



## **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior  
Facultad de Filosofía y Letras  
Geografía

**La función de los espacios fronterizos y su territorialidad en el contexto del Estado Capitalista de la Era Global: Diseño de una secuencia didáctica para la comprensión de esta problemática**

### **TESIS**

Que para optar el grado de:  
**Maestro en Docencia para la Educación Media Superior**

Presenta:

**Marcos Redondo Legaria**

Tutor principal

**Dr. David Israel Alberto Herrera Santana**  
Facultad de Filosofía y Letras

#### **Comité tutor**

**Dr. Fabián González Luna**  
Facultad de Filosofía y Letras

**Dra. Gabriela de la Cruz Flores**  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

**Dra. Mónica Morales Barrera**  
Facultad de Filosofía y Letras

**Mtro. Federico José Saracho López**  
Facultad de Filosofía y Letras

Ciudad Universitaria, CDMX, noviembre de 2018



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

- A la Universidad Nacional Autónoma de México y la Escuela Nacional Preparatoria, gracias por abrirme sus puertas para formarme profesionalmente como geógrafo, y darme la oportunidad de trabajar como académico desde hace 22 años.
- Al Dr. David Herrera Santana, mi gratitud por tu valioso acompañamiento, sugerencias, solidaridad, paciencia y exigencias justificadas para consolidar este trabajo de tesis.
- A la Dra. Gabriela de la Cruz agradezco sus atinadas recomendaciones y por brindarme el tiempo necesario que se requirió para desarrollar este proyecto académico.
- Al Dr. Fabián González Luna, estoy agradecido por apoyarme en todo momento con tus pertinentes consejos y observaciones para mejorar este trabajo.
- Al Maestro Eduardo Domínguez Herrera, infinitas gracias por siempre apoyar a los maestrantes de Geografía.
- A la Dra. Mónica Morales y al Maestro Federico José Saracho por respaldar este trabajo de tesis.
- Al Maestro Ricardo Beristáin con profundo aprecio, gracias.
- Al Maestro Víctor Ornelas por su incondicional apoyo y comprensión.

- A mi esposa Oli por siempre apoyarme y estar conmigo en esta empresa y muchas otras. Mil gracias amor por la gran fortuna de conocerte.
- A Licha, mi suegra con cariño.
- A mi cuñada Caro por su valioso apoyo.
- A mis padres, Marcos y Elsa con mucho amor y cariño, por todo lo que enseñaron a lo largo de su vida... y con su muerte.
- A mis hermanos: Rodolfo, Elsa y Ana María con cariño.
- A mis sobrinos Itzel, Ana Noelia, Mauricio y Andrea.
- A Laura O. Jácome con enorme gratitud.
- A mis compañeros de la gran primera generación MADEMS Geografía: Arni, Estanislao, Lilia López, Sandra, Laura, Gabriela, Alejandro, Silvia (Chivis), Sergio, Agustín, Armando, Viridiana y Lilia Alquicira.
- A los alumnos del grupo 615 generación 2015-2017 por tu entusiasta participación en la aplicación de la secuencia.
- A mis compañeros maestros preparatorianos: Alejandro Ramos, Jaime Martínez, Germán Carrasco, Paola Cueto, Erika Martínez Hernández, Héctor Israel Ramírez y Toño Carbajal.
- A mi ex alumna María de los Ángeles Jiménez González.

- A mí estimada amiga y compañera de trabajo de tantos años Francis Briseño Contreras.
- A todos aquellos que hicieron posible que este proyecto se consolidara y llegara a buen término, mil gracias.

## ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
Introducción.....	7
Objetivos.....	11
<b>Capítulo 1. Marco teórico disciplinar</b>	
1.1 La enseñanza de la Geografía: Problemática en el contexto del Estado-nación.....	12
1.2 La categoría frontera en función con la lógica territorial del Estado-nación.....	20
1.3 El papel de los espacios fronterizos y sus territorialidades .....	32
1.3.1 Diferenciación territorial.....	34
1.3.2 Fronterización.....	35
1.3.3 Territorios interiores.....	37
1.3.4 Territorios exteriores.....	38
1.3.5 Lugares frontera.....	39
1.3.6 Movilidades.....	40
1.3.7 Caminos.....	40
1.3.8 Trayectorias.....	41
1.4 La situación del Estado-nación frente al proceso de globalización.....	41
1.5 Dinámica actual de los espacios fronterizos.....	47
<b>Capítulo 2. Marco teórico pedagógico y curricular</b>	
2.1 Reseña histórica sobre la enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior. La Escuela Nacional Preparatoria.....	54
2.2 Panorama actual de la enseñanza de la Geografía Política en la Escuela Nacional Preparatoria.....	67
2.2.1 Estructuración del curso.....	69
2.3 Bases teóricas del constructivismo en el ámbito de la educación.....	75
2.3.1 Teoría de Jean Piaget.....	76
2.3.2 Teoría de Lev Vygotsky.....	77
2.3.3 Teoría de Jerome Bruner.....	78
2.3.4 Teoría de David Ausubel.....	79
2.3.5 El constructivismo.....	80
2.4 La didáctica de la Geografía para la comprensión del espacio geográfico.....	83
2.4.1 Paradigma naturalista.....	85
2.4.2 Paradigma regional.....	86
2.4.3 Paradigma neopositivista.....	87
2.4.4 Paradigma social.....	88
2.5 Política educativa en México frente a la globalización....	93

	2.5.1	La Educación Media Superior.....	93
	2.5.2	Repercusiones en la enseñanza de la Geografía.....	97
Capítulo 3		<b>La propuesta didáctica.....</b>	<b>102</b>
	3.1	La secuencia didáctica dentro del proceso enseñanza aprendizaje.....	103
	3.2	El modelo de diseño instruccional.....	106
	3.2.1	Centrar la enseñanza en la solución de problemas.....	108
	3.2.2	Activar el conocimiento previo de los estudiantes.....	109
	3.2.3	Demostrar el conocimiento nuevo.....	109
	3.2.4	Aplicar el conocimiento.....	109
	3.2.5	Integrar el conocimiento.....	110
	3.3	Planeación de la secuencia didáctica.....	110
	3.3.1	Técnica de la exposición y discusión.....	112
	3.3.2	El aprendizaje colaborativo (AC).....	113
	3.3.3	El debate en clase.....	116
	3.4	Los recursos didácticos.....	117
	3.4.1	Uso de material cartográfico.....	118
	3.4.2	La lectura como estrategia de enseñanza.....	119
	3.4.3	El uso de imágenes.....	121
	3.4.4	El video.....	123
	3.5	El contexto escolar.....	125
	3.6	Descripción de las sesiones de intervención.....	126
	3.7	Situaciones didácticas durante las sesiones de aplicación de la secuencia de aprendizaje.....	136
	3.7.1	Primera sesión.....	136
	3.7.2	Segunda sesión.....	139
	3.7.3	Tercera sesión.....	141
Capítulo 4		<b>Resultados y análisis de las evidencias.....</b>	<b>144</b>
	4.1	Interpretación de imágenes.....	145
	4.2	Interpretación en mapa sobre las problemáticas de la región fronteriza México-EEUU.....	150
	4.3	Lectura: conclusiones obtenidas por los alumnos.....	156
	4.4	El debate.....	161
	4.5	Evaluación de la secuencia didáctica.....	166
		Conclusiones.....	173
		Referencias.....	179
		Anexos.....	189

## Introducción

El presente trabajo de tesis de la Maestría En Docencia Para La Educación Media Superior (MADEMS) en Geografía, denominado “La función de los espacios fronterizos y su territorialidad en el contexto del Estado capitalista de la Era Global. Diseño de una secuencia didáctica para la comprensión de esta problemática”, consta de cuatro capítulos principales, los cuales de acuerdo con el desarrollo de los mismos, se van desglosando en varios subtemas.

Como el título de este trabajo lo indica, el concepto central que se desarrolló fue el de fronteras y sus diferentes repercusiones en los ámbitos nacional e internacional, así como su proceso; concepto medular para entender y comprender diferentes elementos de las escalas geográficas, como espacio, territorio, Estado y región entre otros elementos básicos de la asignatura de Geografía Política de la Escuela Nacional Preparatoria.

Respecto a lo disciplinar, la corriente que se siguió, fue la Geografía Radical, también conocida como Geografía Crítica, donde a grandes rasgos esta corriente del pensamiento considera que la Geografía debe dar cuenta de cómo se han producido y reproducido las formas espaciales, caracterizadas por el desarrollo geográficamente desigual, conceptualización que se encuentra presente e inmersa en los contenidos de la asignatura de Geografía Política.

Al ser una tesis MADEMS, está sustentada en el modelo pedagógico del constructivismo sociocultural donde el profesor funge como un guía o mediador de la actividad constructiva de los alumnos con mayor o menor índice de intervención. Esta actividad de guía es imprescindible para que las construcciones de los alumnos se aproximen en el sentido de interpretar los contenidos curriculares según los significados socialmente valorados que se tienen de ellos, y también es una actividad *sine qua non* para que los alumnos participen en un proceso de construcción conjunta en la que al tiempo que negocian los significados también logran desarrollar instrumentos cognitivos, habilidades complejas y actitudes.



Dentro del mismo constructivismo, los alumnos deben ser entendidos como un ser social, protagonistas de las múltiples interacciones sociales en las que se involucran a lo largo de su vida escolar; mientras que el profesor debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial entre el saber cultural y los procesos de apropiación de los alumnos.

A continuación se detalla el contenido de este trabajo de tesis:

En el primer capítulo, a modo de semblanza histórica, se explican algunas corrientes ideológicas, políticas y económicas, que han influido en el desarrollo de los diferentes enfoques y problemáticas de la enseñanza de la Geografía, desde inicios del siglo XIX hasta la actualidad, además, se analiza el desarrollo y evolución del concepto de fronteras en el marco del proceso de transformación del Estado-nación.

En el capítulo 2, denominado Descripción curricular y marco teórico pedagógico, se abordan las características del modelo pedagógico del constructivismo y sus implicaciones dentro de la educación, para dar el sustento a esta tesis.

A modo de reseña histórica, se incluye cómo ha sido el desarrollo de la enseñanza de la Geografía en el Nivel Medio Superior, haciendo énfasis en el caso de la Escuela Nacional Preparatoria. Por otro lado, se define el encuadre de la asignatura de la Geografía Política.

Posteriormente se dan a conocer las bases teóricas del constructivismo, haciendo hincapié en la corriente de pensamiento sociocultural, el cual fue un referente indispensable en la didáctica de la Geografía para la comprensión del espacio geográfico bajo el paradigma social, en el cual la percepción intuitiva del espacio condiciona el aprendizaje del mismo, así como las expectativas temporales sobre las actividades que se pueden desarrollar en el medio, es decir, existe una aproximación conceptual a la definición de espacio considerando las experiencias perceptivas (espacios, volúmenes y flujos), las concepciones cartográficas y

“objetivas” del espacio, además de las representaciones vitales e individuales de las personas que construyen dicho medio geográfico.

No menos importante fue explicar la política educativa en México frente a la globalización y las repercusiones que ha tenido en la Educación Media Superior y en la enseñanza de la Geografía. Sobre este asunto se puede comentar que la globalización ha impuesto el Modelo de Educación Basado en Competencias (MEBC), cuyo complemento necesario es la vinculación productiva, la educación bajo estándares y la certificación institucional como bloques centrales de una visión educativa que viene girando en torno al desplazamiento de la formación de múltiples potencialidades humanas, a favor de otra de corte unidimensional instrumental-técnico-formal de los saberes del “*hacer*”; dejando un notorio vacío existencial en los saberes del “*ser*”.

En este sentido, la situación de la enseñanza de la Geografía del nivel Medio Superior en el periodo de 2008 a 2016 fue difícil, ya que desde que se adoptó la Educación Basada en Competencias por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la disciplina se excluyó de los núcleos de formación disciplinar básica; su lugar en los diferentes marcos curriculares de los bachilleratos estatales y federales es marginal.

En la reforma educativa 2017 de la SEP se trató de eliminar la asignatura de Geografía de la Educación Media Superior. Esta decisión asumida por el Gobierno Federal desvaloriza la enseñanza de la Geografía promoviendo, sin temor a la equivocación, analfabetas espaciales en la etapa actual del neoliberalismo.

En el capítulo 3, se describe el proceso de la elaboración, aplicación y evaluación de la secuencia didáctica. De la misma manera, se explica la metodología, que sirvió para elaborar la secuencia didáctica de aprendizaje, aplicada en un grupo de la Escuela Nacional Preparatoria 9 “Pedro de Alba”. Esta secuencia didáctica es el producto de la reflexión lograda en los marcos teóricos disciplinar y pedagógico.

En el capítulo 4 se dan a conocer los resultados y análisis que se generaron producto de la implementación de la secuencia didáctica

Las evidencias obtenidas a partir de la implementación de la secuencia de aprendizaje fueron:

- La interpretación por escrito de imágenes relacionadas con los conceptos de espacio geográfico y globalización.
- Un mapa donde se distingue gráficamente las definiciones de frontera y límite, además de información escrita acerca de los rasgos económicos, políticos y sociales de la región fronteriza México-Estados Unidos.
- Una conclusión construida por parte de los estudiantes a partir de la lectura *El espacio fronterizo México-Estados Unidos*.
- Una transcripción de las ideas relevantes expresadas durante el debate sobre cómo se justifica la construcción de un muro en el límite internacional entre México-Estados Unidos.

Para observar el desempeño de los equipos participantes, se clasificaron las evidencias obtenidas en tres categorías: excelente, bueno y regular. Para tal clasificación, se consideraron las listas de cotejo donde se incluyen los criterios relevantes que engloban los objetivos de cada sesión de trabajo. Finalmente, en cada una de las secciones establecidas se presentan algunas evidencias representativas donde se discuten los resultados obtenidos.

Después de la implementación de la secuencia didáctica se procedió a su evaluación, la cual consistió en la elaboración de listas de cotejo para cada sesión de trabajo. En éstas se incluyeron los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se desarrollaron.

Las evidencias muestran que los estudiantes construyeron un esquema del concepto del espacio geográfico y fronterizo, partiendo de sus ideas previas e incorporaron los conceptos de Estado, Estado-nación, globalización y neoliberalismo. Lo anterior resulta relevante porque fomenta la comprensión de distintas temáticas que se abordan en el curso de Geografía Política de la ENP.

## **Objetivos**

### **Objetivos generales**

- Diseñar una secuencia de aprendizaje para la enseñanza de la Geografía en el nivel Medio Superior para comprender la función de los espacios fronterizos en el contexto del Estado Capitalista de la Era Global basada en el diseño instruccional.

### **Objetivos específicos**

- Analizar desde la postura de la Geografía Crítica la influencia mundial que tuvieron algunas corrientes ideológicas y políticas en la enseñanza de la Geografía en nuestro país desde el siglo XIX hasta nuestros días, coincidiendo históricamente este desarrollo con las concepciones que se han tenido sobre las fronteras, durante el proceso espacial del Estado-nación.
- Diseñar una secuencia de aprendizaje relacionando la didáctica de la Geografía con el constructivismo sociocultural para que a través de ésta los estudiantes comprendan y adquieran conciencia espacial sobre los procesos de interrelación que han configurado una región fronteriza, con el fin de determinar los efectos socioespaciales del neoliberalismo así como los movimientos que han provocado transformaciones y conflictos territoriales cuyos elementos de lo global se insertan en lo local.
- Valorar los alcances y limitaciones que tuvo la implementación de la secuencia de aprendizaje con los alumnos de 6º año de bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 9 “Pedro de Alba” en la asignatura de Geografía Política.

## Capítulo 1: Marco teórico disciplinar

### 1.1 La enseñanza de la Geografía: Problemática en el contexto del Estado-nación

En este apartado se explicarán algunas corrientes ideológicas, políticas y económicas que han influido en el desarrollo de los diversos enfoques y problemáticas de la enseñanza de la Geografía desde el siglo XIX hasta nuestros días.

Hace más de dos mil años, desde los antiguos pensadores griegos, el saber geográfico con sus conceptos y técnicas fue usado entre otras cosas para comprender la forma de la Tierra y describir los lugares que se descubrían. Posteriormente, gracias al respaldo de los mapas cartulanos y portulanos de finales de la Edad Media, fue posible por parte de los principales imperios europeos dominar las costas africanas, asiáticas y americanas. Sin embargo, esta modalidad de conocimiento técnico que se tuvo en la Geografía siglos atrás, no tuvo una correspondencia histórica en el terreno de la enseñanza de esta ciencia (Benejam, 1992).

Ortega (2000), aclara que la Geografía escolar surgió hasta el siglo XIX, cuando los Estados pudieron reivindicarse como instancias legales y políticas que representaban los intereses de la burguesía recién consolidada sobre las monarquías absolutas.

En el siglo XIX el conocimiento geográfico participó de forma decisiva en la construcción de los Estados-Nacionales liberales, pues fue útil para legitimar la noción de territorio nacional, como uno de los elementos de cohesión e identidad de la burguesía europea y norteamericana. Por esta razón, la educación en Geografía tuvo una temprana incorporación curricular, y su institucionalización se produjo en los países de Europa Occidental durante el proceso de escolarización de masas bajo una adecuación del sistema de grados (primaria, secundaria, Universidad). En el mismo sentido, Capel (1981) y Escolar (1997), fundamentan que la enseñanza de la Geografía en la creación de las escuelas nacionales tanto en Europa como en

América se debió a las oportunidades que esta materia ofrecía para forjar en las generaciones jóvenes, una identidad ciudadana y como mecanismo de unificación y cohesión social entre los habitantes del territorio. Durán (1993), agrega que la consolidación curricular se debió a que las élites políticas europeas y americanas le asignaron a su enseñanza propósitos vinculados al nacionalismo patriótico. Las finalidades formativas de esta Geografía patria le otorgaron una legitimidad social y un utilitarismo pedagógico que le significaron su ingreso y permanencia en el currículo escolar. Por su parte Hernández y Ordoqui (2009), afirman que esta tendencia influyó también en los países de América Latina, cuya finalidad formativa tradicional de la Geografía en la educación formal fue brindar la conciencia nacional del territorio a través de minuciosos conocimientos toponímicos, físicos, poblacionales y económicos, sin pensar en el territorio como una construcción social. Se comprende entonces, de acuerdo con Escolar (1997), que:

*“la emergencia en el siglo XIX y principios del XX, fue concretar una identidad ciudadana sobre la base de imponer una Geografía nacional, como mecanismos de unificación y cohesión social entre los habitantes de un territorio sometido a las instituciones de Estado. La Geografía se presentó como una disciplina que contribuyó a la consolidación política ideológica de este objetivo y la necesidad social de la enseñanza de la Geografía emergió como la necesidad política de los Estados burgueses de consolidar, fundamentar y legitimar territorialmente un orden social inspirado en la desigualdad”.*

Cabe destacar que la estructura de conocimientos y operatividad en la escuela de nivel básico de finales del siglo XIX, no se transmitía como un saber científico, sino como crónicas, catecismos y relatos cerrados que tenían que ser memorizados. De aquí se resume que la visión academicista de la Geografía estuvo en su totalidad controlada por el poder de los Estados liberales decimonómicos. Por lo tanto, de acuerdo con Pansza (2006), los pilares de este tipo de educación fueron el orden y la autoridad caracterizados por el verticalismo, autoritarismo, verbalismo e

intelectualismo; la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno al desarrollo social, ya que el sistema producía seres humanos acríticos. El orden se materializaba en el método que ordena tiempo, espacio y actividad. La autoridad se personificó en el maestro, *“dueño del conocimiento y de las formas de enseñanza”*.

Durante el siglo XX, predominaron algunas posturas ideológicas y pragmáticas al servicio del Estado. De acuerdo con Pansza, (2006), surgieron nuevas corrientes pedagógicas que intentaron erradicar a la Escuela tradicional y obsoleta de siglos atrás, que proponían cambiar los viejos modelos de enseñanza en todas las disciplinas escolares. Se estableció la Escuela Nueva a principios del siglo XX, ligada a una serie de transformaciones económicas y demográficas. Entre las principales consignas de este modelo destacaron:

- La atención al desarrollo de la personalidad de los educandos, revalorándose los conceptos de motivación e interés, además, se fomentó la cooperación, la exaltación hacia la naturaleza, la actividad creadora y la construcción de canales de comunicación eficientes.
- La misión del educador estribó en crear condiciones de trabajo que permitieran al alumno desarrollar sus aptitudes; para lograr esto se necesitaron transformar la organización escolar, los métodos y técnicas pedagógicas.

En la década de 1950 se instaló una nueva corriente denominada tecnocrática, que ha contado con gran apoyo e impacto para su difusión e implementación en las instituciones educativas. Este modelo se sitúa en correspondencia con los procesos de modernización y equipamiento de los centros escolares. Se percibe que la educación deja de considerarse como una acción histórica y socialmente construida, se descontextualiza y homogeniza, por ejemplo, los planes de estudios. Se pone énfasis en el carácter instrumental de la didáctica, el microanálisis del salón de clases, facultando al profesor como un controlador de estímulos, respuestas y reforzamientos. Se destaca que el proceso educativo debe centrarse en lo que debe ser manejable, en lo explícito. Lo implícito no cae dentro de la consideración de la ciencia y otras disciplinas que estudian el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ofrece además una ilusión de apariencia, eficiencia y progreso, sin analizar las implicaciones profundas que tiene para el docente (Pansza, 2006).

Al mismo tiempo que progresaba el desarrollo de la corriente tecnocrática, surgió a mediados del siglo pasado, una pedagogía crítica que cuestiona de forma radical los principios y métodos de la Escuela Tradicional –Nueva y Tecnocrática– pronunciándose por una reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que tienen, como un precedente vital para la toma de decisiones en el ámbito escolar. Esta forma de pensamiento utiliza una didáctica que adopta conceptos que habían sido evadidos, como el autoritarismo y el poder, declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico sino político.

Esto propicia una toma de conciencia de la escuela visualizándose el entorno educativo como un centro de contradicciones psicológicas, económicas y políticas; se ofrecen además explicaciones y análisis de las relaciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica que en las instituciones creadas por los seres humanos y en su poder colectivo se puede identificar la semilla de transformación ante el orden imperante. Esto conlleva un pronunciamiento contra las posturas mecanicistas de la educación que logran reproducir los intereses de la burguesía, de ocultar la realidad de la desigualdad social y de su elitismo (Pansza, 2006).

La enseñanza de la Geografía a lo largo de los siglos XX y XXI, desde luego que con respuestas tardías, se ha visto influenciada por estas corrientes teóricas antes mencionadas. Sin embargo, un claro ejemplo de cómo fueron gestándose directrices internacionales formales y serias sobre la enseñanza de Geografía, se puede mencionar que en 1922 se creó la Unión Geográfica Internacional (UGI), organismo enfocado a difundir los progresos científicos de esta disciplina a través de la celebración de congresos (González, 2016).

De acuerdo con González (2016), fue hasta la celebración del Congreso de Varsovia en 1934, cuando por primera vez se formó una sección relativa a los métodos de enseñanza. Posteriormente, en el Congreso de Ámsterdam (1938), se incluyeron dos aportaciones del británico Orford y el holandés Portengen, ambos



enfatan sobre la utilidad de la Geografía como disciplina escolar, más allá de conocer la Geografía Política y los cambios de fronteras, como medio para comprender la diversidad de paisajes, culturas, medios de producción, por lo que promueven una “Geografía de las relaciones humanas” para el buen entendimiento entre los pueblos del planeta.

Por otra parte, la producción bibliográfica de principios del siglo XX sobre Geografía y su enseñanza escolar tenían una dimensión limitada a aspectos nacionales, no obstante, en 1939 la Oficina Internacional de Educación, hoy integrada a la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), publicó un informe sobre “La enseñanza de la Geografía en las escuelas”, lo que consolidó un primer intento de reforzar la percepción internacional de la educación geográfica.

A partir de 1945, al crearse la ONU (Organización de las Naciones Unidas) y la UNESCO, surgió el compromiso y la misión de contribuir al desarrollo de la paz utilizando como medio a la educación y la cultura. En la Constitución de la UNESCO se visualiza un interés por la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales, se les reconoce a estas disciplinas como estratégicas para el logro de sus objetivos. Fue así que en 1949 se promovieron tres iniciativas que beneficiaron a la Geografía. Se instaba a los países miembros y a sus respectivos Ministerios de Educación, a través de una Recomendación emitida a que los gobiernos abandonaran los temarios de Geografía centrados en el país de enseñanza, para adoptar una enseñanza comparativa con otros países y espacios geográficos, además, se emitió un documento denominado: “Marco para la mejora de libros de texto de Geografía e Historia”, difundido en el Seminario de 1950 en Montreal, Canadá. También se publicó como Tomo VII de la Serie UNESCO, un documento titulado “La enseñanza de la Geografía: consejos y sugerencias”, editado por Robert Ficheux.

En 1952 al celebrarse el decimoséptimo Congreso de la Unión Geográfica Internacional en Washington, DC, se logra la creación de una Comisión de Enseñanza de la Geografía, cuya materia de trabajo desde sus inicios estuvo respaldada y vinculada por los trabajos previos difundidos por la UNESCO. Merece

la pena mencionar que el nacimiento de esta Comisión se dio en un escenario de controversias, ya que ésta al igual que otras comisiones avalaron el descrédito que había adquirido la Geografía Política en los años de postguerra, pues se relacionaba a esta disciplina a la propaganda del *Lebensraum* alemán del III Reich; también se enmarcó en posturas utópicas, por un lado, la comprensión internacional entre los pueblos y por el otro el aspecto tecnológico que correspondía al uso de recursos para la enseñanza de la Geografía.

En 1965 con la ayuda de la UNESCO se publicó la primera obra de la Comisión de Educación Geográfica de la UGI, titulada: *Método para la enseñanza de la Geografía*. Esta obra promovió la comprensión de problemas espaciales más accesibles a los alumnos, basados en la naturaleza de ciencia síntesis que tiene la Geografía; se pasa del análisis espacial, local y regional al mundial, así como una enseñanza de la comprensión internacional y la solidaridad internacional, pero sin cuestionarse las circunstancias que impiden la paz entre los pueblos.

En la década de 1980 se reconoció que el mundo desde la postguerra había cambiado, resultado de conflictos regionales durante la Guerra Fría. Aunado al apogeo de la Geografía Cuantitativa, derivaron en modificaciones en el contexto educativo, en los alumnos, en la disponibilidad de recursos aportados por los medios de comunicación y en los propios fines de la educación geográfica. Ya no tenía sentido seguir enseñando la Geografía escolar basada en la descripción de paisajes físicos y culturales, cuya comparación favorecía la comprensión internacional. El nuevo método fue el análisis espacial, ambiental y la organización del territorio. Por lo tanto, este esquema valoraba una Geografía medible así como nuevas corrientes de Psicología educativa donde el énfasis para la enseñanza era la adquisición de la competencia espacial o inteligencia espacial de acuerdo con la terminología de Gardner.

Se asumió que el nuevo método era completo y vanguardista, porque la técnica de recolección y tratamiento de la información geográfica permitiría un diagnóstico adecuado para la solución de problemas de índole espacial. Lo que a juicio de muchos, esta metodología se simplificaba a aspectos de técnicas y

recursos. La educación geográfica digital, la revolución de la tecnología geoespacial disponible en Internet, crearon sin duda una visión instrumentalista de la Geografía Escolar.

A partir de la década de 1990 se hace evidente en el seno de la Comisión de Educación Geográfica de la UGI, la necesidad de continuar elaborando documentos de referencia sobre el cómo deben orientarse los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en la etapa escolar. En este periodo que contempla desde 1992 hasta el 2016, toda la gestión en investigación educativa, celebración de Congresos e intercambios de información en redes regionales se guía o inspira sobre consensos colectivos denominados *“Declaraciones Internacionales Sobre Educación Geográfica”*. Cada una de ellas ha tenido diferentes líneas temáticas, sobre las cuales se ha hecho énfasis, también refieren a un objeto de estudio principal, por ejemplo, en 1992 fue explicar *“las características de lugares y distribución de fenómenos para comprender el desarrollo de los países”*, en el año 2000 *“la diversidad cultural a través del espacio”*, en el año 2007 *“la Educación Geográfica para el desarrollo sostenible”* y en el 2016 *“La variabilidad espacial de las interacciones entre actividades humanas y medio ambiente”*, ligado a la investigación en educación geográfica.

Todas las declaraciones han coincidido a lo largo del tiempo en concretar un plan internacional de acción, que actualmente está inspirado en cinco aspectos:

1. Lograr que la educación geográfica tenga mayor reconocimiento y presencia en el currículo con determinante apoyo social.
2. Definir un conjunto de requisitos mínimos para la formación del profesorado que enseñe la disciplina en el nivel básico.
3. Reforzar los intercambios de experiencias, metodologías y prácticas pedagógicas significativas.
4. Definir una agenda para la investigación en educación geográfica.
5. Crear una red profesional de profesores y didactas de la Geografía.

En estas directrices queda de manifiesto que aún se aprecia una gran utopía que entre la realidad y su redacción, ya que todas estas iniciativas se aprecian

como objetivos deseables, que no han visto una efectiva consolidación y valoración de nuestra disciplina en el ámbito escolar, sobre todo en América Latina y demás países en vías de desarrollo, donde a la enseñanza de la Geografía con sus respectivas asignaturas, están sufriendo una reducción de contenidos y horas programadas para su impartición e incluso está en juego su permanencia dentro de los currículos de educación básica, media superior y superior.

Cada Declaración Geográfica de la UGI, de acuerdo con González,(2016), se explica no sólo por el contexto socio-político del momento, sino también por el proceso epistemológico de la ciencia geográfica, que responden más a una reiteración de conceptos mediáticos que buscan crear un consenso en la cultura hegemónica que es la cultura anglosajona.

Por este y otros motivos preocupa demasiado que en la actualidad el alumnado y la sociedad en su conjunto perciban todavía a la Geografía como algo que no sirve para nada, al considerarla como una acumulación de elementos del conocimiento de otras disciplinas, incapaz de ser una ciencia auténtica, autónoma y sin razón de ser, además, es molesto y tedioso su aprendizaje. Se piensa que ahora los medios de comunicación (cine, radio, televisión, Internet, redes sociales, medios impresos ilustrados), muestran y explican de forma más efectiva el día a día de lo que ocurre en los países.

La mayoría de la gente desconoce que existe una realidad enmascarada detrás de los lineamientos pedagógicos tradicionales e inofensivos que todavía se enseñan en Geografía. Hay otros procedimientos de este saber científico (no educativos, sino aplicados y prácticos), que resultan bastante útiles para que el moderno aparato de Estado haga una efectiva gestión, organización y análisis de los espacios económicos y políticos que interesan controlar sobre la superficie terrestre.

Confirmación de lo anterior se hace destacar en la obra de Lacoste (1977), "*La Geografía un arma para la guerra*". En ella se identifica que en el sistema económico vigente coexisten dos Geografías. La Geografía de los Estados mayores, donde se distingue a este saber con carácter estratégico para las minorías dirigentes que lo

utilizan como instrumento de poder. La otra Geografía, la de los profesores que surgió en el siglo XIX, se ha convertido en un discurso ideológico que cuenta entre sus funciones inconscientes la de ocultar la importancia estratégica de los razonamientos que afectan al espacio. Esta Geografía de los docentes está alejada de las prácticas políticas y militares, así como de las decisiones económicas, además disimula a los ojos de la mayoría la eficacia de los instrumentos de poder constituido por los análisis espaciales. Gracias a ellos, la burguesía en el poder, consciente de su importancia, es la única que los utiliza, en función de sus intereses, y este monopolio del saber es más eficaz en la medida en que la mayoría de la población, no presta la menor atención a una disciplina que considera “inútil” y “obsoleta”. El discurso geográfico escolar que se nos impuso desde finales del siglo XIX, es un modelo que por desgracia sigue siendo reproducido hasta nuestros días reconociéndose a este tipo de instrucción sin ninguna aplicación práctica al margen del sistema de enseñanza; pareciera que hay una consigna que afirma que: *“las lecciones de Geografía muestran algo por aprender, pero sin nada que entender”*.

## **1.2 La categoría espacio fronterizo en función con la lógica territorial del Estado-nación**

El objetivo de este apartado es fundamentar que desde la Geografía ha existido interés por discutir a las fronteras como elementos que evidencian la fragmentación del mundo, pero también dejando claro que éstas han sido instancias políticas indispensables para la reconfiguración del Estado-nación moderno, impregnadas por una fuerte carga ideológica, lo cual hace complejo en nuestro presente las relaciones políticas entre los Estados.

La palabra “frontera” proviene del latín *frons* o *frontis*, que significa la frente o la parte delantera de algo. No es un término abstracto ni se refiere a una línea; al contrario designa un área que forma parte de una totalidad, específicamente la que se encuentra en los márgenes de la región interior de un país. Durante la época del Imperio romano se desarrollaron los términos *fronteria* y *frontaria*, que se empleaban para indicar una tierra limítrofe, marca o línea de batalla. De estos vocablos raíces

se derivaron palabras utilizadas por diversos idiomas europeos, *frontera*, *frontiere*, *frontier*, (Taylor, 2007).

La definición de frontera, ha estado relacionada, de acuerdo con algunos historiadores, desde la formación de imperios cuando estos fueron consolidando sus conquistas a lo largo de Europa y parte de Asia, por ejemplo, los límites a partir de las conquistas de los imperios romanos y de Carlomagno, sólo existían por necesidades militares, marcando el final de una etapa de invasión o cerrando los caminos naturales de penetración de los enemigos por medio de fosos, fortalezas, ciudades, campamentos, entre otros. Los límites que se conocieron mejor fueron “*marcas carolingias*”, implantados por las tropas de Carlomagno. Fuera de la Europa antigua fue célebre la famosa Muralla China (De Meira, 1997).

Históricamente pueden observarse tres tendencias en la formación de las fronteras en las:

- Áreas más pobladas, donde se hizo manifiesta la presión de la posesión territorial, se estableció la frontera “natural”, caracterizada por un accidente geográfico separador como un río, lago, cadena de montañas, bosque cerrado o zona árida;
- Regiones menos pobladas, pero donde existió una presión de posesión, por ejemplo, se crearon fronteras faja, caracterizadas por espacios de transición, donde se mezclan y conviven intereses diferentes;
- Áreas poco conocidas, los gobiernos anticiparon sus derechos de posesión, se decidieron por la frontera línea, trazada artificialmente con los recursos de la Geodesia, tomando como referencia meridianos y paralelos. Esta última tendencia refleja la formación de buena parte de las fronteras en América Latina (De Meira, 1997).

Durante la época de las grandes exploraciones (siglo XVI) y conquista de nuevos territorios fuera de Europa, el uso de la cartografía fue esencial, porque se consideraba uno de los principales recursos técnicos para la defensa de las posesiones coloniales, también estuvo acompañada de la aplicación jurídica del principio “*Posee de hecho*”, el cual se le conocía como “*Uti possidettis*”, citado con

frecuencia en el proceso del establecimiento de los límites fronterizos entre las nacientes repúblicas hispanoamericanas del siglo XIX, de acuerdo con el análisis de Arriaga (2012).

La historia de la Geografía y Cartografía, sobre todo aquella que surgió a partir del análisis de los trabajos de exploración del mundo durante los siglos XIX y XX, permitió entender el proceso de expansión de las potencias imperialistas europeas, al efectuar sus respectivos procesos de colonización en Asia, África y América Latina durante los siglos XVI al XIX. Estas investigaciones ofrecieron conocimientos y horizontes de los personajes claves que estuvieron involucrados en los proyectos de exploración y delimitación de las fronteras políticas, pero también en la difusión y conocimiento del territorio explorado en el ámbito de la educación escolar nacional (Oliveira, 2012).

En una retrospectiva hacia los siglos XIII y XIV podemos identificar algunas bases del Estado moderno con cierta continuidad histórica hasta el presente. En el proceso de transición de la sociedad feudal hacia la absolutista es donde los analistas encontraron estas raíces (Muir, 1997), en una necesidad, por un lado, de las clases mercantiles emergentes de eliminar barreras comerciales y, por el otro, la aristocracia buscó romper con la fragmentación política y territorial medieval así como con la autoridad papal. Una alianza paradójica entre mercaderes y aristócratas, *a priori* con intereses contradictorios es, lo que empuja a una nueva institución.

De acuerdo con Taylor (1994), la aparición en el siglo XVI de la economía mundo, capitalista-mercantilista, la estructuración de los Estados gana un nuevo impulso ante la necesidad reforzada de ampliar y asegurar mercados.

Este impulso llevó a organizar a las entidades a partir de dos modelos: el absolutista, que estuvo presente en Francia, Suecia, España; y en las monarquías constitucionales que institucionalizó Inglaterra y Holanda (Held, Goldblatt & Perraton 1999). Ambos modelos a pesar de sus notables diferencias, compartían rasgos de centralización del poder, logrando al poco tiempo romper con las

estructuras feudales y, sobre todo, asumiendo la responsabilidad no gratuita de defender los intereses económicos de lo que en un futuro se denominaría Estado.

La promulgación de independencia de las colonias británicas de Norteamérica en 1776, junto con la Revolución Francesa de 1789 abrió una nueva etapa, que supuso entre otras cosas la confirmación del Estado como entidad política, y por supuesto, una sistemática transformación del viejo orden imperante.

La noción de Estado moderno ha sido, quizá, la más difundida y aceptada. Un adjetivo, “*moderno*” que proviene de la identificación de la institución con la construcción, a partir del siglo XVII, de la sociedad occidental en todas sus facetas, es decir, se interpreta el surgimiento del Estado como resultado e instrumento de modernidad; de una nueva estructura social no aristocrática, pero clasista, de una cultura laica, de una fe basada en la ciencia, en la razón y en el progreso de una economía preparada para dar paso a la industrialización y al desarrollo del capitalismo de mercado (Harvey, 1989; Wallerstein, 1998)

La Geografía no fue ajena a este proceso de construcción intelectual del pensamiento político moderno, ya que fue forjando como base de análisis la forma en cómo el ser humano ha organizado y producido su espacio en términos políticos (Uribe, 1996; Agnew, 2002).

Durante el siglo XIX el paisaje geográfico estaba cambiando a los ojos de los pensadores clásicos, dejó de ser predominantemente rural, porque emergía un paisaje industrializado y urbanizado. Este panorama requería de una explicación elocuente de la Geografía. A esto se agrega la necesidad de los Estados-nación europeos, que para insertarse rápido a la modernidad se demandaba la consolidación de un sistema político adecuado, por medio de la posesión e identificación de un territorio y de un discurso nacionalista coercitivo para hacer frente a las potencias rivales que se lanzaban al mundo en una fase superior del capitalismo, es decir, el imperialismo.

La Geografía que se vinculó a dichos proyectos políticos fue de cuño liberal y operaba en el plano de las exploraciones geográficas del territorio. Fue sin duda



alguna, esta Geografía de tipo corológica y regional (en términos teórico-metodológicos) la que se institucionalizó y fundó los primeros departamentos académicos-universitarios de Geografía en Europa, y además estrecharon lazos directos con las necesidades del Estado, que en el terreno político estaban encaminadas a la consolidación del territorio nacional y la delimitación de sus fronteras, así como el fortalecimiento de las divisiones político-administrativas de los países y el control político por parte de las oligarquías locales. En correspondencia con esto, los geógrafos profesionales, ingenieros y otros especialistas, produjeron conocimientos relativos a la delimitación fronteriza y la creación de cartografía local que ayudaron a formular una identidad nacional en su conjunto (Hatch, 2016).

En el mismo sentido, la repartición imperialista del mundo requería del establecimiento de fronteras político-administrativas bien delimitadas, eso cobró vigencia con las Conferencias de Bruselas (1876) y de Berlín (1885), ya que tuvieron como telón de fondo la repartición de África, Asia y Oceanía y más tarde su punto de eclosión en Europa durante la Primera y Segunda Guerra Mundial.

La cartografía tuvo un peso definitivo en el seno de las Reales Academias de Ciencias y de Geografía en Europa (Londres, Lisboa, París y Berlín, entre otras), así la frontera era conceptualizada como un asunto de agrodimensión física, que más allá del procedimiento técnico para delimitarla, en realidad era la línea que separaba dominios políticos de ultramar, que le garantizaban a las potencias los insumos necesarios como la materia prima y fuerza de trabajo indispensables para avanzar en el proceso de consolidación de la Revolución Industrial, pero además de un naciente y lucrativo mercado de manufacturas de exportación a gran escala, que estructuraría al mundo, dando origen a países, regiones y territorios en disputa por los Estados, que comandaban dicha Revolución Industrial, es decir Inglaterra, Francia, Países Bajos, Estados Unidos, entre otros (Moreira, 2007, citado en Hatch 2016).

Probablemente la idea que actualmente se tiene sobre las líneas fronterizas, está ligada a la consolidación de los Estados nacionales capitalistas en los

momentos en los que estos requerían delimitar sus posesiones territoriales como símbolo de progreso material.

Los estudiosos de las fronteras durante el siglo XIX, se valieron de diversos métodos para el análisis de límites territoriales, sin embargo, es importante hacer hincapié, que en el momento en el que la frontera cobró mayor importancia y atención fue en los tiempos de guerra derivados de la expansión imperialista (Moreira, 2008) y territorial en las postrimerías del siglo XIX, coincidiendo con la influencia del pensamiento social darwinista.

El origen y desarrollo que tuvo el pensamiento político de la Geografía como ciencia moderna de finales del siglo XIX, consideró la frontera como un fragmento del espacio absoluto, un escenario en donde ocurren procesos sociales y a pesar de la acción humana es inmutable, pues se rige por sus propias leyes. Para caracterizar y clasificar la frontera se recurrió a diferentes categorías geográficas (región de frontera, área de frontera, espacio de frontera, entre otros), y a los criterios de la Geografía Física en donde fue definida (frontera terrestre, marítima, fluvial, entre otras), y también a las actividades o prácticas sociales dominantes (frontera agraria, minera, ganadera, industrial, militar o estratégica). Esta última concepción de la frontera estratégica, fue de vital importancia para dimensionar los procesos de expansión imperialista europeo de cohesión interna y unificación del Estado alemán en 1871 (Arriaga, 2012).

La reconfiguración espacial que ayudó a unificar Alemania se relacionó con los procesos de modernización de los medios de comunicación y modos de transporte. Esto aceleró el convencimiento de los sectores ilustrados e intelectuales de este país, de consolidar un Estado-nación bajo la premisa de la necesidad de un territorio perfectamente delimitado y la respectiva construcción de las fronteras nacionales (Robert, 2007).

Derivado de lo anterior, tenemos que los primeros acercamientos a la concepción geopolítica de la frontera se encuentran en las tesis geográficas de Karl Ritter. Este famoso geógrafo alemán adoptó para la Geografía el concepto de "*la Tierra como organismo vivo*". Se trata, afirma Ritter, de un todo orgánico dividido en

espacios geográficos, cada uno de los cuales es el campo donde las naciones deben resolver su propio destino. Esos espacios dependen entre sí, de manera que forman una unidad, un organismo, un Cosmos. Las divisiones naturales del planeta existían antes de que el hombre hiciera la división del territorio donde vive. Las divisiones humanas de su territorio, es decir, los límites, fueron acomodados de manera arbitraria, por lo que muchas veces las líneas de división no representaban realmente el tamaño del “*cuerpo nacional*” (Arriaga, 2012).

El argumento anterior es posteriormente llevado por Friedrich Ratzel mucho más allá, y le otorga un sentido práctico. En efecto, Ratzel modifica la idea de la “*Tierra como organismo vivo*” en un modelo estratégico de acción política para el Estado alemán. Para él, las cualidades del espacio determinan el destino de las naciones, los Estados pueden controlar y utilizar los factores geográficos en su propio beneficio (Arriaga, 2012).

Ratzel fundamenta su interpretación de la frontera en la “*ley de los espacios crecientes*”, que plantea en su ensayo *Sobre las leyes del crecimiento espacial de los Estados*, publicado en 1896, un año antes de que apareciera su obra cumbre *Geografía Política*. En dicho ensayo, Ratzel destaca la importancia del *Lebensraum* (espacio vital). A partir de este concepto, e inspirado en varios casos empíricos, concibe las siete leyes de expansión territorial de los Estados, la primera de las cuales justifica la expansión de los países poderosos en detrimento de sus vecinos más débiles (Vicens, 1961).

