria como una unidad continua condujo al diseño de un plan de estudio que en lugar de estar dividido por asignaturas se estructurara en torno a áreas de conocimiento. Esta propuesta no suplió a la primera. Durante 16 años (hasta 1993) se implementaron ambos planes según el criterio y decisión de cada escuela. Los dos tenían la misma carga horaria y ofrecían las materias de español, matemáticas, lengua extranjera, educación física, artística y tecnológica<sup>8</sup> ‘sin embargo, el plan por asignaturas presentaba una mayor fragmentación curricular que su homólogo: doce espacios curriculares vs. ocho’ (Santos del Real 1999:37).

La crisis económica nacional a finales de la década de 1970, a raíz de la caída de los precios del petróleo y otras materias primas que, junto con el alza en las tasas de interés

---

<sup>8</sup> En el plan por materias los conocimientos geográficos se adquirían dentro de las materias de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, mientras que en el plan por asignaturas era una asignatura específica que se cursaba durante los tres años de secundaria.

en el los montos de los pagos de la deuda externa, llevaron a Miguel de la Madrid, al inicio de su sexenio (1982-1988), a hacer un llamado urgente a la comunidad financiera internacional para reestructurar los términos y condiciones del servicio de la deuda. De esta manera la solicitud de Miguel de la Madrid fue atendida por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), quienes supervisaron la firma de una ‘carta de intención’ en la que el gobierno mexicano se comprometía a llevar a cabo una serie de medidas, en las que se contemplaba un cambio en las políticas que hasta entonces se habían llevado en materia de desarrollo. Del paradigma moderno del desarrollo industrial, se transitó a un nuevo paradigma neoliberal de desarrollo sustentado en el fortalecimiento e impulso al libre mercado.

A partir de este momento se llevaron a cabo transformaciones profundas. Durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1989-1994) se hicieron cambios fundamentales en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, consolidando las bases legales para llevar a cabo acciones como la implementación del Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), que de acuerdo con Sandoval (2001:3) ‘pretendía aterrizar la ideología del liberalismo social’. En ese mismo sexenio se consiguió el ingreso a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), y se firmó el Tratado de Libre Comercio de Norte América del Norte (TLCAN) que incluía cláusulas relacionadas con educación. Sandoval (2001:4) afirma que:

Lo que ocurría en torno a la relación entre educación y TLCAN, 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 sólo 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 BM, y directamente relacionadas con las necesidades del mercado mundial. Para algunos analistas trajeron consigo consecuencias negativas, pues eran parte de una realidad neoliberal que contrario a su discurso y como se demostró en 1994 con el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, acentuaba la brecha de desigualdad entre los sectores sociales de la población de México y del mundo. Para otros, en cambio, la apertura económica era un paso hacia la construcción de un verdadero orden

internacional. Esta última fue la visión que dirigió las políticas educativas entonces y que hasta ahora (2010), con sus particularidades del momento actual, aún domina.

Desde el inicio del sexenio de Salinas de Gortari (1989) se planteó realizar modificaciones profundas al Sistema Educativo Mexicano. 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 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. Dentro de este marco de reestructuración nacional fue que en mayo de 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) entre la federación, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con el fin de corregir las desigualdades educativas nacionales y mejorar la calidad de la educación básica a partir de reorganizar el sistema educativo, reformular los contenidos y materiales, y revalorar la función social del magisterio.

Durante los primeros años de la década de 1990, de acuerdo con los datos del censo de 1990 que presenta Alcántara (2008:13):

...existían más de 6 millones de adultos analfabetos y casi 12 millones mexicanos con escolaridad primaria incompleta. Además, las desigualdades regionales eran extremadamente agudas: la calidad de los servicios educativos estaba muy lejos de ser buena y carecía de evaluación externa. Más aún, muchos estudiantes que habían terminado la educación primaria o secundaria, mostraba serias deficiencias en español y matemáticas. El 2.5% de los niños estaba fuera de la escuela y casi el 10% abandonaba la escuela primaria. Más de 1.5 millones de niños entre 10 y 14 años no estaban matriculados en ninguna escuela y sólo el 60% de los 14.4 millones de niños entre 19 y 14 años no estaban matriculados en ninguna escuela y sólo el 60% de los 14,4 millones de alumnos inscritos finalizaba la escuela elemental dentro de los seis años prescritos.

Como parte del Plan de Modernización Educativa (PME) del sexenio de Salinas de Gortari, se elaboró una propuesta de modificación de planes y programas de estudio de los niveles de preescolar, primaria y secundaria. En marzo de 1993 se modificaron los artículos 3 y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para que la educación secundaria adquiriera el carácter de obligatoria y el Estado se comprometió a brindar educación de calidad, gratuita y laica a todos los mexicanos durante los primeros nueve años de su formación básica.

Como resultado del ANMEB y de las modificaciones constitucionales, en este mismo año se llevó a cabo una reforma curricular que establecía un único plan de estudios para secundaria basado en asignaturas.<sup>9</sup> El sexenio de Ernesto Zedillo (1994), habiendo sido éste secretario de educación durante el sexenio anterior, le dio continuidad a las políticas implementadas a principios de la década de 1990.

Más tarde, la década de los años 2000, trajo consigo la Reforma Integral para la Educación Secundaria. Partiendo de los fundamentos básicos del ANMEB se planteó la necesidad de reformular no sólo el contenido temático del currículo escolar de secundaria, sino el enfoque teórico pedagógico por completo.

#### LA REFORMA INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (2006)

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2001-2006, correspondiente al sexenio de Vicente Fox Quesada, se esperaba ‘contar para el 2004 con una propuesta de renovación curricular, pedagógica y organizativa de la educación secundaria, incluidos la revisión y el fortalecimiento del modelo de atención de la telesecundaria’ (Poder Ejecutivo Federal, 2001:138). A los dos años de iniciado el sexenio se dio a conocer el ‘Documento Base’ (SEBN,2002) para la Reforma Integral de la Educación Básica. En este documento se plantea que con base en las reformas constitucionales de 1993 al artículo tercero, el Estado debe lograr el cumplimiento efectivo de la obligatoriedad de la secundaria y por lo tanto:

...debe asegurar las condiciones para que todos los egresados de primaria accedan oportunamente a la escuela secundaria y permanezcan en ella hasta concluirla (idealmente antes de cumplir los 15 años), [...] debe garantizarse que la asistencia a la secundaria represente, para todos los alumnos, la adquisición de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes propuestos por el currículo común (SEBN, 2002:4).

Esta afirmación se basa en los datos estadísticos arrojados por el XII Censo General de Población y Vivienda (INEGI, 2000), y que recupera en su sección 1.1.1 ‘Oportunidades de acceso a la educación secundaria’. Estos datos, por ser la base del planteamiento problemático de la Reforma Integral a la educación Secundaria (RIES), se presentan a continuación tal como se encuentran en el documento (SEBN, 2002:4-5):

---

<sup>9</sup> Ver anexo 1. En este plan la geografía quedó como asignatura en primero y segundo cursos siendo ‘geografía del mundo’ y ‘geografía de México’ respectivamente.

El 58% de los jóvenes entre 12 y 14 años de edad no contaban con grado alguno de instrucción posprimaria y, entre quienes tiene 15 años, sólo el 31% ha completado este nivel educativo. Un total de 930 mil jóvenes entre 12 y 14 años no asisten a la escuela, esto es, el 14% de quienes constituyen la demanda social de educación primaria y sólo el 13% tuvo acceso a la educación secundaria.

Entre la población hablante de lengua indígena, la demanda social no atendida es considerablemente mayor (23.4%) que entre la población no indígena (13.9%). Las mujeres indígenas se encuentran en clara situación de desventaja respecto de los hombres (27.4% y 9.2% respectivamente).

En julio de 2001, el egreso de primaria fue equivalente al 86.3% de los alumnos que iniciaron su educación primaria seis años antes. Al inicio del siguiente ciclo escolar, el número de nuevos ingresos a primer grado de secundaria representó un 93% de quienes egresaron de primaria dos meses atrás; ello representa una mejoría de casi 9% respecto del coeficiente de absorción observado en 1993-94. No obstante, tres entidades federativas registran índices inferiores a 88% y en conjunto concentran poco más de la cuarta parte de la demanda real joven no atendida en el país.

Los datos de la SEP confirman lo que el Censo ha encontrado: una vez finalizada la primaria, las mujeres tienen menos oportunidades que los hombres de continuar estudiando su educación básica (coeficientes estimados de absorción de 91.5% y 95.2% respectivamente). [...]

[...] De acuerdo con el Censo del 2000, en ese año había 29,757,418 adultos sin estudios de posprimaria, es decir, poco menos de la mitad (47.3%) de la población de 15 años y más. [...] Más de seis millones de personas entre los mexicanos más pobres de 15 años y más, no han aprobado un sólo grado de educación primaria. En las localidades menores a 2,500 habitantes, el rezago de posprimaria asciende a 72% y en las ciudades con más de cien mil, desciende a 32%. Por su parte, ocho de cada diez adultos indígenas carecen de instrucción secundaria.

A partir de estos datos se sostiene la necesidad de atender la demanda educativa y de superar el problema de distribución de la oferta a nivel nacional. Sin embargo, siendo obligatoria la educación secundaria, el Documento Base plantea que la responsabilidad del Estado de otorgar educación no se circunscribe sólo a garantizar las oportunidades de acceso, permanencia y conclusión del ciclo, sino que es su obligación 'asegurar que todos los estudiantes aprendan' (SEBN 2002:9).

En la presentación del Programa de estudio 2006 para la asignatura de Geografía de México y el Mundo (SEPC 2006) dice:

Con base en el artículo tercero constitucional y en cumplimiento de las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública plasmó en el programa Nacional de Educación 2001-2006 el compromiso de impulsar una reforma de la educación secundaria que incluyera, además de una renovación del plan y de los programas de estudio, el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos del nivel, el mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento escolar, así como el impulso a nuevas formas de organización y gestión que fortalecieran a la escuela como el centro de las decisiones y acciones del sistema educativo.

Para ello en 2005 se llevó a cabo una Consulta Nacional de la Reforma en la participaron todos los sectores de la población interesados: jóvenes, padres de familia, maestros representantes sindicales, instituciones y organismos académicos reconocidos, investigadores y especialistas prestigiados. De la consulta derivaron doce líneas de acción entre las que se encuentran:

1. El desarrollo de un amplio programa de información, capacitación y asesoría técnico-pedagógica para docentes y directivos.
2. El funcionamiento efectivo de un Sistema Nacional de formación, capacitación, actualización y superación profesional a corto, mediano y largo plazos sobre los diversos temas que los maestros y directivos requieren para el desempeño de sus funciones.
3. El mejoramiento del plan y los programas de estudio propuestos, para avanzar hacia la articulación de la educación básica.
4. La inclusión de tecnología como asignatura del currículo nacional, considerando las particularidades de cada modalidad y los campos tecnológicos que se imparten.
9. Constituir consejos consultivos interinstitucionales para la revisión permanente y mejora continua de los programas de estudio.
10. Impulsar estrategias para la innovación pedagógica y el fortalecimiento de otras actividades educativas de los docentes para atender las nuevas demandas de la escuela secundaria.

El proceso de consulta nacional culminó en 26 de mayo de 2006 con la publicación en el Diario Oficial de la Federación, del Acuerdo 384 por el que se establece el nuevo plan y programas de estudio para educación secundaria.<sup>10</sup> Dicho acuerdo, con base en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y el Programa Nacional de Educación de 2001-2006, afirma que:

...el compromiso del Estado Mexicano de ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria que favorezca el desarrollo del individuo y su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, y la conciencia de solidaridad internacional de los educandos (Diario Oficial de la Federación, 2006:2).

En el documento la secundaria se muestra como el sitio y el momento en que los adolescentes mexicanos adquieren ‘herramientas para aprender a lo largo de toda su vida’ (DOF, 2006:3), independientemente de que continúen con su educación formal o que ingresen al mundo laboral. El texto plantea que las necesidades de aprendizaje cambian y que en el contexto actual las necesidades de aprendizaje se relacionan con la capacidad de reflexión y de análisis crítico a partir del:

---

<sup>10</sup> Ver anexo 2 ‘Acuerdo 384’

...ejercicio de los derechos civiles y democráticos; la producción y el intercambio de conocimientos a través de diversos medios; el cuidado de la salud y del ambiente, así como con la participación en un mundo laboral cada vez más versátil (DOF, 2006:3).

Plantea también que consolidar una educación básica que articule sus tres ciclos (preescolar, primaria y secundaria) como un sólo ciclo formativo ‘con propósitos comunes prácticas pedagógicas congruentes, así como formas de organización y de relación interna’ (DOF, 2006:3) contribuye ‘al desarrollo de los estudiantes y a su formación como ciudadanos democráticos’ (DOF, 2006:3). De esta forma se describió un perfil de egreso del estudiante de secundaria que correspondiente con los planteamientos señalados.

#### EL PERFIL DE EGRESO DEL ESTUDIANTE DE SECUNDARIA

Para llevar a cabo el diseño de los programas de todas las asignaturas uno de los criterios fundamentales que se tomó en consideración fue el Perfil de Egreso de la Educación Básica (PEES). El PEES es un conjunto de rasgos que los estudiantes deben tener al terminar la educación básica, define ‘el tipo de ciudadano que se espera formar en su paso por la educación obligatoria’ (DOF 2006:4). El criterio para la determinación de estos ‘rasgos’ se estableció a partir de la política de desarrollo estipulada en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) y el Plan Nacional de Educación (PNE) del sexenio de Vicente Fox. El rasgo principal que destaca en la caracterización del ciudadano esperado es el de la competencia. Tal como se afirma la SEP (SEPC, 2006:6)

La razón de ser de la educación secundaria [es] asegurar que los jóvenes logren y consoliden las competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de la que forman parte, y que participen activamente en la construcción de una sociedad más justa, mas libre y democrática.

Para lograrlo el mismo documento señala las cualidades deseables que debe tener el egresado de la educación básica. Estas están relacionadas con la utilización del lenguaje, con las capacidades de razonamiento, argumentación, análisis y evaluación, así como con las habilidades tecnológicas. Señala también que son cualidades del egresado el poder emplear los conocimientos adquiridos para la interpretación y explicación de los fenómenos sociales, económicos, culturales y de la naturaleza, y tener capacidad de acción individual y colectiva frente a ellos. Según el perfil, el egresado debe interesarse por la promoción de la salud y por el cuidado ambiental, así como por conocer y actuar,

con responsabilidad y apego a la ley, a favor de los derechos humanos y demás valores que favorezcan la vida democrática. Finalmente señala que el egresado debe tener capacidad de apreciación y creación artística así como habilidades físico/deportivas.

Para lograr un perfil de egreso con estas características, según el documento, la educación debe tener un enfoque por competencias, que tal como se describe en el mismo texto, son: habilidades, conocimientos y valores movilizados hacia la consecución de objetivos concretos. De este modo las competencias deben desarrollar todos los estudiantes de secundaria son:

- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de la información.
- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la convivencia.
- Competencias para la vida en sociedad.

Así como describe el perfil de egreso el documento señala también las características de los jóvenes en edad de asistir a la educación secundaria. Una de esas características es el contexto social en el que se desenvuelven, y dice que ‘las formas de existencia de los adolescentes y jóvenes del país han experimentando profundas transformaciones sociológicas, económicas y culturales’ en los últimos tiempos. Señala que en términos generales cuentan con ‘niveles de escolaridad superiores a los de sus padres, están más familiarizados con las nuevas tecnologías, suponen de mayor información sobre diferentes aspectos de la vida, así como sobre la realidad en que viven.’ También se identifican problemas del contexto social en el que se desenvuelven los jóvenes mexicanos ‘algunos asociados a la complejidad de los procesos de modernización y otros derivados de la acentuada desigualdad socioeconómica que caracteriza el país’. En el documento se identifican estos problemas como la razón por la cual los estudiantes de secundaria, aún cuando comparten el grupo etario de los 12 a los 15 años de edad, ‘constituyen un segmento poblacional profundamente heterogéneo en tanto enfrentan distintas condiciones y oportunidades de desarrollo personal y comunitario.’ Continuando con el argumento de heterogeneidad de la población demandante de educación secundaria se señala que ‘la experiencia de ser joven varía fuertemente en función de aspectos como el género, la clase social, la cultura y la generación a que se pertenece’. De esta manera, partiendo de todo lo anterior, la RIES propone:

Un currículo único y nacional, que toma en consideración las distintas realidades de los alumnos y para implementarlo es necesario ser flexible en las estrategias de enseñanza y en el uso de un repertorio amplio de recursos didácticos. Toda acción de la escuela se deberá planear y llevar a la práctica a partir de un conocimiento profundo de las características particulares de sus alumnos, y considerando su interacción permanente con la sociedad a través de la familia, la escuela, la cultura, los grupos de pares y los medios de comunicación. Sólo entonces la vivencia escolar se convertirá en una experiencia altamente formativa; es decir, en un aprendizaje para la vida. (DOF 2006:6).

Para lograr este ‘aprendizaje para la vida’ la RIES propone un mapa curricular distinto al de 1993 que pretende atender los requerimientos tanto del contexto socio-histórico de México y mundo, como de heterogeneidad de la población a quien la educación secundaria va dirigida. Los contenidos temáticos dentro de la nueva propuesta tienen una ‘menor fragmentación del tiempo de enseñanza’ y su diseño y propuesta de implementación<sup>11</sup> buscan promover una mayor integración entre los campos disciplinarios. Sin embargo afirma que ‘el logro de los objetivos propuestos en el presente Plan de Estudios depende, en gran medida, de la posibilidad que tengan los docentes de renovar su práctica, de tal manera que los procesos de enseñanza y de aprendizaje resulten relevantes y pertinentes para sus alumnos’. Para lograrlo la RIES plantea como parte esencial y novedosa de la nueva propuesta establecer ejes problematizadores que incorporen los intereses y necesidades específicas de los estudiantes en sus contextos escolares y sociales.

Por eso enfatiza que a partir de la RIES importa en el proceso de formación de los estudiantes ‘el planteamiento y seguimiento de aspectos no sólo académicos sino también individuales, interpersonales y afectivos’. Para lograrlo propone:

- a) Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento
- b) Diversificar las estrategias didácticas: el trabajo por proyectos
- c) Optimizar el uso del tiempo y del espacio
- d) Seleccionar materiales adecuados
- e) Evaluación

Estas especificaciones dirigen el enfoque con el que se elaboró el diseño de los planes específicos por asignatura. Y sobre las cuales los maestros deben ajustar sus prácticas de enseñanza para corresponder a lo establecido como educación secundaria dentro del Sistema Educativo Nacional. El plan de estudios de la asignatura de geografía, como

---

<sup>11</sup> Ver anexo 2 ‘Acuerdo 384’

parte del currículo general de secundaria responde a estas mismas especificaciones pero presenta ciertas características particulares que se describen a continuación.

## EL PLAN DE ESTUDIOS DE GEOGRAFÍA A PARTIR DE LA RIES

Como el resto de los planes de estudio, el de geografía experimentó modificaciones importantes; el número de horas asignadas a la materia y su distribución cambió de tres en primero de secundaria bajo el nombre de 'Geografía general' y tres en segundo bajo el nombre de 'Geografía de México' establecidas en el plan de 1993, a cinco de 'Geografía de México y el mundo' en primero en el nuevo plan. La selección de los contenidos también se modificó así como la postura teórica geográfica a partir de la cual se plantean. A diferencia del plan de estudios de 1993 que se fundamentó en una geografía positivista en la que dominaba fundamentalmente la descripción de procesos físicos (ver Consejo: 2006), a partir de la RIES la geografía que se plantea está fundamentalmente vinculada a las ciencias sociales; a la Historia y a la Formación Cívica y Ética. Dice el Plan de estudios (SEPC 2000.7):

La organización de las asignaturas de Geografía de México y el Mundo, Historia y formación Cívica y Ética en el mapa curricular considera que los alumnos avancen de manera paulatina, gradual y articulada en el análisis y la comprensión de la sociedad en que vive. De esta forma con el estudio de Geografía de México y el Mundo en primer grado, los adolescentes profundizan en los conceptos. Habilidades y actitudes para la comprensión del espacio geográfico, adoptan una actitud de compromiso con el desarrollo sustentable y el respeto a la diversidad cultural.

De esta forma los propósitos explícitos de la presencia de la geografía en el currículo general de secundaria son que las y los estudiantes (SEPC 2006:8):

- Comprendan las características principales del mundo en el que viven.
- Conozcan los problemas de la sociedad en los distintos ámbitos en que se desenvuelven.
- Desarrollen las competencias necesarias para el manejo organizado y crítico de información.
- Asuman actitudes y valores propios de las sociedades democráticas, en especial aquellos que garantizan el respeto a la diversidad cultural y la solidaridad con los demás.

Otra diferencia con respecto al plan curricular de 1993 es la metodología propuesta para abordar los contenidos académicos. La propuesta metodológica, fundamentalmente cuantitativa, del plan de 1993 se transforma a un carácter visiblemente cualitativo. Siguiendo la propuesta pedagógica del plan curricular general de trabajar por ejes

problemáticos, cada uno de los cinco bloques temáticos que conforman la estructura temática está diseñado para incorporar un estudio de caso a partir del cual se desarrollen los contenidos con base en un problema concreto de la realidad. Esto abre la posibilidad a que en los salones de clase se desarrolle el conocimiento geográfico a partir de la aplicación de métodos cualitativos; estudios etnográficos, investigación participativa, etc.

