



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE GEOGRAFÍA

“Análisis crítico del Programa de Estudios
de Geografía para Bachillerato General”

TESIS
Que para obtener el título de
Licenciada en Geografía

PRESENTA:

Laura Vera Gálvez

Asesora de tesis:

Dra. Georgina Calderón Aragón

México D.F.

Junio de 2009.





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.

Dedicatorias y agradecimientos

A ti madre... Porque no te conformaste con el gran milagro de darme la vida, sino que te esforzaste por darme raíces fuertes para crecer y alas nobles para volar, porque en ese diario encargo entregas incansablemente tu vida.

A ese ente espiritual que algunos llaman Dios, porque seguramente esa presencia de bondad y justicia que he sentido en los seres que me rodean es reflejo de tu existir, de ser así me alegra que a través de ellos acompañes mi caminar.

A ustedes hijos... porque son la forma más sublime y al mismo tiempo comprometida de trascender en este mundo.

A ti, compañero irremplazable, complemento ideal para mi alma.

A ti hermana, porque escuchas y hablas cuando mi espíritu lo necesita.

A tu memoria abuela, porque tu sabia y valiosa filosofía de la vida guía constantemente mi actuar.

A mi abuelo, al tío Martín y al profesor Oscar, quienes como faros han brillado para mí en momentos difíciles y cuya luz espero siga resplandeciendo ante mis ojos.

A mis hermanos, amigos y familiares, colegas invaluableles en mi diario andar.

A ti padre, porque a través de tu dureza aprendí a darle valor apropiado a mis días, mis acciones y mis posesiones.

A los profesores de la UNAM, por su constante esfuerzo para divulgar el conocimiento a través de la docencia, labor por demás honorífica.

A la Dra. Georgina Calderón y a los maestros Norma Ortega, Jorge Enríquez, Malcon Anuar y Eduardo Domínguez por su solidaria y fraternal participación en la construcción del presente trabajo.

A la sociedad mexicana, a quienes finalmente nos debemos los retoños de la UNAM por ser nuestro silencioso y vital soporte.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	04
--------------------------	-----------

CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1.1 Nociones de educación desde la Pedagogía... ..	08
1.1.1 Pedagogía y positivismo.....	08
1.1.2 Educación y política.....	09
a) Educación humanista, liberadora... educación popular	
1.1.3 De la enseñanza a la Pedagogía revolucionaria.....	13
a) El educador, el diálogo como método y el lenguaje	
1.1.4 Vinculación entre Pedagogía crítica y movimientos sociales.....	21
1.2 Geografía es espacio... ..	23
1.2.1 Geografía y positivismo vs Geografía radical.....	23
1.2.2 Geografía y espacio hoy.....	25
a) Espacio tiempo	
b) Escalas de análisis espacial	
c) La representación gráfica: los mapas como una expresión subjetiva	
1.3 ¿Términos nuevos para la enseñanza de la Geografía?.....	28
1.3.1 Globalización o mundialización.....	29
1.3.2 Desarrollo sustentable, biodiversidad y diversidad cultural.....	30
1.4 Caracterización del espacio actual.....	39

CAPÍTULO II EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE GEOGRAFÍA GENERAL PARA BACHILLERATO

2.1 Ideología y análisis del curriculum.....	42
2.1.1 La tesis del “fin de las ideologías”.....	42
2.1.2 La ideología crítica como método de análisis y la racionalidad emancipatoria.....	44
2.2 Análisis del programa de estudios de Geografía General para Bachillerato.....	49
2.2.1 La fundamentación del programa oficial: las nociones de Geografía y espacio.....	51
2.2.2 Los objetivos de la materia.....	52
2.2.3 El contenido o temario.....	57
2.2.4 El rol del docente.....	68

CAPÍTULO III APORTES CONCEPTUALES RECIENTES NO CONSIDERADOS EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE GEOGRAFÍA GENERAL PARA BACHILLERATO

3.1 Nociones para una práctica pedagógica liberadora.....	75
3.1.1 El concepto de cultura.....	77
3.1.2 Multiculturalismo crítico.....	79
3.2 La Geografía y los conocimientos geográficos.....	81
3.2.1 Identificaciones cartográficas.....	82
3.2.2 La espaciotemporalidad.....	83

3.2.3 Lugar y región.....	85
3.2.4 Las cualidades medioambientales y la “relación con la naturaleza”.....	87
3.3 El desarrollo geográfico desigual.....	88
CONCLUSIONES.....	90
BIBLIOGRAFÍA.....	94
ÍNDICE DE FIGURAS	
Figura 1: Estructura del Bloque I del Programa de Estudios para Geografía en el Bachillerato General.....	58
Figura 2: Caracterización del espaciotiempo.....	92

Introducción

“Estamos condenados a vivir tiempos interesantes”, dice un viejo proverbio chino, que bien podemos aplicar a nuestros tiempos, caracterizados por la velocidad, la complejidad y la desigualdad, reflejadas todas en la configuración espacial.

Así, quienes encontramos en la docencia un sendero para desempeñarnos profesionalmente, buscamos responder preguntas como ¿qué Geografía debo enseñar?, ¿cuáles son los aportes de la Geografía para la formación de los jóvenes estudiantes de bachillerato?, ¿Les ayuda esta materia a comprender el espacio y explicar la situación del mundo actual?, ¿Pueden ellos tomar postura ante la sucesión de hechos mundiales que viven diariamente?

La primera pregunta podría responderse a partir de los referentes teóricos con que cuenta cada profesor, de su concepción de Geografía y de educación que delinear su actitud ante la vida, es decir, de su postura política. Nos cuestionamos entonces si los profesores de Geografía en el nivel medio superior cuentan con una postura teórica dentro de la Geografía que les permita sustentar su postura política en la enseñanza de esta materia. Esta inquietud es una motivación para realizar este trabajo.

Pero el principal objetivo de esta investigación es analizar de manera crítica el programa oficial de Geografía para bachillerato, pues sostenemos que, al enmarcar los cursos de Geografía y delinear perfectamente el enfoque con que se abordan los contenidos en la materia, se convierte en la principal guía y/o limitación para que el profesor pudiera, si así lo deseara, construir, al amparo del proceso de enseñanza aprendizaje, un pensamiento crítico entre los jóvenes estudiantes.

Ubicarnos teóricamente dentro de la Geografía y la Pedagogía nos pareció primordial, por ello iniciamos conformando un marco teórico-conceptual en el primer capítulo, presentamos una serie de conceptos desde la Pedagogía y la Geografía, que enmarcan teóricamente esta investigación y que sustentan el análisis del programa oficial de estudios de Geografía General para Bachillerato presentado por la Dirección General de Bachillerato.

En el segundo capítulo realizamos el análisis del programa a través de la revisión de los elementos conceptuales que lo integran, esto con el fin de identificar cual es la ideología que se pretende difundir a partir del contenido propuesto para la materia de Geografía y las concepciones de Geografía como ciencia y de espacio.

Concibiendo a la educación como el medio para conocer, comprender y transformar la realidad y convencidos de la urgencia que tenemos por desarrollar una actitud crítica ante las situaciones y contradicciones propias de nuestros días, es que se plantean en el tercer capítulo una serie de elementos conceptuales, partiendo de las corrientes críticas de la Pedagogía y la Geografía, que podrían hacer interesante por significativo el contenido escolar para el estudiante, al abordar temas actuales que forman parte de sus experiencias cotidianas, y además facilitar el desarrollo de su pensamiento crítico.

Debe aclararse que la concepción de la enseñanza liberadora o emancipadora tiene como objetivo concientizar al estudiante, (especialmente a los pertenecientes a la clase trabajadora), de su situación como producto de la historia pero nunca predeterminada sino susceptible al cambio, a la transformación, dado que, como ya dijimos, las contradicciones de nuestra sociedad tienen claro reflejo en la configuración espacial, defendemos la potencialidad de la Geografía como ciencia del espacio para posibilitar al docente socialmente comprometido con esta ardua tarea.

Esta investigación apunta precisamente a la reflexión sobre qué Geografía estamos enseñando a los estudiantes, lo cual nos lleva forzosamente a cuestionar no solo el programa de estudios oficial, sino nuestra propia postura política, nuestra labor docente.

De ninguna manera se pretende enunciar una “Receta para enseñar Geografía” que respondería a la pregunta ¿cómo puedo enseñar Geografía?; ni una propuesta de modificación del programa de estudios, lo cual implica un amplio y profundo ejercicio de análisis y reflexión multidisciplinario; se trata más bien de una reiterada invitación a preocuparnos por qué Geografía enseñamos y qué elementos conceptuales tenemos disponibles para posibilitar la enseñanza de una Geografía crítica y útil para la sociedad.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

*“Solamente el sincero descontento e insatisfacción con el esfuerzo limitado que hacemos en nombre de la justicia social nos puede asegurar que realmente tengamos fe en un compromiso dialogal con los otros y la otredad.”
McLaren, 2006.*

1.1 Nociones de educación desde la Pedagogía...

Los conceptos constituyen la medula del pensamiento, su aparición y continuidad dependen del contexto histórico, por lo tanto en este capítulo hacemos un somero pero sustancial reconocimiento de los significados atribuidos a conceptos tan importantes como educación y espacio, buscando su delimitación a partir de una postura teórica definida.

1.1.1 Pedagogía y positivismo

El discurso positivista es la expresión más obvia del enfoque tradicional en la Pedagogía, el cual ignoraba la cuestión de cómo lograr que la educación resulte significativa de un modo que sea crítico e idealmente emancipatorio, a través de ese discurso se intentaba despolitizar el lenguaje de la escolaridad, mientras a la vez se reproducían y legitimaban ideologías capitalistas.

Podemos hablar de una *“Cultura del positivismo”* como:

“...un legado del pensamiento positivista que incluye aquellas convicciones, actitudes, técnicas y conceptos que todavía ejercen una influencia importante en el pensamiento moderno...” (Giroux, 1990: 121)

Epistemológicamente el positivismo emerge desde los trabajos de Comte de la escuela de Viena¹. Ya en el campo de la Pedagogía, vemos en las escuelas el residuo del positivismo en los currícula que objetivizan el conocimiento, que apoyan la enseñanza en la transmisión de conocimientos y que separan la concepción de la ejecución:

¹ El positivismo lógico se configuró institucionalmente alrededor del círculo de Viena, grupo de científicos y filósofos que en 1929 publicaron un manifiesto bajo el título “La concepción científica del mundo”. En esta declaración se recogen las características principales del movimiento, la aplicación de los conceptos lógicos a la reconstrucción racional del proceso real de formación de conceptos científicos; el rechazo de la metafísica por su ausencia de significatividad empírica; la superación de la distinción entre humanidades y ciencias de la naturaleza mediante la traducibilidad general al lenguaje de la Ciencia unitaria que aspiraban crear.

...también en esos tipos de encuentros sociales en los que los papeles están jerárquicamente arreglados en una forma rígida, donde el énfasis se pone en la ejecución individual más que en la interacción colectiva...(Ibidem:124)

Este discurso tiene como preocupación el dominio de técnicas pedagógicas y la transmisión de conocimientos útiles para la sociedad existente. En este sentido,

“...el conocimiento escolar es una representación particular de la cultura dominante elaborada a través de un proceso selectivo de énfasis y exclusiones.” (Ibidem: 125)

Es decir, el curriculum, se convierte en un contenedor de “conocimientos legítimos”, de un conocimiento “oficial” que solo emite creencias y valores que le convienen a la clase dominante y deja de lado el conocimiento popular.

Frente a la postura positivista en Pedagogía se presentan un conjunto de investigaciones y análisis sobre la relación entre ideología² y educación, entre educación y producción, y otros temas que se pueden ubicar dentro de la llamada Pedagogía crítica. Un punto de partida en esta postura es considerar a la educación como una cuestión política.

1.1.2 Educación y política.

Iniciaremos por afirmar el carácter político de la educación. Según Paulo Freire (1998: 34) reconocer la inconclusión del ser humano, mirarnos como inacabados y hacernos

²Aunque el concepto de ideología será tratado posteriormente, es necesario aclarar a qué nos referiremos con ideología dominante, para ello nos apoyamos en H. T. Wilson (1977) quien se refiere a la racionalidad dominante como “la ideología estadounidense” y afirma que está compuesta por los siguientes elementos: 1) una tendencia antirreflexiva y antiteóricas, combinada paradójicamente con 2) una preocupación por “acumular conocimiento” entendido como observaciones susceptibles de ser explotadas que tienen una aplicación inmediata y “relevante”; atada por 3) un falso compromiso con la “objetividad” en ausencia de un objeto al que aspirar, derivado del racionalismo científico con sus nociones no reflexionadas de neutralidad, escepticismo ó libertad de valores e intereses, y por 4) una visión de los procesos sociales y políticos como producto de un “poco a poco”, enfoque del ensayo y error, preocupado por la legitimidad de su procedimiento por su propio bien e inclinándose a valorar una postura reformista hacia el cambio social, entendida como un conjunto de actividades agotadas dentro de las reglas del juego que el conocimiento sociológico y político deben imitar y por lo tanto legitimar; 5) una perspectiva contemporánea derivada de esta sociedad “abierta” como eminentemente susceptible de exploración, una negación de la misma apertura que la justifica invocando a la economía, la sociología y la política como disciplinas que demuestran una convergencia venidera de las sociedades y culturas del mundo y la supremacía y longevidad (permanencia) del tipo estadounidense de la sociedad occidental. (Citado por Giroux, 2003: 222)

consientes de esta situación es lo que nos hace educables. Esa *“inconclusión que se reconoce a sí misma implica necesariamente la inserción del sujeto inacabado en un permanente proceso social de búsqueda”*. Así, *“histórico-sociales-culturales, mujeres y hombres nos volvemos seres en quienes la curiosidad (ingenua y luego epistemológica) desbordando los límites que le dan peculiaridades en el dominio vital se torna fundadora de la producción del conocimiento.”* (Ibidem: 54)

Por eso tenemos la capacidad de *“aprender, no solo para adaptarnos, sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla.”* Por lo tanto,

“la práctica educativa demanda la existencia de sujetos: uno que, al enseñar aprende y otro que al aprender enseña, de allí su cuño gnoseológico; la existencia de objetos, contenidos para ser enseñados y aprendidos, incluye el uso de métodos, de técnicas, de materiales; implica, a causa de su carácter directivo, objetivo, sueños, utopías, ideales. De allí su politicidad, cualidad que tiene la educación de ser política, de no ser neutral”. (Freire, 1996:77).

La educación es un proceso social, específicamente humano, como tal conlleva una finalidad, por ello educación es política, (entendida esta última como la esencia misma del género humano, donde cada uno de nosotros de manera libre y autónoma, elige una postura ante la vida y actúa en consecuencia) en palabras de Paulo Freire:

“...nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral”, por lo tanto, *“no hay educación neutra ni calidad por las que luchar... que no implique también una opción política y no exija una decisión, también política de materialidad”* (Freire, 1998:49)

La educación como acto social implica una enseñar y aprender, aclaramos que enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido”.

...enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción y reproducción. ...Enseñar es sobre todo hacer posible que los educandos, epistemológicamente curiosos, se apropien de la significación profunda del objeto de la única manera como aprehendiéndolo, pueden aprenderlo.” (Freire 1998:79)

Bajo esta perspectiva, la educación no es la transferencia o la transmisión del saber, ni de la cultura, no es la extensión de conocimientos técnicos, no es el acto de depositar informes o hechos en los educandos, no es la perpetuación de los valores de una cultura dada, no es el esfuerzo de adaptación del educando a su medio; educar es un encuentro donde se busca el conocimiento, pero esta búsqueda, como ya mencionamos tiene una finalidad, a decir de Freire, la liberación del hombre, la transformación de su medio, esta educación sólo es posible en un ambiente donde se ejerce colectivamente el poder, así, el aprendizaje es una construcción colectiva, producto del actuar político de las masas para transformar el mundo. Aquí, las masas tienen aprendizajes colectivos en su actuar político que no se dan individualmente. Como afirma Paulo Freire (1990: 86)

“nadie educa a nadie, así como nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”

Ahora bien, en tanto que los aprendizajes colectivos son principalmente políticos, no hay construcción de aprendizajes sin lucha, sin conflictos. La construcción colectiva de los aprendizajes implica una lucha con el objeto social que puede ser transformado y una resistencia del colectivo a ser un ente pasivo de la transformación sufrida por el objeto social. Sujeto y objeto se relacionan en conflicto, en enfrentamiento. Entonces, el aprendizaje es una construcción producto de las relaciones de poder, Henry Giroux (1990:68) concibe el aprendizaje como:

“el resultado de múltiples luchas, en lugar de como una recepción pasiva de información” y nos dice que *“la enseñanza es un proceso político no solo porque contiene un mensaje político o aborde temas políticos de vez en cuando, sino porque está producida y situada en un conjunto de relaciones sociales y políticas del que no puede abstraerse”*.

Del carácter político de la educación es que surge la posibilidad de darle rumbo a la educación en sentidos distintos, uno de ellos es el que busca cambiar las estructuras sociales generadoras de la desigualdad que caracteriza la sociedad actual.

a) *Educación humanista, liberadora... popular.*

Hablamos de educación liberadora, de una educación emancipadora, que tiene como ocupaciones primero la concienciación y luego la liberación, que busca la humanización

de los hombres que se encuentran sumergidos, enajenados y por lo tanto, cosificados³ o casi cosificados, que intenta una acción transformadora de las estructuras que los mantienen en aquella condición.

“La educación, que para ser verdaderamente humanista, tiene que ser liberadora, no puede, por lo tanto, manipular. Una de sus preocupaciones básicas debe ser la profundización de la toma de conciencia⁴, que se opera en los hombres, cuando actúan, cuando trabajan.” (Freire, 1979:56)

Cuando hablamos de la toma de conciencia tenemos claro que no se trata de una acción aislada, sino que:

“resulta de su confrontación con el mundo, con la realidad concreta,...cuando se traban, entre sí y el mundo, relaciones de transformación, así también, solamente ahí puede instaurarse la concientización... Si la toma de conciencia, superando la mera aprehensión de la presencia del hecho, lo coloca (al educando) de forma crítica en un sistema de relaciones, dentro de la totalidad en que se dio, es que superándose a sí mismo, profundizándose, se transformó en concientización...este esfuerzo no puede ser individual, sino social”. (Freire, 1979:58).

Freire nos habla pues de un humanismo, ni ingenuamente crítico ni desesperanzador, sino “esperanzadoramente crítico” basado en:

“...una creencia, también crítica: los hombres pueden hacer y rehacer las cosas, pueden transformar al mundo. Creencia donde, haciendo y rehaciendo las cosas y transformando al mundo, los hombres pueden superar la situación en que están siendo un casi no ser, y pasan a ser un estar siendo en búsqueda de un ser más. Es en este humanismo científico donde debe apoyarse la acción comunicativa del educador”. (Ibídem)

Además de humanista y liberadora la educación debe ser popular, esta educación no promueve la estabilidad sino el cambio social, por lo tanto, se dirige “...hacia la organización de actividades que contribuyan a la liberación y la transformación“. El

³ Cosificados se refiere a considerar y tratar como cosa (simple objeto) a una persona.

⁴ La concientización (o concientización) es el proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador...la concientización provoca un reconocimiento del mundo no como “mundo dado” sino como un mundo que está dinámicamente en “proceso de creación”. Hay concientización cuando el sujeto reconoce su situación como producto de las relaciones sociales e identifica las causas de su situación.

propósito central de este paradigma se vincula con la necesidad de que el proceso de cambio sea asumido por el pueblo. En consecuencia, *“uno de los esfuerzos más relevantes es el de la educación de los grupos populares que son potencialmente capaces de actuar como agentes conscientes del cambio social”*. (Ibídem)

Hay que decir que la Educación Popular no debe confundirse con aquella que se lleva a cabo en centros educativos de gestión oficial, gratuitos, denominados “escuelas públicas” cuyos destinatarios son la gente del pueblo, los pobres, los marginados. No basta el que los destinatarios sean miembros de las clases populares, implica algo más: todo un estilo educativo diferente a aquel elitesco, reproductor del sistema social de injusticia, que genera hombres y mujeres que se amoldan a la sociedad sin transformarla, sin ser agentes de cambio.

1.1.3 De la enseñanza a la Pedagogía revolucionaria.

Si el profesor buscara ser un agente promotor de esta educación liberadora, tendría en la Pedagogía crítica un marco de referencia para su acción, donde se considera la enseñanza como:

“un proceso dialéctico y dialógico, que insta el intercambio recíproco entre los maestros y los estudiantes-intercambio que se compromete con la tarea de remodelar, refuncionalizar y replantear la cuestión del entendimiento en sí, colocando en la distensión dialéctica las dimensiones estructurales y relacionales del conocimiento, así como sus dimensiones, de mil cabezas, de poder/conocimiento. (Giroux, 2003:180)

Incluso la Pedagogía revolucionaria va más allá al colocar *“las relaciones de poder/conocimiento en la vía de la solución de sus propias contradicciones internas, buscando ubicar al alumno en “un lugar de introspección en donde el sujeto reconoce que está en un mundo y sujeto a él, aunque moviéndose a través de él con el poder para nombrarlo ex-tópicamente de modo que los significados ocultos puedan manifestarse en las contingencias accidentales de todos los días. Para hacerlo, “la Pedagogía revolucionaria crea un espacio narrativo que se contrapone al flujo naturalizado de lo cotidiano, a las diarias poéticas de acción, encuentro y conflicto, en donde la subjetividad se disuelve y se reconstruye constantemente... dando lugar con ello a una afirmación del mundo a través del desenmascaramiento y el conjuro de las prácticas de ocultamiento que están latentes en el proceso de nombrarlo.”(Ibídem)*

Una vez aclarados los términos McLaren (1990:96) nos invita a cuestionarnos juntos, estudiantes y maestros sobre el conocimiento, a propósito, nos dice también que no deberíamos hablar de “conocimiento”, sino de “conocimientos”;

“...puesto que todo conocimiento es relacional, y solo puede entenderse en el contexto de su producción, su distribución y el modo en que distintos individuos o distintos grupos lo recogen y lo consumen... los conocimientos son ineludiblemente mudables, contingentes y parciales... su autoridad es siempre provisional... los conocimientos en realidad son históricamente contingentes... emergen de convenciones sociales y, a veces en oposición a ellas”. (Ibídem)

Teniendo claro el carácter histórico-cultural y por lo tanto cambiante de los conocimientos conviene cuestionar su producción y reproducción a través de preguntas como las siguientes:

¿Quién lo produce? ¿Cómo se asigna? ¿Quién lo consume? ¿Cómo se consume? ¿En qué sentido es productivo? ¿En qué sentido es improductivo? ¿A qué intereses responde? (McLaren, 1990:97)

Para hacerlo, debemos diferenciar los objetivos de la Pedagogía capitalista con respecto a los de la Pedagogía crítica, la siguiente frase nos apoya en esta diferenciación:

“Mientras la educación capitalista proporciona a los estudiantes conocimientos y habilidades básicas que incrementan su profundidad y eficiencia como futuros trabajadores, y que después reproducen las relaciones de clase, la Pedagogía crítica trabaja con vistas a la potenciación revolucionaria de los estudiantes y obreros al ofrecerles oportunidades para desarrollar las habilidades sociales fundamentales que los ayudarán a ganar conciencia de -y decidirse a transformar-, la naturaleza explotadora de las relaciones de producción y económicas capitalistas.” (Ibídem)

Esa transformación solo se puede dar a través de lo social, mediante el cuestionamiento y la transformación de los discursos y prácticas que se llevan a cabo comúnmente. Potenciar a los estudiantes pertenecientes a la clase obrera requiere que los maestros “...reconozcan y exploten de manera crítica la unidad dialéctica entre teoría y práctica, y acción y reflexión”. Esto implica “...prestar atención a los asuntos sociales y económicos concretos en los puestos de trabajo y en las escuelas.” A través de una “interpretación dialéctica de la vida diaria que... es indispensable ahora más que

nunca, ya que la actual etapa del capitalismo se caracteriza por ser mucho más compleja y de cambios e interacciones mucho más frecuentes de lo que antes ha sucedido en la historia humana.”