Para Ratzel la “*ley de los espacios crecientes*”, no debe ser considerada un objetivo de los Estados. El crecimiento tiene límites, pues un imperio con grandes dominios territoriales debe poseer también una gran fuerza militar para conservarlos. Tampoco un gran territorio en sí mismo hace fuerte a los Estados, pues lo que realmente le da fuerza es la ocupación y la distribución de la población nacional en todo ese espacio. Explica que cuando la expansión del espacio vital va unido al crecimiento de la población políticamente organizada y arraigada al suelo, entonces puede descubrirse la evolución histórica de una nación. Ratzel afirma que el espacio de los Estados aumenta con el crecimiento de la cultura, pero también

mediante la fusión y la absorción de unidades políticamente menores. La frontera es “*el órgano periférico*” del Estado, o “*la piel del Estado*”; es la institución que refleja la expansión del territorio. El Estado intentará agregar a su territorio sólo aquellas áreas políticamente valiosas, por ejemplo, las zonas costeras, cuencas de ríos, llanuras y regiones ricas en recursos naturales (Weigert, 1956). Si bien esta última idea tiene un fuerte acento en lo económico; en el pensamiento ratzeliano desde la Geografía Política, se puede evocar la quinta ley de crecimiento espacial de los Estados: “En su crecimiento, el Estado lucha por alcanzar posiciones valiosas desde el punto de vista político”.

La tesis ratzeliana del expansionismo del Estado-nación moderno fundamentó y ayudó a legitimar en términos de explicación científica, la praxis del imperialismo de finales del siglo XIX e inicios del XX. El avance de las fronteras nacionales era un requisito esencial para consolidar ese nuevo marco mundial, porque lo esencial era la repartición del territorio como condición “*sine qua non*” para la reproducción de un mercado ampliado e integrado. Un buen ejemplo de esto es cuando Ratzel comentó con cierta admiración en 1874-1875 sobre la expansión y el avance de las fronteras hacia el Oeste lograda por Estados Unidos, cuando anexó los territorios mexicanos de 1848-1853 a su soberanía.

Los difusores más conocidos de las ideas geopolíticas de Ratzel fueron sus alumnos Rudolf Kjellén y Karl Haushofer. La ley de los espacios crecientes es retomada y desarrollada por Rudolf Kjellén, quién además la convirtió en la base de su concepto de Geopolítica y luego transformada en el corazón del pensamiento de Karl Haushofer. Ambos personajes relacionaron el poder político a los factores de forma, extensión y posición del territorio, generando con ello el concepto de determinismo geográfico. En la concepción de Haushofer sobre el tema de las fronteras predomina la visión del Estado central, con límites vivos, como era y es el caso de los Estados europeos de Francia, Alemania y el Este de Europa. Esta influencia se manifiesta en el pensamiento de Haushofer (citado por De Meira, 1997) cuando escribe:

*“Un fenómeno vital resultante de un juego de fuerzas siempre contiguas, como la frontera política, no pueden ser plenamente ocupada de lege lata desde el momento en que fue fijada, en virtud de una ley congelada, vinculada a un mapa originado en una concepción estática, nacida de un Estado ahora decadente”*

*“Solamente una concepción dinámica, que prevea constantemente una alteración en el juego de fuerzas, puede tener en cuenta su movilidad, y esto no implica nada más que considerar la ley del futuro, de lege ferenda que nació con nosotros y que muda con cada generación; así podemos concebir los rumbos del futuro y sus leyes”.*

El corto fragmento de Haushofer citado, es un reflejo vivo del pensamiento pseudogeopolítico y de su adhesión a la teoría organicista de Kjellén. El lenguaje utilizado representa la esencia misma del Estado vivo. Su concepción política estuvo destinada a servir al expansionismo germánico, lo cual representa una perversa distorsión de la Geopolítica.

En contraposición a la teoría organicista, otros geopolíticos, sus contemporáneos a los antes destacados, los franceses Vidal de la Bache, Brunhes y Vallaux, entre muchos otros, resaltaron más el valor del ser humano en el aprovechamiento político de la Geografía, inspirando la *escuela geopolítica posibilista* que, reconociendo el valor político que posee el territorio, esta postura asigna mayor énfasis a la capacidad del ser humano en la utilización y transformación de dicho territorio en beneficio de la sociedad que lo habita y de sus objetivos de poder (De Meira, 1997).

En esta corriente de pensamiento liberal democrático surgieron algunas otras expresiones de pensadores franceses, belgas, ingleses, estadounidenses en torno al tema de *la frontera*, destacando:

*“El geógrafo francés Vallaux afirmó que, “Las fronteras no sirven sólo como medio de separación, sino también de interpenetración de culturas, intereses y objetivos diferentes”*

*Por su parte el geógrafo francés, Jacques Ancel sugirió que “la frontera separa, pero también puede aproximar cuando se trata de países altamente civilizados. Por lo tanto, las fronteras no son ni buenas ni malas, sino que su valor es asignado por los grupos sociales, particularmente por los que detentan el poder”.*

*El internacionalista belga Charles de Visscher comentó: “La estabilidad relativa de las situaciones territoriales garantiza al Estado un marco de seguridad, aquel que abriga a los pueblos dentro de las fronteras reconocidas. De ahí surge el interés que posee, desde el punto de vista del orden y la paz, la consolidación de las fronteras y, en sentido inverso, la gravedad de todo incidente que implica su violación”.*

*El profesor estadounidense Boggs manifestó que: “Una de las principales razones para dedicarse al estudio de las fronteras, es el deseo de separar los tipos que probaron ser buenos de los que se revelaron malos. Los primeros dan estabilidad al Estado que resguardan, los segundos son objeto de constantes controversias, conflictos y guerras”.*

*Lord Curzon, diplomático e internacionalista inglés pronunció en una conferencia sobre fronteras celebrada en la Universidad de Oxford en 1907, que “las fronteras, más que cualquier otro factor, tienen el más profundo efecto sobre la paz y la guerra entre las naciones. Todo el esfuerzo diplomático debe volcarse en el sentido de solucionar las tensiones fronterizas” (De Meira, 1997).*

Otra interpretación de la frontera tuvo como contexto hacia mediados del siglo XX, la renovación teórica y metodológica de la Geografía. Se trató de apreciar a

esta disciplina como ciencia social, inspirada en el interés por desarrollar un cuerpo teórico y metodológico propio. El desarrollo de los grandes centros urbanos entre otras tendencias, ayudó a descubrir nuevos temas de investigación en donde se podían construir y aplicar modelos estadísticos y matemáticos, así como diversas técnicas de las ciencias sociales, especialmente de la teoría general de sistemas y el estructuralismo (Delgado, 2003).

La Geografía Cuantitativa sin duda alguna fomentó gran cantidad de teorías y métodos de análisis, se podría afirmar que una para cada fenómeno que pudiera ser cuantificado y representado cartográficamente. Llama la atención que el tema de fronteras no tuvo un motivo de interés tan grande como para crear una Geografía especializada. En efecto, con el avance de la Geografía Cuantitativa decayó el entusiasmo por el estudio de las fronteras, de manera especial para los investigadores de la Geografía Política, la Geopolítica y la Geografía Histórica. En esos campos de la Geografía Humana se consideraba que lo realmente importante era el análisis de los conflictos territoriales y los secesionismos étnicos. Observaban que los dos grandes bloques hegemónicos durante la Guerra Fría habían logrado sin proponérselo, mantener sin cambios las fronteras territoriales en Europa, de manera que estudiar las fronteras era un asunto de poca importancia (Raffestin, 2007). Pensaban que las fronteras eran una simple línea de división de jurisdicciones estatales, donde terminaba el territorio de un Estado y comenzaba el de otro.

Finalmente se sostenía la idea que “las fronteras son instituciones establecidas por decisiones políticas y regidas por textos políticos o constituciones” (Anderson, 1997), sin embargo, en la década de 1970 se gestó un “giro teórico” y metodológico en el campo de la Geografía Humana, conducido por dos movimientos académicos que denominaron a sus propuestas “*Geografía Radical*” y “*Geografía Humanista*” respectivamente. Este giro teórico fue en respuesta, por un lado, a las posturas hegemónicas de la Geografía cuantitativa, por el otro, a los profundos y rápidos cambios en los espacios humanos y en la sociedad mundial. Estas posturas reconocían que la complejidad del mundo requiere para su análisis de nuevos

enfoques y marcos teóricos multidisciplinares, es decir, en colaboración con otras ciencias.

El desarrollo de la Geografía Crítica y la Geografía Humanística ocurrió en universidades anglosajonas, principalmente. Al mismo tiempo que estos movimientos se expandieron hacia otras instituciones y centros de investigación del mundo diversificaron sus temáticas y metodologías de análisis. Tales posturas en su mayoría recuperaron el interés por los estudios de la frontera. Estos enfoques renuevan la investigación sobre el tema, pero ya no considerando este espacio como un contenedor de procesos sociales, sino como un “*espacio socialmente construido*” (Zusman, 2002).

El interés renovado por el estudio de la frontera fue estimulado por diferentes acontecimientos políticos internacionales de profunda trascendencia histórica como: la desintegración de la Unión Soviética y de su bloque político militar, el resurgimiento de viejos conflictos étnico-territoriales y de delimitación fronteriza, el avance de los procesos de integración económica mundial y la formación de bloques económicos, sociales y tecnológicos de alcance global parecían debilitar las capacidades de los Estados para controlar y vigilar sus fronteras (García, 1992).

El concepto de frontera desarrollado por la Geografía Radical tiene una marcada pluralidad de definiciones, las cuales dependen del campo geográfico desde el cual se estudia, las categorías geográficas de interpretación, los procesos sociales que inciden sobre los espacios de frontera y los actores que participan en estos procesos.

De esta manera el concepto de frontera sometida a una nueva interpretación (en relación con lo que los geógrafos del siglo XIX pensaban) dentro de la postura radical, deja atrás aquellas clasificaciones de fronteras, de acuerdo con sus características principales. Ya no es válido referir aquellas fronteras que coincidían con elementos importantes del paisaje, tales como un río, un océano, una cadena montañosa, entre otros, y se les denominaba “*fronteras naturales*”. Estas últimas en realidad son artificiales, porque un límite territorial no existe en la naturaleza o por sí solo, sino que su existencia depende del poder; específicamente, del diplomático,



de quién toma decisiones políticas y de quién indica por dónde se debe de trazar la línea divisoria, afirma Haesbart (2005).

La frontera ha adquirido otras connotaciones que rebasan la lectura de lo natural como un elemento determinante en la delimitación de la misma, y por el contrario, la frontera ahora cada vez más tangible y compleja, se asume como una producción social y un hecho eminentemente político. La producción del espacio fronterizo es la síntesis de la interacción de una sociedad, que en su conjunto se encuentra estrechamente vinculada al intercambio, interacción y circulación de dos o más naciones o pueblos (Hatch, 2016).

### **1.3 El papel de los espacios fronterizos y sus territorialidades**

Este apartado explicará un modelo conceptual para abordar el estudio geográfico de los espacios fronterizos formados entre Estados nacionales a partir de una mirada relacional y multiescalar en la construcción de territorios. El modelo al que se hace referencia fue propuesto por el destacado geógrafo argentino Alejandro Benedetti en el año 2014, cuando estudió los espacios fronterizos suramericanos, desde un abordaje geopolítico crítico. La contribución del doctor Benedetti reconoce seis componentes principales para el estudio de los espacios fronterizos: diferenciación territorial, fronterización, territorios interiores, territorios exteriores, lugares de frontera y movilidades. Todos y cada uno de estos aspectos no se reducen a una Geografía del Estado nacional, (considerado antes como la única fuente de poder y, por lo tanto, como agente en la construcción territorial), por el contrario ahora la Geografía Política ya no se interesa sólo por los territorios de los Estados nacionales, o por los territorios permanentes, sino también por las territorialidades móviles, temporales y de límites elásticos.

Los puntos de partida que utiliza Benedetti para interpretar de forma adecuada los espacios fronterizos son:

- El concepto clave de territorialidad como una estrategia abiertamente desplegada por un sujeto social, espacial, cultural y temporalmente

determinado para definir un área donde controlar recursos y personas. Dicha área puede ser denominada territorio; la diferencia operativa entre el territorio y cualquier otra categoría geográfica (espacio, región, lugar), es su asociación directa con el poder y la consideración del sujeto social que lo define.

- La premisa multiescalar sobre la organización social del espacio: la escala del Estado nacional definiendo un territorio con límites precisos representa un aspecto importante en el juego de relaciones políticas.
- Las formas en que los grupos sociales se identifican y expresan su solidaridad y contradicciones a través del espacio.
- El territorio definido a partir de las prácticas simbólicas y materiales de la sociedad, es decir, son entidades geohistóricas con procesos abiertos y contingentes que se transforman de manera permanente a partir de las prácticas sociales.

Los Estados nacionales, en su proceso de construcción territorial, establecieron sus propias fronteras, a partir del límite internacional, en un área que se extiende desde este límite hacia el interior y en una extensión que se buscó fuera estable: se originó a partir de acciones concretas realizadas por cada Estado, muchas veces como reflejo de lo realizado por el vecino, pero que se fue definiendo en cada lugar, a partir de un entramado singular de relaciones allí formado. Al mismo tiempo la frontera de un país surge, en buena medida, como espejo y reflejo de otra semejante en el país vecino.

En la génesis y trascendencia histórica de las fronteras existe el interés de ambos Estados nacionales por controlar diferentes recursos y personas que eventualmente pueden cruzar por el límite compartido. Los vaivenes en las políticas de separación o de integración entre los Estados nacionales, las relaciones más o menos amistosas, la convivencia de grupos sociales locales y regionales con los semejantes del país vecino, las diferentes continuidades espaciales que vienen desde más allá del límite internacional, fueron dejando una huella imborrable. Así, por ejemplo, dos o tres fronteras yuxtapuestas, con sus interacciones, unas veces

amistosas y otras belicosas, constituyen otra entidad espacio-temporal, donde incluso puede germinar una identidad singular, que está en permanente tensión con una diversidad de territorialidades multiescalares: *el espacio fronterizo*.

A continuación se explicará la organización de los espacios fronterizos, de acuerdo con seis componentes básicos propuestos por Benedetti:

### 1.3.1 Diferenciación territorial

Un espacio fronterizo es un fenómeno que explica el proceso de construcción territorial de Estados modernos. En esa construcción debieron resolverse aspectos espaciales interiores, como la conformación de la trama de divisiones político-administrativas. Al mismo tiempo, se establecieron relaciones con los países vecinos, tendientes a confirmar la separación de porciones de la superficie terrestre que se pretende controlar con exclusividad para establecer límites bilaterales. Este proceso, que acontece tanto en el plano sociocultural como económico e institucional, se denomina diferenciación territorial (Anderson, 1991).

En el proceso de diferenciación territorial se identifica una etapa inicial, y es cuando emerge el espacio binacional, con múltiples cuestiones a resolver. Existen dos etapas principales a considerar de un espacio fronterizo: *la distribución de áreas y la delimitación*. La distribución de áreas entre dos países a menudo suele ser un proceso conflictivo, en ocasiones se materializa mediante una guerra de conquista.

En la primera mitad del siglo XIX el esfuerzo inicial de la mayoría de los primeros gobiernos latinoamericanos recién independizados fue tratar de legitimar y asegurar la adscripción a ciertas herencias de la administración colonial, en problemáticas relaciones internas y externas, tanto con los vecinos como con las potencias coloniales europeas. Desde entonces, se fueron ensayando diversos ensambles territoriales, en una sucesión de rivalidades militares, que finalmente en la segunda mitad del siglo XIX permitió la consolidación de soberanías territoriales vigentes hasta el presente. Una vez formado el núcleo original sobre el que se forjaron estas repúblicas latinoamericanas, fue posible el avance de las fronteras hacia terrenos todavía controlados por sociedades originarias del continente por medio de la

conquista de tierras mal controladas por otros países o por la usurpación de regiones en momentos en que el vecino se encontraba debilitado.

En muchos de los espacios fronterizos de la época se podían identificar varias regiones en disputa que los Estados nacionales mantenían con diferentes naciones indígenas; en ese momento el objetivo fue desactivarlos por medio de actos bélicos cruentos, padecidos en gran medida por las sociedades originarias, para dirimir rivalidades y revalidar hegemonías en el acceso a los mares, la navegabilidad de los ríos y para abarcar la mayor extensión posible. Estas disputas aceleraron los procesos de consolidación estatal y por tanto, de diferenciación territorial, constituyéndose en actos previos a las delimitaciones, que en general habían sido postergadas. La fijación de los límites, se considera un aspecto esencial de la diferenciación territorial. No se trata de una acción temporalmente fija, sino de diferentes grupos de acciones, denominado *proceso de delimitación*, y este se define como el conjunto de operaciones que realizan en esencia dos países, a veces con la participación de terceros, tendientes a establecer y mantener el límite interestatal en toda su extensión, dependiendo de la configuración geofísica sobre la que se organicen los territorios, tanto en los documentos como en el terreno.

### 1.3.2 Fronterización

Durante las décadas centrales del siglo XX, la frontera nacional se concibió como un espacio uniforme, que bordea toda la periferia del territorio, adyacente al límite internacional. Esto se debe a que los Estados nacionales, a lo largo de su proceso de organización, buscaron que sus fronteras tuvieran una correspondencia en toda su extensión con los límites internacionales (Machado, 1990).

De acuerdo con Grimson (2003), en el concepto de *fronterización* se está enfatizando el carácter contingente y de proceso que tienen las fronteras, al igual que el territorio del que son parte. El ejercicio del poder a través del espacio siempre involucra la manipulación de la oposición entre continuidad y discontinuidad (Cataia, 2007), y la frontera con todos sus elementos, es un dispositivo que se va estableciendo con tal propósito. En otros términos, *fronterización* designa al conjunto de objetos y acciones que el poder central va instaurando, generalmente

cerca del límite, pero no de forma inevitable, con la intención de controlar la accesibilidad. Es una realidad dinámica que de todas maneras, a través de diferentes elementos, va configurando ciertas rugosidades (Santos, 1996).

Lo expuesto con anterioridad nos permite aclarar que límites y fronteras deben tratarse como conceptos diferentes, por ejemplo: cuando se cruza un límite internacional no significa cruzar la frontera; cruzando el límite todavía se está en un espacio fronterizo. El límite internacional es un dispositivo lineal, producto del esfuerzo por definir con la mayor precisión posible el área que se quiere controlar para un “nosotros”, en oposición a los “otros”. Por esta razón, la frontera de implantación tanto puntual (puestos de control) como por áreas (zonas fronterizas), se forma por los dispositivos políticos, culturales y económicos, generalmente puestos sobre el límite, justo en el frente, para hacer efectivo el control ante situaciones actuales o potenciales de egreso/ingreso al territorio: es como un filtro para lo que pueda moverse a través del límite, de acuerdo con un complejo sistema de normas e intereses, pero también resulta útil también de lo que pretende localizarse en sus inmediaciones, siguiendo determinados principios de seguridad nacional. Por lo tanto la *fronterización* es el proceso mediante el cual cada Estado establece, mantiene y transforma la localización, señalización, extensión, funciones y sentidos asociados a la frontera.

La fronterización incluye al menos tres subcomponentes, que a continuación se nombran y explican:

- *Distritos fronterizos*: Son fajas paralelas al límite, con extensiones variables en las cuales se llevan a cabo las divisiones del territorio nacional establecidas por un país, para ejecutar acciones, tales como seguridad, defensa, expropiación de tierras, desarrollo urbano, planificación de caminos, nacionalización cultural, sanidad, y protección de recursos estratégicos.
- *Pasos fronterizos*: Son los que permiten el cruce legal de objetos y personas a través del límite. Suelen representarse como las “puertas” de entrada y salida del país. Si bien son numerosos los pasos existentes entre los Estados, no todos cuentan con las mismas facilidades para el cruce, por ejemplo, en el

caso argentino-chileno existen infinidad de valles y desfiladeros, pero en el intento por controlar la accesibilidad al espacio de la Cordillera Andina, ambos países fueron organizando redes que privilegian la circulación por algunos de ellos, existiendo en la actualidad un total de 42 pasos fronterizos acordados entre ambas partes.

- *Puestos de control:* Son lugares localizados en sitios específicos de los municipios fronterizos; ahí se crearon dependencias de gobierno y de la administración pública avocadas directamente a controlar el ingreso-egreso de bienes y personas. Funcionarios y empleados que trabajan en estas dependencias se establecen en edificios especialmente construidos para que operen puestos de control fijos donde se localizan las autoridades policiales, migratorias, aduaneras y sanitarias. Al mismo tiempo, cada país establece puestos de control móviles donde operan los patrullajes a diferentes distancias del límite, generalmente se emplazan en los llamados cruces de caminos que se conectan con pasos no habitados.

Otro aspecto importante de los pasos fronterizos es que pueden estar habilitados para un tipo específico de operación destacando: el tráfico vecinal fronterizo (incluye pasos fluviales), áreas de patrimonio indígena, turismo, trashumancia, circulación de personal de empresas, circulación de todas las categorías de migratorias, despacho de pasajeros y cargas, entre otros.

### 1.3.3 Territorios interiores

Los procesos de delimitación y fronterización no sólo participan en la configuración del territorio estatal nacional, también se involucran con otros elementos de escala inferior, y pueden ser *grosso modo*, gubernamentales, administrativos, productivos y culturales.

Los territorios de la administración pública son creados por los Estados para atender diversos asuntos, extendiéndose por todo el interior de los mismos, alcanzando las fronteras. Algunas dependencias tienen una injerencia directa en las relaciones bilaterales, como las aduanas, muchas otras no se relacionan con esos asuntos, como las entidades de previsión social o las bancarias. Esta última

instancia puede ejercer incluso una presencia más notoria en las fronteras que en zonas circunvecinas.

Una institución emblemática en el proceso de consolidación de la presencia estatal en ciertas áreas de los espacios fronterizos fueron los parques nacionales. Si bien en su creación se perfiló un interés de ciertas élites por producir reservorios de belleza, en tanto elementos activos en la construcción de la nacionalidad (Zusman, 2008), también sirvieron para hacer efectiva la presencia estatal en regiones de reciente incorporación, pobladas por grupos indígenas.

En la frontera de cada país, como parte de su mercado interior, se formaron territorios productivos que no dependen estrictamente de la dinámica binacional. Un ejemplo lo ofrece la ciudad boliviana de Bermejo ubicada cerca de la frontera con Argentina: Bajo un referente temporal podemos explicar cómo en las inmediaciones de ese espacio fronterizo se transformó a partir de la década de 1970, en un centro de atracción para familias campesinas y obreras, en función de una actividad económica que cobró auge en la zona, con el establecimiento de empresas azucareras, que fortaleció el mercado interno de la ciudad fronteriza boliviana, y consolidó además el sector comercial, orientado a compradores del insumo azúcar procedentes principalmente de Argentina.

#### 1.3.4 Territorios exteriores

Este concepto hace alusión a la infinidad de territorios, de diferentes extensiones y naturaleza, que coexisten con los espacios fronterizos. Algunos abarcan toda la extensión de países involucrados, como el Mercosur. Esta organización multilateral es relevante a la hora de pensar la dinámica fronteriza ya que, desde esos espacios, se están diseñando redes viales de escala continental o hacer más flexibles los efectos de los controles aduaneros sobre el comercio entre sus miembros. Otros territorios supranacionales se superponen sólo parcialmente con el espacio binacional, como aquellos creados para gestionar cuencas compartidas. Mediante acuerdos especiales se establecieron agencias intergubernamentales con alto grado de autonomía para ocuparse de asuntos específicos en un área transnacional. Sin embargo no sólo los Estados nacionales impulsan territorios de esta escala con

influencia directa en los espacios fronterizos; también las empresas de capital privado los construyen. Un territorio económico supranacional que está en gestación tiene verificativo en el Sureste de México. El plan es crear una zona de integración con Centroamérica y que abarque sectores de todos los países de la región.

### 1.3.5 Lugares de frontera

La intensidad y frecuencia de las movilidades fronterizas, la construcción de infraestructura de integración física, el desarrollo económico circunvecino y la relevancia geopolítica provocó un mayor o menor crecimiento de los lugares de frontera, contribuyendo a la configuración de los espacios fronterizos con realidades heterogéneas. Si se considera la actual situación material en los lugares de frontera, apreciamos que se pueden identificar, por lo menos, cuatro patrones:

- *Frontera sin urbanización.* Algunos tramos de los espacios fronterizos se caracterizan por la dispersión de su población y por ausencia de urbanizaciones y de procesos capitalistas de valoración de los recursos, a veces designada con la idea de “frontera vacía”.
- *Conurbaciones binacionales.* Los lugares de frontera arquetípicos son las llamadas “ciudades gemelas o espejos”. Son pares de localidades contiguas al límite, en proceso de conurbación, porque han experimentado un mayor crecimiento demográfico y tiene actividades productivas afines o complementarias.
- *Sistemas urbanos binacionales.* Surgen por la interacción entre localidades que no están contiguas al límite, no se encuentran enfrentadas, pero están conectadas, tal vez, más que con respecto a otras ciudades de los respectivos interiores. Es un grupo de localidades interconectadas que, al menos todavía no están en proceso de conurbación. En esta circunstancia identificamos al espacio fronterizo argentino-uruguayo.
- *Aglomeraciones binacionales.* Son aquellos espacios fronterizos formados a partir de un límite trazado en un terreno llano, sin ríos o relieves elevados que sirven de base geofísica. La ausencia de relieve físico accidentado permitió el



desarrollo de manchas urbanas que se extienden libremente a ambos lados del límite. Este es el patrón del espacio fronterizo brasileño-uruguayo.

### 1.3.6 Movilidades

Frontera y movilidad son términos que resultan indisociables. La movilidad es una estrategia de encuentro, un tipo de relación que se establece entre uno y otro espacio. La continuidad se puede asociar a la movilidad, al facilitar la fluidez. La discontinuidad conlleva inmovilidad. Sin embargo, las fronteras no deben apreciarse sólo como una discontinuidad a las movilidades entre los linderos de países; también son destino y, además son áreas con movilidades internas o simples zonas de tránsito entre otros destinos interiores.

Se propone la movilidad como una categoría genérica para referir todo aquello que está involucrado en las relaciones espaciales entre lugares con posibilidad de ser concretados mediante el cambio de localización física de bienes y personas. Para la explicación de los espacios fronterizos se prestará atención a dos elementos clave: los *caminos* y las *trayectorias*.

### 1.3.7 Caminos

La superposición de territorios de diferentes niveles institucionales se traduce en una compleja red de infraestructuras camineras con distintas capacidades de conexión. Los países suramericanos, por ejemplo, han creado redes de transporte con diseños dentríticos (en forma de árbol) a partir de las capitales puerto, mientras que los esfuerzos por trazar rutas internacionales fueron limitados. En el caso del espacio fronterizo argentino-chileno, hasta la década de 1990, sólo existió un camino asfaltado en toda su extensión: (límite internacional que supera los 5000 km de longitud) el que conecta a Buenos Aires y Santiago.

Desde la década de 1990 el nuevo imperativo de integración entre mercados nacionales en muchos países de América Latina, impulsó la construcción de caminos para articular geografías nacionales mal conectadas, que en la década de 2000 derivó en modernización de algunas infraestructuras existentes o construyendo nuevas vías. Las redes de caminos en la región latinoamericana se

complementan con otros interiores, de escala intermedia y municipal, además de caminos clandestinos realizados por actores vinculados a las movildades de ilegales y mercancías de contrabando.

### 1.3.8 Trayectorias

El concepto equivale a identificar los desplazamientos entre lugares o grupos de lugares, considerados como puntos de origen y destino, al menos con carácter provisional, que llevan a cabo determinados grupos sociales, a través de los caminos, usando diferentes modos de transportes. Los lugares de frontera se vuelven atractivos por diferentes razones, algunas se derivan de su posición en el borde del territorio, otras por formar parte de una conurbación binacional donde la parte del país vecino se vuelve atractiva por algún motivo (normalmente para construir plazas comerciales) y, otras por razones que van más allá de su posición fronteriza, ya sea como atractivo turístico, polo industrial, capital de país, entre otros.

La multiplicidad de relaciones espaciales que establecen los lugares fronterizos son generadoras de una amplia variedad de trayectorias. Estas relaciones entre trayectorias de movilidad y espacios fronterizos se pueden identificar en áreas urbanas nacionales, binacionales, fronteras unilaterales, fronteras bilaterales, interiores, transfronteras nacionales y transfronteras binacionales entre muchas otras.

## **1.4 La situación del Estado-nación frente al proceso de globalización**

La globalización sin lugar a dudas se ha convertido en un tema ineludible de análisis y discusión, tanto en órganos de poder político y empresarial como en el ámbito académico. En virtud de ser tan difundido el concepto, este carece aún de un consenso sobre los alcances y tendencias que ha tenido el proceso globalizador en todos los órdenes en que se desenvuelve la sociedad. Existen múltiples interpretaciones del concepto Globalización, todas ellas se involucran dentro de aspectos ideológicos y políticos un tanto rígidos, otras posturas se asumen menos o más eclécticas (Romero, 2002).

En el mismo sentido la globalización representa un marco referencial que reconoce importantes transformaciones que están ocurriendo a escala planetaria. Precisamente, “La palabra globalización se utiliza con regularidad en los medios de comunicación y en los ambientes académicos para describir las mutaciones que sufre el mundo contemporáneo”. El término comienza a ser utilizado con frecuencia desde la década de 1980. Lo destacable es el significado polisémico que se le asigna en la economía, las finanzas y en los medios de comunicación. Eso da lugar a que el vocablo se utilice con un fuerte componente de ambigüedad, de tal manera que sirve para explicar otros procesos, como lo son el de la innovación, las migraciones, el mercado de trabajo, entre otros.

Actualmente es común que en los medios de comunicación y las redes electrónicas el término globalización aparezca dentro de la web por lo menos en seis millones de páginas, en la mayoría de estas su definición nos remite a un proceso, sobre todo económico, político y cultural, que consiste en la creciente integración de las distintas economías nacionales en un único sistema hegemónico, el capitalismo (Souto, *et al*, 2012).

La diversidad, variedad, complejidad y significado del término globalización se traduce con frecuencia en interpretaciones inadecuadas de la realidad que el fenómeno representa, por ejemplo, algunos autores caracterizan a la globalización como una faceta en la cual el mundo de las divisiones territoriales de los estados-nacionales está condenada a la desaparición, frente al mundo de las redes, la “sociedad en red”, como la denominó Castells (2006). Otras posturas afirman que se ha diseñado un mundo “sin fronteras”, que decretó el “fin de las distancias”, tanto por la velocidad que los transportes le permiten a nuestro desplazamiento físico, como por la instantaneidad que proporcionan las comunicaciones, especialmente Internet, es decir el tiempo y espacio se “*comprimieron*”.

Ante esta situación se aprecia con claridad que si bien existen un sinnúmero de obras de distintos autores que discuten y debaten el proceso de globalización mundial, aún son escasos los análisis que se refieran sobre la manera en que opera

el sistema global en términos transnacionales y se desenvuelve en todas las escalas posibles abarcando los diversos aspectos de la vida social.

En opinión de Robinson (2013), la globalización debe explicar cómo los principales componentes de la misma interactúan en la consolidación de una clase capitalista transnacional mundial, para darle apertura a una nueva forma de concebir al aparato estatal más allá de sus tradicionales fronteras territoriales. Por lo anterior se hace necesaria la discusión sobre la periodización del capitalismo reciente, es decir, en su fase moderna, pero sobre todo en lo que respecta a las características que definieron sus dinámicas internas en el transcurso del siglo pasado a la fecha, sólo así será posible entender la formación de nuevas clases sociales que definen una nueva era de reproducción y acumulación capitalista. Por lo tanto defender la idea de un “Estado fuerte” supone afiliarse a la tesis de Marx de ver a esta instancia política como un producto histórico de las relaciones sociales entre la lucha de clases, el poder político y la territorialidad, lo que representa una arena de disputa entre las clases y el proyecto capitalista histórico.

Es el sistema capitalista el que prevalece en las instancias económicas y políticas actuales, en consecuencia el Estado es la figura jurídica que ha reivindicado a este sistema de una u otra forma, articulando, legitimando e instrumentado legalmente, los mecanismos propios que le han permitido al capitalismo reproducirse permanentemente. El Estado ha hecho presencia desde la primera aparición del modo de producción capitalista, y a lo largo de la historia ha sabido reinventarse para conjugarse con las necesidades de las clases dominantes.

Los estudios de Engels, que son retomados parcialmente por Harvey (2001) para su análisis del capitalismo, explican que el Estado ha tenido básicamente tres etapas, una antigua donde el Estado estaba controlado por los propietarios de los esclavos; una segunda etapa donde el Estado feudal servía a los intereses de las monarquías terratenientes para contener a los campesinos; y finalmente el Estado en su versión moderna tras la caída del régimen monárquico francés a finales del siglo XVIII, representó el vehículo que el capital utilizó para regular, dominar y explotar la relación entre la clase dominante y la fuerza de trabajo. Posteriormente,

el Estado tuvo una faceta más compleja con las innovaciones propias que impuso la instancia económica, con la revolución industrial del siglo XIX, lo que definió al Estado moderno. Weber (1864-1920), conceptualizó al Estado moderno como el poseedor del poder coercitivo dentro de unos límites concretos, que tiene con notoria legalidad y legitimidad, ya que ejerce todavía en la actualidad el control a través de la burocracia con múltiples funciones colectivas tendientes al bienestar común, pero que en realidad esos actos están dirigidos a salvaguardar los intereses privados de la clase política dominante.

La ideología, en muchas ocasiones ha sido el camino trazado por el Estado para solucionar las contradicciones y conflictos de su actuación en relación con su obligación con el bien común. Son las ideas de la clase dominante las que se generalizan en las instancias de la vida material logrando con ello que todas sus posturas se disfracen ideológica y culturalmente como verdades universales y así consigan preservar siempre sus intereses. Con este argumento queda claro que el Estado se ha constituido como un ente esencial para conseguir los fines del sistema capitalista, para ello, se ha tenido que diversificar con el tiempo en instituciones que regulan las distintas facetas de la totalidad, por ejemplo, la división del Estado en poder ejecutivo, legislativo y judicial se creó para equilibrar el ejercicio y concentración del poder en los distintos grupos de clase dominante (Hatch, 2011).

Otra de las funciones esenciales que el Estado tiene que asumir para el sostenimiento del modo de producción vigente, es con la creación de las infraestructuras sociales y físicas que permitan, por una parte, la reproducción y acumulación de capital, y por otra la gestión de las necesidades básicas para el desarrollo social. Frente a esto el Estado asume varias facetas, en ocasiones como un árbitro que ofrece solución a conflictos políticos en la sociedad, pero siempre encargándose de preservar los intereses de los grupos de poder. Por esta razón el gobierno que representa el Estado, ha diseñado toda una estructura “democrática” liberal, en la que la sociedad emite un voto para elegir a sus autoridades y con ello, el Estado cumpla con esa función social que es la de *“representar los intereses del pueblo o del bien común”*, es por esto que el poder que ejecuta el Estado en pro

“*del bien común*” y de los intereses privados de clase, radica aún su fortaleza y su voluntad de imponer decisiones de gran importancia para la vida material (Harvey, 2007).

En años recientes se ha dicho sobre la imperiosa necesidad de que el Estado se convierta cada día en una instancia que tenga menos intervención económica y que por tanto, permita que el libre mercado regule el comportamiento de esta institución. Sin embargo, el Estado capitalista actual en realidad no pierde poder de influencia, ya que todavía asume sus propias decisiones que permiten la modificación de sus instituciones o de la misma ley, para que el capital pueda o no, encontrar nuevos horizontes de acumulación, por lo tanto, es una falacia la supuesta no intervención estatal bajo el neoliberalismo.

Las funciones estatales en el modelo neoliberal de acuerdo con Harvey (2007), posee múltiples facetas en cada uno de los lugares donde se ha implantado hasta la fecha. No obstante, se identifican cuatro principales responsabilidades que el Estado tiene en el neoliberalismo, destacando: las garantías de los derechos de la propiedad privada individual, fortaleza de las leyes y las instituciones al servicio del modelo, privilegiar el libre mercado y comercio. Así, de cara al cumplimiento de las mismas, el aparato estatal posee todas las facultades legales para el uso de los medios de coacción, y aplicando de ser necesario el uso excesivo de la fuerza, llegando a imponer en ocasiones, Estados de facto encabezados por regímenes militares.

Otro componente fundamental dentro de la estructura del neoliberalismo y el Estado, es el empresariado, el cual tiene un trato privilegiado, porque se considera un motor de desarrollo económico de los países y además representan un eje rector de la innovación tecnológica y científica. De hecho, ellos junto con la clase política que encabeza el Estado, son los principales promotores del modelo neoliberal, generando “*verdades universales*” que por medio de la esfera ideológica son impuestas a la sociedad, logrando en muchas ocasiones una aceptación pasiva de las políticas públicas resultantes de la misma imposición del modelo en un país determinado; por tal motivo el sistema capitalista requiere que el Estado sea una

instancia muy fuerte, porque es la que promoverá una serie de reformas entre las que destacan la venta de los sectores estratégicos de un país, el adelgazamiento de la burocracia estatal, la libre circulación de capitales y mercancías transnacionales en el territorio nacional, la mercantilización de los recursos naturales a manos del capital privado extranjero, entre otras. Si por algún motivo dichos cambios no se pueden llevar a cabo, entonces es el sistema judicial el que ocupará una posición privilegiada en este escenario, por eso se hace necesaria una clase política preparada para enfrentar y aplicar los cambios, siendo cómplice de la clase dominante y de las presiones externas de otros Estados y órganos supranacionales (Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial), que fungen como gestores, prestamistas e intermediadores que se dedican a fijar las reglas necesarias para condicionar préstamos que requieren sobre todo los países de la periferia, y además sugieren mecanismos rectores para la aplicación y amortización de dichos recursos monetarios.

Con el endeudamiento que adquiere un país como el nuestro ante esos organismos internacionales se ha visto seriamente comprometida con el tiempo la soberanía nacional. Esta situación es la que ha presionado a México y otros Estados dependientes a llevar a cabo las reformas neoliberales que le facilitan el camino a las inversiones en sectores estratégicos que el Estado controlaba. La imposición del modelo, por lo tanto, produce una serie de descontentos sociales que generan problemas de gran complejidad, sin embargo, el Estado como salvaguarda de los intereses de las clases dominantes y de los capitales transnacionales, es suficientemente capaz de diluir cualquier descontento, aplicando el uso violento del ejercicio del poder.

Retomando aspectos que ya fueron mencionados con anterioridad, vale la pena precisar que dentro de los compromisos que asume el Estado insertado en el modelo neoliberal está privilegia el libre mercado y la competencia. Para lograr tales propósitos se ha generado un clima de negocios e inversiones propicio, que permiten la incubación de capitales en espacios que antes el Estado prohibía; de esta manera se modifican legalmente todas las estructuras necesarias, coincidiendo

siempre en la relación capital-trabajo, dado que toda inversión, incluidas las del sector financiero, demandan una fuerza laboral lo más flexible posible, por eso el marco jurídico que regula este aspecto, se ha visto obligado a reformarse, impactando y liquidando privilegios que en décadas pasadas la clase trabajadora había ganado por medio de luchas y reivindicaciones políticas en aquellos gobiernos de carácter progresista que propugnaban por el Estado benefactor.

Hoy la situación se torna distinta, ya que en muchos países, sobre todo los económicamente dependientes, han sido presa fácil de gobiernos neoconservadores, que emprenden sin tregua alguna una lucha de desposesión de todo lo relacionado con el ramo laboral, desmantelando el sistema social, el de salud y asistencia social, los servicios públicos, el sistema educativo, de pensiones para el retiro y jubilaciones, entre otros. Con ello se propicia una sobreexplotación y empobrecimiento de la fuerza de trabajo en pro de alcanzar en esta nueva forma de despojo social “*altos niveles de competitividad*”. En países de la periferia gobernados bajo el modelo neoliberal, la creación de infraestructuras físicas y sociales, cobran importancia, porque gracias a ellas se han puesto en marcha nuevos procesos de acumulación y reproducción del capital, los cuales son todavía responsabilidad del Estado generarlas o de gestionar la creación de las mismas, subvencionado de algún modo al capital transnacional y nacional que realiza inversiones en un espacio geográfico concreto. Por lo tanto la principal agenda de trabajo de los Estados periféricos está encaminada a lograr las condiciones necesarias que los capitales requieren para sus negocios en el territorio (Hatch, 2011).

### **1.5 Dinámica actual de los espacios fronterizos**

Desde el siglo XIX hasta la fecha se han manifestado cambios en la configuración económica, política, social y cultural en el mundo, cada uno de estos han quedado plasmados en el espacio geográfico. La existencia de distintas entidades administrativas (países) y la continua formación de otras hasta el presente es un claro ejemplo de esto. Este proceso de fragmentación del espacio geográfico es resultado de la necesidad de organizar políticamente divisiones del mundo, lo cual



ha permitido garantizar un dominio efectivo de la soberanía del Estado sobre determinado territorio (Hatch, 2016).

Las particiones o fragmentaciones espaciales dependen también de las capacidades técnicas de las sociedades que permiten ocupar y explotar los espacios geográficos de antaño inaccesibles (Gottman, 1951). El enorme peso que ha tenido el uso y dominio de la tecnología en relación con las diferentes etapas que ha tenido la Revolución Industrial surgida a finales del siglo XVIII hasta el presente, se ha constituido como el proceso que ha guiado la fragmentación de la superficie terrestre en países; aunque es importante afirmar que la soberanía y el ejercicio del poder por parte del Estado también ha influido sobre las recientes parcelaciones político-administrativas del mundo.

Actualmente el espacio explorado, repartido y apropiado por los seres humanos consolida la existencia de poco más de 200 países, sin embargo, en muchas de estas Entidades creadas siguen presentes conflictos por el establecimiento de algunos puntos limítrofes entre los distintos Estados-nación del mundo, en la mayoría de los casos estos problemas fronterizos no sólo se constriñen a la delimitación fronteriza, sino que también tienen un alcance relativo al reconocimiento de la soberanía territorial y nacional. El proceso reciente de la descolonización de África y de muchas posesiones en Asia ha revelado hasta nuestros días las múltiples vicisitudes que enfrentan estos países (de 1965 a la fecha) en lo concerniente a su organización política interna, la instauración de regímenes democráticos y el respeto a su soberanía nacional, lo que incluye sus límites fronterizos y el pleno ejercicio del poder estatal en los mismos (De Blij, 2005).

La consolidación de los procesos globalizadores implementados desde la década de 1970 hasta nuestros días, hizo surgir narrativas que posicionaban un discurso triunfalista en relación con la hegemonía capitalista occidental, y por lo tanto de un supuesto final en la historia del enfrentamiento de un mundo bipolar que caracterizó al periodo de la Guerra Fría, ese es el caso, del multicitado y debatido libro del politólogo estadounidense Francis Fukuyama, *El fin de la historia y el último hombre* (1992), en el mismo sentido se publicaron otras obras que pregonaban el

fin de las fronteras y del Estado-nación, dos de este tipo son las de Ohmae (1997) y Strange (2002), ambos muy elogiados por la vertiente de la economía neoliberal estadounidense y británica. Estos intelectuales argumentan a favor de la apertura de los mercados nacionales al extranjero, para que esto suceda es necesaria la desaparición paulatina de las fronteras, las cuales según ellos, ya no coinciden más con los límites que las autoridades nacionales, y éstas han caído en franco declive ante el poder de los diversos actores económicos supranacionales, como los capitales corporativos transnacionales.

En el fondo este es un discurso hegemónico que trata de plasmar una idea homogénea del mundo, es decir, un espacio uniforme, propio de la globalización. Esto corresponde a un modelo de un mundo mercantil, en el que se opacan y se esconden las desigualdades sociales que se materializan en el control tecnológico, de la infraestructura, de los recursos naturales y de la fuerza de trabajo por parte de los países más desarrollados y sus grandes e influyentes empresas transnacionales, todos estos aspectos son claves para la reproducción del capitalismo actual en su conjunto; entonces cobra vigencia la idea de un mundo organizado por espacios altamente diferenciados, pero interconectados mutuamente (Hatch, 2016).