La organización de los contenidos resultado de la RIES se presenta en cinco bloques de estudio, secuenciados y articulados: ‘El espacio geográfico y los mapas’, ‘Recursos naturales y preservación del ambiente’, ‘Dinámica de la población y riesgos’, ‘Espacios económicos y desigualdad social’ y ‘Espacios culturales y políticos’. Tal como se describe en el Programa de estudio (SEPC 2006:9) ‘Los dos primeros temas de cada bloque se abordan desde el ámbito mundial relacionados con la geografía de México. El tercer tema se define desde la perspectiva de aplicación de los dos primeros temas en las escalas nacional, estatal y local’.

Es relevante volver a señalar que el objeto de estudio que se presenta como centro de interés en el aprendizaje en la materia de geografía es el ‘espacio geográfico’. Porque da un giro radical en la forma de entender el objeto de estudio de la asignatura. Tradicionalmente la manera común en que se entiende la geografía se basa en la idea de que esa disciplina está dedicada a estudiar la Tierra y lo que sucede en ella. Nombrar el espacio como objeto de estudio, si bien no es indicador riguroso de un posicionamiento teórico si es un reconocimiento a la existencia del debate teórico que desde los años Setenta planteó un paradigma geográfico radicalmente distinto al tradicional a partir del cual se entiende el espacio como un producto de la sociedad. (Ver capítulo 1). Este nombrar al espacio como el objeto de estudio geográfico viene acompañado por el enfoque se da de éste. Dice la SEP (SEPC 2006:9), al hablar de los fundamentos del programa de Geografía de México y del Mundo que:

El espacio geográfico se basa en las relaciones e interacciones de los componentes geográficos de lo conforman, en las escalas mundial y nacional, a fin de consolidar una visión integral que incluya el contexto cultural en que habitan, profundicen en el nivel explicativo y analítico de los sucesos del mundo que les afectan de una manera directa o indirecta, y asuman una posición responsable y crítica.

De esta manera la propuesta temática y el enfoque teórico con el que se presenta el programa geografía derivado de la RIES tiene un discurso que contrasta fuertemente con su antecesor programa de 1993. Con dos décadas de retraso, el plan curricular de geografía tiene al fin un enfoque discursivo mucho más cercano a los avances en la geografía académica que en tiempos anteriores y particularmente se acerca a las propuestas teóricas formuladas por las corrientes críticas radicales y posmodernas de la disciplina (sobre estas corrientes ver capítulo 1).

## CONCLUSIÓN

Si bien, como se argumentó en el capítulo anterior, en el momento en el que intervienen las formas de significar de cada uno de los agentes involucrados en el proceso educativo el currículo escolar se consolida, existe un contexto institucional que lo sostiene y que marca directrices de producción y acción curricular que configuran un marco ético-normativo dentro del cual, y con base en el que, se plantea el discurso que sostiene la RIES y el currículo escolar actual. Es decir, al hablar de un marco ético normativo me refiero a una serie de límites trazados por las políticas públicas, por las leyes, por la configuración y funcionamiento de las estructuras institucionales y por el propio diseño de los planes y programas de estudio, todos ellos dirigidos a consolidar el proyecto de Estado en la actualidad. Este proyecto, tal como se plantea en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2011 es fundamentalmente un proyecto que responde a los planteamientos hegemónicos globales sobre desarrollo, es decir el desarrollo desde la perspectiva del capitalismo neoliberal, y el papel de la educación dentro de esta perspectiva tienen como finalidad la formación de los estudiantes para su inserción en la estructura hegemónica de economía neoliberal dictada desde los organismos multinacionales que se mencionaron en las páginas anteriores. Sin embargo el marco ético-normativo no sólo resulta del contexto contemporáneo, el currículo surge también como resultado del devenir histórico y en su materialización están presentes otras lógicas. Me refiero por ejemplo a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que surge al final de la segunda década del siglo pasado como resultado de un proceso de búsqueda de soberanía y justicia social; la declaración de los derechos humanos y de las niñas y los niños, que se sostiene en principios de justicia y equidad o al lenguaje utilizado en la Ley Nacional de Educación que refleja un enfoque humanista.

Estas perspectivas son liberales pero no están fundamentadas directamente en la lógica economicista del capitalismo neoliberal, sino que se fundamentan en discursos relacionados con, la justicia social, con la libertad de acción y de pensamiento y fundamentalmente con el desarrollo de las capacidades humanas.

Por lo tanto los límites ético-normativos del currículo escolar si bien son contundentes, en cuanto a su calidad de leyes y, en el caso del plan de estudio de geografía, a que son especificaciones inamovibles en cuanto a selección y organización de contenidos, tienen cierta flexibilidad que me ha inspirado a proponer las preguntas de investigación que dirigen este trabajo.

## CAPÍTULO 4

### **ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA Y LINEAMIENTOS CURRICULARES EN LA PROPUESTA OFICIAL Y EN SUS MATERIALES (LIBRO DE TEXTO Y MATERIALES DE FORMACIÓN DOCENTE)**

#### INTRODUCCIÓN

Con el fin de profundizar en la interpretación del enfoque teórico que informa el planteamiento discursivo curricular oficial acerca de lo que es la geografía y su papel en la formación de los estudiantes que se preparan para formar parte de la ciudadanía mexicana, además del análisis del Acuerdo 384 por el que se establece, en 2006, la reforma al plan y programas de estudio de secundaria (A384), analicé uno de los libros de texto representativo de la oferta de textos vigente en la época en la que impartí el curso de geografía (2006): el libro de ‘Geografía’ elaborado por Miriam Fernández Hernández y Ana Luisa Hernández García y editado en 2006 por la editorial Larousse. Este libro fue aprobado por la Secretaría de Educación Pública para la implementación de la reforma a la educación secundaria del 2006 señalada en el A384, por lo que valida y legitima su contenido de manera oficial.

Los analizadores que consideré en el estudio de estos documentos fueron los conceptos detrás de los usos de: geografía crítica, crítico, naturaleza, espacio, sociedad, intereses por conocer, ciudadanía, currículo y educación crítica e interseccionalidad presentados y desarrollados en los primeros capítulos de esta comunicación. Los aprendizajes principales derivados de este análisis son, primero, que la utilización simplista y poco informada de las palabras propias del lenguaje crítico, lejos de constituirse en un vehículo para la construcción de ciudadanía, se convierten en un obstáculo para la

formación crítica de los estudiantes; segundo, que, a pesar del aprendizaje anterior, es posible reconstituir y resignificar el currículo en la práctica docente.

En este capítulo inicio explorando tanto el documento oficial del Acuerdo 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria (A384) (DOF, 2006), como los textos del primer taller de actualización sobre programas de Estudio 2006 (PTAPE06) (SEP, 2006a, 2006b), para identificar elementos que puedan darle al currículo oficial un carácter crítico. Como resultado identifiqué cuatro. Primero. La presencia literal en repetidas ocasiones del término ‘crítico’ y ‘reflexivo’, tanto en la parte general del A384 como en la específica de la asignatura de geografía. Segundo. La referencia directa al geógrafo crítico.

Milton Santos en el material del PTAPE06 con una cita de su texto ‘La naturaleza del espacio’ (Santos, 2000) en la que define el espacio desde una perspectiva con una contundencia crítica absoluta (ver referencias a esta obra y a este autor en el capítulo 1). Tercero Se hace referencia al espacio geográfico, tanto en la sección correspondiente a geografía del A384 como en el material del PTAPE06, como una producción social integrada por una base material (naturaleza) y por acciones, materialidades, y proyectos humanos (sociedad y economía). Esta perspectiva del espacio es mucho mas cercana al enfoque crítico que con el tradicional geográfico. Cuarto. El plan curricular oficial de geografía está estructurado por bloques dirigidos por estudios de caso que corresponden al sentido de ‘praxis’ que, según Grundy (1987) define al currículo emancipatorio y que Freire (1989, 1997, 1999) identifica de igual manera con la ‘educación liberadora’ (Ver capítulo 2).

En seguida hago un análisis del contenido de cada uno de los cinco bloques del temario de geografía con base en la definición de espacio que el mismo documento del A384 ofrece sobre el espacio y sus componentes, para finalmente plantear la pregunta ‘¿el currículo es crítico?’. La respuesta es negativa. Finalizo el capítulo afirmando a raíz del análisis que si bien existe un cambio en la forma y en los contenidos hacia una perspectiva crítica de la estructura curricular, las formas de entendimiento que se logran son hacia la adaptación, no hacia la reflexión que lleva al cambio social, ni a la formación de una ciudadanía con capacidad crítica.

La explicación que le puedo dar a la presencia de las palabras críticas que no lo son en el currículo, tal como argumenté en el primer capítulo, parte de que en el contexto de la globalización las características de los problemas científicos por resolver han hecho que la geografía se reformule, y que las respuestas que se han formulado desde esta disciplina han resultado ser particularmente esclarecedoras para el conocimiento de la sociedad actual. La legitimidad de la disciplina geográfica se sustenta en estas nuevas propuestas y en la geografía escolar en México, necesariamente el discurso tuvo que replantearse para mantener su validez frente a estos cambios, que también se han dado en el discurso hegemónico del sistema neoliberal. Las palabras críticas mezcladas como parte de un enfoque economicista corresponde a la necesidad de mantenerse ‘al día’ con los paradigmas dominantes.

Si embargo aún cuando el currículo se encuentra directamente relacionado con el momento histórico presente, con un proyecto hegemónico a-crítico y con sus correspondientes marcos éticos y normativos, estos marcos, si bien le dan al currículo estructura y forma, no atan la praxis educativa. El acto de enseñar es parte de la densidad comunicacional del espacio<sup>12</sup>, es ahí donde la diversidad de significados convergen y crean distintas lógicas de entendimiento del mundo y por tanto alternativas de futuro en la forma en como la sociedad produce su espacio.

## LO <CRÍTICO> PRESENTE EN EL PLAN CURRICULAR

Mi entusiasmo original por enseñar geografía bajo el plan curricular 2006 surgió de la perspectiva crítica con la que se presentó la propuesta educativa. En el plan anual de trabajo que entregué a la administración de la escuela en la que trabajé, dibujé de manera general mi primera propuesta pedagógica crítica para la enseñanza de la geografía dentro del currículo escolar, partiendo de que, aunque con algunos problemas de sintaxis en la redacción del texto oficial, se plantea que el espacio es un producto cultural:

...tanto el espacio como el tiempo son construcciones mentales que el ser humano y los pueblos han hecho de la realidad con la intención de ubicar y comprender lo que sucede en el mundo, tales dimensiones se establecen como construcciones sociales’ (DOF, 2006:106).

---

<sup>12</sup> Milton Santos (2000) define las ‘densidades del espacio’ como ‘técnica’ ‘ ‘ y ‘comunicacional’ en esta última identifica la posibilidad de transformadora.

Este mismo documento incita a que las maestras y maestros de geografía fomenten la ‘conciencia del espacio’ a partir de decir que ‘el profesor fomentará la curiosidad y el deseo en los alumnos por estudiar el espacio, para estimular en ellos actitudes que expresen una postura reflexiva y crítica’ (*ibid*: 105). En el cuadro 3 se señalan cada una de las frases que contienen textualmente el término ‘crítica’, tanto en la propuesta curricular general, como dentro del plan de estudios específico de geografía. Además de las frecuentes menciones al concepto de ‘crítica’ en el A384, en la ‘Guía de trabajo para el primer taller de actualización sobre el programa de geografía de México y del mundo’ (SEP, 2000) se incluye una cita textual de Milton Santos acerca de la estructura del espacio, tomada de su obra ‘La naturaleza del espacio’ (Santos, 2000), sin hacer la referencia precisa. Enseguida se transcribe la cita textual en el documento de la SEP (2006:21):

El espacio geográfico se define como un conjunto indisociable de sistemas de objetos y sistemas de acciones (formas y funciones), con una organización interna, una estructura donde se desarrollan ininterrumpidamente procesos, y se acumulan tiempos. Milton Santos [sic].

El texto de donde se extrajo esta cita es uno de los trabajos representativos de la geografía crítica latinoamericana puesto que plantea con gran profundidad una ontología del espacio como producto de la sociedad.

Por último, el diseño curricular por bloques temáticos también resulta apropiado para implementar el enfoque crítico (ver cuadro 4) porque permite trabajar sobre ejes problemáticos y desarrollar una pedagogía opuesta a la que promueve la descripción estática y neutral de los elementos físicos y sociales de un espacio preexistente, a partir de estudiar el espacio como el producto de relaciones, que no son fortuitas sino resultado del procesos históricos. Para ello se indica en cada uno de los bloques el desarrollo de un estudio de caso.

El estudio de caso, tal como indica el A386 ‘brinda la posibilidad de analizar un tema relevante para los alumnos o aplicar los conocimientos adquiridos en una situación o problema concreto’ (DOF, 2006:103). Sobre lo mismo, la cita de Paul Lawrence que encabeza la sesión sexta de la guía de trabajo del primer taller de actualización sobre los programas de estudio, dice lo siguiente: ‘Un buen caso es el vínculo por medio del cual se lleva al aula un trozo de la realidad, a fin de que los alumnos y el profesor lo

examinen minuciosamente'. Estos 'trozos de la realidad' en una pedagogía que se interese por articular y dar sentido crítico a los contenidos del programa constituye los 'casos' o en palabras de Raquel Gurevitch (2000) 'ejes temáticos' seleccionados desde la realidad cotidiana de los estudiantes y sus geografías, que les permitan a la luz de los contenidos teóricos y de sus demás conocimientos, reflexionar, discutir y proponer alternativas de producción del espacio. El estudio de caso como parte de la estructura por bloques del plan de estudios brinda la posibilidad de escapar de la 'dureza' de un listado de temas de estudio y en lugar de ello legitimar la posibilidad de ejercer una práctica pedagógica flexible al movimiento, características y las necesidades específicas de los estudiantes, maestras y maestros, de la sociedad y su inmensa variedad de problemáticas. Tal como afirma Paulo Freire (1989:102) 'Es propio de la conciencia crítica su integración con la realidad'. De esta manera, las declaraciones sobre el sentido de la educación, la presencia textual del concepto 'crítica' en el plan curricular, la referencia a uno de los mayores exponentes de la geografía crítica en América Latina, Milton Santos, la estructura por bloques y la presencia en cada uno de ellos del desarrollo de un estudio de caso, dieron lugar a mi primera afirmación en torno a la legitimidad oficial de llevar a cabo una propuesta crítica de aprendizaje geográfico.

**Cuadro3 . FRAGMENTOS DE TEXTO EN LOS QUE SE HACE REFERENCIA EXPLÍCITA AL CONCEPTO DE ‘CRÍTICA’ EN EL PLAN CURRICULAR OFICIAL**

| PRESENTACIÓN GENERAL |   | PRESENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE GEOGRAFÍA |  |
|----------------------|---|--|--|
| Página               | Cita  | Página   | Cita   |
| 25                   | En la actualidad, las necesidades de aprendizaje se relacionan con la capacidad de reflexión y el análisis <b>crítico</b>   | 103  | Así, se busca que los alumnos comprendan que el estudio del espacio geográfico se basa en las relaciones e interacciones de los componentes geográficos que lo conforman, en las escalas mundial y nacional con el fin de consolidar una visión integral que incluya el contexto cultural en que habitan, profundicen en el nivel explicativo y analítico de los sucesos del mundo que les afectan de manera directa o indirecta, y asuman una <b>posición responsable y crítica</b> . |
| 27                   | Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar <b>juicios críticos</b> ; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.  | 105  | Adquirir conciencia del espacio geográfico. El profesor fomentará la curiosidad y el deseo en los alumnos por estudiar el espacio, para estimular en ellos actitudes que expresen una <b>postura reflexiva y crítica</b> .   |
| 25                   | Se han identificado contenidos transversales que se abordan, con diferentes énfasis, en varias asignaturas. Dichos contenidos están conformados por temas que contribuyen a propiciar una <b>formación crítica</b> , a partir de la cual los alumnos reconozcan los compromisos y las responsabilidades que les atañen con su persona y la sociedad en que viven.   | 105  | Asumir los cambios del espacio. Los cambios que se producen en el espacio geográfico a través del tiempo, constituyen referentes concretos de cómo los seres humanos han modificado los elementos naturales para acondicionarlos de acuerdo con sus necesidades, poniendo en riesgo el equilibrio ambiental; por lo cual, los alumnos desarrollarán y asumirán <b>posturas críticas y reflexivas</b> en torno al uso actual y futuro del espacio                                       |
| 33                   | La utilización de las TIC en el aula, con las características antes señaladas, ayudará a que los alumnos accedan a diferentes fuentes de información y aprendan a <b>evaluarlas críticamente</b> .  | 105  | [competencias del estudiante de geografía]<br>Expresa una <b>actitud crítica</b> ante los problemas actuales de la población de México y del mundo   |
| 37                   | La interacción con otros proporciona diversos beneficios a los alumnos, ya que favorece su sentido de responsabilidad y la motivación individual y de grupo para aprender, además de que promueve la tolerancia a la frustración, la iniciativa, la <b>capacidad autocrítica</b>  | 106  | Promover la autoevaluación en los alumnos permitirá fomentar la <b>crítica fundamentada</b> en el interior del grupo, así como la <b>autocrítica</b> .   |
| 38                   | En el desarrollo de proyectos, los alumnos se plantean cuestiones de diversa índole a nivel personal o social que responden a sus preguntas, necesidades y su propia acción social, fortaleciendo sus habilidades y actitudes. Entre éstas destacan el manejo de diversas fuentes de información; la realización y el cumplimiento de planes; el trabajo colaborativo; la capacidad de diálogo, la libertad, la tolerancia y el <b>juicio crítico</b> . | 109  | [Aprendizaje esperado] Asume una <b>postura crítica</b> sobre los efectos de la migración de la población en México.   |
| 45                   | La escuela debe garantizar que los estudiantes: [...] Expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una <b>perspectiva crítica y reflexiva</b> .   | 110  | Asume una <b>postura crítica</b> sobre la desigualdad socioeconómica en las entidades de México, con base en el análisis de los indicadores del IDH.   |

**Cuadro 4. CRITERIOS PARA INTERPRETAR QUE EL PLAN CURRICULAR OFICIAL TIENE UN ENFOQUE CRÍTICO**

| Criterios   | Explicación  |   |  |   |
|---|--|---|--|---|
| <p>Afirmaciones literales en torno a la postura crítica sobre el espacio geográfico en el A384</p>  | <p>Las secciones de 'actitudes de aprendizaje' y 'enfoque' del A384 dicen textualmente:</p> <table border="1" data-bbox="456 512 1354 743"> <tr> <td data-bbox="456 512 781 743"> <p>'la enseñanza de la geografía da prioridad al estudio de las expresiones espaciales de la vida humana, poniendo de manifiesto que su diversidad y transformación no es fortuita sino resultado de procesos continuos a través del tiempo' (DOF, "2006:106)</p> </td> <td data-bbox="781 512 1117 743"> <p>'Tanto el espacio como el tiempo son construcciones mentales que el ser humano y los pueblos han hecho de la realidad con la intención de ubicar y comprender lo que sucede en el mundo, tales dimensiones se establecen como construcciones sociales' (DOF, "2006:106)</p> </td> <td data-bbox="1117 512 1354 743"> <p>'el profesor fomentará la curiosidad y el deseo en los alumnos por estudiar el espacio, para estimular en ellos actitudes que expresen una postura reflexiva y crítica' (DOF 2006: 105).</p> </td> </tr> </table> <p>El enfoque de la primera cita es crítico, se opone a la concepción de la geografía tradicional que se caracteriza por estudiar el espacio como una entidad a-histórica, bajo esta perspectiva, el espacio simplemente 'es' y el quehacer del geógrafo es develarlo y situarlo por medio de la descripción y la localización.<br/>La idea de la 'construcción social del espacio' es una proposición muy cercana a la de 'producción' que propuso Lefevre. Y la de 'construcción mental', aunque mal expresada, es una idea que corresponde a las propuestas teóricas surgidas del 'giro cultural'.<br/>'Actitudes que expresen una postura reflexiva y crítica' Esta proposición en sí misma es explicativa.</p> | <p>'la enseñanza de la geografía da prioridad al estudio de las expresiones espaciales de la vida humana, poniendo de manifiesto que su diversidad y transformación no es fortuita sino resultado de procesos continuos a través del tiempo' (DOF, "2006:106)</p> | <p>'Tanto el espacio como el tiempo son construcciones mentales que el ser humano y los pueblos han hecho de la realidad con la intención de ubicar y comprender lo que sucede en el mundo, tales dimensiones se establecen como construcciones sociales' (DOF, "2006:106)</p> | <p>'el profesor fomentará la curiosidad y el deseo en los alumnos por estudiar el espacio, para estimular en ellos actitudes que expresen una postura reflexiva y crítica' (DOF 2006: 105).</p> |
| <p>'la enseñanza de la geografía da prioridad al estudio de las expresiones espaciales de la vida humana, poniendo de manifiesto que su diversidad y transformación no es fortuita sino resultado de procesos continuos a través del tiempo' (DOF, "2006:106)</p> | <p>'Tanto el espacio como el tiempo son construcciones mentales que el ser humano y los pueblos han hecho de la realidad con la intención de ubicar y comprender lo que sucede en el mundo, tales dimensiones se establecen como construcciones sociales' (DOF, "2006:106)</p>   | <p>'el profesor fomentará la curiosidad y el deseo en los alumnos por estudiar el espacio, para estimular en ellos actitudes que expresen una postura reflexiva y crítica' (DOF 2006: 105).</p>   |  |   |
| <p>Milton Santos como referente teórico</p>   | <p>Milton Santos es uno de los referentes teóricos críticos más citados en la literatura geográfica latinoamericana. Su contribución teórica fundamentalmente ha contribuido a definir y consolidar el concepto crítico de 'espacio'.</p>  |   |  |   |
| <p>Presencia textual del concepto de 'crítica' a lo largo del plan curricular</p>   | <p>El lenguaje empleado en los documentos curriculares, fundamentalmente en el A384 incorpora elementos lingüísticos del discurso crítico. En primer lugar el empleo de la palabra 'crítica', pero no solamente, también hay otras como 'construcción del espacio', 'experiencia reflexiva', 'expresión espacial' etc.</p>   |   |  |   |
| <p>Estructura del Plan de estudios por bloques temáticos..</p>  | <p>La propuesta de los bloques temáticos y de la incorporación de un estudio de caso en cada uno de ellos. Corresponde a una pedagogía como la que propone Raquel Gurevich (2000:24,98) a partir de ejes temáticos que 'permiten la articulación lógica y epistemológica de los contenidos' de tal manera que los contenidos 'resulten significativos para entender la realidad social [...] que genere en los alumnos actitudes de compromiso crítico'</p>  |   |  |   |

En el proceso de implementación un programa crítico para la enseñanza de la geografía bajo este plan de estudios, el siguiente paso fue hacer la planificación por bloques y en seguida los planes de clase específicos de cada tema. Para ello tuve que profundizar más en la estructura temática de cada bloque y hacer la lectura crítica de sus contenidos. Hacer esto implicó contrastar la primera lectura hecha a la presentación del plan curricular, su estructura general y sus documentos, con una segunda lectura derivada del análisis minucioso de la estructura temática de cada uno de los bloques y de su coherencia en la totalidad del plan de estudio.