Al examinar los antagonismos políticos, económicos y sociales del capitalismo, la dialéctica marxista considera que el capitalismo está constituido por

“contradicciones que se interceptan y se superponen... Entre las más importantes de estas se encuentran contradicciones entre el valor de uso y el valor de intercambio entre el capital y el trabajo en el procesos productivo (y entre capitalistas y obreros en la lucha de clases), entre las fuerzas capitalistas y las fuerzas de producción capitalistas, entre competencia y cooperación entre ciencia e ideología, entre democracia política y servidumbre política y quizá la más decisiva entre producción social y apropiación privada (o lo que ha sido reestructurado por algunos como “la lógica de la producción contra la lógica del consumo)”.
(McLaren, 1990:99)

Es mediante la comprensión dialéctica del mundo social que también es crítica como los educadores pueden reconocer que tienen intereses de clase comunes con los de la clase obrera y que, de hecho pueden actuar como agentes revolucionarios de la lucha de clases.”

Es decisión de cada educador ser participantes activos o espectadores pasivos de la lucha revolucionaria. (A decir de McLaren, 2006:128)Decidir implica que se cuestionen lo siguiente:

“¿cuál es nuestra posición? ¿De parte estamos de los oprimidos o de los opresores?”

Y es que *“a pesar de que es cierto que los profesores participan en la reproducción de las relaciones de clases (desde el punto de vista pedagógico), pueden al mismo tiempo hacer uso de sus habilidades y experiencia pedagógicas para resistir y cuestionar la educación capitalista.”* (McLaren, 2006: 130)

a) *El educador, el diálogo como método y el lenguaje.*

Ubiquémonos ahora en el contexto de la educación como la hemos venido planteando, revolucionaria para ser liberadora. En este contexto, la tarea fundamental del educador es formar una conciencia crítica. Partir del reconocimiento de la curiosidad humana como manifestación presente de la experiencia vital y reconocerla como construcción y reconstrucción social es el primer acierto en la realización de tan comprometida tarea.

Sin embargo, Freire nos dice que la curiosidad humana es ingenua, pues a pesar de generar un conocimiento, no devela la realidad ni posiciona al individuo como parte de ciertas relaciones dentro de una sociedad de forma tal que pueda ser consciente del lugar que ocupa y por tanto de su situación. La curiosidad ingenua se hace crítica al hacerse también epistemológica, es decir al hacerse rigurosa metódicamente en su aproximación al objeto cognoscible, sin cambiar su esencia, solo su cualidad.

Y “precisamente porque la promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, una de las tareas de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil.” (Freire, 1998: 33)

Es decir, se busca la promoción de la curiosidad espontánea a la curiosidad epistemológica, es el educador quien dirige ese cambio. Un educador que comparte esta visión, no puede aceptar explicaciones deterministas de la historia, más bien sostiene que el futuro,

“no es algo inexorable: es algo que deber ser hecho por la acción constante de las mujeres y los hombres en cuanto individuos y en cuanto clases sociales.” (Freire, 1982: 58)

La liberación no se da de manera mecánica, preestablecida por la ciencia, *“la liberación se da en la historia, se realiza como proceso en que la conciencia de las mujeres y de los hombres es un sine qua non.”*

Por eso es necesario que en su diaria tarea, al problematizar⁵, el educador deba:

⁵ El rol del educador nos dice Freire en “La naturaleza política de la educación” (1990) consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión más crítica de su realidad. Por codificación se refiere alternativamente al hecho de imaginar o a la imagen en sí, de aspecto de la realidad concreta del educando, (por ejemplo las

“hacer la infamia más infame al pregonarla” porque “reconociendo el estado de objetos (disminuidos, casi sin ser) en que se hallan las masas populares en la situación concreta de opresión, reconocen también la posibilidad que tienen de, movilizándose y organizándose en la lucha contra la expoliación, tornarse sujetos de la transformación política de la sociedad. La educación como práctica de la libertad es un quehacer necesariamente responsable.” (Freire, 1990: 65)

Es decir, la problematización debe ser un punto de partida para viabilizar espacios de discusión donde el alumno pueda vislumbrar primero la crudeza de su situación social, después la complejidad con que se han construido las relaciones que le atan a ella y finalmente las posibilidades reales de cambio social. En palabras de Peter McLaren (2001: 76):

“el educador revolucionario siempre le inflinge una herida a lo ordinario, para que este pueda ser visto, no como algo que posee validez permanente, sino como un espacio de fluidos desbocados, de fronteras cambiantes...”

Mostrar así la realidad no es pendiente sencillo, es un reto a menudo evadido por los educadores, dada la responsabilidad que implica, por ello, si alguno de ellos tomara la iniciativa en este camino indudablemente buscaría los elementos necesarios entre los cuales se encuentra el diálogo.

Presumiendo que un maestro quiere llevar a la práctica la Pedagogía aquí promovida, la pregunta a responder sería: ¿Existe un método que le apoye en esta labor?

Aunque no hay un método preestablecido, la educación liberadora enunciada por Freire se nutre de la pregunta (es decir, proveniente de la curiosidad) como desafío constante a la creatividad, y al riesgo del descubrimiento; por lo que la educación liberadora es la Pedagogía de la Pregunta; y su método, el diálogo.

Por lo tanto, el educador debe *“problematizar a los educandos, el contenido que los mediatiza, ya que “el diálogo y la problematización no adormecen a nadie. Concientizan”* (Freire, 1979:94)

viviendas de los barrios pobres”). Como tal, se convierte tanto en objeto del diálogo educador educando como en el contexto para introducir la palabra generativa, o bien el tema general que se tratará en clase.

Pensamos en una educación que prepare al educando, que lo posibilite para:

“la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo... Educación que le coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión.” (Freire, 1982: 36)

Para cumplir con este ambicioso objetivo se busca generara un diálogo,

“una relación horizontal de A+B. Cuando los polos del diálogo se ligan, se crea una relación de simpatía entre ambos. Solo así hay comunicación.” (Freire, 1982:104)

De hecho para facilitar el diálogo, se requiere crear un *“sitio pedagógico que facilite el desarrollo de la conciencia crítica, un modo de compromiso dialéctico con la vida diaria que hace que los estudiantes reflexionen sobre sus propias experiencias históricas”*. Según Paula Allman⁶, los alumnos *“lo logran por medio de la recodificación de la vida diaria y, en el proceso fueron liberados para lidiar de manera crítica con su propia realidad. Aprendieron que no eligen su vida libremente y que sus identidades y objetos de consumo fueron respuestas adaptables a la forma en que el sistema capitalista manipula al mundo de las necesidades... se trata de, como lo hizo Allman, crear el contexto para que los estudiantes nombren su mundo y a través del diálogo, reestructuren de forma creativa su realidad histórica.”*

Los estudiantes nombran su mundo a partir del lenguaje, éste constituye la realidad en lugar de solo reflejarla. Es un medio simbólico que activamente le da configuración al mundo y lo transforma.

“El lenguaje no es un conducto hacia un orden inmutable de coherencia y estabilidad, sino un generador de la realidad a la cual evoca y habla... El conocimiento, desde esta perspectiva es una construcción social, lo cual significa que el mundo que habitamos como individuos se construye simbólicamente por medio de la mente (y el cuerpo) a través de la interacción social y depende enormemente de la cultura, el contexto, las costumbres y la especificidad histórica.” (McLaren, 2006: 95)

⁶ Esta experiencia a partir de la Pedagogía crítica revolucionaria es citada por McLaren en su libro *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo*, (2006).

Y ya que es en gran medida por intermedio del lenguaje como se crean los significados, no existe realidad social que no se experimente mediante un eje social de discurso. El lenguaje *“...se sitúa dentro de la ideología y las relaciones de poder/conocimiento que gobiernan y regulan el acceso de comunidades interpretativas particulares a prácticas particulares de lenguaje” (McLaren, 2006: 115)*, esto es así también en el caso del lenguaje que los educadores utilizan para comprender y explicar teóricamente su trabajo con los estudiantes.

A diferencia del lenguaje, el discurso tiene un sujeto y un tema que constituye la base de lo que todos los miembros de una sociedad aceptan como verdadero y como falso, como legal e ilegal, como legítimo e ilegítimo:

“...el lenguaje que utilizamos siempre implica una ‘defensa de realidades’ político-partidaria, siempre actúa como una forma de ‘simbolización persuasiva’, es decir, actúa retóricamente” (Ibídem)

Por eso, cada vez que utilizamos el lenguaje participamos en un acto sociopolítico porque expresamos como se han escrito en nosotros los procesos culturales y como a su vez escribimos y reproducimos nuestros propios guiones para nombrar y negociar nuestra realidad. Por lo tanto, la importancia del lenguaje radica, principalmente en que

“mediante él nombramos la experiencia y actuamos como resultado de la forma en que interpretamos... La lucha por nombrar y transformar la experiencia es uno de los asuntos más importantes de la Pedagogía crítica”. (McLaren, 2006: 96)

La generación de un contra discurso propio entre los estudiantes es uno de los objetivos de la Pedagogía crítica, por ello es importante reconocer sus experiencias y las formas culturales en las cuales son generadas. *“...el concepto de experiencia del estudiante⁷ está validado como fuente principal de conocimiento y la subjetividad del*

⁷ Con respecto a las *experiencias del estudiante*, vale la pena retomar el planteamiento de Bourdieu (1997:110) sobre *capital cultural*, éste autor argumenta que las escuelas institucionalizan el *capital cultural* dominante por medio de reglas y significados que constituyen el trabajo cotidiano de la experiencia en el salón de clases, el capital cultural... se refiere a esos sistemas de significados, competencias lingüísticas y sociales y elementos de estilo, modales, gusto y disposición que son permeados en toda la sociedad por la clase dominante por la que son los más legitimados. Así, la escuela, aunque parece neutral, demanda a los estudiantes con diferente capital cultural pensar y actuar de manera ajena a sus propias experiencias. Por lo tanto, el conocimiento del salón de clases tiene poco que ver con los resultados negociados y con las habilidades para el pensamiento crítico, en vez de eso existe una imposición de significados y formas específicas de conducta por parte de la escuela.

estudiante se considera como un depósito de significados con múltiples capas y frecuentemente contradictorio... Es indispensable ayudar a los estudiantes a analizar sus propios significados culturales y su interpretación de los sucesos para arrojar luz e intervenir en los procesos que los producen, legitiman o refutan.” (Bourdieu, 1997:110)

Forman parte de estas experiencias de los estudiantes lo que refiere McLaren como los “fondos de conocimiento” que son las construcciones de conocimiento dentro de la vivienda familiar, es decir las experiencias con que el alumno cuenta y nos dice que al incorporar a la enseñanza las redes sociales de la casa, los maestros pueden movilizar esos fondos de conocimiento y convertir el aula en un contexto en el que el conocimiento se vuelve al mismo tiempo relevante y crítico.

El lenguaje (según el mismo autor), que sirve para clasificar, categorizar y nombrar nuestra esencia humana, es un proceso que descansa sobre la interiorización. En la manera en que utilizamos el término, el lenguaje representa un concepto central de nuestras subjetividades y el baluarte de nuestras identidades.

La importancia de retomar el capital cultural con que los estudiantes llegan a la escuela, su peculiar modo de expresión oral radica en que

“la dominación no puede agotar toda experiencia social, entonces la adquisición de una lengua vernácula puede ponernos en condiciones de idear actos alternativos e intenciones de oposición en los espacios sociales que aun no han sido colonizados por el opresor.” (McLaren, 1998: 128)

Concientizar y liberar a los educandos solo es posible si se genera en ellos un contradiscurso, una postura de resistencia, un (nuevo) “lenguaje de análisis mediante el cual puedan colocarse a una distancia crítica de las posturas subjetivas que le resulten familiares, con el fin de participar en una praxis cultural mejor diseñada para promover el proyecto de transformación social.” (McLaren, 1998: 128)

1.1.4 Vinculación entre Pedagogía crítica y movimientos sociales

Sería ingenuo este marco si se planteara que la adopción del pensamiento crítico⁸ por parte de los profesores en su práctica docente, es suficiente para lograr una transformación, más bien compartimos el significado de la frase de Freire (1979:89) que plantea que la educación es “ni solo para reproducir lo dominante, ni capaz por sí sola de transformar” unida a la de McLaren (2006: 215) cuando menciona que *“al vincular la teoría con la práctica, la interpretación dialéctica del mundo social dilucida las limitaciones y las posibilidades para una transformación revolucionaria de la sociedad.”*

La mayoría de los autores de la llamada Pedagogía crítica consideran esenciales tanto las relaciones internas de la escuela como las que se producen en el exterior. En este sentido, *“vinculan el proyecto educativo al ámbito de la comunidad en la que se inscribe y participa en la vida de ésta. Parten de un cuestionamiento y una reflexión constante de los hechos sociales, culturales y políticos de más trascendencia y toman posturas ante los actos de injusticia, discriminación y violencia”*⁹, se requiere pues que los movimientos de transformación socioeducativa formen redes con los movimientos sociales transformadores si unos y otros quieren ser agentes de transformación sociocultural, porque como dice McLaren, el movimiento de clase será posible solo en forma de frente popular.

Se pretende que los grupos populares sean promotores del cambio, de la transformación, pero tendríamos que iniciar promoviendo lo que McLaren y Giroux (1999: 56) llaman “empoderamiento”, como ejercicio del poder:

“El imperativo de este curriculum (el de la Pedagogía crítica y su discurso de la posibilidad) es crear condiciones para el ejercicio del

⁸ Nos parece importante dejar claro a qué nos referimos con pensamiento crítico, aclaración en la cual nos apoyamos en las expresiones de Henry Giroux, (1990: 196) *Para el alumno... El pensamiento crítico (debe) convertirse en un modo de razonamiento que representa la comprensión de que “soy capaz”* en el sentido de poder usar las capacidades individuales y las posibilidades colectivas para ir más allá de las estructuras creadas a fin de crear otras. Dice que *“como acto político, el pensamiento crítico significa que los seres humanos deben emerger de su sumersión y conquistar la aptitud de intervenir en la realidad tal como esta se revela. No solo indica que debe actuar con los otros en la confrontación de la historia, sino que tienen que escapar de su propia historia, esto es, de lo que la sociedad hizo de ellos.”*

⁹ Ayuste, 2004, citado en Educación transformadora (Consultado el 28 de abril de 2012 en www.pangea.org/jei)

poder y la auto-constitución del estudiante como un sujeto activo política y moralmente” (McLaren y Giroux, 1998: 172)

Ellos usan el término ‘ejercicio del poder’ para referirse a los procesos en los que:

“ los estudiantes adquieren los medios para apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su experiencia inmediata, para ampliar la comprensión de sí mismos, del mundo, y las posibilidades de transformar las presuposiciones, vistas como dadas para siempre, acerca de la forma en que vivimos.”

Retomamos ahora por su importancia el significado que Freire le da a la educación popular cuando nos dice que

“es la que en lugar de negar la importancia de los padres, de la comunidad, de los movimientos populares en la escuela, se aproxima a esas fuerzas y aprende con ellas para poder enseñarles también... .. Es la que al criticar y tratar de ir más allá de las tradiciones autoritarias de la escuela vieja, crítica también la naturaleza autoritaria y explotadora del capitalismo. Y al realizarse así, como práctica eminentemente política... no puede estar inmune a lo que ocurre en las calles del mundo.” (Freire, 1998:72)

Justamente la Pedagogía crítica a través del discurso de la posibilidad nos remite a la necesidad no sólo de cuestionar y criticar los términos y su significado, sino de empoderar a los estudiantes a través de la concienciación, reconociendo primero su propio capital cultural y proporcionándoles después una red conceptual que les otorgue términos para nombrar su realidad y sobre todo adquirir los elementos necesarios para reconocerse como agentes activos para la transformación social.

Partiendo de la afirmación de que los términos y conceptos son aplicados en cierto momento histórico para la explicación de la realidad, para la justificación de situaciones determinadas y como fundamento para la organización y acciones que caracterizan a una sociedad, y entendiendo que la aplicación de dichos términos es temporal y convencional, precisamente debido a que su significado corresponde a los intereses de la clase dominante del periodo histórico en cuestión, es que a continuación presentamos una serie de conceptos y hacemos una revisión de su significado.

En nuestros días es común la divulgación de términos a través del discurso, con la finalidad de homogeneizar opiniones entre la población y formar así una ideología¹⁰. Sin embargo, poco se cuestiona el significado y los fines detrás del uso de determinados conceptos, es por ello que se requiere de una revisión desde Geografía y Pedagogía para tener clara no solo una arista del significado, sino ampliar la visión de los conceptos, de tal forma que este proceso nos permita asumir una postura teórica que fundamente nuestra labor académica, más aún si se relaciona con la docencia.

1.2 Geografía es espacio...

1.2.1 Geografía y positivismo vs Geografía Radical

Por la trascendencia del positivismo y el neopositivismo en el desarrollo del pensamiento geográfico y su importancia en la situación actual del conocimiento en Geografía es que a continuación se presenta un panorama muy general de lo que representan estas dos tendencias del pensamiento.

Juan Vilá Valenti¹¹ resumió el positivismo científico resaltando tres características esenciales: 1) la consideración exclusiva de hechos singulares (el positivismo científico se interesa solo por los hechos y los fenómenos que se pueden observar y/o cuantificar); 2) la convicción respecto al carácter único de la ciencia (esta unidad implica que el análisis de los hechos tiene que cumplir en todas sus ramas con los

¹⁰ Adolfo Sánchez Vázquez (2003) define la ideología como *“un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que responde a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado y que guía y justifica un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales. Y nos explica como el significado de los conceptos en las teorías sociales varían en función de las ideologías a las que están vinculadas, por ello, la investigación social se halla determinada por la ideología de la clase dominante. Por lo tanto “La doctrina del “fin de las ideologías” es igualmente una forma de ideologización burguesa en las condiciones del actual capitalismo monopolista desarrollado... con la cual se busca en realidad enterrar toda ideología revolucionaria y por tanto toda posibilidad de transformación de la sociedad en una época en que el capitalismo padece su peor crisis. Esto conduce a una pasividad generalizada, a eso nos referimos cuando hablamos de la formación de una ideología, la ideología del conformismo cuestión por demás preocupante, ya que como nos dice McLaren (2006) la ideología logra su propósito cuando es capaz de borrar evidencia de su presencia, y con frecuencia somos conscientes de su presencia solo en forma retroactiva, cuando se agota su acogida y se sustituye por otro resultado. Por ello es que insistimos en hablar de la presencia de una ideología dominante y nos rehusamos a “enterrar” términos como revolución y transformación social, aun en los tiempos del supuesto “fin de las ideologías”.*

¹¹ Citado por Darío C. Sánchez en *La dialéctica del positivismo-humanismo en la ciencia y en la Geografía: Inconmensurabilidad y complementación.*

mismos requisitos e idénticas exigencias, las ciencias humanas deben entonces utilizar metodologías tan rigurosas como las ciencias físico-naturales, si pudieran utilizar las mismas mejor, esto asegura la seriedad de la investigación; y 3) la posibilidad de establecer generalizaciones a partir de procesos de inducción, (al basarse en el razonamiento inductivo, porque parte de las observaciones de los hechos, pretende llegar al enunciado de leyes generales).

Con respecto al neopositivismo Sánchez (s/f) explica que su objetivo es:

“siempre la descripción científica, aplicando el análisis lógico al material empírico, pero esta descripción no ha de referirse ni contener ninguna esencia del objeto, sino solamente su estructura... Los neo positivistas se concentran en el rigor que debe caracterizar al análisis científico y en la posibilidad de establecer leyes, “subrayando con ello el valor nomotético que toda ciencia ha de presentar, ésta tiene un carácter descriptivo y no puede realizar valoraciones.”

Para Schaeffer, según Sánchez (s/f) la Geografía debía poder explicar los fenómenos a través de leyes y elaborar teorías generales, a partir de ese momento, la Geografía empieza a definirse como una ciencia claramente nomotética, que puede y debe buscar leyes, lo contrario no sería científico.

En contraparte, la llamada Geografía Radical que se desarrolla a partir de la década de los años sesenta, tiene como marco teórico el marxismo y se caracteriza por estar comprometida con el cambio social.

Desde esta perspectiva la organización espacial es vista como producto de los procesos sociales, enmarcados en el modo de producción capitalista y *para comprender y explicar esta organización espacial ya no sirven ni su mera descripción, (a la manera de la Geografía regional tradicional) ni el descubrimiento y formalización de su morfología (a la manera del análisis locacional del cuantitativismo)*”. Se requiere centrar la mirada en los procesos sociales, pues el espacio, su organización es el resultado de los mismos, son las relaciones sociales que se dan dentro del capitalismo y que le dan continuidad, un punto de partida para explicar la organización espacial.

Distintas aportaciones teóricas se han presentado a partir del surgimiento de la Geografía radical, derivando en lo que actualmente conocemos como Geografía Crítica

que adopta distintos matices de acuerdo con la postura teórica a partir de la cual realiza el estudio del espacio, procurando conservar una clara separación de la geografía neopositivista.

Ya que será la Geografía Crítica el marco para realizar este trabajo, se requiere aclarar algunos conceptos que le matizarán.

1.2.2 Geografía y espacio hoy

Pretender analizar el programa de Geografía General para bachillerato implica reflexionar sobre el conocimiento geográfico que se propone difundir a través de la enseñanza, cuestión que será tratada en el siguiente capítulo, previamente, se exponen algunos términos de trascendental importancia en la concepción actual de la Geografía y por lo tanto de su enseñanza.

a) Espacio tiempo

Comencemos pues con “el objeto de estudio de la Geografía: el espacio”, esta expresión poco nos significa cuando no tenemos una noción clara de espacio, así que revisaremos el término, tratando de hacer una delimitación de la noción de espacio que se asume en esta investigación.

“No hay tiempo sin espacio ni espacio sin tiempo”¹². Entender al espacio de esta manera implica romper con esa separación provocada por una noción de espacio absoluto, como escenario donde las cosas “pasan”, inactivo, sin carácter político.