El debate sobre el fin de las fronteras en un mundo globalizado debe de ser revisado de forma más profunda y cautelosa en el campo de estudio de la Geografía Política (Haesbaert & Costa Ribeiro, 2012; citado en Hatch, 2016). El trabajo del politólogo estadounidense Harlan Koff (2008), identifica que en el campo de los estudios fronterizos existen muchos debates en torno a este tema, a la luz de los problemas contemporáneos que caracterizan a estos espacios geográficos. Koff denuncia a los ideólogos del neoliberalismo, porque ellos vislumbran que las actividades económicas ya no se encuentran limitadas por las fronteras nacionales, sino que al contrario son los procesos de integración económica los que han entrado en competencia con la tradicional tesis de la soberanía estatal, que en otros términos se identifica también como soberanía neoliberal, de acuerdo con Costa Ribeiro (2008).

Koff, termina criticando que el problema de este tipo de perspectivas (incluye a Donald Trump), parte de la ignorancia de realidades concretas, pues al no ser expertos en el conocimiento de la dinámica particular de las comunidades e interacciones fronterizas y de los múltiples problemas que las aquejan o caracterizan, no les permite visualizar en dichas escalas esos otros fenómenos, dado que trabajan o enfocan a las fronteras exclusivamente desde una perspectiva geopolítica. Koff coincide con Gottman (1951) y De Blij (2005) en la necesidad de abordar el estudio de las fronteras por el contenido de conflictos políticos que en ellas existen, creando con ello *“una esfera de estudios espaciales micro-escalados”*, en los que coinciden el impacto de los fenómenos internacionales sobre las comunidades fronterizas y el de los actores locales de dichos espacios en sistemas de gobiernos nacionales y supranacionales. Por lo tanto, es en las escalas de análisis mucho más locales las que permiten nutrir el conocimiento de los espacios fronterizos.

En los espacios fronterizos llama cada vez más la atención poner en tensión el tema de la soberanía de los Estados sobre todo en asuntos que son de responsabilidad común, por ejemplo, en la gestión de los recursos transfronterizos en el contexto de un nuevo orden mundial.

El politólogo argentino Mastrorilli (2008) asegura que la soberanía nacional se puede ejercer en dos direcciones, hacia adentro y hacia afuera de las fronteras jurídico-políticas del Estado. En este sentido, la soberanía que el Estado-nación ejerce en el exterior lo pone en contacto directo con otros Estados que reconoce también como tales, es decir, soberanos en el contexto plural político internacional; en el plano interno, la soberanía es una práctica de la función de gobierno y administración que corresponde al Estado de derecho considerado como uno de los tres elementos del sistema de poder conjuntamente con el polo hegemónico y el polo coactivo. Estas dos direcciones de verificar las propiedades de la soberanía nacional no son excluyentes una de la otra, porque en la medida que la soberanía interna dialogue con la externa, le permite al Estado-nación asumir una postura mucho más abierta y responsable de este precepto.

Otros estudiosos como Costa (2008), definen que la soberanía *“implica poder, legislar, conseguir autonomía frente a la oferta de la base natural delimitada por los procesos históricos y geográficos que constituyen un territorio, de acuerdo con los intereses de la mayoría de la población”*, sin embargo, la soberanía nacional entra en tensión en la medida que los espacios fronterizos de los Estado-nación tienden a una mayor interacción y por ende integración, poniendo en relieve la necesidad de reconocer que dichos Estados requieren asumir retos políticos, en los que no se pierda la soberanía nacional (caso Brexit 2016, en la Unión Europea).

La soberanía nacional en ese sentido, de acuerdo con Mastrorilli (2008), plantea más retos, porque puede incluso ser una especie de ficción que explica que el poder está repartido de igual forma entre los ciudadanos, se finge que todos los estados soberanos son equivalentes a un voto, y que en el concierto internacional todos tienen los mismos derechos y las mismas obligaciones. De esta afirmación se abre una pregunta interesante: ¿Qué tipo de soberanía deben desplegar los Estados-nación en el contexto de los marcos actuales de integración transfronterizos, donde los espacios fronterizos adoptan lógicas y dinámicas compartidas, sin perder la autonomía política nacional? De acuerdo con Hatch (2016), los espacios fronterizos permiten ubicar tensiones crecientes respecto al acceso, distribución y repartición justa de elementos o recursos que no respetan o reconocen las fronteras políticas, por ejemplo, la distribución política transfronteriza de las aguas subterráneas.

Hoy en los tiempos de la globalización, cuando más del 50% de la población vive en áreas urbanas, las comunidades fronterizas crecen e interactúan creando también sus complejos urbanos transfronterizos en los que están involucrados elementos clave, como la fuerza de trabajo, los recursos naturales, el capital, los empresarios, el trabajo y la tecnología aunado a las disputas o alianzas que impulsan las elites políticas, deriva en un gran proceso que complejiza el espacio fronterizo. Este proceso de interacción de elementos no se ajusta o encuadra sólo a las fronteras nacionales, sino que existe una vinculación de encuentros y

desencuentros situada a diferentes escalas de análisis que definen la producción de los espacios fronterizos conformados como redes.

El Estado juega un papel clave en este proceso, porque esta instancia puede utilizar sus facultades para promover la diferenciación y la dinámica regional, mediante el control y creación de la infraestructura necesaria que ayude a recalificar los recortes o arreglos espaciales en un mundo globalizado y organizado en red, insertando o reposicionando las áreas fronterizas (Harvey, 2007).

En este orden de ideas es posible afirmar que no existe una extinción de las fronteras, por el contrario lo que se está manifestando como proceso es una transformación de las mismas en espacios fronterizos más complejos que se pueden insertar en los circuitos de la economía y política en forma de red con la finalidad de consolidar los actuales patrones de acumulación capitalista. En realidad se advierte la emergencia de otras fronteras políticas mucho más amplias y que se encargan de separar asimetrías donde impera la concentración de la riqueza por un lado y por otro las desigualdades sociales y económicas. El ejemplo más contundente de esto lo apreciamos en las fronteras de la Unión Europea, porque espacios marítimos en el Mar Mediterráneo o países como Turquía, están funcionando como espacios de contención política de fenómenos sociales en oposición a la migración asiática y africana ilegal en dirección hacia el Sur de Europa.

Otros aspectos que caracterizan a las fronteras nacionales, es que ahora se redefinen y transforman en función de los grandes procesos de integración regionales, tales como la Unión Europea, el TLCAN, el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), la Alianza del Pacífico, entre otros, por lo que se advierte como el Estado, el capital, las elites políticas y la sociedad en su conjunto tienden a construir sus espacios en redes multiescalares complejizando asuntos que antes sólo eran de la incumbencia del Estado-nación y se consideraban en términos políticos y jurídicos como cuestiones de soberanía nacional. (Robinson, 2013).

De esta manera, los elementos constituyentes de los espacios fronterizos como la naturaleza (agua subterránea transfronteriza), el capital, la fuerza de

trabajo, las elites de poder locales y regionales entre otros, entran en tensión cuando los procesos de integración regional los subsumen a las recientes lógicas multiescalares producto de la globalización y la transformación de las políticas soberanas nacionales en neoliberales. Estos procesos se encaminan a un proceso de diferenciación de las fronteras al mismo tiempo que las va insertando dentro de la globalización, por ello es indispensable indagar como en cada espacio fronterizo del planeta se internalizan de forma distinta cada uno de estos mecanismos (Agnew, 2002).

## Capítulo 2: Marco teórico-pedagógico y curricular

### 2.1 Reseña histórica sobre la enseñanza de la Geografía en el Nivel Medio Superior. La Escuela Nacional Preparatoria

En nuestro país, el Sistema Educativo Nacional (SEN) está conformado por tres niveles educativos:

- El básico obligatorio (abarca estudios de educación preescolar, primaria y secundaria).
- La Educación Media Superior (EMS) la componen diversas modalidades y tipos de bachillerato.
- El Superior, que comprende los estudios de Licenciatura y de Posgrado.

La Educación Media Superior se identifica como una etapa intermedia dentro del SEN, y es considerada como el principal vínculo entre los estudios de secundaria y la educación superior (RIEMS,2008) en la República Mexicana.

En la actualidad existen tres tipos de programas en la EMS del ámbito civil:

- Bachillerato universitario, dependiente de las Universidades Autónomas de las Entidades federativas que conforman la República Mexicana.
- Bachillerato general, dependiente de la Dirección General del Bachillerato, el cual es conocido por las siguientes siglas (DGB) de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC).
- Bachillerato tecnológico, dependiente de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT) que ofrece dos opciones simultáneas, ya que al mismo tiempo que prepara para continuar estudios superiores, proporciona una formación tecnológica orientada a la obtención de un título de técnico profesional.

Estas modalidades de bachillerato han crecido y ampliado su cobertura geográfica en los últimos años, por ejemplo, antes de 2008 operaban más de 300 diseños curriculares en la EMS, sin embargo, después de ese año, luego de

aprobada la Reforma Integral de la Educación Media Superior –RIEMS– se tienen aproximadamente 20 diseños curriculares en operación.

En México existen diversas instituciones educativas de carácter público, y entre ellas, la de mayor prestigio, tradición e importancia en el país, es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Hoy en día esta institución dispone de una importante oferta para la EMS conformada por el bachillerato universitario, mismo que representa una de las opciones más atractivas para los jóvenes egresados de secundaria, residentes en la Ciudad de México y su Área Metropolitana, nos referimos a los dos subsistemas: el de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), ambos se caracterizan por tener una orientación propedéutica (RIEMS, 2008).

El presente apartado aborda brevemente el desarrollo histórico del bachillerato de la ENP, su concepción ideológica, la justificación de reformas a sus planes de estudio y los paradigmas educativos por los que ha transitado, sin dejar de lado el análisis del enfoque de enseñanza que ha caracterizado a la Geografía escolar en esta Institución.

El primer antecedente de la Educación en el Nivel Medio Superior (NMS), tuvo su origen en 1867, con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria durante el periodo de gobierno del presidente Benito Juárez. La circunstancia histórica que dio paso a la creación de los estudios preparatorios se ubica en el momento coyuntural del triunfo de las Leyes de Reforma que marcaron una aparente ruptura con el antiguo régimen de autoridad absolutista y de privilegios, sobre todo con el clero, lo cual permitió guiar a la República Mexicana hacia un nuevo orden de separación entre la Iglesia y el Estado, con un fuerte impulso al laicismo a través de la educación, en el sentido de acabar con las inquietudes espirituales y fomentar una mentalidad uniforme en los ciudadanos que acudieran a la ENP.

El punto de partida de la organización del Sistema de Educación Media Superior se constituyó por dos instrumentos legales promulgados. En este sentido destacan, la *Ley Orgánica de la Instrucción Pública del Distrito Federal* (2 de



diciembre de 1867) y su *Reglamento* (24 de enero de 1868). Estos dos instrumentos legales permitieron la apertura de cursos en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) el 1 de febrero de 1868, la cual fue fundada y coordinada en sus inicios por Gabino Barreda, quién tomó en cuenta la doctrina filosófica del positivismo de Augusto Comte (ajustada a la idiosincrasia y condiciones socioeconómicas de México) para sentar las bases de una nueva educación que se opusiera por un lado, a los intereses políticos y económicos de los conservadores liberales, y por otro, manipular la estructura ideológica para hacer arraigar con el tiempo una concepción que llevará al “*México bárbaro*” a la modernidad del mundo desarrollado. En este nivel de la educación se concentraban los hijos de quienes habrían de forjar la historia del país, tanto en sus dimensiones materiales como espirituales: “*adolescentes en pleno proceso de formación de la personalidad –se decía– y por tanto, susceptibles de adoctrinamiento conforme a los intereses de dominio propios del grupo en el poder*” (Parra, 1910).

La creación de la ENP y la promoción de la enseñanza positivista, encontró su justificación en la observación y la experimentación como métodos para estudiar no sólo la naturaleza, sino también a los grupos humanos, y donde el alumno debía ir de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general, de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo próximo a lo remoto, de lo concreto a lo abstracto, de lo cercano a lo lejano y del análisis a la síntesis.

El primer plan de estudios propuesto por Barreda en 1867, así como los contenidos de la enseñanza preparatoria consideró en su organización curricular criterios históricos, de complejidad, de abstracción, didáctico y serial, con respecto a las disciplinas del conocimiento, por lo tanto, se planteó la aparición cronológica de las ciencias seleccionadas, con una tendencia hacia la acumulación de conocimiento con cierto nivel de generalidad y concreción; también se tomó en cuenta el orden de su transmisión, existiendo disciplinas anteriores a otras, que repercutió en el incremento de conocimientos, de manera sucesiva para lograr un aprendizaje adecuado, por ejemplo, siguiendo el orden prescrito por la filosofía positiva, las matemáticas en sus diversas expresiones ocuparon la parte más

representativa de ese plan de estudios, ya que se consideraba fundamental su transmisión, porque de éstas dependía la comprensión y el desarrollo del resto de las disciplinas científicas naturales, como la Cosmografía, la Física (la mecánica), Geografía, la química, la Botánica y la Zoología (historia natural). La formación de estudiantes preparatorianos culminaba con la coordinación del pensamiento, la lógica y la ciencia más compleja, completa y novedosa, la moral y la ideología (la física social y la sociología), el estudio de la lengua nacional, la literatura, el estudio de idiomas, además de otras actividades prácticas, como la teneduría de libros, la taquigrafía y el dibujo (Romo, 1983).

En este primer plan de estudios, figuraba un curso de Geografía Física y Política, con referencias a México, siguiendo las corrientes de las escuelas francesa y alemana, predominantes en aquella época, según se deduce de los libros de texto de los eminentes maestros don Antonio García Cubas y don Miguel E. Schulz (Ayllón, 1982).

En años posteriores a 1868 se efectuaron ligeras modificaciones a los planes de estudio de la ENP, sin trascendencia; fue hasta 1896 cuando el maestro Ezequiel A. Chávez propone un nuevo plan de estudios que intentaba instrumentar un cambio “*radical*” de la concepción positivista, se incluyeron algunas disciplinas humanísticas como la Psicología y la Geografía Política; así como otras asignaturas de carácter artístico y de desarrollo corporal como el canto y la Educación Física.

La concepción del bachillerato en este periodo se entendía como un proyecto de estudio completo y terminal, que tuvo como sustento que a partir de las leyes biológicas se accedía a los niveles históricos y sociales, ubicados en su contexto geográfico, y en las condiciones ambientales que lo determinan; esta conjunción fue el intermediario entre las ciencias y las humanidades, como parte integrante de la formación del individuo, sin embargo, el acto social quedó subordinado a las ciencias naturales, y el enciclopedismo se mantuvo como un mal necesario.

Cabe mencionar que en esta reforma efectuada se conservó el curso de Geografía Física y Política; en sus contenidos, se hicieron constantes referencias a la influencia del medio sobre el hombre dentro de un determinismo geográfico

prevaleciente en aquel entonces. En 1898 se modificó la enseñanza de la Geografía en la ENP, ampliándose a dos cursos: uno de Geografía General y otro de Geografía Americana y Patria; en este último se estudiaban aspectos de Geografía Humana y Económica de los países del Nuevo Mundo, haciendo énfasis a la República Mexicana. Lamentablemente en el siguiente plan de estudios las materias geográficas se redujeron a un solo curso llamado Geografía General con referencias a México (Carrasco, 2008).

Las posteriores modificaciones llevadas a cabo por Justo Sierra en los planes de 1901 y 1907, no alteraban en lo absoluto sus contenidos, sin embargo, en 1910 una aportación significativa de Sierra fue la creación de la Universidad Nacional, y con ello se logró la integración de las escuelas superiores existentes en aquel entonces, (las Escuela de Altos Estudios, de Jurisprudencia, de Medicina e ingeniería), lo que permitió conformar de una manera consistente la educación media, como intermediaria para los estudios profesionales. En este escenario a finales del porfiriato se promovió que la educación tuviera una importante vinculación con el sector productivo (sobre todo en las clases de botánica y química que se impartían en la ENP), ya que esta política contribuyó a sentar las bases del desarrollo capitalista en México, que implicó un trato privilegiado a los terratenientes nacionales, inversionistas extranjeros y las fuerzas armadas, en detrimento de la mayor parte de la población mexicana que se encontraba en la pobreza (Cumberland, 1980).

Durante la Revolución Mexicana, específicamente en 1913 el gobierno de Victoriano Huerta militarizó por corto tiempo a la ENP, por lo que un año después, el 7 de enero de 1914, esta institución escolar se desincorporó de la Universidad Nacional. A partir de ese año surgió la polémica, respecto al lugar que ocuparía la preparatoria dentro del organigrama estatal en alguna secretaría de gobierno (Velázquez, 2004).

De acuerdo con Ayllon (1982), en la modificación de los planes de la Preparatoria de 1914, se buscó un equilibrio entre la enseñanza de las ciencias exactas y las humanidades. Se resaltó el sentido humano de la enseñanza y, por

tanto, cobraron mayor importancia algunas asignaturas como Historia General, Geografía e Historia Patria, que en lugar de cursarse en un año se llevaron en dos, lo que ocasionó un conocimiento mayor de estos temas.

En 1916, se renovó el plan de estudios con la idea de dar un doble sentido a los estudios en la preparatoria, por una parte contribuir a la formación técnica de los estudiantes, y por otra, facultarlos para su ingreso a estudios superiores. Se estructuraron contenidos teóricos y prácticos con el propósito de que los alumnos tuvieran una mayor cultura general. Se precisa, entre otros fines, que la educación intelectual se fomentaría por medio de clases y excursiones periódicas al campo, museos, institutos, fábricas, entre otros, bajo la dirección de los profesores. Daniel Delgadillo en 1916 (citado en Ayllon, 1982), destacado maestro de Geografía, se manifestó en ese año contra la enseñanza tradicional diciendo que: *“La Geografía no es una simple enumeración de poblaciones y accidentes físicos, sino la descripción total o parcial de la Tierra”*.

En 1918 se realizó una modificación del plan de estudios, donde se centró la atención en el aspecto práctico de los contenidos y en especial, su objetivo de capacitación para el trabajo. Las asignaturas fueron selectivas y entre ellas hubo cursos de Geografía General, Geografía de América y de México, además de surgir en el mapa curricular, el primer curso de Geografía Económica.

En la década de 1920, el impacto en el orden social dejado por la Revolución Mexicana no podía pasar inadvertido, sobre todo en el ámbito educativo. En 1920, tomó posesión de la rectoría de la Universidad Nacional, José Vasconcelos, quién reincorporó a la ENP a la Universidad, reestableciendo la doctrina de Barreda. Vasconcelos promovió que los planes de estudio del bachillerato reflejaran las nuevas bases del Estado revolucionario, cuya cualidad principal fue la de conciliar a los distintos sectores de la población, poniendo especial atención en los campesinos y obreros radicados en áreas rurales y urbanas. Se regresó al plan de estudios de cinco años, los contenidos se organizaron por áreas y los alumnos cursaron un oficio. Al orientar la educación práctica hacia las actividades del trabajo por medio de la ciencia (teoría y técnica), la única incidencia que podría tener es en

un mejor aprovechamiento del objeto, un pragmatismo de corte instrumentalista como el preconizado por Dewey, en donde la rama humanística era complementaria por carecer de utilidad (Romo, 1983).

De acuerdo con Suárez (1986, citado en Ayllón, 1982), en 1922 fue celebrado el Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República, donde se aprobaron nuevos planes de estudio. Las asignaturas se ordenaron, supuestamente apartándose de las tendencias positivistas. El régimen de estudios planteó que en los tres primeros años se cursarían materias comunes, y en los dos últimos, el ciclo de formación se orientará hacia la especialización de acuerdo con la profesión que fuera a cursar un estudiante; entre las materias que se impartieron estuvieron Geografía, Astronomía y Mineralogía, sin embargo, fue hasta 1923 cuando realmente entró en vigor el nuevo plan de estudios que debía adoptarse en todo el país a partir de opciones terminales como Derecho, Ciencias Sociales, Medicina, Ingeniería y Ciencias Químicas. En todas se cursaban dos años de la asignatura de Geografía en primero y segundo; mientras que en el quinto año se impartieron los cursos de Geografía Histórica, Económica y Social. Al año siguiente surgió una nueva modificación al plan de estudios que se dividió en dos ciclos; uno de tres años para la educación general y el otro de dos años de estudios especializados para obtener el grado de bachiller.

En ese plan, la Geografía fue una asignatura optativa para quién estudiaba el bachillerato de Medicina, pero quienes estudiaban para abogados, ingenieros, arquitectos, químicos, peritos en finanzas o licenciados en Ciencias Sociales, tuvieron como una de sus asignaturas optativas a la Geografía Económica y Social. Estos programas en la ENP se mantuvieron sin modificaciones en lo fundamental hasta el primer semestre de 1928. Cabe destacar que la principal cualidad de estos programas fue su contenido meramente descriptivo y la Geografía escolar enseñada tuvo un carácter regional (Ayllón, 1982).

En 1929, la Universidad Nacional obtuvo su autonomía, asimismo, se plantearon diversas modificaciones en el bachillerato, por ejemplo, se organizó un plan de tres años en la Preparatoria con fines propedéuticos. En este plan de

estudios aprobado en 1930 y que experimentó cambios un año después, se estableció un curso de Geografía Humana que comprendió temas de Geografía Económica y Política, el cual fue obligatorio para el bachillerato de Ciencias Económicas, Ciencias Físico-Químicas y naturales, Filosofía y Letras. Por su parte otro curso de Geografía Física se programó para el bachillerato de Ciencias Físico-Matemáticas.

En 1935, se iniciaron los cursos de Extensión Universitaria (actualmente denominada Iniciación Universitaria), con tres años de contenidos básicos, equivalente a la secundaria, y dos años de formación complementaria para el ingreso a Facultades y Escuelas Superiores. En ese plan se impartió en el primer año un curso de Geografía Física general, en el segundo año, el continente americano en sus aspectos físicos y humanos, con algunas monografías de los principales países. En el tercer curso se estudió la Geografía Física y Humana de Europa. En 1936, se estableció el curso de Geografía de México para los estudiantes que optarían por la carrera de Economía y de Médico Veterinario. En ese año, siendo Jefe de Clase el Profesor Luis González Treviño, escribió un manual que le llamó "*Orientaciones Generales para la enseñanza de la Geografía*". En esta obra se guía al docente preparatoriano sobre el cómo se debe despertar en los alumnos el interés por los problemas sociales y económicos, encausándolos de tal suerte que estuvieran preparados para la vida. Decía que, *dándoles a conocer el medio geográfico, en todas sus expresiones, podrían hacer un mejor aprovechamiento de las fuerzas y recursos que la naturaleza ponía a disposición del hombre*, e insistía así mismo en el uso de atlas, cartas, murales, y recomendaba que los principios de causalidad, relación y extensión en la enseñanza de la Geografía estuvieran de acuerdo con las ideas socializadoras de la época.

En 1939 el plan de estudios de Extensión Universitaria fue corregido, y ofertó tres cursos de Geografía con programas muy parecidos a la enseñanza secundaria que dependían de la Secretaría de Educación Pública, entre ellos destacaban: Geografía Física en el primer año, Geografía Humana en el segundo y en tercero Geografía de México. Hacia 1946, el nuevo plan incorporó cinco años de formación:

tres para Iniciación Universitaria (cada uno con un curso de Geografía) y dos para los estudios de bachillerato universitario, el primero incluyó un curso de Geografía Física y de México, mientras en el segundo se impartió la asignatura de Geografía Humana.

Diez años después, en 1956, se aprobó un nuevo plan de estudios denominado Bachillerato Único. Este se conformó de cinco años con materias obligatorias en los tres primeros años y selectivas en los dos últimos, con el objetivo de que el alumno eligiera las asignaturas más adecuadas a sus aptitudes y orientación vocacional. En ese plan, los alumnos cursaban dos asignaturas de Geografía Física y Humana durante los dos primeros años de Iniciación Universitaria; mientras, se estableció un curso en cuarto año de preparatoria y otro curso de Geografía Política contemporánea en el quinto año. En relación con esta asignatura, debe explicarse que ésta constaba de doce temas, de los cuales los nueve primeros eran de Geografía Política y los tres últimos de Geopolítica. En la primera se incluían dos temas titulados "*Medio e Historia*" para suplir la falta de un programa de Geografía Humana que sirviera de antecedente al curso de Geografía Política. Esta materia desapareció como obligatoria en el Plan de estudios de 1964.

La libertad para elegir asignaturas optativas en el Plan de 1956 no dio el resultado esperado por falta de criterio u orientación del alumno para elegir las. En consecuencia en enero de 1964, el H. Consejo Universitario de la UNAM aprobó una nueva concepción del bachillerato, con un plan de estudios que agregó un año más a los estudios de bachillerato, los dos primeros (4º y 5º) conformaron un tronco común con una formación general, y un tercer año (6º) propedéutico con cinco áreas: Físico-Matemáticas, Químico-Biológicas, Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades Clásicas y Bellas Artes.

El objetivo principal de este plan fue el desarrollo integral del alumno, dotarlo de una cultura general y una escala de valores. Se estableció en el primer año de bachillerato la asignatura de Geografía General, con predominio de temas de Geografía Física. El desarrollo de este programa le proporcionó al alumno, mediante el análisis y la descripción, una comprensión suficiente y clara de los hechos y

fenómenos que ocurren en la litósfera, hidrósfera y atmósfera; además de lograr una apreciación inteligente de los numerosos problemas referentes a la conservación y explotación de los recursos naturales. En la segunda parte se analizaban las formas de vida del ser humano, la cultura, la economía, la organización social y política con el medio geográfico. En el sexto año se impartió el curso de Geografía Económica para el área Económico-Administrativa. Este programa sufrió una modificación en 1974. Por primera vez se hizo por objetivos y se actualizó su contenido, partiendo del concepto de Geografía Económica dado por Jones Darkenwal en 1962, quién trató de las ocupaciones productivas e intentó explicar por qué ciertas regiones sobresalen en la producción y exportación de productos, y otras en la importación y utilización de los mismos; también se estudiaban las tres macro regiones económicas en que estaba dividido el mundo y su análisis por regiones, se concluía el curso abordando los principales organismos internacionales de cooperación económica (Ayllon, 1982).

En este plan de 1964 se estableció un curso optativo de Geografía Política para el área de Ciencias Sociales. Su contenido se apartó del antiguo sistema de dividir al mundo en países, para estudiarlos por separado; ya que se pensaba que la organización política del mundo se basaba en la existencia de grandes Estados multinacionales que formaron bloques económicos y políticos creando zonas de influencia. Se estudiaban los factores sociales e históricos, así como las condiciones geográficas que han influido en el origen y evolución del Estado y finalizaba con el estudio de los principales países así como los organismos políticos internacionales (Carrasco & Ramos, 2008).

Para el año 1996, la Secretaria de Planeación de la ENP, llevó a cabo la última modificación al plan de estudios de 1964 que buscó la adecuación de las áreas propedéuticas, de seis a cuatro, así como el fortalecimiento del aprendizaje de las matemáticas, el español y el inglés. Además de promover nuevos enfoques pedagógicos hacia una enseñanza centrada en el alumno y en su actividad, más que en el maestro o en los programas, donde los contenidos sean los medios para desarrollar habilidades y competencias que doten a los estudiantes de herramientas



que promuevan el autoaprendizaje para la indagación, organización de la información y aplicación de ésta en la solución de problemas de cualquier índole de la realidad circundante.

La materia de Geografía con sus tres asignaturas, se mantuvo en este plan de 1996. En cuarto año del bachillerato se tiene la asignatura de Geografía, con una parte de su programa dedicada a aspectos físicos de la Tierra y tres unidades de abordaje para temas de Geografía Humana. La asignatura de Geografía Económica se cursa como obligatoria de área III, Ciencias Sociales, abarcando diez unidades temáticas en su programa, al igual que la Geografía Política que se imparte en la misma área, pero con carácter de asignatura optativa y estructura programática dividida en diez unidades. De esta última asignatura mencionada se brindarán mayores detalles en el siguiente apartado.

De acuerdo con Castañeda (2005), a lo largo de la historia de la ENP, se ha podido apreciar que los métodos de enseñanza de la Geografía en un principio se centraron en el saber propio del enciclopedismo del siglo XIX, haciendo énfasis en la memorización, la repetición y la reproducción fiel de lo aprendido por los jóvenes. En este período, la inexistencia de un sistema educativo nacional, estatal o local homogéneo y consolidado, propició que la enseñanza de la Geografía transitara por múltiples vías, en correspondencia con las formas de entender la enseñanza por parte de quienes la ofrecían, en su mayoría no profesores, por ejemplo, la iglesia continuó ejerciendo influencia por muchos años más en otros centros educativos alternando la instrucción religiosa con la enseñanza de la lectura, la escritura, la Aritmética, la Geografía, la Historia y la Moral, entre otras.

En el período de 1876 a 1920 por influencia del positivismo, la enseñanza de la Geografía en la ENP se vio marcada como una asignatura descriptiva que sólo utilizó los mapas para localizar los elementos más representativos del paisaje geográfico.

Los métodos de enseñanza de la Geografía de 1920 a 1940, se centraron en los intereses del niño, para después proyectarse en los intereses de los jóvenes preparatorianos, que en un futuro cercano se incorporarían a una sociedad

productiva. La escuela activa propició que los alumnos aprendieran haciendo, en tanto la escuela socialista buscó vincular la escuela con el trabajo. En la enseñanza de la Geografía se impulsó primero nutrir a los jóvenes de conocimiento y después involucrarlos con la vida experimentada en los centros productivos del campo y la ciudad.

En el período de 1940 a 1970, las principales propuestas se enriquecieron desde la enseñanza de una Geografía regional descriptiva, que buscó plantear como era la estructura y el funcionamiento de la naturaleza y la sociedad como formas de comprender la realidad geográfica del mundo, los continentes y los países (Ayllon, 1982) .

Los métodos de enseñanza de la Geografía, de 1970 al 2000, se caracterizaron inicialmente por el pragmatismo que tuvo su justificación escolar, en la posibilidad de integrar varias ciencias naturales y sociales, como un saber resumido en una sola materia o área. En la parte final del período se buscó utilizar en la ENP métodos basados en el uso de las nuevas tecnologías como formas de acceder al conocimiento de una asignatura geográfica, que fuera más útil en la planeación y organización del espacio geográfico, en lugar de brindarle al alumno la posibilidad de una cultura geográfica básica. Esta propuesta que inspiró el plan de estudios vigente de la ENP (1996), retomó las principales corrientes socio-cognitivas y el aprendizaje significativo, prestando atención a los intereses de los alumnos y en las posibilidades de construcción de su propio conocimiento a través de la recuperación permanente de sus conocimientos previos, poniendo énfasis en los métodos de aprendizaje.

El diseño de los programas de las asignaturas geográficas en la ENP, ha tratado de reflejar en su historia, el desarrollo de la Geografía como ciencia, sin embargo, aún se reconoce un rezago acumulado respecto a la Geografía escolar. Este panorama está presente, por ejemplo, en la transferencia tardía que tienen los saberes geográficos en los libros de texto, aunado a un bajo nivel de cultura geográfica que los centros educativos ofrecen a los jóvenes mexicanos (Ayllon, 1982).

A pesar de esta situación la presencia de Geografía durante 150 años de existencia de la ENP, ha compartido las mismas dinámicas que han tenido las modificaciones de los planes y programas de estudios asociados a los cambios en la sociedad mexicana. No obstante, siempre se ha encontrado en el mapa curricular alguna asignatura geográfica con denominaciones distintas. Por lo tanto, está presencia continua de la Geografía en la ENP debe permanecer como parte básica de los planes y programas de estudio que se vayan a plantear en un futuro, ya que su aporte formativo en el alumno es fundamental para reconocer las vicisitudes del mundo en que vive, lo que sucede a diferentes escalas espaciales y en particular su entorno inmediato.

Tabla 2.1 Planes de estudio y programas de asignaturas geográficas de a Escuela Nacional Preparatoria (1867-1996)

Año del Plan	Años de estudio	Organización del Plan	Asignaturas geográficas por año o semestre
1867	4/5	Anual	(3) Geografía
1869	5	Anual	(4) Geografía
1896	4	Semestral	(5) Geografía física (8) Geografía política
1901	6	Anual	(4) Geografía general y Climatología (5) Geografía americana y patria
1907	5	Anual	(4) Geografía
1914	5	Anual	(4) Geografía (Geografía física general y geografía política del viejo continente) (5) Geografía (geografía física y política del nuevo continente y en especial de México)
1916	4	Anual	(1) Geografía general (2) Geografía del país
1918	4/5	Anual	(1) Nociones de Fisiografía y Geografía general (2) Geografía patria y americana (3) Geografía Económica (5) Geografía general
1920	5	Anual	Elementos de Geografía general Geografía especial del viejo continente Geografía americana y especialmente de México
1923	5	Anual	(1) Primero de geografía (2) Segundo de geografía (5) Geografía histórica, económica, y social
1924	2	Anual	(1) Geografía o Historia (1/2) Geografía económica y social
1930	3	Anual	(1/2/3) Geografía humana (3) Geografía física
1931	2	Anual	(1/2) Geografía humana (económica y social) (2) Geografía física

*Nota.* Recuperado de “Cambios y continuidades de la Geografía en la Escuela Nacional Preparatoria”. Carrasco, G. (2008). Revista Renacimiento Preparatoriano 4(4) pp 11

Tabla 2.1 *Continuación*. Planes de estudio y programas de asignaturas geográficas de a Escuela Nacional Preparatoria (1867-1996)

Año del Plan	Años de estudio	Organización del Plan	Asignaturas geográficas por año o semestre
1940	2	Anual	(1/2) Geografía Física (1) Geografía de México (2) Geografía humana
1946	5	Anual	(1) Geografía (2) Geografía (3) Geografía (4) Geografía física y de México (5) Geografía humana
1956	5	Anual	(1) Geografía física y humana (2) Geografía de México (4) Geografía física (5) Geografía política contemporánea
1964	6	Anual	(1) Geografía física y humana (2) Geografía de México (4) Geografía (6) Geografía económica (6) Geografía Política
1996	6	Anual	(1) Geografía física y humana (3) Geografía de México (4) Geografía (6) Geografía económica (6) Geografía política

*Nota.* Recuperado de “Cambios y continuidades de la Geografía en la Escuela Nacional Preparatoria”. Carrasco, G. (2008). Revista Renacimiento Preparatoriano 4(4) pp 11

## 2.2 Panorama actual de la enseñanza de la Geografía Política en la Escuela Nacional Preparatoria

Durante 1996, El Consejo Técnico de la Escuela Nacional Preparatoria, ENP, junto con el Consejo Universitario de la UNAM, aprobaron nuevos Planes y Programas de Estudio para el bachillerato preparatoriano como respuesta a las tendencias mundiales en el área educativa.

De acuerdo con el Plan de Estudios implementado en 1996, y que actualmente sigue vigente en la ENP, les proporciona a los educandos elementos cognoscitivos, metodológicos y afectivos de manera progresiva; además de ayudarles a comprender su medio natural y social, desarrollar su personalidad, definir su participación crítica y constructiva en la sociedad, siempre en la perspectiva de la formación profesional universitaria.

Cabe destacar que lo plasmado anteriormente se considera en el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2018 de la actual administración de la ENP bajo la supervisión de la Directora General, Mtra. Silvia E. Jurado Cuéllar. No obstante, se describen, además, actualizaciones a las líneas de trabajo acorde a las necesidades de la sociedad del siglo XXI, por ejemplo, la profesionalización docente, la evaluación, la integración de las TIC entre otras.

Los programas de estudio correspondientes a cada materia, así como el mapa curricular que desglosa las asignaturas a cursar, buscan la integración de las mismas a través de áreas de formación, cuya orientación interdisciplinaria ayuda en teoría a evitar la fragmentación del conocimiento. Este mapa curricular de formación escolar en la ENP, la integran tres etapas que se distinguen por sus propósitos de desarrollo intelectual y consecución:

- Introdutoria (4º año)
- Profundización (5º año)
- Orientación (6º año)

En este caso, se centrará la atención en resaltar la situación actual de la asignatura de Geografía Política, así como su Programa de Estudio vigente dentro de la ENP. Su estructura, como programa analítico, concuerda con los lineamientos establecidos en el Plan de Estudios 1996 de la ENP, ya que está elaborado con los siguientes apartados:

- Datos de identificación
- Presentación
- Contenido del programa
- Bibliografía General
- Perfil del alumno egresado de Geografía Política
- Perfil del docente

En el programa de Geografía que se examina, también están visibles las aportaciones de los compañeros geógrafos docentes que intervinieron en la elaboración, con aciertos y desaciertos; que son reflejo de los referentes empíricos

adquiridos en una trayectoria académica que va de la formación profesional a la experiencia acumulada en el quehacer académico; como señala Castañeda, (2006), “en los programas es donde se encuentran los valores y creencias de los docentes sobre el sentido de la práctica educativa”. En esta línea, también destacan las opiniones y discrepancias que existen entre los “grupos de estatus” conformados al interior de los colegios (Zorrilla, 2008) y, por lo tanto, en la elaboración de los programas, llega a aparecer más la subjetividad que los fundamentos teóricos emanados de la investigación educativa.

El programa se divide en cuatro partes:

- La ubicación de la materia en el mapa curricular del Plan de Estudios de la ENP.
- La exposición de motivos y propósitos del curso.
- Las características del mismo o enfoque disciplinario.
- El panorama de esta asignatura con materias antecedentes, paralelas y consecuentes.

Además incluye el significado de la Geografía Política en relación con los fines del bachillerato de la ENP, el perfil del egresado y la forma en que la asignatura, sus contenidos y enfoque metodológico, promueven habilidades, competencias y actitudes que demanda la disciplina.

### 2.2.1 Estructuración del curso

La organización de los contenidos queda bajo tres aspectos a considerar:

- a) Las nociones básicas para desarrollar durante el curso.
- b) Los problemas fundamentales que se abordarán con el estudio de la disciplina.
- c) El método (actividades de aprendizaje) a seguir para tratar dichos problemas.
- d) Con esto en mente, se presentan los contenidos agrupados en unidades temáticas, con un nombre característico, en donde se redactó un breve propósito de cada una, con el fin de dejar “claro” los aprendizajes que se promueven, en relación con la totalidad del Programa de Estudio;

- e) Bibliografía. Para cada unidad temática se propone una serie de libros para consultar, los cuales se dividen en básica y complementaria.
- f) Otros datos. Se especifica una propuesta de acreditación, perfil del alumno egresado de la asignatura y el perfil del docente.

Con esta estructura citada, a continuación se hace mayor énfasis sobre cada uno de estos apartados.

La Geografía Política se ubica en la etapa de Orientación, en 6° año, es de carácter optativa, pertenece al núcleo propedéutico y al campo de conocimiento de las Ciencias Sociales (área III). Le corresponden 12 créditos con tres horas teóricas a la semana, contando con 90 horas clase para su impartición en un ciclo escolar anual que comprende ocho meses. El programa vigente para la asignatura, incluye diez unidades y toma como referente el Estudio del Estado para examinar la articulación social del espacio político más allá de las modificaciones al mapa político mundial.

La asignatura de Geografía Política establece en su programa una relación vertical o antecedente con la materia de Geografía Física y Humana, así como con Geografía de México, ambas impartidas en Iniciación Universitaria. A los conocimientos logrados en secundaria se agregan los impartidos en las asignaturas de Geografía, e Historia Universal III de 4° año de bachillerato, que en conjunto aportan conocimientos útiles en Geografía Política.

La relación horizontal se tiene con asignaturas que se imparten en 6° año, destacando: Derecho, Sociología, Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México, Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas, así como la Geografía Económica, cuya relación es metodológica. Lamentablemente la asignatura Geografía Política junto con otras Ciencias Sociales en el ámbito de las experiencias cotidianas de cátedra, se vinculan poco en su relación vertical y horizontal; esto en parte obedece a que la estructura de organización administrativa-académica en la ENP está conformada por Jefaturas Colegiadas de distintas disciplinas, por ejemplo, las Jefaturas de los Colegios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; si bien siguen líneas institucionales de trabajo coordinado, en

otros aspectos se aprecia un notorio “divorcio”, distanciamiento e incluso celo por compartir proyectos entre los Colegios que integran la ENP. Esta situación repercute en una evidente falta de compromiso y solidaridad entre estos grupos académicos para la colaboración interdisciplinaria, que de lograrse ayudaría a mejorar la metodología aplicada y de investigación en Ciencias Sociales.

Por otro lado, las aportaciones que las materias antecedentes y paralelas del área hacen a la Geografía Política y viceversa, no son mencionadas en los Programas de Estudio de cada asignatura, lo que provoca un desconocimiento entre los profesores sobre el orden de los contenidos de las asignaturas.

El programa actual de estudios de la asignatura de Geografía Política parte de un enfoque psicopedagógico poco definido metodológicamente, ya que pretende que “el alumno en su proceso de aprendizaje construya su propio conocimiento mediante la indagación, el análisis, la organización de la información, el diálogo, la exposición o el ensayo, y donde el profesor(a) dirige, vigila, encamina, explica la organización y evalúa”.

El Programa de Geografía Política, tiene el propósito de ofrecer al estudiante, una serie de elementos que le permitan tener una visión integral sobre la situación actual del mundo. También destaca que *“contribuirá a generar en el alumno el hábito del uso de términos propios de la Geografía Política, la lectura y el análisis de fuentes de información especializada, la habilidad en el manejo e interpretación de mapas temáticos, la formulación de ideas claras, así como la actitud en el alumno de una experiencia reflexiva que le permita comprender las modalidades culturales del mundo y establecer sus propios juicios de valor”* (UNAM, 1996). Sin embargo, algo que en el terreno de los hechos se ha evidenciado es la inexistencia de un planteamiento concreto acerca de la didáctica de las Ciencias Sociales, además, carece de un marco de referencia institucional sobre cómo se comprende el proceso de conocimiento y cómo se definen y desarrollan las habilidades, capacidades y destrezas. Por otro lado, tampoco se provee a los docentes de los recursos necesarios para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los grupos son numerosos, los espacios reducidos, entre otros problemas identificados.



Respecto a la vigencia y actualidad de las reformas a los Planes y Programas de Estudio de la ENP en 1996, se puede afirmar que en su momento intentaron dar respuesta a las tendencias mundiales respecto a la Educación Media Superior; sin embargo, por opiniones de expertos se han obtenido conclusiones que en tiempos recientes estos han quedado rebasados. Por lo tanto, en esta administración de la ENP (2014-2018), se están realizando actualizaciones a dichos Programas, cuya orientación en su diseño es hacia la interdisciplinariedad y la integración de contenidos por medio de la selección de ejes problemáticos de relevancia disciplinar y contexto sociocultural, que permitan articular una metodología didáctica que supere la “*asignaturización*” de la enseñanza exclusivamente transmisora, descriptiva e informativa, que conduce a concepciones parciales, simplistas o que se encuentran desvinculadas de la realidad actual del estudiante (Torres, 2006).

Los contenidos (temas y subtemas) que todavía se incluyen en el Programa de Estudios de la Geografía Política vigente, se aprecia que la organización de estos es eurocentrista, ya que las unidades siguen una estructura temática y regional que sitúa temporalmente los contenidos desde la Segunda Guerra Mundial hasta el final del siglo XX. Además, se distingue que en el programa no existe una secuencia lógica, porque parten de un desorden cronológico de los temas que dificulta la comprensión de los procesos políticos que la sociedad ha realizado sobre su espacio geográfico recientemente, por este motivo, debería de tomarse como punto de partida el análisis del Estado moderno como eje articulador en todo el Programa de Estudio, de modo que los temas precedentes y consecuentes estén entrelazados para evitar que se pierda la correspondencia entre los diversos apartados del programa.

De acuerdo con García (2012), la asignatura de Geografía Política que se imparte en la ENP tiene como aspecto positivo poner énfasis en la transmisión de conocimientos de la disciplina, sin embargo, las estrategias de aprendizaje para lograr este propósito, están todavía permeadas de métodos tradicionales de instrucción escolar (elaboración de mapas conceptuales de acuerdo con la exposición del profesor, monografías descriptivas, exposición de temas recitados

en equipos, proyección de videos sin un propósito definido, elaboración de ensayos e investigaciones documentales sin una idea clara del alumnado sobre la metodología que deben tener estos proyectos). No obstante, el Programa de la materia, como un instrumento de trabajo, deja abierta a la capacidad e iniciativa de los profesores, la mejor manera de abordar los diversos contenidos del curso para que los conocimientos estén contextualizados y relacionados con otras disciplinas sociales, y al mismo tiempo, se desarrollen habilidades argumentales en los alumnos para la defensa de ideas o tesis propias, que propicien comentarios críticos de los textos especializados de la disciplina.