## LOS COMPONENTES DEL ESPACIO EN LOS BLOQUES TEMÁTICOS

El primer bloque establece la base teórica geográfica con la que se propone abordar el objeto de estudio geográfico: el espacio; el segundo trata específicamente de los elementos físicos o, como se refiere a ellos el plan: ‘naturaleza’ y ‘medio ambiente’; el tercero está dedicado al estudio de la ‘población’ y su vulnerabilidad y riesgos; el cuarto es sobre el producto espacial de las relaciones productivas de la sociedad y sus desigualdades; por último, el quinto trata sobre las relaciones políticas de la sociedad y sus productos culturales (cuadro 5).

**Cuadro 5. ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE GEOGRAFÍA POR BLOQUES TEMÁTICOS**

| Bloque 1                          | Bloque 2                                       | Bloque 3                           | Bloque 4                                 | Bloque 5                        |
|-----------------------------------|--|------------------------------------|--|---------------------------------|
| El espacio geográfico y los mapas | Recursos Naturales y preservación del ambiente | Dinámica de la población y riesgos | Espacios económicos y desigualdad social | Espacios culturales y políticos |

Cada bloque está estructurado por una serie de contenidos temáticos y por el apartado destinado a desarrollar un estudio de caso.

### BLOQUE 1. EL ESPACIO GEOGRÁFICO Y LOS MAPAS.

Comenzar con la teoría es un punto de partida fundamental para establecer el posicionamiento argumentativo tanto de la propuesta curricular, como de la propia maestra o maestro de geografía que esté por comenzar a dictar su curso. El propósito del primer bloque es: ‘Identificar los componentes del espacio geográfico y reconocer los conceptos propios de su estudio. Representar e interpretar el espacio por medio de mapas para valorar la utilidad de la información geográfica en México y en el mundo’ (DOF 2006:108).

En primer tema del primer bloque del Plan de estudio se especifica de manera general el concepto de espacio que informa el contenido teórico sobre el cual las maestras y maestros de geografía deben diseñar e implementar sus planes de trabajo. Dice sobre el espacio geográfico:

1.1 El espacio geográfico: Componentes naturales, sociales y económicos [- ] Aprendizaje esperado: Al concluir el bloque el alumno identifica los componentes naturales, sociales y económicos que integran el espacio geográfico (*ibid*, 2006:108)

Este planteamiento sugiere que el espacio está compuesto por la naturaleza, la sociedad y sus actividades económicas, pero no ofrece su noción ontológica explícita. Para encontrar el fundamento que sostuviera esta perspectiva del espacio y pensando en una geografía que considere estos tres elementos como ‘componentes’ del espacio recurrí a la teoría de las diferentes corrientes de la geografía humana contemporánea y los planteamientos de Milton Santos y David Harvey que han sido fundamentales para la argumentación teórica de las posiciones críticas sobre la geografía<sup>13</sup>, para encontrar el fundamento geográfico que sostuviera esta perspectiva del espacio.

En un primer análisis lo que encontré fue que los tres ‘componentes’ que plantea el Plan de estudio, corresponden con los planteamientos críticos si se considera que ‘la naturaleza’ forma parte fundamental del componente material del espacio; que la sociedad, a partir de la acción, es el elemento básico de significación y a su vez objeto significado en los procesos de producción del espacio; y que el sistema económico y las relaciones productivas, que son también relaciones de poder, son una característica básica para el entendimiento del espacio contemporáneo.

Sin embargo esta interpretación sobre los componentes del espacio no incluye todas las posturas críticas de pensamiento. Las geógrafas y geógrafos posmodernos con base en el estudio del ‘lugar’ y la relación dialéctica entre ‘lo local’ y ‘lo global’, argumentan que, además del componente económico los motores que impulsan la transformación y estructura del espacio están relacionados con otras múltiples formas de manifestación de la cultura, como por ejemplo la religión y otras formas de espiritualidad, la identidad, las distintas formas de comunicación humana etc.

---

<sup>13</sup> A grandes rasgos, las corrientes de pensamiento geográfico contemporáneo coinciden en que (1) El tiempo y el espacio se consideran de manera integrada, (2) el tiempo-espacio es una entidad en formación continua, (3) el espacio-tiempo es un campo de estructuras múltiples (4) El espacio-tiempo es una entidad porosa. Milton Santos (2000) propone que el espacio es un sistema de acciones y objetos históricamente determinados y David Harvey (2006) señala que el espacio puede mirarse de tres maneras: de manera absoluta, de manera relativa y de manera relacional (para mayor detalle ver el primer capítulo de esta comunicación\*).

Sin embargo, precisamente estos elementos culturales, ausentes en la descripción de los componentes del espacio al inicio del primer bloque, sí se consideran en el último que precisamente se nombra a partir de ellos: ‘Espacios culturales y políticos’.

#### BLOQUE 5. ESPACIOS CULTURALES Y POLÍTICOS.

Esta presencia de un bloque dedicado a tratar los aspectos culturales y políticos del espacio sugiere la posibilidad de ampliar el espectro del pensamiento crítico, pues incorpora de manera textual temas de ‘diversidad cultural’, ‘globalización cultural’, ‘multiculturalidad e interculturalidad’ (DOF, 2006:110). Sin embargo el objeto de reflexión que se indica explícitamente no tiene que ver con los procesos culturales del espacio, en esta sección el plan de estudios instruye a las maestras y maestros a ‘...reflexionar sobre los intereses económicos y políticos en los conflictos de México y del mundo para valorar la importancia de la coexistencia pacífica entre los grupos humanos (*ibid.*:110)’. De manera contradictoria al título del bloque lo ‘cultural’ se deja fuera.

Aunque en el texto se nombra algo parecido a un ‘componente cultural’ del espacio, el ‘componente’ que resulta determinante para la conformación del espacio geográfico en el planteamiento del plan curricular sigue siendo, tal como se señaló en el primer bloque, el económico.

#### EL BLOQUE 4. ESPACIOS ECONÓMICOS Y DESIGUALDAD SOCIAL.

En bloque cuarto, ‘espacios económicos y a la desigualdad social’, se propone un acercamiento al estudio del espacio integrando sus componentes y señalando su finalidad social a partir de plantear como propósitos principales:

‘identificar la interacción de los espacios económicos y los recursos naturales y la población.[y] Reflexionar sobre la globalización y sus efectos en la desigualdad socioeconómica en México y el Mundo’ (*Ibidem*:110).

En esta frase se hace referencia directa a los tres componentes del espacio referidos al inicio del plan estudio, sin embargo el planteamiento es más específico que como se plantea en el bloque primero. El ‘componente natural’ se presenta como un ‘recurso’ y

se exhibe como una entidad independiente que se ‘utiliza’ para llevar a cabo actividades humanas, en el entendido del texto, fundamentalmente económicas; el componente social se traduce como ‘población’, y el otro objeto en la caracterización del espacio el ‘componente económico’, que al no poderse definir como los dos anteriores a modo de objeto, se le denomina ‘espacio económico’.

El primer componente del espacio nombrado como ‘recursos naturales’ se definen en el libro de texto aprobado por la SEP de Fernández y Hernández (2006:104) como, ‘son los bienes de la naturaleza sobre los cuales ejercemos una influencia directa; los utilizamos y agotamos día por día, incrementando la variedad de usos con la tecnología’.

Lo primero que salta a la vista en esta cita es una postura moral con respecto de la relación sociedad-naturaleza que permea todo, el planteamiento curricular. Se responsabiliza a la humanidad como totalidad de la degradación del medio ambiente y, aunque en el texto está redactado en primera persona del plural ‘nosotros’, el texto completo está redactado en segunda persona del singular ‘tu’, dirigido específicamente al estudiante de secundaria por lo que hay un sentido de cargar en cada uno de los estudiantes un sentido de culpa por las faltas de la humanidad. Enseguida en esta cita, se puede observar su concepción naturaleza. Una naturaleza que bajo esta concepción de del espacio se concibe desde la tradición positivista, una naturaleza que existe en y para sí, que en los procesos de producción resulta un insumo básico e imprescindible por lo que se le trata como un objeto que la sociedad sujeta para ser dominada por la ciencia y por la técnica. Este planteamiento no corresponde con los argumentos críticos sobre el sentido de la naturaleza en la estructura del espacio. La geografía crítica, partiendo de las afirmaciones de Neil Smith, plantea que

*La producción del espacio*, por lo que se entiende la alteración de las relaciones espaciales logradas por alteraciones simultáneas de la forma de piezas concretas de materia, es parte integral de la producción de la naturaleza [cursivas en el original] [mi traducción] (Smith 1990:86)

Este es un fundamento teórico crítico desde donde se puede hacer una lectura de la relación sociedad-naturaleza que se plantea explícitamente en diversas partes de los documentos curriculares, como en otro epígrafe de la Guía de Trabajo del Primer Taller de Actualización que cita a Horacio Capel (1982) quien dice:

La geografía es definida por el estudio de los problemas clave a saber: la diferenciación del espacio en la superficie terrestre y el estudio de las relaciones hombre-naturaleza. Horacio Capel' (SEPa 2006:15)

Bajo la perspectiva crítica esta relación no se refiere simplemente a una relación utilitaria sino a una en la que ambos 'componentes' del espacio se definen el uno al otro en una relación dialéctica.

En el fragmento del bloque cuarto citado arriba 'identificar la interacción de los espacios económicos y los recursos naturales y la población' (DOF, 2006:110), el 'componente' social del espacio es 'la población'. El uso del término 'población' en lugar de 'sociedad' es cualitativamente significativo. Para el geógrafo Chris Philo (2009) 'sociedad' es:

...un término ampliamente utilizado cuyo significado permanece frustrantemente vago, pero que describe la organización de los seres humanos en formas que trascienden a la persona individual, poniéndolos a los seres humanos] en relaciones entre unos y otros, relaciones que poseen cierta medida de coherencia, estabilidad y, desde luego, una 'realidad' identificable [mi traducción] (Philo, 2009:701)

De acuerdo con la manera en que se utiliza el término 'población' en el bloque cuarto el sentido de 'población' se refiere una categoría estadística descriptiva, a la que el geógrafo Adrian Bailey entre señala que:

Entre 1953 y la década de 1990 la geografía poblacional se define a sí misma como el estudio sistemático de (1) la descripción simple de la ubicación de cantidades y características de la población. (2) la explicación de la configuración espacial de esas cantidades y características de la población... (3) el análisis geográfico de los fenómenos poblacionales (las interrelaciones entre diferencias en la población en áreas específicas con todos o algunos elementos al interior del área geográfica en estudio) [mi traducción] (Bailey, 2009:552).

La diferencia entre uno término (sociedad) y otro (población) es que el primero es una construcción simbólica subjetiva que se materializa en formas dinámicas de organización, de comunicación y de acción mientras que el segundo tiene naturaleza de dato, es un objeto fijo, objetivo, que a intervalos temporales, por ejemplo cada diez años que se llevan a cabo los censos, se puede describir y caracterizar. El reemplazo del término 'sociedad' por el de 'población' en el plan de estudios, muestra que el componente social del espacio se entiende como comportándose de la misma manera que la perspectiva positivista entiende a 'la naturaleza', como objetos 'en' el espacio que se pueden describir, ubicar y controlar. Sin embargo hay un elemento en la manera en cómo se describen los componentes del espacio que se impone para negar, al menos

en el discurso, este posicionamiento teórico: el componente económico o ‘espacio económico’ en el marco de la afirmación, que se ha citado párrafos arriba, de que el espacio es una construcción social.

A partir de este análisis, una interpretación a partir de buscar fundamentos críticos en el plan de estudios de geografía, es que la presencia del componente económico en la configuración espacial corresponde, tal como argumenté en el primer capítulo, al planteamiento materialista de los geógrafos críticos radicales en torno al papel fundamental de las relaciones productivas en el proceso de producción del espacio. Con esto en mente, analizo los temas del bloque cuarto que se representan en el cuadro 6.

**Cuadro 6. TEMAS DEL BLOQUE CUARTO. ESPACIOS ECONÓMICOS Y DESIGUALDAD SOCIAL**

|   |
|---|
| <p>1.1 <b>Tema 1.</b> Espacios económicos</p> <p>1.1.1. Regiones agrícolas, ganaderas, forestales, pesqueras y mineras.<br/> 1.1.2. Espacios de la industria básica, de transformación y manufacturera.<br/> 1.1.3. Flujos comerciales, redes de transportes y comunicaciones.<br/> 1.1.4. Espacios turísticos.<br/> 1.1.5. Servicios financieros.</p>                    |
| <p><b>Tema 2.</b> Globalización y desigualdad socioeconómica</p> <p>2.1. Globalización. Organismos económicos internacionales y empresas transnacionales.<br/> 2.2. Principales regiones comerciales y ciudades mundiales.<br/> 2.3. La desigualdad socioeconómica. Diferencias en el Índice de Desarrollo Humano en países centrales, semiperiféricos y periféricos.</p> |
| <p><b>Tema 3.</b> Indicadores socioeconómicos en México</p> <p>3.1. Producto Interno Bruto de México. Importancia del petróleo, remesas, turismo y maquila.<br/> 3.2. Comparación del Índice de Desarrollo Humano por entidad.</p>  |
| <p><b>Tema 4.</b> Estudio de caso</p>   |

Para poder afirmar que hay fundamentos críticos para este bloque, lo anterior es necesario analizar la manera como se tratan específicamente cada uno de los componentes (naturales y sociales) del espacio y ubicar la manera como se propone su integración. Los dos bloques que anteceden al bloque ‘Espacios económicos y

desigualdad social’, el segundo y el tercero, tratan por separado los temas de naturaleza y población. Enseguida presento el análisis de estos bloques.

## EL BLOQUE 2. RECURSOS NATURALES Y PRESERVACIÓN DEL AMBIENTE.

El bloque segundo es el de ‘Recursos naturales y preservación del ambiente’. Este es el único de los cinco bloques que conforman el plan de estudios en el que no se hace referencia explícita al ‘componente económico’ del espacio, al menos en el desglose temático. En lugar de ello se ofrece un listado de temas de estudio que incluye todo lo relacionado con el ‘componente natural’ a partir de la descripción de los ‘geosistemas’, presentando una perspectiva como la que plantean Smith y O’keefe cuando describen el enfoque positivista, en la que la naturaleza ‘se constituye como un repositorio externo de factores que viven de acuerdo con leyes naturales autónomas’ [mi traducción] (Smith y O’keefe, 1980:30). Bajo este diseño el plan de estudios instruye que se enseñe una geografía parecida a la de los currículos geográficos anteriores basados en la geografía regional de los años cuarenta y cincuenta en donde el componente físico del espacio geográfico se aprendía a través de hacer que los estudiantes de geografía nombran los elementos y fenómenos físicos, y describieran sus patrones de distribución.

En el bloque segundo el componente ‘social’ hace presencia a partir de introducir cuestiones de biodiversidad y conservación, de introducir el término de ‘desarrollo sustentable’, de tratar el tema de la legislación ambiental pero sobre todo de especificar un apartado denominado ‘educación ambiental’ al que se le suman ‘ecotecnia’, ‘servicios ambientales, captura de carbono, ecoturismo’. Esta presencia, sin embargo, se sigue presentando como parte de una categoría cualitativamente diferente a la de la ‘naturaleza’. Es una visión en la que la naturaleza existe de manera independiente, y la sociedad, que existe a su vez también como una entidad aparte, que la impacta negativamente al hacer uso de ella, Fernández y Hernández (2006:112) señalan que

‘las actividades primitivas del ser humano no ejercieron un impacto sobre los recursos naturales que explotaban porque la misma naturaleza podía prevenirlos pero con las primeras concentraciones de población se iniciaron los daños de consideración para el medio ambiente’ (2006:112).

La introducción del concepto ‘desarrollo sustentable’, tal como se plantea en las proposiciones del plan de estudios, tiene que ver exclusivamente con las políticas

desarrolladas desde los organismos multinacionales para atender los problemas relacionados con el deterioro del medio ambiente y su protección. Se plantea que la implementación del desarrollo sustentable, como política de gestión, corresponde a los gobiernos de los Estados (Fernández y Hernández, 2006:112), excluyéndose de esta visión los enfoques de 'sostenibilidad' ambiental que se concibe no como una política, sino como una forma de organización del sistema espacial en la que la sociedad que lo conforma racionaliza su proyecto social en función tanto de la conservación de la materialidad como de las formas de significación del espacio mismo. De esta manera el estudio del bloque segundo instruye a las maestras y maestros de geografía, por un lado a que nombren y describan los procesos físicos que conforman los 'geosistemas' y por otro a que a partir de la relación sociedad-naturaleza, entendida esta como la relación entre dos unidades separadas y preexistentes, se consolide una moral conservacionista en los estudiantes que pretende ser neutral al responsabilizar a la 'humanidad' del deterioro ambiental, pero que en lugar de instruirlos para formarse como agentes de transformación a partir de la reflexión crítica de los problemas medioambientales, los encamina hacia una formación como objetos de sometimiento y control. Esta interpretación se afirma en la aseveración de Fernández y Hernández que dice (*Ibid*:104) 'la mejor forma de utilizar un recurso natural dependerá del respeto y conocimiento que el ser humano tenga de las leyes que rigen su conservación' Estas autoras no plantean el respeto y conocimiento de las formas de apropiación de los recursos, ni el respeto y conocimiento de las necesidades culturales, económicas y políticas de la sociedad, ni el respeto y conocimiento de las formas de comunicación y toma de acuerdos de los grupos humanos. Nada. Sólo el respeto y conocimiento de la normatividad en forma de leyes que establece el poder hegemónico para mantener y ejercer el control.

Sin embargo esta perspectiva no es 'aceptable' bajo el discurso con el que se presenta el plan de estudios. Para estos mismos apartados se establece que los aprendizajes esperados son:

Al concluir el bloque, el alumno reflexiona sobre las implicaciones del deterioro y la protección del ambiente como parte de la necesidad de mejorar la calidad de vida. Evalúa la trascendencia de las medidas ambientales en México y sus efectos sobre la calidad del ambiente. Elabora y promueve medidas de educación ambiental en el espacio en que vive. (DOF, 2006:109)

A las palabras ‘reflexionar’, ‘evaluar’, ‘elaborar’ y ‘promover’ faltaría agregar ‘transformar’ para que la perspectiva crítica estuviera completa, pero al menos las cuatro que se nombran corresponden con la idea del interés práctico, en que se promueve que el estudiante desarrolle capacidad de entendimiento y adaptación, pero no con la idea de nulidad y sometimiento, que caracteriza al interés técnico, y que se desprende de lo dicho por Fernández y Hernández en la cita anterior.

Como se ve aquí hay una clara contradicción. Para que el texto reciba el reconocimiento oficial debe seguir los lineamientos argumentativos estipulados en el en plan de estudios oficial, por lo que necesariamente el texto no puede terminar con una declaración como la que acabo de describir. Por lo tanto continúa y plantea otras afirmaciones y aporta ejemplos para dar congruencia con los postulados del Plan curricular y otorgar legitimidad discursiva al libro para su publicación, como se observa en el siguiente cuadro de texto (cuadro 7).