En este sentido, una contribución importante es la de Henri Lefebvre (2000: s/p) cuando nos habla del espacio como producto y productor. Considerar al espacio tiempo no como “hecho” de la naturaleza y la cultura, sino como producto de la acción humana, como una construcción social, es indispensable. No solo eso, sino que el espacio es, a la vez producto y productor. Según Lefebvre, el tiempo-espacio es resultado (producto) de la interacción entre el modo de producción que lo organiza y las relaciones sociales que se dan en él.

¹² Frase pronunciada por Wallerstein en la conferencia de la Sociedad Geográfica de Tyneside, Universidad de Newcastle en Tyne, en 1996.

Paralelamente cada tiempo-espacio construye (produce) sus propias prácticas sociales. Tan es así que *“las formas espaciales pueden cambiar el curso futuro de las historias mismas que la han producido.”* (Smith, 1993: mimeo) Tenemos entonces que cada Sistema Histórico produce su espacio, pero que las formas espaciales por su diversidad también producen variados espacios dentro del mismo Sistema.

Es importante ahora rescatar la propuesta de Milton Santos (2000: 85) cuando se refiere al espacio como un “Sistema de objetos y Sistema de acciones”. Acciones realizadas por actores sociales siempre con una finalidad específica y objetos dispuestos espacialmente para cumplir tales finalidades. Así, diferentes formas de organización “hacen” espacio a partir de la apropiación de la naturaleza con ayuda de “objetos” que son instrumentos construidos o adecuados a partir de distintas técnicas que corresponden al momento histórico de que se trate.

Podemos decir que unido en forma indivisible al tiempo, el espacio expresa las relaciones sociales, (que son los vínculos que se establecen entre los hombres que participan en el proceso de producción, ya sean los dueños de los medios de producción o quienes solo poseen su fuerza de trabajo; y dan lugar a las clases sociales), sus conflictos, sus concertaciones, sus intereses contradictorios, al igual que sus aspiraciones contrapuestas. Los espacios-tiempos diferentes, las desigualdades que reconocemos a diversas escalas, expresan precisamente estas contradicciones que se acumulan en las relaciones sociales bajo el capitalismo.

El espacio puede actuar como condicionante de dichos procesos, por ello se puede hablar del espacio como una producción social que retiene la historia, pues su paisaje y utilización se ha ido transformando con ella y puede constituirse en un obstáculo o en una facilidad para nuevos cambios impuestos por diferentes grupos sociales a escala global, nacional o local.

b) Escalas en el análisis espacial

El término de escala tradicionalmente se ha referido a la relación existente entre las dimensiones reales de un territorio y las que ocupa en una representación, aplicado principalmente en la producción de mapas y planos.

Sin embargo, Milton Santos propone el uso de las distintas escalas de organización como categorías de análisis espacial: las escalas local, nacional y global, las cuales nos permiten identificar el origen y por tanto la lógica que siguen los actores que dan forma al espacio y comprender las relaciones que se dan entre los lugares, (por ejemplo ciudades globales y pequeños poblados,) de las tres escalas a través de las redes tendidas en el espacio, que tienen su base material en los complejos sistemas de telecomunicaciones y de transportes.

Entendida así, la escala debe ser incluida en la perspectiva de los geógrafos, no solo eso, sino que debería aclararse que la utilización de la escala gráfica (relación entre las dimensiones reales de un objeto y las que presenta en su representación gráfica) responde a cuestiones técnicas, en cambio las nociones de escala global, nacional o local nos facilitan el análisis de los procesos en su dimensión espacial y nos permiten dimensionar sus alcances.

c) La “representación” gráfica: los mapas como expresiones subjetivas

Una vez que entendimos al espacio como producto-productor social y multidimensional incluyendo la dimensión temporal, y la complejidad que le caracteriza debido a la interrelación entre las diferentes escalas que le componen, abordaremos cuestiones sobre su representación.

Comúnmente, los libros de texto para Geografía incluyen mapas donde se expresan aspectos distintos de la superficie terrestre, con la finalidad de “facilitar la localización y representación de los hechos y fenómenos geográficos y reforzar así los conocimientos sobre la Geografía”. Recordemos que este tipo de objetivos corresponden a una postura teórica dentro de la Geografía¹³.

Lo relevante de considerar al mapa como un instrumento de apoyo en la enseñanza de la Geografía es reconocerlo como un medio para representar el espacio. ¿Qué

¹³ Estamos hablando de la influencia del positivismo y del neopositivismo en la Geografía y de la tendencia al análisis locacional desarrollado en la Geografía cuantitativa.

espacio? ó más bien, ¿qué del espacio?, así como las posibilidades que tiene un mapa de problematizar y mostrar los procesos espaciales también son cuestiones que precisan una reflexión.

Un mapa es una construcción social estratégica, por lo tanto tiene un objetivo que depende del autor, de su forma particular de mirar el mundo, de su ideología, puede buscar la reproducción de la cultura o actuar como detonadores de cambio al evidenciar las contradicciones de la misma, pero ningún mapa es neutral, es una expresión subjetiva de la realidad y como tal debe ser entendido y utilizado en la enseñanza de la Geografía.

Así, un mapa que expresa las relaciones de dependencia, formas de control o las contradicciones existentes en el espacio, se convierte en un elemento potencial para la explicación de los procesos que dan forma al espacio, de ahí (y no de su carácter “objetivo de representar los elementos físicos y socioeconómicos de la superficie terrestre”) su importancia en la enseñanza de la Geografía¹⁴.

1.3 ¿Términos nuevos para la enseñanza de la Geografía?

La población es literalmente bombardeada por discursos a través de los llamados medios de comunicación de masas en los que el uso de términos como globalización, desarrollo sustentable, biodiversidad y diversidad cultural se ha vuelto común en los últimos días. Están incluidos también en los Planes de Estudio de México, consecuentemente en el programa de estudios de Geografía, por lo que consideramos necesario indagar el significado (entendido como la representación e interpretación) de tales términos.

1.3.1 Globalización o mundialización

En su desarrollo histórico el sistema capitalista ha tenido crisis estructurales que han sido superadas con distintas estrategias acompañadas de cambios tecnológicos y de la

¹⁴ En dirección de internet <http://www.worldmapper.org/> (consultada el 13 de mayo de 2012) es posible visualizar una serie de mapas elaborados a nivel mundial sobre distintas y muy variadas temáticas, los cuales resultan particularmente ilustrativos cuando se trata de abordar los temas de la materia de Geografía.

expansión del capitalismo hacia otras regiones del mundo, la actual globalización, que equivale no sólo pero principalmente a la “internacionalización económica” (Saxe-Fernández, 1999: 98) no es un fenómeno nuevo, aunque sí lo es la velocidad con que se presenta.

Esa velocidad aumenta a partir de 1970 periodo en el que inicia la actual crisis estructural del sistema, algunos indicadores de esta crisis son las caídas de las tasas de crecimiento e inversión, el desempleo y en el aumento de los porcentajes utilizados para medir la desigualdad.

Entonces la globalización es parte del proceso de reestructuración capitalista para dar respuesta a los desafíos que enfrenta la acumulación y:

“para comprenderla debemos vincularla con procesos de dominación, apropiación y explotación que conllevan la participación de naciones, actores políticos, sociales, étnicos y económicos afectados por inequitativas relaciones de dominación.” (Saxe-Fernández, 1999: 100)

Por lo tanto la globalización, presentada como una nueva forma de organización en la que todo el mundo está integrado es más bien otra fase del capitalismo, caracterizada sí por la integración económica del mundo en el Sistema Económico Capitalista, pero en condiciones francamente desiguales para los países, pues en general sigue estando definido el papel de los países como proveedores de materia prima o transformadores de la misma, precisamente debido al papel que juega nuestro país en esta organización, este último aspecto debería resaltarse en el estudio del espacio en “tiempos de la globalización”.

El resultado de la globalización como proceso económico se presenta a manera de contradicciones en los lugares, estas contradicciones bien pueden aprovecharse para problematizar distintas situaciones cotidianas que nos permitan explicar la naturaleza del sistema capitalista que en esta fase:

“no solo exuda externalidades que su propio metabolismo no puede absorber, sino que a través de su credo fundamentalista y totalitario se enclava en el mundo destruyendo el ser de las cosas -la naturaleza, la cultura, el hombre- al intentar reconvertirlo a su forma unitaria y global” (Leff, 2005:1).

El discurso que busca legitimar la globalización y su carácter homogeneizador se apoya en otros términos para lograrlo.

1.3.2 Desarrollo sustentable, biodiversidad y diversidad cultural

Aunque según la Comisión de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (CDS) el desarrollo sustentable permite la satisfacción de las necesidades en el presente sin comprometer la posibilidad de que las futuras generaciones también puedan satisfacer las suyas, resulta difícilmente ceñir conceptualmente el término “desarrollo sustentable”, de hecho, la intención no es hacerlo, sino mostrar las implicaciones de su uso cotidiano.

Para iniciar debemos tener claro que la satisfacción de necesidades no tiene el mismo significado para todos los grupos de población, porque “lo necesario para vivir” para un habitante de una tribu africana es muy diferente que “lo necesario para vivir” para un corredor de bolsas en Wall Street, o sea, depende de los estilos de vida, seguramente por ello la CDS afirma (acertadamente, consideramos) que *“...Para lograr el desarrollo sostenible a nivel mundial es indispensable introducir cambios fundamentales en la forma en que producen y consumen las sociedades. Todos los países deben promover modalidades sostenibles”*.

Esta postura supone que el desarrollo sustentable propiciará una reconciliación con la naturaleza, de tal forma que se pueda limitar la sobreexplotación de los recursos, lo cual se logrará a través de la aplicación de políticas que “solucionen el problema de la contaminación”. Desde esta perspectiva, lo que se debe (“mantener”), proteger y conservar es la biodiversidad que existe en el planeta, por lo que hay que *“conocerla para utilizarla y es necesario utilizarla para salvarla”*¹⁵

Para lograr la tan anhelada sustentabilidad se propone aplicar políticas de conservación a través de modelos de gestión de la biodiversidad, por ejemplo el pago

¹⁵ Frase del biólogo Daniel Janzen mencionado en el artículo de Arturo Escobar titulado *Biodiversidad, sustento y culturas. Comunidades negras de Colombia: en defensa de biodiversidad, territorio y cultura*, 1999.

por servicios ambientales¹⁶ aplicadas principalmente en las regiones biodiversas, pero al amparo de catálogos de “buenas intenciones” como el Plan 21¹⁷ parece estar surgiendo una red estable para el movimiento de objetos, recursos, conocimiento, y materiales, puesto que los mecanismos que se han implementado para el manejo de la biodiversidad (sinónimo de riqueza biológica en cuanto a que se refiere a la cantidad y variedad de especies que habitan un determinado lugar) incluyen:

...la conservación in situ o ex situ... contempla derechos de propiedad intelectual para compensar la utilización de la biodiversidad con fines económicos y promueve la bioprospección, una práctica bastante problemática que tiene efectos graves sobre los pequeños agricultores y los pueblos indígenas incluyendo la pérdida de sus propias plantas y conocimientos”. (Escobar, 1999 s/p)

Con el fomento de estas medidas bajo el pretexto de la protección a la biodiversidad y con el cobijo del discurso de sustentabilidad es que se pone énfasis en los síntomas y remedios puntuales y no en las causas subyacentes, no se cuestiona si es posible un desarrollo sustentable que garantice la satisfacción de las necesidades de futuras generaciones dentro del estilo de vida de consumo y despilfarro del capitalismo. Y es que sostenemos que el deterioro ambiental está tan asociado con la opulencia y los estilos de vida de los países desarrollados y las élites de los países en desarrollo como con la pobreza y la lucha por la supervivencia en las regiones marginadas.

Debemos decir que el discurso *globalocéntrico* del desarrollo sustentable pretende difundir el mensaje de que es la población y no el sistema económico en sí responsable de la situación crítica de contaminación ambiental del planeta y además legitimar la capitalización de la naturaleza, continuar con su explotación disfrazada de gestión e incluso intensificar la extracción de riqueza genética en ciertas regiones del mundo.

Por ejemplo, en nuestro país grandes extensiones de territorio han sido decretados como áreas naturales protegidas debido a la biodiversidad que caracteriza a los ecosistemas de tales territorios, y se ha iniciado ya este proceso de capitalización de la llamada “naturaleza”, (desde nuestro punto de vista, se trata de territorios con gran

¹⁶ Para mayor detalle sobre el programa de pago por servicios ambientales consúltense las siguientes páginas en Internet: www.lrc.fao.org; www.ine.gob.mx; www.milenio.com/node/122158.

¹⁷ Visitar http://www.un.org/esa/sustdev/documents/WSSD_POI_PD/Spanish/POIsptoc.htm

diversidad biológica,) que curiosamente coinciden en más de 50% de su superficie con los territorios ocupados por pueblos indígenas, tal capitalización se lleva a cabo con un programa de “pago por servicios ambientales” que pretende pagar a los dueños de estos terrenos para que les conserven sin modificar buscando así estimular la “conservación del medio ambiente”.

Efectivamente, como argumentan algunas posiciones que difieren de este discurso: el propio capitalismo, al estar basado en el crecimiento y la acumulación constante (incrementándose el ritmo de crecimiento), es ecológicamente insostenible. Y es que

“el crecimiento económico en su inercia expansionista ha descargado sobre la naturaleza los desechos provocados por la acumulación destructiva”

Esa condición destructiva del capitalismo es una propiedad que deseamos subrayar apoyándonos en la siguiente afirmación de Enrique Leff (Romero, 2008: 2)

“La economía tiende a crecer, es su única manera de sobrevivir y lo hace a través de diversos mecanismos, entre ellos la estimulación de actividades económicas sin reparar siquiera en los costos ambientales, en el consumo creciente de recursos naturales y en la contaminación generada.”

Resulta indispensable entonces revisar más detenidamente lo que nos dicen otras posturas con respecto al tan mencionado desarrollo sustentable, al mismo tiempo que lo hacemos con los términos de biodiversidad y diversidad cultural, por considerar que son distintos pero están íntimamente relacionados entre sí. El primero de ellos es definido por Escobar (1999) así:

“En el sentido biológico, la biodiversidad se define como el stock natural de material genético (como el capital de material genético presente en un ecosistema natural) en un ecosistema.”

Pero la biodiversidad trasciende ampliamente el terreno científico. Es también un ejemplo de coproducción tecnológica, científica y social. Por eso podemos concebirla como potenciadora de una red transnacional que abarca diversos ámbitos en términos de actores, prácticas, culturas e intereses.

Empezaremos por mencionar el caso del movimiento social de las comunidades negras de la selva húmeda del Pacífico colombiano, que están elaborando su propia concepción de la biodiversidad, su apropiación y conservación, su propio “marco conceptual de ecología política”.

Los activistas de esos movimientos utilizan el interés general por la biodiversidad como un canal para defender todo su proyecto de vida, no solo los recursos genéticos. En muchos casos esta preocupación por la biodiversidad ha derivado en luchas más amplias por el control del territorio que es visto como

...“un espacio fundamental y multidimensional para la creación y recreación de las prácticas ecológicas, económicas y culturales de las comunidades. El territorio es visto en término de las articulaciones entre patrones de asentamiento, espacio y prácticas simbólicas, y el uso de los recursos... Así, se define a la biodiversidad como territorio más cultura” (Ibídem)

El área de la selva húmeda del Pacífico se entiende como una

“región-territorio de grupos étnicos”, es decir una unidad ecológica y cultural amalgamada por las prácticas cotidianas de las comunidades... concebida como una construcción política para la defensa de los territorios y su sustentabilidad... (Ibídem)

Mientras el discurso oficial de la biodiversidad busca valorar la biodiversidad en cuanto a su importancia en el mercado, es decir solo en términos económicos, este discurso defiende el:

“carácter multidimensional de las prácticas de apropiación efectiva del ecosistema... incluyendo principios locales de autonomía, conocimiento, identidad y economía. (Ibídem)

Para estas comunidades la riqueza de los ecosistemas no es algo intocable, de hecho su aprovechamiento se refleja en *“la práctica colectiva de seres humanos que se sienten conectados con ella en forma integral, dado que los sistemas tradicionales tienen un impacto mucho menor sobre la biodiversidad. En esta concepción, la visión reduccionista de la biodiversidad en términos de recursos genéticos que deben ser protegidos mediante derechos de propiedad intelectual o pago por servicios ambientales resulta insostenible”.* (Ibídem) pero sobre todo innecesaria.

Por lo tanto encontramos que existe un conflicto entre la racionalidad económica y la racionalidad ecológica que, como nos dice Escobar debe ser resuelto políticamente pues de otro modo *“las estrategias de conservación no serán sino la comercialización de la biodiversidad”* (Ibídem) tal como nos lo hacen ver Sebastián y Nadia Jarupkin¹⁸ cuando a través de un preciso comentario denuncia lo ilusorio de las verdades absolutas que el discurso oficial pretende divulgar entre el imaginario social:

Es mentira que el mundo no podría comer sin el desarrollo de la biotecnología y de lo híbrido, ese es el discurso de los productivistas que están barriendo con todos los recursos naturales, y transformando la tierra en un poco de arena y fertilizantes químicos. Buena parte del mundo no come porque no se distribuyen las ganancias. Nos gustaría que la palabra desarrollo esté ligada al respeto por la biodiversidad cultural y natural” (www.enREDando.org.ar)

Movimientos sociales como el que hemos presentado aquí abogan por *economías ecológicas* y *“se niegan a reducir sus reclamos territoriales y ecológicos a los términos exclusivos del mercado y eso es una lección importante para cualquier estrategia de conservación de la biodiversidad. (Estas comunidades) muestran que es posible organizar la vida, el trabajo, la naturaleza y la cultura en formas diferentes a los modelos dominantes de cultura y de economía.”* (Escobar, 1999: s/p) y buscan ejercer su derecho a conservar su modo de organización.

Veamos qué está sucediendo en México, donde como ya mencionamos se aplica una política de conservación a través de las Áreas Naturales Protegidas (ANP) según el discurso oficial, pero el geógrafo nahua Cecilio Solís Librado muestra en sus comentarios de manera general la situación de los pueblos indígenas y las ANP.

Durante el IV Congreso Mundial de la Naturaleza Solís Librado aseveró que:

“El mapa de áreas naturales protegidas y el de pueblos indígenas coinciden en un 65.75%. Pero les “montas” el mapa de alta marginación y siguen coincidiendo. Entonces hablamos de alta riqueza en biodiversidad y los más pobres dentro de los más pobres ¿En dónde quedó la distribución de los beneficios, cuando el compartir responsabilidades significa conservar y dónde quedó nuestro derecho al desarrollo?”(Ramos, 2008: 3)

¹⁸ Integrantes de la organización Mainumbí, cooperativa de ecología social.

No existe un proceso de participación en el que las comunidades que permita a las comunidades decidir el modo en que recibirán tales beneficios, entre ellos a decir de Solís Librado el de *la continuidad cultural*.

Por ello propone un proceso que haga posible una categoría diferente de ANP cuyas características respeten el derecho de los indígenas e incorporen sus reclamos. Para esto

“Cualquier ANP que sea declarada al interior de espacios territoriales indígenas debe pasar primero por una etapa en que se analice qué es un área natural protegida, con toda la información disponible para la comunidad. El decreto se debe dar de acuerdo a las formas y tomas de decisión y de organización de las comunidades. Si se declara ANP, determinar qué pasa con la restitución de tierras. Si se va a proteger, de qué forma; si se va a decretar, de qué forma; y si va a haber restitución o un plan de manejo esto debe ser conjunto con la visión indígena. Respetar el derecho de autonomía para el manejo, uso y usufructo, de acuerdo con las normas de usos y costumbres de las comunidades” (Ibídem)

Llegamos al momento de cuestionar la visión de los grupos indígenas con respecto al desarrollo y la conservación. Abordar este tema no es, ni debe ser fácil por dos razones principales: primera, cada pueblo tiene su propia visión y forma de organización; segunda, estos pueblos están inmersos en la dinámica económica global, algunos en mayor medida que otros por eso existen variaciones por supuesto muy validas en la forma en que estos conciben los términos de desarrollo y diversidad. De manera general encontramos que:

“los indígenas...hablan más bien del desarrollo integral como una propuesta de desarrollo alternativo a nivel socio-económico y cultural, que de desarrollo sustentable a secas...”

Este desarrollo integral es posible solo a partir del *“respeto a las estrategias tradicionales y formas ancestrales de relación del hombre con su medio, que históricamente han sido comprobadas que han dado resultados de protección y conservación del medio ambiente y la seguridad de la vida social”* Este *etnodesarrollo no niega la diversidad cultural, fundada en su propia cultura, sabiduría y organización y sin disminuir el bienestar humano.”* (Ibídem)

Frente al discurso oficial de desarrollo sustentable distintos grupos indígenas plantean

“un desarrollo que ya no signifique la imposición de proyectos y sistemas ajenos, desapropiados, insostenibles y destructivos, sino: un desarrollo fundamentado en el respeto a la naturaleza y el derecho de los Pueblos Indígenas a participar como sujetos colectivos en su propio destino, acorde a su cultura, organización socioeconómica, valores, conocimientos y potencialidades” (Tibán, 2000)

Queda claro que el término desarrollo sustentable tiene distintas acepciones de acuerdo con los grupos que le retoman y sus intereses, así tenemos distintas posturas teóricas que derivan en la realización de acciones que transforman el espacio y que cada cultura determina, de acuerdo con las circunstancias sociales existentes, la medida en que se darán tales transformaciones.

Pero lo importante es entender que hay un discurso dominante (a escala global) en el que se persigue la apropiación de la biodiversidad como recurso estratégico para dar continuidad al modo de organización actual que es el capitalismo y que se están desarrollando otros modos de pensar y accionar (de manera local, pero también a escala global) con respecto a la biodiversidad, que están alejados en grados diferentes de aquel discurso, impulsados desde los distintos grupos étnicos cuya forma de vida (cultura) ha comprobado históricamente ser sustentable y actualmente se encuentra seriamente trastocada por el proceso de degradación y presión sobre los recursos que ejerce el sistema capitalista a nivel mundial.

Más importante aún es aclarar que por la lógica misma del capitalismo, no hay posibilidades de que el desarrollo sustentable, pensado como un modo de vida tal que permita garantizar las necesidades básicas de la población en un futuro se dé en este sistema económico.

En cuanto a la diversidad cultural debemos decir que permite el desarrollo de modos de vida alternativos, aspecto trascendental en estos tiempos de “uniformidad” y es por ello que debemos poner especial atención en lo que este término significa porque como nos dice Alain Kiyindou:

“la diversidad es a menudo percibida como una disparidad, una variación, una pluralidad, es decir, lo contrario de la uniformidad y de la homogeneidad. En su sentido original y literal, la diversidad cultural se referiría entonces simplemente a la multiplicidad de las culturas o de las

identidades culturales... hoy en día esta visión está superada, ya que para numerosos expertos, la "diversidad" se define no tanto por oposición a "homogeneidad" sino por oposición a "disparidad".