Al llegar al apartado 4. Bibliografía, vemos que se compone de tres secciones:

- a) Básica para los alumnos
- b) Básica para profesores
- c) Complementaria de cada unidad

La selección bibliográfica del programa es adecuada en su conjunto, sin embargo, estas recomendaciones no logran superar el problema de la insuficiencia de conocimientos sobre la disciplina; ésta puede ser la razón principal por la cual a la asignatura se le atribuye un carácter histórico lineal, se constata en que algunas fuentes de consulta propician una imagen inerte de la Geografía Política, como si ésta no hubiera experimentado avances y transformaciones de los temas estudiados, ya que son resultado del desarrollo humano, producto de la necesidad de comprensión de los procesos políticos en determinados momentos históricos, que se han integrado al cuerpo de la especialidad en la medida en que demuestran la posibilidad de acercarse a la explicación de los fenómenos.

En el año 2018 que vivimos, es lógico que muchos de los textos recomendados en el Programa ya resulten obsoletos y, por lo mismo, se hace necesaria una actualización de la bibliografía que se haga acompañar de un nuevo Programa de Estudios para la asignatura, donde se incluyan textos actualizados y referencias electrónicas.

En el perfil del alumno egresado de la asignatura, falta explicitar la importancia de una toma de conciencia sobre la participación de los estudiantes en la solución de los problemas de su entorno; al destacar este aspecto, debemos tener en cuenta un contexto en que las nuevas generaciones que ingresan al bachillerato puedan poseer cierto conocimiento de información de carácter geográfico, aún sin identificarlo como tal; por esa razón, vale la pena como profesores dar los referentes que identifiquen a ese conocimiento como pertinente para comprender las circunstancias que conformaron espacialmente el medio social de los alumnos.

Este aspecto es de gran trascendencia para la disciplina, porque los jóvenes de bachillerato se encuentran en una fase de maduración intelectual, física y moral, además, al asimilar el conocimiento geográfico, podrán desenvolverse eficazmente en el espacio y aprenderán a desarrollar el hábito de considerar los aspectos espaciales de los problemas, de modo que puedan entender mejor el entorno donde viven y, por consiguiente, desarrollar un mayor sentimiento de seguridad y elevación de su autoestima.

A la formación que brinda la posesión de los conocimientos para entender la complejidad del mundo, se sumaría una actitud de compromiso social y la adquisición de una conciencia ambientalista (García, 2012).

El Programa de la asignatura contiene en la parte final el apartado 6. Perfil del docente, donde de alguna manera se justifica que para garantizar la calidad académica del saber geográfico transmitido, es condición necesaria la incorporación de egresados de estudios superiores en la disciplina que, además cumplan con los lineamientos establecidos por la UNAM, a través del Programa de Formación de Profesores de Nuevo Ingreso (PROFORNI) de la ENP.

En el ejercicio de la docencia, no basta que el profesor posea el dominio de su materia, necesita echar mano de atributos que, posiblemente ya posee y aplica, pero no está de más destacar la importancia del uso consciente de los mismos: firmeza de carácter, capacidad de discernimiento y de decisión, agilidad mental, entre otros atributos personales. Esto es crucial tomarlo en cuenta por parte del cuerpo académico, porque hoy en día la iniciativa que se da al alumno en el marco

del constructivismo, puede generar una percepción equivocada sobre el rol que les corresponde, tanto a los estudiantes, como al profesorado.

### **2.3 Bases teóricas del constructivismo en el ámbito de la educación**

En este apartado explica cómo la corriente constructivista en la educación ha aportado elementos para crear nuevas concepciones del aprendizaje escolar encaminadas a lograr un razonamiento, actitud crítica y autónoma en los estudiantes, además, en el ámbito de la práctica docente se concibe al profesor como un guía, facilitador y mediador del aprendizaje. Por otro lado, se puntualiza sobre el constructivismo socio-cultural y las aportaciones que esta teoría ha hecho para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo con Hernández (2008), durante buena parte del siglo anterior a nivel nacional e internacional, tuvieron gran auge en la psicología las corrientes conductistas, las cuales detentaban una visión empirista y asociacionista del conocimiento y del aprendizaje. De igual manera, predominó también en las disciplinas un modo de hacer ciencia, fuertemente influido por la perspectiva epistemológica positivista y neopositivista, que por coincidencia encajaba con la postura psicológica antes referida.

Bajo el paradigma conductista de las primeras décadas del siglo XX, la enseñanza y el aprendizaje se consideraron procesos que participaban de un acto de transmisión-reproducción de los contenidos a enseñar. Dicha tradición consideró que el profesor era el poseedor y depositario del conocimiento, el cual se impartía a los alumnos por medio de un verbalismo exacerbado. Los estudiantes fueron considerados como meros recipientes que aprendían en forma pasiva a partir de las largas explicaciones elaboradas por el profesor. En ese sentido, la única manera de comprobar si los alumnos aprendieron o no, se determinaba en virtud de la habilidad que éstos demostraran para reproducir el conocimiento expuesto por el profesor durante los periodos de evaluación (Hernández, 2008).

En esos años también ejercían gran influencia dos concepciones que dominaron durante mucho tiempo: la idea de que los conocimientos estaban dentro del ser humano y que solamente había que activarlos para que afloraran (innatismo); la otra visión explicaba que el conocimiento estaba afuera y había que llevarlo hacia adentro como si se tratara de una copia que se debía impregnar en el cerebro humano.

Además de estas aportaciones el conductista también se ha podido transitar parcialmente hacia nuevos derroteros del quehacer científico con innovadoras maneras de abordar las distintas problemáticas referidas a nivel de los procesos psicológicos y prácticas educativas. Curiosamente, los argumentos que dieron forma a las primeras perspectivas constructivistas en psicología se basaron en las investigaciones de Piaget, Vygotsky, los psicólogos de la Gestalt, Bartlett y Bruner, así como en las ideas del filósofo de la educación John Dewey, por mencionar sólo unas cuantas fuentes intelectuales (Hernández, 2008).

Estos personajes mencionados junto con otros pedagogos, dedicaron mucho tiempo de su vida para teorizar sobre un tema apasionante ¿cómo aprende el ser humano? Esta es la principal razón que nos permite conocer acerca de las diversas teorías del aprendizaje; cada una de ellas se ha esforzado por dar una respuesta a esta pregunta. A continuación se explican algunas teorías del proceso de aprendizaje, cuyo análisis es necesario, porque de las aportaciones de éstas nace el constructivismo.

### 2.3.1 Teoría de Jean Piaget

De acuerdo con González (2012), Jean Piaget fue un destacado biólogo y psicólogo nacido en Suiza (1896-1980), es considerado como una de las figuras más notables de las ciencias de la conducta. En su teoría, Piaget explica cómo los seres humanos conocen, reúnen y organizan toda la información que van adquiriendo del medio donde radican, a través de un constante intercambio.

Piaget afirmaba que es por medio de una interacción activa (cuando razonamos, hacemos algo, imaginamos o manipulamos cosas) que las personas

aprenden, y van adquiriendo experiencias que almacenan en su cerebro. Todas estas experiencias de aprendizaje se agrupan de manera organizada formando estructuras, que se conectan con otras que ya existían. De esta forma la estructura mental está en constante construcción.

Piaget definía la “equilibración” como la búsqueda de coherencia entre la experiencia adquirida y la estructura mental que ya posee el individuo, por ejemplo, muchas veces la información que se recibe causa asombro, extrañeza, desconfianza, duda; todo esto se debe a que no encaja con la estructura mental, entonces hay un conflicto cognitivo. Como el cerebro no sabe dónde almacenar la nueva información busca nuevas explicaciones que logren conectar esta nueva información con la que ya se tiene almacenada para que haya un nuevo equilibrio.

### 2.3.2 Teoría de Lev Vygotsky

Lev Vygotsky, fue un psicólogo nacido en Bielorusia (1896-1934). En su aportación teórica, Vygotsky determinó que la inteligencia se desarrolla gracias a ciertas herramientas psicológicas que los infantes encuentran en su entorno. El lenguaje se coloca como una de esas herramientas que amplía las habilidades mentales como la atención, memoria, concentración, entre otras. (Woolfolk, 1999). Cabe aclarar que la interpretación occidental de los escritos de Vygotsky inició desde la década de 1960 y tomó fuerza a finales de la década de 1970 (Hernández, 2008).

Vygotsky y Piaget coinciden en la forma de explicar la organización de pensamiento para la adquisición de nuevos aprendizajes, sin embargo, Vygotsky añade un elemento, y es la necesidad de una mediación para que se logren modificar las estructuras mentales, así como la interacción social. También se destaca el papel de la cultura, pues proporciona a la persona los instrumentos necesarios para modificar su ambiente. Él sostiene que dependiendo del estímulo social y cultural corresponderán las habilidades y destrezas que las niñas y niños desarrollen en una cultura constituida principalmente de un sistema de signos o símbolos que median en las acciones cotidianas.

Vigotsky plantea que es necesaria una interrelación entre las personas y su ambiente, ya que de éstas depende la ampliación de las estructuras mentales, la reconstrucción de conocimientos, valores, actitudes y habilidades. Es por eso que Vigotsky afirmaba que las personas no copian ni imitan los significados del medio, como sostienen los conductistas, mucho menos, los construyen individualmente como postulaba Piaget, sino que los individuos reconstruyen los significados a partir de la interiorización que el medio les ofrece.

La “*mediación*” es uno de los conceptos centrales en la obra de Vygotsky. Ésta se puede entender como el puente que le permite a una persona llegar a un nuevo conocimiento, es decir, que es la intervención que realiza una persona para que otra aprenda, tomando en cuenta que esta intervención debe permitirle a quién aprende hacerlo con mayor autonomía e independencia posible (Roncal, 2004).

La teoría de Vigotsky parte de que los infantes tienen un conocimiento que les permite realizar determinadas tareas, (zona de desarrollo), pero el reto del docente es trabajar la zona de desarrollo próximo, que Vigotsky la define como “*aquellas funciones que todavía no han madurado, sin embargo, se encuentran en proceso de maduración, funciones que en un futuro no lejano alcanzarán su madurez*” (Vigotsky, 1978). En otras palabras, la zona de desarrollo próximo es la condición en que se haya el alumno cuando va a desarrollar las habilidades que le faltan fortalecer, para ello necesita del apoyo o mediación del docente. (Vigotsky, 1978).

### 2.3.3 Teoría de Jerome Bruner

Jerome Bruner, nació en Nueva York, Estados Unidos en 1915. Como doctor en psicología su teoría se sustentó en las ideas de Piaget y Vigotsky. Él planteó que los niños son seres sociales con una cultura y una serie de conocimientos (previos), los cuales organiza en estructuras mentales al realizar alguna actividad, y aprende cuando descubre a través de lo que ha realizado. Se resalta también la importancia de la acción, del hacer y descubrir a través de la ayuda del docente, por eso Bruner parte que para construir nuevos aprendizajes se debe transitar por un proceso de tres sistemas:

- El primer sistema se da por medio de la manipulación y la acción. Bruner le denomina “*modo enactivo*” que se refiere a la “*inteligencia práctica, que se desarrolla como consecuencia del contacto del niño con los objetos y con los problemas de acción que el medio le da*” (Bruner, 1969).
- El segundo sistema es la concepción de una imagen mental, llamada “*modo icónico, que es la representación de cosas a través de imágenes libres de acción*”, que además puede involucrar el uso de imágenes mentales que representan objetos.
- El tercer sistema es el instrumento simbólico. Se refiere al momento cuando la acción y las imágenes se dan a conocer, o mejor dicho, se traducen a un lenguaje (Bruner, 1969). Con esta teoría se plantea desafiar la curiosidad, la mente y el conocimiento, para que a través del interés por descubrir se construyan nuevos aprendizajes. En este proceso de construcción el alumno elabora hipótesis con base en los conocimientos que posee. Por lo tanto, el aprendizaje por descubrimiento es aquel que le permite al estudiante organizar la nueva información por medio de lo que va descubriendo con sus sentidos.

#### 2.3.4 Teoría de David Ausubel

David Ausubel, psicólogo y pedagogo estadounidense, nació en 1918 en Brooklyn, Nueva York. Su teoría se basa en el aprendizaje significativo, es decir, el nuevo conocimiento se debe asociar con lo que el alumno ya sabe, puede ser alguna imagen mental, un símbolo o concepto que sea relevante o importante. Para que esto suceda hay que tomar en cuenta los conocimientos previos que cada profesor tenga. En la medida que va siendo relevante y se relacione con su vida el nuevo conocimiento aprendido de su entorno le será en la mayoría de los casos significativo. Ausubel afirmaba: “*El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el aprendiente ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente*”. (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983).

De acuerdo con Ausubel lo que sabe el estudiante, no se limita sólo a información teórica, sino también a la que se adquiere a través de la experiencia. Por eso, en la práctica docente es necesario diseñar estrategias metodológicas que



permitan activar los conceptos previos, sin embargo, un aspecto destacado a considerar es que el alumno debe manifestar una disposición para vincular sustancial y no arbitrariamente el nuevo material que se presenta con su estructura cognoscitiva, este material con el que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, que puede relacionarse con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria, por ejemplo, un mismo material o contenido significa diferentes cosas para personas distintas, esto se debe a que en el entorno cultural de cada individuo se ha desarrollado una serie de conocimientos previos con los cuales va a relacionar la nueva información (Ausubel, 1973).

El interés o motivación que pueda despertar el nuevo conocimiento en el estudiante va a determinar que pueda relacionar la información adquirida con sus estructuras mentales previas. Si no surge esa disposición de aprender, por más dinámica que sea una clase dada por el profesor, el alumno sólo memorizará arbitrariamente sin que se conecte con algún conocimiento previo. Por lo tanto, de acuerdo con Ausubel, el aprendizaje será significativo para una persona en la medida que se logre despertar el interés de aprender para que construya significados que se logren conectar con las estructuras mentales que ya tiene.

### 2.3.5 El constructivismo

Las diversas teorías sobre cómo aprendemos han dado lugar a la creación de una corriente educativa llamada constructivismo. Solé y Coll (1995), aclaran que el constructivismo no es, en estricto sentido, una teoría, sino más bien un movimiento, una escuela de pensamiento, o mejor aún un marco explicativo que partiendo de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común consiste en definir al conocimiento como el resultado de las ideas cognoscitivas acerca del mundo que construye el ser humano a partir de su adaptación, en la que el sujeto y el objeto se mezclan tan íntimamente, que no es posible distinguir lo que corresponde a uno y a otro.

En este sentido, Moshman (1982), estableció una clasificación de las principales aproximaciones constructivistas, el enfoque:

- *Endógeno*. Los sujetos construyen sus propios conocimientos mediante la transformación y reorganización de las estructuras cognitivas.
- *Exógeno*. El conocimiento es una reconstrucción de estructuras que existen en una realidad exterior.
- *Dialéctico*. El conocimiento se desarrolla a través de la interacción de factores internos (cognitivos) y externos (entorno biológico y sociocultural).

Toda actividad constructiva se manifiesta tanto en el nivel empírico como en el teórico. En ambos niveles la “construcción cognoscitiva” consigue una adaptación y transformación de la información que nos llega de forma tal, que ésta resulta manejable y accesible. Así pues, el constructivismo, de acuerdo con Rojo (2006; tomado de Solé, 1995), propone que el conocimiento está sumamente ligado a la experiencia, por eso es necesario que el individuo experimente diversas sensaciones para así lograr la reflexión sobre el porqué de las cosas, y es condición para proporcionarle o transmitirle la información y así generar nuevos conocimientos.

En el entorno escolar Domínguez (1997), señala que la corriente constructivista facilita a:

- Convertir la clase tradicional en una moderna, lo que supone transformar una clase pasiva por otra que sea activa. Esto significa que dentro del proceso enseñanza-aprendizaje implica transformar el quehacer docente de una clase centrada en la enseñanza a otra enfocada en el aprendizaje.
- Transitar de una clase planificada y realizada desde una perspectiva conductista a otra con carácter cognitivista, donde se ponen en práctica los principios constructivistas y el desarrollo de destrezas intelectuales superiores. Se consideran también los componentes socio afectivos que propician un mejor aprendizaje, así como tener en cuenta las variables contextuales donde se desarrolla el acto de aprender.

En todas las posturas constructivistas, el profesor pasa a constituirse idealmente en un guía, facilitador o mediador de la actividad constructiva de los

alumnos con mayor o menor índice de intervención. Esta actividad de guía mediadora que puede proporcionar el profesor es imprescindible para que las construcciones de los alumnos se aproximen en el sentido de interpretar los contenidos curriculares según los significados socialmente valorados que se tienen de ellos, y también es una actividad *sine qua non* para que los alumnos participen en un proceso de construcción conjunta en la que al tiempo que negocian los significados también logran desarrollar instrumentos cognitivos, habilidades complejas y actitudes constructivas (Coll, 2001).

Cada perspectiva constructivista tiene su lenguaje propio, conceptos y explicaciones, sus matices epistemológicos y ontológicos, su problemática principal (espacio de problemas) y su propio foco de análisis que convendría profundizar más en ellos, sin embargo, para dar sustento psicopedagógico a esta propuesta de tesis, el interés estará puesto en el enfoque dialéctico o social que permitirá conocer las implicaciones que esta teoría ha tenido dentro del proceso educativo.

Hernández (2008), aclara que “las aportaciones sustantivas del constructivismo social a la educación, en su corta historia, pueden agruparse en los trabajos de Brunner, Cole, Daniels y Wertch”. Por lo tanto se concluye que el constructivismo social de acuerdo con Vigotsky (1979):

- Explica que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, esto significa que aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.
- Refiere dos niveles evolutivos: *el real*, que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, que supone la realización de actividades que los infantes pueden hacer por sí mismos. Por otro lado, está el *nivel de desarrollo potencial* en el cual los niños logran resolver un problema con ayuda de “*otros*”.
- Demuestra que la capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro varía en gran medida, por lo tanto el curso de su aprendizaje es distinto. Esta diferencia es la que denominó *zona de desarrollo próximo*: que se interpreta como la distancia

entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

- Considera que la zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en ese proceso (desarrollo mental prospectivo).

De acuerdo con Carrera (2001), se considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran gracias a la interacción con otras personas, que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. Esos procesos que reproducen formas de interacción social, son también internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en formas de autorregulación.

#### **2.4 La didáctica de la Geografía para la comprensión del espacio geográfico**

Entre los educadores y académicos es frecuente confundir los conceptos de Pedagogía y Didáctica como sinónimos, por tal razón es necesaria la aclaración pertinente, ya que su precisión permite comprender e interpretar mejor la literatura en este ámbito.

Cuando se reflexiona sobre la educación y se elige como objeto de estudio la formación del individuo, se está desarrollando la Pedagogía, la cual se entiende como:

*Disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diversas culturas. También se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura (Zuluaga, 1987).*

Si la Pedagogía es una reflexión sobre la cual se construye nueva teoría y se modifica en la práctica, entonces la Pedagogía geográfica reflexiona sobre la formación del alumno a partir del conocimiento geográfico, sobre qué Geografía enseñar en cada una de las formas y grados de educación (formal, no formal, informal), tomando en cuenta las características cognoscitivas, sociales, afectivas e intelectuales de la población (Rodríguez, 2010).

En la Didáctica existen variadas definiciones y enfoques, sin embargo, se retoman algunas de ellas que se han considerado de autores expertos.

En primera instancia se debe partir de la definición que en castellano se tiene para la didáctica, considerada como el “*Arte de enseñar o instruir*”. (Diccionario de la Lengua Española, ed, siglo XXI, 2002).

Etimológicamente el término didáctica proviene originalmente del verbo griego *didaskhein* que significa entre otras acepciones: enseñar, instruir, explicar, hacer saber, demostrar. Otras palabras con la misma raíz conservan un significado parecido: *didaskalia*= enseñanza, *didaskalos*=maestro, *didaché*= lo que ha de ser enseñado. A continuación tenemos algunos conceptos de la didáctica:

- “Disciplina teórico práctica que permite al docente encontrar las estrategias y medios técnicos necesarios para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos que explican la actuación del ser humano como ser social y su relación con el medio, tanto en el presente como en el futuro” (López, 1987).
- “Teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” (Litwin, 1995).
- “Disciplina profesional y práctica cuyo objetivo es que el profesor aprenda a enseñar” (Benejam, 1997).

Con base en los anteriores conceptos queda claro que la Didáctica no es únicamente la técnica que el maestro utiliza para desarrollar su clase, sino que es una introspección sobre la enseñanza y el aprendizaje teniendo en cuenta todos los aspectos en los que se desarrolla una sociedad.

Souto (1998), afirmó que la Didáctica de la Geografía es el conjunto de saberes referidos a la disciplina, el contexto social y la comunicación con el alumnado. La enseñanza de la Geografía está determinada por la evolución de las fuerzas económicas, las innovaciones tecnológicas y las producciones culturales que condicionan las normas sociales y la regulación de los derechos e intereses de personas y colectivos.

El espacio y el territorio deberían ser objetos de conocimiento geográfico que se construyan en la enseñanza escolar, sin embargo, existen pocos estudios empíricos sobre su aprendizaje en los diversos contextos en que se desarrolla. La didáctica de la Geografía viene haciendo esfuerzos significativos por definirse y reorientarse a partir de la institucionalización de la disciplina como asignatura en los diseños curriculares de los sistemas educativos formales que se produjeron en los países europeos en el siglo XIX, tanto en el nivel primario como en el secundario (Benejam, 1992).

De acuerdo con Durán (1993), las configuraciones didácticas que los docentes han asumido para la enseñanza de esta ciencia (como se explicó en el apartado uno del capítulo anterior), respondieron en el transcurrir histórico a distintas interpretaciones teóricas y metodológicas de diferentes paradigmas que actuaron como marco referencial dominante, ya que ha existido una estrecha relación entre la concepción o modelo que se tenga de la Geografía y la manera de encarar la enseñanza de dicha ciencia. Los paradigmas que han contextualizado la enseñanza de la Geografía (Domínguez & Pesce, 2002) se mencionan en los siguientes apartados.

#### 2.4.1 Paradigma naturalista

Producto de la concepción epistemológica Kantiana, en la cual Emmanuel Kant consideró la noción de espacio como un presupuesto de las materialidades externas. El espacio no es un concepto empírico, pero es una representación necesaria a priori, que fundamenta todas las intuiciones externas. El espacio geográfico se presenta como un receptáculo absoluto y preexistente, en el que se ubican ordenadamente los distintos elementos del “mundo físico”, (tales como: las

distintas formas de relieve, ríos, tipos de climas, vegetación, fauna) que afectaban en forma directa y determinante la organización humana del espacio. La explicación del mundo natural, tuvo diversas interpretaciones entre los geógrafos europeos (principalmente alemanes) a lo largo del siglo XIX, de las cuales, el prusiano Alejandro de Humboldt es representante.

La materialidad visible del espacio geográfico fue el paisaje, que actuó como fuente inspiradora para la observación y descripción de la realidad en el terreno. Esto dio como resultado que la enseñanza de la Geografía en centros universitarios europeos recibiera influencias pedagógicas de Rousseau y Pestalozzi, quienes fomentaron métodos de enseñanza explicativos, asociando la lectura del orden de los elementos naturales plasmados en el paisaje con la búsqueda de explicaciones de causalidad utilizando el método deductivo.

Desafortunadamente, en este periodo histórico la enseñanza de la Geografía en la educación básica versaba en la repetición memorística de toponimia de los denominados “accidentes en el terreno” (relieve, ríos, golfos, bahías), de capitales y principales urbes, cifras y datos estadísticos sin ninguna explicación sobre su causalidad e interacciones entre los elementos del denominado orden natural. Este enfoque educativo conductista se reprodujo en las configuraciones didácticas docentes hasta bien entrado el siglo XX.

#### 2.4.2 Paradigma regional

Emerge de la Escuela Regionalista Francesa en las últimas décadas del siglo XIX y se desarrolló en la primera mitad del siglo XX, con los aportes del geógrafo Paul Vidal de la Blache, cuya propuesta consistió en redefinir las interacciones Hombre/Medio como línea teórica de investigación. Esta Escuela circunscribió el objeto de estudio de la Geografía a la identificación regional, es decir, explica cómo las sociedades en diversas regiones del planeta son concebidas como activas en la organización del espacio geográfico a partir de las posibilidades que ofrece la naturaleza como soporte material de las actividades humanas, de acuerdo con el grado de desarrollo tecnológico alcanzado por cada colectivo en su devenir

histórico. La región se definió como unidad homogénea identificable en el espacio geográfico a partir de su concreción en el paisaje.

Bajo la influencia de la Escuela Francesa, la enseñanza de la Geografía incorporó la categoría región desde sus dos principales acepciones, ya sea natural o cultural. Partiendo de la premisa de que el medio natural constituía el escenario de oportunidades para las actividades humanas. Las lecciones de Geografía a distintas escalas de análisis, se iniciaban con los capítulos de Geografía Física, luego se abordaban los temas relativos a Geografía Humana.

La explicación sobre la causalidad e interacción entre los fenómenos naturales con los fenómenos sociales a través de ilustraciones, uso de cintas filmográficas, diapositivas e interpretación correcta de la cartografía, constituyeron las principales herramientas didácticas para su enseñanza.

En la enseñanza de la Geografía, la lectura interpretativa de la teoría de Jean Piaget para el denominado estadio de las operaciones formales, sugirió la necesidad de partir del entorno inmediato –propiciando las salidas de campo para promover la construcción de la noción de espacio–, para luego, a través del método deductivo, ampliar la escala espacial. Por ello, didácticamente se ha instituido que la espacialidad se construye a partir del abordaje de la realidad del aula, luego de la escuela, el barrio, la localidad, la región, el país, el continente y por último el mundo.

La enseñanza de la Geografía contextualizada en el paradigma regionalista resignificó didácticamente los procesos de enseñanza-aprendizaje. Muchas veces sin desmantelarse la práctica conductista se fueron incorporando metodologías explicativas, analíticas e interactivas con el medio.

#### 2.4.3 Paradigma neopositivista

En la segunda mitad del siglo XX fueron redefinidos los fundamentos teóricos y metodológicos del positivismo científico con la denominada revolución cuantitativa de la ciencia. Bajo esta perspectiva, el espacio geográfico regional se presentó como geométrico y ordenado a través de nodos y flujos de circulación de personas,



bienes, información y capital, que podían comprenderse a partir de modelos elaborados que se confrontaban con la realidad para buscar leyes generales que explicaran la distribución espacial de los fenómenos. Cabe destacar que esta concepción neopositivista tuvo gran relevancia e importancia en países anglosajones, aunque en países de América Latina esta corriente repercutió de manera poco significativa y tardía en la enseñanza de la Geografía.

#### 2.4.4 Paradigma social

Se presentó como un conjunto de corrientes del pensamiento geográfico contestatarias al neopositivismo y en las que se sitúa al Hombre organizado socialmente como el principal protagonista en la producción y reproducción del espacio geográfico. Su impulso se encuadra dentro del auge de las ciencias sociales en la década de 1970. Un ejemplo paradigmático es Henri Lefebvre, quien en sus trabajos ya adelanta una triple división del espacio:

- Espacio de representación: espacio vívido, con sus imágenes, memorias, simbolismos y deseos.
- Representación del espacio: espacio concebido, con una carga ideológica y cultural. Es referente de la planeación urbana, del poder.
- La práctica espacial: el espacio percibido, se sitúa en los discursos empíricos que implica la producción y reproducción social.

Desde la perspectiva crítica se reitera que, el espacio geográfico es considerado un producto social, resultado de las complejas relaciones y decisiones humanas. El espacio deja de ser un escenario o una entidad abstracta y pretendidamente neutral, para ser considerado un producto histórico, que hay que interpretar y que puede cambiar (Souto, 1994).

Bajo este paradigma se desarrollaron las siguientes posturas, la Geografía:

- *De la percepción*, considera que el ser humano no solamente actúa como un “*homo oeconomicus*”, sino que la mayoría de sus acciones en el espacio son consecuencia de cómo lo percibe. La comprensión de los diferentes comportamientos es uno de los objetivos de esta corriente geográfica. Algunos

recursos didácticos que se utilizan para acompañar los tipos de percepciones que se tienen del espacio pueden ser: canciones, cuentos, novelas, pinturas, escultura, arquitectura, fotografías, filmes, alimentos, vestimenta, entre otros.

- *Humanística* considera las actitudes, la sensibilidad y las creencias ligadas al lugar como “centro de significados”, condición de la experiencia, foco de vinculación emocional para los seres humanos, contexto para nuestras acciones y fuente de identidad. Cada uno de estos aspectos son inseparables de la experiencia de quienes lo habitan, de sus pensamientos y sentimientos. Otra categoría que propone esta corriente es la de espacio vivido, definido como el conjunto de hechos y valores que constituyen la experiencia cotidiana de cada persona, asociado con un valor y con una memoria (Benejam, 1992).
- *Crítica*, los trabajos de Soja (2008), nos permiten transitar hacia una dimensión subjetiva del espacio, pues se entiende que este se compone de una dialéctica organizada sobre la concepción, representación y vivencia en el medio geográfico, en la senda de lo trabajado por los geógrafos de la percepción y del comportamiento. En efecto, el espacio percibido es muy semejante al espacio vivido de los humanistas y de los geógrafos de la percepción. Por su parte los espacios concebidos están relacionados con fuentes bibliográficas y los datos estadísticos que nos explican la funcionalidad del espacio y su cartografía. Por último, los espacios habitados combinan “lo percibido y lo concebido”, con lo objetivamente real y lo subjetivamente imaginado, así como los objetos en el espacio y los pensamientos acerca del espacio, es decir, sería el espacio complejo en las teorías de la Geografía de la percepción y del comportamiento.

Esto significa, de acuerdo con Massey (2011), que la percepción intuitiva del espacio condiciona el aprendizaje del mismo, así como también las expectativas temporales sobre las actividades que se pueden desarrollar en el medio, es decir, que existe una aproximación conceptual a la definición de espacio considerando las experiencias perceptivas (espacios, volúmenes y flujos), las concepciones cartográficas y “objetivas” del espacio, así como las representaciones vitales e individuales de las personas que construyen dicho medio geográfico. El siguiente

cuadro nos permite sintetizar esta triple aproximación al espacio geográfico como objeto de estudio, que se complementa con los resultados analíticos del espacio absoluto, relativo y relacional del cual Harvey (2007), hace referencia.

*Tabla 2.2 La construcción conceptual del espacio geográfico*

	<b>Espacio percibido, material, experiencia</b>	<b>Espacio concebido, representación del espacio</b>	<b>Espacio vivido, representación del espacio</b>
Espacio absoluto	Cuerpos físicos: muros, calles, continentes	Mapas catastrales, fronteras políticas: Newton y Descartes	Sentimiento de miedo, gozo, inseguridad espacial
Espacio (y tiempo) relativo	Circulación, flujos, rapidez o lentitud en la distancias	Mapas temáticos y topológicos, desplazamientos Einstein	Estrés, tranquilidad en relación a desplazamientos. Tedio y tensión
Espacio (y tiempo) relacional	Relaciones sociales, olores, sonidos... Campos de energía	Ciberespacio, internalización de fuerzas. Leibniz	Viajes, fantasías, deseos, memorias, estado psíquicos (p.e. agorafobia)

*Nota.* Recuperado de “El espacio geográfico, una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del valle del Limari” (Chile). Araya, F., Souto, X., Herrera, Y. (2015), Revista Scripta Nova, 19, pp 7

Los geógrafos críticos se posicionan en torno a temas que son considerados trascendentes en el ámbito social, algunos de ellos son: las desigualdades entre los denominados países desarrollados y subdesarrollados, la pobreza, la marginación social, las diferencias en la ocupación del espacio urbano, la discriminación racial, entre otros. Ante estos temas se propone que el geógrafo adopte una posición comprometida sobre lo que reivindica, para lograr transformaciones sociales, económicas y políticas de tipo estructural, o de lo contrario seguirá contribuyendo con el orden instituido (Herin, 1992).

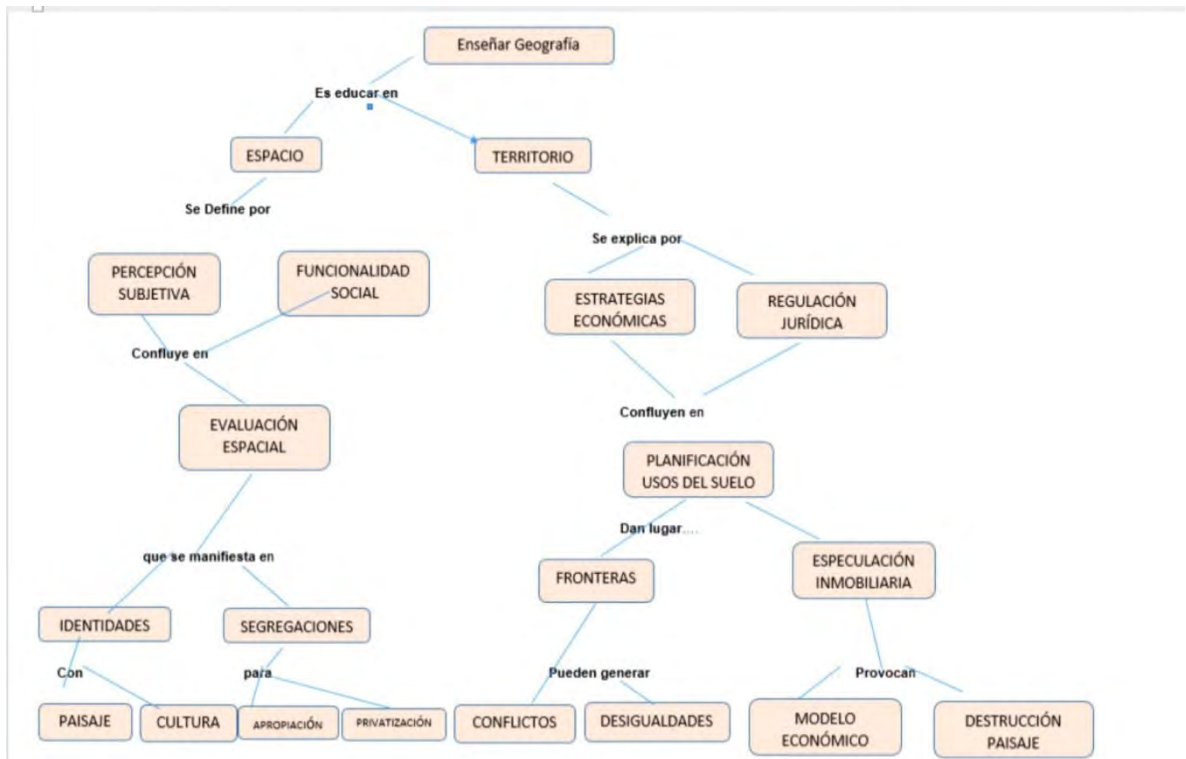
Dentro de la corriente crítica el trabajo de Rodríguez (2000), asume que la didáctica de la Geografía debe asumir al ser humano como un “ser histórico”, circunstanciado, aprendiendo siempre y construyéndose en ese aprendizaje como “sujeto inacabado” que es. La autora parte de un análisis dialéctico de la realidad natural-social-cultural existente. Complementa su teoría con la “sociogénesis del conocimiento”, para la cual son más importantes los procesos de desarrollo que sus

resultados, por lo tanto, la mejor educación es la que estimula, promueve y trata de mejorar el desarrollo humano en la medida de lo posible para cada quien considerando la Zona de Desarrollo Potencial (capacidad del sujeto de resolver un problema dado en un marco interindividual), la Zona de Desarrollo Próximo-Zona de Desarrollo Real (capacidad del sujeto de resolver individualmente un problema). A través de esta tendencia vigotskiana la corriente crítica también se asume como constructivista.

Dentro de este planteamiento didáctico se origina un marcado rol en la relación profesor-alumno-materia Geografía, que rompe con el vínculo dependiente del docente con el alumno, y con la materia objeto de conocimiento. En general, se organizan actividades grupales para reconstruir el conocimiento a partir de la reflexión colectiva y la problematización continua.

Apartándose de la idea de una didáctica muy específica, de carácter instrumental (Rodríguez de Moreno, 2010), se espera que la propuesta de postura crítica propenda por el desarrollo de las habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes deseables en los estudiantes para que aprenda a aprender, a hacer, investigar, discutir, expresar, escuchar, pensar y convivir en grupo.

Figura 2.1 Elementos del espacio y territorio en la enseñanza de la Geografía



Nota. Recuperado de “El espacio geográfico, una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del valle del Limari” (Chile). Araya, F., Souto, X., Herrera, Y. (2015), Revista Scripta Nova, 19, pp 8

Este aprendizaje geográfico en medio de la crisis cualicuantitativa, requiere de una producción-adquisición de nuevos conocimientos sobre el “*espacio*” en clave de “*espacio humanizado*”, lo que implica para la autora que hay que tomar como punto de partida los conocimientos que los alumnos poseen, con el ánimo de reordenar y reorganizar el aprendizaje participativo para “*aprender a aprender, a desaprender y a reaprender*”, valiéndose de la realización de los “mapas cognitivos” o de “representación mental” del espacio “en clave de problemas sociales”, porque esto permite reflexionar críticamente sobre la localización, organización, dinámica e interpretación referentes al espacio humanizado en diferentes escalas y que conlleva a actuar de determinada manera sobre este.

## **2.5 Políticas educativas en México frente a la globalización**

La globalización ha impuesto el Modelo de Educación Basado en Competencias (MEBC), cuyo complemento necesario es la vinculación productiva, la educación bajo estándares y la certificación institucional como bloques centrales de una visión educativa que viene girando en torno al desplazamiento de la formación de múltiples potencialidades humanas, a favor de otra de corte unidimensional instrumental-técnico-formal de los saberes del “*hacer*”; dejando un notorio vacío existencial en los saberes del “*ser*”.

### **2.5.1 La Educación Media Superior**

De acuerdo con Moreno (2010), a partir de la década de 1980, las políticas educativas que se han implementado en nuestro país, se sitúan sobre dos ejes: el derivado de los procesos de la nueva economía global y, el que arrastra el tradicionalismo y las inercias acumuladas del antiguo modelo educativo nacionalista y cerrado a las tendencias mundiales.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), como se mencionó con anterioridad, es una propuesta vigente que se dio a conocer en el transcurso de 2008 por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP. El modelo central de la RIEMS parte de las tendencias que están marcando los procesos socioeconómicos derivados de la globalización, el neoliberalismo y la tercera revolución científico-tecnológico-industrial.

La RIEMS y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), de acuerdo con la SEP (2008) citado en Moreno (2010), tienen como sustento cuatro principios básicos, la:

- Unificación de todos los subsistemas de bachillerato en un Marco Curricular Común (MCC).
- Movilidad estudiantil para disminuir la deserción y fracaso escolar.
- Certificación escolar de los planteles de bachillerato.
- Aplicación del Enfoque Basado en Competencias.

La visión de los organismos de la globalización ha impuesto su hegemonía de política educativa en organismos públicos federales como la SEP, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), entre otros. Este último organismo define a las competencias como:

*“Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Podría decirse que el uso del concepto competencias, proveniente de la educación tecnológica, se encontró como un medio educativo fértil como resultado de la creciente influencia del constructivismo en la educación general”* (postulado de la Unión Europea, 2001, citado en el documento de la RIEMS, 2008, tomado de Moreno (2010).

Para la RIEMS en México se acordaron 11 competencias que articulan y dan identidad a ese nivel educativo:

1. Autoconocimiento y autovaloración
2. Sensibilidad al arte
3. Vida saludable
4. Estrategias comunicativas
5. Desarrollo de innovaciones
6. Opinión propia, crítica y reflexiva
7. Aprendizaje a lo largo de la vida
8. Trabajo en equipo
9. Conciencia cívica y ética
10. Interculturalidad (diversidad de creencias, valores y prácticas sociales)
11. Contribución al desarrollo sustentable

La UNAM en el año 2009 se deslindó de la propuesta educativa del SNB, implementando acciones institucionales encaminadas a fortalecer su subsistema de bachillerato. Fue hasta el año 2012 cuando esta institución diseñó un marco de

trabajo de modificación curricular para la ENCCH y ENP que despertó suspicacias y oposición de una parte de la comunidad estudiantil, del profesorado y los trabajadores administrativos. Tal modificación curricular (así llamada en un principio), se rechazó, porque representaba un proyecto sujeto a las políticas educativas de los organismos internacionales: Banco Mundial, Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), Unión Europea y UNESCO, e impuestas a nivel nacional, por la misma RIEMS, Pacto por México y Mexicanos Primero (un organismo empresarial dirigido y auspiciado por Televisa).

De acuerdo con Salas (2013), la propuesta curricular del CCH denominada *“Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios. Doce puntos a considerar”*, y la propuesta de la ENP llamada *“Proyecto de Modificación Curricular”*, se centraron en el discurso de las competencias educativas de dichos organismos internacionales interesados en resultados (*output*) de medida internacional (PISA), más que en los problemas del proceso enseñanza-aprendizaje (*input*).

El Proyecto de Modificación Curricular de la ENP fue discutido por los profesores a través de los Seminarios de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza, desarrollados en el verano de 2013. En los hechos, las autoridades buscaron legitimar con éste y otros ejercicios de trabajo colegiado dicho proyecto, que prometía dar continuidad al enfoque constructivista del Plan de Estudios de 1996 (Salas, 2013).

Las propuestas del CCH y la ENP coinciden en priorizar el aprendizaje del idioma inglés, el desarrollo de habilidades en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), el aprendizaje durante toda la vida y la asimilación de una determinada serie de valores. Estas ideas en apariencia no generan ningún problema, pero al contextualizarlas en la política neoliberal, ostentan una forma de pensar y actuar específicas, por ejemplo, el aprendizaje del idioma inglés no garantiza la solución de los problemas existenciales de los estudiantes.

Asimismo, la actividad educativa de las TIC en algunas ocasiones pretenden reducir los tiempos de contacto cara a cara del proceso enseñanza-aprendizaje con la reducción de clases presenciales y, por otra parte, favorecer el aumento de



tutorías, asesorías y cursos en línea. Ello significa hacer al alumno, vía TIC, responsable de su propio aprendizaje (Salas, 2013).

El autor también refiere que el aprendizaje durante toda la vida, está ligado a una serie de valores del mundo productivo, como competencia, evaluación cuantitativa, flexibilidad, rendimiento y resultados, que fomenta en los alumnos de bachillerato el individualismo, la obediencia y la rendición de cuentas, en lugar de formar estudiantes informados y reflexivos.

El Proyecto de Modificación Curricular de la ENP, ha transitado por diversas fases que comprenden los siguientes aspectos sin entrar en profundo detalle:

- Fase I. Diagnóstico. 2012-2013. Se desarrolló una metodología mixta que incluyó el aspecto cuantitativo (sólo manejo de indicadores) y lo cualitativo (consulta a la comunidad preparatoriana que sólo convocó a directivos, funcionarios y algunos profesores).
- Fase II. Fundamentación y Diseño. 2013-2014. Se abrieron comisiones para que el profesorado se integrara a las mismas: Seminario Internacional; Modelo Educativo; Plan de Estudios; Programa de Profesionalización Docente sobre uso de TIC; Programa de Producción de Materiales.
- Las autoridades reiteraron que el Modelo Educativo de la ENP se construiría a partir de las tendencias educativas mundiales; el diagnóstico del Plan de Estudio de 1996, el contexto nacional e institucional así como los cambios que se observaron en la Educación Superior.
- Fase III. Instrumentalización, Evaluación y Seguimiento. Finales de 2014 a la fecha. Se crearon comisiones por Colegios Académicos para las actualizaciones a los programas de estudio.

Al finalizar estas fases se consolidó el Proyecto de Modificación Curricular de la ENP, sin embargo, es necesario hacer evidente que gracias a las movilizaciones estudiantiles, particularmente de estudiantes del CCH en el año 2009, pudo revertirse la tendencia de convertir el bachillerato de la UNAM hacia el enfoque por competencias; y en lugar de este modelo, se continúa con las actualizaciones a los

programas de estudio siguiendo la corriente de pensamiento constructivista en la enseñanza.

### 2.5.2 Repercusiones en la enseñanza de la Geografía

Hoy en día, existen numerosos referentes teóricos que están orientando al profesorado de Geografía en el nivel Medio Superior de nuestro país, para que se consoliden mejores prácticas de enseñanza en la disciplina. En este marco, los fundamentos teóricos y metodológicos de la Geografía Radical y de la Pedagogía Crítica, pueden facilitarle al docente la comprensión que su objeto de estudio, el espacio geográfico, como constructo social e histórico, y al mismo tiempo considerar que la enseñanza debe explicar la realidad construida por el capital, la aplicación del currículo con efecto desalienante y la exigencia de una práctica liberadora que fortalezca la responsabilidad y el compromiso social (Santiago, 2011).