**Cuadro 7. AFIRMACIÓN Y EJEMPLO DADOS EN DEL LIBRO DE TEXTO PARA CORRESPONDER A LO ESTIPULADO LITERALMENTE EN EL CURRÍCULO Y ASÍ OBTENER LEGITIMACIÓN OFICIAL**

|  |
|--|
| <p>Afirmación</p> <p>‘Como puedes observar, la demanda de los recursos naturales responde a un consumo social, que está relacionado con las formas de vida y costumbres de cada sociedad y además implica a la cultura que un pueblo tenga sobre como emplear los recursos naturales, y las políticas que adopten para lograr un desarrollo sustentable de los recursos naturales’</p> |
| <p>Ejemplo</p> <p>‘Si cada uno de los habitantes de nuestro planeta tuviera la calidad de vida de los países desarrollados y, por ejemplo consumiera recursos naturales y emitiera dióxido de carbono al ritmo que lo hace un estadounidense, un alemán o un francés promedio, se necesitarían por lo menos otros dos planetas Tierra para satisfacer esa demanda de recursos’</p>     |

Tomado del Fernández y Hernández (2006:113)

Tanto la afirmación como el ejemplo, vistos por separado, tienen un potencial para la reflexión que seguramente contribuyó a que el texto se aprobara, sin embargo para que el proceso reflexivo se lleve a cabo y se culmine es necesario plantear enseguida situaciones de discusión que recuperen elementos de análisis geográfico con el potencial para que derivar en algún tipo de propuesta aprensible por los estudiantes. Pero no sucede así. Enseguida del ejemplo dicen las autoras (*Ibidem*:113): ‘Para aplicar medidas

encaminadas a realizar un aprovechamiento sustentable de los recursos naturales, se requiere reconocer sus posibilidades de agotamiento y renovación.’... y, con esto, concluyen, y se acaba la lección. Como la conclusión es sólo contundente en abstenerse de reconocer al espacio en su conformación sistémica, se pueden inferir otras conclusiones a partir de hacer una lectura de la afirmación y el ejemplo en conjunto, ya que los dos forman parte del penúltimo párrafo de la lección.

Si se vincula la proposición de que es imposible que todas las sociedades del mundo tengan la misma ‘calidad de vida’, (que en el texto se asocia directamente a las formas de consumo y demanda de recursos naturales de los países ‘desarrollados’), con lo que se afirma acerca de que la demanda de los recursos corresponde a las ‘formas de vida y costumbres de cada sociedad’ se infiere un planteamiento de que las desigualdades sociales son algo ‘natural’ al estilo maltusiano, que nada tiene que ver con el entendimiento y menos aún con la crítica.

### EL BLOQUE 3. DINÁMICA DE LA POBLACIÓN Y RIESGOS.

Al igual que el bloque segundo, el tercero, ‘Dinámica de la población y riesgos’ dedica su primer tema a la descripción de las características de la población: ‘Tema 1. Crecimiento, distribución, composición y migración de la población’ (DOF, 2006:109) . El plan señala como aprendizajes esperados para esta sección que

...al concluir el bloque el alumno: comparar[e] el crecimiento y al distribución de la población de diferentes países con base en el análisis y la interpretación de información estadística’ (DOF, 2006:109).

Es decir, el tratamiento que se le da a las ‘características de la población’ es a partir de concebirlas como datos. Tal como se observa en el tratamiento que se le da al contenido de este bloque en el libro de texto de Fernández y Hernández, el ‘análisis’ al que hace referencia es a partir de hacer comparaciones en gráficos. También señala que ‘el alumno caracteriza las implicaciones socioeconómicas del predominio de población joven, adulta o anciana en diversos países’, la base teórica que sustenta la acción de ‘caracterizar’ en función de las ‘implicaciones socioeconómicas’ se traduce de la propuesta presentada por en el libro de texto referido (Fernández y Hernández,

2006:159), en donde para argumentar a favor de las políticas de control del crecimiento de la población retoman como referentes teóricos a Aristóteles, Platón y a Malthus.<sup>14</sup>

Sobre Mathus dicen:

Robert Malthus (1766-1834) en 1798 señaló que si la población no tiene obstáculos en su crecimiento (como pueden ser las guerras, las hambrunas o las epidemias), su aumento sería mayor que la disponibilidad de recursos para su subsistencia. Por lo tanto, la forma de controlarla no depende del gobierno, sino de cada individuo que debe tener sólo los hijos que pueda alimentar

Sobre Aristóteles y Platón dicen:

Uno de los ideales de Platón (428-347/48 ADNE) y de Aristóteles (384-322 ADNE), era tener una ciudad cuya cantidad de población permaneciera estable. El número de hijos que tuvieran los matrimonios, así como las migraciones, serían controlados por los gobernantes mediante incentivos o sanciones.

La presencia de las ideas de estos teóricos en el libro de texto, no es para ofrecer a los estudiantes un contexto histórico del pensamiento en torno a las problemáticas demográficas sino para establecer el paradigma que sostiene el planteamiento curricular. No hay ninguna otra referencia teórica ni en el contenido textual ni en la bibliografía sugerida, y tampoco uno que sugiera una reflexión crítica o al menos diferente entorno a estas posturas. La postura Maltusiana es particularmente representativa de la necesidad de control y gestión del espacio, es decir del interés técnico por conocer que plantea Habermas (ver el capítulo 2). El pensamiento clásico de los filósofos griegos aporta modos de acercarse al conocimiento diferentes a los técnicos, hay un elemento de juicio moral y razonamiento básicos que caracteriza el modo práctico del interés por conocer (ver capítulo 2). Sin embargo la cita seleccionada no alude a este razonamiento y juicio, recupera tan solo elementos para otorgar legitimidad moral al papel controlador del Estado.

El tratamiento que se le da a la población como componente social del espacio es igual que el que se le da al componente natural; la población como un dato más en el espacio que para su estudio hay que describir y ubicar para luego relacionarlo con los datos del componente natural. La relación sociedad-naturaleza se plantea en este bloque después de caracterizar a la población, a partir de la acción que la naturaleza ejerce sobre ella a modo de ‘desastre natural’ con la forma de huracán, temblor, erupción volcánica, etc.

---

<sup>14</sup> Aunque ya se ha dicho antes, es importante recordar nueva mente que los libros de texto son evaluados para su utilización en las aulas por la SEP, sólo son aprobados aquellos que se ajustan a los lineamientos curriculares establecidos en Sistema Educativo Nacional.

Al respecto la geógrafa crítica mexicana Georgina Calderón (2001) describe un paradigma que se consolidó desde los años setenta, que sostiene que los desastres no son ‘naturales’, puesto que sus patrones de afectación no tienen que ver con las cuestiones climatológicas ni geológicas de los lugares, sino con las formas de organización social y sus inequidades. Sin embargo, tal como afirma Calderón (2001:24) este paradigma ‘no tuvo repercusión ni en los científicos naturales, ni para las agencias gubernamentales y burócratas, todos ellos mantienen vigente una posición coincidente con el paradigma tradicional’ que al sitúa el origen del problema de los ‘desastres’ en los fenómenos físicos, los atienden y los estudian desde la ingeniería y la técnica. De manera correspondiente con este enfoque, Fernández y Hernández (2006:194) señalan que:

Por su ubicación geográfica, su extensa superficie y su diversidad de altitudes territoriales, nuestro país esta propenso a ser afectado por diversos fenómenos, que, de no tomarse la medidas preventivas necesarias, pueden llegar a convertirse en desastres

Bajo esta perspectiva la estructura de ambos bloques, el segundo y el tercero, coincide en describir en sus primeros temas de manera puntual, objetiva e independiente, el componente espacial del que tratan, para luego en los siguientes, abordar el tema de la relación sociedad-naturaleza. En el cuadro 6 se contrastan los contenidos temáticos de ambos bloques y se señala con negritas los lugares en los que se abordan los componentes sociales y naturales del espacio de manera relacional.

**Cuadro 8. UBICACIÓN DE LOS TEMAS QUE TRATAN DE LA RELACIÓN SOCIEDAD-NATURALEZA EN LOS BLOQUES SEGUNDO Y TERCERO DEL PLAN CURRICULAR**

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Bloque 2. Recursos naturales y preservación del ambiente</b></p>  | <p><b>Bloque 3. Dinámica de la población y riesgos</b></p>   |
| <p>Tema 1. Geosistemas</p> <p>1.1. Factores astronómicos que influyen en la dinámica de la Tierra. Consecuencias de los movimientos de traslación y rotación.</p> <p>1.2. Litosfera. Tectónica de placas, vulcanismo y sismicidad. Distribución del relieve continental y oceánico.</p> <p>1.3. Hidrosfera. Dinámica y distribución de las aguas oceánicas y continentales.</p> <p>1.4. Atmósfera. Capas y circulación general del aire.</p> <p>Elementos y factores del clima. Distribución de los climas.</p> <p>1.5. Biosfera. Relaciones de la litosfera, atmósfera e hidrosfera con la distribución de la vegetación y la fauna.</p> | <p>Tema 1. Crecimiento, distribución, composición y migración de la población</p> <p>1.1. Crecimiento y distribución de la población. Población absoluta, población relativa. Tendencias natalistas y antinatalistas.</p> <p>1.2. Composición de la población por edad y sexo. Implicaciones sociales y económicas del predominio de jóvenes, adultos o ancianos.</p> <p>1.3. Concentración y dispersión de la población. Ciudades y medio rural; ubicación, rasgos y problemas principales.</p> <p>1.4. Migración de la población. Tipos, principales flujos, migratorios; efectos económicos, sociales y culturales en los lugares de atracción y expulsión.</p> |
| <p>Tema 2. Recursos naturales, biodiversidad y ambiente</p> <p>2.1. Recursos naturales: del suelo, subsuelo, aire y agua; <b>desarrollo sustentable.</b></p> <p>2.2. Biodiversidad. Especies endémicas y en peligro de extinción; su preservación.</p> <p>2.3. <b>Ambiente: deterioro y protección.</b></p>   | <p><b>Tema 2. Riesgos y vulnerabilidad de la población</b></p> <p><b>2.1. Factores de riesgo para los asentamientos humanos.</b></p> <p><b>2.2. Zonas de vulnerabilidad para la población.</b></p> <p><b>2.3. Efectos de los desastres en los asentamientos humanos.</b></p> <p><b>2.4. Cultura para la prevención de desastres.</b></p>   |
| <p><b>Tema 3. Medidas ambientales en México</b></p> <p><b>3.1. Políticas ambientales. Legislación ambiental. Areas Naturales Protegidas.</b></p> <p><b>3.2. Educación ambiental. Ecotecnias, servicios ambientales, captura de carbono, ecoturismo.</b></p>   | <p>Tema 3. Retos de la población de México</p> <p>3.1. Efectos socioeconómicos y políticos de la migración.</p> <p><b>3.2. Medidas preventivas ante los riesgos del lugar que se habita y del medio local.</b></p>   |
| <p><b>Tema 4. Estudio de caso</b></p>   | <p><b>Tema 4. Estudio de caso</b></p>  |

Los temas que tratan sobre la relación sociedad-naturaleza están marcados con negritas. Como se puede observar, en ambos bloques predomina la descripción de las características ‘naturales’ y ‘sociales’ del espacio de manera independiente. Por un lado los geosistemas se describen y localizan y lo mismo sucede de manera independiente

con la población. En los apartados en los que se considera la relación sociedad-naturaleza además de que parte de ellos está dedicado a la exposición de datos: políticas y normatividad, se le confiere a esta relación un sentido bipolar en el que un objeto domina al otro: por un lado el ser humano degrada el ambiente y acaba con los recursos naturales, y por otro la naturaleza causa desastres de los que los humanos se tienen que cuidar y proteger.

Otra coincidencia entre los dos bloques es que no se menciona en ninguno de los dos el componente económico del espacio, mostrando que este se concibe en el plan de estudios como un elemento con mayor independencia que los otros dos, o perteneciente a otra categoría de análisis en la conformación del espacio.

Del análisis de los bloques segundo y tercero que tratan cada uno respectivamente de los componentes ‘sociales’ y ‘naturales’ del espacio se deriva que el ‘espacio económico’ que se propone desarrollar en el capítulo cuarto no considera la dialéctica de la relación entre los componentes del espacio. Al tratarlos como objetos a-temporales e independientes, lo que se propone es una suerte de álgebra de la localización en donde el espacio resulta de la sumatoria y ubicación de sus componentes, tal como Fernández y Hernández (2006:205) le dicen al estudiante del bloque cuarto ‘Este bloque tiene como propósito que comprendas la distribución geográfica, los procesos y las funciones de las actividades económicas en relación con los recursos naturales y la población’.

Del análisis de los cinco bloques temáticos se desprenden dos características fundamentales de la propuesta curricular para geografía. Primera, la concepción teórica sobre la que se construye el concepto de espacio y por consiguiente de ‘geografía’ parte de los planteamientos del neopositivismo de mediados del siglo XX y aún algunos de las propuestas positivas decimonónicas. Segunda característica, tienen un fuerte discurso moral que sitúa a los estudiantes en una posición sumisa, sin esperanza y por consiguiente absolutamente acrítica. El mejor ejemplo de esta afirmación se encuentra en Fernández y Hernández (2006:205) respecto al espacio geográfico:

Observar nuestro planeta requiere de reconocer que como espacio geográfico presenta una realidad que no puede negarse. La tierra está dividida en países con economías avanzadas, en países pobres y ricos, en países que progresan y en otros sin perspectivas [sic].

Además de los problemas de claridad en el texto ¿A qué realidad plantean estas autoras que pertenecen los estudiantes? Esta afirmación es tan contundente, como alarmante el hecho de que esté legitimado por Sistema Educativo Nacional. Bajo esta perspectiva los estudiantes de secundaria en México, para aprobar el curso, tendrán que demostrar que comprenden que pertenecen a una realidad que no puede negarse; son parte de un país pobre y sin perspectivas.

### ¿CURRÍCULO CRÍTICO?

El discurso con el que se presenta el currículo en sus documentos oficiales contiene muchos elementos del lenguaje crítico que en un primer análisis hacen suponer que ese puede ser su enfoque teórico, sin embargo una segunda lectura muestra inconsistencias y contradicciones elementales, empezando con la incapacidad de definir con claridad el concepto de espacio. El plan de estudios hace referencia a lo que llama los ‘componentes del espacio’, natural, social y económico, pero estos no tienen una coherencia ontológica que les dé sentido conjunto. Tal como se tratan los temas lo que se deduce es que el componente económico pertenece a una categoría distinta, no es un objeto que se pueda describir del modo en que se describieron la naturaleza y la sociedad, más bien se trata de una cualidad de la acción espacial que se hace indispensable incorporar el discurso curricular para darle legitimidad frente a un sistema educativo nacional que debe responder a los planteamientos neoliberales que se establecen en el Plan Nacional de Desarrollo que ponen por delante como uno de sus ‘criterios centrales’ políticas de competitividad económica (PND 2001). Tal como afirma Olssen (2004:2):

Los documentos que resultan de las políticas, [de Estado en este caso] son materializaciones discursivas de los elementos de la estructura social y sus intersecciones en el contexto de la historia, puesto que ocultos en ellos se encuentran las relaciones sociales de momentos particulares en el tiempo.

El currículo escolar es una producción cultural, un objeto significado y significante del proceso educativo. Significado porque corresponde a un proyecto histórico y políticamente determinado y significante porque, como producto cultural ‘...produce conceptos, sistemas y formas de entendimiento aparentemente ‘naturales’ para explicar

quiénes somos colectiva e individualmente, quiénes son los otros, y cómo funciona el mundo' (Morgan, 2001:90).

De este modo, en el acto de aprender y enseñar en la escuela hay una constante creación y resignificación del currículo escolar.

Esta afirmación es válida para la práctica docente en todos los campos de conocimiento incorporados en un plan curricular siendo que el acto de enseñar es un momento por excelencia de la comunicación humana. A partir del lenguaje se significa y resignifica el universo entero. Pero la peculiaridad de la disciplina geográfica y de su relación con el currículo escolar, es que el proceso de significación y resignificación es un objeto explícito de estudio de la geografía. Porto Goncalves (2001:5) afirma que '...la geografía deja de ser un sustantivo para mostrarse tal como es, es decir como verbo, como *re-presentación* de la acción de los sujetos sociales' [cursivas en el original].

En este sentido, en el plan de estudios de geografía, las coincidencias en la verbalización de las palabras no implicaron un acuerdo con su interpretación. Coincido en que la geografía trata de la relación sociedad-naturaleza, pero la diferencia entre mi posicionamiento y la que se plantea en el contenido oficial del currículo tiene que ver con lo que se entiende por 'sociedad', por 'naturaleza' y por 'relación'. Coincido en que 'la naturaleza', 'la sociedad' y la 'economía' son componentes del espacio, pero pertenecientes a categorías de análisis distintas; desde mi perspectiva la categoría en la que se inserta el 'componente económico' incluye también componentes políticos y culturales porque son las formas humanas en que se significa y se dirige la acción y configuración del espacio. Para ser más específica mi planteamiento está de acuerdo con el planteamiento de Milton Santos (2000) para quién lo que compone el espacio geográfico, son los objetos, las acciones y las intenciones (Sobre esta noción de los componentes del espacio ver capítulo 1). Mi planteamiento es que la geografía estudia el espacio que es una relación sistémica entre componentes materiales entre los que, sí, se nombran lo que se entiende comúnmente por 'naturaleza': el suelo, el aire, los bosques, el agua, pero que incluye también, los transgénicos, los derrames de petróleo, la tierra 'ganada' al mar y demás formas de naturaleza apropiada o 'segunda naturaleza', y también las ciudades, las fronteras, las herramientas de trabajo, los caminos etc., que junto con la 'naturaleza' forman la materialidad del espacio y que

existen en el estudio geográfico a partir de su relación dialéctica con la acción social que, por su característica humana, es histórica y proyectiva. Desde mi perspectiva, que corresponde con los planteamientos teóricos críticos contemporáneos y no con lo que plantea la propuesta curricular, a partir de la acción social, el tiempo se inscribe en la materialidad del espacio y ésta a su vez le devuelve al tiempo su razón histórica.

La explicación que le puedo dar a la presencia de las palabras críticas en el currículo, que, siguiendo la argumentación que ofrecí en el primer capítulo, después de una lectura cuidadosa resultan no serlo, parte de que en el contexto de la globalización las características de los problemas científicos por resolver han hecho que la geografía se reformule, y que las respuestas que se han planteado desde esta disciplina han resultado ser particularmente esclarecedoras para el conocimiento de la sociedad actual. La legitimidad de la disciplina geográfica se sustenta en estas nuevas propuestas y en la geografía escolar en México necesita de esa legitimidad. Necesariamente el discurso tuvo que replantearse para mantener su validez frente a estos cambios, que también se han dado en el discurso hegemónico del sistema neoliberal. Las palabras críticas mezcladas como parte de un enfoque economicista corresponde a la necesidad de mantenerse 'al día' con los paradigmas dominantes. Es decir en el contexto de la globalización la geografía se ha tenido que reformular para responder adecuadamente a los nuevos problemas que presenta el espacio. La contribución teórica de la geografía crítica ha resultado mucho más contundente en el entendimiento y para la generación de propuestas de acción que la geografía tradicional cuyo lenguaje se ha vuelto obsoleto y por lo tanto ilegítimo. Por esta razón la adopción del lenguaje crítico y de sus metodologías de trabajo resultan indispensables para justificar la pertinencia del conocimiento geográfico en un currículo escolar actualizado. Sin embargo si bien existe un cambio en la forma y en los contenidos hacia una perspectiva crítica de la estructura curricular, las formas de entendimiento que se logran son hacia la adaptación, no hacia la reflexión que lleva al cambio social, ni a la formación de una ciudadanía con capacidad crítica.

Sin embargo, aún cuando el currículo se encuentra directamente relacionado con el momento histórico presente, con un proyecto hegemónico a-crítico y con sus correspondientes marcos éticos y normativos a pesar de tener una presentación que podría parecer crítica, estos marcos, si bien le dan al currículo estructura y forma, no

atan la praxis educativa. El acto de enseñar es, tal como describí en el capítulo uno, parte de la densidad comunicacional del espacio, es ahí donde la diversidad de significados convergen y crean distintas lógicas de entendimiento del mundo y por tanto alternativas de futuro en la forma en cómo la sociedad produce su espacio. Y es aquí en donde sitúo mi siguiente pregunta de investigación: **¿Es posible desarrollar una geografía crítica escolar que forme en ciudadanía?** En el siguiente capítulo exploro la posibilidad de responder afirmativamente esta pregunta.

## CAPÍTULO 5

### **LA POTENCIALIDAD CRÍTICA DEL CURRÍCULO ESCOLAR GEOGRÁFICO. NARRACIÓN DE UNA EXPERIENCIA.**

#### INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es generar argumentos que sostengan la afirmación de que la geografía puede formar en ciudadanía. Para ello planteo que en el ámbito de la escuela la geografía como cuerpo de conocimiento ha perdido legitimidad y por lo tanto recurre a un lenguaje tomado de la geografía académica con perspectiva crítica para mantenerla. Este lenguaje no sólo está presente en la propuesta oficial del plan curricular sino que corresponde a lo establecido en la Ley General de Educación (LGE), que, como se planteó en el capítulo 3, es uno de los parámetros normativos principales de la práctica pedagógica bajo el currículo escolar oficial. Ante esta situación planteo que el uso del lenguaje confiere una potencialidad crítica al currículo geográfico. La segunda parte de este capítulo es un análisis del artículo séptimo de la LGE en donde se explicita el carácter crítico de la educación básica en México a partir de ordenar que la educación contribuya al desarrollo de las capacidades humanas, al análisis y reflexión críticos, al reconocimiento de la pluralidad lingüística, al desarrollo de y promoción de democracia para el mejoramiento de la sociedad, al desarrollo de la conciencia sobre la preservación de la salud y al fomento de actitudes solidarias y políticas. A partir de estas instrucciones legales afirmo que el currículo oficial de geografía en secundaria tiene un gran potencial crítico que se fortalece en la legitimación legal de una práctica pedagógica para una formación geográfica crítica. En la última parte del capítulo describo y analizo una experiencia pedagógica en la cual exploté con éxito esta potencialidad curricular a partir del desarrollo de una serie de planes de clase basados en la lectura de 'La calle es libre' de Kuruza y Doppet (1977) que resultaron congruentes tanto con la normatividad curricular y con la legislación educativa, como con una geografía escolar fundamentada en el pensamiento teórico crítico.