Es decir, la problemática en torno a la diversidad cultural no se limita a las diferencias entre culturas sino a las desigualdades entre ellas, irónicamente se persigue la estandarización de patrones de consumo capitalista lo cual acentúa la acumulación desigual de la riqueza y perpetua las desigualdades, como nos dice Manuel Páres (2002: s/p)

"se trata, también, de la globalización de la llamada cultura de masas, a través del papel determinante que juegan las grandes industrias culturales, normalmente en la forma de poderosos grupos multimedia. La consecuencia inmediata, no siempre percibida, es el intento de globalización de las formas del ocio, dado el papel básico que éste ha alcanzado en el mundo actual, principalmente en las sociedades más desarrolladas".

Y es que el capitalismo global es explotación y dominación, es todo un estilo de vida basado en el consumismo y el individualismo, en la competencia y no en la cooperación, que se transmite a través de los medios de comunicación de masas.

Así, la cultura popular es absorbida por los medios audiovisuales y

"...en la medida en que los medios se vuelven cada vez más omnipresentes en la vida cotidiana de los habitantes del planeta, esa cultura que permea se va volviendo dominante, conforme pasa el tiempo aumenta y se consolida la exposición a sus productos: estamos hablando de la cultura de masas, cultura industrial de la modernidad (Chusa Lamarca, s/f: 10)

De ahí que el sistema capitalista mismo, (y más drásticamente en su etapa actual) representa una verdadera amenaza para la continuidad cultural del mundo, como dice el documento titulado "El capitalismo global: El modelo de la desigualdad social y de la destrucción Ambiental":

"la globalización cultural niega el derecho de cada cultura a ser ella misma y a desarrollarse en su propio tiempo y con su propio espacio. Es, pues, el fruto de una ideología neoliberal excluyente y totalizadora"

Pero, prestemos atención también a los distintos modos de resistencia que ponen cada una de las diferentes culturas, tanto en las zonas rurales como en las ciudades, a ser absorbidas por la globalización cultural y encontraremos que, en mayor o menor medida, el espacio es producto también de esas batallas constantes, históricas, tal como lo dice Harvey (2003: 89)

La larga Geografía histórica de la superficie terrestre por los humanos y la clara evolución de las formas sociales (lenguas, instituciones políticas, valores religiosos y creencias) arraigadas en los lugares con cualidades específicas han producido un extraordinario mosaico de entornos socio ecológicos y formas de vida.

Sin embargo, el espacio además de diverso tiene carácter dinámico, no es producto estático del pasado sino que las sociedades lo estamos haciendo constantemente:

“...las diferencias geográficas son mucho más que meros legados históricos y geográficos. Son perpetuamente reproducidas, sostenidas, socavadas, reconfiguradas por los procesos políticos, económicos, sociales y ecológicos que tiene lugar en el presente... El mosaico geográfico siempre ha estado en movimiento en todas las escalas. (Harvey, 2003, citado por Fernández Caso, 2007:21)

El reconocimiento de la diversidad y su relación con la construcción de los espacios implica reconocer también lógicas de organización social diferentes y por lo tanto opuestas a la forma de organización del espacio hegemónica, entender y respetar esas formas distintas, su derecho a decidir y preservar su propia forma de vida (lo cual implica preservar su espacio y modificarlo de acuerdo a sus intereses) es el gran reto de la multiculturalidad.

Recordemos que en México son hablados más de 60 idiomas diferentes al español por pueblos que ocupan un territorio (espacio) y desarrollan una cultura popular, donde como nos dice Enrique Leff (2001)

“Frente al proceso de globalización, está surgiendo una “política del lugar”, el espacio y el tiempo, en el territorio, que es el lugar (el espacio) donde la sustentabilidad se enraíza en las bases ecológicas e identidades culturales y en el nivel local donde se forjan las identidades.”

Recordemos también que el espacio está influenciado por agentes, acciones, procesos no solo derivados del orden local sino también del nacional y del global. Entender así el

espacio nos permitirá problematizar y explicar las implicaciones espaciales de la biodiversidad, la diversidad cultural y el desarrollo.

1.4 Caracterización del espacio actual

Esperando no ser reiterativos queremos en esta sección dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué características tiene el espacio en nuestros días? El intento de responder exige un proceso de integración de elementos en el que Barreda, (s/f) nos ayuda con la siguiente expresión:

*“La producción de este espacio mundial se da en una dualidad: por un lado, **espacios de integración**, que implican la explotación laboral, subordinación de consumidores y control político y cultural, y por otro, los **espacios de exclusión**, caracterizados por la degradación del medio ambiente, el despojo de tierras, la erosión cultural de comunidades rurales y desempleo. Así, el colapso de espacios comunitarios rurales, coincide con el aumento de los espacios de acumulación.”*

La globalización del sistema económico actual que “prometía” la homogenización, ha demostrado que, para seguir funcionando requiere exactamente lo contrario: desigualdad.

De esta manera, el espacio, dinámico *per se*, es además complejo, conflictivo y contradictorio, influenciando él e influenciado a la vez por actores y acciones actuando estos últimos a varias escalas (mundial, nacional y local), todos configurándolo bajo diversas lógicas. Las características de nuestro espaciotiempo quedan plasmadas en las palabras de Harvey (2003:99)

“Las regiones ricas en capital aumentan su riqueza, mientras las regiones pobres en capital se vuelven relativamente más pobres. Los procesos diferenciadores son, sin embargo, tanto ecológicos y sociales como puramente económicos... Ciudades y regiones metropolitanas completas han sido reconfiguradas y transformadas geográficamente en el plazo de una generación. Los cambios culturales (especialmente aquellos animados por los sistemas de comunicación transnacionales) muestran también una extraordinaria volatilidad. Y hay gran cantidad de pruebas

(acompañadas por una gran preocupación de que los sistemas ecológicos y naturales se encuentran en acelerado estado de cambio.)

La aceleración con la que vivimos (obligadamente) estos tiempos, exige de la enseñanza la transmisión no sólo de información descriptiva con fines memorísticos, sino la presentación de un cuadro conceptual que permita a los jóvenes entender el espacio construido históricamente que habitamos en la actualidad, pero sobre todo el papel que desempeñamos dentro de la configuración espacial y nuestras posibilidades de actuar como agentes transformadores de la realidad.

Es absolutamente necesario reconocer la complejidad de esta tarea y el compromiso asumido al tratar de realizarla, el intento por construir un marco teórico-conceptual desde la Pedagogía y la Geografía con la finalidad de iniciar su realización aspira a ser apenas un corto paso en esta ardua labor. El siguiente será la crítica al Programa de estudio y la exposición de otros conceptos necesarios para la enseñanza de una Geografía crítica.

CAPÍTULO II

ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS PARA GEOGRAFÍA GENERAL EN BACHILLERATO

*“En el examen oral se dio la sorpresa.
Sus alumnos parecían fuentes de ciencia en cultura francesa.
Por ejemplo, hablaban con gran suficiencia de los castillos del Loire.
Más tarde se supo que habían estudiado solamente eso, en todo el año...
Si hubiera venido un inspector, ellos se habrían lucido...
El inspector no se sale del programa.
Y sin embargo, tanto él como ustedes saben
que ese francés no sirve para nada.
Y entonces, ¿para quién lo hacen?
Ustedes para el inspector.
Él, para el superintendente.
Y éste para el ministro.”*
Carta a una profesora de Barbiana/Alumnos de Barbiana.

2.1 Ideología y análisis del curriculum

Para analizar el programa de estudios de Geografía General para Bachillerato, una de las categorías de apoyo será la ideología, por lo que abordamos este concepto a continuación.

2.1.1 La tesis del “fin de las ideologías”

Comenzaremos haciendo una aclaración con respecto a lo absurdo de la tesis del ‘fin de la ideología’ porque debajo de esta tesis encontramos una forma de ciencias (sociales) que respaldan concepciones profundamente conservadoras de la naturaleza humana, la sociedad, el conocimiento y la acción social.

“El objetivismo sugiere algo más que una falsa expresión de neutralidad (de la ciencia)... Su compromiso con las técnicas rigurosas, la expresión matemática y las regularidades legales adhiere no sólo a una única forma de indagación científica, sino también a formaciones sociales que son intrínsecamente represivas y elitistas... su búsqueda objetiva de la certeza incluye no solo la eliminación del conflicto intelectual y valorativo, sino también la supresión del libre albedrío, la intencionalidad y la lucha colectiva.”(Giroux, 2003: 40)

El talón de Aquiles de la cultura del positivismo en la Pedagogía escolar pública es, precisamente su negación a reconocer su propia ideología, así como la relación entre conocimiento y control social. Las pretensiones de objetivismo y certeza son en sí mismas ideológicas y pueden revelarse con mayor claridad en la visión prevaleciente del conocimiento escolar y las relaciones sociales en el aula.

Lo que se busca con la objetivación del conocimiento es la objetivación de los propios alumnos, y es que poco hay en el modelo pedagógico positivista que los aliente para que generen sus propios significados, aprovechen su capital cultural y participen en la evaluación de sus experiencias en el aula, debido a los principios de orden, control y certeza de ese modelo.

Frente a las teorías positivistas que miran a la escuela como mera transmisora de conocimientos objetivos han surgido otras teorías sobre el curriculum oculto y la ideología, que proponen, entre otros planteamientos, que el conocimiento escolar es una representación particular de la cultura dominante y que la selección del curriculum supone esa representación, pues su elaboración implica la construcción de un discurso a través de un proceso selectivo, de inclusiones y exclusiones que legitiman ciertas formas de lenguaje, experiencias humanas, relaciones sociales, formas de razonamiento y una determinada visión de la sociedad.

Es decir, el curriculum contiene “conocimientos legítimos”, un conocimiento oficial que emite valores y creencias que le convienen a la clase dominante. Es decir, el conocimiento integrado en el curriculum de la escuela responde y representa unos cursos ideológicos y culturales que proceden de alguna otra parte. Por lo tanto:

“el estudio del conocimiento educativo es más bien un estudio de la ideología, la investigación de lo que se considera conocimiento legitimado... por grupos y clases sociales específicos, en instituciones específicas, en momentos históricos específicos...” (Apple, 1986: 113)

Así como no se puede negar la implicación de una ideología en la construcción del curriculum escolar, tampoco se puede pretende analizar su contenido a través de un “estudio neutral”, por el contrario, para hacerlo es necesario examinar las ideologías sociales y económicas y los significados institucionales que están detrás del conocimiento que pretende legitimar el curriculum ya que:

“el conocimiento, abierto y encubierto, que se encuentra en las situaciones escolares y los propósitos de selección, organización y evaluación de este conocimiento es una selección regida por el valor, de un universo mucho más amplio de conocimientos y principios de selección posibles”. (Apple, 1986: 114)

De ahí que no debe aceptarse como algo dado, sino que debe problematizarse y explicarse como una producción de un grupo de la sociedad que representa ciertos intereses, para hacerlo debemos partir de una definida postura teórica e ideológica.

2.1.2 La ideología crítica como método de análisis y la racionalidad emancipatoria

Haremos ahora un acercamiento a la noción de ideología crítica. La ideología tiene un potencial crítico que nos puede apoyar en la realización de nuestro análisis, pues según Giroux *“El rasgo característico de la ideología es su localización en la categoría de producción de significados y pensamiento, su potencial crítico solo llega a ser completamente claro cuando está unido a los conceptos de lucha y crítica”*, ligado a esta noción, debe buscar esclarecer las relaciones entre poder, significado e interés, así, las ideologías organizan a las masas y crean el terreno sobre el cual se mueven los grupos sociales, adquieren conciencia de su posición y luchan.

Giroux (2003: 185) se refiere a una *“forma de ideología crítica, cuya función es, en parte, descubrir las mistificaciones específicas de clase y señalar las luchas concretas que apuntaban hacia la derrota de dominación de clase”*.

Si las nociones de ideología o de ideología crítica han de servir realmente a intereses emancipatorios de clase, la ideología tiene que ser concebida como el origen y el efecto de prácticas sociales e institucionales que operan dentro de una sociedad caracterizada principalmente por relaciones de dominación- una sociedad en la cual hombres y mujeres básicamente no son libres en términos objetivos y subjetivos-. Debemos por lo tanto llegar a una *“comprensión de la cualidad transformadora y activa de la ideología y participación humana... que “nos lleva a entender que la ideología funciona no solo para limitar la acción humana, sino también para habilitarla.”* (Giroux, 2003: 186). Así:

“... la ideología opera como un conjunto relativamente autónomo de ideas y prácticas, cuya lógica no puede ser reducida a los intereses de clase... la ideología crítica no solo se enfocaría como una ideología específica que funcionara para servir o resistir la dominación de clase (o cualquier otra forma de dominación) también identificaría los contenidos de esas ideologías en cuestión.” (Ibídem: 188)

La ideología no solo puede dar forma a la conciencia, también llega hasta las profundidades de la personalidad y refuerza, a través de patrones y rutinas de la vida cotidiana, las necesidades que limitan *“la libertad de la actividad propia de los individuos sociales y su cualitativamente multifacético sistema de necesidades”*. Y tales necesidades están *históricamente condicionadas, pero estas pueden ser cambiadas*.

El valor de estas afirmaciones está en que el fundamento inconsciente de la ideología no solo está basado en las necesidades represivas, sino también en las que son emancipatorias por naturaleza, esto es, las relaciones sociales basadas en relaciones sociales significativas, en la comunidad, en la libertad, en el trabajo creativo y en una sensibilidad estética completamente desarrollada. A partir de estas necesidades contrarias se desarrollan tensiones tanto dentro de la estructura de la personalidad, como dentro de la sociedad amplia.

“Inherentes a estas tensiones contradictorias se encuentran las posibilidades para un completo y polifacético desarrollo de las necesidades “radicales” y la eliminación de las condiciones que le reprimen...la ideología situada en el inconsciente, constituye un momento de autocreación así como una fuerza de dominación.”
(Giroux, 1990: 83)

Bajo esta perspectiva, la ideología crítica *“invoca la importancia de educar a la gente, para que reconozca la estructura de los intereses que limitan la libertad humana, mientras que simultáneamente, demanda la abolición de las prácticas sociales que son su personificación material... para que las necesidades radicales se desarrollen, los individuos y los grupos tienen que nutrir una constante conciencia autocrítica de su propia existencia mientras que desarrollan relaciones sociales cualitativamente diferentes para sostenerlas.”* (Ibíd.)

En el proceso de construcción-adquisición de una ideología crítica, las personas deberían poder reconocer las necesidades que estructuran su conducta e identificar si están *“a favor de la autodeterminación...debemos reconocer el grado en el que las fuerzas sociales históricas dejan su impresión ideológica sobre la psique misma. Hacer esto significa fundamentar el encuentro crítico entre uno mismo y la sociedad dominante, reconocer lo que esta sociedad ha hecho de nosotros y decidir si eso es lo que queremos ser.”* (Ibíd.)

Las implicaciones que esta forma de ideología crítica para la teoría y la práctica educativas, se centran principalmente alrededor del desarrollo de una psicología profunda que puede explicar la forma en que se producen, reproducen y resisten las experiencias y las tradiciones históricamente específicas en el nivel de la vida cotidiana en la escuela. Este acercamiento señala dos preocupaciones: la necesidad de identificar los mensajes tácitos contenidos en las rutinas cotidianas de la experiencia escolar y descubrir los intereses emancipatorios o represivos a los que sirven estas rutinas.

Es preciso en ese proceso comprender las fuerzas que median entre las relaciones estructurales de la escuela y sus efectos vividos. Los estudiantes traen diferentes historias a la escuela, estas están incrustadas en intereses de clase, género y raza y dan forma a sus necesidades y conductas, con frecuencia en modos que ellos no entienden o que trabajan en contra de sus propios intereses.

Así, la labor docente con estudiantes de la clase trabajadora, bajo los ímpetus de la Pedagogía radical, significaría no solo sacudir su conciencia, sino también desarrollar simultáneamente relaciones sociales que sostuvieran y fueran compatibles con las necesidades radicales en las que tal conciencia tendría que estar basada para ser significativa.

Como expone McLaren (1990: 65), necesitamos tener “...una noción de ideología que no aniquile las facultades mediadoras de la gente ordinaria y que al mismo tiempo sitúe la participación humana dentro de un campo preexistente de dominación abierto a sus efectos y resultado”, aprovechando que la conciencia contradictoria no señala principalmente la dominación o la confusión, sino la esfera de contradicciones y tensiones que está preñada de posibilidades para el cambio radical. La ideología en este sentido se vuelve un concepto crítico al grado en que revela las verdades y la función encubridora del sentido común.

Uno de los instrumentos teóricos de apoyo para la ideología crítica es la conciencia histórica que tome como fundamento las rígidas relaciones congeladas, producidas dentro de la escuela, que reducen a maestros y estudiantes a ser “portadores” de la

historia para explorar dentro de la historia y descubrir (desenmascarar) tales relaciones en primera instancia.

“La conciencia histórica como instancia de ideología crítica y Pedagogía radical en esta perspectiva, funciona “para percibir el pasado en una forma que (hace) al presente visible como momento revolucionario” (Ibídem.)

Para que la ideología crítica sea realmente promotora del cambio social debe “*ser formada con un espíritu de negatividad¹⁹ implacable, un espíritu diseñado para promover la independencia crítica del sujeto así como la reestructuración y transformación de la realidad social opresiva.*”

La ideología crítica como forma de conciencia crítica se opone al conocimiento de la racionalidad tecnocrática, e “*implica un conocimiento dialéctico que aclare las contradicciones que dan forma a los juicios críticos que se requieren para la acción individual y social*” relacionándose con la racionalidad emancipatoria.

Por racionalidad se entiende al “*conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupo de individuos con la sociedad amplia*”. Existe una relación entre la racionalidad emancipatoria y una ideología crítica que explique el pasado como constructor del presente, éste como un momento revolucionario, es decir de cambio y el reconocimiento de las posibilidades de un futuro con una funcionalidad distinta.

Dentro de una racionalidad emancipatoria debemos preguntarnos

“¿bajo qué condiciones históricas pueden irrumpir los hombres en la estructura de la dominación?” Entendiendo antes al hombre como “ser activo, con intencionalidad, aunque ubicándolo socialmente dentro de un contexto que pudiera resistir, bloquear o distorsionar sus proyectos. Al darse cuenta de sus valores como sujeto actuante que busca controlar su situación, él fuerza el efecto del constreñimiento de otros, en esta situación, las consecuencias institucionalizadas de sus acciones y las de otros, las sanciones que pueden ser usadas en su contra y las condiciones de su ambiente no social.” (McLaren, 1998: 67)

¹⁹ Con negatividad nos referimos a un completo cuestionamiento de todo lo que existe, una interrogación de esas “verdades recibidas” y de las prácticas sociales que no se cuestionan en las escuelas porque están ajustadas al discurso de la objetividad y la neutralidad.

En la construcción y desarrollo de una teoría ideológica más dialéctica se debe partir del *reconocimiento de que los individuos o las clases sociales son tanto el medio como el resultado de las prácticas y los discursos ideológicos.*

Es en el marco de esta racionalidad emancipatoria que se puede desarrollar un discurso radical de la Pedagogía que incorpore *“una teoría viable de educación crítica que se enfoque en los intereses y supuestos que moldean la generación de conocimiento. Ya que “Los textos escolares (incluyendo los programas de estudio) son, en su gran mayoría producto de los intereses que modelan los grupos sociales y culturales dominantes...” (McLaren, 1990: 42)*

A su vez, la ideología crítica, al revelar las verdades y la función encubridora del sentido común busca cuestionar los textos, *“por lo que no dicen –por sus “silencios estructurados”- y también por lo que dicen... con el afán de reconocer que el conocimiento no habla por sí mismo”, (McLaren, 1998: 103)* sino que es el vocero de intereses particulares de quienes les dieron existencia.

Según Giroux (2003: 119), la ideología crítica da forma al pensamiento crítico haciéndolo, más que una herramienta interpretativa, una noción de transformación social.

“El análisis crítico, en este caso, se convierte en la preconditione distintiva e importante para la praxis radical, con un propósito doble: por un lado, la explosión de la reificación –un abrirse paso en las mistificaciones y un reconocimiento de cómo ciertas formas de ideología sirven a la lógica de la dominación–. Esto significa analizar los elementos ideológicos ocultos en cualquier objeto de análisis, sea la escuela, el currículum, o un conjunto de relaciones sociales, y revelar su función social. También significa liberar sus verdades no intencionadas, los elementos utópicos prohibidos contenidos en lo que ellos incluyen así como en lo que dejan fuera”

Una vez aclarados los fines del análisis, el mismo autor nos señala ciertos elementos en el proceso de analizar que son: *“...separar las ideas y estructurar los principios en un artefacto cultural y compararlos en un marco de referencia distinto que permita dejar a la vista los límites de ideas específicas y las propiedades formales, mientras que*

simultáneamente permita descubrir los elementos nuevos y vitales de estos, que podrían ser apropiados para propósitos radicales.”

Si bien la ideología como crítica puede ser usada para comprender como la cultura dominante es incrustada en el curriculum, Apple (1986: 121) nos dice que también

“puede ser usada para desarrollar una forma de conocimiento que permita a los maestros y a los estudiantes comprender y negociar el mundo de significados, porque la producción de autoconciencia está también unida a la comprensión de como materiales curriculares y otros artefactos culturales producen significado.”

Tomando en cuenta las características de la ideología crítica y los señalamientos de Giroux con respecto al proceso de análisis crítico es que se da continuidad a esta investigación.

2.2 Análisis del programa de estudios de Geografía General para Bachillerato

Parafraseando a McLaren, Apple, Bourdieu y Giroux es que nos atrevemos a decir que la definición de Currículo que usaremos es la siguiente: “el currículo se organiza en torno a ejes ordenadores que encierran opciones de carácter político, social y cultural. Es un constructo social. Sin embargo, tiende a ser considerado como figura natural y no como un campo surcado por relaciones de poder surgidas entre grupos dotados de intereses que pueden ser contrapuestos. Aunque formulado en términos de universalidad, un currículo es un producto histórico que surge en un medio socio cultural.”

El currículo puede ser examinado como un constructo sociohistórico anudado a un tiempo particular, que además, representa o no intereses de personas, organizaciones, sectores y otros actores sociales. En él se dan relaciones de poder que reflejan la estructura misma de la sociedad. Estos juegos de fuerza ayudan a comprender por qué un currículo prevalece sobre otro. Examinado en su proceso de generación, debería entregar pistas históricas y sociales interesantes acerca de la sociedad en que surge.

Realizar el análisis crítico del contenido curricular implica considerarle efectivamente como un producto social, como el resultado de la selección, organización y expresión de contenidos es decir *“como una representación particular de la cultura dominante elaborado a través de un proceso selectivo de énfasis y exclusiones”* (Giroux, 1990: 94), esto nos lleva a reconocer el carácter político de la educación, todo acto social tal como lo es la educación tiene una finalidad. Cuando el curriculum refleja la visión positivista, éste busca *objetivizar el conocimiento*, y la mera *transmisión de conocimientos previamente seleccionados* (Giroux, 1990: 98), promoviendo la adaptación del estudiante a la sociedad en que vive.