Sin embargo, de acuerdo con Rodríguez (2012), se debe reconocer que en los espacios académicos del bachillerato público de México, se elaboran y promueven otros discursos para renovar la práctica escolar de la disciplina, es decir, prevalece todavía una enorme distancia entre los aportes teórico y metodológicos que elaboran los expertos, con lo que ocurre en el aula, donde se enseñan simplemente conocimientos estables, inmutables e inalterables.

Otra problemática derivada de las reformas educativas en México ocurridas en los últimos años, muestra la articulación de un poder e ideología de clase que cae en la lógica del capital y del “*nuevo imperialismo*” (Harvey, 2004), para motivar los ajustes espacio temporales, cuyo fin es permitir la reproducción ampliada del capital a través de las inversiones en infraestructura y educación, por ejemplo, los préstamos de organismos internacionales ofrecidos para permitir el funcionamiento de los sistemas educativos nacionales de nuestro país, se otorgan con la condición de erosionar la vocación pública y gratuita de la educación, coartando con ello la libertad individual y colectiva.

El Nuevo Modelo Educativo de la SEP presentado en marzo de 2017, da un aparente giro de timón al enfoque por competencias, matizando ahora su discurso

en aprendizajes clave, *“el aprender a lo largo de la vida”* entre otros. Esto significa continuar otorgando prioridad a determinadas áreas del conocimiento: idioma inglés, manejo de las matemáticas y las nuevas tecnologías de la información y comunicación con un fin empresarial que demanda mano de obra capacitada y flexible con empleos basura.

El panorama de 2008 a 2016 se ha tornado alarmante con la materia de Geografía, ya que desde que se adoptó la EBC, la disciplina no ha sido tomada en cuenta en los núcleos de formación disciplinar básica; su lugar en los diferentes marcos curriculares de los bachilleratos estatales y federales es marginal.

La propuesta educativa 2017 no se encuentra abierta a todos los lenguajes, ya que trató de eliminar la asignatura de Geografía de la Educación Media Superior en las instancias controladas por la SEP. Esta decisión asumida por el gobierno federal de desvalorizar la enseñanza de la Geografía creará sin temor a la equivocación analfabetas espaciales en la etapa actual del neoliberalismo.

La intención del gobierno federal de reducir la presencia de la Geografía escolar del Sistema Nacional de Bachillerato encuentra justificación en diversas circunstancias de orden social, político, económico y gremial que a continuación se detallan brevemente.

Esta disciplina enfrenta tensiones permanentes y adversidades de reconocimiento social, la mayoría de la gente en nuestro país piensa que el conocimiento geográfico brinda sólo elementos de carácter cultural de reproducción. Por esta razón, es etiquetada como asignatura de relleno, fácil de acreditar y donde no es necesaria su enseñanza, atendiendo que, *“el planeta Tierra ya se terminó de explorar, no hay nada por descubrir”*.

En el terreno económico aún falta claridad entre la gente, los empresarios, los gestores ambientales, los administradores y los políticos de un conocimiento sobre la importancia de la Geografía para el ordenamiento territorial y la organización espacial. Tal actitud es entendible, dado que muchas de estas personas cuando cursaron Geografía en la primaria y secundaria se formaron una concepción

totalmente inocua e inútil de la disciplina, ya que la asocian a listas y nombres de países, capitales, formas de relieve, lagos, mares, cifras de población, entre otros.

Al respecto Lacoste, (1977), en su libro *“La Geografía un arma para la guerra”* plantea a partir de una postura crítica que esta ciencia es un saber estratégico vinculado estrechamente con las prácticas políticas y militares, en especial para aquellos que ostentan el poder o tienen una notoria influencia en el aparato del Estado; el saber para el saber, es dominar.

Este dominio de conocimiento geográfico para el sistema capitalista debe ser privilegio de unos cuantos, de ninguna manera puede promoverse una enseñanza pública y crítica de la disciplina geográfica, porque entonces al ser contestataria del régimen, promovería la reflexión y experiencia espacial de los estudiantes, lo que a la larga, pondría en serio riesgo el orden establecido.

Esto de alguna manera explica por qué la enseñanza geográfica tiende a desaparecer en tiempos actuales de los planes de estudio de nuestro país, a pesar de que la Geografía escolar positivista coadyuvó durante el siglo XIX y XX a fortalecer el amor a la patria, el afecto y pertenencia a un territorio.

Otra situación problemática que no permite defender de forma contundente la presencia y permanencia de la Geografía escolar en las instituciones de Educación Básica y Media Superior, radica en que los geógrafos profesionales egresados de universidades, académicos, investigadores universitarios, licenciados normalistas en la disciplina, entre otros, representamos en conjunto, un gremio pequeño, que tiene poco o nulo poder de gestión para influir en las decisiones políticas del gobierno.

A pesar de estas circunstancias adversas, existen algunas voces de profesores de Geografía en la ENP, CCH, Colegios de Bachilleres, Escuelas Normales, institutos de investigaciones geográficas, académicos de nivel licenciatura y posgrado, que están preocupados por esta crisis de permanencia que atraviesa nuestra disciplina. Estos académicos y profesionales emprenden acciones de comunicación constante con la comunidad interesada a través de foros,

coloquios, pronunciamientos en prensa escrita y digital, intercambio de ideas y puntos de vista en redes sociales. Todo esto con el fin de ejercitar una efectiva defensa de la Geografía en nuestras escuelas, resaltando el gran valor social que tiene la misma ante nuestros alumnos.

Los grupos conformados para defender la Geografía escolar en el bachillerato deben aprovechar la coyuntura para explicar y denunciar ciertas anomalías que acontecen en nuestro entorno educativo, por ejemplo:

- La eliminación de horas y reducción de contenidos a nivel secundaria y bachillerato es una de tantas medidas llevadas a cabo por la SEP. Lo lamentable es que en el desarrollo de nuevos contenidos ha estado supeditado al funcionamiento de un grupo reducido de geógrafos que han sido cómplices políticos de seguir perpetuando una Geografía dominada por un sesgo positivista y tecnocrático funcional al modelo neoliberal.
- Algunas instituciones representantes de la Geografía (como el Instituto de Geografía de la UNAM), con su silencio, no han hecho más que validar este proceso de exclusión disciplinaria, respondiendo a la comunidad geográfica con un sinfín de excusas para no tomar medidas o posicionamientos en favor de una defensa férrea para desarrollar el pensamiento espacial en la sociedad mexicana.
- Existe una notoria crisis de representatividad de muchos geógrafos(as), (una organización con diversidad de pensamiento) que apele de forma fuerte y clara los intereses territoriales de la sociedad civil, de los grupos étnicos y grupos vulnerables de la sociedad. Por desgracia los posicionamientos disciplinarios (tildados de subversivos), respecto a las injusticias y aberraciones del capitalismo en su etapa actual no tienen voz ni injerencia en alguna decisión de carácter territorial de nuestro país.
- Ante tales circunstancias se hace imperativo concientizar en corto plazo al profesorado y a la comunidad estudiantil para no aceptar este tipo de acciones gubernamentales y comportamientos displicentes llenos de complicidad por

parte de quienes colaboran a que la Geografía escolar se vea reducida a su mínima expresión.

- Superar esta situación de crisis llevará con el tiempo a transformar espacios dignos de rechazo en lugares de creación, discusión, acción y transformación. Como profesores de bachillerato tenemos una obligación, (parafraseando a David Harvey) que es usar nuestro conocimiento para hablar acerca de cuán justa debe ser una sociedad y prestar atención a sus diferencias geográficas.

### **Capítulo 3: La Propuesta didáctica**

En este capítulo se aborda la elaboración, aplicación y valoración de la planeación didáctica, que tuvo como hilo conductor la explicación de la producción espacial de los espacios fronterizos en la globalización. Asimismo, se da a conocer una metodología que sirvió de guía para elaborar el diseño de una secuencia de aprendizaje, la cual fue producto de la reflexión lograda en el marco teórico pedagógico y disciplinar de este trabajo de tesis.

Esta propuesta fue concebida para desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos a partir de sus conocimientos previos, para propiciar y promover un andamiaje que les permita transitar de opiniones vagas y confusas, a plantear argumentos justificados.

La secuencia didáctica se aplicó a un grupo de sexto año, área III, Ciencias Sociales, del bachillerato en el plantel 9 “Pedro de Alba” de la ENP, en la asignatura optativa de Geografía Política.

Posteriormente se estableció un modelo de enseñanza, cuyo enfoque está orientado hacia la problematización, ya que el estudio de la Geografía y las Ciencias Sociales en su contexto de aplicación, implica plantear el aprendizaje bajo las circunstancias del mundo real. Por otro lado, el papel consciente y protagónico del estudiante es fundamental en tanto que se desarrolla en un contexto de socialización, en el cual el error y el acierto es un factor de aprendizaje.

La siguiente etapa fue la planeación, donde se describe con detalle la organización de las tres sesiones ante el grupo así como su aplicación.

Como evidencias de aprendizaje se recolectaron algunos productos como: la interpretación de imágenes y texto, el análisis cartográfico, la grabación en audio de un debate, con el fin de disponer de información acerca del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

Posteriormente se realizó un análisis cualitativo de las evidencias del aprendizaje, para valorar los alcances y limitaciones que tuvo la implementación de

la secuencia de aprendizaje con los alumnos de 6º año de bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 9 "Pedro de Alba" del grupo 615 en la asignatura de Geografía Política.

### **3.1 La secuencia didáctica dentro del proceso enseñanza aprendizaje**

Las secuencias didácticas deben estar inmersas dentro de un currículum educativo, de acuerdo con Grundy (1991); la elaborada para este trabajo de tesis, se encuentra dentro de un currículum educativo con interés emancipador, ya que el alumno no es un agente pasivo y solo receptor de conocimientos, sino que el estudiante es un creador y constructor de su propio conocimiento, además, posee el espacio y el tiempo determinados para hacer uso de la palabra, criticar, construir y reconstruir su propio saber.

Dentro de este mismo interés emancipador del currículum educativo, el profesor debe intentar el cambio desde su propia práctica docente, se puede iniciar desde el salón de clases, dándole a los alumnos espacios para la reflexión y la crítica, propiciando la igualdad, procurando que el alumno sea un agente activo, a la vez creará conciencia y autonomía en cada alumno.

Todo lo anterior va en concordancia con el enfoque pedagógico del constructivismo, implementado en este trabajo de tesis.

Las cualidades del currículum educativo con interés emancipador se caracterizan por:

- Establecer un diseño curricular basado en la interacción dinámica de la acción y la reflexión, en el acto de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social, dando como resultado un currículum educativo como praxis.
- Un sustento teórico basado en la crítica.
- Una orientación hacia la autonomía y la responsabilidad.



A continuación se muestra un cuadro comparativo sobre los elementos e intereses fundamentales de los diferentes currículums educativos, basado en el texto “Producto o praxis del currículum” (Ibíd.).

*Tabla 3.1 Comparación de los diferentes currículums educativos*

Aspectos	Interés técnico	Interés práctico	Interés emancipador
Alumno	El alumno es un actor pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La crítica, la reflexión y la creatividad no se potencian.	El alumno es un actor. El estudiante y el profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo.	El alumno goza de libertad de expresión, igualdad y autonomía. Es crítico y auto crítico, libre de exponer sus ideas y formar parte activa en la construcción de su propio conocimiento.
Docente	Es el actor principal en la mediación del conocimiento, el que dicta cátedra. No obstante, no puede abandonar los rígidos contenidos que debe impartir. La creatividad solo le es permitida en la mediación, no así en la construcción o re construcción del currículo al momento de ejecutar el mismo.	El docente es concebido como un miembro de la comunidad científica, que hace de su salón de clases un laboratorio de conocimientos.	El docente es un miembro de la comunidad educativa que interactúa con los estudiantes. Estimula la reflexión, el goce de la plena libertad, igualdad y la potenciación de las capacidades del individuo.
Diseño o contenido del currículum	Objetivos rígidamente predeterminados guían la experiencia de aprendizaje. El diseño es de acatamiento obligatorio para el docente y el estudiante.	El interés cognitivo práctico significa que el contenido curricular estará determinado por consideraciones sobre el “bien”, en vez de por lo que se debe seleccionar para su enseñanza, a fin de lograr un conjunto de objetivos especificados de antemano.	Interacción dinámica de la acción y la reflexión, en el acto de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social. El currículum debe estar negociado y nunca impuesto. No se debe dejar al azar o a la imaginación del momento.
Sustento teórico	Las ciencias empírico-analíticas e hipotético-deductivas.	Las ciencias histórico-hermenéuticas.	Las ciencias críticas.

*Nota.* Recuperado de “El producto o praxis del currículum.”, de Grundy, S., 1998, 3ª edición. Madrid: Morata, pp 51

De acuerdo con Obaya y Ponce (2007), la secuencia didáctica es considerada, como un modelo alternativo de enseñanza que permite concretar todas las decisiones y opciones adoptadas en otras instancias de planificación educativa. Dicho de otra manera, la secuencia didáctica orienta y facilita el desarrollo práctico, es decir, se concibe como una propuesta flexible que puede y debe adaptarse a la realidad concreta a la que intenta servir, con el objetivo de evitar la improvisación constante y la dispersión, mediante un proceso reflexivo en el que participan los estudiantes, los profesores, los contenidos de una asignatura y el contexto.

La secuencia didáctica además de ser una buena herramienta que permite analizar e investigar la práctica educativa, ayuda a organizar los contenidos escolares y las actividades relativas al proceso completo de enseñanza aprendizaje en cualquier área de conocimiento, ya que puede integrar aspectos y conceptos interdisciplinarios, a través de trabajo en equipo por parte de los estudiantes, empleando la investigación como principio didáctico.

Para que una secuencia didáctica cumpla su cometido, debe inculcar valores, actitudes y habilidades cognitivas para fomentar la representación de la propia experiencia y el conocimiento tanto en la escuela como en las otras vivencias del estudiante.

Algunas consideraciones e instrumentos a tomar en cuenta en el diseño, desarrollo y evaluación de la secuencia didáctica se explicarán con detalle en otro apartado.

A continuación se hará referencia al modelo que sustentó la propuesta de intervención, cuya metodología de trabajo (marco teórico) se orientó hacia un aprendizaje contextualizado, cooperativo y autónomo, ya que pudo integrar la perspectiva tanto del Constructivismo, como de la Geografía Crítica, planteados en capítulos anteriores.

### **3.2 El modelo de diseño instruccional**

Los modelos sirven para representar de forma simplificada realidades complejas. En el ámbito educativo desempeñan la función de acercar sistemáticamente las construcciones teóricas a la práctica, de modo que resulten más accesibles, sin embargo, es importante aclarar que cualquier modelo propuesto, de ningún modo se convierte en receta que resolverá todos los problemas, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje al ser social, tiene que valorar diversas variables con las que tienen que lidiar tanto docentes como los estudiantes (Grañeras, 2009, citado en Castro 2015).

La secuencia didáctica se realizó con base en el modelo de diseño instruccional propuesto por Peñalosa (2013). A continuación se destacan los aspectos más importantes de este planteamiento teórico.

De acuerdo con el autor, los métodos predominantes de enseñanza, generalmente consisten en asignar lecturas, realizar exposiciones, presentar ciertos criterios que el profesor considera relevantes y hacer demostraciones de conocimiento. Después, se llevan a cabo evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes mediante cuestionarios de opción múltiple, con exposiciones, la redacción de resúmenes y elaboración de esquemas de lecturas sobre un tema asignado. Podría decirse que estos métodos de enseñanza “funcionan”, a juzgar por los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas que demuestran que los estudiantes han aprendido algo, ya que responden “correctamente” cuando se les pregunta respecto de la información revisada en clase, sin embargo, la calidad de este aprendizaje es deficiente, ya que existen fallas en la aplicación espontánea del conocimiento ante una nueva situación.

Este fenómeno se conoce como conocimiento inerte, y se debe fundamentalmente a que los métodos que se utilizan no involucran un diseño instruccional para un aprendizaje, que implica la construcción de saberes significativos, es decir, de conocimientos que tienen sentido para el estudiante, los cuales se integran a su conocimiento previo y adquieren significado como parte de su forma de entender y actuar en el mundo. Por lo tanto, la transferencia del

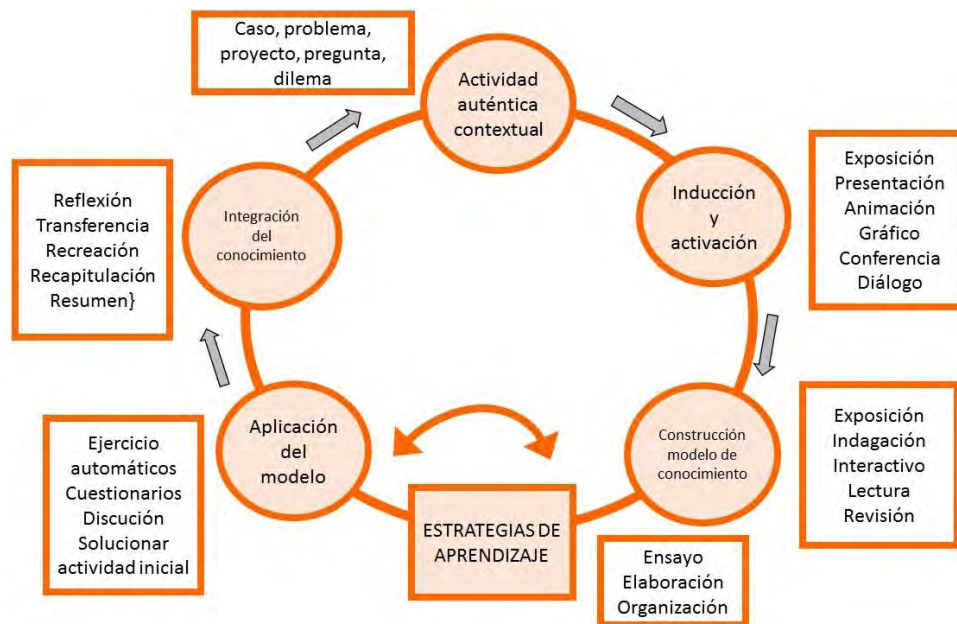
aprendizaje solo es posible si las circunstancias en las que se aprende son en buena medida similares a las situaciones de aplicación.

El diseño instruccional se interesa en la comprensión y el mejoramiento de uno de los aspectos centrales de la educación: el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de cualquier actividad de diseño instruccional es sugerir los medios óptimos de instrucción para propiciar los cambios deseados en el conocimiento y habilidades del estudiante.

Un método importante a considerar al cual hace referencia Peñalosa (2013), es el de los principios fundamentales de la instrucción, que consiste en proponer 5 principios que conforman un modelo de instrucción eficaz, los cuales sirvieron para diseñar la propuesta que se presenta en este trabajo.

1. Centrar la enseñanza en la solución de problemas
2. Activar el conocimiento previo de los estudiantes
3. Demostrar el conocimiento nuevo
4. Aplicar el conocimiento e integrar el conocimiento
5. Integrar el conocimiento

Figura 3.1 Modelo instruccional



*Nota.* Recuperado de “Un modelo instruccional con apoyo de tecnologías. Revisión y propuesta.”, de Peñalosa, C., 2013. En Estrategias docentes con tecnología. Guía Práctica. México: Pearson, pp 97

En la siguiente sección se desarrolla de forma sintética cada uno de los pasos seguidos para diseñar la propuesta didáctica, de acuerdo con Peñalosa (2013).

### 3.2.1 Centrar la enseñanza en la solución de problemas

La secuencia de aprendizaje se diseñó con un enfoque didáctico problematizador, enmarcada dentro de la corriente de pensamiento del constructivismo sociocultural y de la Geografía Crítica, bajo una perspectiva de análisis y estudio flexible, donde el alumno adquiere conocimientos, habilidades y actitudes en función de hacer interactuar el aprendizaje de conceptos que están vinculados entre sí. Se inició con la explicación sobre los impactos espaciales del proceso de globalización en el espacio geográfico, particularmente de la región fronteriza de México con Estados Unidos, la cual se ha consolidado como un área rentable de reproducción del capital por la especialización productiva que le caracteriza en el contexto neoliberal, sin embargo, en este espacio hay que comprender la producción social de ciertas resistencias y luchas que se niegan a ser subordinadas a los intereses de los flujos de capital. Planteada así esta problemática puede resultar significativo para los

alumnos, ya que puede transformar la mirada estática e inmutable del espacio geográfico hacia una visión dinámica que contribuya a comprender su riqueza, diversidad y complejidad.

### 3.2.2 Activar el conocimiento previo de los estudiantes

Por medio de un recurso audiovisual se introduce a los alumnos en el tema de la división política de los espacios, con el propósito de activar estructuras cognitivas, al tratar de recordar o demostrar experiencias previas. La activación de estas estructuras es fundamental en el aprendizaje de nuevos temas, ya que el nuevo conocimiento se basa en el anterior; si no existe antecedente alguno, es necesario incluir recursos que sean accesibles al alumno, y que además aporten una estructura general, sobre cuya base se construirán los nuevos conocimientos.

### 3.2.3 Demostrar el conocimiento nuevo

A través de explicaciones por parte del profesor respecto a la función de los espacios fronterizos en la globalización se demuestra a los alumnos que existe una producción social de los mismos. Con este análisis el docente expone cómo se aplican diversos conceptos en una situación particular que promueve procesos y estados superiores en el pensamiento espacial, lo cual requiere de herramientas estratégicas y lúdicas. Éstas ayudan a una mejor comprensión e interpretación de las dinámicas geográficas que conforman el problemático mundo actual.

### 3.2.4 Aplicar el conocimiento

La comprensión y aplicación de los conceptos relacionados con la función de los espacios fronterizos en el contexto neoliberal de la secuencia presentada, se logró por medio de la interpretación de un producto cartográfico, lo que permitió a los alumnos reconocer problemáticas específicas que se presentan como producción social de la región fronteriza México- Estados Unidos.

La aplicación de lo anterior es eficaz, siempre y cuando los estudiantes reciban realimentación de sus acciones y asesoría constante por parte del profesor a los alumnos, y al mismo tiempo dejarlos participar en la solución de dichos problemas poniendo en práctica sus conocimientos y habilidades. Lograda esta etapa se podrá

disminuir la asesoría, con la finalidad de permitir que se fortalezcan las estructuras de autonomía del estudiante haciéndolos capaces de generar una lectura espacial de la realidad.

### 3.2 Integrar el conocimiento

Para promover la integración del conocimiento se realizó un debate conformando equipos colaborativos. El objetivo de la actividad fue que los estudiantes demostraran públicamente lo que aprendieron sobre el tema de espacios fronterizos y al mismo tiempo se generaran propuestas de solución a un conflicto actual generado en el espacio fronterizo México-Estados Unidos. Las personas que participaron en el debate tuvieron un rol asignado, lo cual incentivó nuevas formas de creatividad e inventiva de utilizar el conocimiento.

En la medida que los estudiantes como futuros ciudadanos integren mejor el conocimiento aprendido en la escuela, podrán sentirse capaces de actuar y participar en la construcción de nuevas espacialidades.

### **3.3 Planeación de la secuencia didáctica**

La planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje en Geografía implica pensar los problemas actuales de carácter espacial desde sus complejas relaciones sociales. Esto conlleva tomar una serie de decisiones, que expresan de alguna manera el vínculo Geografía y Didáctica, es decir, de la teoría con la práctica.

De acuerdo con Lorda (2013), en el marco de la teoría constructivista, la planificación se concibe como una actividad que realiza el docente para organizar la tarea didáctica, sobre la base de toma permanente de decisiones, que de manera abierta y flexible, orientan la construcción del conocimiento del alumno. Es un paso previo y el eje principal de la organización de la enseñanza, que involucra al profesor a tomar decisiones en relación con una serie de variables: teorías vigentes, objetivos, contenidos (selección, secuencia), metodologías, estrategias y técnicas, actividades, evaluación, recursos didácticos, actores (comunidad escolar), proyectos institucionales, entre los más destacados.

Existe una enorme cantidad de técnicas didácticas, al igual que diversas formas de clasificarlas. La técnica, por lo general, incide en una fase del curso que se imparte, pero también puede ser adoptada como estrategia, siempre y cuando impacte al curso en general (Pimienta, 2012).

Al hacer énfasis en el concepto de técnica didáctica, se descubre que suele también aplicarse términos tales como estrategia didáctica o método de enseñanza, sin embargo, son nociones diferentes que conviene esclarecer (Ramos, 2016).

La estrategia didáctica se concibe como un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida, su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y técnicas, cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente.

Por otro lado, la estrategia debe estar fundamentada en un método, pero a diferencia de éste, la estrategia tiende a ser flexible y puede tomar estructura con base en las metas y los propósitos que se quieren alcanzar (Monereo, *et al*, 2004).

El concepto de método designa a todos aquellos procesos ordenados de acciones que se fundamentan en algún área de conocimiento, por lo tanto, se puede considerar un camino para llegar a un lugar determinado, y la técnica expresa el cómo recorrer ese trayecto. Los pasos que se dan en el camino elegido no son en ningún modo arbitrarios, sino que han pasado por etapas de razonamiento y se sostienen en un orden lógico fundamentado.

El concepto de técnica de enseñanza es considerado como un procedimiento didáctico que ayuda a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia. Mientras que la estrategia abarca aspectos más generales del curso o de un proceso de formación completo. La técnica se enfoca a la orientación del aprendizaje en áreas delimitadas de un curso, en otras palabras, la técnica didáctica es el recurso particular del cual se vale el profesor para llevar a la práctica los propósitos planeados desde la estrategia (Pimienta, 2012; Díaz Barriga, 2006 y Monereo *et al*, 2004).



Dentro del proceso de una técnica existen actividades diversas que son necesarias para la consecución de los resultados pretendidos por la técnica. Estas actividades son más parciales y específicas que la técnica y pueden variar de acuerdo con el tipo de grupo escolar que se instruye y las necesidades de aprendizaje del mismo.

En el caso de esta secuencia didáctica planteada, se trabajó bajo las siguientes técnicas didácticas que se mencionan a continuación:

### 3.3.1 Técnica de exposición y discusión

De acuerdo con Eggen & Kauchak (2009), la técnica está centrada en el docente, y su diseño se concibe para ayudar a los alumnos a comprender relaciones entre los cuerpos organizados de conocimiento (sistematizados). También se basa en el concepto de aprendizaje significativo de David Ausubel, el cual tiene la virtud de apoyar a los alumnos a vincular el aprendizaje del conocimiento anterior con el nuevo.

Una de las virtudes de la técnica de exposición es la presentación clara de las ideas, pero también dispone de un formato interactivo que alienta a los alumnos a construir activamente su propia comprensión, por lo que trabajar bajo este esquema, reafirma el interés de orientarse hacia los principios constructivistas, proponiéndose su uso para impartir contenidos conceptuales.

La eficacia de esta técnica proviene de tres principios básicos: a) aprovechar y tomar en cuenta lo que los alumnos ya saben, y con base en ello construir sobre ese conocimiento previo; b) habilidad del docente para poder presentar de forma sistemática la información, lo que ayuda a los alumnos a construir su comprensión del tema, y c) el profesor recurre a plantear continuamente preguntas, con el fin de comprometer activamente a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Esto permitirá apreciar con claridad de dónde vienen y hacia dónde van; lo cual le servirá al docente para monitorear el aprendizaje y al mismo tiempo brinda la oportunidad de adaptar sus presentaciones o exposiciones.

En la técnica de exposición y discusión de Eggen & Kauchak (2009), se propone que los docentes consiste en las siguientes etapas:

- a) La identificación de metas.
- b) El diagnóstico de los conocimientos previos.
- c) La adecuada estructuración de los contenidos, (se sugiere que la información que se presenta esté organizada jerárquicamente en cuadros comparativos, mapas mentales o conceptuales, cuadros sinópticos, con el fin de lograr establecer relaciones entre los conocimientos).
- d) Exposición del tema utilizando organizadores avanzados junto con la información organizada.

Otra fase importante como se mencionó con anterioridad es el monitoreo de la comprensión, que consiste en evaluar informalmente lo que entendieron los alumnos en clase, lo cual se logra mediante preguntas por parte del profesor y aclarando dudas de los estudiantes, en ello se debe ser constante para evitar monólogos por parte del docente.

La integración es otra parte del proceso que intenta unir la nueva información a los conocimientos previos, y de vincular entre si las diferentes partes del nuevo conocimiento.

La última etapa es la revisión y cierre, que busca una mayor integración de la información, siendo este el momento idóneo para obtener síntesis del tema, enfatizando los puntos importantes y se proporcionan conexiones con el nuevo aprendizaje.

### 3.3.2 El aprendizaje colaborativo (AC)

Es una técnica didáctica que recurre al empleo de grupos pequeños en el que los alumnos trabajan juntos para obtener los mejores resultados de aprendizaje.

Una cualidad de este esquema es la de alcanzar metas en común, con la intención de aumentar la participación, identificar liderazgos y experiencias en la toma de decisiones. Esta modalidad aplicada en el aula representa una oportunidad para que los profesores, a través del diseño de sus actividades, promuevan en sus

alumnos el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, por ejemplo: la capacidad de análisis y síntesis, la habilidad de comunicarse de forma adecuada, la actitud de apertura, el respeto y la solidaridad, disposición a escuchar, tolerancia, orden y disciplina entre otras.

La técnica ha servido para mejorar las habilidades de interacción de los alumnos, se aprende a trabajar en colaboración hacia metas comunes, lo que incide en las relaciones humanas fuera del entorno escolar, y además, contribuye a la aceptación de estudiantes con discapacidades.

De acuerdo con Eggen & Kauchak (2006), el aprendizaje colaborativo tiene tres componentes esenciales:

- Metas grupales. En situaciones de aprendizaje en las cuales los estudiantes trabajan juntos para alcanzar metas en común, hace que ellos se sientan motivados, porque se apoyan entre sí.
- Responsabilidad individual. Cada miembro del grupo de aprendizaje colaborativo requiere demostrar su destreza en la comprensión de los conceptos que se enseñan.
- Igualdad de oportunidades. La técnica se centra en el esfuerzo individual y en el deseo de superarse de cada estudiante, por lo tanto, esperan ser reconocidos en su desempeño.

Las actividades bajo el aprendizaje colaborativo requieren que el docente y el alumno asuman distintas responsabilidades. Para los propósitos de la secuencia presentada en esta tesis, inicialmente se eligió la intervención del docente en clase por medio de una exposición dirigida a todo el grupo para presentar y explicar conceptos y verificar habilidades. Posteriormente, se formaron equipos, para facilitar el aprendizaje, lo que demandó acciones específicas y organización del docente para propiciar el aprendizaje de los alumnos.

De acuerdo con Díaz Barriga & Hernández, (2006), El Centro de Aprendizaje Colaborativo de la Universidad de Minnesota ha propuesto 18 pasos que permiten

al docente estructurar el proceso de enseñanza con base al aprendizaje colaborativo, dichos pasos son:

- a) Especificar objetivos de enseñanza
- b) Decidir el tamaño del grupo
- c) Asignar estudiantes a los grupos
- d) Acondicionar el aula
- e) Planear materiales de enseñanza
- f) Asignar roles para asegurar la interdependencia
- g) Explicar la tarea académica
- h) Estructurar la meta grupal
- i) Estructurar la valoración individual
- j) Estructurar la cooperación intergrupo
- k) Explicar los criterios del éxito
- l) Especificar los comportamientos deseables
- m) Monitorear la conducta de los estudiantes
- n) Proporcionar asistencia con relación a la tarea
- o) Intervenir para enseñar habilidades de colaboración
- p) Proporcionar un cierre adecuado a la lección
- q) Evaluar la calidad y cantidad del aprendizaje de los alumnos
- r) Valorar el buen desempeño del grupo

Al trabajar con la técnica didáctica de aprendizaje colaborativo, se ha encontrado que los estudiantes recuerdan por más tiempo el contenido, desarrollan habilidades de razonamiento superior y de pensamiento crítico, además, se sienten más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás (Mills, 1996, citado en Ramos, 2016).

### 3.3.3 El debate en clase

Propiamente el debate es una técnica de comunicación que consiste en una confrontación de ideas, opiniones o puntos de vista diferentes y contrarios, sobre un tema determinado.

El debate tiene como objetivos: formular, plantear, exponer y conocer diferentes posturas y argumentaciones, con la intención de llegar a elaborar conclusiones.

En términos generales un debate tiene que ser fluido, con información y argumentos de calidad, equilibrado y con una duración pertinente.

Existen dos tipos de debate, los formales y los informales. Los primeros tienen como cualidades un formato preestablecido, así como un tema específico a debatir y se cuenta con un moderador. Los segundos, tienen como características, en que el tema a debatir es espontáneo, no existe un moderador designado y es libre la emisión de argumentos.

En cuanto al debate dentro del ámbito escolar, este debe tener un inicio o una apertura, en donde se presenta a los participantes, se da a conocer el tema a debatir, también debe contar con el intercambio de informaciones y argumentaciones, además de conclusiones.

Algunos pasos que puede seguir el profesor para la aplicación de un debate dentro de las aulas son:

- a) Elegir un tema popular y de interés para los alumnos.
- b) Los alumnos deben emitir de forma argumentada su opinión, idea o punto de vista.
- c) Los alumnos pueden llevar a cabo una investigación previa del tema que se debatirá.
- d) Hay que establecer reglas para el desarrollo del debate: tiempo total del debate, tiempo de cada intervención, forma de otorgar la palabra, entre otros
- e) Designar un moderador, el cual debe ser parcial en otorgar la palabra a sus compañeros.

- f) Solicitar a los alumnos que formulen preguntas acerca de la información emitida.
- g) El profesor debe prestar atención a todas y cada una de las opiniones vertidas por los estudiantes.
- h) Precisar que las faltas de respeto están descartadas, así como el aplaudir o silbar en las intervenciones.
- i) Establecer las conclusiones generales o particulares del tema debatido.

Los debates escolares como tal, pueden mejorar en los alumnos las habilidades de comunicación verbal y no verbal, el que apliquen técnicas de investigación documental, fomentar la lectura, mejorar la escritura, reforzar el razonamiento y la persuasión.

Los debates escolares pueden ser motivantes para fomentar la participación de los alumnos en clase, y esta misma actividad puede incrementar en los alumnos los valores del respeto y la tolerancia.

### **3.4 Los recursos didácticos**

Para que la secuencia de aprendizaje logre su cometido, es necesario considerar también como estrategias, la adecuada selección de los recursos didácticos, porque al igual que otros instrumentos, ayudan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en la reactivación de conocimientos previos y el planteamiento de una situación problemática espacial, se logra habilitar las fases de andamiaje pedagógico que permiten organizar el conocimiento y construir significados de los temas planteados.

Durante la planeación de las sesiones de inicio, desarrollo y cierre de la secuencia de aprendizaje se consideraron los siguientes recursos didácticos de los cuales se hace una breve explicación y justificación de su importancia y efectos que pueden lograr para el aprendizaje de los alumnos. A continuación se ofrece detalle sobre las cualidades de cada uno de estos recursos:

### 3.4.1 Uso de material cartográfico

En sentido estricto “mapa” es toda “representación gráfica que facilita el conocimiento espacial de cosas, conceptos, condiciones, procesos o eventos que conciernen al mundo humano”, además, contiene relaciones y expresan temporalidad, que permiten establecer comparaciones de situaciones históricas, culturales o ambientales entre otros.

Los mapas son interpretaciones y construcciones mentales de la realidad que rodea a los individuos y son plasmados sobre un soporte físico. Por lo tanto, los mapas no representan una realidad objetiva y absoluta, sino que se ven condicionados por motivos políticos, son cambiantes en el tiempo y dependientes de la cultura, la ideología o los rasgos sociales de una nación, país o ciudad, entre otros (Baquedano, 2014).

La principal finalidad pedagógica de un mapa (si su carácter es temático) es su adecuada lectura, comprensión e interpretación, en un escenario complejo que se da en la mente de los individuos. Es un proceso similar que experimentaron las personas cuando adquirieron la habilidad de la lectura en su propia lengua, por ejemplo, los alumnos aprecian una serie de símbolos a los que les asignan un sonido, y al juntar varios de ellos dan por significado una idea. (Santana, 1994, citado en Baquedano, 2014).

Lo mismo sucede con la cartografía, ya que usa diferentes códigos comunicativos como el lenguaje:

- *Icónico*: para la lectura de paisajes, tipos de árboles, ríos, montañas, entre otros.
- *Simbólico*: colores, formas, tamaños, líneas, curvas de nivel.
- *Oral*: El que se emplea en la lectura e interpretación de mapas, en debates y explicaciones con el resto de los alumnos de un grupo.
- *Estadístico*: El que describe indicadores, índices, cifras, porcentajes, datos del PIB, demográficos, pobreza, entre otros.

La enseñanza de habilidades cartográficas se sustenta en tres pilares fundamentales: contenido, maestro, alumno. Al docente se le presentan unos contenidos que ha de dominar perfectamente para luego transmitir los mismos en forma de saberes a sus alumnos para que tengan un aprendizaje significativo.

Desafortunadamente, el mapa como instrumento didáctico en la Educación Primaria y Secundaria se trabaja pocas veces. Es por eso que el profesor de Geografía en el nivel bachillerato tiene que tener claro el qué, el cómo, cuándo y con quién tiene que trabajar, utilizando el mapa como recurso didáctico. Para ello se necesitará saber qué representación del espacio tiene el grupo de alumnos, así como la representación científica del espacio que se considera adecuado para el modelo de instrucción. Habrá que trabajar el mapa apoyándose en la experiencia que le proporciona el contexto cultural y social al alumno, quizá partiendo de los esquemas espaciales que tienen contruidos los alumnos en sus mentes se podrá ayudar a resolver los problemas que plantean los mapas, pudiendo llegar a una solución de los mismos de manera intuitiva y eficaz (Baquedano, 2014).

Los mapas que se utilizaron como recursos prácticos en la secuencia de aprendizaje fueron un mapa mural planisferio con la división política de los países y un mapa regional del espacio fronterizo México-Estados Unidos. Ambos materiales cartográficos tuvieron atributos similares, ya que la ventaja de trabajar con ellos fue para extraer información que está integrada, porque los datos que ofrecen están relacionados con los temas y conceptos de Escalas de análisis, Globalización, El Estado capitalista y Espacio Geográfico; al conjuntar todas estas nociones socio-geográficas en instrumentos eficaces de investigación y búsqueda, se puede incitar a la reflexión, a avivar la inteligencia y el interés del alumnado por conocer y cuestionar la realidad que plantean los materiales cartográficos referidos.

#### 3.4.2 La lectura como estrategia de enseñanza

De acuerdo con Nin & Leduc (2013), la complejidad conceptual que ha alcanzado la enseñanza Media Superior en nuestros días, obliga a proponer nuevas situaciones de aprendizaje que faciliten el conocimiento y la comprensión de los procesos sociales a diferentes escalas de análisis y desde múltiples perspectivas.



En este sentido, el docente que incorpora la problematización como metodología de enseñanza, necesariamente contempla los diversos puntos de vista en la selección de textos. En un proceso de lectura interactivo se requiere de un lector dinámico que procese la información con el aporte de sus conocimientos previos, experiencias y prácticas en las que pone en juego sus saberes, capacidades y habilidades.

Si bien el principal propósito de la escuela es formar alumnos autónomos, es el docente quien acompaña al estudiante en su relación con los textos, para que a través de ellos logre establecer vínculos con los saberes. Lo trascendente de esto es el diálogo después de haber leído, que se propicie la discusión oral sobre el texto que se leyó es lo que posibilita su comprensión; lograr esto, implica extraer el significado del mismo; para ello el lector debe construir en la memoria una representación mental de dicho texto, no como un agregado de trozos individuales de información, sino como una estructura coherente. El lector debe también identificar palabras, detectar estructuras sintácticas, conectar entre sí las diversas partes del texto y tratar de relacionarlas con su propio conocimiento general (Irrazábal & Saux, 2006).

La comprensión de textos facilita el proceso de metacognición y a través de éstos, las condiciones de inferir aspectos no explicitados en los textos. Las actividades que el docente propone, y los alumnos escriben en sus apuntes, no finalizan en esa tarea: continúan en el diálogo sobre lo que se leyó, escribió e interpretó en diferentes situaciones. Al enriquecerse la comprensión lectora de los estudiantes, se invita al docente a promover la interacción y estimular la creatividad en su planificación. De este modo, la secuencia de enseñanza facilita la realimentación de ideas y consolida los aprendizajes (Benejam, 2001).

En la enseñanza de la Geografía se privilegian los textos expositivos o explicativos, en los cuales se presentan los temas de forma clara y ordenada, con la información necesaria para su comprensión, además, orientan la jerarquización de partes e ideas diferenciadas en el texto (Irrazabal & Saux, 2006).

La lectura *El espacio fronterizo México-Estados Unidos* que se propuso en la secuencia de aprendizaje aborda el tema de cómo se ha venido gestando la producción social del espacio fronterizo México-Estados Unidos a partir de las políticas públicas neoliberales implantadas en dicha región. Tratándose de un texto explicativo, la finalidad fue tratar de comprender las causas y consecuencias de una realidad económica, social y geopolítica en un espacio concreto y atender a sus múltiples repercusiones territoriales en otras áreas geográficas. Como se explicó antes, el trabajo que se promovió con los alumnos fue el de la interpretación de la lectura, donde quedaron postuladas ideas y miradas diferentes sobre una realidad. Si se produce el diálogo entre diferentes opiniones, entonces podemos trascender hacia el nivel de la argumentación.

En este sentido cobra importancia valorizar el papel de los profesores y los estudiantes lectores, en lugar de sólo efectuar recuperaciones literales de los dichos del autor en la lectura.

Lo que se intenta hacer con los alumnos al interpretar adecuadamente un texto de este tipo es en primer lugar partir del punto de vista del autor, de sus consideraciones temáticas que incorpora en el texto, de los códigos que se utilizan y los referentes bibliográficos que apoyaron el escrito analizado; todo esto se hace con la intención de que la lectura induzca el análisis de otras, suscite preguntas e indagaciones alternativas, que provoque la búsqueda de matices, excepciones y complementos (Gurevich, 2007).

### 3.4.3 El uso de imágenes

El refrán popular *una imagen vale más que mil palabras* confirma que vivimos una época eminentemente visual marcada por los incesantes estímulos y la multiplicidad de soportes que permiten la circulación de imágenes.

Los especialistas coinciden en afirmar que ese incremento (aparente o real) de imágenes no ha sido acompañado de una reflexión metodológica convincente y sólida, con excepción de las disciplinas que tienen una nutrida tradición en el tratamiento de imágenes, como la Historia del Arte o la Estética. La incorporación

de registros visuales en los estudios culturales parece dominada por exploraciones intuitivas y comentarios superficiales que se deslizan sobre las imágenes sin alcanzar a meterse entre sus pliegues (Lois, 2015).

Entre los geógrafos, se destacan algunos esfuerzos por clarificar los desafíos metodológicos que implica el tratamiento de materiales visuales, Rose (2007), en su reciente libro "*Visual Methodologies*", demuestra que no sólo las imágenes son polisémicas, sino también que una misma imagen puede comunicar ideas contradictorias y al mismo tiempo generar diferentes reacciones y significados en distintas audiencias. Entonces propone preguntas focalizadas en tres dimensiones de lo visual: la imagen por sí misma, su proceso de producción y las múltiples audiencias que interactúan con esa imagen. Como resultado, Rose aboga por formular nuevos métodos críticos para el análisis de lo visual, que apuesten a la hibridez y a la combinación *ad hoc* de diversas tradiciones más que a la búsqueda de una fórmula rígida que funcione como receta para todas las imágenes.

El desarrollo de la creatividad es una necesidad del estado actual de la Geografía, pues como ya se ha mencionado con anterioridad, uno de los grandes problemas de la enseñanza de esta disciplina, es el hecho que no se ha podido superar la memorización, ya que los jóvenes no la utilizan en su vida diaria; en cambio, son abordados por imágenes y dibujos todo el tiempo a través de los medios de comunicación audiovisuales electrónicos y las redes sociales, donde aparentemente, aprenden más que en la misma escuela. Por ello, es necesario el uso del dibujo y de la imagen para la enseñanza, pues nos encontramos en una sociedad visual y las imágenes, sin duda, cobran importancia para comprender mejor los contenidos y conceptos a los que hace referencia el docente (Rosetti, 1976, citado en Muñoz, 2014).