## EL PLAN DE ESTUDIOS OFICIAL Y LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Después de haber analizado los documentos oficiales del plan de estudios de geografía a la luz de la teoría crítica, puedo afirmar que aún cuando tanto el lenguaje como la selección y la estructura de los contenidos parecen corresponder con las proposiciones teóricas del pensamiento crítico geográfico, son en realidad proposiciones no sustentadas en el entendimiento del pensamiento crítico y, como consecuencia no conducen a prácticas escolares capaces de construir ciudadanía entendida ésta desde la perspectiva crítica. Esta suerte de ‘inconciencia’ en la utilización del lenguaje crítico logra legitimar el discurso educativo oficial. Se observa que el interés por conocer que informa la propuesta curricular oficial está lejos de ser crítico; es técnico en el sentido en el que algunas de las propuesta prácticas de su implementación, reconocidas a través de uno de los libros de texto oficiales, no generan capacidad de entendimiento sino que mantienen la tradición repetitiva y memorística de la geografía positivista, y práctico porque la propuesta explícita de formación de capacidades de entendimiento y de acción no surgen de los procesos de reflexivos característicos del pensamiento crítico, sino de la imposición de conocimientos ortodoxáticos que contribuyen a fortalecer y a reproducir el doxa en el que se sustenta el sistema de significaciones y las estructuras de poder que caracterizan al proyecto económico y cultural del neoliberalismo (Para profundizar en los intereses técnico y práctico por conocer ver capítulo dos).

El lenguaje, la selección y disposición de los contenidos en un principio me llevaron a suponer que el nuevo currículo geográfico era crítico, una lectura más profunda presentada en el capítulo anterior me condujo a ofrecer una afirmación que rechaza la primera, sin embargo esta segunda afirmación me lleva a formular una nueva idea que supone que el discurso con el que explícitamente se presenta el plan curricular de geografía, si se le piensa como palabra verdadera, contiene un potencial crítico dentro del marco normativo de la educación oficial, es decir, si se recuperan los significados originales y contextualizados de su lenguaje y se les enfrenta con los propios de los lineamientos de la Ley General de Educación, se verá que al coincidir en el mismo lenguaje y enfoque pedagógico están legitimando al menos en el discurso una pedagogía crítica.

En el capítulo tres planteé que la Ley General de Educación con base en lo dispuesto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos es la legislación fundamental que regula el Sistema Educativo Mexicano al que pertenece el plan curricular de geografía para secundaria. En su primera sección dispone que las finalidades de la educación son:

- I.-** Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;
- II.-** Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;
- III.-** Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;
- IV.-** Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.  
Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.

Fracción reformada DOF 13-03-2003

- V.-** Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad;
- VI.-** Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos;
- VII.-** Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas;
- VIII.-** Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación;
- IX.-** Estimular la educación física y la práctica del deporte;
- X.-** Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios;
- XI.-** Inculcar los conceptos y principios fundamentales de la ciencia ambiental, el desarrollo sustentable así como de la valoración de la protección y conservación del medio ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico e integral del individuo y la sociedad.

Fracción reformada DOF 30-12-2002

- XII.-** Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.
- XIII.-** Fomentar los valores y principios del cooperativismo.

El contenido de estos apartados forma parte del fundamento a partir del cual se elaboraron los planes y programas de estudio del nuevo currículo para secundaria en el que se incluye el de geografía. Como dije, ambos textos, instruyen y legitiman el tipo de educación que se imparte el Sistema Educativo Nacional y que configura el tipo de ciudadano que se espera de la sociedad mexicana. El lenguaje utilizado en la redacción de la Ley General de Educación y los mandatos que ordena, están rectados con un

lenguaje y una estructura de ideas que corresponde al pensamiento crítico. Estos mandatos están elaborados en torno a una serie de conceptos rectores que aparecen con jerarquías similares en los planteamientos propuestos en el plan curricular oficial de geografía: desarrollo de las capacidades humanas, análisis y reflexión críticos, pluralidad lingüística, democracia para el mejoramiento de la sociedad, conciencia sobre la preservación de la salud, fomento de actitudes solidarias y políticas. Al tener carácter de mandato legal estos conceptos, tienen por lo tanto que constituir parte de la esencia del currículo geográfico. A continuación presento una breve descripción del enfoque crítico que representa cada uno de ellos.

#### DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES HUMANAS.

Las capacidades humanas, se han establecido a partir de la última década como un paradigma para el diseño e implementación de políticas de desarrollo a nivel mundial. En la década de los ochenta, el premio nobel de economía 1998, Amartya Sen (1999), comenzó a desarrollar la teoría de las capacidades humanas a partir de plantear que los parámetros materialistas como la capacidad productiva, la capacidad adquisitiva, el Producto Interno Bruto, etc., no contemplaban otros elementos que son también esenciales a considerar para determinar los niveles de desarrollo y bienestar social.

En sus primeros planteamientos Sen afirma que las diversas libertades de los individuos, las diferencias en la habilidad de transformar los recursos, la distribución del bienestar en la sociedad y la diversidad de actividades a partir de las cuales se es feliz, son también elementos que se deben considerar no sólo para determinar los niveles de desarrollo y bienestar sino para promoverlos (Sen, 1999).

Siguiendo la línea de pensamiento de Sen, la filósofa política Martha Nussbaum (2006) plantea un listado de diez capacidades humanas fundamentales: 1. Vida, la capacidad de mantenimiento de la existencia biológica; 2. Salud corporal, la capacidad de respuesta ante la enfermedad, a alimentarse y a tener una vivienda digna; 3. Integridad corporal, se refiere a la libertad que permite la capacidad de movimiento y la seguridad; 4. Capacidad de utilización de los sentidos, la imaginación y el pensamiento, esta capacidad esta directamente ligada con formas de educación que permitan y promuevan la existencia de espacios de libertad de gustos, creencias y proyectos diversos; 5.

Emociones, la capacidad de amar y de establecer vínculos afectivos en las diversas formas de asociación humana; 6. Razón práctica, tiene que ver con la capacidad de construir un marco ético que establezca una concepción del bien y a partir de cual se desarrolle el plan de vida de los individuos y de las colectividades; 7. Afiliación, esta capacidad se relaciona con la vida en comunidad, es la capacidad de establecer relaciones sociales fundadas en el respeto y la no discriminación; 8. Otras especies, se refiere a la capacidad de respeto a la vida que no es humana, a los animales, a las plantas y demás especies del mundo natural; 9. Juego, es la capacidad lúdica del ser humano que le permite jugar y reír; 10. Capacidad de control sobre el propio ambiente, esta última capacidad se relaciona con la capacidad humana individual y colectiva de conocer, planear y actuar en la transformación del espacio.

El impacto de la teoría de las capacidades humanas ha sido de tal magnitud que se ha adoptado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Con base en esta teoría la ONU determinó el Índice de Desarrollo Humano (IDH) que actualmente es referente fundamental para la implementación de muchas de las políticas de Estado de los países miembros de ese organismo multinacional.

La manera en cómo se eligen los contenidos y se diseñan los planes y programas de estudio en México se relaciona directamente con las políticas de desarrollo nacionales, que siendo un país miembro de ONU, están vinculadas con enfoque de capacidades.

Aunque específicamente el plan curricular no plantea estar informado por el enfoque propuesto por Sen y Nussbaum. Sí incluye el conocimiento del IDH como parte de los contenidos de aprendizaje y plantea explícitamente desarrollar capacidades humanas específicas, predominantemente las que se relacionan con la capacidad de razón práctica, si se considera que el plan curricular está elaborado a partir de el enfoque por competencias que plantea desarrollar las capacidades de entendimiento para la resolución de problemas prácticos (ver capítulo 2), pero no solamente, también se instruye el desarrollo de la capacidad de utilización de los sentidos, la imaginación y el pensamiento, la capacidad establecer vínculos afectivos en las diversas formas de asociación humana, la capacidad de afiliación, la capacidad de respeto a la vida no humana y a la capacidad de control sobre el espacio.

Estas capacidades son básicas para la formación del pensamiento crítico, el hecho de que la ley ordene que la educación en México las promueva es un punto de partida esperanzador para el ejercicio de una pedagogía geografía crítica dirigida hacia la formación de una ciudadanía con capacidad de pensamiento, de organización, de planeación y de acción reflexiva.

## ANÁLISIS Y REFLEXIÓN CRÍTICOS.

La Ley general de educación ordena el análisis y la reflexión crítica como parte del proceso educativo. Tal como afirma Freire (1972b: 96) ‘...la actividad el ser humano consiste en acción y reflexión: es praxis, es transformación del mundo. Y como praxis requiere de teoría que la ilumine. [Traducción mía]’ pero el mismo Freire señala que la relación entre la teoría y la práctica no es lineal, sino dialéctica. Es decir ‘el acto de saber involucra un movimiento [...] que va de la acción a la reflexión y de la reflexión de la acción a una nueva acción [traducción mía]’ (Freire 1972a: 31). Esta idea de la relación entre la acción y el pensamiento, también es importante para el análisis que hace Salmerón (2007) sobre la propuesta teórica de John Dewey en torno a la reflexión. Afirma que la reflexión está directamente vinculada con la experiencia que llama ‘reflexiva’, porque es ‘una forma de experiencia que empuja nuestra observación más adelante: analizamos qué radica entre el acto y la consecuencia hasta develar la causa u el efecto’ (Salmerón, 2007:309). La misma autora siguiendo con su interpretación de Dewey afirma que ‘a diferencia del conocimiento, el pensamiento envuelve en un proceso continuo de reflexión, en un constante acudir a la razón teórica a modo de un mecanismo que facilita la mas acertada conducción de las acciones.

La ley, al señalar que debe educarse para la reflexión y el análisis, esta ordenando que lo contenidos teóricos que marcan los planes curriculares deben ir acompañados de situaciones prácticas que favorezcan experiencias reflexivas. Frente a esto, al observar el la propuesta curricular de geografía se observa que señalando el enfoque educativo, el término ‘reflexión’ esta explícitamente presente (ver tabla 3 del capítulo 4) junto con el término ‘crítica’ en muchas de sus secciones. Además de la presencia de las palabras, la estructura curricular incluye trabajar en torno a ‘estudios de caso’ lo que posibilita la creación de experiencias reflexivas y la praxis educativa a la que se refiere Freire.

## PLURALIDAD LINGÜÍSTICA.

El lenguaje, tal como señaló Sussure (1959) es una construcción sincrónica de significados, es una forma de representar el universo, es una producción cultural específica de una colectividad y de su forma de pensar el mundo. En este sentido el hecho de que la legislación ordene el reconocimiento a formas culturales diversas, habla también de que en la ley se encuentra legitimada y valorizada positivamente la diversidad cultural con las posibilidades de pensamiento crítico que eso implica. Con relación al currículo escolar de geografía en secundaria, este punto por un lado trasciende de dos formas fundamentales. En primer lugar que se instruya practicar una educación en México que forme ciudadanos con capacidad de reconocimiento del 'otro'. Aunque en la práctica del currículo geográfico este mandamiento legislativo se traduzca en muchos casos en la repetición y localización mecanizada de listados de lenguas y etnias, bajo una formación docente crítica esto representa una posibilidad legítima de educar hacia una ciudadanía no sólo capaz de saber de la existencia de la diversidad cultural en México sino de tener otras perspectivas de entendimiento para la lectura de los propios sistemas de significado y por lo tanto para promover la capacidad creativa de transformación de la sociedad. La segunda forma en la que trasciende este apartado de la ley es menos evidente pero no por ello de trascendencia menor. El que se ordene que la educación se dicte tanto en español como en las lenguas propias de las comunidades indígenas genera que el currículo escolar oficial sea leído bajo sistemas de significados propios de cada una de las lenguas en que se dicta. Tal como se dijo en el capítulo 2 el currículo escolar trasciende la lista de contenidos temáticos, se completa sólo en la combinación de los discursos ortodoxáticos presentes en la propuesta explícita de los documentos oficiales, con los sistemas de significados propios de cada uno de los contextos escolares en los que se aplique, y los de las personas y colectividades que participan en su producción y práctica. Por lo tanto en un contexto lingüístico distinto al español, la práctica docente cuenta con el potencial crítico que ofrece la diversidad de posibilidades de representación y producción de conocimiento geográfico.

## DEMOCRACIA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA SOCIEDAD

En este apartado se expresa el marco ético que rige en la educación mexicana, y ofrece una caracterización de sociedad a la que debe aspirar la nación. Se plantea como objetivo de la educación el ‘mejoramiento de la sociedad’ y se plantea la organización democrática como camino para lograr ese mejoramiento. La democracia de encuentra contenida en los fundamentos de justicia y libertad que plante el pensamiento crítico, para Freire (1989:91) ‘es precisamente la crítica la nota fundamental de la mentalidad democrática’, y por lo tanto establecer en la ley que la democracia sea ‘la forma de gobierno y convivencia’ que debe promover la educación en México habla de que en el discurso oficial la educación crítica se encuentra legitimada.

En concordancia con lo estipulado en este apartado de la Ley general de educación el plan curricular general de secundaria instruye educar hacia la formación de competencias, dentro de las cuales se encuentran las ‘competencias para la vida en sociedad’, que incorpora en su definición y propósito que la educación debe ‘proceder a favor de la democracia’. Tal como se señaló en los capítulos teóricos de esta comunicación, el conocimiento geográfico se interesa por el entendimiento de las espacialidades que se producen a partir de la vida en sociedad. La geografía crítica lleva a cabo el razonamiento en torno a la manera en como esto sucede dentro de marcos éticos fundados en planteamientos democráticos. Sobre la educación crítica fundada en valores y acciones hacia la consolidación de una sociedad democrática que transforme el tiempo y el espacio, Paulo Freire (1989:91, 88) dice:

Cuanto más crítico un grupo humano, tanto más democrático y permeable es. Tanto mas democrático, cuanto más ligado a las condiciones de su circunstancia.

De ahí la necesidad de una educación valiente, que discuta con el hombre común su derecho a aquella participación. Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio.

Siguiendo los planteamientos de Freire, el pensamiento crítico geográfico resulta indispensable para que a través de la posibilidad de posicionarse de una manera nueva frente a esa ‘circunstancia’, que tiene que ver con el momento histórico, con las condiciones materiales, económicas, políticas, sociales y culturales que caracterizan a cada una de las sociedades y que determinan de igual forma la manera en como

entienden, transforman y proyectan el espacio, se logre una educación que realmente esté encaminada hacia la formación de una ciudadanía democrática.

#### JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS.

La justicia y la igualdad de los individuos son una de las características que se esperan de una sociedad democrática fundada en la declaración de los derechos universales del ser humano. Una sociedad democrática debe proveer los medios para posibilitar el ejercicio pleno de las capacidades humanas de todos sus individuos. El pensamiento geográfico es en sí mismo una capacidad humana y la educación es un medio importante para promover su desarrollo, en su manifiesto la Asociación Geográfica (2009) declara que ‘un resultado educativo esencial del aprendizaje de la geografía es poder aplicar el conocimiento y el entendimiento conceptual en nuevas situaciones, es decir pensar de manera geográfica acerca del mundo cambiante’ [traducción mía]. En México el sentido de la geografía escolar tiene el mismo sentido, pensar ‘geográficamente’ el mundo para entenderlo, valorarlo, proyectarlo y transformarlo

#### CONCIENCIA SOBRE LA PRESERVACIÓN DE LA SALUD.

Dice este apartado de la ley ‘crear conciencia sobre la preservación de la salud’. Según Freire (1989) existen distintos tipos de conciencia, la conciencia mágica, la conciencia ingenua y la conciencia crítica. La conciencia mágica está constituida por un poder superior al que se ha de temer porque la domina desde afuera y al cual se somete con docilidad. Un ejemplo de este tipo de conciencia en la percepción geográfica popular fue aquella, hace tan solo un año cuando se alertó sobre la epidemia de influenza H1N1, que concibió a la calle y a los espacios públicos como espacios de peligro que había que evitar y temer. Se impuso una ‘conciencia’ basada en actos de fe sustentados en la autorización científica y médica, pero ajenos al entendimiento y formas razonadas de acción. Para Freire (1989:102 ‘es propio de esta conciencia el fatalismo que le lleva a cruzarse de brazos, a la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos consumados, bajo los cuales queda vencido el hombre’, por esta razón esta conciencia es ‘mágica’ no ofrece posibilidad de razón, no da lugar a la causalidad simplemente es y como tal se asume: ‘aquí nos tocó vivir’.

La conciencia ingenua, sí atiende a la causalidad de los hechos, sin embargo la manera en cómo se aprehende esta causalidad es superficial y estática. Según Freire (1989:) la conciencia humana mientras menos aprehensión hace de los hechos más se acerca al pensamiento mágico, pero la causalidad una vez aprehendida debe estar constantemente bajo análisis para conocer su cambiante autenticidad. Para la conciencia ingenua ‘lo que le parece causalidad auténtica, que en realidad no lo es, tiene este carácter de autenticidad en forma absoluta’. Por ejemplo, en el problema de la degradación del medioambiente se genera una conciencia que ubica una causalidad en la pérdida de bosques. Una conciencia superficial que no se funda en la aprehensión profunda de los hechos producirá un plan de ordenamiento territorial ecológico que determine las zonas forestales como ‘zonas de conservación’ e imponga otros modos de producción ‘aceptables’ que ‘no afecten’ al bosque. De esta manera, la conciencia ingenua ‘se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada’ (Freire 1989:102)

Finalmente, la conciencia crítica ‘es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales’ (Freire 1989:101). En esta forma de conciencia existe en función de su integración con la realidad que comprende los hechos con sus nexos causales. Freire (1989:102) afirma que:

Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las repuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica también será la acción.

Siguiendo los planteamientos explícitos de la ley el posicionamiento que se ordena instruye educar hacia el pensamiento crítico, por lo que existe una legitimidad legal de la lectura crítica del significado de ‘conciencia’ en la frase ‘crear conciencia sobre la preservación de la salud’.

Incorporado al plan curricular de geografía, este planteamiento por un lado nuevamente señala el tipo de geografía que debe informar el acto pedagógico en el aula, que para ser crítico y democrático debe estar basado en la creación de situaciones de

pensamiento activo que permitan construir una conciencia individual y colectiva basada en la aprehensión profunda de la causalidad y propósito del espacio. Y por otro lado entender el espacio geográfico como elemento fundamental para la preservación de la salud.

De la misma forma en cómo se plantea la lectura del término ‘conciencia’ se plantea la lectura del término ‘salud’. Para que éste corresponda con el discurso crítico sobre el cual se sostienen los mandatos de la ley de educación y correspondientemente, el plan de estudios de secundaria y específicamente el de geografía, se retoma la proposición de la educadora en salud Ma del Consuelo Chapela (2007) que afirma que la salud es ‘la capacidad humana corporeizada de diseñar, decidir y actuar en función de futuros viables’. Este planteamiento coincide con las capacidades humanas señaladas por Nussbaum (2006) y retomadas como ejes rectores de los discursos oficiales en cuanto a políticas de desarrollo y por las legislaciones y normatividades correspondientes, como lo es la Ley general de educación.

Llevado al campo de la geografía esta idea de salud también sugiere una idea sobre el cuerpo distinta a la concepción tradicional biológica, médica y aún geográfica que lo sitúa ‘distanciado de la persona, como cosa entre las cosas’ (Chapela y Consejo, 2010) y en el caso de la geografía como un objeto más a contabilizar y describir en el espacio. Harvey (2000) sugiere una concepción crítica-geográfica del cuerpo en la que ‘el espacio se produce como una continuidad, como prolongación del ser humano, no como co-existencia, ni como algo aparte del ser que vincula objetos, prácticas e intenciones’ (Chapela y Consejo, 2010:106) . Harvey (2000) afirma que el cuerpo es un proyecto inconcluso, en ciertas formas histórica y geográficamente maleable, puesto que el cuerpo ‘no es una entidad cerrada y sellada, sino una ‘cosa’ relacional que es creada, sostenida y disuelta en el flujo espaciotemporal de múltiples procesos. Esto implica una visión dialéctica-relacional en la que el cuerpo (construido como entidad cosificada) internaliza los efectos de los procesos que lo crean, lo sostienen y lo disuelven’ (*Ibidem* 2000:98 traducción mía).

Partiendo de esta afirmación el mandato de ‘crear conciencia sobre la preservación de la salud’ concierne directamente a la educación en geografía planteada en el plan curricular oficial que se estipula que los estudiantes deben ‘reconocer el espacio

geográfico como resultado de las relaciones e interacciones de [sus] componentes' (DOF 2006:105) que, como se dijo en los primeros capítulos de este trabajo, son tanto materiales como simbólicos. Estas relaciones según Harvey (2006:123) forman parte de la extensión corpórea del ser humano, por lo que son básicas, tanto para el cuidado del cuerpo, como para, en el sentido más amplio del cuidado de ser y sus posibilidades proyectar y accionar la vida, la salud. Al mismo tiempo la ley plantea que 'la conciencia sobre la preservación de la salud', parte del desarrollo de 'actitudes solidarias en los individuos', es decir se reconoce la acción colectiva como parte de los procesos relacionales que constituyen el espacio geográfico y que pueden generar situaciones de promoción de la salud.