El curriculum puede también tener otra finalidad, cuando se concibe el aprender como *“un encuentro donde se busca el conocimiento”* (Freire, 1979: 27) considerando este último como algo inacabado y dinámico por su carácter de construcción social. Entendido así, la labor pedagógica no termina con la mera transmisión de conocimientos, sino que su principal objetivo es la concientización, la cual sólo se logra a partir de la interacción entre los integrantes de un grupo, de su reconocimiento como parte de tal grupo y de su participación en él, así, guiando la mera curiosidad hacia una curiosidad epistemológica, se busca que el individuo se reconozca a sí mismo inmiscuido en una serie de relaciones que se dan a partir de una organización social, es decir que tome conciencia de su posición y del porqué y cómo de las situaciones que vive.

La toma de conciencia nos lleva a la realización de acciones que transformen nuestra realidad, para ello, es necesario partir de un programa de estudios que implique reconocer los conocimientos previos de los estudiantes (su capital cultural), desarrollar el diálogo como método de enseñanza y crear las condiciones para debatir a partir de los cuadros de creencias y valores de los jóvenes, estas acciones se llevan a cabo en el salón de clases. De ahí la importancia del análisis curricular, que según Giroux (1990:125) significa:

“separar las ideas y... compararlas en un marco de referencia distinto que permita dejar a la vista los límites de ideas específicas y las propiedades formales, mientras que simultáneamente permita descubrir los elementos nuevos y vitales de estos, que podrían ser apropiados para propósitos radicales.”

En esta forma es como se pretende analizar el programa de estudios de Geografía, buscando aquellos elementos conceptuales que permitan o no el desarrollo de una enseñanza crítica de la Geografía.

2.2.1 La fundamentación del programa oficial: las nociones de Geografía y espacio

El documento que a continuación se analiza forma parte de la serie de programas de estudio que publica la Dirección General de Bachillerato²⁰ la cual depende de la Secretaría de Educación Pública.

La primera sección del programa es la fundamentación, en donde se explica que el enfoque educativo a partir del cual se elabora el programa está basado en el desarrollo de competencias²¹ entendidas como la ***“capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas.***²²

Al parecer existe cierta coincidencia entre el enfoque educativo del programa y la pedagogía crítica con sentido liberador, pero debemos precisar que ésta última corriente de pensamiento aboga por la problematización, es decir, se enfoca en el planteamiento y exposición de situaciones en las cuales el alumno pueda ubicarse temporal y espacialmente como parte de un sistema socioeconómico, sin buscar precipitadamente una solución.

En el documento también se menciona que se busca desarrollar las competencias genéricas para que el alumno pueda ***“comprender su mundo e influir en él.”*** Coincidimos con la afirmación de que los alumnos necesitan comprender su mundo, dicho con palabras llanas, desde la Pedagogía crítica se espera que la Geografía

²⁰ Documento disponible en:
http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio/cfb_5osem/geografia.pdf
consultada el 20 de Abril de 2012.

²¹ El concepto de competencias no será analizado a profundidad en este trabajo puesto que la amplitud del tema es tal que bien podría ser punto de partida para la realización de otro trabajo de investigación, por ello solo se menciona aquí como referencia el concepto que retomó la Dirección General del Bachillerato para la actualización del programa que es nuestro objeto de análisis.

²² En este capítulo, aparecerán con letra oscura las frases tomadas textualmente del documento titulado “Serie Programas de estudios: Geografía”

permita, que “el alumno conozca, comprenda y transforme su mundo”. Según esta sección del programa, se debe procurar una **“vinculación entre el aula y la vida cotidiana”**, condición con la que estamos por demás de acuerdo, sin embargo, es preciso atender los objetivos del programa para tener una visión más clara de las pretensiones del mismo y encontrar las posibilidades que ofrece el programa de estudios para que el alumno, acompañado del profesor pueda lograr desarrollar tales competencias.

2.2.2 Los objetivos de la materia

El modelo “macro micro” de Giroux (1990:106) nos apoyará en la valoración de los objetivos, y en la comprensión del enfoque con que fueron construidos. Este modelo está constituido por los macro-objetivos y los micro-objetivos.

Los macroobjetivos proporcionan los bloques del edificio teórico que capacitará a los estudiantes para establecer conexiones ente los métodos, el contenido y la estructura del curso y su significación para la realidad social en general. En la práctica, estos objetivos sirven de mediación entre las experiencias del aula de los estudiantes (cognitivas y no cognitivas) y sus vidas fuera de la escuela.

“En términos generales, los macro-objetivos incluyen lo siguiente: diferenciar entre conocimiento directivo y conocimiento productivo²³, hacer explícito el curriculum oculto y ayudar a los estudiantes a desarrollar una conciencia crítica y política.” (Ibídem)

Dirigimos ahora la mirada hacia los objetivos del plan de estudios del que forma parte el programa que aquí se analiza:

- **Proveer al educando de una cultura general que le permita interactuar con su entorno de manera activa, propositiva y crítica (componente de formación básica);**
- **Prepararlo para su ingreso y permanencia en la educación superior, a partir de sus inquietudes y aspiraciones profesionales (componente de formación propedéutica);**

²³ “El conocimiento productivo se ocupa principalmente de los medios, la aplicación de este tipo de conocimiento da como resultado la producción de bienes materiales y servicios.”(Giroux, 1990: 85)

- **Y finalmente promover su contacto con algún campo productivo real que le permita, si ese es su interés y necesidad, incorporarse al ámbito laboral (componente de formación para el trabajo).**

Se alcanza a leer cierta urgencia por hacer del educando un individuo con “preparación”, para su futuro, académico o no, postura que es compatible con las exigencias de un mundo globalizado, ya hablábamos antes de la velocidad con que se presentan los acontecimientos y sus efectos en el espacio en nuestros días, es quizá en respuesta a este sistema económico que se proponen los anteriores objetivos.

Sin embargo, cuando la finalidad del plan de estudios es hacer llegar el conocimiento al alumno como una herramienta para la vida, debe tratarse de un conocimiento significativo, de lo contrario, el interés del alumno será mínimo, pues el ofrecimiento cognitivo de la escuela parecerá poco útil ante sus ojos. Giroux (1990: 84) nos explica:

“El conocimiento directivo es una modalidad filosófica de investigación en la cual los estudiantes se preguntan por la finalidad de lo que están aprendiendo. Es un conocimiento que cuestiona el conocimiento productivo que en ese momento está a punto de ser utilizado. El conocimiento directivo formula las más importantes cuestiones al tratar de mejorar la calidad de vida; en efecto, su pregunta fundamental es: ¿con qué finalidad?”

Los macroobjetivos deberían también tener la finalidad de ayudar a desarrollar una conciencia crítica y política, para lo cual es necesario que los alumnos tengan claro el concepto e importancia de un marco de referencia, así, el estudiante estará en posesión de un instrumental cognitivo e intelectual que posibilite su participación activa en la sociedad, al ordenar dentro de su propio marco teórico sus experiencias y reconocer la base social de sus percepciones, esto le habilitaría para “influir en su mundo”.

Por otro lado, los microobjetivos incluyen la adquisición de conocimientos previamente seleccionados y enumerados en el currículum y el desarrollo de ciertas habilidades de aprendizaje especializadas y de indagación específicas.

“Los microobjetivos representan generalmente los objetivos tradicionales del curso... están limitados por la especificidad o estrechez de su intencionalidad, que a su vez aparece configurada por la singularidad del curso en el que fueron pensados... consisten en esas

concepciones impuestas que constituyen el meollo de una materia determinada y definen el camino que se ha de seguir para investigarla...” Giroux (1990:107)

Estos microobjetivos aparecen en el programa con el nombre de **Competencias Genéricas** y son las siguientes:

1. **Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.**
2. **Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.**
3. **Elige y practica estilos de vida saludables.**
4. **Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.**
5. **Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.**
6. **Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.**
7. **Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.**
8. **Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.**
9. **Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.**
10. **Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.**
11. **Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.**

Ya desde los macroobjetivos leíamos la pretensión de que el alumno pueda **interactuar con su entorno de manera activa, propositiva y crítica**, en los microobjetivos confirmamos que efectivamente se espera hacer de los alumnos ciudadanos críticos, propositivos y activos (en ese orden). Pero la crítica implica el cuestionamiento constante del estado actual de las cosas; proponer implica la previa identificación y planteamiento de una situación problemática y la acción, reconocimiento de las formas de participación ciudadana y del aparato estatal.

El logro de los objetivos antes mencionados mantiene una relación de dependencia con el contenido del curso, es decir, con los temas que se “enseñarán” al alumno, pero antes de pasar a esta sección revisaremos otros aspectos mencionados dentro de la fundamentación por su relevancia en cuanto a que nos facilitan situar la postura teórica desde la que se elabora este programa.

Iniciaremos con la mención que se hace de la geografía como “**ciencia mixta**”, perteneciente “**a los campos disciplinares de Ciencias Experimentales así como Humanidades y Ciencias Sociales; la cual permite reconocer la diversidad natural, cultural y económica de nuestro país y del mundo**”. Esta visión de la Geografía como ciencia mixta responde a la visión positivista (predominante durante el siglo XX) de facilitar los procesos investigativos para “explicar los fenómenos y llegar a la formulación de leyes generales” tareas que al ser realizadas dentro de la Geografía, dotarían a ésta de un carácter realmente científico.

Efectivamente la Geografía es una ciencia, pero una ciencia social, afirmación que realizamos partiendo del hecho de que su objeto de estudio, su razón de ser, es el espacio, (término esencial para la Geografía y apenas mencionado en el programa de estudios). Y, sin afán de simplificar o vulgarizar el término, podemos decir que el espacio es una construcción social, no sólo eso, es un producto- productor social, porque es tanto el resultado de las acciones humanas, realizadas a partir de una organización socioeconómica y política, como la condición para la realización de las mismas. En palabras de Milton Santos²⁴:

“la esencia del espacio es social... el espacio no puede estar formado únicamente por las cosas, los objetos geográficos, naturales o artificiales, cuyo conjunto nos ofrece la naturaleza. El espacio es todo eso más la sociedad: cada fracción de la naturaleza abriga una fracción de la sociedad actual”

El mismo autor nos aclara cuales son los componentes de ese espacio cuando hace una diferencia entre espacio y paisaje.

“Tenemos así, por una parte, un conjunto de objetos geográficos distribuidos sobre un territorio, su configuración geográfica o su configuración espacial y el modo como esos objetos se muestran ante nuestros ojos, en su continuidad visible, esto es, el paisaje; por otra parte, lo que da vida a esos objetos, su principio activo, es decir, todos los

²⁴ Citado por S. Cordero y J. Sarzman (2007:50), en “Hacer Geografía en la Escuela”.

procesos sociales representativos de una sociedad en un momento dado.” (Santos, 2000: 186)

El documento, a través de la fundación nos presenta a la Geografía como:

“una herramienta que generará en el estudiantado una conciencia de cuidado, preservación y conservación del medio que le rodea, así como un accionar ético y responsable en el manejo de los recursos naturales para las generaciones futuras, desarrollando una actitud participativa mediante acciones cívicas y propiciar el interés por la problemática social del mundo.”

En otras palabras, se espera hacer del estudiantado un grupo de ciudadanos “consientes”; pero cómo lograrlo sin mencionar las implicaciones ecológicas del modo de producción capitalista y la incompatibilidad existente entre éste y un desarrollo sustentable real; cuando lo que concretamente se lleva a cabo en el espacio es una apropiación (de recursos naturales y culturales), y una integración de los espacios en una lógica económica capitalista.

Encontramos entonces un enorme vacío epistemológico en el programa de estudios de Geografía cuando se desconoce la importancia del concepto de espacio. Sobre todo porque el espacio tiene una carga política, una visión del espacio como “escenario donde las cosas pasan” imposibilita concebir a la Geografía como una ciencia social, y en consecuencia se limita el desarrollo de una educación de carácter emancipatorio.

Confirman estas afirmaciones la forma en que el programa pretende vincular a la Geografía con el Desarrollo comunitario diciendo así: **con la capacitación de Desarrollo Comunitario hace uso (el alumno) de información referente a la distribución sociogeográfica de las personas, además del desarrollo comunitario acorde a los recursos naturales de su región.**

De hecho, se reconoce en el programa que es sólo a través del **“vínculo interdisciplinario con Introducción a las Ciencias Sociales, Historia de México I y II, y Estructura Socioeconómica de México, que es posible identificar cómo los grupos humanos modifican su espacio natural y lo convierten en un espacio social, al desenvolverse en el medio geográfico e interactuando entre sí como grupos con características culturales, económicas y políticas propias.”**

En la actualidad, la complejidad de los problemas mundiales requiere para su estudio y comprensión la aplicación de un enfoque multidisciplinario que no implica arrebatar la esencia de una ciencia y limitarla a realizar explicaciones solo a través de su relación con otras ciencias como lo dice el programa.

Es desde esta concepción de una Geografía fragmentada (que resulta práctica para abordar ciertos estudios, pero poco pragmática tanto para el análisis del espacio como para la práctica docente comprometida con la transformación social), que el programa imprime la finalidad que desde la rama disciplinar de las Humanidades y Ciencias Sociales debe perseguir la Geografía y es:

“la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio, con una perspectiva plural y democrática. Su desarrollo implica que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás.”

Aparentemente existe gran la coincidencia entre esta búsqueda y los propósitos de la Pedagogía crítica, pero hay también incompatibilidad entre “lo que se espera” y “lo que se hace o enseña” para poder lograrlo. En general, lo que nos deja ver esta fundamentación es que a través del programa se busca enseñar Geografía bajo una visión positivista y así generar en los alumnos actitudes adecuadas (léase sumisión, pasividad y adaptación) funcionales al sistema capitalista, pero continuemos con el análisis para poder confirmar las declaraciones aquí hechas.

2.2.3 El contenido o temario

El curso está estructurado dentro del programa de estudios de bachillerato en siete bloques, seis de ellos se refieren a temas relacionados con la Geografía Física²⁵,

²⁵ En un contexto positivista, se divide a la Geografía en dos vertientes; la Geografía Física que habrá de tratar todos los temas relacionados con la “superficie terrestre” y sus características como resultado de la presencia de hechos y fenómenos físicos, mientras que la rama de la Geografía Humana ha de tratar todos los temas relacionados con la población y las relaciones que esta establece con la naturaleza. Esta situación despolitiza al espacio, puesto que nos presenta los “fenómenos físicos” (por ejemplo los meteorológicos) y los fenómenos de carácter “social” (por ejemplo las migración) como entes aislados, cuando son componentes de un espacio, la explicación del mismo depende de la facilidad con que se comprenda la forma en que los seres humanos interaccionan, construyen sus relaciones y el espacio, como consecuencia de ellas, con elementos físicos, sin ellos y a pesar de ellos.

mientras que solo el séptimo bloque se enfoca en la estructura y el desarrollo económico y político de la población.

Este desbalance refuerza nuestra afirmación de que a pesar de los esfuerzos por “dotar a los alumnos de competencias que le permitan influir en el mundo”, el conjunto de “conocimientos geográficos” que se pretende presentar a los estudiantes desde una Geografía con innegables rasgos positivistas desmerita severamente esos esfuerzos y fortalece la difusión de una Geografía carente de utilidad ante una población estudiantil que requiere de explicaciones apropiadas, congruentes con las características del tiempo y el espacio que, como resultado de la evolución histórica del ser humano, ellos conocen y viven.

El primer bloque se denomina “**Aplicas la geografía como ciencia mixta**” y los objetos de aprendizaje son: **La geografía, Metodología y Recursos geográficos**. Ya se mencionó lo equivocado y poco productivo que resulta, pedagógicamente hablando, esta visión desintegradora de la Geografía porque fragmenta el conocimiento y sesga la comprensión del espacio. Hay que añadir a esta situación la ausencia del concepto de espacio, pues no se visualiza siquiera un intento por abordarlo, aún cuando representa el objeto de estudio de la geografía, lo cual representa el riesgo de exhibir a la Geografía como una ciencia sin esencia, sin porqué y con apenas algunos muy vagos para qué.

Bloque	Nombre del Bloque	Tiempo asignado
I	APLICAS LA GEOGRAFÍA COMO CIENCIA MIXTA	7 horas
Desempeños del estudiante al concluir el bloque		
Identifica el campo de estudio y el carácter mixto e interdisciplinario de la Geografía. Emplea el método y herramientas geográficas para describir los fenómenos naturales y sociales de su vida cotidiana. Aplica el uso de coordenadas para ubicarse y localizar lugares de interés dentro de su comunidad y a nivel nacional.		
Objetos de aprendizaje	Competencias a desarrollar	
La Geografía.	Articula saberes de diversos campos de las ciencias naturales, humanidades y ciencias sociales que aportan conocimiento al estudio geográfico.	
Metodología.	Establece la interrelación entre Geografía Física y Humana, ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente en contextos sociales específicos.	
Recursos geográficos.	Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información sobre el campo de estudio de la Geografía así como su metodología y recursos aplicados en su entorno, en el país y en el mundo. Analiza los problemas que se presentan en el espacio geográfico (su comunidad, en el país y el mundo), se mantiene informado y actúa de manera propositiva, aplicando la metodología geográfica. Obtiene, registra y sistematiza información sobre los fenómenos físicos, biológicos y humanos, empleando los recursos y herramientas geográficas (mapas, gráficas y estadísticas). Relaciona las expresiones gráficas propias de la Geografía de fenómenos físicos y humanos, y los rasgos observables mediante instrumentos científicos, estableciendo la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas, y propone maneras de solucionar un problema haciendo uso de la metodología geográfica.	

Figura 1: Estructura del Bloque I del Programa de Estudios para Geografía en el Bachillerato General.
 En esta estructura se integran los temas y objetivos bajo el apartado de *Objetos de aprendizaje* y *Competencias a desarrollar*, respectivamente.

El programa afirma que hay una “metodología geográfica” y unos “únicos principios metodológicos”: localización, causalidad, relación y evolución. Esta metodología fue acuñada por Emmanuel de Martonne en un contexto positivista el siglo pasado, y desde luego niega una de las características principales de las ciencias sociales: la posibilidad de abordar las investigaciones desde diversos marcos teórico-metodológicos.

También incluye un apartado dedicado a los mapas, en donde se propone que los alumnos, a través de una investigación presenten los elementos del mapa, actividad que resulta mínimamente significativa, quizá sería más ilustrativa si se ilustran a través de distintos mapas temáticos las intenciones con que se construyeron y la capacidad que tienen de representar la realidad de manera gráfica, partiendo por supuesto de temas de interés para los jóvenes, por ejemplo, el acceso a internet o la cantidad de carros por familia en el mundo.

Reconocer las condiciones “físicas” del espacio como posibilidades no separadas del desarrollo científico-tecnológico, nos explica porque no tiene sentido abordar de manera aislada al medio físico y a la sociedad, pues estaríamos dejando de enseñar y aprender Geografía.

Entender a la Geografía como una ciencia social y promoverla así dentro de la práctica pedagógica nos permite ofrecer a los estudiantes:

“oportunidades para desarrollar las habilidades sociales fundamentales que los ayudarán a ganar conciencia de -y decidirse a transformar-, la naturaleza explotadora de las relaciones de producción y económicas capitalistas... (y) ayudar a los individuos a alcanzar su liberación a través de lo social, mediante el cuestionamiento y la transformación de los discursos y prácticas que se llevan a cabo comúnmente. (McLaren, 1990: 74)

El bloque II se titula “**Explicas las condiciones astronómicas del planeta Tierra**”. Es definitivamente relevante comprender las condiciones astronómicas del planeta tierra en cuanto a que permiten el desarrollo de la vida como la conocemos en el planeta, partir de la forma en que se relacionan estas condiciones con situaciones cotidianas, por ejemplo el ciclo agrícola y las expresiones culturales dentro de la comunidad

podrían evitar hacer un tedioso listado de descripciones a memorizar. Y es que se facilita la comprensión del espacio cuando se parte del espacio próximo del alumno y no de una esfera tan distante como lo es el Universo.

En el tercer bloque titulado “**Analizas la dinámica de la litosfera**” se pretende abordar detalladamente durante 8 horas los procesos que dan forma a la tierra, tanto internos como externos, sus importancia en la formación de recursos como los minerales y los tipos de suelo, la explicación sobre el significado de riesgo y peligro y todo ello para establecer “**la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento resultado de un fenómeno sísmico o volcánico en nuestro país o en otro lugar del mundo**”.

Esta última expresión cautiva nuestra atención porque nos parece la parte esencial de este bloque, sin embargo, se antoja realmente más factible lograrlo si se contextualiza a los alumnos partiendo de la forma en que los países que han sufrido algún movimiento telúrico en los últimos años responden ante los desastres, por ejemplo, las consecuencias de un sismo y la forma en se enfrentan en un país desarrollado como Japón y en un país subdesarrollado como Haití.

No es que consideremos poco relevante la “explicación científica del comportamiento de la litosfera”, lo que cuestionamos es la insistencia en abordar con cierta amplitud estas cuestiones, restando importancia a otros aspectos trascendentales, como la relación entre las condiciones socioeconómicas de un país y su grado de vulnerabilidad ante los eventos sísmicos, él cual aumenta en forma directamente proporcional a los niveles de pobreza existentes en los países.

Así pues países como Haití e Italia que presentan cierta incidencia de movimientos telúricos en su territorio enfrentarán de manera muy distinta sus consecuencias, en el caso de Haití que es un país subdesarrollado la situación de pobreza se verá severamente recrudescida mientras que en Italia, que es un país desarrollado, las afectaciones, aunque inevitables se verán amortiguadas por la acción del estado y por las condiciones socioeconómicas de la población. Así mismo, las diferencias socioeconómicas al interior del país determinarán el tiempo de recuperación de las zonas afectadas.

El bloque IV lleva por nombre “**Describe la distribución e importancia de las aguas terrestres**” y tiene como objetos de estudio a la hidrósfera y los recursos hídricos, para desarrollar en el alumno las siguientes competencias:

- **Reflexiona sobre la problemática del uso irracional del recurso hídrico considerando las implicaciones políticas, económicas, culturales y geográficas.**
- **Establece la interrelación entre las características hidrográficas y el desarrollo humano en contextos sociales específicos.**
- **Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en el ámbito local, propiciando acciones que promueven el uso adecuado y racional del agua y contribuyendo al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo en la conservación y uso adecuado del agua.**

El desarrollo puntual de estas competencias dotaría al estudiante de una perspectiva crítica con respecto al uso de los recursos hídricos, sin embargo, las actividades de enseñanza-aprendizaje sugeridas dejan mucho que desear en cuanto a su capacidad para lograr tal objetivo, pues el uso de los recursos naturales está directamente relacionado con el modo de producción (complejo) donde la apropiación de los recursos naturales se realiza a partir de las relaciones sociales de producción, por medio de acciones que a su vez modelan el espacio, así diferentes grupos desarrollan modos específicos de espacio de acuerdo con su cultura.