Resulta interesante destacar que la Geografía a lo largo de su historia se ha construido mediante un conjunto de imágenes, mapas y fotografías, es decir, tiene un fuerte componente visual para ser explicada y del mismo modo se ha intentado enseñar así en la escuela, donde la visión es el capturar y representar con los ojos, lo cual es un acto creativo, más allá de lo físico, donde cada ser humano escoge

qué desea ver, analizar e interpretar en una imagen o dibujo (Holman, 2008). Por consiguiente, se puede apreciar que en la enseñanza, los estudiantes experimentan diferentes aprendizajes, gustos y creatividades, del mismo modo da cuenta de la interiorización de conceptos y de la relevancia de unos sobre otros.

El uso de 9 imágenes como recurso se consideró relevante en el diseño e implementación de la secuencia didáctica en este trabajo de grado, ya que esta herramienta permite comprender mejor la dinámica política y económica del espacio geográfico en la globalización, pues en una ciencia como la Geografía preocupada por describir, explicar, analizar y comparar fenómenos de la interacción entre el ser humano y su espacio socialmente construido. Es pertinente que en muchos casos, las imágenes que se utilicen reflejen dichos análisis, y más cuando vienen de la imaginación y las deducciones de los estudiantes. Cabe la aclaración, que para la adecuada interpretación de las imágenes utilizadas en la secuencia, éstas se socializaron entre los estudiantes, pues el conocimiento se enriquece en buena medida siempre y cuando sea colectivo, pero siempre guiado por el profesor.

#### 3.4.4 El video

Dentro de las herramientas metodológicas que se proponen en el presente trabajo de grado se considera la proyección de videos, ya que son propicias en la enseñanza de la Geografía porque dan cuenta de los procesos geográficos para destacar la creatividad de los estudiantes a la hora de expresar sus ideas.

El video es una forma de observar, estudiar y analizar el mundo a través de imágenes en movimiento y sonidos, donde se difunde una representación de la realidad, cuya interpretación requiere por parte del alumnado hacer trabajo en equipo, pues se necesitan sustraer varios elementos de contenido de los videos para el análisis concienzudo de los mismos.

El video como herramienta metodológica, presenta varias ventajas en el proceso educativo, por ejemplo, introduce el aspecto de variedad en el aula, pues éste puede romper la monotonía de la clase tradicional, y quizá logra hacer que los estudiantes presten más atención y estén motivados.

Por otro lado, el video puede dar cuenta del fortalecimiento de otras dimensiones humanas, en éste se pueden observar las actitudes y comportamientos de los estudiantes respecto a esta herramienta audiovisual, propiciando una mejor comprensión de la realidad, ya que es un soporte muy cercano a los alumnos, porque están acostumbrados a recibir información a través de imágenes, por lo tanto, se podría pensar que tienen una predisposición positiva respecto a lo visual (Corpas, 2000), tomado de Muñoz, 2014.

Algunas recomendaciones importantes que el profesor puede asumir como tarea al presentar y proyectar videos a los estudiantes son las siguientes:

- Es primordial que el video que se difunda con el grupo no dure más de 5 minutos, ya que el fin de éste es introducir a los estudiantes en el tema, dando pautas claves como elementos de análisis posterior.
- Este medio audiovisual propicia comprender elementos tanto de la Geografía Física como de la Humana, pues ambas representan muy bien los fenómenos dinámicos del espacio terrestre.
- Refuerza la acción comunicativa entre los estudiantes y el aprendizaje.
- El profesor debe estar capacitado para utilizar esta herramienta, además de ser quién propone los objetivos de la actividad y adecua la problemática a las necesidades del grupo.
- Debe invitar a los estudiantes a expresar sus conocimientos y el profesor verifica al mismo tiempo la comprensión del tema.

El video *El muro, símbolo de la vulnerabilidad de una sociedad*, producido por la Agencia de noticias AFP (2017), se divulgó con los alumnos durante la fase de intervención. Tuvo relación con la problemática actual de los espacios fronterizos; contó con la opinión de expertos y académicos de reconocido prestigio sobre el tema, poniéndose de relieve la polémica que causa la construcción de un muro físico en el límite internacional entre México y Estados Unidos de América.

### 3.5 El contexto escolar

La propuesta de intervención didáctica donde se probó la secuencia de aprendizaje incluida en el presente trabajo de tesis fue en la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 9, “Pedro de Alba”, nombre dado en honor al prestigiado médico, escritor, periodista, educador universitario y diplomático mexicano, que nació en San Juan de los Lagos, Jalisco en 1887 y murió en París, Francia en 1960 a los 72 años de edad.

Cabe destacar que este centro escolar se encuentra ubicado en la avenida Insurgentes Norte 1698, colonia Lindavista, al Sur de la Delegación (Alcaldía) Gustavo A. Madero en la Ciudad de México. Las instalaciones principales se inauguraron en julio de 1965 por el entonces Presidente de la República Gustavo Díaz Ordaz y el Rector de la UNAM Ignacio Chávez Sánchez, sin embargo, fue hasta febrero de 1966 que los cursos formales se establecieron.

En sus inicios el plantel 9 “Pedro de Alba” atendía a poco más de 2000 estudiantes en un solo turno, los cuales eran principalmente residentes de las colonias Lindavista, Industrial, Guadalupe Tepeyac en el Distrito Federal y de los municipios de Tlalnepantla y Naucalpan en el Estado de México.

Con el transcurrir de sus primeros 52 años la población de alumnos ha crecido de forma significativa en este plantel, consolidándose como la preparatoria de la UNAM con mayor demanda en la zona Norte de la Ciudad de México y el área metropolitana del norte mexiquense e incluso algunos municipios del Estado de Hidalgo, como Tizayuca y Pachuca.

De acuerdo con la Agenda Estadística de la UNAM (2018) y sitio web institucional de dicho plantel, la población escolar fue de 6198 alumnos inscritos, repartidos en los dos turnos que ofrece el plantel de la siguiente forma:

- 20 grupos de cuarto año en el turno matutino
- 21 grupos de cuarto año en el turno vespertino
- 19 grupos de quinto año en el turno matutino
- 18 grupos de quinto año en el turno vespertino

- 9 grupos de área III Ciencias Sociales, sexto año turno matutino
- 7 grupos de área III Ciencias Sociales, sexto año turno vespertino

Para los grupos de sexto año, se hace sólo alusión a los que corresponden al área III, ya que es donde se encuentran incorporadas las asignaturas de Geografía Económica y Geografía Política.

Retomando el aspecto de intervención educativa donde se probó la secuencia de aprendizaje, ésta se llevó a cabo en el plantel mencionado los días lunes 27, martes 28 y jueves 30 de marzo de 2017 con el grupo 615 del turno matutino que cursó la asignatura optativa de Geografía Política cuyo profesor titular fue el maestro Jaime M. durante el ciclo escolar 2016-2017.

El grupo 615 estuvo integrado por 40 alumnos cuya edad promedio fue de 17 años cumplidos, y en su mayoría lo conformaban mujeres (24, que representaron el 61%). La intervención se realizó en tres sesiones de 50 minutos cada una, con horario oficial de clase de 13:40 a 14:30 h.

Cabe aclarar que la secuencia de aprendizaje aplicada al grupo 615, fue trabajada en la última semana del ciclo escolar. Esta situación fue aprovechada para plantear tres temas como integradores del Programa de Estudios de la asignatura de Geografía Política; los cuales fueron:

1. Concepto de Estado. Sus elementos. Territorio, Unidad III
2. El Nuevo Orden Mundial. Unidad II. Concepto de globalización
3. El Estado ante la globalización y su repercusión en los espacios fronterizos (integración temática de las Unidades II y III del Programa)

### **3.6 Descripción de las sesiones de intervención**

En la planeación completa de la intervención didáctica de este trabajo de tesis, se especifica el nombre de la secuencia de aprendizaje, los temas y subtemas abordados, las actividades que se desarrollaron y sus propósitos, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con la situación

problemática planteada, los instrumentos y materiales utilizados, el tipo de evaluación que se realizó, duración de las sesiones y la técnica didáctica empleada. En este proceso quedaron involucrados varios elementos tales como: el conocimiento que se tiene de la disciplina, la forma en la que se concibe el saber pedagógico, así como el modelo propuesto realizado por el docente.



## SECUENCIA DIDÁCTICA “La función de los espacios fronterizos, su territorialidad en el contexto del Estado capitalista neoliberal”

<b>Asignatura:</b> Geografía Política	<b>Número y nombre de la unidad:</b> Unidad 3. El Estado como objeto de estudio de la Geografía Política	<b>Duración: (no. sesiones)</b> 3 sesiones (horas-clase) 1ª sesión. Actividades 1,2,3 2ª sesión Actividades 4 y5 3ª sesión Actividad 6	<b>Autor:</b> Marcos Redondo Legaria
<b>Objetivo</b>			
Explicar de forma crítica la importancia integradora de las fronteras con sus propios procesos de producción del espacio, a partir del análisis e interpretación documental, audiovisual y cartográfica para favorecer la comprensión sobre las condiciones de estos espacios en relación con las dinámicas globales de la sociedad.			
<b>Contenidos que apoyará</b>			
<p><b>Conceptual</b> Comprender en el contexto espacial de la globalización el papel que desempeña el Estado neoliberal y cómo impacta en los espacios fronterizos.</p> <p><b>Procedimental</b> Relacionar el proceso que ha experimentado el espacio fronterizo México-Estados Unidos en el contexto del neoliberalismo a través de un eje problematizador.</p> <p><b>Actitudinal:</b> Asumir una postura fundamentada respecto a la construcción de un muro en el espacio fronterizo México-Estados Unidos, por medio de una argumentación crítica en la cual se recuperen los conceptos aprendidos.</p>			
<b>Técnicas de enseñanza</b>			
A través de este diseño instruccional del aprendizaje contextualizado y del empleo de diversos materiales entre los que destacan el audiovisual, los impresos y digitales, se fomentará la libre expresión de ideas, el análisis, la lectura e interpretación de textos breves y la recuperación de conceptos que permitan la comprensión de los principales aspectos e importancia actual que tienen los espacios fronterizos a una escala global, nacional y local en el marco del Estado neoliberal; Se promoverá como actividad una lectura sobre las problemáticas que plantea la frontera Norte de México. En la sesión de cierre se realizará un debate que			

permita establecer relaciones entre los conceptos de espacio geográfico, globalización y Estado. Esto ayudará a verificar como se articula una dinámica política de confrontación bien intencionada de la hegemonía del poder en la frontera México- Estados Unidos. Las distintas actividades didácticas propuestas apoyaran el trabajo individual y colaborativo, también activarán conocimientos previos para la promoción de otros nuevos y la aplicación de esos conocimientos adquiridos en distintas situaciones.

**Problema real disciplinar o de contexto (detonador)**

Actualmente existen alrededor de 70 muros fronterizos en el mundo. Inicialmente fueron edificados como barreras defensivas para frenar conflictos como en los casos de Chipre y las 2 Coreas, sin embargo hoy en día los muros cumplen otras funciones, por ejemplo, contener la inmigración, el narcotráfico y el terrorismo.

Para la investigadora Elisabeth Vallet (Directora del Observatorio Geopolítico de la Universidad de Quebec), la construcción de muros en algunos países es en realidad un recurso electoral que los políticos utilizan para hacer creer a la población de sus respectivos países que están haciendo algo por sus ciudadanos cuando hay una percepción de vulnerabilidad, por ejemplo, el caso de Estados Unidos, donde se experimenta un sentimiento de que hay una amenazante presión migratoria que está cambiando la naturaleza e identidad de esa sociedad, además, con el tiempo ejercerá una presión económica, porque los migrantes se quedan con los empleos.

Finalmente se concluye que los muros sirven para disuadir a los migrantes, pero jamás lograrán impedir el paso.

## SESIÓN 1. Inicio

<b>ACTIVIDADES 1, 2 y 3. Categorías conceptuales: Espacio geográfico, Estado y globalización.</b>	
<b>DURACIÓN</b>	50 minutos
<b>LUGAR DE TRABAJO</b>	Aula geográfica de la ENP, Plantel 9 Pedro de Alba
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	Comprender en el contexto de la globalización el papel que desempeña el Estado neoliberal y cómo impacta en el espacio geográfico.
<b>TÉCNICA DIDÁCTICA</b>	Exposición y discusión
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computadora</li> <li>• Proyector</li> <li>• Pizarrón, gis y borrador</li> <li>• Planisferio (mapa mural)</li> <li>• Imágenes impresas</li> </ul>
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	
<b>DOCENTE</b>	<b>ALUMNO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicará el motivo de su presencia ante el grupo así como los objetivos y metas a alcanzar al instrumentar la intervención didáctica.</li> <li>• Presentará el orden en el que se desarrollarán los temas.</li> <li>• Mostrará el video en youtube titulado “<i>El muro, símbolo de vulnerabilidad de una sociedad</i>”, producido por la Agencia AFP (<b>Anexo 1</b>)</li> <li>• Posteriormente, motivará al grupo a expresar comentarios sobre el contenido del video.</li> <li>• Retomará información que proporcionaron los alumnos para explicar las causas de la división política del mundo (uso del mapa mural), así como los conceptos de espacio geográfico, escalas de análisis, Estado tradicional y neoliberal, además, de los conflictos derivados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuchará con respeto la presentación que hará el docente.</li> <li>• Observará y escuchará con atención el video proyectado.</li> <li>• Emitirá sus puntos de vista sobre el contenido del video.</li> <li>• Escuchará atentamente la explicación sobre los conceptos que dé a conocer el profesor.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizará equipos de cinco integrantes y pedirá a los alumnos que se asignen los roles de secretario, moderador y expositor.</li> <li>• Entregará a cada equipo dos imágenes (<b>Anexo 2</b>) y solicitará a los estudiantes que realicen una interpretación por escrito sobre la relación que guardan los fenómenos en las mismas, identificando los conceptos de espacio geográfico y globalización.</li> <li>• En una plenaria, se pide a algunos equipos expresar sus conclusiones al respecto.</li> <li>• Retomará algunos aspectos expuestos por los alumnos para obtener conclusiones del tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutirán en equipo las dos imágenes entregadas por el profesor, identificando la relación que guardan los conceptos de espacio geográfico y globalización.</li> <li>• Una vez logrados los acuerdos, escribirán sus ideas en la misma hoja que contienen las imágenes.</li> <li>• En la plenaria se nombrará un representante que emitirá las opiniones del equipo.</li> <li>• El grupo escuchará con respeto las intervenciones de sus compañeros.</li> </ul>
<b>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE</b>	La interpretación que hicieron por escrito de las imágenes.
<b>FORMA DE EVALUACIÓN</b>	Listas de cotejo para verificar los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

## SESIÓN 2. Desarrollo

ACTIVIDADES 4 Y 5 El espacio fronterizo México-Estados Unidos	
<b>DURACIÓN</b>	50 minutos
<b>LUGAR DE TRABAJO</b>	Aula geográfica de la ENP, Plantel 9, "Pedro de Alba"
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	Relacionar el proceso que ha experimentado el espacio fronterizo México-Estados Unidos con el contexto del neoliberalismo
<b>TÉCNICA DIDÁCTICA</b>	Exposición y discusión
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón, plumones y borrador</li> <li>• Mapa mural de México</li> <li>• Material cartográfico impreso</li> <li>• Lectura impresa</li> </ul>
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	
DOCENTE	ALUMNO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar la sesión recuperando los aspectos que se trataron la clase anterior, haciendo énfasis en los conceptos de espacio geográfico y globalización, que fueron expresados por los alumnos.</li> <li>• El profesor entregará a cada alumno material cartográfico (<b>Anexo 3</b>) donde se visualiza la región fronteriza México-Estados Unidos.</li> <li>• A través de preguntas dirigidas, el profesor guiará a los estudiantes a identificar las principales características físicas, económicas, políticas y sociales de este espacio geográfico. Las ideas expresadas por los alumnos se escribirán en el pizarrón. El profesor designará a un secretario para hacer las anotaciones.</li> <li>• Posteriormente, los estudiantes identificarán en el mapa las principales ciudades fronterizas y relacionarán la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participará en una lluvia de ideas para retomar los aspectos tratados en la clase anterior así como en los conceptos de espacio geográfico y globalización.</li> <li>• El secretario escribirá en el pizarrón las ideas que expresen sus compañeros acerca de las principales características físicas, económicas, políticas y sociales del espacio fronterizo entre México-Estados Unidos.</li> <li>• En el pizarrón se incluirán las problemáticas de la zona fronteriza analizada derivadas de su producción social.</li> </ul>

<p>dinámica éstas con las actividades productivas, infraestructura creada, los flujos migratorios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una vez identificadas las dinámicas de las ciudades fronterizas, se vinculará con las problemáticas derivadas de su producción social.</li> <li>• El profesor entregará la lectura “El espacio fronterizo México-Estados Unidos” (<b>Anexo 4</b>) y de manera individual leerá el documento.</li> <li>• Conformará equipos 5 integrantes que deberán asignar un secretario, moderador y un representante.</li> <li>• Tomando en cuenta las ideas claves del texto, por equipos contestarán la pregunta: ¿cómo la globalización, el neoliberalismo y las políticas estatales han tenido impacto en las fronteras?</li> <li>• En una plenaria cada equipo dará a conocer sus posturas al respecto.</li> <li>• Para concluir, el profesor solicitará que por equipo expresen de manera escrita sus argumentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizará la lectura “El espacio fronterizo México-Estados Unidos” y por equipos colaborativos de 5 integrantes asignarán un secretario, moderador y un representante.</li> <li>• Una vez realizada la lectura, por equipo discutirán las ideas relevantes de la misma y con base en la lectura responderán la pregunta: ¿cómo la globalización, el neoliberalismo y las políticas estatales han tenido impacto en las fronteras?</li> <li>• En una plenaria darán a conocer sus argumentos.</li> <li>• El secretario designado por cada equipo, redactará las conclusiones.</li> </ul>
<p><b>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El mapa del espacio fronterizo México-Estados Unidos en donde se identifican diversas características y problemáticas.</li> <li>• Las conclusiones respecto a la plenaria derivada de la pregunta: ¿cómo la globalización, el neoliberalismo y las políticas estatales han tenido impacto en las fronteras?</li> </ul>
<p><b>FORMA DE EVALUACIÓN</b></p>	<p>Listas de cotejo para verificar los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p>

### SESIÓN 3. Cierre

<b>ACTIVIDAD 6. El debate</b>	
<b>DURACIÓN</b>	50 minutos
<b>LUGAR DE TRABAJO</b>	Aula geográfica
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	Asumir una postura fundamentada respecto a la construcción de un muro en el espacio fronterizo México-Estados Unidos, por medio de una argumentación crítica en la cual se recuperen los conceptos aprendidos.
<b>TÉCNICA DIDÁCTICA</b>	Discusión y debate
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas blancas, lápiz, pluma</li> <li>• Grabadora de audio</li> </ul>
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	
<b>DOCENTE</b>	<b>ALUMNO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar la sesión recuperando los aspectos que se trataron la clase anterior, haciendo énfasis en la lectura “El espacio fronterizo México-Estados Unidos”, así como las problemáticas derivadas del contexto neoliberal.</li> <li>• Tomando como base la lectura anterior y la discusión de la misma, organizará un debate asumiendo la técnica de juego de roles donde la pregunta central será ¿Qué justifica o niega la construcción de un muro en la frontera norte de nuestro país? desde la perspectiva de tres actores sociales.</li> <li>• El profesor organizará al grupo en tres equipos cada uno de ellos asumirá los siguientes roles: migrantes latinoamericanos, residentes estadounidenses en la frontera sur de Estados Unidos y miembros de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.</li> <li>• A cada equipo el profesor le proporcionará información escrita vinculada con el sector al que representa y asignará 10</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participará en una lluvia de ideas para retomar los aspectos tratados en la clase anterior.</li> <li>• Los alumnos conformarán equipos colaborativos.</li> <li>• Cada equipo asumirá, de acuerdo con la dinámica de clase, el rol establecido por el profesor: migrantes latinoamericanos, residentes estadounidenses en la frontera sur de Estados Unidos y miembros de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.</li> <li>• Cada equipo elegirá un moderador, un relator y un orador quienes fungirán como representantes en el debate.</li> <li>• Los alumnos harán lectura de la información proporcionada de acuerdo con el rol que representan. Intercambiarán ideas y escribirán sus argumentos que fundamentarán su posición durante la plenaria.</li> <li>• Durante el debate atenderán las reglas establecidas:</li> </ul>

<p>minutos para el intercambio de ideas. Cada equipo debe elegir un moderador, un relator y un orador quienes fungirán como representantes en el debate.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicará las reglas de operación del debate:</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Las intervenciones de cada equipo serán cortas, máximo 5 minutos. Se darán dos rondas de participación para el equipo de migrantes latinoamericanos y residentes estadounidenses. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos tendrá una ronda de intervención para emitir sus recomendaciones del caso.</li> <li>b) Cada equipo debe solicitar la palabra y esperar a que se le asigne su turno para hablar.</li> <li>c) El lenguaje usado será formal y en todo momento se debe mostrar respeto por las opiniones de otros participantes.</li> <li>d) Los equipos argumentarán a favor o en contra de lo que otros participantes expongan.</li> <li>e) Se debe tratar de llegar a acuerdos que beneficien a todos los actores.</li> <li>f) Al término del debate, cada equipo redactará una conclusión sobre el caso en una extensión de media cuartilla.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>a) Las intervenciones de cada equipo serán cortas, máximo 5 minutos. Se darán dos rondas de participación para el equipo migrantes latinoamericanos y residentes estadounidenses. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos tendrá una ronda de intervención para emitir sus recomendaciones del caso.</li> <li>b) Cada equipo debe solicitar la palabra y esperar a que se le asigne su turno para hablar.</li> <li>c) El lenguaje usado será formal y en todo momento se debe mostrar respeto por las opiniones de otros participantes.</li> <li>d) Los equipos argumentarán a favor o en contra de lo que otros participantes expongan.</li> <li>e) Se debe tratar de llegar a acuerdos que beneficien a todos los actores.</li> <li>f) Al término del debate, cada equipo redactará una conclusión sobre el caso en una extensión de media cuartilla.</li> </ol>
<p><b>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La grabación en audio del debate.</li> <li>• Los argumentos construidos por alumnos antes del debate.</li> <li>• La conclusión por escrito al finalizar el debate.</li> </ul>
<p><b>FORMA DE EVALUACIÓN</b></p>	<p>Listas de cotejo para verificar los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p>



### **3.7 Situaciones didácticas durante las sesiones de aplicación de la secuencia de aprendizaje**

En este apartado se hizo una narrativa sobre cómo se trabajaron las tres sesiones de clase con el grupo 615 que curso Geografía Política en el Plantel 9 “Pedro de Alba”, turno matutino.

Es importante destacar que previo al inicio de la fase de intervención con el alumnado se llevó a cabo una última revisión de todos los aspectos que fueron considerados a partir de la planeación, particularmente, el tiempo de ejecución de cada sesión (aproximadamente 45 minutos), verificación de la disponibilidad de salones, preparación de los recursos técnicos con anticipación para su instalación y proyección, el material cartográfico e impresiones en papel que se utilizaron con los estudiantes, entre otros detalles. La implementación de la secuencia didáctica, se describe a continuación.

#### **3.7.1 Primera sesión**

La primera sesión se realizó el 27 de marzo de 2017 de las 13:40 a las 14:30 h en el salón H-7 (aula especial de Geografía), el cual se considera un espacio grande y equipado para albergar cómodamente hasta 70 alumnos, cuenta con bancas móviles, colecciones de mapas, de rocas y atlas, equipo audiovisual, (pantalla 60” y cañón), publicaciones impresas en estantería (libros de texto, enciclopedias y revistas de divulgación), además, se cuenta con modelos tridimensionales, entre otros.

Minutos antes de empezar el docente ingresó al aula de Geografía para instalar el equipo necesario, con el fin de presentar un video, para ello, se dispuso de una laptop, cañón, contactos y extensiones eléctricas.

A partir de las 13:45 h el grupo se incorporó al salón de clase junto con el profesor titular, que tuvo la cortesía de presentar al docente MADEMS con los estudiantes, y al mismo tiempo solicitar a los jóvenes colaborar y participar de manera entusiasta con las actividades que se promovieron en las tres sesiones académicas comprometidas.

En esta experiencia no fue posible hacer un diagnóstico del grupo antes de la implementación para conocer cómo han aprendido los alumnos Geografía Política, durante el ciclo escolar 2016-2017, ya que el curso estaba por finalizar y el profesor titular se encontraba en el cierre del año académico.

Por lo anterior, se realizaron algunas modificaciones durante la intervención, debido a las características propias del grupo, y el tiempo limitado que se tuvo; sin embargo, esto de ninguna manera alteró el desarrollo de las actividades contempladas ni los objetivos que se trazaron en esta propuesta. Por lo tanto, el inicio de la secuencia se dio de la forma siguiente:

- Se construyó el contexto detonador a los estudiantes sobre el tema de las fronteras entre países a través del video descargado de youtube titulado: *El muro, símbolo de vulnerabilidad de una sociedad (Anexo 1)*. Este recurso audiovisual tuvo una duración menor a tres minutos, la mayoría de los jóvenes prestaron atención al mismo.
- Después se invitó a los estudiantes a expresar comentarios sobre el contenido del video por medio de una lluvia de ideas a mano levantada para pedir participación.
- Las opiniones que dieron 5 alumnos del grupo fueron tomadas como referente para plantear como segunda actividad con ayuda de los estudiantes, la recuperación de conceptos tales como: el objeto de estudio de la Geografía, El Estado y sus elementos, así como el papel que han jugado desde hace siglos las relaciones económicas y políticas entre los países en el marco del sistema capitalista para reconfigurar territorialmente la superficie terrestre en porciones de distinta extensión y forma, cuya consecuencia visible son los límites administrativos.

En esta segunda actividad fue notorio el interés que mostraron algunos estudiantes en definir los conceptos antes mencionados, otorgándoles sentido y coherencia a los mismos, ello redundó en un análisis reflexivo sobre situaciones específicas que se promovieron en la siguiente actividad.

La tercera actividad consistió en organizar equipos colaborativos de 5 o 6 integrantes cada uno, se sugirió a los alumnos ponerle un nombre a su equipo relacionado con grupos musicales (se conformaron en total siete equipos). Al mismo tiempo el profesor instruyó a los alumnos a mover pupitres, para que la disposición de éstos fuera en círculos. Posteriormente, se asignaron roles de trabajo a los integrantes de equipo: secretario, moderador y expositores. En la organización de los equipos se invirtieron 5 minutos.

Cada equipo recibió dos imágenes impresas en blanco y negro (**Anexo 2**). Con estos materiales se pidió a los alumnos hacer una interpretación por escrito de dichas imágenes, tratando de relacionar los conceptos de espacio geográfico, globalización y Estado neoliberal. Se avisó a los alumnos que las conclusiones se expondrían en una plenaria. Para la realización de esta actividad se otorgaron 15 minutos. Cabe destacar que al observar cómo se llevaba a cabo la dinámica, se apreció que algunos jóvenes no estaban participando con sus compañeros; el profesor interrogó a 6 de ellos sobre esta situación; la justificación fue que se sentían extremadamente cansados porque la noche anterior tuvieron que desvelarse para terminar proyectos de fin de ciclo escolar con las asignaturas de Derecho y Contaduría. Hubo comprensión por parte del profesor respecto a esta circunstancia, pero también se hizo un exhorto dándoles a los jóvenes que su aportación de ideas era importante para enriquecer el trabajo de sus demás compañeros.

Por otro lado, esta actividad tuvo que recortarse a 10 minutos, ya que integrantes de un equipo estaban distraídos con sus teléfonos móviles. La decisión que tomó el profesor fue expulsarlos del salón. Después de este incidente comenzó la plenaria, a las 14:20 h, los alumnos que fueron nombrados expositores socializaron sus conclusiones desprendidas del análisis de las imágenes. El profesor dio un tiempo límite de 3 minutos a cada equipo participante.

Considerando que cada equipo trabajo imágenes diferentes, se tomó la decisión de proyectar con el cañón cada imagen (previamente escaneada) para que todo el grupo las distinguiera y expresarán sus aportaciones complementarias sobre lo observado.

Desafortunadamente el tiempo fue insuficiente para propiciar comentarios por parte del profesor sobre las valiosas conclusiones de los expositores, porque algunos de ellos no respetaron su límite de tiempo y la dinámica se extendió hasta las 14:40 h, por suerte, en ese momento todavía no llegaba el profesor del siguiente turno al aula de Geografía. La sesión finalizó con el compromiso de retomar este último aspecto para vincularlo con el siguiente tema.

### 3.7.2 Segunda sesión

Está se llevó a cabo el 28 de marzo de 2017 en el salón D-02 de 13:40 a 14:30 h. Antes de la llegada del grupo 615 al aula, las bancas fueron acomodadas en círculos con el propósito de que los equipos colaborativos formados en la sesión anterior se mantuvieran integrados. También se instaló un mapa mural de México con división política sobre la pared al lado del pizarrón; a los estudiantes se les solicitó desde la clase anterior llevaran colores.

Para iniciar la clase, el profesor preguntó ¿cómo están?, ellos respondieron... *¡Nos sentimos cansados profe!*; el docente promovió hacer ejercicios de relajación durante dos minutos, que consistieron en realizar respiraciones de inhalación y expiración prolongadas con los ojos cerrados, para eliminar un poco la tensión. Después de ese momento, el docente solicitó a un alumno leer el objetivo de la clase que se anotó minutos antes en el pizarrón. El objetivo principal de la clase fue relacionar el proceso que ha experimentado el espacio fronterizo México-Estados Unidos con el contexto neoliberal del capitalismo globalizador.

Iniciada la sesión, se retomaron los conceptos y actividades de la clase anterior, donde los alumnos por medio de una lluvia de ideas, recordaron los conceptos de espacio geográfico, globalización y Estado, pero sobre todo la interacción que guardan entre sí estas tres nociones. Posteriormente, con la ayuda de algunos alumnos se repartieron 2 materiales impresos a cada persona, el primero de ellos fue un mapa donde se puede visualizar la región fronteriza México- Estados Unidos y el segundo fue una lectura de divulgación.

Con el mapa se trabajó una dinámica de 15 minutos de duración de la siguiente manera:

Primero el profesor definió la diferencia que existe entre “frontera” y “límite político internacional”, luego los alumnos identificaron en el mapa la línea de demarcación entre Estados Unidos y México con dos colores diferentes, uno para el río Bravo y otro para reconocer el trayecto del muro divisorio. La región fronteriza quedó de distinto color y las ciudades fronterizas fueron remarcadas en rojo.

De los siete equipos colaborativos que se crearon la sesión anterior, estos fueron divididos en dos bloques. Cuatro equipos discutieron e identificaron las principales características físicas, económicas, políticas y sociales del espacio fronterizo México-Estados Unidos, incluidas la dinámica de las ciudades cercanas al límite internacional. Al llegar los alumnos a un consenso sobre las ideas discutidas dos representantes las escribieron en el pizarrón.

Del mismo modo, a tres equipos se les asignó reconocer las principales problemáticas de la zona fronteriza, para después proceder a escribir sus conclusiones en el pizarrón.

Cuando en plenaria se analizó lo anotado por los jóvenes, el profesor hizo labor de realimentación, en ocasiones, hubo argumentaciones complementarias bien fundamentadas por parte de algunos alumnos, lo cual ayudó a enriquecer la discusión.

Como cierre de sesión se presentó a los estudiantes la lectura titulada: *El espacio fronterizo México-Estados Unidos*.

El manejo que se le dio al escrito partió de una lectura en voz alta por parte de un alumno, el resto del grupo centró su atención en cada renglón que se iba leyendo. Después, los jóvenes hicieron una segunda lectura, con el propósito de identificar las ideas o palabras clave. La inversión de tiempo para esta labor fue de 8 minutos.

Posteriormente por equipos contestaron la pregunta: ¿Cómo la globalización, el neoliberalismo y las políticas estatales han incidido en el espacio fronterizo aludido?

Se concedió un tiempo de 8 minutos para que los alumnos redactaran sus conclusiones al respecto en una hoja blanca. Nuevamente se otorgaron roles de trabajo al interior de los equipos, como secretarios, moderadores y expositores.

Desafortunadamente, de los siete equipos presentes en la clase sólo cuatro pudieron en plenaria dar a conocer sus argumentos. El profesor mencionó que en la siguiente clase se retomaría esta última actividad. La clase finalizó a las 14:37 h

### 3.7.3 Tercera sesión

Se efectuó el 30 de marzo de 2017 en el salón C-104 con horario oficial de 13:40 a 14:30 h. Siendo las 13:50 h sólo había una asistencia de 21 alumnos de un total de 40. La escasa presencia de estudiantes preocuparon al profesor, sobre todo cuando terminaron los minutos de tolerancia; se preguntó al alumnado a qué obedecía la ausencia de los demás, ellos respondieron que los compañeros que faltaban continuaban en la clase anterior con la profesora de Literatura mexicana e Iberoamericana, que todavía estaba dándoles promedios finales. Se tomó la decisión de ya no dejar entrar alumnos al salón, porque de permitirlo hubiera sido un grave distractor para los jóvenes que ya estaban presentes.

El profesor inició la clase recuperando los aspectos que habían quedado pendientes la sesión anterior, se hizo énfasis en las conclusiones que obtuvieron los equipos que faltaron de participar sobre la lectura “El espacio fronterizo México-Estados Unidos”

Tomando como base lo anterior, el profesor propuso como actividad de integración y cierre la organización de un debate, es decir, abrir un espacio de argumentación crítica, en el cual todos los alumnos reafirmaron los conceptos aprendidos y fueron participes al asumir una postura razonada y bien fundamentada sobre la problemática de construir un muro de seguridad en el límite internacional entre México y Estados Unidos que afecta o beneficia a ciertos actores sociales.

Pudo observarse que los estudiantes mostraron interés en involucrarse con esta actividad. El profesor aprovechó esta actitud positiva, para explicar a los estudiantes que la implementación de la estrategia del debate, asumiría la técnica

de juego de roles donde la pregunta central fue ¿Qué justifica o niega la construcción de un muro en la frontera norte de nuestro país? La dinámica se realizó desde la perspectiva de tres actores sociales.

Considerando que sólo estaban presentes 21 alumnos dentro del aula, el profesor sugirió organizar al grupo en tres equipos, cada uno asumió los siguientes roles: migrantes latinoamericanos, residentes estadounidenses en la frontera sur de EUA y miembros de un panel de consultores en derechos humanos. Sendos equipos nombraron un moderador, un relator y un orador que fungió como portavoz de la postura que asumió cada equipo.

Se otorgó un tiempo de 12 minutos para el intercambio oral de puntos de vista; al darse los acuerdos en los equipos, se procedió a plasmar las ideas por escrito en una hoja entregada por el profesor; además, fueron planteadas las reglas de operación del debate en cuanto al tiempo y rondas de participación, asignación de turnos para hablar, lenguaje apropiado, validación de los argumentos en favor y en contra, logro de distensión entre las partes involucradas y realimentación sobre los resultados del debate. Cabe resaltar que los integrantes que se identificaron como el grupo de expertos en derechos humanos, en ese momento tuvieron un rol pasivo, ya que las recomendaciones que ellos emitirían dependerían de las posturas asumidas por los migrantes latinoamericanos y los residentes estadounidenses.

Terminados los minutos que fueron concedidos, dio inicio la plenaria. El profesor moderó el debate bajo la modalidad de programa radiofónico titulado “Diálogos de nuestro tiempo” donde se anunció el tema a tratar; en este espacio simulado los equipos involucrados fueron invitados para dar a conocer sus opiniones a favor y en contra de un muro fronterizo.

Antes de iniciar la dinámica el profesor activó una aplicación desde su teléfono móvil para grabar el audio y dejar testimonio del debate efectuado.

Los alumnos asumieron muy bien el rol asignado, los detalles de esta actividad se relataron en el siguiente apartado que corresponde a los resultados.

La última incidencia que se presentó al finalizar la participación del panel de expertos en derechos humanos, fue que el tiempo de clase oficial se rebaso por mucho, la sesión tuvo que darse por terminada a las 14:45 h, motivo por el cual ya no dio tiempo de grabar en audio a los alumnos con el celular sobre sus impresiones personales durante las clases en las que se tuvo oportunidad de convivir.



## Capítulo 4. Resultados y análisis de las evidencias

Cada una de las sesiones estuvieron guiadas por la estructura planteada en la secuencia de aprendizaje, sin embargo, como se explicó antes, durante su aplicación se efectuaron algunos cambios debido a que los tiempos contemplados para las tres clases fueron insuficientes; a pesar de esto fue posible llevar a cabo el ejercicio didáctico.

Se pudo apreciar que el nivel académico de los alumnos del 615 fue bueno, disciplinariamente respetuosos, con disposición para las actividades escolares cuando se propiciaba el intercambio de puntos de vista.

Las evidencias obtenidas por parte de los alumnos a partir de la implementación de la secuencia de aprendizaje fueron:

- La interpretación por escrito de imágenes relacionadas con los conceptos de espacio geográfico y globalización.
- Un mapa donde se distingue gráficamente las definiciones de frontera y límite e información escrita acerca de los rasgos económicos, políticos y sociales de la región fronteriza México-Estados Unidos.
- Una conclusión construida por parte de los estudiantes a partir de la lectura *El espacio fronterizo México-Estados Unidos*.
- Una transcripción de las ideas relevantes expresadas durante el debate sobre cómo se justifica la construcción de un muro en el límite internacional entre México-Estados Unidos.

Para observar el desempeño de los equipos participantes, se clasificaron las evidencias obtenidas en tres categorías: excelente, bueno y regular. Para tal clasificación, se consideraron las listas de cotejo (se encuentran en cada sección del análisis de evidencias), donde se incluyen los criterios relevantes que engloban los objetivos de cada sesión de trabajo.

A continuación se muestran los criterios para la clasificación de cada una de las actividades:

Tabla 4.1 Criterios de clasificación de las actividades

Categoría	Ponderación
Excelente	Cumple con todos los criterios de la lista de cotejo
Bueno	Cumple con tres de los criterios de la lista de cotejo
Regular	Cumple con dos o menos de los criterios de la lista de cotejo

De acuerdo con los criterios anteriores las evidencias del trabajo en clase se clasificaron de acuerdo con las categorías mencionadas. En la tabla 4.2 refleja el total de trabajos clasificados:

Tabla 4.2 Total de trabajos clasificados de acuerdo con los criterios establecidos

Actividad	Niveles de desempeño			Total
	Excelente	Bueno	Regular	
Interpretación de imágenes	2	2	2	6 equipos
Mapa: frontera México-Estados Unidos	15	18	7	40 alumnos
Elaboración de una conclusión a partir de la lectura	2	3	2	7 equipos

En cada una de las secciones se discutirán los resultados de la tabla anterior.

#### 4.1 Interpretación de imágenes

Para clasificar cada una las actividades de la interpretación de imágenes en las tres categorías establecidas (Tabla 4.1) se consideraron los criterios incluidos en la lista de cotejo (Tabla 4.3).

Tabla 4.3 Lista de cotejo para clasificar las evidencias de la interpretación de las imágenes

No.	Criterio	Si	No	Observaciones
1	Interpretaron los mensajes implícitos en las imágenes			
2	Relacionaron los conceptos de espacio geográfico y globalización			
3	Redactaron sus ideas con claridad			
4	Expresaron las repercusiones espaciales de la globalización			

En la gráfica 4.1 se muestran los resultados de la actividad 3 que consistió en la interpretación de imágenes.

Gráfica 4.1 Clasificación de las evidencias de la actividad 3: Interpretación de imágenes de acuerdo con los criterios antes establecidos



En la gráfica 4.1 se observa que el 33.3% de los alumnos realizaron una interpretación de las imágenes de forma excelente, es decir, cumplieron con los 4 criterios establecidos en la lista de cotejo; el 33.3% realizó una interpretación buena, lo que significa que cumplieron con 3 de los criterios de la lista de cotejo. Por último el 33.3% tuvieron un desempeño regular, ya que únicamente cumplieron con 2 o menos de los criterios de la lista de cotejo.

A continuación se muestran algunas evidencias de cada categoría del trabajo realizado por equipos colaborativos acerca de la interpretación de imágenes. Es importante resaltar que se transcribieron las ideas de los alumnos con todo y las faltas de ortografía.

Tabla 4.4 Evidencias del trabajo de los alumnos en la interpretación de imágenes



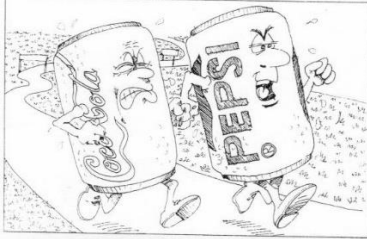



Categoría	Imagen	Ejemplo
Excelente		<p>Equipo Enanitos verdes: “En una escala local; se esta invadiendo una comunidad indígena, en la cual se está buscando; explotar los componentes económicos de dicho espacio geográfico; donde no se mira al futuro para discriminar consecuencias que traería esto. Se hace pensar que el vivir en armonía con la naturaleza es ignorancia, y como “progreso sacar provecho de manera desmedida”, consecuencia del nuevo capitalismo “.</p>
		<p>Equipo High school: “El fenomeno que representa la imagen es la invasión de las empresas trasnacionales alrededor del mundo. Dichas organizaciones, como dice su nombre, rebasan las fronteras entre países y llegan a influir en el estilo de vida de la población, la dinámica económica y la cultura”.</p>

Tabla 4.4 Continuación. Evidencias del trabajo de los alumnos en la interpretación de imágenes

Categoría	Imagen	Ejemplo
Buena		<p>Equipo Queen: “Simboliza la competencia entre grandes empresas similares, demostrando la superioridad momentanea de Pepsi en contra de Coca. El equipo piensa que simboliza la batalla de absorber empresas pequeñas. También la rivalidad entre empresas”.</p>
		<p>Equipo Ángeles negros: “Consideramos que ésta imagen está representado el fenómeno de privatización en donde observamos como la gente con poder se adueña de todo, hasta de los recursos naturales”</p>
Regular		<p>Equipo Tigres del Norte: “En la imagen se puede apreciar que Coca Cola se posiciona como uno de los más grandes monopolios internacionales”</p>
		<p>Equipo One direction: “Los ricos gobiernan el mundo y le dan migajas a los pobres”</p>

Como puede observarse, los equipos que lograron en la actividad 3 un nivel de ponderación excelente fueron “Enanitos Verdes” y “High School”, ya que ambos

reconocieron los mensajes implícitos en las imágenes, por ejemplo, las invasiones y despojo de los recursos naturales que realizan las transnacionales en el ámbito local (una comunidad indígena) y a escala planetaria. Los alumnos de ambos equipos fueron lo bastante explícitos en sus afirmaciones al destacar las intenciones del capitalismo en su fase de globalización, que pretende la máxima cobertura o expansión de sus intereses sin que las fronteras sean un impedimento para esto. Existe además coherencia y reflexión sobre las consecuencias que tiene este proceso capitalista sobre amplios sectores de la población, donde se vende la idea postmodernista de un “progreso falso”, que sin duda alguna pone en serio riesgo los valores culturales de cada sociedad.

Por otro lado, los equipos que obtuvieron una ponderación buena fueron, “Los Ángeles Negros” y “Queen”. Ambos equipos hicieron hincapié sobre los fenómenos de la privatización de los bienes públicos de una sociedad y la férrea competencia que se da entre dos agentes económicos transnacionales del mismo giro comercial, como Pepsico y Coca Cola. Sobre este último aspecto, los integrantes de “Queen” redactaron sus ideas con claridad, sin embargo, no relacionaron los conceptos de espacio geográfico y globalización, fueron más explícitos en su argumentación oral que en lo plasmado por escrito, por ejemplo, ellos afirmaron en la plenaria bajo qué condiciones dos transnacionales como las embotelladoras estadounidenses amplían sus mercados, eliminando o comprando empresas medianas y pequeñas que producen lo mismo; la otra consecuencia que los alumnos distinguieron es cómo las transnacionales cambian nuestros patrones de consumo por su notoria presencia en el territorio.

El equipo “Ángeles Negros” interpretó que quienes adquieren poder son los que se adueñan de los recursos naturales, sin embargo, ellos no explican la forma cómo se está llevando a cabo este proceso, lo que faltó mencionar en la imagen es que en el espacio geográfico todo se encuentra inventariado para luego asignarle un valor de uso, lo cual garantizará jugosas ganancias a los grandes agentes económicos corporativos.