#### FOMENTO DE ACTITUDES SOLIDARIAS Y POLÍTICAS.

En 1974 reflexionando en torno a la relación entre la geografía y la política pública, David Harvey (2007) hablaba de la obligación moral de los geógrafos de tomar una postura política a partir de afrontar directamente las contradicciones de las estructuras sociales (para él, fundamentalmente las del Estado), decía que 'para cambiar el mundo, tenemos que primero entenderlo. Para cambiar el mundo tenemos que crear nuevas prácticas humanas con respecto a las realidades que nos rodean' (Harvey, 2007:48). Desde entonces decía también, que 'es tarea del pensamiento crítico y reflexivo entender nuestra condición y revelar qué potencialidad de futuro inminente hay en el presente'.

La Ley general de educación como se ha visto ordena que la educación en México forme a los estudiantes hacia el análisis y el pensamiento reflexivo, que como se ha visto conduce al entendimiento y a la acción. Esta acción, verdaderamente producto de la reflexión, es política puesto que surge como movimiento razonado dentro de los campos de poder que conforman la sociedad con una finalidad de reposicionamiento de las fuerzas. Sosteniendo esta afirmación la misma Ley instruye junto con formar 'actitudes políticas', formar actitudes 'solidarias'. En el campo de una educación nacional, la inclusión de la noción de solidaridad, resulta congruente con la necesidad de construir una ciudadanía que actúe en conjunto hacia un proyecto colectivo de nación y al reconocerlo en conjunto con el fortalecimiento de actitudes políticas se abre la

posibilidad de educar hacia el fomento de prácticas de organización social activas, reflexivas y con capacidad de agencia política.

Los contenidos teóricos geográficos y la estructura curricular de plan de estudios de geografía, que como se ha dicho, anuncian su potencialidad crítica, proporcionan los elementos necesarios para desarrollar estas actitudes solidarias y políticas en los estudiantes de secundaria y para formar una ciudadanía que capaz de mirar, como dice la cita de Harvey, 'la potencialidad de futuro inminente que hay en el presente' y aprovechando es potencialidad actuar en consecuencia.

A continuación presento la descripción de tres secuencias didácticas que derivan de la lectura en voz alta de una historia. Estas secuencias sirven como ejemplo de una práctica pedagógica en la que reconozco que logré, respetando la estructura curricular oficial, generar una práctica pedagógica crítica.

#### GEOGRAFÍA CRÍTICA EN EL SALÓN DE CLASE.

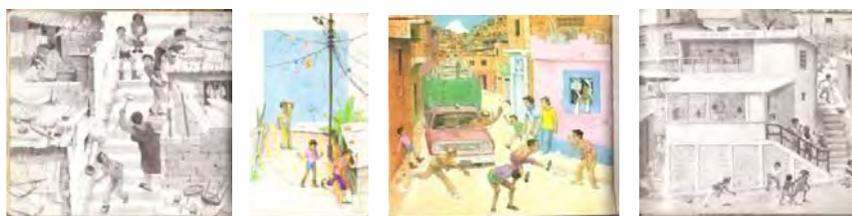
Durante el ciclo escolar 2006-2007 impartí la asignatura de Geografía de México y el Mundo a un grupo de primero de secundaria en la escuela Comunidad Educativa. Para abordar el bloque 3 trabajé con los estudiantes una lectura de Kurusa y Monika Doppert (1977): 'La calle es libre'. La secuencia didáctica se desarrolló de la siguiente manera: lo primero fue reorganizar las mesas y sillas del salón. Entre todos (los estudiantes y yo) dejamos un espacio abierto en medio del salón. Yo sentada al centro, los estudiantes congregados a mí lado, unos en el suelo, otros sentados en bancas y sillas que habían quedado alrededor. Nos dispusimos a leer y a escuchar. El propósito inicial era lograr una lectura y una escucha placentera. El hecho de que fuera un libro de imágenes favorecía el ambiente de colectividad y cercanía, algunos estudiantes apiñados unos junto a otros observaban las páginas conforme avanzaba la lectura, otros esperaban las pausas de la lectura en las que me detenía a mostrar las ilustraciones.

La historia trataba de un cerro en mitad de la selva en el que había una casa. Con el paso del tiempo el cerro se fue poblando, hasta que de la selva no quedó más que el recuerdo

de que en las mañanas de algún tiempo, se pudieron encontrar las huellas del león en la cañada. En su lugar; un área de marginación urbana: la colonia San José.



Los personajes del cuento son niños de la misma edad que los estudiantes, que necesitaban un lugar dónde jugar. Su espacio geográfico, así como estaba, se les imponía de manera violenta y excluyente. Sólo encontraban refugio en la biblioteca comunitaria.



La biblioteca era su lugar encuentro, de discusión, de pensamiento, de reflexión, de proyección y... de acción, era uno de los pocos espacios en los que ellos tenían posibilidad de agencia. Allí pensaron su espacio y las posibilidades de transformarlo para que fuera un espacio incluyente de las niñas y los niños de San José. Pusieron en claro su problema, se hicieron preguntas que los llevaron a reflexionar en torno a la estructura de poder que configuraba su espacialidad y se ubicaron ellos mismos como agentes en ese campo de poder.



Identificaron a los adultos de su colonia como portadores de un poder de transformación del espacio y acudieron a ellos a pedir ayuda. Pero ellos estaban muy ocupados jugando su poder en sus respectivos campos, y no escucharon a las niñas y niños.



Como los adultos no respondieron, las niñas y niños decidieron acudir al Consejo municipal con su petición. Tal como lo veían, y como se estipulaba en la normatividad administrativa, el Consejo Municipal representaba un poder mayor en el campo de acción y transformación del espacio geográfico de San José. La voz de las niñas y niños frente a la de las autoridades municipales fue silenciada con el poder de la fuerza pública y la violencia irracional.



Este poder es sin duda determinante para la configuración del espacio, sin embargo el poder de la reflexión, planeación y acción colectiva también lo es, y en la historia sucedió que la gente de San José se organizó y a través de la palabra se apropiaron de él. Encontraron un lote baldío en donde construyeron un parque. Todos participaron y los niños tuvieron un lugar donde jugar.



La lectura de la historia duró una sesión completa. A estas alturas del programa habíamos estudiado ya contenidos referentes a teoría geográfica y representación del espacio, por lo que los estudiantes estaban familiarizados con un lenguaje geográfico que utiliza términos como 'espacio', 'territorio', 'lugar', 'paisaje', 'producción del

espacio', 'agente transformador', 'escala geográfica', 'mapa', 'croquis', etc., por lo que a la clase siguiente se organizó una discusión en términos geográficos de la que resultaron las siguientes preguntas: ¿Qué posibilidades ofrecía el espacio a las niñas y a los niños de San José al salir de la escuela?, ¿Cuáles eran los problemas del espacio que plantea la historia?, ¿Qué otros problemas geográficos podía haber que no se plantean explícitamente en la historia? y, ¿Cuál fue el razonamiento que siguieron las niñas y niños para buscar una solución a su problema?.

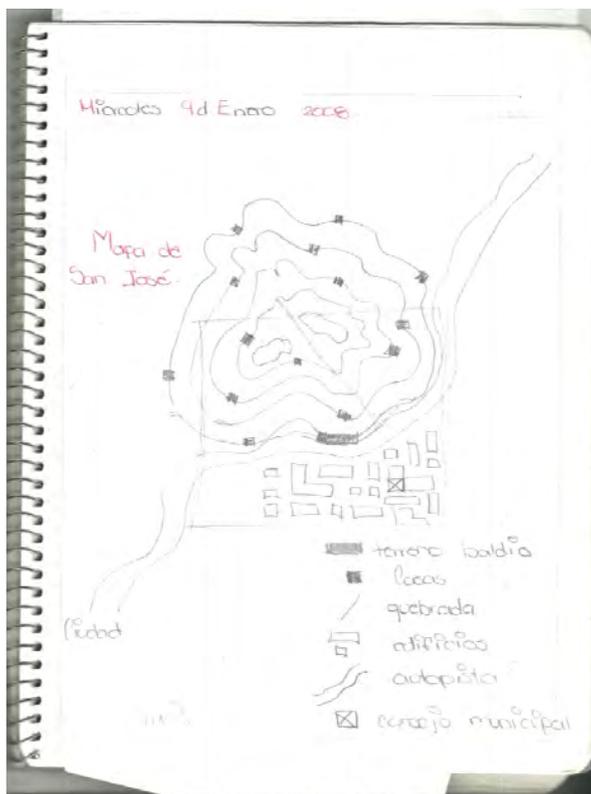
A partir de estas reflexiones los estudiantes plantearon distintas problemáticas relacionadas con el espacio en su escuela, por lo que llevamos a cabo un breve trabajo de campo dentro del mismo colegio. Con el tiempo medido y por quipos los estudiantes tenían que hacer un recorrido por las instalaciones de la escuela para ubicar distintos espacios dentro del espacio escolar. A su regreso en el salón de clase cada quipo tenía preparado un papelote en donde tenían que dibujar un croquis en el que identificaran cada lugar de la escuela y el grado de agencia que tenían en cada uno de ellos.

El resultado fue muy interesante en muchos sentidos. Uno de ellos fue que identificaron que el grado de agencia en los espacios no era estático. En primer lugar identificaron que el patio de recreo era el sitio por excelencia en la escuela en donde tenían posibilidad de agencia de transformación, pero al continuar la discusión llegaron a una conclusión diferente. Durante el recreo, las actividades entre los estudiantes podía ser muy variada, pero el espacio permanecía inamovible, sin embargo durante las clases y las actividades académicas, artísticas o deportivas el espacio se modificaba, y de acuerdo a su grado de involucramiento, que dependía tanto de su propia iniciativa como de la organización y normatividad de cada clase específica, su capacidad de agencia también aumentaba o disminuía. Resultó ser que el espacio escolar que identificaron como lugar en el que los estudiantes tenían mayor capacidad de agencia en esa escuela, era el salón de clase. Pero sólo en momentos y situaciones específicas. El espacio para los estudiantes se concibió mas allá de su materialidad física, los factores temporales, proyectivos y normativos se hicieron sumamente relevantes.

Este ejercicio sirvió como referente para muchas discusiones posteriores, en las que se situó a la escuela, a la ciudad, al país y demás unidades geográficas como totalidades según situaciones diferentes, y se discutió la posibilidad que tenían los estudiantes de, a

partir de la reflexión y el pensamiento crítico, llevar a cabo acciones de producción y transformación del espacio en los distintos ámbitos espaciales de su vida en sociedad, partiendo de su casa y su escuela hasta alcanzar la dimensión planetaria.

En otro plan de clase, derivado de la misma lectura, trabajamos el tema de la migración humana correspondiente a la tercera unidad del plan de estudios: ‘Dinámica de la población y riesgos’. Para desarrollar este plan de clase incorporé algunos contenidos de entendimiento cartográfico básico. El primer ejercicio fue elaborar un mapa de relieve en el que se representara el espacio a partir de la narración, ubicando las unidades geográficas presentes en la historia: el cerro de San José, las calles, la carretera, la biblioteca, el parque, el área urbana y el Consejo municipal. Entre todos lo elaboramos en el pizarrón. Por turnos nombramos los elementos del mapa y los dibujamos bajo la supervisión de grupo. El resultado, tal como quedó plasmado en uno de los cuadernos de los estudiantes, fue este:



‘Croquis de San José y sus alrededores’.

Durante el proceso del dibujo identificamos las ‘geometrías’ del espacio en San José, de las relaciones que las configuraban y hablamos de la capacidad de agencia de los grupos sociales según esas geometrías. Como resultado de esta discusión identificamos por un lado dos espacios diferenciados fundamentales: el espacio del cerro y el espacio del valle y la carretera como frontera física entre ambas.

Pero por otro lado otra serie de espacios que estaban íntimamente relacionados con la configuración espacial de San José pero que no aparecían explícitamente en la historia que leímos ni el croquis que dibujamos. Estos espacios variaban en escala y en

localización, Situaron a San José en el contexto venezolano y a Venezuela respecto a otras regiones y lugares desde donde podría haber migrado la gente que pobló el cerro de San José, sugiriendo posibles motivos de la migración.

La experiencia de la puesta en práctica de los planes de clase derivados de la lectura de Kurusa y Doppert (1977), tal como quedó registrada en mi cuaderno de apuntes, fue:

¡Excelente! La lectura en voz alta logró la concentración y el gusto del grupo. Fue una buena elección en tamaño y contenido. Buen punto de partida para la reflexión. Los propósitos del plan curricular se cumplieron y se logró hacer geografía crítica. (Cuaderno de apuntes 7-11 enero)

Efectivamente, en la clase de geografía se cumplió con lo establecido en la normatividad oficial; en los lineamientos curriculares y en la legislación educativa. En lo que concierne a los lineamientos curriculares oficiales, se trabajó a profundidad los señalados respecto a teoría y lenguaje geográfico; los componentes del espacio y sus categorías, quedaron mejor que señaladas. Los estudiantes incorporaron los términos geográficos en su lenguaje coloquial utilizado en el salón de clase. Muchos estudiantes comenzaron a utilizar conceptos básicos señalados explícitamente en el plan, como ‘espacio’, ‘escala’, ‘lugar’, ‘territorio’, ‘región’, ‘mapa’, o ‘croquis’; y también algunos lograron utilizar correctamente conceptos elaborados por teóricos de la geografía crítica contemporánea como ‘geometrías del espacio’ (Massey, 2005), y ‘porosidad’ (Harvey, 2000). Los mismos planes de clase permitieron desarrollar temas de cartografía, señalados en la segunda sección del primer bloque, se trabajaron también con éxito y sirvieron para hacer una muy buena introducción al tema del bloque tercero sobre dinámica de la población y riesgos.

Respecto a la legislación educativa, estos planes de clase, contribuyeron al desarrollo de múltiples capacidades humanas (Artículo 7-1). La capacidad de utilización de los sentidos, la imaginación y el pensamiento; la capacidad de establecer vínculos afectivos en las diversas formas de asociación humana, no sólo en lo referente a la integración emocional del grupo escolar sino en un sentido más amplio, a la empatía respecto a otros grupos y miembros de la sociedad humana (Artículo 7-10), así como a la capacidad de afiliación para la reflexión y toma colectiva de decisiones, con base en la valoración positiva de la diversidad, la tolerancia y el respeto (Artículo 7-5); la

capacidad de razón práctica también se promovió a partir del desarrollo de la capacidad entendimiento, la capacidad de elaboración de marcos éticos y la capacidad de planeación. La promoción de la capacidad de juego y alegría también fue importante, uno de los indicadores que mostraron la efectividad de las clases fue que los estudiantes estaban contentos. Finalmente la última capacidad señalada por Nussbaum (2006), la capacidad de control sobre el propio ambiente (Artículo 7-11), está directamente relacionada con el estudio del espacio, aunque en el caso de la geografía que se logró no solamente trató sobre el control, sino además sobre el entendimiento para la reflexión crítica (Artículo 7-2) hacia la transformación.

Los ejercicios pedagógicos contribuyeron también a promover el valor de la justicia, se trabajó considerando a la ley como parte fundamental en los marcos de toma de decisiones y sobre todo se trataron temas relacionados con el respeto a los Derechos Humanos y específicamente a los derechos de las niñas y los niños (Artículo 7-6). E incorporaron situaciones en las que se hizo necesaria la investigación documental para alcanzar tanto el entendimiento y como para satisfacer una curiosidad que es parte importante los logros de mi trabajo docente, con este grupo y en esta ocasión (Artículo 7-7).

De este modo, los planes de clase derivados de la lectura de 'La calle es libre' resultaron congruentes con la normatividad curricular, con la legislación educativa y con una geografía fundamentada en el pensamiento crítico.

A lo largo de ese ciclo escolar no todos los planes de clase resultaron tan exitosos como los que acabo de describir, pero la geografía crítica que sí se logró, le dio a todo el curso un sentido de posibilidad que vale la pena explorar y que me impulsa a seguir afirmando que la geografía crítica puede tener un papel fundamental en la educación en ciudadanía, y aunque, tal como afirmo en las conclusiones de este trabajo, el currículo culminado desde los parámetros institucionales es un currículo en algunos sentidos técnico y en otros práctico, pero no crítico, aún así afirmo también que tiene una enorme potencialidad que hay que explotar. Los geógrafos tienen las herramientas teóricas para hacerlo pero hace falta formarse como maestros y saber y creer que la docencia es parte medular de su profesión.

## CONCLUSIONES

*Instead of a narrative of decline,  
educators need to combine a discourse of critique and  
resistance with a discourse of possibility and hope*

*Henry Giroux (2009)*

*Es bueno recordar que la educación como tal no tiene fines.  
Sólo las personas, los padres y maestros, etc., tienen fines,  
no una idea abstracta como la educación.  
Dewey (1995)*

Este capítulo se refiere a mis aprendizajes, a las conclusiones de mi trabajo y a una reflexión para ofrecer algunas perspectivas de investigación y acción en el ámbito de la geografía, la educación y el pensamiento crítico. En la primera sección de estas conclusiones desarrollo cuatro argumentos derivados de mis aprendizajes a partir de los cuales elaboro la argumentación para sostener las tesis que sostengo: primero, los jóvenes en el contexto socio-histórico y la necesidad de un currículo escolar crítico, segundo, la coherencia discursiva de la propuesta curricular con respecto a la práctica pedagógica; tercero, las posibilidades de cambio; cuarto, la geografía crítica académica y la geografía crítica escolar. Enseguida recupero las preguntas de investigación que orientaron mi trabajo y ofrezco las respuestas correspondientes que me abren el camino para plantear nuevos problemas y nuevas preguntas.

La siguiente sección trata sobre los aportes de mi trabajo y de mi reflexión teórica en los ámbitos del conocimiento geográfico; sobre la enseñanza de la geografía y del contexto institucional del que forma parte el currículo escolar; comento sobre mi experiencia de investigación bajo la metodología seleccionada y termino mi trabajo haciendo una serie de pronunciamientos a favor de la creación de ideas en torno a la geografía y la educación críticas, y haciendo un llamado a la comunidad académica geográfica mexicana a crear, ejercer y cultivar la práctica pedagógica como parte fundamental de nuestra profesión.

## LOS JÓVENES, EL CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO Y LA NECESIDAD DE UN CURRÍCULO ESCOLAR CRÍTICO

Las y los estudiantes mexicanos se encuentran hoy ante un escenario desesperanzador: una economía desequilibrada, una sociedad con fuertes desigualdades sociales en la que la ciudadanía vive una progresiva pérdida de sus capitales culturales y la imposición de sistemas de significados y prácticas hegemónicas, una cultura política en decadencia, un aumento exponencial de la violencia, la corrupción en sus múltiples manifestaciones, la degradación del medio ambiente y otras tantas muestras de la crisis en la que se encuentra la sociedad en la actualidad.

Este escenario es parte del contexto sociohistórico en el que están insertos los estudiantes mexicanos de secundaria, y en el que legalmente se tendrán que desempeñar como ciudadanas y ciudadanos al cumplir la mayoría de edad, pero que funcionalmente participarán en cuanto el sistema escolar deje de brindarles una alternativa viable, y tengan que insertarse activamente en el funcionamiento del tejido social al término de la educación obligatoria: la secundaria.

Ante esta situación se requiere de un currículo escolar encaminado a generar un capital cultural que permita a los jóvenes comprender y reflexionar en torno a su situación. Que les brinde las herramientas para la toma de decisiones en la proyección y construcción de sus futuros de manera individual y como parte de las diversas colectividades que conforman a la sociedad, no sólo en los términos que señalan las ‘competencias básicas’, que como se señaló en los primeros capítulos de esta comunicación, están encaminadas al entendimiento para la adaptación, sino a desarrollar con plenitud las capacidades humanas que incluyen la capacidad de pensamiento, planeación y acción crítica. Como se ha señalado a lo largo de toda la comunicación una herramienta básica para lograr la capacidad de pensamiento, planeación y acción crítica es el conocimiento crítico geográfico.

Sin embargo, el currículo oficial actual de geografía, no aporta elementos que otorguen a los estudiantes ese capital cultural necesario para lograr el pensamiento crítico que frente a la situación que se ha descrito resulta necesario. Si bien el Plan Nacional de

Educación (2000-2006) bajo el cual que se llevó a cabo la Reforma Integral de la Educación Secundaria en 2006, reconoce la existencia de un conjunto de problemáticas relacionadas con la situación nacional que afectan a la educación básica a partir de donde se planteó la reestructuración completa del sentido que debe dirigir la educación secundaria, el proceso de la reforma, centrado fundamentalmente en el rediseño de los planes y programas de estudio, generó un plan curricular para geografía que no sólo no profundizó en el desarrollo de una geografía que educara hacia la formación de una ciudadanía con capacidad reflexiva, sino que utilizando y alienando un lenguaje crítico se presentó reproduciendo las mismas tradiciones de la geografía positivista en un texto conceptual y gramaticalmente incoherente.

Para explicar lo anterior recurro al término de alienación, que Marx describió como el proceso por medio de cual la clase capitalista al tener acceso privilegiado al producto del trabajo de los trabajadores de las clases inferiores, se apropia de su trabajo y de los trabajadores mismos, pues dentro del sistema capitalista estos constituyen, al igual que los productos de su trabajo, objetos de mercado. En los capítulos de inicio escribí que actualmente existe un dominio de los símbolos del sistema político-económico global sobre los sistemas de significados locales. Como consecuencia, esto ha derivado en una alienación no sólo del trabajo de las personas como describió Marx sino también de las palabras y los significados. En el proceso de construcción de los discursos hegemónicos muchas palabras se han utilizado no para nombrar la realidad por su naturaleza de representación simbólica, sino para darles un valor mercadotécnico. Se han alienado los significados originales de las palabras, y deformadas, se han convertido en mentiras.