Es decir, ningún elemento “natural” sobre la superficie terrestre es considerado un “recurso” hasta que el ser humano, de acuerdo a las necesidades y a la tecnología disponible en determinado momento histórico hace uso de tal elemento, por lo tanto, el término “recursos naturales” es una construcción social y como tal se debe abordar, para ello es necesario hacerlo dentro de una concepción de la Geografía como ciencia social, pues de otra forma el estudio de la “naturaleza” queda reducido a la aburrida descripción de algunos aspectos físicos de la superficie terrestre, descontextualizados y por lo tanto poco significativos para los estudiantes.

Este encuadre es el que no presenta el programa, esclarecer esas formas de apropiación implica por ejemplo, la identificación de países con grandes reservas de

agua, los países que utilizan grandes cantidades de agua y a qué tipo de usos es destinada y finalmente la explicación de las diferentes facetas de los procesos de privatización del vital líquido que se están llevando a cabo en el mundo. Sólo en este sentido se podrían desarrollar íntegramente las competencias sugeridas en el programa.

Para el bloque V que se titula **“Analizas la conformación de la atmósfera y el clima”** se plantean como objetos de estudio: **la atmósfera, el tiempo y el clima y los riesgos hidrometeorológicos**. Y una de las competencias que más llama la atención es la que menciona que el alumno **“aplica la metodología geográfica para establecer la diversidad climática”**. Es necesario decir que la diversidad climática, y su distribución están establecidas de acuerdo con diferentes metodologías elaboradas en su momento por distintos científicos, por lo tanto el alumno no requiere (y difícilmente podría llegar a hacerlo) establecer diversidad climática alguna, basta con que reconozca y diferencie tal diversidad.

Además, en este bloque el alumno **“establece la relación entre el tiempo y clima, y las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de los riesgos meteorológicos²⁶,”** y **“Evalúa los agentes de riesgo derivados del comportamiento de la atmósfera como resultado del desarrollo de las actividades cotidianas”**. Se busca que el alumno domine las clasificaciones climáticas, minimizando la importancia de los cambios en los patrones climáticos y las distintas hipótesis formuladas recientemente respecto a las posibles causas de tales cambios.

Ésta parte del curso está enfocada particularmente en la identificación de riesgos en el área local, lo cual abonaría a calificar el programa como útil al aplicarse en la esfera próxima del alumno, pero como la visión de análisis de este trabajo lo exige, tendríamos que encontrar la forma de ubicar al alumno en un contexto global, pues los riesgos meteorológicos están incrustados en una dinámica que incluye las características no solo climatológicas del lugar sino socioeconómicas y políticas, tendríamos que lograr que el alumno entienda los sucesos locales y sus efectos como

²⁶ La palabra correcta es meteorológicos, aunque en el texto del programa aparece metereológicos.

parte de los procesos que dan forma al espacio que él conoce pero también como consecuencia de la forma de organización que impera en el mundo.

Regiones y recursos naturales son objetos de aprendizaje para el sexto bloque llamado **“Estableces la importancia de las regiones y recursos naturales”**. Las competencias a desarrollar en este bloque que presentan cierta coincidencia con la Pedagogía y la Geografía Crítica son:

- **Valora de forma crítica y responsable el uso de los recursos naturales de su localidad, estado y país.**
- **Valora el papel fundamental del ser humano como agente modificador de su medio natural promoviendo acciones que fomenten el desarrollo sustentable.**
- **Consulta fuentes relevantes para obtener información y realiza mapas para registrarla y sistematizarla.**
- **Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente, por lo que asume una actitud que favorece el desarrollo sustentable para alcanzar un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.**

Sin embargo, durante la revisión de las actividades de aprendizaje propuestas ocurre que no se encuentran elementos teóricos que posibiliten los “buenos deseos” trazados por el programa. Comenzando por la importancia que se le da a la relación clima-suelo-vegetación como determinante de la existencia de regiones naturales, situación que es innegable, pero que ha perdido relevancia en nuestros días debido a que ha demostrado ser más determinante la acción humana en la distribución y existencia de estas regiones.

Igualmente caduca resulta la elaboración de un listado de recursos si no se hacen preguntas sobre ¿cómo se definiría el uso responsable de los recursos naturales?, ¿con respecto a qué parámetros? Si la actual crisis ambiental es más bien el resultado de un uso desmesurado de los recursos requerido por el desarrollo de un modo de

organización específico: el capitalismo, y no del crecimiento y distribución espacial de la población.

El término “valorar” implica un análisis de cualidades para dotar de valor a algo, para ello es necesario contar con los elementos conceptuales necesarios, es decir con un abanico de ideas y conceptos tradicionales y actuales. Pero, pareciera que se omite animar al alumno en la búsqueda de una explicación radical a los problemas actuales y más bien se presentan como soluciones mágicas el desarrollo sostenible acompañado inseparablemente del “*respeto al medio ambiente*”.

Palabras como conservación, desarrollo sustentable y alternativas de solución a la degradación ambiental surgidas de la escala local, son las que caracterizan el discurso hegemónico que pretende impulsar acciones locales para solucionar un problema de carácter mundial y estructural, cuando el actual deterioro ecológico no es una novedad, de hecho el sistema capitalista siempre ha aprovechado (explotado y degradado), los recursos naturales, solo que la velocidad con que lo hace en la actualidad agrava este deterioro.

Luego, el discurso de la conservación y del desarrollo sustentable se presenta más bien como encubridor del origen y explicación de la degradación ambiental actual, contrario a lo que busca la Pedagogía crítica que intenta *proporcionar a los alumnos contradiscursos o posturas subjetivas resistentes, es decir, un (nuevo) lenguaje de análisis mediante el cual puedan colocarse a una distancia crítica de las posturas subjetivas que le resulten familiares, con el fin de participar en una praxis cultural mejor diseñada para promover el proyecto de transformación social.* (McLaren, 1998)

Aunque se ansíe que el alumno reflexione acerca de las consecuencias de las acciones humanas sobre el medio ambiente, nada se menciona acerca del hecho de que esas acciones son producto de una serie de relaciones inmersas en un sistema económico que es el capitalismo, en el cual los poseedores de los medios de producción, en su afán de obtención de la máxima ganancia han sobre explotado y lo siguen haciendo no solo los recursos naturales sino a las otras clases sociales.

En lugar de impulsar la reflexión en torno a las implicaciones de la voracidad con que el capitalismo se extiende a nivel mundial y las consecuencias de esta situación en países “en desarrollo” como el nuestro, se busca promover el desarrollo sostenible, pero no se sugiere siquiera una breve revisión del significado del concepto de desarrollo sustentable y las implicaciones de éste para los países mega diversos como el nuestro.

Y aunque se sugiere que se resalten los efectos espaciales de las consecuencias de las acciones humanas que son más bien contradicciones a nivel local, (lo cual resulta bastante productivo desde el punto de vista de la Pedagogía radical), se hace con el fin de que el alumno tome conciencia, no sobre el papel que ocupa dentro del entramado de relaciones que se dan en el capitalismo, ni con el fin de concientizarle para que se asuma como agente activo políticamente a través de la organización y pueda ver en la crisis estructural del capitalismo que vivimos actualmente un momento adecuado para impulsar una transformación social, sino a pensar de manera aislada en posibles alternativas y soluciones inmediatistas, sin carácter radical y, por lo tanto, sin efectos realmente transformadores.

A pesar del reconocimiento repetidamente pronunciado de la Geografía como “Ciencia mixta” se incluye solo un bloque, (el séptimo) llamado “**Análisis la estructura y el desarrollo económico y político de la población**” dedicado a la “parte humana” de la Geografía, se pretende que sean abordados durante un lapso de 7 horas, tres temáticas: Población humana, desarrollo económico y elementos del Estado.

Al revisar los temas a tratar encontramos realmente ambicioso este bloque, al fijarse como objetivo que el alumno sea competente, entre otras cosas para “**interpretar su realidad social a partir de los indicadores demográficos y económicos; analizar y valorar las diversas problemáticas y las desigualdades generadas por las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género.**”

Hemos venido diciendo que es justo la interpretación de la realidad, uno de los primeros objetivos que persigue la educación liberadora, lo cual solo puede realizarse cuando el estudiante cuenta con elementos teóricos suficientes para hacer un esclarecimiento de las causas de las desigualdades, partiendo de la concepción del

espacio como una construcción social, también como un sistema de objetos y de acciones en donde cada elemento tiene una función específica.

No basta con reconocer las diferencias, sino que es primordial identificar antes al capitalismo tardío como un modo de producción que se caracteriza por desencadenar relaciones de dominación y desigualdad social, de acumulación de riqueza y extensión de pobreza, la valoración de tales relaciones debería ir acompañada de la reflexión sobre las posibilidades de cambio real en las condiciones actuales.

Calificábamos de ambiciosos los objetivos de este bloque porque incluyen la posibilidad de que el alumno **“despierte una actitud crítica ante la organización social, económico-política nacional y mundial mediante el conocimiento de los elementos del Estado”** y más aún que **“haga uso de la geografía como una herramienta para... interpretar su realidad social y establecer la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un lugar o acontecimiento, advirtiendo que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.”**

Resulta definitivamente alentador encontrar en el programa al menos un intento por despertar una actitud crítica, aspecto que bien podría ser aprovechado por algunos docentes que compartan los preceptos de la pedagogía crítica. Aunque con sus limitaciones, esta sección representa un punto de partida para tocar temas como el concepto de globalización y sus repercusiones locales.

Pero, el tipo de actividades de enseñanza aprendizaje propuestas dejan entrever la constante aplicación del análisis descriptivo (descripción de datos que resulta una tarea relativamente sencilla tanto para el maestro porque no requiere esforzarse en facilitar el contacto de los jóvenes con conceptos abstractos de las ciencias sociales; como para los alumnos, acostumbrados a un ambiente académico que les “facilita” el aprendizaje, aunque éste carezca de significado y pragmatismo), y el análisis crítico²⁷, el cual

²⁷ El desarrollo del pensamiento crítico va acompañado de la lógica dialéctica, en la siguiente nota se mencionan ciertas diferencias entre la lógica formal y la lógica dialéctica, quizá esto nos aclare porqué se considera más complejo el proceso cognitivo que desarrolla el pensamiento crítico:

requiere de un proceso mucho más complejo, donde el marco teórico conceptual o sea el marco de referencia a utilizarse resulta trascendental, ya que dotará a los alumnos de un vocabulario que les permita por un lado nombrar adecuadamente los aspectos que conforman su realidad y por otro comprender su situación e incluso posibilitarles para reconocer e imaginar formas alternativas de organización social.

Poco o nada facilita el programa el desarrollo de una Pedagogía crítica, sin embargo, la sugerencia de generar una postura crítica entre los estudiantes nos da la pauta para ejercer una práctica educativa con carácter crítico.

En cuanto al contenido del programa diremos que, en términos generales, pretende difundir el discurso dominante, sin que se perciba intención alguna de desarrollar una Pedagogía crítica, sino con la finalidad de mantener la enseñanza de una Geografía tradicional salpicada con algunos términos “nuevos”, pero guiada por un discurso ideológico que pretende dar continuidad al orden social actual.

“El pensamiento humano es esencialmente concreto. La mente no asimila fácilmente conceptos abstractos. Nos sentimos más cómodos con lo que tenemos delante de nuestros ojos, o por lo menos con cosas que se pueden representar de manera concreta. Sin embargo, la abstracción es absolutamente necesaria. Sin ella el pensamiento en general sería imposible, de ahí que la capacidad de hacer abstracciones correctas, que reflejen adecuadamente la realidad que queremos entender y describir, es el prerequisite esencial del pensamiento científico. Las abstracciones de la lógica formal son adecuadas para expresar el mundo real sólo dentro de unos límites bastante estrechos, pero al ser unilaterales y estáticas, son totalmente inservibles a la hora de expresar procesos complejos, especialmente movimiento, cambio y contradicciones, puesto que no se pueden entender correctamente las partes aisladas de su relación con el todo. La concreción de un objeto consiste en la suma total de sus aspectos e interrelaciones, determinados por sus leyes subyacentes.

La tarea de la ciencia es descubrir estas leyes, y llegar lo más cerca posible de esta realidad concreta. El propósito del conocimiento es reflejar el mundo objetivo y sus leyes subyacentes y relaciones necesarias tan fielmente como sea posible. Tengamos claro que no es posible llegar a una comprensión del mundo concreto de la naturaleza sin recurrir primero a la abstracción. Por un proceso de abstracción tomamos ciertos aspectos del objeto en consideración que pensamos que son importantes, dejando de lado otros. El conocimiento abstracto es necesariamente unilateral porque expresa solamente una cara particular del fenómeno en estudio, aislado de lo que determina la naturaleza específica del todo. Por lo tanto, es necesario volver al objeto como un sistema integral, y entender la dinámica subyacente que lo condiciona *como todo*. De esta manera el proceso de conocimiento vuelve de lo abstracto a lo concreto. Esta es la esencia del método dialéctico que combina análisis y síntesis, inducción y deducción. Los esquemas lógicos no pueden referirse sino a *formas de pensamiento*; pero aquí no se trata sino de las formas del *ser*, del mundo externo, y el pensamiento no puede jamás obtener e inferir esas formas de sí mismo, sino sólo del mundo externo. Con lo que se invierte enteramente la situación: los principios no son el punto de partida de la investigación, sino su resultado final, y no se aplican a la naturaleza y a la historia humana, sino que se abstraen de ellas; no son la naturaleza ni el reino del hombre los que se rigen según los principios, sino que éstos son correctos en la medida en que concuerdan con la naturaleza y con la historia”. (Razón y revolución. Filosofía marxista y ciencia moderna. Fundación Federico Engels consultado en: <http://www.engels.org>, febrero del 2012.)

2.2.4 El rol del docente

Situados en el ambiente teórico de una Geografía tradicional de corte positivista, es que se determina el rol del docente dentro del programa, el cual va desde el **diseño de materiales** con distintos fines, **la contextualización de los contenidos de la Geografía en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenece.** Hasta la promoción del **interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica y ética en proyectos de conservación y uso adecuado de los recursos hídricos en su localidad.**

Así, el profesor se convierta en una guía que “facilita” a los jóvenes estudiantes el aprendizaje del contenido curricular, y, por ende el cumplimiento de los objetivos del programa, aquí podemos leer un discurso de la eficiencia, en el cual se entiende a la educación como la forma de “preparar a los individuos” para adaptarse a la sociedad a la cual pertenecen, para esto deben adquirir un cuadro determinado de conocimientos que les doten de las actitudes requeridas para desempeñarse posteriormente en el área productiva.

Es aquí donde salen a relucir las diferencias abismales existentes entre la función que cumple el profesor dentro de la educación liberadora, no estamos hablando solo de las formas en que se enseña sino de las finalidades con que se lleva a cabo tan noble labor, mientras un profesor no reconozca la naturaleza política de su faena, ni la responsabilidad que aquella le atribuye en cuanto a su obligación de mostrar la realidad, difícilmente se aceptará el enorme compromiso de “mostrar la infamia”, hacerla tan evidente que sacuda las conciencias y promueva ciertos cambios en el pensamiento que hagan del futuro una posibilidad para vivir mejor y no llene de desesperanza la visión de los jóvenes.

Y es que sería realmente más productivo si se rescatara el cuadro de valores y creencias de los jóvenes, con el fin de hacerles reconocer su pertenencia a un grupo social con cultura propia, lo cual confiere al proceso de aprendizaje significado y a la vez permite iniciar un proceso de cuestionamiento

Si bien es cierto que no es la finalidad de esta investigación analizar las formas de evaluación, sobresalen dos aspectos importantes en la forma de evaluar, primero la implementación de la autoevaluación como elemento de una evaluación formativa, como un proceso continuo para que el alumno identifique sus aciertos y errores y, en contraparte, que las rubricas anexadas como guías para la evaluación proponen formas de evaluación meramente informativas.

Al limitarse a la evaluación de los resultados, se reduce el proceso de aprendizaje a un proceso solo de memorización, que funciona exactamente en forma contraria a lo que Freire (1976: 42) afirma debería ser una de las preocupaciones básicas de la educación liberadora *“la profundización de la toma de conciencia, que se opera en los hombres, cuando actúan, cuando trabajan.”* pues no deja al alumno espacio para reflexionar ni cuestionar el porqué y para qué del conocimiento informativo pero sobre todo formativo que le está siendo transmitido, esto solo se lograría al promover su *“confrontación con el mundo, con la realidad concreta”*, requisito indispensable para iniciar el proceso de toma de conciencia.

Textualmente nada se menciona en el programa de estudios sobre las líneas curriculares que deben seguirse, o sobre las habilidades del pensamiento que han de desarrollarse, quizá porque quienes elaboraron el programa consideraron que estaba implícito en el documento, y efectivamente, así aparecen algunas expresiones como **“Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.”** Sin embargo, hay una serie de conceptos recientemente acuñados que nos facilitarían hacer posible el cumplimiento de competencias como la anterior pero que irónicamente son ignorados en el programa de estudios.

Insistimos, en que es fundamental permitir a los estudiantes formarse un marco teórico conceptual para analizar los problemas que se presentan en su realidad como una construcción histórica inacabada, pero no será posible hacerlo desde esta perspectiva de Geografía. Lo que se logrará será difundir el contenido ideológico del curriculum (léase positivismo) y objetivizar a los alumnos, tal como nos lo explicaba Giroux, al hablar del “objetivismo” en la Pedagogía, (*ver capítulo I*).

Aunque no se menciona tácitamente, el perfil del egresado está caracterizado por un alto grado de tolerancia, al respecto, Marcuse²⁸ señalaba que la tolerancia sólo servía para mantener el *status quo* de la desigualdad. Y elaboró la noción de "tolerancia represiva" para explicar que en la sociedad capitalista industrial se manifiesta idealmente el concepto de tolerancia no para facilitar la convivencia entre un grupo de individuos explotados sino para adormecer los impulsos de liberación. La tolerancia tiene la función de reprimir estos impulsos y en ese sentido es represiva.

Por lo tanto, si lo que se busca es la construcción social de una cultura de la democracia en donde impere la tolerancia, aquella debe articularse a un proyecto social donde se expresen los pluralismos y multiculturalismo que existen en la sociedad y, en la reformulación de una ética que no sea la de la dominación, el consumismo, la competencia y la acumulación.

El fortalecimiento de una cultura de la democracia se sustenta sobre la base de respeto por la diversidad cultural que tiene la sociedad en sus múltiples grupos sociales o movimientos, esto implica no solo aceptar la otredad (reconocerse a sí mismo y aceptar al otro), sino, al hacerlo entender que existen otras culturas y que otros modos de vida son posibles, esto debe llevarnos a reconocer que hay alternativas distintas al actual modo de organización socioeconómica.

Así que "conocer" las características socioculturales de otros grupos del mundo, no potencia automáticamente el desarrollo de su carácter crítico y la construcción de un imaginario que dé lugar al reconocimiento de la otredad y de las posibles alternativas distintas al discurso hegemónico, lo hacen la constante muestra de situaciones contradictorias cotidianas,

Al buscar que el alumno exprese en forma oral, escrita o iconográfica su avance y su cambio de actitud con respecto al objeto de estudio sugiriendo el aislamiento de este último, se produce una comprensión incompleta del mismo, ya que es imposible comprender cualquier objeto sin tomar en cuenta las relaciones de éste con la totalidad, por lo tanto, lo que se logra con el aislamiento es fragmentar el conocimiento y

²⁸ Citado por Torres (2001: 42) en *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global*.

almacenar una serie de datos y conceptos aislados, lo cual, puede dotar de cierto vocabulario al alumno, pero no garantiza la adquisición de un marco conceptual que el alumno pueda manejar con fines explicativos. Y es que como nos dice Freire, (1990: 49) en la educación liberadora:

“los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta, no ya como una realidad estática, sino como una realidad en transformación, en proceso.”

Al analizar el espacio a través de los distintos procesos que le dan forma y continuidad el alumno comprende que el espacio es el resultado de las relaciones que se dan entre diferentes actores y que, estos procesos articulan las escalas en lugar de aislarlas, de hecho, no es posible comprender un proceso “aislando el objeto de estudio geográfico”, analizándolo solo a nivel local, sino buscando explicarlo a partir de sus relaciones con los que se están dando a nivel nacional y mundial.

El compromiso con los problemas sociales y la promoción de una actitud crítica, implican ofrecer a los estudiantes algunos conceptos clave que les permitan cuestionar las condiciones actuales de degradación ambiental y desigualdad social después de ubicar su posición dentro de las relaciones que se dan en la sociedad (o sea reconocer su pertenencia a una clase social)

De ninguna manera negamos la importancia de los elementos que dan dinamismo a los fenómenos que se presentan en la superficie terrestre y que caracterizan las distintas formas de vida en el planeta, más bien buscamos mostrar estos elementos como constituyentes del paisaje, el cual sufre constantes modificaciones producto de la actividad humana.

Ya dijimos que el curriculum es una expresión política, puesto que contiene ciertos cursos ideológicos que se desea sean difundidos a través de la educación. El curriculum es, efectivamente una cuestión política, de poder. Privilegiar un tipo de conocimiento es una cuestión de poder, el tipo de conocimiento que se presenta en el programa de estudios está claramente delineado para transmitir un discurso hegemónico que responde a intereses de la clase dominante.

Lo que podemos leer en la revisión del programa de estudios es una contradicción entre las expectativas expresadas por los “especialistas” que formulan los “paquetes” como nos dice Freire:

“Y lo curioso de todo esto es que a veces los sabelotodo y las sabelotodo que elaboran detalladamente sus paquetes llegan a hacer explícito pero casi siempre dejan implícito en su discurso, el que unos de los objetivos esenciales de los paquetes, que ellos no llaman con ese nombre, es viabilizar una práctica docente que forje mentes críticas, audaces y creativas. (Freire, 1994: 15)

Sin embargo, dado el contenido del curriculum y las exigencias que pesan sobre el profesor sobre el cumplimiento de los objetivos especificados en el programa, los resultados terminan siendo exactamente lo contrario a lo antes enunciado por lo “especialistas”:

Y la extravagancia de esa expectativa está precisamente en la contradicción frontal entre el comportamiento pasivizado de la maestra, esclava del paquete, domesticada por sus guías, limitada en la aventura de crear, contenida en su autonomía y en la autonomía de su escuela, y lo que se espera de la práctica de los paquetes: niños libres, críticos, creativos.” (Ibidem)

Aun así, algunos temas de esta unidad representan una posibilidad para el desarrollo de la Pedagogía crítica al tener como objetivo que el alumno muestre una actitud crítica sobre las relaciones entre los países, pero para aprovechar esta posibilidad se requiere no solo enumerar los indicadores de población y de desarrollo económico, sino al hacerlo identificar también las diferencias abismales entre países desarrollados y en desarrollo y señalar que esa desigualdad tiene una explicación: el sistema socioeconómico actual.