Por último, los equipos “Tigres del Norte” y “One Direction” tuvieron una ponderación regular, porque sólo cumplieron un criterio que consistió en reconocer el mensaje implícito de las imágenes asignadas. Ambos equipos ignoraron la relación del concepto espacio geográfico y globalización. Hubo una notoria carencia de ideas y además estuvo ausente la expresión de las repercusiones espaciales del proceso globalizador que ayuda a explicar la existencia de un desarrollo geográfico desigual, donde se pueden apreciar regiones ganadoras y perdedoras.

#### 4.2 Interpretación de un mapa e identificación de las problemáticas de la región fronteriza

Para la cuarta actividad, se trabajó con un mapa (**Anexo 3**) donde los estudiantes apreciaron gráficamente las definiciones de frontera y límite, además, por equipo identificaron las problemáticas de la región fronteriza. Posteriormente, elaboraron información escrita acerca de las características económicas, políticas y sociales de la región fronteriza México-Estados Unidos.

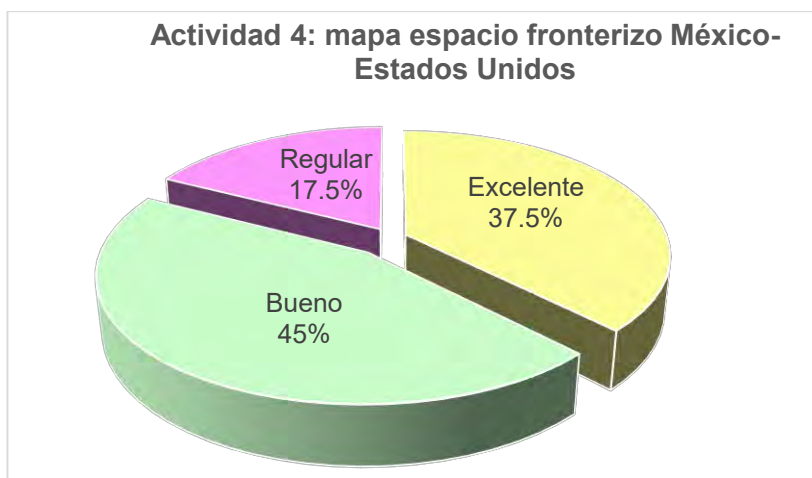
Para la clasificación de las evidencias se utilizó la siguiente lista de cotejo (Tabla 4.5):

*Tabla 4.5 Lista de cotejo para clasificar las evidencias de la actividad 4: mapa espacio fronterizo México-Estados Unidos*

No.	Criterio	Si	No	Observaciones
1	Distinguieron la diferencia entre frontera y límite geográfico político			
2	Identificaron cartográficamente el límite geográfico político y la región fronteriza México-Estados Unidos			
3	Dedujeron las características físicas, económicas, sociales y políticas de la región México-Estados Unidos así como sus problemáticas			
4	Reconocieron la tipología de límites entre México y Estados Unidos así como la cobertura de su espacio fronterizo			

De acuerdo con las categorías de clasificación de la Tabla 4.1 y los criterios establecidos en la lista de cotejo (Tabla 4.5), los resultados de la actividad 4 que consistió en la elaboración de un mapa del espacio fronterizo México-Estado Unidos se muestran en la gráfica de pastel (Gráfica 4.2).

*Gráfica 4.2 Clasificación de las evidencias de la actividad 4: elaboración de un mapa del espacio fronterizo México-Estados Unidos*



En la Gráfica 4.2 se observa que el 37.5% de los estudiantes presentaron un trabajo excelente, es decir, cumplieron con los cuatro criterios establecidos en la lista de cotejo (Tabla 4.5); el 45% tienen un bueno y el 17.5% un trabajo regular, con el cumplimiento de 2 o menos requisitos de la lista de cotejo.

A continuación se muestran algunas evidencias de cada categoría del trabajo realizado por equipos colaborativos acerca la elaboración de un mapa del espacio fronterizo México-Estado Unidos. Es importante resaltar que se transcribieron las ideas incluidas las faltas de ortografía.



Tabla 4.6 Evidencias del trabajo de los alumnos en la elaboración de un mapa del espacio fronterizo México-Estado Unidos.

CATEGORIA EXCELENTE


Mapa	Ejemplo				
<p><b>NOTA:</b> Las opiniones de los estudiante se transcribieron considerando sus faltas de ortografía</p>  <p>El espacio fronterizo México - Estados Unidos como producción social</p> <p>Región o franja fronteriza México - E.U.A.</p> <p>La frontera México-Estados Unidos</p> <p>— Limite natural — Limite terrestre ● Cid más importantes</p>	<p>Ejercicio de alumna 1 Integrante del equipo High School</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="1329 492 1608 589">Problemáticas</th> <th data-bbox="1608 492 1892 589">Rasgos comunes que caracterizan a estas fronteras:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1329 589 1608 1352"> <p>“Presencia de cárteles del narcotráfico que se traduce en violencia y riesgo”.</p> <p>“Continuo paso de inmigrantes ilegales”.</p> <p>“Fuerteras competencias del recurso agua”.</p> <p>“Mayor dependencia económica del lado mexicano de la frontera”</p> <p>“Industria maquiladora genera contaminantes”.</p> <p>“Laboratorio experimental del neoliberalismo”</p> </td> <td data-bbox="1608 589 1892 1352"> <p>“Se comunica la gente en ambos idiomas (ingles y español)”.</p> <p>“Ciudades espejo”</p> <p>“Es una región muy poblada casi 15 millones de personas”.</p> <p>“Flujos migratorios”.</p> <p>“Existe un comercio muy intenso sobre todo en la frontera con Texas”.</p> <p>“La población se concentra sobre todo en las grandes c. y estas son el asentamiento de la industria manufacturera”</p> <p>La climatología de la región es árida-seca. Escases de agua superficial”</p> <p>“Explotación de mantos acuíferos”</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Problemáticas	Rasgos comunes que caracterizan a estas fronteras:	<p>“Presencia de cárteles del narcotráfico que se traduce en violencia y riesgo”.</p> <p>“Continuo paso de inmigrantes ilegales”.</p> <p>“Fuerteras competencias del recurso agua”.</p> <p>“Mayor dependencia económica del lado mexicano de la frontera”</p> <p>“Industria maquiladora genera contaminantes”.</p> <p>“Laboratorio experimental del neoliberalismo”</p>	<p>“Se comunica la gente en ambos idiomas (ingles y español)”.</p> <p>“Ciudades espejo”</p> <p>“Es una región muy poblada casi 15 millones de personas”.</p> <p>“Flujos migratorios”.</p> <p>“Existe un comercio muy intenso sobre todo en la frontera con Texas”.</p> <p>“La población se concentra sobre todo en las grandes c. y estas son el asentamiento de la industria manufacturera”</p> <p>La climatología de la región es árida-seca. Escases de agua superficial”</p> <p>“Explotación de mantos acuíferos”</p>
Problemáticas	Rasgos comunes que caracterizan a estas fronteras:				
<p>“Presencia de cárteles del narcotráfico que se traduce en violencia y riesgo”.</p> <p>“Continuo paso de inmigrantes ilegales”.</p> <p>“Fuerteras competencias del recurso agua”.</p> <p>“Mayor dependencia económica del lado mexicano de la frontera”</p> <p>“Industria maquiladora genera contaminantes”.</p> <p>“Laboratorio experimental del neoliberalismo”</p>	<p>“Se comunica la gente en ambos idiomas (ingles y español)”.</p> <p>“Ciudades espejo”</p> <p>“Es una región muy poblada casi 15 millones de personas”.</p> <p>“Flujos migratorios”.</p> <p>“Existe un comercio muy intenso sobre todo en la frontera con Texas”.</p> <p>“La población se concentra sobre todo en las grandes c. y estas son el asentamiento de la industria manufacturera”</p> <p>La climatología de la región es árida-seca. Escases de agua superficial”</p> <p>“Explotación de mantos acuíferos”</p>				

Tabla 4.6 Continuación. Evidencias del trabajo de los alumnos en la elaboración de un mapa del espacio fronterizo México-Estado Unidos.

CATEGORIA BUENA

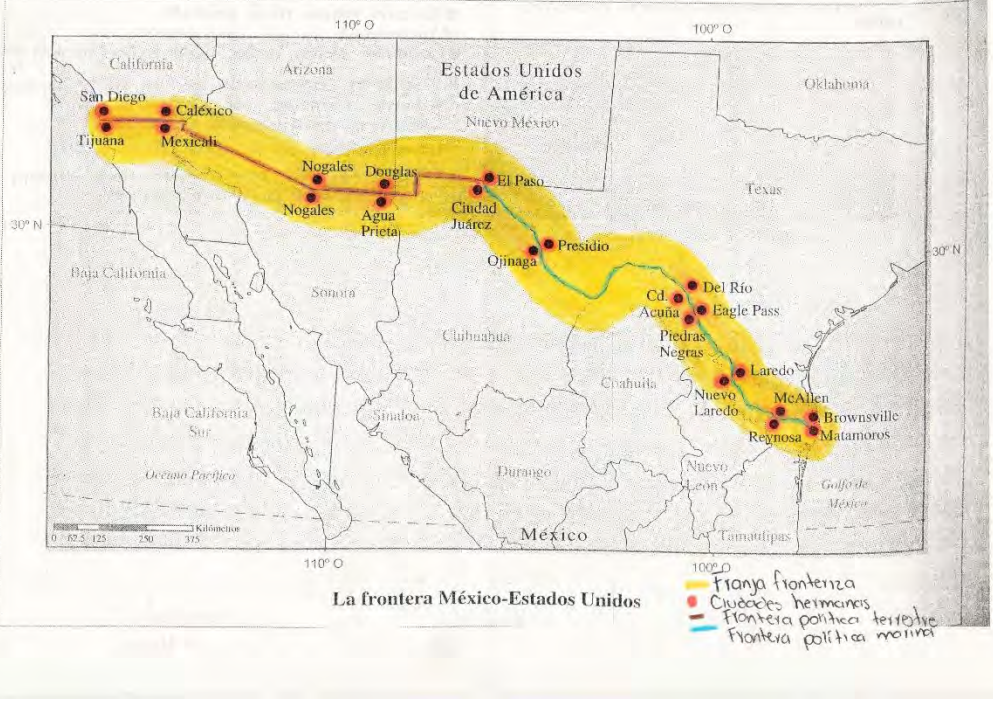
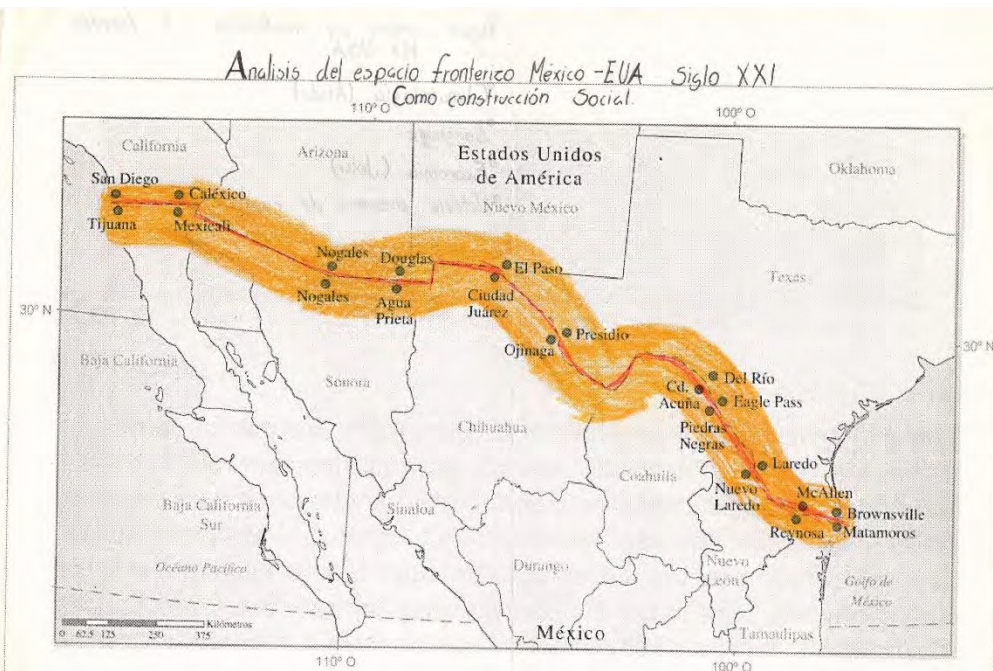
Mapa	Ejemplo				
 <p>La frontera México-Estados Unidos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Franja fronteriza</li> <li>● Ciudades hermanas</li> <li>— Frontera política terrestre</li> <li>— Frontera política marítima</li> </ul>	<p>Ejercicio de alumna 2 Integrante del equipo Enanitos verdes</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="1329 641 1608 738">Problemáticas</th> <th data-bbox="1608 641 1887 738">Rasgos comunes que caracterizan a estas fronteras:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1329 738 1608 1105">                     “Hay muchos cárteles del narcotráfico operando en la zona”.                      “Inmigrantes ilegales”.                      “Conflictos por agua”.                      “Maquiladoras contaminantes”.                 </td> <td data-bbox="1608 738 1887 1105">                     “Región bilingüe”.                      “Ciudades espejo, algunas con el mismo nombre”.                      “Muchos habitantes”.                      “Flujos migratorios”.                      “Mucho comercio”.                      “Población residente en las ciudades”.                      “Falta de agua por el clima”.                 </td> </tr> </tbody> </table>	Problemáticas	Rasgos comunes que caracterizan a estas fronteras:	“Hay muchos cárteles del narcotráfico operando en la zona”. “Inmigrantes ilegales”. “Conflictos por agua”. “Maquiladoras contaminantes”.	“Región bilingüe”. “Ciudades espejo, algunas con el mismo nombre”. “Muchos habitantes”. “Flujos migratorios”. “Mucho comercio”. “Población residente en las ciudades”. “Falta de agua por el clima”.
Problemáticas	Rasgos comunes que caracterizan a estas fronteras:				
“Hay muchos cárteles del narcotráfico operando en la zona”. “Inmigrantes ilegales”. “Conflictos por agua”. “Maquiladoras contaminantes”.	“Región bilingüe”. “Ciudades espejo, algunas con el mismo nombre”. “Muchos habitantes”. “Flujos migratorios”. “Mucho comercio”. “Población residente en las ciudades”. “Falta de agua por el clima”.				



Tabla 4.6 Continuación. Evidencias del trabajo de los alumnos en la elaboración de un mapa del espacio fronterizo México-Estado Unidos.

CATEGORIA REGULAR

Mapa	Ejemplo				
 <p>Análisis del espacio fronterizo México-EUA Siglo XXI Como construcción Social.</p> <p>La frontera México-Estados Unidos</p>	<p>Ejercicio de: alumno 3 Integrante del equipo One direction</p> <table border="1" data-bbox="1329 751 1887 1032"> <thead> <tr> <th data-bbox="1329 751 1610 852">Problemáticas</th> <th data-bbox="1610 751 1887 852">Rasgos comunes que caracterizan a estas fronteras:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1329 852 1610 1032"></td> <td data-bbox="1610 852 1887 1032">                     "Climatología (árida)"                      "Lenguaje"                      "Economía (dólar)"                      "Notoria presencia de ciudades espejo"                 </td> </tr> </tbody> </table>	Problemáticas	Rasgos comunes que caracterizan a estas fronteras:		"Climatología (árida)" "Lenguaje" "Economía (dólar)" "Notoria presencia de ciudades espejo"
Problemáticas	Rasgos comunes que caracterizan a estas fronteras:				
	"Climatología (árida)" "Lenguaje" "Economía (dólar)" "Notoria presencia de ciudades espejo"				

Las evidencias recopiladas en esta actividad fueron resultado de la discusión que tuvieron los equipos que ya estaban conformados la sesión anterior, sin embargo, la mayoría de los estudiantes entregaron su ejercicio terminado de forma individual. Visualmente pueden distinguirse tres ejemplos representativos tomando en cuenta la escala de ponderación asumida.

La alumna 1 logró una ponderación excelente, ya que ella en su material cartográfico identificó la cobertura que tiene el espacio fronterizo México-Estados Unidos, y al interior de este espacio distinguió el límite geográfico político entre los dos países con su tipología correspondiente; cercano a este límite se reconocieron importantes centros urbanos estadounidenses y mexicanos, los cuales son polos de atracción para la migración, el comercio internacional y las inversiones en infraestructura, entre otros aspectos.

La alumna 1 junto con el equipo “High School” al que pertenecía, reconoció los rasgos de la producción social del espacio en la frontera analizada, mencionaron algunas características sobre la climatología semiárida y muy seca de la zona que repercute en la explotación intensiva de los mantos acuíferos para abastecer de agua a la industria maquiladora. También reconocieron el carácter bilingüe de los habitantes, la densidad demográfica alta en la región, las actividades económicas que se fomentan en las ciudades espejo, los flujos migratorios y el comercio intenso de Texas con los Estados de Tamaulipas, Nuevo León, Coahuila y Chihuahua. Un detalle que ningún equipo reconoció y que el profesor tuvo que explicar, es la fuerte influencia y dominio que tiene el dólar americano como medio de pago en las transacciones económicas capitalistas y fija el valor que tendrán los bienes tangibles e intangibles generados por los sectores productivos.

La identificación de las problemáticas en la frontera las hizo otro equipo, sin embargo, la alumna 1 incorporó junto con sus compañeros las ideas del equipo “Queen” en su escrito.

En esta actividad obtuvo una ponderación buena la alumna 2, quien en su ejercicio cartográfico identificó correctamente la cobertura de la frontera México-Estados Unidos, así como los límites geográfico políticos entre los dos países; no

obstante, la confusión y error de esta persona se hizo notoria al momento de establecer sus acotaciones en el mapa. Claramente se puede apreciar que confundió frontera con límite político, y los asumió como sinónimos.

Destaca también que la incorporación escrita sobre las características de la producción social del espacio fronterizo analizado, estuvo incompleto. La razón principal, obedeció a que la alumna 2 estaba distraída en la clase mientras el profesor validaba las ideas anotadas por los alumnos en el pizarrón.

Finalmente, el alumno 3 del equipo One Direction fue evaluado con una ponderación regular. Los motivos de tal resultado obedecen a que tuvo un notorio desinterés en realizar la actividad con sus compañeros de equipo. En el mapa puede apreciarse que reconoció la cobertura de la frontera entre México y Estados Unidos, el límite internacional está remarcado en color rojo, pero omitió el establecimiento de acotaciones que permitieran reconocer la tipología de esos límites. Por otro lado, al momento de identificar los rasgos comunes que caracterizan a la zona de estudio, únicamente hizo pocas anotaciones, esta situación impidió el dominio y la comprensión del tema que se estaba abordando; por consiguiente, en este caso resultó imposible consolidar un aprendizaje.

#### **4.3 La lectura: conclusiones obtenidas por los alumnos**

La quinta actividad los alumnos contestaron por equipo la pregunta ¿cómo la globalización, el neoliberalismo y las políticas estatales han incidido en el espacio fronterizo aludido? a partir de la lectura “El espacio fronterizo México-Estados Unidos” (**Anexo 4**). Las evidencias de esta labor son las conclusiones logradas en cada equipo.

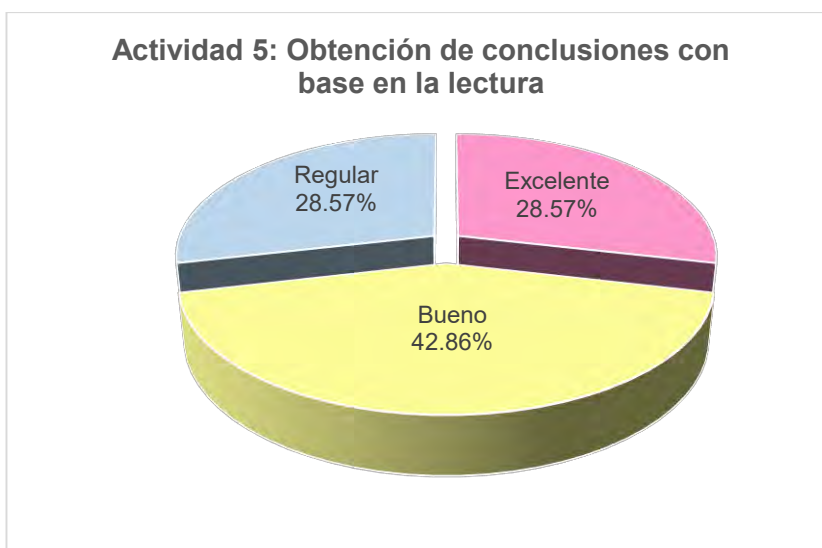
Para la clasificación de las evidencias se utilizó la siguiente lista de cotejo:

*Tabla 4.7 Lista de cotejo para clasificar las evidencias de la obtención de conclusiones a partir de la lectura*

No.	Criterio	Si	No	Observaciones
1	Determinaron las ideas claves de acuerdo con el contexto			
2	Explicaron cómo se ha manifestado la producción social del espacio fronterizo México-Estados Unidos			
3	Redactaron sus ideas con claridad			
4	Establecieron conexiones referenciales entre el planteamiento de la lectura con situaciones vivenciales de los alumnos			

De acuerdo con las categorías de clasificación de la Tabla 4.1 y los criterios establecidos en la lista de cotejo (Tabla 4.7), los resultados de la segunda parte de la actividad que consistió en la elaboración de una conclusión a partir de la lectura se muestran en la gráfica de pastel (Gráfica 4.3)

*Gráfica 4.3 Clasificación de las evidencias de la actividad 4: elaboración de un mapa del espacio fronterizo México-Estados Unidos*



En la gráfica 4.3 se observa que el 28.57% de los estudiantes presentaron un trabajo excelente, es decir, cumplieron con los cuatro criterios establecidos en la lista de cotejo (Tabla 4.7); el 42.86% tienen un bueno y el 28.57% un trabajo regular, con el cumplimiento de 2 o menos requisitos de la lista de cotejo.

A continuación se muestran algunas evidencias de cada categoría del trabajo realizado por equipos colaborativos acerca la elaboración de una conclusión a partir de la lectura. Es importante resaltar que se transcribieron las ideas de los alumnos con todo y las faltas de ortografía.

A continuación se presentan algunas evidencias de las tres categorías:

Tabla 4.8 Evidencias del trabajo de los alumnos en la elaboración de una conclusión a partir de la lectura

Categoría	Ejemplo
Excelente	<p><i>Equipo Apocalyptica:</i> “Las relaciones en la frontera entre ambos países son más unidos, lo cual causa una mayor dependencia de México con Estados Unidos, esto se evidencia de una manera más obvia en la franja fronteriza, más específicamente en las ciudades espejo. Por ejemplo, Laredo y Nuevo Laredo”.</p> <p>“El capital quiere explotar las potencialidades y ventajas de la vecindad geográfica y estratégica de México con Estados Unidos, con el propósito de demostrar cómo la primera potencia mundial saca provecho de los recursos naturales en territorio mexicano, así como mano de obra de bajo costo por parte de los mexicanos”.</p>
	<p><i>Equipo Tigres del norte:</i> “La división internacional del trabajo permitió que se buscaran nuevos espacios de producción de acuerdo a las necesidades de cada región. Este fenómeno lo conocemos como la deslocalización de las empresas”.</p> <p>“El ejemplo claro lo tenemos en los corredores industriales situados en la frontera norte de nuestro país. Protagonizados por los grupos de poder en donde obedecen a sus intereses. Una de sus características es que esta dividido en instituciones públicas o privadas que incorporan nueva infraestructura para el desarrollo comercial de esas zonas, cuyo impulso inició en los ochentas”.</p>
Buena	<p><i>Equipo Enanitos verdes:</i> “Primero, el territorio tiene una nueva valoración, para explicar los espacios donde se hacen los</p>

	<p>procesos productivos en la frontera México-EUA donde el capital busca potencializar la cercanía con el país vecino del norte. Elegimos esta idea porque es relevante para comprender el proceso de comercialización entre ambas naciones”.</p> <p>“El segundo argumento es que la cercanía con Estados Unidos representa una de las más grandes ventajas para el desarrollo industrial. Este argumento fue seleccionado porque está estrechamente relacionado con la idea anterior, ya que favorece el desarrollo económico para ambos países”.</p> <p><i>Equipo One direction:</i> “1. El fomento de corredores industriales se constituyó como la parte más importante en la reconfiguración espacial de la frontera norte de México. Es una idea que abarca el climax del texto, la idea principal es cómo estos corredores industriales han impactado en la constitución de la frontera”.</p> <p>“2. En este sentido el capital quiere aprovechar todas las ventajas posibles de la vecindad geográfica entre Estados Unidos y México, pero, privilegiando intereses corporativos”.</p>
Regular	<p><i>Equipo Ángeles negros:</i> “La zona fronteriza, como dice el texto, ha tomado gran importancia no solo jurídica sino también de muchos otros ambitos como económicos, sociales y culturales”.</p> <p>“Mejorando así la calidad de vida de los habitantes de esa región ganando ingresos económicos altos”.</p> <p><i>Equipo High school:</i> “Gracias al programa maquilador ayudó al proceso de la frontera México-USA, es importante conocer las costumbre, tradiciones, su economía, sociedad, idioma, lengua así como también hacer programas que beneficien a ambos países”.</p>

La lectura sobre *El espacio fronterizo México-Estados Unidos* fue un instrumento útil para verificar la comprensión lectora de los alumnos así como un medio para la obtención de evidencias sobre los conceptos abordados en clase.

De acuerdo con los últimos modelos cognitivos de la comprensión (Cain y Oakhill, 1999), tomado de Montanero 2004, se pudo establecer una distinción inicial de los niveles de representación sobre los que operan los procesos de comprensión lectora, uno de ellos es considerar la base del texto, que consiste en extraer el significado de las palabras desconocidas a partir de un contexto determinado. En



este aspecto los equipos *Apocalyptica* y *Tigres del Norte* consiguieron una ponderación excelente, porque en sus respectivos escritos se pudo visualizar con claridad la identificación con marca textos de las palabras e ideas clave de la lectura; esto les permitió a ambos equipos entender el proceso de reconfiguración espacial en la frontera Norte de nuestro país en el marco de la reproducción del capital en su fase de globalización. Otro logro de los equipos mencionados fue la sustracción de información esencial, además, hicieron una relación semántica entre las ideas del texto así como de las conexiones temporales y temáticas. Por otro lado, emprendieron acciones implícitas que llevó a los estudiantes a utilizar su acervo de conocimientos previos, lo cual les ayudó a detectar la intención comunicativa del autor y algunos problemas de coherencia.

En las conclusiones de *Apocalyptica* y *Tigres del Norte* se puso de relieve el desarrollo de corredores industriales como pieza clave para reconocer la reconfiguración y articulación espacial de la zona fronteriza. También identificaron los grupos de poder que están incentivando estas políticas a través de inversiones gubernamentales y privadas e hicieron mención de los inconvenientes laborales que ha tenido para México este proceso con formas de acumulación de capital más flexibles, donde notoriamente obtienen ventajas los grandes agentes económicos transnacionales instalados en la frontera.

Con relación a los equipos *Enanitos Verdes* y *One Direction*, estos se destacaron con una ponderación buena, los planteamientos que citaron resultaron adecuados, sin embargo, en la identificación de palabras clave pudo apreciarse visualmente que esta labor fue para ellos un acto mecánico para persuadir al profesor que estaban cubriendo esta etapa de forma simulada.

En cuanto a las conclusiones obtenidas por los equipos para interpretar cómo ha sido el proceso de reconfiguración espacial de la frontera México-Estados Unidos, se resalta que los argumentos de ambos equipos no fueron redactados con claridad, ni con juicio crítico, por ejemplo, mencionan que el desarrollo de corredores industriales se ha constituido como la parte más visible de la reconfiguración espacial; por lo tanto, México y Estados Unidos aprovechan las ventajas de su

vecindad geográfica, incluso, enfatizan en la idea que el territorio adquiere una nueva valoración en los procesos productivos de la frontera. El problema que se detectó con estas opiniones fue que nunca se explicaron cuáles han sido las repercusiones territoriales de esta situación.

Por su parte, los equipos *Ángeles Negros* y *High School* obtuvieron una ponderación regular, debido a que ni siquiera se preocuparon por resaltar en el texto las palabras e ideas clave, tampoco expresaron sus argumentos con claridad y juicio crítico, por ejemplo, *Ángeles Negros* afirmó que “la zona fronteriza es de gran importancia en muchos ámbitos y esto mejora la calidad de vida de los habitantes de la región”. Como puede observarse este fragmento redactado está desvinculado en buena medida de la lectura, además, no hay conexiones referenciales entre el planteamiento de la lectura y las situaciones vivenciales de los alumnos.

Lo mismo sucedió con el equipo *High School* cuya conclusión se limitó a expresar que “gracias al programa maquilador se ayudó al proceso de la frontera México-Estados Unidos, al igual que otros programas que benefician a ambos países”. El problema con esta expresión hace que el análisis serio de la lectura se pierda, porque se dejan de lado otros aspectos igual de relevantes que contempla el escrito, lo cual hubiera realimentado positivamente el resultado del equipo.

#### **4.4 El debate**

La estrategia didáctica de cierre con la que se trabajó un conflicto territorial presente en la región fronteriza México-Estados Unidos, correspondió a un juego de roles, ya que por medio de éste, los alumnos participantes pudieron representar a los diferentes agentes involucrados en un conflicto territorial (migrantes latinoamericanos, residentes estadounidenses, y un panel de expertos en derechos humanos), conociendo de esta forma los intereses y posturas de cada uno de éstos, así como los efectos derivados de construir un muro de alta seguridad en el límite internacional entre los dos países. Además, la estrategia nos permitió incentivar la actitud crítica y argumentativa de los estudiantes, debido a que este juego de roles propició un debate donde cada equipo asumió al exponer una postura y defendió

sus argumentos. Posteriormente, de esta manera el panel de expertos emitió sus recomendaciones para propiciar la resolución de este conflicto.

Para la construcción de una postura y posterior defensa argumentativa, los tres equipos participantes trabajaron sobre la pregunta guía:

*¿Qué niega o justifica la construcción de un Muro en la frontera entre México y Estados Unidos de América?*

El desarrollo del debate fue grabado y posteriormente transcrito. A continuación se muestran las intervenciones de tres alumnos que representaron a los agentes sociales involucrados en el conflicto a partir de la pregunta.

**Representante de los migrantes latinoamericanos**

“Hola buenas tardes, mi nombre es Juanita Pérez, bueno, mi argumento es que como migrantes nosotros, somos la mayoría de las veces las víctimas no solo de las imposiciones que ejerce el gobierno de los EU, al país que queremos llegar, sino también del gobierno mexicano, incluso de nuestros propios gobiernos, nosotros como ciudadanos nos hemos visto en la necesidad de huir hacia donde hay trabajo, hacia donde hay vivienda, hacia donde hay dinero. Esto no es precisamente porque así lo hayamos querido sino porque somos víctimas también de la globalización”.

En esta primera postura de los migrantes se da testimonio de una de las principales consecuencias del desarrollo geográfico desigual que propicia la globalización, el flujo de personas desde regiones decadentes o en crisis con serias dificultades económicas y sociales, hacia regiones prosperas con buenas posibilidades de bienestar material. Se enfatiza en la migración forzada y difícil que tienen que hacer los latinoamericanos hacia los Estados Unidos.

### **Representante de los ciudadanos estadounidenses**

“Primero quiero decir que con la globalización estamos mejor que antes, sin ella no estarían estos empleos, aunque sean pocos y con menor salario ustedes tienen empleo”.

“Segundo, lo que nos indigna es que vengan a nuestro país a quitarnos los empleos. Que ustedes, por un menor salario ofrezcan lo que nosotros no podemos ya que nosotros sí pagamos impuestos y lo hacemos para que nuestro país continúe siendo la primera potencia mundial. A nosotros nos interesa crecer y fortalecer la economía de la nación, cosa que a ustedes no, porque pueden regresarse a su país en cualquier momento”.

La participación inicial de la ciudadana estadounidense expresa cómo la primera potencia económica mundial se ha beneficiado de la globalización, consolidándose como una región ganadora en este sentido, sin embargo, aquí se hace manifiesto un elemento contextual interesante que pone de relieve un sentimiento de odio e intolerancia hacia los migrantes hispanos. El mensaje es que en la actualidad, Estados Unidos puede prescindir de inmigrantes ilegales, porque son una competencia incómoda en el mismo espacio geográfico que arrebató los trabajos a los ciudadanos estadounidenses.

### **Representante de los migrantes latinoamericanos**

“Los gobiernos latinoamericanos siempre han vivido a merced de los intereses, principalmente comerciales de los EU. Esto es tan cierto que como evidencia puedo mencionar que nuestros gobiernos para modernizar la economía del país y generar un mejor estilo de vida, parecido al que ustedes tienen ha respondido a la tendencia globalizadora, aceptando y adaptando medidas y políticas públicas de corte neoliberal, recortando el gasto público que antes era destinado a la educación, a la agricultura entre otros, empujando a la sociedad a transformarse al mismo tiempo. Estas medidas han generado excelentes ganancias para el sector privado. El gobierno ha respondido y actuado para los empresarios que los obligan a privatizar los mismos sectores importantes para nosotros: el de salud, educación de pensiones pues son los más redituables económicamente. No quieren que crucemos, quieren construir más muros para no ver los estragos que generan ustedes con su globalización. Entonces cierren los ojos y apaguen las voces de sus conciencias y aun así la existencia de un muro que divida más que unifique, no tendrá justificación alguna sino no tendrá justificación ética sino solo comercial”.

La segunda intervención de Juanita Pérez, en calidad de inmigrante, explica cómo los Estados latinoamericanos han adoptado el modelo neoliberal en sus políticas públicas, dentro del proceso globalizador del capital, cuya función principal es buscar nuevos horizontes de acumulación más flexibles, privilegiando al sector privado en la toma de decisiones para privatizar empresas e instituciones del sector público, fomentar la desregulación, reducir el gasto social en los presupuestos gubernamentales, entre otras medidas. Esto ha tenido un impacto social negativo en varias escalas del espacio geográfico de la periferia. A esto obedece el éxodo de personas hacia Estados Unidos. El panorama planteado crea posturas de contención ante esa migración, justificando la creación de muros militarizados que exacerban la violencia y muerte en México, así como en otros países de la región.

**Representante de los ciudadanos estadounidenses**

“No importa cuánto nos cueste el muro, lo que queremos es separarnos de ustedes. Nosotros impulsamos el comercio y desde el principio hemos trabajado duro para hacer de ésta la hegemonía norteamericana. Estamos indignados no podemos dejar que nuestras familias queden sin empleos, sin tierras, por culpa de ustedes. No podemos dejar que sigan reproduciéndose, debemos preservar nuestra clase que trabaja duro para nuestro país. Cabe decir que sí aceptamos extranjeros legales, preparados y productivos, que impulsen el desarrollo. Por último, quiero recalcar que este muro además de dificultar, impedir e intimidar, es un muro simbólico que separa nuestras razas y poder económico”.

En la segunda intervención de la ciudadana estadounidense se reiteran varias ideas de forma implícita y explícita; su asociación de personas apoya la construcción de un muro al costo que sea, para poder detener con mayor efectividad la inmigración ilegal hacia Estados Unidos. Tal parece que desde la perspectiva de estos actores sociales se observa a la migración latinoamericana como una amenaza a la seguridad nacional de Estados Unidos, ya que los hispanos se han convertido en la primera minoría étnica de este país, y preocupa a las altas esferas del gobierno. Si no puede corregirse esta situación en corto plazo, la población de anglosajona perderá, según ellos, espacios geográficos de decisión en la producción social que han construido.

### **Corte Interamericana de Derechos Humanos**

“Muchas gracias, los anteriores puntos de vista, reflejan claramente el enfoque presentado en los debates en torno a la construcción del muro fronterizo a lo largo de lo que va la administración del presidente Donald Trump”.

“Es claro que la estructura alrededor de las ciudades fronterizas ha reflejado una estrecha relación comercial y social que ha unido en cierta medida, a la población fronteriza y que ha adquirido cierta dinámica productiva funcional”.

“Ahora, también es claro que la construcción del muro está justificada dentro de las facultades de la política interna de los Estados Unidos. No hay que olvidar que la inmigración de personas indocumentadas al territorio norteamericano ha adquirido matices sumamente dramáticos en las últimas décadas. Se ha mencionado que este discurso pro muro se ha articulado en torno a un recurso electivo, no voy a apoyar o desmentir este punto, pero lo cierto es que la inmigración ilegal es un tema que se debe atender”.

“Si la construcción de un muro puede solucionar este problema es un análisis que a la Corte Interamericana de Derechos Humanos no le corresponde. Lo que sí le corresponde es velar por el cumplimiento y asegurar la plena garantía de los derechos humanos a lo largo de este proceso”.

“Exhorto a las partes involucradas a tomar las medidas adecuadas para que, se decida proceder con la construcción del muro o no, los Derechos tanto de los inmigrantes indocumentados como los de los estadounidenses no se vean violentados”.

“Como en todo tipo de conflicto, y con esto quiero concluir, el dialogo entre ambas naciones no debe interrumpirse. Las negociaciones deben mantenerse como principal recurso en todo momento, principalmente con el fin de no tomar medidas innecesarias y extremas que posteriormente podrían dañar la relación tan estrecha y fructífera entre los Estados Unidos y el gobierno mexicano y en general de la sociedad”.

La participación de la Corte Interamericana de derechos humanos, toma en cuenta la posición de los dos actores sociales involucrados; por tal motivo hace énfasis en tres aspectos fundamentales que a continuación se mencionan:

1. La trayectoria histórica de las ciudades fronterizas de Estados Unidos y México ha experimentado episodios de conflicto, pero también de estrecha relación y colaboración en distintos ámbitos, adquiriendo en nuestros días una importante dinámica espacial en el marco del capitalismo de fase globalizadora.
2. La construcción de un muro fronterizo financiado por el gobierno federal de Estados Unidos se justifica para inhibir la inmigración ilegal.

3. Los argumentos que planteó la Corte rescatan en buena medida ciertas circunstancias que se han venido manifestando en la región fronteriza, sobre todo en el tema de violación de derechos humanos.

Se hace un exhorto por parte de la Corte para los actores en conflicto dialoguen, sin embargo, se dejan de lado otras problemáticas que están vinculadas entre sí al problema migratorio, incluso se encuentran incorporadas a la agenda geopolítica que tiene perfectamente planeada el gobierno de los Estados Unidos para México y los asentamientos humanos estadounidenses cercanos a la frontera. Los temas relacionados son: la gestión de las aguas superficiales y subterráneas, la expropiación y despojo de tierras en el sur de Nuevo México, Arizona, Texas y California, la criminalización de inmigrantes por medio de las deportaciones arbitrarias y masivas, así como la progresiva militarización de la frontera que eventualmente puede justificar en el futuro una invasión armada por parte de Estados Unidos en contra de México.

#### **4.5 Evaluación de la secuencia didáctica**

Para evaluar la secuencia didáctica se elaboraron listas de cotejo para cada sesión de trabajo. En éstas se incluyeron los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se desarrollaron.

En seguida se muestran los instrumentos donde se vierten las observaciones realizadas por el profesor después de la implementación de la secuencia.

## Sesión de inicio

### 4.8 Lista de cotejo para la evaluación de la secuencia (sesión de inicio. Actividades 1, 2 y 3)

	SI	NO	OBSERVACIONES
<b>Conceptual</b>			
La observación del video titulado “ <i>El muro, símbolo de vulnerabilidad de una sociedad</i> ” permitió a los alumnos a través de una lluvia de ideas fueran capaces de identificar:	✓	X	
a) El tema central del video.	✓		El profesor guió a los alumnos a que explicitarán sus ideas y se escribieron en el pizarrón
b) Los propósitos de construir muros fronterizos entre dos países.	✓		
c) Los conflictos que propicia la edificación de muros.	✓		
El profesor mostró un mapa mural como material de apoyo para explicar y relacionar los conceptos de: espacio geográfico, sistema capitalista, Estado tradicional y neoliberal, además, de los conflictos derivados, lo cual permitió a los alumnos entender:			
d) La división política actual del mundo.	✓		Comprendieron el papel del Estado como forma de organización política en el espacio geográfico, además, identificaron nuevas facetas de producción en el espacio
e) El proceso histórico que ha tenido el sistema capitalista como modo de producción.	✓		
f) Al Estado neoliberal como promotor de un desarrollo geográfico desigual.	✓		
<b>Procedimental</b>			
La interpretación de imágenes impresas en papel presentadas por el profesor, hizo posible que los alumnos organizados en equipos colaborativos fueran capaces de:			
g) Vincular las diversas manifestaciones del neoliberalismo en su fase de globalización, con notorio impacto en el espacio geográfico.	✓		En algunas imágenes hubo dificultad de interpretar los mensajes implícitos. Fue mejor su expresión oral que la escrita.
h) Interpretar los mensajes implícitos de imágenes e intercambiar puntos de vista al respecto.	✓		
i) Redactar y explicar oralmente sus ideas con claridad.	✓		



Actitudinal			
El contenido del video discutido como lluvia de ideas, la explicación de conceptos, y el posterior análisis e interpretación de imágenes sobre las repercusiones espaciales de la globalización, logró que los alumnos fueran capaces de:			
j) Relacionar los hechos narrados en el video de la división por muros con hechos históricos propios de su entorno inmediato o región.	✓		Cuando trabajaron en equipos se propició la crítica constructiva respecto a los temas. Por parte de algunos alumnos se observó el desinterés hacia las intervenciones de sus compañeros.
k) Asumir una postura a favor o en contra de un acontecimiento que se relaciona con contexto actual del capitalismo.	✓		
l) Tener una actitud de interés ante los hechos que se han vinculado con la construcción del muro.		✓ X	
m) Tomar una actitud de respeto y tolerancia ante la participación de sus compañeros.	✓		
n) Contrastar su opinión con las de otros estudiantes.	✓		

## Sesión de desarrollo

Tabla 4.9 Lista de cotejo para la evaluación de la secuencia  
(Sesión de desarrollo. Actividades 4 y 5)

	SI	NO	OBSERVACIONES
<b>Conceptual</b>			
Por medio de lluvia de ideas (para identificar conocimientos previos) los alumnos fueron capaces de:			
a) Identificar cartográficamente el espacio fronterizo México-Estados Unidos y conceptualizarlo como una producción social.	✓		A través de la lluvia de ideas el profesor identificó la concepción alternativa que frontera y límite significan lo mismo. Llevó más tiempo del programado esta actividad
b) Deducir las características físicas, económicas, sociales y políticas de la región fronteriza.	✓		
c) Expresar las principales problemáticas físicas, económicas, sociales y políticas de la región fronteriza.	✓		
d) Conceptualizar el espacio fronterizo México-Estados Unidos como una producción social.	✓		
<b>Procedimental</b>			
En el mapa individual que identifica a la región fronteriza México-Estados Unidos, el alumno fue capaz de :			
e) Poner en práctica sus habilidades cartográficas al identificar la tipología de los límites entre México y Estados Unidos, así como la cobertura de la región fronteriza de estos países.	✓		Fue difícil para los alumnos desarrollar habilidad de interpretación cartográfica de dos elementos: la amplitud de la franja fronteriza y el emplazamiento que tiene el límite político internacional. Con respecto a la lectura se puede destacar que faltó coherencia al expresar sus ideas de forma escrita.
f) Relacionar los aspectos físicos, políticos, socioeconómicos y culturales de la frontera.	✓		
Con la lectura dirigida “El espacio fronterizo México-Estados Unidos”, los alumnos fueron capaces de:	✓		
g) Identificar las ideas claves del texto.	✓		
h) Expresar ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.	✓		
i) Redactar sin errores ortográficos o de sintaxis.	✓		
<b>Actitudinal</b>			
Por medio del mapa individual de la región fronteriza México-Estados Unidos como material de apoyo y la lectura dirigida, los alumnos fueron capaces de:			

j) Expresar valores culturales en relación a su propio contexto.	✓		Reconocieron que en la frontera norte se reafirma la identidad nacional y va acorde con los valores culturales de los alumnos. Les intereso el tema de la violencia. Mostraron actitud de respeto y tolerancia ante la participación de sus compañeros en la plenaria.
k) Asumir una postura respecto a la problemática que experimenta la región norte fronteriza del país.	✓		
l) Mostrar sensibilidad ante las problemáticas vividas en la frontera norte de nuestro país	✓		
m) Valorar los patrones culturales que se manifiestan en la región fronteriza norte.	✓		
n) Tomar una actitud de respeto y tolerancia ante la participación de sus compañeros.	✓		
o) Contrastar su opinión con las de otros estudiantes.	✓		

## Sesión de cierre

Tabla 4.10 Lista de cotejo para evaluar la secuencia (Sesión de cierre. Actividad 6)

	SI	NO	OBSERVACIONES
<b>Conceptual</b>			
A través del debate, los alumnos fueron capaces de:			
a) Recuperar los conceptos aprendidos para argumentar su postura.	✓		Al expresar sus ideas, los alumnos recuperaron los conceptos aprendidos y lo relacionaron con las problemáticas de la frontera.
b) Comparar la problemática migratoria que enfrentan México y Estados Unidos en la actualidad.	✓		
<b>Procedimental</b>			
c) Seguir instrucciones y procedimientos para lograr propósitos.	✓		Los alumnos argumentaron su postura a partir de los conceptos aprendidos en clase. Durante el debate se detectaron algunas muletillas en los estudiantes.
d) Relacionar los aspectos físicos, políticos, socioeconómicos y culturales de la frontera.	✓		
e) Expresar ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.	✓		
f) Utilizar un vocabulario adecuado y comprensible.	✓		
g) Defender y justificar sus razonamientos.	✓		
<b>Actitudinal</b>			
h) Expresar valores culturales en relación a su propio contexto.	✓		Los alumnos fueron receptivos para entender las reglas del debate. Desde su postura en el juego de roles, los alumnos asumieron una actitud patriótica donde se reivindicaban los intereses y necesidades de cada actor social. La inclusión de distintos puntos de vista nutrió de elementos argumentativos al debate.
i) Asumir una postura respecto a la problemática que experimenta la región norte fronteriza del país.	✓		
j) Establecer relaciones entre lo estudiado en clases anteriores con su vida cotidiana.	✓		
k) Asumir una actitud constructiva en los distintos equipos de trabajo.	✓		
l) Valoran las opiniones de sus compañeros.	✓		

			<p>Concluyeron que estas manifestaciones se reproducen en otras regiones de México</p> <p>El debate se desarrolló con una actitud de respeto y tolerancia.</p>
--	--	--	--

## Conclusiones

El ejercicio de concluir se plantea como la exposición de los principales hallazgos, contribuciones, limitaciones y nuevas líneas temáticas de trabajo académico como docente; lo que significa, cerrar este proceso formalmente y abrir nuevas posibilidades para la construcción de conocimiento.