Muchas de estas mentiras pertenecen a un discurso hegemónico neoliberal traducido en prácticas sociales, que juegan un rol fundamental en la producción de los espacios geográficos. Sin embargo, planteo que los seres humanos en sociedad desarrollan formas de comunicación e interacción, interseccionalidades ordenadas y dirigidas bajo sistemas de significados construidos desde lógicas únicas, distintas a las del capitalismo y demás categorías económicas homogeneizadoras de las que también forman parte los jóvenes, por lo que si se pretende educar hacia el entendimiento del espacio geográfico para la formación en ciudadanía, es fundamental reconocerlas y permitirles hablar.

La lucha en contra la alienación de las palabras que le de la posibilidad a los jóvenes de ejercer su ciudadanía de manera, libre, democrática, reflexiva, creativa, justa y esperanzada, se tiene que dar en el campo de los significados, con miras hacia la recuperación de la palabra verdadera (Freire 1989) por lo que sostengo que la enseñanza de la geografía crítica auténtica es un medio para lograrlo.

## LA COHERENCIA

En el Plan Nacional de Desarrollo y en el Plan Nacional de Educación se estipulan la 'competitividad económica' y el 'desarrollo de tecnologías' como objetivos del desarrollo nacional. Así pues, siguiendo el sentido 'empresarial' de este proyecto de nación, el sistema educativo nacional al incorporar el enfoque por competencias esta siendo coherente con sus planteamientos de origen.

Como resultado de haber llevado a cabo un análisis en busca de la posibilidad de legitimar el pensamiento y acción educativa crítica dentro de los marcos normativos institucionales, encontré que el currículo geográfico oficial de secundaria no sólo no promueve una educación crítica como dice hacer, sino que tampoco es adecuado para la formación práctica de las competencias básicas señaladas en el plan curricular general.

El lenguaje con el que está redactado el texto oficial en la propuesta curricular para la asignatura de geografía está tan mal utilizado que de su lectura es muy difícil desprender una propuesta teórica porque no es consistente con sus propios señalamientos. El currículo abierto de geografía basado en una educación por 'competencias' no está diseñado para formar estudiantes con pensamiento crítico-reflexivo (aunque el texto explícitamente lo afirme), instruye para formar ciudadanos con capacidad de adaptación, sujetos a un sistema moral de significados resultado del discurso hegemónico basado en los sistemas de significados y valores propios del sistema económico neoliberal. En el caso del planteamiento curricular oficial específico de geografía, esta instrucción sólo se deduce a partir de una lectura sumamente cuidadosa, porque en la redacción de los distintos textos curriculares se combinan de manera desordenada elementos lingüísticos y estructuras gramaticales que corresponden

a diferentes enfoques y posturas teórico-pedagógicas, lo que le confiere un nivel fuerte de incoherencia.

Señalé en el capítulo cuarto que ante el fracaso de los planteamientos neoliberales se ha recurrido para legitimarlos al uso de un lenguaje propio del pensamiento crítico. La misma palabra ‘crítica’ se ha convertido en un elemento discursivo necesario para reafirmar términos discursivos que han adquirido una importante trascendencia política como ‘renovación’ y ‘cambio’, y como la Reforma Integral para la Educación Secundaria (RIES) precisamente eso plantea, la inclusión del término se hace indispensable. En la redacción de la propuesta curricular de geografía esta palabra aparece en numerosas ocasiones a lo largo de todo el texto. Sin embargo su inconsistencia frente al contenido muestra que en mismo ámbito de la geografía académica no se ha desarrollado un pensamiento que corresponda con el lenguaje que dio legitimidad al discurso general de la RIES. Sin una coherencia teórica difícilmente la disciplina geográfica puede aspirar a tener mayor incidencia en la totalidad del currículo escolar de secundaria. Esperar que la geografía escolar contribuyera al desarrollo del pensamiento crítico sería lo ideal desde la posición de mis planteamientos expuestos en este trabajo, pero el grado de inconsistencia teórica plantea una necesidad aún más básica de corresponder simplemente a las especificaciones normativas señaladas en el currículo oficial de la secundaria en general y en la Ley General de Educación.

Con todo y los problemas del lenguaje a los que he hecho referencia, de la lectura y análisis del texto curricular oficial se deduce que el conocimiento geográfico que se pretende promover en las escuelas se mueve hacia una conceptualización basada en una jerarquización de las escalas geográficas en donde dominan los dictados de la macropolítica globalizadora que considera esencial que los estudiantes se formen para el ejercicio de una ciudadanía mundial, bajo una estandarización educativa de orientación técnica, tal como se aprecia en el Plan Nacional de Educación 2000. De este modo los sistemas de representación y valores globales, se han convertido cada vez más en fuentes importantes de conocimiento geográfico promovido desde el currículo escolar.

Por otro lado la lectura que hice del currículo geográfico oculto que, como se dijo en capítulos anteriores, está caracterizado por el hábitus institucional de control tanto de las

estructuras burocráticas/administrativas, como del diseño curricular y de la práctica pedagógica, mostró que el interés humano por conocer (Habermas, 1972) que informa el planteamiento curricular oficial es el interés técnico, que, identificado con valores neoconservadores, limita las posibilidades de acción pedagógica liberadora.

A partir de estos argumentos sostengo las siguientes tesis:

1. En los discursos oficiales, leyes, planes y programas relativos a la educación geográfica en la escuela secundaria, se utiliza un lenguaje tomado del desarrollo de la geografía crítica.
2. Existen diferencias entre el trasfondo ontológico de las leyes y normas que rigen el currículo geográfico y la práctica curricular, misma que incluye los materiales aprobados por las instancias oficiales, como es el caso de los libros de texto.
3. El lenguaje crítico de la normatividad y programas oficiales responde, más que a un entendimiento del pensamiento crítico, a una necesidad de legitimación del discurso ante las demandas de las agencias internacionales, lo que permite entender la distancia entre la normatividad y la práctica curricular.

## POSIBILIDADES DE CAMBIO

Como se señaló en el capítulo dos, ni los contenidos temáticos, ni la estructura curricular, ni los lineamientos y enfoques propuestos en los documentos constituyen la totalidad del currículo. Ese discurso oficial es tan solo una parte. El currículo escolar sólo se completa en la acción que si es crítica se convierte en la praxis Freiriana. Por si solas las declaraciones en los documentos son palabras vacías, sólo pueden tener significado y trascendencia si existen como parte de una práctica situada en un contexto social y espacial determinados. Es decir, en la acción pedagógica, los espacios escolares y a partir de los capitales culturales con los que cuentan los agentes de la acción pedagógica, fundamentalmente los estudiantes y los maestros y maestras.

Como se mostró en los planteamientos de esta comunicación el conocimiento geográfico crítico, además de favorecer lecturas críticas de la realidad social, aporta

elementos para la generación de propuestas transformadoras basadas en perspectivas distintas a las hegemónicas, ya que genera sensibilidad e interés por explorar los sistemas de significados a partir de los cuales se construyen los espacios en su materialidad y en la forma en cómo se construyen sus sistemas de representación en cada contexto sociohistórico. Por todo esto afirmo que una geografía escolar informada por la teoría geográfica crítica es fundamental para un proceso educativo dirigido a formar una ciudadanía comprometida y activa socialmente bajo valores de justicia, libertad y democracia, y con capacidades de autonomía y agencia.

Con base en estos argumentos sostengo las siguientes tesis:

4. El pensamiento crítico geográfico tiene la capacidad de confrontar los poderes hegemónicos al construir ciudadanía, razón por la que las agencias del poder no llevan a cabo esfuerzos particularmente importantes para entender el pensamiento geográfico y lograr hacer del desempeño curricular *praxis*.
5. Dentro de la normatividad establecida por el currículo de geografía oficial actual, gracias a la inclusión del lenguaje crítico, sí es posible desarrollar una geografía crítica escolar que forme en ciudadanía, y que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico geográfico tanto en el ámbito escolar como en el académico.
6. Esta posibilidad depende de: la comprensión e introyección del pensamiento crítico geográfico del maestro o maestra, su intención emancipadora, su creatividad para lograr la transformación del espacio del aula, un contexto mínimo de libertad pedagógica y de cátedra, una infraestructura organizativa y logística que provea de condiciones materiales mínimas para el desarrollo de la docencia crítica.

## LA GEOGRAFÍA CRÍTICA ACADÉMICA Y LA GEOGRAFÍA CRÍTICA ESCOLAR

Los intereses que originan los modos de conocimiento geográfico académico y los modos de conocimiento geográfico escolar surgen tanto de las necesidades de

entendimiento espacializado de los procesos sociales, como de las necesidades del programa socializante (Consejo 2006:54) de la institución escolar, que se reflejan en el currículo escolar.

El entendimiento espacializado de los procesos sociales no ha coincidido con el programa socializante de los currículos abierto y oculto propios de la institución escolar oficial. Como consecuencia, estas dos formas de conocimiento geográfico, se han alejado una de la otra a distancias tales que en momentos parecen irreconciliables. El grado de distanciamiento es tal que en el ámbito de la geografía escolar hablar de ‘teoría geográfica’ resulta moralmente reprobable, tal como afirma Raquel Gurevich (2000:13) a partir de su experiencia de trabajo con profesores de nivel medio en Argentina:

Advertimos que en la práctica docente se tiende a poner el acento en los aspectos más vinculados al estudio de lo observable a simple vista, con escasa *especulación teórica*, la que suele ser entendida como una desviación política o como simple ideologismo.

Sobre esta misma distancia entre la geografía académica y la escolar, John Morgan y David Lambert escriben acerca de la geografía escolar en Gran Bretaña y dicen que ‘los profesores [de geografía] en las escuelas no han participado de manera importante en la reconstrucción de la geografía humana, y la brecha entre la geografía académica y la escolar se ha hecho tan profunda que se ha convertido en un abismo’ [traducción mía] (Morgan y Lambert 2005: 139). En México tan solo hay que ver la geografía planteada en los currículos escolares de 1976 y 1993 y compararla con la producción teórica geográfica de esos mismos años para confirmar que también en nuestro país existe ese desencuentro (Consejo: 2006). Mientras la geografía teórica avanzaba debatiendo en torno al espacio como una producción humana y a la geografía como una posibilidad de crítica social, la geografía escolar mantenía su tradición conservadora “...imprimiendo en los estudiantes un detallado conocimiento de los nombres de los lugares, las variedades regionales y sobre todo, la hipotética unidad del conjunto” (Wallerstein 1998:17).

Sin embargo en el mundo actual los discursos se han modificado, el poder económico y político tiene nuevas caras. Para dar coherencia al discurso institucional con respecto a los fines últimos de la sociedad actual, y dentro de la nueva cultura postmoderna el lenguaje ha sido modificado. De esta manera, no por un interés de los geógrafos de

reconciliar ambas geografías, sino por una necesidad de sobrevivencia de la geografía dentro del currículo escolar, se ha adoptado el lenguaje de los nuevos tiempos. Pero ha sido sólo eso, la adopción de un nuevo lenguaje sin una reflexión a profundidad sobre lo que significa el entendimiento del espacio dentro del proceso educativo.

La geografía escolar, recurriendo a la geografía académica, ha modificado su lenguaje y ha adoptado formas que se acercan a los planteamientos teóricos; prácticos en lo que respecta al enfoque por 'competencias' y críticos por lo que se traduce principalmente del lenguaje utilizado. Sin embargo tal como dice Freire (1997), sin reflexión crítica la práctica se convierte en activismo y la teoría en palabrería, y al final, en el caso de las geografías académica y escolar el resultado es de una inconsistencia brutal.

La producción de conocimiento teórico crítico geográfico se hace en México en unos cuantos espacios reducidos del ámbito académico y no se ha llevado al ámbito escolar a pesar de que en el discurso curricular oficial se utiliza un lenguaje propio de ella. Las características transdisciplinarias, integradoras y propositivas del conocimiento geográfico crítico, y sus métodos de investigación y análisis, aportan argumentos para sostener, no sólo que es pertinente su presencia en el currículo general de secundaria, sino que se requiere su ampliación y reconocimiento en él, pero ese conocimiento requiere ser transferido del ámbito académico al escolar y retroalimentado ahí por él. Esta es una responsabilidad que deben asumir los geógrafos y geógrafas si, además de creer en el valor de la geografía como medio para la educación y formación en ciudadanía reflexiva, se considera que la educación forma parte fundamental en la reproducción, legitimación y desarrollo de la misma disciplina.

Afirmé que los marcos normativos oficiales dentro de los cuales se inserta el currículo escolar permiten, y en algunos casos favorecen, la inclusión del conocimiento geográfico crítico en el proceso educativo, pero al no existir vínculo entre la geografía crítica desarrollada en la academia y la geografía escolar, las posibilidades de desarrollar un pensamiento crítico geográfico en los estudiantes es nula.

De esta manera sostengo que las geógrafas y geógrafos críticos deben aprender a educar y los maestros y maestras de geografía deben aprender geografía crítica. En esta ocasión el señalamiento que hago está dirigido particularmente a los primeros; es fundamental

que los geógrafos y geógrafas consideren la docencia no como un requisito necesario, un hobby o una actividad paralela, sino como parte central de su profesión.

El señalamiento para las maestras y maestros de geografía cuya formación no es geográfica, se dirige a hacer relevante la trascendencia de conocer los fundamentos teóricos de la materia que imparten, porque conocer esos fundamentos también le confiere a la educadora o al educador elementos para reconocer la posición política de su práctica y hacerla más reflexiva y autónoma. Lo que con este trabajo propongo es impulsar la posición crítica de la práctica pedagógica geográfica, porque aporta conocimientos básicos necesarios para educar hacia una ciudadanía capitalizada culturalmente, que con base en fundamentos éticos de justicia, democracia, y libertad, utilice su capacidad reflexiva para la proyección y transformación de la sociedad.

De este modo los geógrafos y geógrafas debemos llevar a cabo, como praxis de nuestra profesión, la docencia, y las maestras y maestros debemos considerar el conocimiento geográfico crítico como medio para formar en ciudadanía. Los que como yo, geógrafa y maestra, estamos ya en ambos lugares debemos fortalecer ese vínculo para engrandecer tanto a nuestra disciplina como a la educación en nuestro país.

Estos argumentos fundamentan las siguientes tesis

7. El deficiente o nulo desarrollo del pensamiento crítico geográfico tanto de las geógrafas y geógrafos como de los distintos agentes y agencias involucradas en la formulación de discursos, leyes, planes y programas, compele su dificultad para entender el espacio de maneras distintas a las de las propuestas positivas convencionales.
8. Estas condiciones podrán alcanzarse de mejor manera si la geografía académica se vincula a la práctica pedagógica geográfica de manera tal que la pedagogía de la geografía se reconozca como parte misma de la geografía académica, como espacio de constatación de nuevos aprendizajes geográficos y como espacio empírico para la generación de preguntas y posibilidades para la geografía académica.

A partir la argumentación que sostiene mis tesis presentadas puedo ofrecer respuestas a las preguntas de investigación con las que inicié este trabajo y que a continuación expongo.

## LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Finalmente, para concluir esta disertación, retomo las tres preguntas de investigación con las que inicié este estudio. La primera dice:

**¿Qué es lo que limita una praxis pedagógica emancipatoria aún cuando el discurso curricular oficial literalmente legitima la práctica crítica?**

En el caso de la presentación del currículo geográfico oficial, la inconsistencia de palabras y significados dificultan el entendimiento y la capacidad de plantear formas alternativas de mirar el mundo. Sin claridad resulta menos arriesgado adaptar las prácticas tradicionales conocidas que reproducen una geografía obsoleta y ajena a las necesidades del mundo actual. También como obstáculo se interpone el interés por conocer que informa el planteamiento curricular general de secundaria. A partir del enfoque por ‘competencias de aprendizaje’ que se le ha dado, corresponde al interés práctico. Esto se observa fundamentalmente en el cambio que muestra con respecto al plan curricular de 1993. En este último, como afirmé en otro momento (Consejo, 2006) se ponen por delante criterios de control, de eficiencia y de efectividad, que están asociados con el interés técnico por conocer, mientras que en el currículo derivado de la Reforma Integral para la Educación Secundaria, se le confiere un papel principal al entendimiento y a la puesta en práctica del juicio valorativo, a partir del establecimiento de parámetros de lo que es ‘bueno’ y lo que es ‘malo’. En este sentido mi afirmación de que el contenido del currículo oficial derivado de la RIES está informado por el interés práctico por conocer se sostiene a con la afirmación de que éste está elaborado a partir de una moralidad que corresponde al pensamiento correspondiente al proyecto neoliberal del sistema económico mexicano actual. Una tercera limitante para el ejercicio de una práctica geográfica crítica en el ámbito de la educación secundaria es, tal como señalé en párrafos anteriores, la lejanía que existe

entre el desarrollo del pensamiento geográfico académico y el escolar, que impide tanto desarrollar una teoría crítica de la educación geográfica en México como una práctica pedagógica fundamentada en una teoría geográfica crítica.

**¿Qué es lo que permita una pedagógica geográfica crítica bajo las inconsistencias curriculares oficiales?**

Lo que resulta fundamental para lograr una praxis pedagógica exitosa bajo las inconsistencias curriculares oficiales es enfrentarse al proceso educativo con un interés emancipatorio por conocer. Esto en principio le conferirá a la práctica docente un propósito crítico. Es necesario también contar con una formación teórica crítica geográfica que permita a las maestras y maestros de geografía reconocer los significados del lenguaje con el que se presenta los planes y programas de estudio del currículo oficial y les permita generar propuestas pedagógicas críticas que se adecuen a los lineamientos éticos-normativos institucionales.

**¿Es posible desarrollar en el contexto curricular oficial una geografía crítica escolar que forme en ciudadanía?**

Sí es posible desarrollar una geografía crítica escolar que forme en ciudadanía. Tomando en consideración lo dicho en el párrafo anterior la secuencia didáctica que describí en el capítulo cinco es una muestra de que la práctica pedagógica crítica se puede desarrollar en el contexto del currículo escolar oficial.

**¿Es posible lograr una base teórica que de sustento al currículo geográfico de secundaria vigente y que permita la aplicación de los conceptos de la teoría geográfica crítica venciendo las barreras institucionales y culturales de manera tal que se pueda desarrollar la conciencia de ciudadanía en los estudiantes de secundaria?**

Sí es posible, pero para ello es indispensable que se encuentren las geografías académica y escolar y que se reconozca que la educación geográfica es parte de la profesión de los geógrafos y que una forma fundamental de reproducción del conocimiento geográfico se da a partir de los procesos de enseñanza de la disciplina que se dan en los niveles básico de la educación en México.

## PRONUNCIAMIENTOS

Por todo lo anterior, y para finalizar este ejercicio reflexivo, a continuación planteo los siguientes pronunciamientos.

1.

Partiendo de que la docencia es parte de la profesionalización de las geógrafas y geógrafos, me pronuncio por que se reconozca el ejercicio de la profesión geográfica a través de la docencia y la investigación educativa en geografía.

2.

La geografía aporta herramientas teóricas y metodológicas para articular tanto los contenidos temáticos del currículo general como para articular los procesos de formación entre la primaria, la secundaria y el bachillerato, por lo tanto me pronuncio por que la geografía se incorpore como eje transcurricular que contribuya a articular los contenidos temáticos del currículo general a lo largo de los tres años de educación secundaria.

3.

Partiendo de que el sentido literal que se hace explícito y por tanto se legitima una práctica correspondiente en el texto curricular oficial, de que la ciudadanía que se pretende formar es una ciudadanía crítica; me pronuncio por una educación encaminada a lograr la capacidad de agencia de los estudiantes, que serán en poco tiempo ciudadanos oficialmente reconocidos por el Estado, a través de desarrollar las capacidades de entendimiento y transformación del mundo que ofrece la geografía desde su perspectiva crítica.

4.

Recordando y añorando el sentimiento de esperanza que inspiró a mucho académicos de finales de los años sesenta y los setentas a creer que el pensamiento crítico puede proporcionar caminos para el cambio, que eso era bueno y necesario, y que la academia tenía una responsabilidad social y capacidad de agencia que debía ejercer; me pronuncio por una formación universitaria en educación y hacia la investigación para los

profesionales en geografía, que recupere la esencia del sentimiento que llevó a los académicos en esas décadas a tomar un papel público y trascendental en la formulación de una ciudadanía con conciencia social.

5.

Durante el proceso de elaboración de esta tesis se hizo evidente el distanciamiento en el campo de la educación geográfica entre la academia angla y la latinoamericana. Tomando en consideración que para mi proceso de entendimiento y reflexión fue fundamental reconocer a ambas, me pronuncio por que se promuevan, se amplíen y se profundicen los espacios de discusión académica en torno a temáticas relacionadas con educación y geografía en los que se incorporen tanto los planteamientos generados en el mundo anglo-sajón como los generados en otros contextos académicos, en particular los latinoamericanos.

6.

Cuando se llevó a cabo la Reforma Integral para la Educación Secundaria, la disminución del tiempo asignado al desarrollo del conocimiento geográfico, no sólo por la reducción en tiempo de clase asignado a la asignatura, sino por su ausencia dentro del enfoque transcurricular, no pasó inadvertido a los geógrafos y geógrafas de las universidades e institutos y centros de investigación y sin embargo sus acciones no tuvieron la contundencia necesaria para incorporar en un papel de mayor trascendencia a la geografía dentro del currículo escolar. Por ello me pronuncio por una reflexión y autocrítica seria de los profesionales de la geografía en México entorno a los motivos por los cuales la geografía escolar no ha podido sostener su pertinencia como cuerpo de conocimiento al interior del currículo escolar, y por la generación de una nueva pronunciación desde el ámbito universitario que sea convincente y que tenga posibilidades de trascendencia institucional.