Subtemas como la migración, el crecimiento urbano y la evolución de los estados considerados en esta unidad bien pueden ser aprovechados en la enseñanza de una Geografía que integre diferentes enfoques para dotar a los estudiantes, sobre todo aquellos que pertenecen a la clase trabajadora, de elementos que puedan hacer posible hoy la formación de jóvenes consientes y no alienados, semilleros de la transformación social y no de la continuidad. Algunos conceptos elementales que

debiera incluir el programa para lograr tal finalidad son los que se presentaran en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

APORTES CONCEPTUALES RECIENTES NO CONSIDERADOS EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS

DE GEOGRAFÍA GENERAL PARA BACHILLERATO

“Me gusta ser persona porque, aun sabiendo que las condiciones materiales, económicas, sociales, políticas culturales e ideológicas en que nos encontramos generan casi siempre barreras de difícil superación para la realización de nuestra tarea histórica de cambiar el mundo, también sé que los obstáculos no se eternizan.”
Paulo Freire

3.1 Nociones para una práctica pedagógica liberadora

En el capítulo anterior se revisó el programa de estudios, y a partir de esa revisión afirmamos que la concepción de espacio y Geografía que se maneja en tal programa corresponde a una concepción positivista, que despoja al proceso de enseñanza aprendizaje de su carácter político. Hablábamos de un discurso dominante que se pretende difundir a través del contenido programa y decíamos que el conocimiento es tratado como una esfera de hechos objetivos, es decir como algo externo al individuo, algo que se le impone como realidad absoluta, no se contempla su carácter político, sujeto al cuestionamiento, el análisis y la negociación, este es precisamente el modelo de curriculum dominante, el cual apenas deja a los estudiantes espacio para generar sus propios significados, para actuar sobre sus vidas vividas o para desarrollar sensibilidad para el pensamiento crítico.

Contraria a esta postura positivista de la educación, Freire (1998: 28) considera que el aprendizaje sirve no sólo para *“adaptarnos, sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla.* Por lo tanto,

“la práctica educativa demanda la existencia de sujetos: uno que, al enseñar aprende y otro que al aprender enseña, de allí su cuño gnoseológico; la existencia de objetos, contenidos para ser enseñados y aprendidos, incluye el uso de métodos, de técnicas, de materiales; implica, a causa de su carácter directivo, objetivo, sueños, utopías, ideales. De allí su politicidad, cualidad que tiene la educación de ser política, de no ser neutral. (Freire, 1996: 51)

En el mismo sentido, Giroux (1990:85) nos dice que la enseñanza es un proceso político no solo porque contiene un mensaje político o aborda temas políticos de vez en cuando, sino porque *“está producida y situada en un conjunto de relaciones sociales y políticas del que no puede abstraerse”.* Este autor afirma que a los estudiantes se les

ha de dar la *“oportunidad de comprender la naturaleza política del proceso de la enseñanza escolar.*

Esta concepción de la educación como una cuestión política es el escenario para que otros autores (Apple, Giroux, McLaren), realicen planteamientos para considerar que el curriculum puede transformarse en una acción emancipatoria y negociada en la medida en que mediante el proceso comunicativo que desata (o sea el diálogo), posibilita que los estudiantes usen su capital cultural, permitiendo debatir su cuadro de valores y creencias.

Esta consideración del curriculum como posibilidad para la transformación tiene varias implicaciones:

Primero, entender la educación como:

*“un proceso de creación y facilitación de orientación de las acciones y conocimientos mediante relaciones de interacción simétricas en un contexto de comunicación crítica y racional”.*²⁹

La educación no se entiende más como una transmisión, sino como una construcción, ambientada por el diálogo y animada por el cuestionamiento, dirigido a la búsqueda del conocimiento que no permite la aceptación pasiva de los discursos sino la curiosidad por el saber real, por una explicación integral de la realidad.

Segundo, entender a la acción pedagógica en el bachillerato como:

“la relación entre adultos y jóvenes, con la posibilidad de discurso, de problematizar la vida cotidiana, analizarla y llevar a un consenso, una vez analizados los conflictos existentes. El criterio del éxito pedagógico no radica en la eliminación de los problemas, sino (en su planteamiento) y en la (formación) de conciencia, cuando ha tenido lugar un cambio y se ha alcanzado una nueva posición.” (Pérez, 2003)

²⁹ Entendemos por crítica el esfuerzo intelectual y en definitiva práctico por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar entre sí las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra, por conocerlas de manera efectivamente real.” (Horkheimer, M., citado por Andrés Ángel Sáenz del Castillo, en “Teoría Crítica y Educación”)

Entendida así, el principal objetivo de la labor es la concientización, la cual sólo se logra a partir de la interacción entre los integrantes de un grupo, de su reconocimiento como parte de tal grupo y de su participación en él, así guiando la mera curiosidad hacia una curiosidad epistemológica, se busca que el individuo se reconozca a sí mismo inmiscuido en una serie de relaciones que se dan a partir de una organización social.

Pero para que sea posible desarrollar la práctica pedagógica en el marco de la Pedagogía crítica como la entienden autores de esta corriente como McLaren³⁰, deben retomarse ciertos conceptos clave dentro del curriculum, entre ellos el concepto de cultura.

3.1.1 El concepto de cultura

Se va a centrar la discusión en la cultura, en donde se sabe inscrito el curriculum, en un proceso económico y político.

Según Pablo Freire (1979:51):

“El concepto de cultura dentro de un programa educativo ayuda a superar la comprensión ingenua de la realidad y a desarrollar la crítica. Resaltando el papel activo del hombre con su realidad. La cultura como resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador... como adquisición sistémica de la experiencia humana, como una incorporación por eso crítica y creadora y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones dadas”

El concepto de cultura propuesto por Freire pretende resaltar el papel del hombre no solo como receptor pasivo de una cultura “heredada”, sino como constructor, como agente activo en la construcción de cultura a través de su trabajo, reconociéndose a sí mismo dentro de una cultura y valorándola. Si pensamos en que la cultura dominante

³⁰ Giroux y McLaren (1999: 113) sostienen que *“Este enfoque (refiriéndose al de la Pedagogía crítica) tomaría las particularidades históricas y sociales de las experiencias de los estudiantes como punto de partida para desarrollar una Pedagogía crítica del aula, es decir, empezaría con experiencias populares haciéndolas significativas respecto del compromiso crítico.”* Sin embargo, también advierten que *“Los educadores tendrán que aclarar el tipo de curriculum que se necesita para construir una democracia socialista crítica y definir conceptos tales como poder, cultura escolar y conocimiento realmente útil”*, tarea que implica por parte de los educadores compromiso y disposición a la lucha y al riesgo, para dotar a la teoría y a la práctica educativas de una visión de futuro.

es la que se legitima a través de los planes y programas de estudio y que el contenido de los mismos no incluye aspectos de la cultura popular como son los saberes locales que refuerzan la memoria colectiva de los grupos culturales sino que más bien descalifica los elementos de la cultura popular, entonces podemos aquilatar esta concepción de cultura que propone Freire y su potencial al ser integrada en el programa de estudios.

Quizá lo más valiosos en esta propuesta es esa concepción de cultura como una cuestión dinámica e inacabada, precisamente por estar en interacción constante con otras culturas. A través de este concepto de cultura,

"los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta, no ya como una realidad estática, sino como una realidad en transformación, en proceso." (Ibídem)

Retomar así el concepto de cultura en un programa de estudios permite que el educando reconozca, valore y utilice su propio capital cultural, su identidad ya que la cultura tiene que ver con nuestros valores, nuestras creencias, nuestras tradiciones, nuestras experiencias, nuestra formación, nuestros comportamientos, etcétera y con la forma en que los organizamos y los manifestamos colectivamente.

El reconocimiento del hombre como ser histórico, parte y creador de cultura (entendida como la configuración de ideas, creencias, formas de pensamiento y obras del hombre, que se orienta hacia los valores y se manifiesta en sus actos, en el arte, y en los artefactos que ha creado y utiliza) a través del trabajo, es el punto inicial para permitir a los educandos descubrirse como integrantes de un grupo cultural.

Por ello, el currículum debe incluir los elementos culturales que impregnan la vida de la gente, haciendo posible primero, el rescate del capital cultural con que el educando llega a la escuela (el lenguaje, sistema de valores y creencias); luego el reconocimiento de los modos en que esta cultura se relaciona con otras (cultura dominante y cultura popular); finalmente, ayuda a encaminar al alumno en el pensamiento crítico pues lo invita a que entienda y cuestione las formas en que se relaciona su cultura con otras culturas y el papel que juega la propia.

Este concepto de cultura pasa no solo por el reconocimiento de las culturas y la exigencia de respeto hacia la diversidad, sino que pretende describir las relaciones entre las culturas y exponerlas de manera crítica.

Esta perspectiva multiculturalista, implica por un lado el cuestionamiento del objetivo uniformizador del enfoque positivista y, por otro, sugiere una revalorización del pluralismo cultural en sí mismo.

3.1.2 Multiculturalismo crítico

Desde el multiculturalismo crítico es McLaren (2006: 88) quien discute sobre las culturas y nos dice que:

“están compuestas por espacios negociados, disputados y contruidos socialmente, de actividades creadoras de significado así como de silencios estructurados. Son escenarios de conflictos donde los significados producidos dentro de las relaciones económicas, políticas y sociales están constantemente en pugna.”

Y rescata la importancia de la cultura como soporte de la memoria histórica que desde el punto de vista pedagógico es una aliada en el análisis y la explicación de la situación actual y en la formación de perspectivas entre los jóvenes estudiantes. Solo si sabemos de dónde venimos, podemos explicar cómo estamos y reflexionar sobre el punto al que nos dirigimos:

Las culturas no solo producen posibilidades constitutivas para la producción de tradición, sino también crean los espacios para el recuerdo y la renovación de las raíces de la historia, las costumbres, las creencias, los símbolos, los valores espirituales y las prácticas como personas.” McLaren (2006: 89)

La cultura no solo dota de identidad en parte a través de la memoria histórica, sino que por su carácter dinámico puede y debe crear condiciones para el cambio, tal como nos advierte en la siguiente frase:

“Un grupo social sin cultura es el que no tiene un conocimiento profundo de su propia historia, congelada en el tiempo y el espacio, incapaz de desafiar o cambiar las condiciones opresivas en que se encuentra... recordar no es sólo restaurar algo del pasado intacto; es también colocarlo en las relaciones de vida del presente.” (Ibidem)

Y ¿qué hace el multiculturalismo crítico dentro de la Pedagogía? Según McLaren (1998:116) el multiculturalismo crítico:

“lucha contra la homogeneidad cultural, aboga por una heterogeneidad cultural que une a las personas de diferentes clases, etnias y géneros. Combate la comercialización de los valores y las creencias de las culturas subordinadas en una sociedad dominada por el consumidor, al volverse a concentrar en los problemas relacionados con la desigualdad social y animar la formación de alianzas multirraciales y transétnicas.”

Esta perspectiva de multiculturalismo dentro de la Pedagogía

“va dirigida especialmente a la creación de las condiciones en aulas de grupos minoritarios para cuestionar las relaciones sociales, económicas y políticas en que ellos se ven situados históricamente, por lo tanto, es francamente opuesta a los intereses de la clase dominante.”³¹

Coincidimos con McLaren (2001:67) cuando dice que:

“Las desigualdades sociales y económicas reproducidas por los grupos sociales privilegiados que intentan conservarlas en el pasado y revivirlas en el presente para asegurar su producción en el futuro, pueden desafiarse mejor a través de las prácticas pedagógicas críticas y el activismo político”

Pero no será posible si no se presentan las condiciones necesarias, parte de ellas deberían estar dadas en el contenido del curriculum, de no ser así, el profesor tiene la posibilidad de crear un espacio, para la discusión en el que, sin salir de los temas del curriculum, pueda recuperarse y mantenerse esa memoria histórica.

“...la apertura de espacios sociales y políticos para que los grupos marginados reconstruyan sus propias historias -historias no desprovistas de fuerza opositora, ni hechas a la medida europea (amistosas y serviciales con la élite del poder), sino más bien escritas desde abajo, para romper la explotación y para desafiar a los responsables-.” (Ibidem)

³¹ Es a través del discurso de posibilidad, formado por un lenguaje que reconozca a éste como la introducción, preparación y legitimación para formas de vida social, que el discurso curricular está en conexión con formas de potenciamiento personal y social que haga suya la lucha para desarrollar formas activas de vida comunitaria en torno a los principios de igualdad y democracia.

Por lo tanto, integrar un concepto de cultura dentro de un programa de estudios desde la perspectiva del multiculturalismo crítico implica, no solo considerar a la cultura como un grupo de elementos a transmitir con un sentido homogeneizador, sino que se trata de un concepto de cultura que, parafraseando a Freire, *“humaniza al hombre”* a través del reconocimiento de su participación en la creación de cultura con sus actividades reflejadas en el producto de su trabajo, trabajo que realiza inserto en un grupo social cuya organización económica implica una serie de relaciones que le confieren a él un papel determinado pero no inamovible, sino sujeto a cambios a través de la historia.

Al reconocerse como ser histórico, creador de cultura, el educando podrá entender los procesos que generan la situación actual, cuestionar el tipo de relaciones a que está sometida su cultura, pero sobre todo podrá entender al hombre como *hacedor* de historia y a la cultura como modo de vida dinámico e inacabado, por tanto con posibilidades de ser transformado. Este es el objetivo de la Pedagogía crítica dirigida por supuesto a los grupos marginados³².

3.2 La Geografía y los conocimientos geográficos

Así como fueron retomados los conceptos de educación liberadora y cultura en el marco de la Pedagogía crítica, es necesario ahora recuperar algunas conceptualizaciones desde el enfoque de la Geografía crítica, esto con la finalidad de evidenciar aquellos avances teóricos que se han dado dentro de la Geografía que son ignorados en el programa aquí analizado, el cual a pesar de “estar actualizado” conserva una visión tradicionalista de la ciencia geográfica.

“La Geografía es la ciencia que estudia el espacio”. Las diferentes corrientes de pensamiento geográfico estarían de acuerdo con esta afirmación, sin embargo, es la amplia gama de discursos geográficos³³ lo que hace difícil encontrar un lenguaje común con el cual puedan comunicarse aquellas corrientes, de ahí, según Harvey

³² Para cumplir este objetivo es requisito indispensable romper con la idea de que cultura es sinónimo de pensamiento enciclopédico donde el educando es considerado un depósito en el cual se vierten datos y hechos aislados que deberá archivar en su cerebro y, en determinado momento exponerlos respondiendo a estímulos externos sin reparar siquiera en la utilidad y finalidad de tal conocimiento mucho menos en las posibilidades de transformación que representa.

³³ Esta diversidad de discursos es ignorada en el Programa de estudios, así como la historia de la Geografía cuya revisión breve ofrece un panorama de los cambios en el pensamiento geográfico a lo largo de los siglos.

(2007: 99) proviene la renuencia a contemplar la idea de que la Geografía puede tener una naturaleza o una esencia, o una misión básica en cuanto disciplina. Entonces el autor identifica como misión de la Geografía, (y requisito para su sobrevivencia como disciplina), el desarrollo de lo que denomina *sólidas ideas geográficas* que expresen algunas de las unidades que encontramos en los discursos diferenciados de nuestro marco disciplinario.

En un ejercicio que pretende encontrar las unidades que subyacen a conocimientos geográficos enormemente diversos, y sugerir ejes en torno a los cuales puedan agruparse las ideas sólidas, Harvey encuentra que son cuatro los elementos estructurales de los conocimientos geográficos:

3.2.1 Identificaciones cartográficas

La configuración de mapas es una actividad que tradicionalmente ha caracterizado al geógrafo. Incluso el programa de estudios aquí analizado dedica buena parte de la primera unidad a este tema. La cartografía trata de localizar, identificar, delimitar fenómenos y, por consiguiente de situar acontecimientos, procesos y objetos dentro de un marco espacial coherente. Pero estas operaciones influyen de manera clave en la formación de subjetividades personales y políticas.

“El concepto que tenemos de nosotros mismos (tanto individual como colectivamente) está ampliamente definido por nuestra posición en la sociedad y en el mundo. Este posicionamiento se da con o sin un mapa formal del tipo generalmente aceptado. Hay mapas mentales y cognitivos... integrados en nuestra conciencia, los cuales no se prestan con facilidad a ser representados en una red o retícula cartesiana.”
(Harvey, 2007: 101).

Reafirmamos aquí la subjetividad del mapa, y rescatamos la importancia de enseñar a los alumnos a leer no solo el contenido “objetivo” del mapa (título, simbología, escala, etc.) sino la finalidad que éste persigue al mostrar de tal o cual modo la información, la cual está relacionada con la visión (y los intereses) del autor.

Debido a que *“las subjetividades políticas, personales y psicológicas son sensibles a los esfuerzos cartográficos”* es necesario que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se ponga especial atención en la forma en que los alumnos se ubican

frente al mundo y en el mundo ya que esto definitivamente afecta sus comportamientos sociales y el sentido de bienestar, así la cartografía se convierte no solo en un elemento más del contenido temático, sino en un aspecto de la Geografía que al ser analizado se transforma en un instrumento para el análisis y posterior comprensión de la realidad.

3.2.2 La espaciotemporalidad

Al abordar en el marco teórico de este trabajo el concepto de espacio, decíamos que se trataba de un producto social, del resultado de la iniciativa, las decisiones y las actuaciones del hombre. Estas acciones se llevan a cabo en un contexto social, una sociedad regida por normas y por valores que influyen en la forma de organización del espacio. De ahí que el espacio no nos dice nada por sí solo, para comprenderlo hay que transcribir la forma espacial en vínculos sociales: la fuerza de trabajo, el mercado de trabajo, la producción, el intercambio, el consumo, la apropiación.

El espacio así construido es ante todo un producto social, y la teoría del espacio sólo puede concretarse a través de la estructura social. No es sólo sobre el terreno donde el geógrafo debe buscar las claves explicativas de las formas de organización espacial. Espacio y sociedad interactúan y evolucionan de forma continua. Por lo tanto, la relación sociedad-espacio no es meramente unidireccional, sino bidireccional, se trata del espacio como producto social y como factor, influyendo decisivamente en las relaciones sociales. Retomando principalmente a Lefebvre diríamos que es un producto-productor social.

Además el espacio geográfico está caracterizado por su historicidad: es una realidad que evoluciona a lo largo de la Historia, a cada lugar a cada tiempo le corresponden unas determinadas formas y estructuras espaciales. El espacio está constituido por:

“un conjunto de formas representativas de las relaciones sociales del pasado y del presente, y por una estructura representada por las relaciones sociales que ocurren ante nuestros ojos y que se manifiestan por medio de los procesos y las funciones. El espacio es, entonces, un verdadero campo de fuerzas cuya aceleración es desigual. Ésta es la razón de que la evolución espacial no se realice de forma idéntica en todos los lugares” (Santos, 1990: 126)

Es decir, en el momento actual influyen tanto variables de nuestro tiempo como de tiempos pasados. El balance entre la influencia de variables de tiempos pasados y variables del tiempo presente varía decisivamente de unos lugares a otros. Por lo tanto, los lugares son resultado de múltiples influencias, directas e indirectas, de carácter local y supralocal, en el pasado y en el presente. El tiempo y el espacio se entrecruzan haciendo que:

“el problema de las superposiciones se presenta en toda su extensión. No se trata sólo de una superposición en el tiempo, ya que en cada momento los elementos que entran en la combinación tienen edades diferentes. También hay superposición, al mismo tiempo, de influencias originadas en múltiples puntos o en múltiples espacios. Todas esas superposiciones atribuyen a cada lugar una combinación específica, un significado concreto que es, al mismo tiempo, temporal y espacial” (Ibídem).

Por lo tanto, las relaciones espacio-temporales entrañan una gran complejidad: no basta con considerar para cada lugar la actuación de las influencias “locales” a lo largo del tiempo y de las influencias de otros espacios en el momento actual. También las variables de esos otros lugares son temporales, y también las variables de ese mismo lugar fueron influidas por lo que pasaba en otros lugares en otros momentos de la Historia, por lo que pudo haber, con distintas intensidades, influencias de lugares lejanos en tiempos lejanos.

Por lo anterior, una de las categorías que consideramos necesario retomar ahora es la de Espaciotiempo. Wallerstein (1998: 36) hace una significativa aportación en este sentido cuando nos explica los cinco tipos de TiempoEspacio “-TiempoEspacio Episódico y Geopolítico, TiempoEspacio Coyuntural-Ideológico, TiempoEspacio Estructural, TiempoEspacio Eterno y TiempoEspacio Transformacional-“y nos advierte sobre las implicaciones del uso de cada uno de ellos en la interpretación de los procesos sociales.

Por ejemplo, el TiempoEspacio Estructural tiene que ver con la comprensión de los sistemas sociales geohistóricos reales. En la medida en que son sistemas que tienen características que son inmutables, pero ya que son históricos cambian con mucha frecuencia, así, las estructuras internas de un sistema continúan hasta que sus

contradicciones internas, sus trayectorias evolutivas fuerzan una bifurcación, entonces estallan o se extinguen... y ocurre un cambio real.

Contrariamente, el TiempoEspacio Eterno nos presenta la historia en forma lineal y continúa, ignorando sus diferentes ciclos evolutivos, su carácter dinámico, al utilizar este tipo de Tiempoespacio la realidad queda expuesta como un continuo de hechos sin dinamismo, coincidiendo con un espacio absoluto, estático e inalterable.

Identificar si estamos viviendo un momento de bifurcación (o sea un TiempoEspacio Transformacional) es un reto para las ciencias sociales y al asumirlo, ubicarnos espaciotemporalmente se vuelve un requisito.

Potenciar al educando para que considere la categoría tiempoespacio como parte esencial de la ciencia geográfica y en general de las ciencias sociales es un reto no asumido en el programa aquí revisado.

3.2.3 Lugar y región

Encontramos en la siguiente cita de Santos una forma clara de aproximarse al concepto de lugar:

“El lugar es un conjunto de objetos que tienen autonomía de existencia por las cosas que lo forman –las calles, edificios, canalizaciones, industrias, empresas, restaurantes, electrificación pavimentaciones- pero no tienen autonomía de significados, pues cada día nuevas funciones sustituyen las antiguas, nuevas funciones que se imponen y se ejercen, por ello el lugar no lo explica todo por sí mismo, es la historia de las relaciones, de los objetos sobre los que se realizan las acciones humanas, ya que los objetos y las acciones mantienen relaciones dialécticas, donde el trabajo acoge las relaciones sociales y estas impactan sobre los objetos”, (Santos, 1990: 81).

El lugar es importante, pues si bien es cierto que entre más estrecha es la relación de aquellos con los ejes centrales de poder (como sucede en las grandes ciudades globales) mayor es el parecido de sus características espaciales, también es cierto que, a escala local se crean ciertas redes sociales de resistencia cuya oposición limita la heterogeneidad de los espacios, además, en la creación de espacios de acumulación de capital, forzosamente se crean también espacios desposeídos de capital, los que

Santos define como espacios perdedores, cuyas características espaciales serán únicas.

Por eso tenemos que hablar de tiempoespacio y debemos acudir a distintas escalas para su explicación, ya en el capítulo I citando también a Santos aclaramos la diferencia entre la escala cartográfica y la escala geográfica pero además hay que tomar en consideración que las escalas espaciales no se mantienen fijas, sino que son redefinidas, impugnadas y reestructuradas en lo referente a su extensión, contenido, importancia relativa e interrelaciones.