Para esto se argumentó siguiendo la línea de los objetivos generales y específicos que orientaron esta investigación, identificando ideas y recomendaciones desde los niveles epistemológico, metodológico y conceptual-contextual, destacando los elementos más importantes que surgieron en torno a la función de los espacios fronterizos y su territorialidad en el contexto del Estado Capitalista de la era global y a la elaboración de una secuencia didáctica basada en el diseño instruccional.

Después del proceso de investigación, se pudieron comprender las múltiples relaciones que existen entre las aportaciones teóricas que se conocen de la Ciencia Geográfica y el territorio de la didáctica de la disciplina para el Nivel Medio Superior con el propósito de promover el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Entre las reflexiones que propició esta tesis se destaca que:

- La agenda de investigación contemporánea de la Geografía Política sobre el tema de las fronteras se ha interesado por abordar otros aspectos relacionados que hace poco tiempo no se consideraban, tales como el Estado y sus funciones frente al contexto de modelo neoliberal, los marcos jurídicos territoriales, las luchas por el poder, las alianzas políticas que se establecen y la formas de operación, así como sus intereses que son la fuente de conflictos y tensiones, consensos y negociaciones que se expresan en formaciones socio-espaciales, entre otros temas.
- Cómo se revelan los procesos sociales desiguales y diferenciales en el espacio temporal de una región fronteriza. En esta lógica existen procesos de acumulación capitalista, con tintes de desposesión, que se articulan para

producir espacios de poder concretos en diversas escalas en donde las desigualdades sociales se manifiestan de manera notoria.

El alumnado del grupo 615 de la ENP, plantel 9, "Pedro de Alba" que cursó Geografía Política y participó en la secuencia didáctica, consiguió desde su pensamiento formal emplear redes conceptuales, que se organizaron en estructuras que van de lo general hasta lo particular, para así construir un esquema del concepto de espacio geográfico y fronterizo, desde sus ideas previas que al compararse con el nuevo conocimiento que incorporaron, se pudieron concebir las relaciones entre los conceptos de Estado, Estado-nación, globalización y neoliberalismo.

El estudio en el aula de las dinámicas territoriales del mundo en la Geografía Política que se imparte en el bachillerato de la ENP, deben ser introductorias al concepto de frontera, ya que van orientando y promoviendo el desarrollo de variadas habilidades para lograr un aprendizaje significativo, mediante múltiples situaciones de trabajo (estrategias y recursos), que le permitieron a los estudiantes comprender que la valoración de la frontera, no es subjetiva, sino que se trata de un proceso de producción del espacio, que pone en relación las condiciones locales con las dinámicas globales de la sociedad.

Lamentablemente esta forma de analizar, explicar e interpretar el espacio geográfico en las escuelas de nivel básico y Medio Superior de México y el mundo, todavía están muy alejadas de la producción científica que tienen las ciencias.

En la actualidad el alumnado y la sociedad en su conjunto perciben todavía a la Geografía como algo que no sirve para nada, al considerarla como una acumulación de elementos del conocimiento de otras disciplinas, incapaz de ser una ciencia auténtica, autónoma y sin razón de ser, además, es molesto y tedioso su aprendizaje. Se piensa que ahora los medios de comunicación (cine, radio, televisión, Internet, redes sociales, medios impresos e ilustrados), muestran y explican de forma más efectiva el día a día de lo que ocurre en los países. Lo que la mayoría de la gente desconoce, es que existe una realidad enmascarada detrás de los lineamientos pedagógicos tradicionales e inofensivos que todavía se enseñan

en Geografía. Hay otros procedimientos de este saber científico (no educativos, sino aplicados y prácticos), que resultan bastante útiles para que el moderno aparato del Estado haga una efectiva gestión, organización y análisis de los espacios económicos y políticos que interesan controlar sobre la superficie terrestre.

En referencia a la didáctica de la Geografía se puede afirmar que la corriente constructivista en la educación geográfica ha aportado elementos valiosos para crear nuevas concepciones del aprendizaje escolar encaminadas a lograr un razonamiento, actitud crítica y autónoma en los estudiantes, además, en el ámbito de la práctica docente se concibe al profesor como un guía, facilitador y mediador del aprendizaje.

### **Fortalezas**

Una de las fortalezas de este trabajo radica en haber podido documentar una experiencia de enseñanza-aprendizaje combinando los elementos teóricos de la Geografía Política con el saber pedagógico, para lograr una adecuada transposición didáctica que permitió explicar la función de los espacios fronterizos en la globalización bajo condiciones normales en una aula de clase, es decir, con un grupo de aproximadamente 40 estudiantes, con recursos disponibles en las aulas de la ENP.

Considero que los logros destacables de la propuesta de diseño de una secuencia didáctica para comprender la función de los espacios fronterizos en el contexto del Estado Capitalista de la Era Global basada en el diseño instruccional fueron la:

- Comprensión y aplicación de conceptos que permitió a los alumnos reconocer las problemáticas específicas que se presentan como una producción social de la región fronteriza México-Estados Unidos.
- Integración del conocimiento a través un debate conformando equipos colaborativos donde los alumnos demostraron públicamente lo que aprendieron sobre el tema de espacios fronterizos y al mismo tiempo se



generaron propuestas de solución a un conflicto actual generado en el espacio fronterizo antes citado.

- Adquisición de una conciencia reflexiva en los procesos analizados.
- Socialización de los conocimientos tal y como lo menciona Vygotsky, pues no se impuso la opinión del profesor, sino por consenso, la de los equipos.
- Metacognición, es decir, los alumnos discriminaron información y utilizaron otros referentes de acuerdo con las demandas de la tarea encomendada.
- Autonomía y la participación activa de los estudiantes, esto los motivó y llevó a realizar las actividades con entusiasmo e interés, el cual se reflejó en las plenarios organizadas de forma grupal destinadas a exponer sus dudas y asumir el rol asignado durante el debate.
- Reafirmación del tema sobre los espacios fronterizos en la globalización fue útil, porque permitió relacionar otros conceptos y definiciones aprendidos a lo largo del curso de Geografía Política. Además ayudó a clarificar con los alumnos que las dinámicas socio-espaciales que experimenta la frontera Norte de nuestro país con Estados Unidos bajo el modelo neoliberal, se articulan en buena medida con otras escalas territoriales o centros de poder, por ejemplo, desde la década de 1980, los nuevos procesos productivos del capitalismo en la frontera han impactado en los esquemas de flexibilización laboral y posteriormente se expandieron en todo el territorio nacional.

### **Limitaciones**

La cantidad de estudiantes con la que se desarrolló la propuesta didáctica fue una dificultad que refleja las condiciones cotidianas de trabajo para el docente en la ENP, ya que cada profesor debe atender muchos alumnos. Los grupos numerosos entorpecen la aplicación de nuevas técnicas de enseñanza basadas en el constructivismo.

Por otro lado, la forma en que está planteada la asignatura de práctica docente dentro del programa MADEMS-Geografía, obstaculizó la aplicación de esta propuesta didáctica, ya que no se contó con un grupo asignado con el cual probarla en el transcurso de un semestre. Esto trajo como resultado problemas con el tiempo

de intervención, porque se realizó al final del ciclo escolar 2016-2017, por lo que el profesor titular únicamente otorgó tres sesiones para trabajar con los estudiantes.

Lo anterior impidió la instrumentación de la fase diagnóstica para tener un referente previo y de esta manera evaluar los avances de aprendizaje de los alumnos. Además, se requirió mayor tiempo para conocer las características del grupo y la relación de ellos con el profesor con el fin de propiciar un mejor desarrollo de habilidades procedimentales y actitudinales.

## **Retos**

Es importante hacer proyectos docentes alrededor de estrategias didácticas, construidas sólidamente, no sólo en cuanto a la disciplina, sino también atendiendo a los procesos de construcción de conceptos en la Geografía escolar que deben llevar a cabo los estudiantes, e incorporar en ellas lo que saben.

A partir de los resultados obtenidos es posible distinguir que hace falta generar más y mejores estrategias para abordar el tema de los espacios fronterizos en el contexto del Estado Capitalista de la Era Global desde una perspectiva constructivista. Por ejemplo, tener un mejor conocimiento de la metodología acerca del modelo del debate en el aula que implica enseñar a los alumnos a desarrollar habilidades como la argumentación, el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

El aprendizaje de la espacialidad de los procesos del ser humano debe ser perfectamente dominado por los profesores de Geografía, porque de lo contrario estaríamos transmitiendo serios errores conceptuales que redundarían en distorsiones inadecuadas para el aprendizaje de los estudiantes al tratar temas concretos del Programa de Estudios de Geografía Política.

Reforzar el aprendizaje sobre la realidad social actual de los espacios fronterizos en el ámbito disciplinar reclama que el profesor tenga un claro dominio sobre el concepto de espacio geográfico desde sus fundamentos teórico-metodológicos, así como de la producción de conocimiento geográfico reciente para luego llevar a cabo una realimentación a través de un debate entre geógrafos y maestros de la asignatura.

Como profesores de Geografía debemos estar atentos a otros temas clave de las fronteras, por ejemplo, los nuevos patrones de asentamiento, las disputas por el aprovechamiento del agua subterránea. Estos tópicos se justifican, ya que nuestros estudiantes tienen representaciones materiales y simbólicas, las cuales comprenden la constitución espacial que les ha tocado habitar, así como otros espacios con los cuales no tienen una relación directa, considerando siempre a nuestra disciplina como una relación del ser humano con el medio.

Finalmente, el diseño de la secuencia didáctica presentada en este trabajo de tesis me permitió descubrir que una sola propuesta de intervención no resuelve todas las dificultades que tiene que encarar la Geografía escolar como disciplina, sin embargo, la propuesta representa un esfuerzo por modificar la práctica docente en el salón de clases. Considero que es un proceso gradual y se deben incorporar muchos elementos a nuestra cátedra de enseñanza para que los estudiantes encuentren algo nuevo que aprender, proponiendo resolver problemas de forma interdisciplinaria.

El área de oportunidades que tengo por delante como docente es el de fortalecer los referentes conceptuales de la disciplina geográfica y del campo de la pedagogía, para que al combinarse estos dos esquemas de aprendizaje académico pueda entonces propiciar aprendizajes funcionales en los alumnos.

## Referencias

- Agencia de noticias AFP (2017). El muro, símbolo de vulnerabilidad de una sociedad [archivo de video]. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=BR8LI1idHIA>
- Agenda Estadística (2018) Universidad Nacional Autónoma de México, Recuperado de: <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2018/pdf/Agenda2018.pdf>
- Agnew, J. (2002). *Making Political Geography*. New York, USA: Arnold.
- Álvarez, E, García E., Gil, J. Martínez, P., Romero S. & Rodríguez, J. (2002). Diseño y evaluación de programas. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, No. (7), 185-187.
- Anderson. M., (1991). *Les frontiérs: un débat contemporain*. Recuperado de:  
<https://revistas.uptc.edu.co/index.php/perspectiva/article/view/2263/2219>
- Araya, F. Souto, X., Herrera, Y. (2015). El espacio geográfico, una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del valle del Limarí (Chile). *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 19(503), pp 741-798
- Arriaga, J. C. (2012). *Fronteras, por George Nathaniel Curzon: una lectura crítica*. Ciudad de México, México: Fénix.
- Arriola, J. (2006). *Globalización de la economía*. San Salvador, El Salvador: Asociación Equipo Maíz.
- Ausubel, D. (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En Elam, S. *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. CDMX, México:Trillas.
- Ayllón, T. (1982). *Notas para la historia de la enseñanza de la Geografía en la Escuela Nacional Preparatoria en Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística*. Ciudad de México, México: Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística.
- Baquedano, J. (2014). *El mapa como instrumento didáctico en la Educación Primaria*. Soria, España: Universidad de Valladolid.

- Baquero, R. (2013). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Benedetti, A. (2014). *Espacios fronterizos del sur sudamericano. Propuesta de un modelo conceptual para su estudio en Estudios fronterizos*. Buenos Aires, Argentina.
- Benejam, P. (1992). La didáctica de la Geografía desde la perspectiva constructivista. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, 37-42.
- Benejam, P. (2001). *La integración del trabajo lingüístico en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las materias. El caso de Ciencias Sociales*. Programa de Gestión
- Bruner, C. (1969). *Control de estímulos verbales en niños con repertorio conductual limitado*. Ciudad de México, México: UNAM.
- Bustos, A. *Apuntes para una crítica de la Geografía Política: territorio, formación territorial y modo de producción estatista*. Sao Paulo, Brasil: Universidad de Sao Paulo.
- Capel, H., Luis, A., Urteaga, L., (1984). *La Geografía ante la reforma educativa*. Geo-Crítica. Recuperado de:  
<http://www.ub.edu/geocrit/xiv-coloquio/deMiguelClaudinoSouto.pdf>
- Carrasco, G. y Ramos, A. (2008). *Cambios y continuidades de la Geografía en la Escuela Nacional Preparatoria en Preparatoria en Boletín en la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística*. Ciudad de México, México: Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44.
- Castañeda, J. (2005). La enseñanza de la Geografía en México. Una visión histórica; 1821-2000, en *Anales del X Encuentro de Geógrafos de América Latina*. Sao Paulo, Brasil: Universidad de Sao Paulo.
- Castañeda, J. (2006). *La enseñanza de la Geografía de México*. Ciudad de México, México: Plaza y Valdés.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid, España: Alianza.
- Castro, Y. (2015). *Enseñanza de la ética a través de la pregunta que refuta. Una propuesta para el bachillerato*. Ciudad de México, México: UNAM.

- Cataia, M. (2007). La relevancia de las fronteras en el período actual: unificación técnica y compartimentación política de los territorios. *Scripta Nova*, XI (245) (21).
- Coll, C. Palacios, J. & Marchesi, A. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid, España: Alianza.
- Costa, W. (2010). *Geografía Política e gestão internacional dos recursos naturais*. *Estudios Avanzados*, 24 (68), 69-80.
- Cumberland, Charles C. (1980). *La Revolución Mexicana. Los años constitucionalistas*. CDMX, México: Fondo de Cultura Económica.
- De Blij, H. (2005). *Why geography matters. Three Challenges Facing America: Climate Change, the rise of China, and global terrorism*. Nueva York, EUA: Oxford University Press.
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la Geografía contemporánea*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- De Meira, C. (1997). *Geopolítica y teoría de las fronteras*. Buenos Aires: Círculo Militar.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad de México, México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.
- Domínguez, M. (1997). Efectos de pantalla y constructivismo. *Pensamiento*, Vol. XXI, Santiago de Chile.
- Domínguez, A. & Pesce, F. (2002). Paradigmas en la Enseñanza de la Geografía. *Revista de la Educación del Pueblo*, No. 88, Montevideo, pp. 14-23. Recuperado de <http://files.grabelelo-hotmail-com.webnode.com.uy/200000020-6e69d705ae/P0001FileEnfoques%20paradigm%C3%A1ticos%20vinculados%20a%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20geograf%C3%ADa.pdf>
- Ducoing, P., & Serrano Castañeda, J. (1996). La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (1).
- Durán, D. (1993). *Los cambios mundiales y la enseñanza de la Geografía*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

- Eggen, P. & Kauchak, D. (2009). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. CDMX, México: Fondo de Cultura Económica.
- Escolar, M. (1997). *Críticas al discurso geográfico*. San Pablo, Brasil: Ediciones HUCITEC.
- Flores, A. (2017). *Intervención didáctica para la enseñanza de la Geografía Humana en bachillerato*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Geografía. Ciudad de México.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Ciudad de México, México: Planeta.
- García, A. (1992). *Geografía y humanismo*. Colección Prácticas de Geografía Humana. Barcelona: Oikos-Tau.
- García, R. (2012). *Hacia una reestructuración del programa de Geografía del 4° grado del Bachillerato de la ENP, en el marco de la sociedad del conocimiento*. Ciudad de México, México: UNAM.
- González, C. (2012). Aplicación del Constructivismo Social en el Aula. *Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural – IDIE – Organización de Estudios Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura - OEI – Oficina Guatemala*.  
Recuperado de:  
[https://www.oei.es/historico/formaciondocente/materiales/OEI/2012\\_GONZALEZ\\_ALVAREZ.pdf](https://www.oei.es/historico/formaciondocente/materiales/OEI/2012_GONZALEZ_ALVAREZ.pdf)
- González, R. (2016). *La utopía de la educación geográfica en las declaraciones internacionales de la UGI en XIV Coloquio Internacional de Geocrítica*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Gottman, J. (1951). *Geography and International Relations*. World Politics, 3(2), 153-173 doi:10.2307/2008950
- Grimson, A. (2003). *La nación en sus límites: contrabandistas y exiliados en la frontera Argentina – Brasil*. Barcelona, España: Gedisa.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, España: Morata.
- Gurevich, R. (2007). *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas, un temario para su enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Haesbart R. (2005). *El mito de la desterritorialización*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores.

- Hatch, G. (2011). *La producción espacial de San Jerónimo – Santa Teresa: conflictos y tensiones de poder en la región de Paso del Norte*. Ciudad de México, México: [Tesis de maestría].UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México.
- Hatch, G., & Ibarra García, V. (2015). Las aguas subterráneas transfronterizas México-Estados Unidos: importancia e invisibilidad dentro del contexto del TLCAN. *América Latina Hoy. Revista de Ciencias Sociales*, 69 (1), 75-93.
- Hatch, G. (2016). *Conflictos jurídico-políticos por apropiación de aguas subterráneas en la región de Paso del Norte*. [Tesis de doctorado].UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México.
- Harvey, D. (1989). *La condición de la posmodernidad*. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Harvey, D. (2000). *Espacios de esperanza*. Madrid, España: Akal.
- Harvey, D. (2001) *Espacios del capital. Hacia una Geografía crítica*. Madrid, España: Akal.
- Harvey, D. (2004). *El nuevo imperialismo*. Madrid. España: Akal.
- Harvey, D. (2007). *Espacios del capital: hacia una Geografía Crítica*. Madrid, España: Akal.
- Harvey, D. (2012). La Geografía como oportunidad política de resistencia y construcción de alternativas. *Revista geográfica Espacios*, 2(4) pp 9-26.
- Herin, R. (1992). *Las dimensiones personales en la Geografía Social*. En García Ballesteros, Geografía y Humanismo. Barcelona, España: Oikus-tau..
- Held, D., McGrew, A. Goldblatt, D. y Perraton, J. (1999). *Global transformations. Politics, economics and culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Hernández, G. (2008). *Paradigmas en psicología de la educación*. Ciudad de México, México: Paidós.
- Hernández, G. (2012). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. Ciudad de México, México: Paidós.
- Hernández, F. & Ordoqui, J. (2009). La Geografía como campo científico, educativo y de acción. Los desafíos y compromisos en el siglo XXI. *Revista Universitaria de Investigación*, año 10, No. 1. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3175946.pdf>



- Hernández M. (coord.). (2006). *Globalización de la economía*. San Salvador: Asociación Equipo Maíz
- Hevilla, C. & Zusman, P. (2008). Diez años de estudios de fronteras en los coloquios internacionales de geocrítica. *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XII, número 270, pp. 250. Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/1573>
- Holman, V. (2008). Geografía y cultura visual: Apuntes para la discusión de una peagenda de indagación. Estudios Socioterritoriales. *Revista de Geografía*. No. 7, pp. 120-135. Recuperado de: [http://www.academia.edu/2233566/Geograf%C3%ADa\\_y\\_Cultura\\_Visual\\_apuntes\\_para\\_la\\_discusi%C3%B3n\\_de\\_una\\_agenda\\_de\\_Indagaci%C3%B3n](http://www.academia.edu/2233566/Geograf%C3%ADa_y_Cultura_Visual_apuntes_para_la_discusi%C3%B3n_de_una_agenda_de_Indagaci%C3%B3n)
- Irrazábal, N. & Saux, G. (2006). Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. *Educación, lenguaje y sociedad*. ,3(3), pp 33-57.
- Koff, H. (2008). *La política fronteriza comparada y las estructuras del poder*. Estudios políticos. Recuperado de <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/perspectiva/article/view/2263/2219>
- Lacoste, Y. (1977). *La Geografía un arma para la guerra*. Barcelona, España: Anagrama.
- Litwin, E. (1995). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lois, C. (2015). *El mapa: los mapas. Propuestas metodológicas para abordar la pluralidad y la inestabilidad de la imagen cartográfica*. Recuperado de: <http://www.geograficando.fahce.unl.edu.ar/article/view/Geov11n01a02>
- López, P. (1987). *Un método para la investigación acción participativa*. Madrid, España: Popular.
- Lorda, M. (2013). *La organización de la tarea didáctica: la planificación*. Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- Machado, L. (1990). *Deleuze e a filosofia*. Río de Janeiro, Brasil: Graal.
- Massey, D. (2011). *For space*. London: SAGE Publications.
- Mastrorilli, C. (2008). *Las leyes del Poder*. Buenos Aires :Ediciones Ciccus.
- Monereo, C. Castelló, M. Clariana, M. Palma, M., & Pérez, M. (2004). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.
- Montanero, M., (2004). Como evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. *Revista de educación*, no.335, pp 415-427

- Moreira, C. (2008). *La Nueva Política en América Latina: rupturas y continuidades*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Moreno, P. (2010). *La política educativa de la globalización en Horizontes Educativos*. Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Moshman, D. (1982). Exogenous, endogenous, and dialectical constructivism. *Developmental Review*, 2, 371-384.
- Muir, R. (1997). *Political geography. A new introduction*. London, UK: McMillan Press.
- Muñoz, A. (2014). *Enseñanza del espacio geográfico: actividades desde la ciudad*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Nin, M. C. y Leduc, S. M.(2013). *Leer y comprender en las clases de Geografía*. Geograficando. Recuperado de: <http://www.geograficando.fahce.unlp.edu.ar/article/view/GE0v09n09a04>
- Nogué, J., Rufí, J (2001). *Geopolítica, identidad y globalización*. Barcelona, España: Ariel.
- Obaya, A. y Ponce, R. (2007). *La secuencia didáctica como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje en el área Químico Biológicas*. [Tesis de maestría] Ciudad de México, México: FES Cuautitlán, UNAM y Escuela Normal Superior de Maestros.
- Ohmae, K. (1997). *El fin del estado-nación: el ascenso de las economías regionales*. Caracas, Venezuela: Andrés Bello.
- Oliveira, D. (2012). *Debates para una reconstrucción de lo público en educación: del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ortega, J. (2000). *Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía*. Barcelona, Cataluña, España: Ariel Geografía.
- Pansza, M., Pérez, E., Morán, P. (2006). *Fundamentación de la didáctica*. Ciudad de México, México: Gernika.
- Parra, A. (1910). *Atlas histórico de la Escuela Nacional Preparatoria: desde su fundación hasta los momentos de celebrarse el centenario de la proclamación de independencia; septiembre 15 de 1910*. Ciudad de México, México: ENP.

- Peñalosa, C. (2013). *Un modelo de diseño instruccional con apoyo de tecnologías: Revisión y propuesta*. En Estrategias docentes con tecnología. Guía práctica. México: Pearson, pp. 85-102
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria: preguntas frecuentes*. Naucalpan de Juárez, México: Pearson.
- Raffestin, C. (2007). *A propòsit d'algunes pradoxes limitològiques*. Documents d'Anàlis Geogràfica. Recuperado de:  
<https://revistas.uptc.edu.co/index.php/perspectiva/article/view/2263/2219>
- Ramos, M. (2016). *Tic's investigación dirigida, exposición y trabajo colaborativo para la enseñanza de la asignatura: Fundamentos de la vida (Biología)*. [Informe académico por experiencia profesional]. Ciudad de México, México: UNAM.
- Real Academia Española. (2002). Diccionario de la lengua española (22 ed): México
- Ritter, K. (1862). *Geographical Studies*. Boston: Goul and Lincoln. Recuperado de  
<https://revistas.uptc.edu.co/index.php/perspectiva/article/view/2263/2219>
- Robert Moraes, A. C. (2007). *Geografía: Pequeña historia crítica*. Sao Paulo, Sao Paulo, Brasil: Annablume.
- Robinson, W. (2013). *Una teoría sobre el capitalismo global. Producción, clases y Estado en un mundo transnacional*. Ciudad de México, México: Siglo XXI
- Rodríguez, F. (2000). *Viejas y nuevas Geografías, viejas y nuevas propuestas didácticas. El fin de los exclusivismos*. Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Rodríguez, J. (2012), Las categorías de espacio y tiempo en el marco teórico de la postmodernidad. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 27. Recuperado de: <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>
- Rodríguez de Moreno, (2010). *Geografía Conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la Geografía en la educación básica secundaria*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Romero, A. (2002). *Globalización y pobreza*. Bogotá: Unariño. Recuperado de  
<http://www.eumed.net/cursecon/libreria/AR-glob-libro.pdf>
- Romero, J. (2017). *La enseñanza de la Geografía en secundaria: desde las significaciones de los docentes*. Ciudad Nezahualcoyotl, México: UNAM.
- Romo, M., Gutiérrez, H. (1983). Los matices del positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria (1867 – 1964). *Perfiles educativos*, 21(2), pp 3-16.

- Roncal, F. (2004). *Pedagogía del Aprendizaje. Programa Lasallista de Formación Docente Departamento de Educación Distrito de Centroamérica Diplomado en Pedagogía y Calidad Educativa*. Guatemala.
- Rose, G. (2007). *Visual Methodologies. An Introduction to the interpretation of Visual Materials*. Second edition. London: SAGE Publications. Recuperado de [https://www.colorado.edu/geography/class\\_homepages/geog\\_4892\\_sum\\_11/geog4892\\_sum11/materials\\_files/Rose%20Visual%20Methodologies%20Chpt1+8.pdf](https://www.colorado.edu/geography/class_homepages/geog_4892_sum_11/geog4892_sum11/materials_files/Rose%20Visual%20Methodologies%20Chpt1+8.pdf)
- Salas, L. (2013). Reforma educativa neoliberal del Sistema de Bachillerato de la UNAM. *Revistas de didácticas Específicas*, núm 9, pp 116-149
- Santiago, J. (2011). Globalización, educación y enseñanza de la Geografía en el Geoforo. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. 17(961), pp. 1-20.
- Santos, (1996). *A natureza do espaço*. São Paulo, Brasil: Hucitec.
- Soja, E. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid; Traficante de sueños. Los Ángeles: Blackwell Publishing.
- Solé, I., & Coll, C. (1995). *El constructivismo en el Aula*. Barcelona, España: Grao.
- Souto, X. (1994). Implicaciones didácticas del estudio geográfico de las ciudades. *Investigaciones geográficas*. Universidad de Alicante, No. 12, pp. 93-118.
- Souto, J. M. (1998). *Didáctica de la Geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, España: Ediciones del Serbal.
- Souto, X. (2010). *Una educación geográfica para Chile*. Santiago, Chile:
- Souto, X., Moreno, N. & Coelho, A. (2012). La formación ciudadana en las sociedades tecnocráticas: una perspectiva crítica desde el Geoforo Iberoamericano de Educación. *Investigación en la Escuela*, No. 76, pp. 67-78.
- Strange, (2002). *La retirada del Estado. La difusión del poder en la economía mundial*. Barcelona, España: Intermón Oxfam Editorial.
- Taylor, J. (1994). *Geografía Política. Economía-mundo, estado-nación y localidad*. Madrid, España: Trama.
- Taylor, L. (2007). *El concepto de la frontera*. En M. Aguilera, *Antropología de las fronteras, alteridad, historia e identidad más allá de la línea* (págs. 231-261). Ciudad de México, México: El Colegio de la Frontera Norte-Porrúa.

- Torres, C. (2006). *Educación y neoliberalismo: ensayos de oposición*. Madrid, España: Popular.
- Universidad Nacional Autónoma de México, (1996). *Programa de Estudios de la Asignatura de Geografía Política*. Escuela Nacional Preparatoria.
- Uribe, G. (1996). *Geografía Política. Verdades y Falacias del fin de Milenio*. México, D. F., México: Nuestro Tiempo.
- Velázquez, (2004). *Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario, en Perfiles Educativos*. Ciudad de México, México.
- Vicens, V. (1961). *Historia de España y América*. Barcelona, España: Vicens Vives.
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Vigotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wallerstein, I. (1998). El tiempo del espacio y el espacio del tiempo: el futuro de la ciencia social. *Geografía Política*, 17(1), pp.
- Weigert, H. (1956). *Geopolítica. Generales y geógrafos*. Buenos Aires. Huella. Recuperado de <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/perspectiva/article/view/2263/2219>
- Woolfolk, A., (1999). *Psicología Educativa*. Naucalpan de Juárez, México: Prentice Hall.
- Zea, L. (1968). *El positivismo en México, nacimiento, apogeo y decadencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zorrilla, S. (2008). *Aspectos socioeconómicos de la problemática en México*. Ciudad de México, México: Limusa.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia. Recuperado de: <http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf>
- Zusman, P. (2008). *Geografías disidentes. Caminos y controversias*. Documents d'Analisi Geogràfica. Recuperado de: <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/perspectiva/article/view/2263/2219>

# ANEXOS

## Anexo 1. Video

Agencia de noticias AFP (2017). El muro, símbolo de vulnerabilidad de una sociedad [archivo de video]. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=BR8L1idHIA>





## Anexo 2. Imágenes

Figura 1. Devastación ecológica

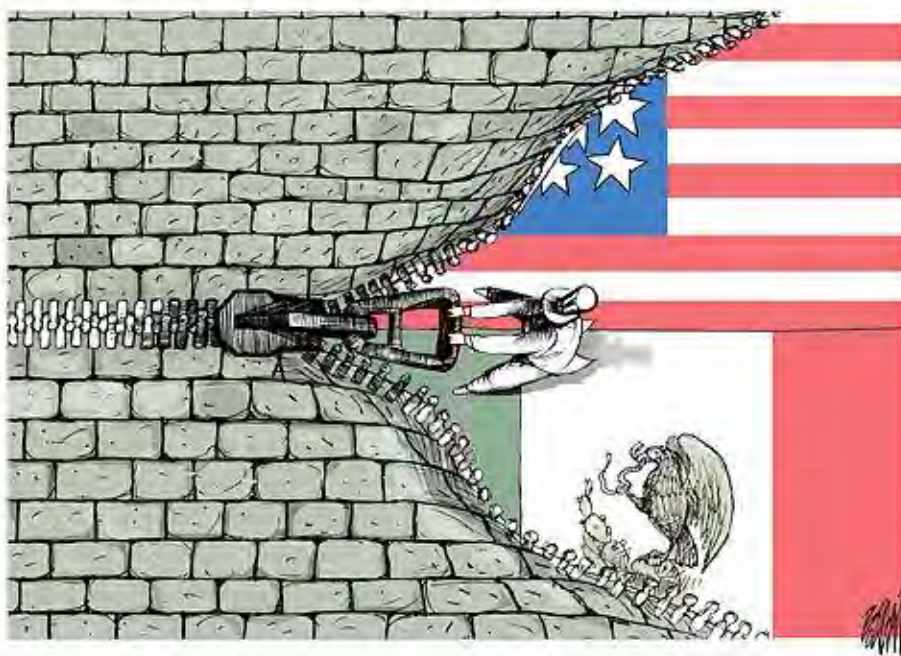


**Fuente.** Hernández M. (coord.). (2006). *Globalización de la economía*. San Salvador: Asociación Equipo Maíz



## Anexo 2. Imágenes

*Figura 2. Fronteras conflictivas*



**Fuente.** Hernández M. (coord.). (2006). *Globalización de la economía*. San Salvador: Asociación Equipo Maíz

## Anexo 2. Imágenes

*Figura 3. Comunidades en red*



## Anexo 2. Imágenes

Figura 4. Desequilibrios



**Fuente.** Hernández M. (coord.). (2006). *Globalización de la economía*. San Salvador: Asociación Equipo Maíz

## Anexo 2. Imágenes

Figura 5. La gran venta



**Fuente.** Hernández M. (coord.). (2006). *Globalización de la economía*. San Salvador: Asociación Equipo Maíz

## Anexo 2. Imágenes

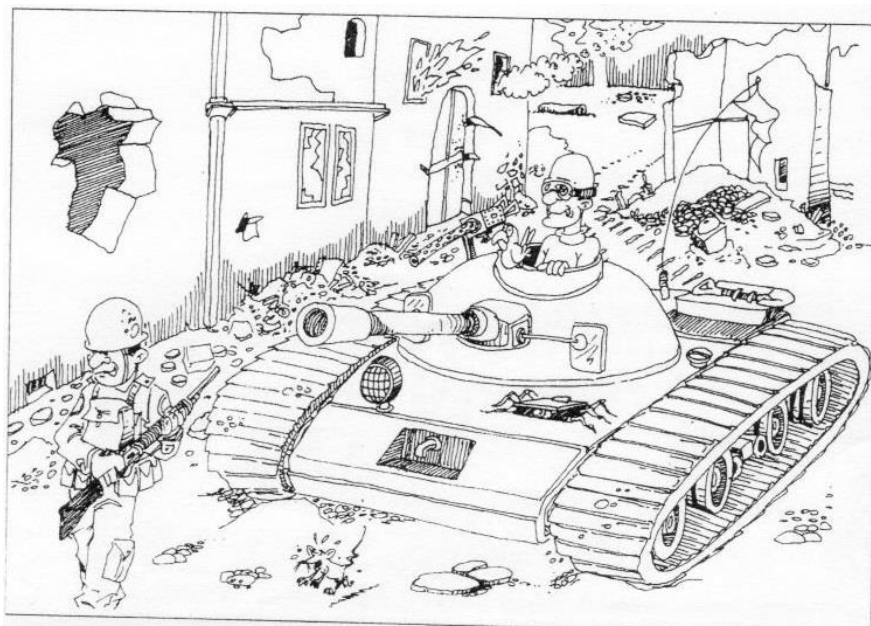
Figura 6. La batalla ganada



**Fuente.** Hernández M. (coord.). (2006). *Globalización de la economía*. San Salvador: Asociación Equipo Maíz

## Anexo 2. Imágenes

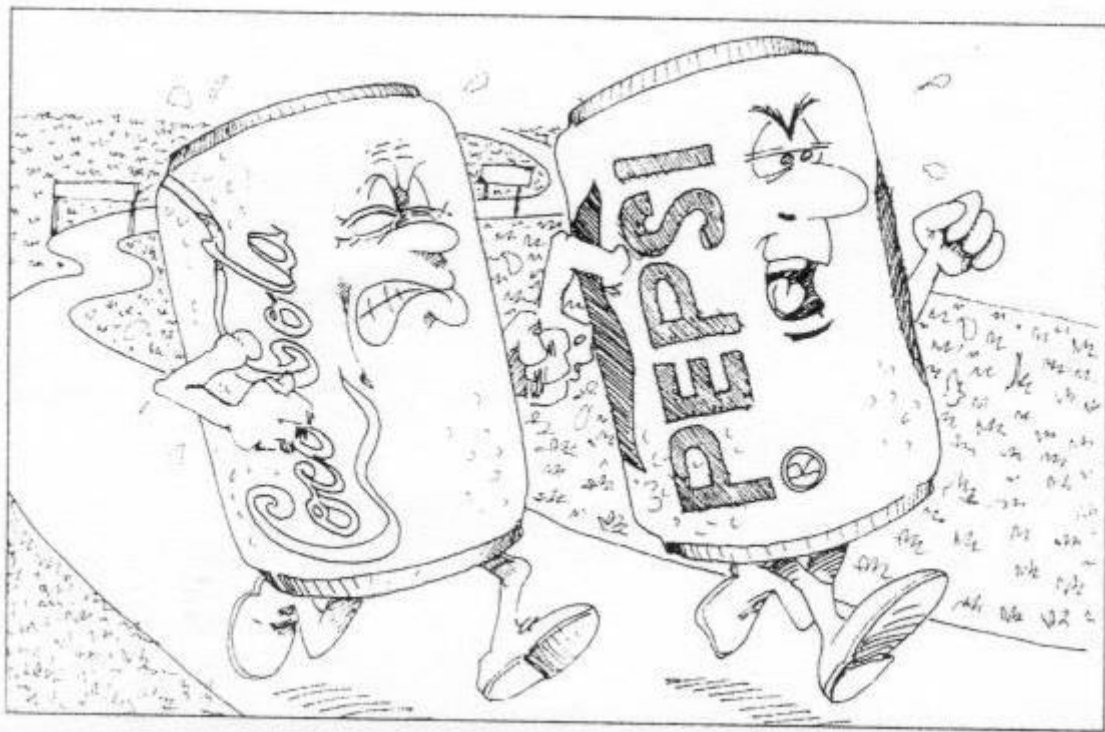
Figura 7. Conflictos bélicos



**Fuente.** Hernández M. (coord.). (2006). *Globalización de la economía*. San Salvador: Asociación Equipo Maíz

## Anexo 2. Imágenes

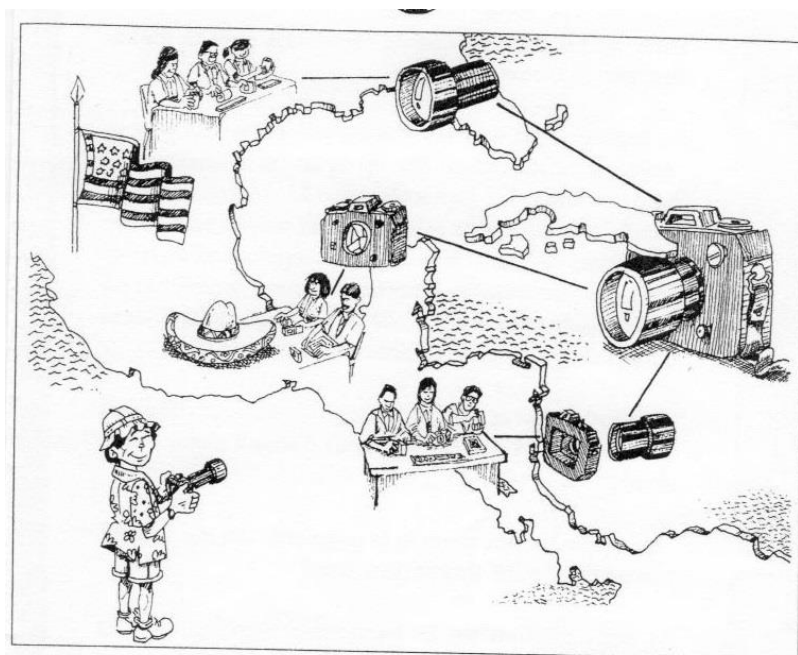
Figura 8. Una carrera frenética



**Fuente.** Hernández M. (coord.). (2006). *Globalización de la economía*. San Salvador: Asociación Equipo Maíz

## Anexo 2. Imágenes

Figura 9. Deslocalización de la producción



**Fuente.** Hernández M. (coord.). (2006). *Globalización de la economía*. San Salvador: Asociación Equipo Maíz



### Anexo 3. Mapa de la frontera México-Estados Unidos



Fuente. Sánchez, A. (2009). *Conocimientos Fundamentales de Geografía*. Vol. II. Ciudad Universitaria, México: Mac Graw Hill.

## **Anexo 4. Lectura “El espacio fronterizo México-Estados Unidos”**

### **EL ESPACIO FRONTERIZO MÉXICO-ESTADOS UNIDOS**

Los espacios fronterizos de nuestro tiempo han logrado tener una mayor importancia, no sólo jurídica, sino también política, económica, social y cultural, de cara al proceso globalizador.

Es una realidad que el Estado-nación como unidad política de poder ha pasado por un reajuste que se puede interpretar parcialmente por los diversos cambios en la esfera económica. La división internacional del trabajo fragmentó el proceso productivo y con ello, permitió que el capital eligiera nuevos horizontes de acumulación más flexibles, de acuerdo a la necesidad que requería el mismo. El programa maquilador, ayudó a consolidar este proceso en la frontera norte de México, por tanto, esta parte del territorio mexicano ha adquirido una importancia estratégica dentro del proceso globalizador del capital, y en lo concerniente a la fuerza de trabajo, que se ha introducido dentro del nuevo esquema productor de mercancías.

La frontera norte de México se empezó a reconfigurar espacialmente en la década de 1980, para recibir las inversiones necesarias, con el tiempo estas ayudaron a la consolidación de un nuevo proceso productivo. La creación de infraestructuras en la región ha jugado un papel trascendental para la reconfiguración de este espacio, porque gracias a ellas se han logrado las articulaciones necesarias que hoy existen entre cada una de las ciudades en ambos lados de la frontera, y desde luego responden a diferentes modelos e intereses de reproducción capitalistas en el contexto del Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN).

El territorio ha adquirido una valoración material importante para explicar los espacios ligados a procesos productivos específicos en la frontera México-Estados Unidos, en el cual, el capital busca aprovechar las potencialidades y ventajas de la vecindad geográfica de nuestro país con Estados Unidos. El desarrollo de corredores industriales se ha constituido como la parte más visible en esta reconfiguración espacial en la frontera norte. Su producción espacial obedece a distintos intereses representados por grupos de poder, entre los que destacan las inversiones públicas y privadas realizadas en infraestructura para el desarrollo de las actividades económicas; los recursos tecnológicos utilizados, y el interés de contar con una fuerza de trabajo contratada bajo nuevos esquemas laborales.

El factor de la distancia ha sido una de las ventajas más atractivas para el progreso y desarrollo de dichos corredores industriales en la frontera, lo cual ha permitido una mayor integración entre ambos territorios. Sin embargo conviene agregar que esta dinámica binacional en la frontera Norte se ve sometida a otras lógicas fuera de esta escala; han existido un sinnúmero de factores que provienen de otras escalas o centros de poder, como son las decisiones del poder político y económico en las capitales de ambos países, que han incidido en decisiones de suma importancia, tales como la misma delimitación de la línea fronteriza en el siglo XIX o en la imposición del cobro y recaudación de impuestos a las ciudades locales y en sus aduanas, entre otras.

*Lectura de creación propia*