## PARA FINALIZAR

Sólo me resta decir que el lenguaje crítico con el que se presentó el plan curricular en 2006 abrió una perspectiva para pensar una práctica pedagógica que, legitimada por el mismo sistema contribuyera a la formación de ciudadanos reflexivos, críticos y con

capacidad de agencia que contribuyeran al fortalecimiento de una sociedad democrática, participativa y sobre todo más justa. Sin embargo el ser humano tiende a leer los textos desde sus propios deseos y formas de significación, finalmente los seres humanos somos como el espacio; cuerpo, palabra, acción y deseo. Pero el currículo por más interpretaciones personales que hagan de él, resulta del encuentro no solamente de una, sino de muchas palabras. Unas que se imponen, que son en sí mismas incuestionables dentro de su campo de acción que marcan los límites del movimiento, con las diferentes formas de normatividad; otras que juzgan y someten, que son vehículo de los enfoques que se dictan; también las hay distorsionadas, que confunden y oscurecen, ya sea por que sean falsas o por que sean tontas, falsas las que dibujan una imagen de lo que no son, tontas las que se dicen sin saber; pero también entre todas ellas están las palabras de quien lee y de quien habla, por ejemplo las palabras de las maestras, maestros y estudiantes, que son infinitas, y que también se pueden imponer, pueden juzgar y someter, pueden ser palabras distorsionadas, falsas o tontas, pero en ese infinito de palabras que se crean en el acto pedagógico también hay lugar para las palabras libres, fuertes o débiles, tristes o alegres, feas o hermosas, grandes o pequeñas que nacen en el salón de clases para nombrar al mundo y producir el espacio geográfico. A partir de las palabras, en el instante en el que los estudiantes y las maestras y maestros de geografía las producen, se culmina el currículo y es ese el momento en que todo puede suceder, hasta hacer un currículo geográfico que sea crítico y que contribuya a formar una ciudadanía con capacidad de reflexión y acción críticas... es un momento lleno de esperanza.

## REFERENCIAS

- Alcántara, A (2008) Políticas educativas y neoliberalismo en México. *Revista iberoamericana de educación*, 48: 147-165.
- Apple, M. (1996) *Cultural politics and education*. Buckingham: Open University Press.
- Apple, M. (1995) *Education and power*. London: Routledge.
- Apple, M. (1990) *Ideology and curriculum*. London: Routledge 2a ed.
- Apple, M. (1980) Curricular form and the logic of technical control. En Barton, L. et al. *Schooling, ideology and the curriculum*. Barcombe: Falmer Press.
- Apple, M. (1979) *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Bailey, A. (2009) Population geography. En Gergory, D. et. al. (coordinadores) *The dictionary of human geography*. London:Blackwell. 552-554.
- Ballesteros, A. (1992) *Geografía y humanismo*. Barcelona:Oikos-Tau.
- Becker, HS. (1989) Tricks of the trade. *Studies in Symbolic Interaction*, 10:481-490.
- Berger, G. (1964) *Phenomenologie du temps et perspective*. París: Presses Universitaires.
- Bolívar, A. (1999) El currículo como ámbito de estudio. En Escudero, J (editor) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Grao. 267-290.
- Bourdieu, P. (2009) *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2002) *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, JC. y Passeron, JC. (1987) *El oficio de sociólogo*. México. Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1997) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamara.
- Bosque-Maurel, J. (1996) *Una aproximación a la vida y obra del profesor Dr. Milton Almeida dos Santos*. Consultado el 13 de abril de 2010 en <http://revistas.ucm.es/ghi/02119803/articulos/AGUC9696110029A.PDF>
- Buttler, J. (2007) ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault. En *Los contornos del alma y los límites del cuerpo: género, corporalidad y subjetivación*. Ciudad de México:UNAM-PUEG.

- Calderón, G. (2001) *Construcción y reconstrucción del desastre*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Camacho S, (2001) Hacia una evaluación de la modernización educativa. Desarrollo y resultados del ANMEB. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 6-13 401-423
- Capel, H. y Urteaga, JL. (1982) *Las nuevas geografías*. Barcelona: Salvat Editores.
- Castells, M. (2000a) Grassrooting the space of flows. En Wheeler, J., Aoyama, I. y Warf, B. (editores) *Telecommunications age: the fracturing geographies*. London: Routledge.
- Castells, M. (2000b) *La era de la información. Economía sociedad y cultura*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Castree, N. (2000) *Nature*. London: Routledge.
- Chapela, MC. (2007) Promoción de la salud. Un instrumento del poder y una alternativa emancipatoria. En Guinsberg, E y Jarillo, E.: *La salud colectiva en México. Temas y desafíos*. Argentina: Lugar Editorial. 347-373.
- Chapela, MC. y Consejo R. (2010) Cuerpo-territorio. En Chapela, MC. y Cerda, A. (Editores) *Promoción de la salud y poder: reformulaciones desde el cuerpo-territorio y la exigibilidad de derechos*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana. 96-123.
- Cloke, P., Philo, C. y Sadler, D. (1991) *Approaching human geography: an introduction to contemporary theoretical debates*. London: Paul Chuman.
- Consejo, R. (2006) *Geografía, currículo y formación en ciudadanía*. Tesis de grado de Licenciatura, Ciudad de México: UNAM.
- Cox, B y Bartlett, L (1982) *Learning to teach geography: practical workshops in geographical education*. Brisbane: John Wiley and sons.
- Crenshaw, K. (1994) Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. En M. Fineman and R. Mykitiuk (editores) *The public nature of private violence*. New York: Routledge. 93-118.
- Dávila, A. (1999) Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. En JM. Delgado y J. Gutiérrez (coordinadores) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Dear, M. (1988) The postmodern challenge: reconstructing human geography. *Transactions of the Institute of British Geographers*. Vol. 13-3 262-274.
- Denzin, N. (1998) *the landscape of qualitative inquiry. Theories and issues*. London, New Delhi... : SAGE.

- Dewey, J. (1995) *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dimitriadis, G. y Kamberelis, G. (2006) *Theory for Education*. London: Routledge.
- Kurusa y Doppert, M. (1977) *La calle es libre*. Caracas: Ekaré.
- Escudero, J. (editor) (1999) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Madrid: Síntesis Educación.
- Ferrater, J (2004) *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel
- Fernández, MV. y Gurevich, R. (2007) *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario par su enseñanza*. Argentina: Biblios.
- Fernández, M. y Hernández, A. (2006) *Geografía. Libro de texto para primer grado de secundaria*. Mexico City: Larousse.
- Foord, J. y Gregson, N. (1986): Patriarchy: towards a reconceptualization. *Antipode* (18): 186-211.
- Freire, P. (1998) *Política y educación*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P (1989) *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P (1972a) *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P (1972b) *Cultural action for freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Geographical Association (2009) *A different view. A manifesto from the Geographical Association*, London: Geographical Association.
- Gibson-Graham, JK. (2007) La construcción de economías comunitarias. En *Las mujeres y las políticas del lugar*. México, DF.: UNAM-PUEG.
- Gibson-Graham, JK. (2003) An ethics of the local. En Herod, A. y Wright, MW. (editores) *Rethinking Marxism*, London: Routledge. 49-74.
- Gibson-Graham, JK. (2001) Beyond global vs. local: economic politics beyond the: binary frame' in Herold, A. and Wright, MW. *Geographies of power: placing scale*, London: Blackwell.
- Giroux, H. (2009) *El reto y la promesa de la pedagogía crítica en la nueva era de la Información*. Entrevista. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Consultado el 2 de mayo de 2010 en <http://hdl.handle.net/10366/72811>.

- Giroux, H. (1983) *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition*. London: Bergin and Garvey.
- Giroux, H. (1981) *Ideology, culture and the process of schooling*. Barcombe: Falmer Press.
- Gonçalves, CW. (2001) *Geo-grafías: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. México: Siglo XXI.
- Gregory, D. (2009) Space. En Gergory, D. et. al. *The dictionary of human geography*. London: Blackell. 707-710.
- Gregory, D. (1998) *Geographical imaginations*. London: Blackwell Publishing.
- Grundy, S. (1987) *Curriculum: product or praxis*. London: Falmer.
- Gurevich, R. (2000) *Notas para la enseñanza de una geografía renovada*, Buenos Aires: AIQUE.
- Habermas, J. (1972) *Knowledge and human interests*. London: Heineman.
- Habermas, J. (1968) *Erkenntnis und interesse*. Alemania: Suhrkamp Verlag.
- Harrington, A. (2001) Dilthey, empathy and Verstehen a contemporary reappraisal. *European Journal of Social Theory*, 4(3)311-329.
- Harvey, D. (2007) *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Madrid: Akal.
- Harvey, D. (2006) *Spaces of global capitalism. Towards a theory of uneven geographical development*. London: Verso.
- Harvey, D. (2001) Identidades cartográficas: los conocimientos geográficos bajo la Globalización. En Harvey, D. *Espacios del capital hacia una geografía crítica*, Madrid: Akal.
- Harvey, D. (2000) *Spaces of hope*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Harvey, D. (1996) *Justice, nature and the Geography of difference*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Harvey, D. (1989) *The condition of postmodernity*. Oxford: Basil Blackwell.
- Harvey, D. (1982) *The limits to capital*. Oxford: Basil Blackwell.
- Harvey, D. (1973) *Social justice and the city*. London: Edward Arnold.
- Held, D. (1980) *Introduction to critical theory*. Cambridge: Polity Press.

- Holliday, A. (2007) *Doing and writing qualitative research*. London, New Delhi, ...: SAGE.
- Huckle, J. (2002) Towards a critical school Geography. En Smith, M (editor) *Teaching Geography in secondary schools*. London: Routledge/Falmer.
- Huckle, J. (1985) Geography and schooling. En Johnston, R.J. (editor) *The Future of Geography*. London: Methuen. 291-306.
- Huckle, J. (1982a) Political education. En Huckle, J. (editor) *Geographical Education. Reflection and Action*, Oxford: University Press.
- Huckle, J. (1982b) The politics of school Geography. En Huckle, J. (editor) *Geographical Education. Reflection and Action*. Oxford: University Press.
- Johnston, J., Taylor, P. y Watts, M. (2002) Remapping the world: What sort of map? What sort of world? En Johnston, R., Taylor, P. y Watts, M. *Geographies of Global Change*. London: Blackwell Publishing.
- Johnston, J. (1997) *Geography and Geographers. Anglo-American Human Geography since 1945*. London: Edward Arnold.
- Katz, C. (2003) Social formations: thinking about society, identity, power and resistance En Holloway, S.; Rice, S. y Valentine, G. (editores) *Key Concepts in Geography*. London: SAGE.
- Katz, C. (2002) Stuck in place: Children and the globalization of social reproduction. En Johnston, R., Taylor, P. y Watts, M. (editores) *Geographies of global change*. London: Blackwell Publishing.
- Kincheloe, J. (2003) *Teachers as researchers. Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Routledge/Falmer.
- Kneller, GF. (1984) *Movements of thought in modern education*. New York: John Wiley.
- Kvale, S. (1987) Validity in the qualitative research interview. *Methods: A Journal for Human Science*, 1:37-72.
- Lambert, D. y Balderstone, D. (2000) *Learning to teach geography in the secondary school. A companion to school experience*. London: Routledge/Falmer.
- Lambert, D. y Machon, P. (2001) *Citizenship through secondary geography*. London: Routledge/Falmer.
- Latapí, P (coord.) *Un siglo de educación en México*. México: FCE
- Lefevre, H. (1991) *The production of space*. London: Blackwell.

Lefevre, H. (1977) Reflections on the politics of space. En Peet, R. (editor) *Radical Geography. Alternative viewpoints on contemporary social issues*. London: Methuen. London: Methuen and Co. Ltd.

Lee, R. (1983) Teaching geography: the dialectic of structure and agency. En Johnston, R.J. (editor) *The Future of Geography*. London: Methuen.

Leher, R. (2004) A new lord of education? World Bank policy for peripheral capitalism. *The journal for critical policy education studies*, 2:1 Consultado el 27 de abril de 2010 en <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=20>

Ley, D. y Duncan, J.S. (1993) Epilogue. En Duncan, J.S. (editor) *Place/culture/representación*. London: Routledge. 329-36.

Mc Dowell, L. (1986) Beyond patriarchy: a class-based explanation of women's Subordination. *Antipode*, 18: 311-21.

Mc Dowell, L. (1989) Women, gender and the organization of space. En Gregory, D. and Walford, R. (editores) *Horizons in human geography*. London: Macmillan, 136-151.

McDowell, L. y Massey, D. (1984) A woman's place? En Massey, D. y J. Allen (editoras) *Geography matters!* Cambridge: Cambridge University Press, 128-147.

Massey, D. (2005) *For Space*, London: SAGE.

Massey, D. (2002) Geography matters in a globalized world. En Smith, M. (editor), *Teaching Geography in Secondary Schools*. London: Routledge/Falmer.

Massey, D. (1999) Spaces of politics. En Massey, D.; Allen, J. y Sarre, P. (editors) *Human Geography Today*. Cambridge: Polity Press.

Massey, D. (1995) *Spatial divisions of labour: social structured and the geography of production*. New York: Macmillan Press.

Massey, D. (1994) *Space, place and gender*. Minneapolis: University of Minnesota

Massey, D. (1984) *Spatial divisions of labour: social structured and the geography of production*. London: Macmillan Press.

McCall, L. (2005) The complexity of interseccionality. *Signs: Journal of women y culture and society*, 30(3): 1771-1800. Consultado el 5 de abril de 2010 en [http://www.rochester.edu/college/psc/news/intersectionality\\_readings/mccall.pdf](http://www.rochester.edu/college/psc/news/intersectionality_readings/mccall.pdf)

Moreira, F. (1994) *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.

Moreyra, B. (2007) La historia social más allá del giro cultural: algunas reflexiones. *Cuadernos de Ideas*, 10:9-10. Santiago: Ediciones UCSH.

Morgan, J. (2010) *Teaching Geography 11-18*. Berkshire: Open University Press.

- Morgan, J. (2008) Economies of space and the school curriculum. *Curriculum Journal*, 19(4): 325-335.
- Morgan, J. (2003) Imagined country: National environmental ideologies in school Geography textbooks. En Mitchell, K.; Marston, SA. y Katz, C. (editores) *Life's work. Geographies of social reproduction*. Oxford: Blackwell.
- Morgan, J. (2002) Constructing school geographies. En Maggie, S. (editor) *Teaching geography in secondary schools*. London: Routledge/Falmer.
- Morgan, J. (2001) Citizenship and geographical education. En Smith, M. (editor) *Teaching geography in secondary schools*. London: Routledge-Falmer/ The Open University.
- Morgan, J. y Lambert, D. (2005) *Geography. Teaching school subjects 11-19*. London: Routledge.
- Nelson, C.; Treichler, PA.; and Grossberg, L. (1992) Cultural studies. En Grossberg, L.; Nelson, C. y Treichler, PA. (editores) *Cultural studies*. New York: Routledge.
- Nussbaum, M. (2006) *Frontiers of justice. disability, nationality, species membership*. Harvard: Harvard University Press
- Olssen, M. (2004) *Education policy. Globalization citizenship and democracy*. London: Sage.
- Ornelas, C. (1995) *El sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE
- Pacheco, J. (2009) *Whole, bright, Deep with understanding. Life story and politics of curriculum studies. In between Wiliam Pinar and Ivor Goodson*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Patton, Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods*. London: SAGE.
- Peet, R. (editor) (1979) *Radical Geography*. London: Methuen
- Peña, J. (2000) *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Philo, C. (2009) Society. En Gergory, D. *et. al.* (editores) *The dictionary of human geography*. London:Blackell.701-703.
- Radcliffe, S. (1999) Popular and state discourses of power. En Massey, D.; Allen, J. y Sarre, P. (editors) *Human Geography Today*. Cambridge: Polity Press.
- Richardson, R. (1982) Dearing to be a Teacher. En: Huckle, J. (editor) *Geographical Education. Reflection and Action*. Oxford: University Press.

- Salmerón, AM. (2007) La educación ciudadana en la sociedad mal ordenada. En Rubio, Salmerón, AM, Toscano M. (editores) *Ética, ciudadanía y democracia*. Colección Monográfica 12 de *Contrastes* 299-315.
- Salmerón, AM. (2006) Hacia una nueva concepción de las virtudes ciudadanas y su lugar en la construcción de la democracia en el siglo XXI. *Revista Intercontinental de psicología y Educación*, 8(1): 9-24.
- Salter, C. (2001). No bad landscape. *Geographical Review*, 91,105-112
- Santos, M. (2000) *La naturaleza del espacio. Técnica, tiempo, razón y emoción*, Barcelona: Ariel
- Santos, M. (1995) World time and world space, or just hegemonic time and space? En Benko y Strohmayr (editors) *Geography, History and Social Sciences*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Santos, M. (1990) *Por una geografía nueva*. Madrid: Espasa.
- Santos, M. (1986) Espacio y Método. *Geocrítica*. 65, Septiembre. Universidad de Barcelona.
- Santos del Real, A. (1999) *La educación secundaria: perspectivas de su demanda*. Tesis Para obtener el grado de Doctora en Educación. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Saussure, F. (1959) *Course in general linguistics*. New York: McGraw-Hill. Primera edición en 1915.
- Schwandt, Th. (2007) *The SAGE dictionary of qualitative inquiry*. Los Angeles, Londres: SAGE Publications.
- Sen, A. (1999) *Development as freedom*. New York: Anchor Books.
- Sigel, R (1970) *Learning about politics*. New York: Random House.
- Smith, N. (1990) *Uneven development: nature, capital and the production of space*. Oxford: Basil Blackwell.
- Smith, N. y O'keefe, P. (1980) Geography, Marx and the concept of nature. *Antipode* 12(2): 30-39.
- Stake, R. (2000) Case studies. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (editores) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE. 435-454.
- Soja, E. (1989) *Postmodern geographies: the reassertion of space in critical social theory*. London: Verso
- Usher, R. (1996) Textuality and reflexivity in educational research. In D. Scott and R. Usher (editors) *Understanding Educational Research*. London: Routledge.

- Valentine, G. (2007) Theorizing and researching intersectionality: a challenge for feminist geography. *The professional geographer*, 59 (1), 10-21.
- Vigotsky, L. (2001) *Pensamiento y Lenguaje* Ciudad de México: Ediciones Quinto Sol.
- Wallerstain, I. (1998) *Pensar las Ciencias Sociales*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Wienstein, D. & Weinstein, MA. (1991) George Simmel: sociological flaneur bricoleur. *Theory, Culture, and Society*, 8: 151-168.
- Williams, R. (1976) *Keywords*. Oxford: Oxford University Press.
- Wood, D. (1990) *Philosophy at the limit*. London: Unwin Hyman.
- Yin, R. (2009) *Case study research. Design and methods*. Los Ángeles, Londres: SAGE.
- Young, R (1989) *A Critical theory of education. Habermas and our children's future*. London: Harvester Wheatsheaf.

#### DOCUMENTOS OFICIALES

BM <http://go.worldbank.org/PYMHGBED10> consultado el 23 abril 2010.

BID <http://www.iadb.org/>

BID (2010) *Iniciativa de educación*

<http://www.iadb.org/topics/education/EducationInitiative/index.cfm?lang=es&artid=6460&id=-1> Consultado en mayo 2010.

OCDE (2010)

[http://www.oecd.org/pages/0,3417,es\\_36288966\\_36288120\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/pages/0,3417,es_36288966_36288120_1_1_1_1_1,00.html)  
Consultada en mayo 2010

SEP a. (2006) *Guía de Trabajo. Geografía de México y del Mundo* Primer taller de actualización sobre los planes y programas de estudio 2006, Ciudad de México: SEP

SEP b. (2006) *Antología. Geografía de México y del Mundo* Primer taller de actualización sobre los planes y programas de estudio 2006, Ciudad de México: SEP

SEP (2005) *Propuesta Curricular Para la Educación Secundaria 2005. Proceso de Construcción*, Mexico City: SEP

<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/proc/proconstru.pdf>

UNESCO (2001) *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131585s.pdf>) Consultado el 5 de mayo de 2010

UNICEF (2010a) *El derecho de los niños a la participación*, consultado en <http://www.unicef.org/spanish/sowc03/specialtopics/panel3.html> el 3 de mayo de 2010

UNICEF (2010b) *La participación infantil. Mitos y realidades*, consultado en <http://www.unicef.org/spanish/sowc03/specialtopics/panel2.html> el 3 de mayo 2010

#### LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

<http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/normateca/LeyGeneraldeEducacion.pdf>

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS  
PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN DEL 5 DE  
FEBRERO DE 1917

#### PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN

#### PLAN NACIONAL DE DESARROLLO

<http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades/transformacion-educativa.html>

ACUERDO NÚMERO 284 POR EL QUE SE ESTABLECE EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MODALIDAD MIXTA, PARA LA SUPERACIÓN Y EL PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES EN SERVICIO

<http://www.sep.gob.mx/work/appsite/dgajuridicos/10ac284.HTM>

ACUERDO NÚMERO 260 POR EL QUE SE ESTABLECEN LOS LINEAMIENTOS PARA LA CONSTITUCIÓN Y EL FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO NACIONAL DE PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN

<http://www.conapase.sep.gob.mx:7069/>

DOF (2006) *Acuerdo 384 por el que se establece el nuevo plan y programas de estudio para educación secundaria*. 26 de mayo de 2006 Ciudad de México.

#### UNESCO

<http://www.unesco.org/new/en/unesco/>

RIES (2005) *Propuesta curricular para la Educación Secundaria 2005. Proceso de construcción*. <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/proc/proconstru.pdf>