Las explicaciones de los fenómenos no siempre residen en las áreas mismas, muchas veces no es posible entender determinadas configuraciones espaciales³⁴ si no es considerando racionalidades, actores y mediaciones de diferente orden que se encuentran fuera de ellas, de esta manera el estudiante ubicaría las formas en que agentes de distintas escalas intervienen en la transformación del espacio, es decir del lugar en que él habita.

Sobre la región es importante *“reconocer que las regiones se hacen o construyen tanto en la imaginación como de forma material, y que las regiones cristalizan como forma distintiva de una mezcla de procesos materiales, sociales y mentales.”* (Ibídem). En cuanto el espacio continuo se divide en regiones distintivas de cualquier tipo, las imágenes que nos formamos de la información geográfica y las operaciones que se nos permite realizar sobre la misma se multiplican enormemente. Esto hace que los estudios comparativos sobre la diferenciación geográfica y el desarrollo geográfico desigual se vuelven mucho más factibles:

La regionalización, la dinámica del lugar, del espacio, la relación entre lo local y lo planetario fluyen, convirtiendo el desarrollo geográfico desigual de las condiciones físicas, bióticas, sociales, culturales y político-económicas del planeta en el pilar clave de todas las formas de conocimiento geográfico. (Harvey, 2007: 147)

³⁴ La configuración territorial es el territorio más el conjunto de objetos existentes en él; objetos naturales u objetos artificiales que lo definen (formada por la constelación de recursos naturales, lagos, río, planicies, montañas, bosques y también por los recursos creados; carreteras, ferrocarriles, presas, ciudades y otros. (Santos, 1990: 118)

En este contexto hablaremos del lugar como un conjunto de objetos con cierta autonomía pero mucha interdependencia con otros lugares, interdependencia que no se puede explicar sino a partir de la diferenciación de escalas geográficas (incluida la escala temporal). Los términos región y regionalización son comprendidos en función de las características compartidas entre lugares, los cuales son dinámicos, lo que convierte a la región en el resultado de procesos de diferenciación espacial. Por lo tanto, es la explicación de estas diferencias el principal cometido de la ciencia geográfica.

3.2.4 Las cualidades medioambientales y la “relación con la naturaleza”

Aunque el “mundo natural” está dotado de una dinámica innegable, el hombre se apropia de esta base material, la transforma y proporciona como resultado un espacio social propio de cada época. El hombre, por medio de la técnica, modifica constantemente el espacio. Así, el medio natural ha sido y sigue siendo sustituido por un medio cada vez más humanizado. El espacio tiene una carga cada vez mayor de objetos creados por el hombre, que reflejan la tecnología y el conocimiento de cada momento histórico, de forma tal que con el transcurso del tiempo los condicionantes geográficos son comparativamente más humanos que naturales. Es a través de las técnicas que caracterizan cada periodo histórico que las sociedades “hacen” espacio, es decir, la técnica deja su huella en el territorio y el espacio evoluciona constantemente como reflejo de esos cambios técnicos.

A cada evolución técnica le corresponde una mayor capacidad para transformar el espacio, de hecho, nunca antes los cambios espaciales habían sido tan rápidos como ahora, y consecuencias de esos cambios como degradación ambiental y contaminación tampoco se reflejaban espacialmente a nivel global como ahora. Una vez más subrayamos el carácter de la Geografía como ciencia social e insistimos en que es al reflejo espacial de las transformaciones, es decir a los procesos de cambio, que debemos dedicar atención.

Para Harvey la cuestión medioambiental adquiere mucho más interés cuando se reconoce como proceso dinámico y se trata como un problema dialéctico y no puramente analítico. Así, conceptos como recurso natural adquieren gran importancia,

aquel debe ser considerado como una categoría humana: la materia y la energía se convierten en recurso en tanto que se les asigna un uso, variable culturalmente y modificable en el tiempo. Lo importante no es la materia o la energía en sí misma, sino el servicio derivado de su consumo. De este modo, *«la definición de recurso ha de ser necesariamente dinámica, variando con la tecnología, disponibilidad y utilidad»*.

Finalmente, coincidimos con el autor en que la regionalización se convierte en un elemento fundamental para la formación de conciencia e identidad y para la subjetividad política tanto como la imaginación cartográfica, la percepción del espacio-tiempo y la cuestión medioambiental.

3.3 El desarrollo geográfico desigual

Harvey (2003: 102) trabaja sobre la teoría general de los desarrollos geográficos desiguales y empieza advirtiéndonos que a lo largo del tiempo las escalas espaciales cambian, por lo tanto, considera la producción de escalas un aspecto vital de tal teoría. Continúa hablando de la producción de diferencias geográficas que más que

“meros legados históricos y geográficos... son perpetuamente reproducidas, socavadas y reconfiguradas por los procesos político económicos y socio ecológicos que tienen lugar en el presente”. Por lo tanto afirma: “Es igualmente importante considerar como se producen las diferencias geográficas aquí y ahora que contemplar las materias primas historico geográficas que nos han legado anteriores rondas de actividad”. (Harvey, 2003)

Los cambios se han hecho más volátiles en épocas recientes, lo cual es visible en la remodelación de ciudades, estos cambios son también culturales animados por los sistemas de comunicación y se dan también cambios en los sistemas ecológicos y naturales: *El “mosaico geográfico” siempre ha estado en movimiento en todas sus escalas.*

Las cambiantes escalas y la producción de diferencias geográficas son elementos del concepto genérico de desarrollo geográfico desigual. Por lo tanto dice Harvey *“tenemos que pensar en las diferenciaciones, interacciones y relaciones que se verifican entre esas escalas y dentro de las mismas”*. Sostener que todo está fundamentalmente

determinado a escala planetaria (como lo hace el discurso de la globalización) es un error, dado que diferentes actores y agentes operan a diferentes escalas.

La concepción de desarrollos geográficos desiguales puede resultar útil para apreciar las tareas que hay que superar y las potencialidades políticas inherentes en los múltiples movimientos de oposición, generados en parte por el reduccionismo de todos los seres vivos y de todas las diferencias culturales a una forma mercantilizada común, requisito necesario que bajo la fuerza hegemónica del capitalismo ha llevado a la producción de una persona capitalista relativamente homogénea.

El discurso del desarrollo de las competencias en los alumnos que va de la mano con el discurso central de la globalización ha permeado en la educación media superior en México y para comprender y contradecir aquel y otros discursos hegemónicos, encontramos una base teórica (en constante construcción) dentro de la Geografía crítica y en los conocimientos geográficos, proceso que precisa su aplicación en nuestro trabajo docente:

“Los conocimientos geográficos poseen una potencialidad no realizada de buscar interpretaciones universales basadas en el respeto y el interés mutuos y de articular bases más firmes para la cooperación humana en un mundo marcado por fuertes diferencias geográficas”
(Harvey, 2007: 115)

Resulta fundamental la facilidad y disponibilidad del profesor de Geografía, para evidenciar tales diferencias, depende de su visión política, de su postura teórica, la elección del modo de Geografía que enseñará. Si se llegara a sentir identificado por la Geografía crítica debería tener claro que:

... una Geografía crítica busca una senda alternativa. Busca los principios y los mecanismos de la producción del conocimiento geográfico, y se esfuerza por entender cómo se constituyen los conocimientos geográficos y como se utilizan en la acción política para contrarrestar a los poderes dominantes.” (Ibídem)

Si bien aun en construcción, encontramos ciertos elementos conceptuales, tanto en la Geografía como en la Pedagogía para posibilitar la labor docente de un profesor comprometido con el pensamiento crítico.

Conclusiones

Identificar las construcciones conceptuales que limitan un desarrollo del pensamiento crítico en el programa de estudios de Geografía General para Bachillerato fue uno de los objetivos de este trabajo.

A través de la conformación del marco conceptual en el primer capítulo encontramos que el pensamiento positivista ayudado de su idea de objetividad y de una ideología de neutralidad en la ciencia y en la educación, constituye un muro que no permite a los estudiantes desarrollar un pensamiento crítico y que en este contexto las concepciones de Geografía y de espacio quedan despojadas de su carácter político.

En consecuencia, se tiene la concepción de una Geografía escolar inventarista y descriptiva, que apela casi exclusivamente a la memoria y a la repetición. Para superarla, los procesos de conceptualización se convierten en los mejores aliados para alcanzar amplios niveles explicativos de la realidad. Justamente los conceptos nos permiten escapar de la multiplicidad y la diversidad de hechos, para rescatar lo común de todos ellos. Esto no significa desatender los hechos particulares, los datos, los acontecimientos, sino enmarcarlos en un contexto de significación más general, más explicativo.

En el establecimiento del marco teórico se buscó integrar una noción de Geografía y espacio útil en la formación de un pensamiento crítico entre los estudiantes. Y es que si entendemos a la Geografía como ciencia social; lo cual implica comprender que la explicación de lo social está condicionada por la época y el lugar en que se realiza, por los saberes científicos alcanzados al momento, por la concepción ideológica del autor o investigador y por la metodología aplicada, (esto porque las ciencias sociales son construcciones teóricas: a partir de una concepción de la realidad es que los investigadores sociales elaboran análisis, interpretaciones y explicaciones sistemáticamente); y que como ciencia social se encarga de estudiar los aspectos territoriales de los desenvolvimientos sociales, es decir los procesos que dan forma y dinamismo al espacio, se haría no sólo más entendible, sino útil e interesante para los alumnos.

En cuanto al espacio, parafraseando a Milton Santos diremos que en la actualidad el espacio geográfico se reconoce como una categoría social e histórica definida en torno a la disposición de objetos, pero también de acciones, resultado de una lógica particular de producción y apropiación de la naturaleza por los grupos sociales. La acción de los hombres sobre la naturaleza es esencialmente dinámica, ya que la sociedad misma se encuentra en un constante proceso en el cual se producen cambios y permanencias a partir del interjuego de fuerzas de los diferentes actores que la conforman y los proyectos que cada uno de ellos asume.

Por ello, el concepto de proceso (como conjunto de actividades, hechos y operaciones que interactúan, se relacionan entre sí y transforman los elementos de la totalidad) se define como necesario para poder explicar el espacio construido, en éste se va materializando la historia de una sociedad, coexisten elementos del pasado (cuya racionalidad, permanencia y/o cambio de función es necesario tener en cuenta para explicarlo) con otros nuevos, construidos respondiendo a las intencionalidades y necesidades actuales de la sociedad. La presentación del cuadro 1 es un intento por integrar gráficamente las características del espacio. (Ver figura 2)

Las concepciones que aquí presentamos de Geografía y espacio por un lado, junto con la de educación como medio para transformar la realidad por otro, son elementos indispensables cuando se tiene como objetivo fomentar la capacidad crítica y reflexiva del estudiante, ya que le permite partir de su entorno inmediato para que, una vez que se reconozca como parte de una cultura, no solo asimile los nuevos conocimientos, sino que los cuestione y esté en posibilidades de tomar conciencia de su papel en la sociedad y de su (quizá limitada pero real) capacidad como agente transformador de la realidad a partir de la organización.

Es requisito indispensable que el profesor se ubique teóricamente y asuma una postura teórica dentro de la Geografía y la Pedagogía, para que facilite este proceso al alumno, pero no es suficiente para que se logre el objetivo antes descrito, justamente a partir del análisis del programa de estudios (segundo capítulo) confirmamos que se tiene un enfoque positivista de la Geografía, lo cual imposibilita abordar conceptos y temas trascendentes en la actualidad desde la diversidad del pensamiento geográfico.

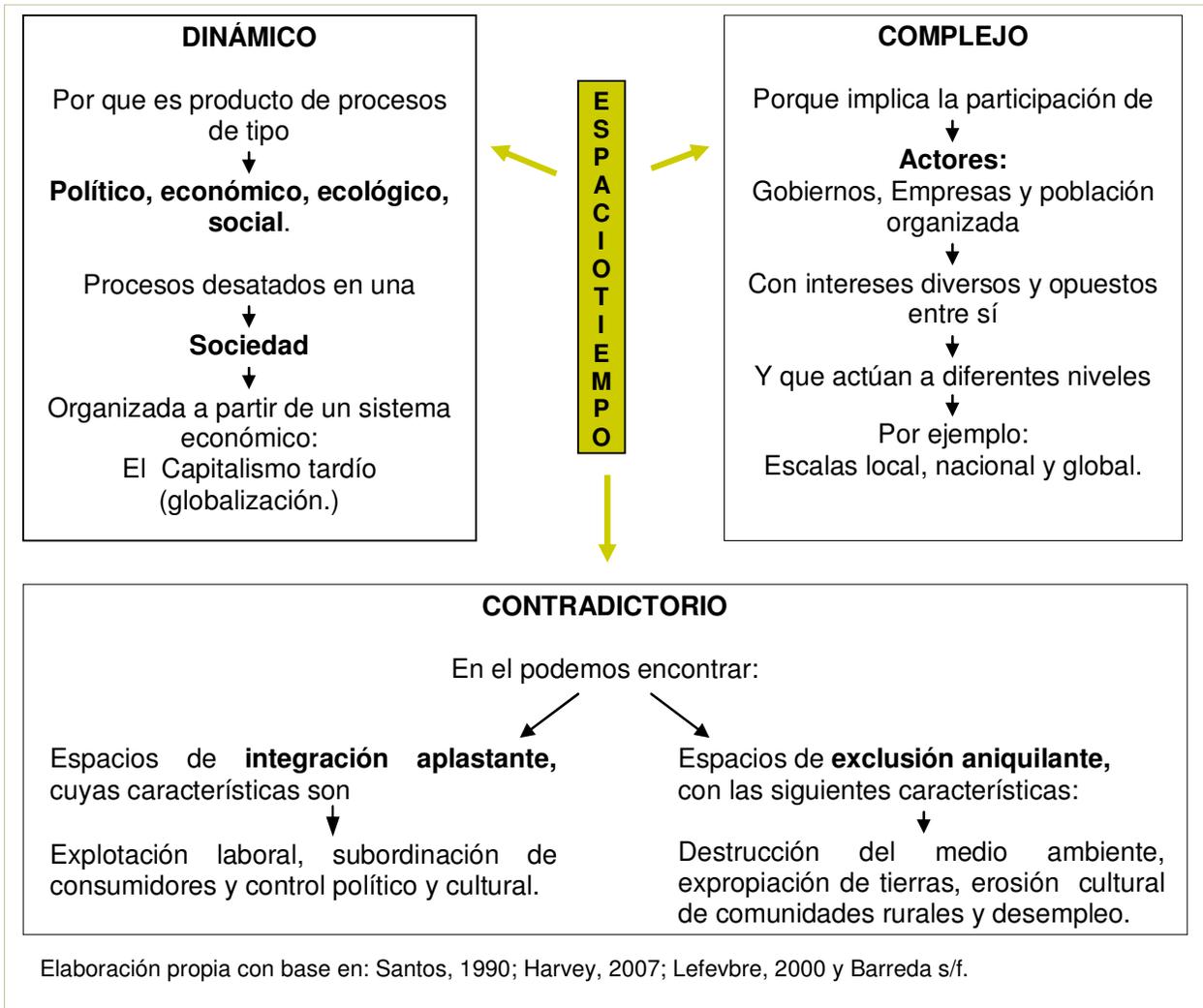


Figura 2. Caracterización del espaciotiempo.

Aclaremos que este trabajo no pretende ser una propuesta para un nuevo programa de estudios, hacerlo implica la discusión colegiada de representantes de las distintas enfoques al interior de las disciplinas geográfica y pedagógica, y un largo proceso de diálogo y negociación tanto en el plano de lo teórico como de lo administrativo, reto pendiente para la comunidad docente de Geografía y circunscrito a las condiciones impuestas por la Secretaría de Educación Pública.

Acaso buscamos destacar que el programa ofrece precisamente aquella concepción de Geografía que ya no es útil en nuestros días e ignora por completo la ofrecida por otros

discursos dentro de la disciplina (capítulo III), lo cual evidencia la desarticulación entre la Geografía que se enseña en el aula y las exigencias de la realidad social, esta situación nos debería llevar forzosamente a una reflexión de nuestro “hacer diario” como geógrafos y como docentes puesto que hoy se requiere de una enseñanza que no sea enciclopédica, que guarde relación con el entorno inmediato de los estudiantes, su país, sus problemas y perspectivas de solución. Subrayar lo extemporáneo del contenido del programa y señalar la finalidad de su discurso a través del análisis es un primer paso para la construcción de un programa de estudios de Geografía a partir de la multiplicidad de enfoques.

Enseñemos Geografía a partir de "las raíces de las cosas". Pensar siquiera un cambio social lo exige así. El fondo real de las cosas es social, es político y es económico. Vayamos al fondo.

Bibliografía

- Apple, Michael (1986) *"Ideología y curriculum"*. Madrid: Akal, 224 p.
- Barreda, A. (s/f), *Opacidades de la globalización*, mimeo.
- Bourdieu, Pierre. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Tr. Isabel Jiménez. Ed. Siglo XXI, México, 206 p.
- Comisión Internacional de Ecologistas en Acción. (1999) *"El capitalismo GLOBAL: El modelo de la desigualdad social y de la destrucción Ambiental"*, mimeo.
- Cordero, Silvia, José H. Svarzman (2007). *Hacer Geografía en la escuela: reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*, México, Novedades Educativas.
- Carta a una profesora / Alumnos de barbiana (1975)*, México, Cultura popular.
- Escobar, Arturo (1999) *Biodiversidad, sustento y culturas. Comunidades negras de Colombia: en defensa de biodiversidad, territorio y cultura*. En <http://www.grain.org/article/entries/881-comunidades-negras-de-colombia-en-defensa-de-biodiversidad-territorio-y-cultura>. Consultado el 20 de Febrero de 2012.
- Fernández Caso, María Victoria, Raquel Gurevich, (coords.); Jorge Blanco... [et. al] (2007) *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas, un temario para su enseñanza*, Buenos Aires. Biblos.
- Freire, Paulo, (1979) *¿Extensión o comunicación? concientización en el medio rural*, tr. Lilian Ronzoni, 9a ed. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo, (1982) *La educación como práctica de la libertad*, 30a ed. México: Siglo XXI: Tierra Nueva, 151 p.
- Freire, Paulo, (1990) *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Barcelona; México: Paidós; Madrid: Ministerio de educación y ciencia, 204 p.
- Freire, Paulo, (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*, México: Siglo XXI
- Freire, Paulo, (1996) *Política y educación*, tr. Stella Mastrangelo, México: Siglo XXI
- Freire, Paulo, (1998) *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*; tr. Guillermo Palacios. México: Siglo XXI, 139 p.
- Giroux, Henry A. (1990) *Los profesores como intelectuales: Hacia una Pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona; México: Paidós: Ministerio de educación y ciencia. 279 p.
- Giroux, Henry. Peter McLaren, (1999) *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila Editores, Madrid.

Giroux, Henry A. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura, y enseñanza: una antología crítica*; tr. Horacio Pons. Madrid: Amorrortu, 380 p.

Harvey, David, (2003) *Espacios de esperanza* tr. Cristina Piña Aldao, Madrid, Akal.

Harvey, David, (2007) *Espacios del capital: hacia una Geografía crítica*, tr. Cristina Piña Aldao, España, Akal.

Kiyindou Alain (2005) *Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*. Coords: Alain Ambrosi, Valérie Peugeot y Daniel Pimienta, C & F editions.

Lefebvre, Henri (2000), *La production de l'espace*³⁵, Anthropos, Paris, 4ta. Ed. 487 pp.

Leff, Enrique (2001) "Espacio, lugar y tiempo. La reapropiación social de la naturaleza y la construcción local de la racionalidad ambiental" En: Nueva Sociedad (Caracas) N° 175, septiembre-octubre.

Leff, Enrique. (2005) *La geopolítica de la biodiversidad y el desarrollo sustentable: economización del mundo, racionalidad ambiental y reapropiación social de la naturaleza*. En: La Guerra Infinita: Hegemonía y terror mundial. Ana Esther Ceceña y Emir Sader. CLACSO.

McLaren, Peter, (1990) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. 2a ed. Instituto de Estudios y Acción Social, Buenos Aires.

McLaren, Peter (1998) *Multiculturalismo Revolucionario*, Siglo XXI, México.

McLaren, Peter (2001) *El Che Guevara, Paulo Freire y la Pedagogía de la revolución*; tr. María Guadalupe Benítez Toriello, Ed. Siglo XXI. México.

McLaren, Peter, Ramin Farahmandpur (2006). *La Enseñanza contra el capitalismo global: una Pedagogía crítica*: traducción, Néstor Cabrera. Ed. Popular. Madrid, 335 p.

Parés, Manuel (2002) *Globalización y diversidad*, mimeo.

Pérez Serrano, Gloria (2003). *Pedagogía Social, Educación Social*, Madrid, Narcea.

Ramos, Claudia. (2008) "Comunidades indígenas, actores centrales de las áreas naturales protegidas. En: Periódico Milenio, suppl. Mundo Indígena, 10 de Octubre de 2008, Número 4.

Romero, Laura (2008) "Crisis ambiental, el reto más relevante de la historia, En: Gaceta UNAM, 4 de agosto, Número 4,088. México. UNAM.

Sáenz C. Andrés (S/F) "Teoría crítica y educación", mimeo.

³⁵ Se leyó una traducción realizada por Norma Ortega Sarabia.

Sánchez. C. Darío (S/F) La dialéctica del positivismo-humanismo en la ciencia y en la geografía: Inconmensurabilidad y complementación. mimeo

Sánchez Vázquez, Adolfo. (2003) *Teoría social, espacio y ciudad*. México, El Colegio de México.

Santos, Milton. (1990) *Por una Geografía nueva*. tr. Pilar Bosque Sendra, Madrid, Espasa-Calpe, 190 p.

Santos, Milton. (2000) *La naturaleza del Espacio: técnica y tiempo: razón y emoción*, Ariel, Barcelona.

Saxe-Fernández, J. (Coord.) (1999), *Globalización: crítica a un paradigma*. UNAM-P y J, México. Cap. I, Globalización e imperialismo. España, Plaza y Janes.

Smith, Neil. Cindy Kats, (1993) *Fundamentando la metáfora, Hacia una política del espacio*. Mimeo.

Tibán, Lourdes (2000), *El concepto del desarrollo sustentable y los pueblos indígenas*. En: Boletín ICCI (Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas) Año 2, No. 18, Septiembre del 2000.

Torres, Carlos A. (2001) *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. (tr.) Isabel Vericaty Betha Ruiz de la Concha. México: Siglo XXI. 363 p.

Wallerstein, I. (Coord.) (1996) *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI. Mexico.126 pp.

Wallerstein, I. (1998) *El tiempo del espacio y el espacio del tiempo: el futuro de la ciencia social*, En: Geografía política, Vol. 17, núm. 1

Páginas consultadas en Internet

www.pangea.org/jei: Versión electrónica del artículo publicado en **Tabanque**, nº 17 (pp. 11-32), incluido en la **Monografía "Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la transformación socioeducativa"** coordinada por el autor de este artículo (2003, Valladolid: Univ. de Valladolid).

www.engels.org

www.enREDando.org.ar