



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

Y ¿para qué estudiamos geografía?: La
impartición de la materia de geografía en el
quinto año de primaria del Instituto Luis Vives

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

MARIANA BEATRIZ SOLORZANO LIRA

DIRECTORA DE TESINA

MTRA. MONTSERRAT CAYUELA GALLY



CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX. SEPTIEMBRE, 2023.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

Prefacio.....	3
Introducción.....	4
Capítulo 1. Instituto Luis Vives (ILV)	6
1.1 Contexto histórico de la creación del ILV.....	6
1.2 Creación del Instituto Luis Vives	7
1.3 El modelo educativo del ILV.....	9
1.4 El Vives en nuestros días.....	11
1.5 Estructura institucional.....	12
Capítulo 2. Fundamentos pedagógicos	15
2.1 EL Krausismo	15
2.2 Creación de la Institución Libre de Enseñanza.....	18
2.3 El Institucionismo.....	19
2.4 El papel de la docente.....	22
Capítulo 3. La geografía en “El Vives”	24
3.1 La geografía como ciencia social.....	24
3.2 Didáctica de la geografía.....	26
3.3 La materia de geografía en la educación básica en México.....	28
3.4 La geografía en los planes y programas de estudio de la SEP	30
3.5 La impartición de la materia de geografía en quinto año	33
Conclusión.....	43
Bibliografía.....	46

Prefacio

Durante siglos las mujeres han sido constantemente borradas en diferentes contextos, esto a causa del sistema patriarcal que aún impera hoy en día.

Hemos tenido que luchar por décadas para que la presencia y existencia de nosotras sea reconocida, a pesar de que seamos mayoría, según los datos del Banco Mundial (Banco Mundial, 2021) la población femenina en América Latina es de 50.8%, mientras que la masculina apunta a un 49%.

Tal es el ejemplo del campo educativo, donde conforme a los datos recopilados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), de acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo en 2020, México contaba con 1.2 millones de maestras y maestros en la educación básica: 69.9% son mujeres y el 30.1% son hombres. Es decir, la población es mayoritariamente femenina y persiste su invisibilización incluso en el lenguaje cuando se utilizan los términos "neutros", que de neutros no tienen nada porque siguen siendo indicativos masculinos.

Hoy en día tocar el tema del lenguaje y de los pronombres es polémico y genera grandes discusiones que llegan a polarizar a la sociedad; sin embargo, es necesario e importante que el tema esté sobre la mesa, es de orgullo saber que las nuevas generaciones cambian, se apropian y reconstruyen las palabras para describir su realidad, porque lo que no se nombra no existe, el lenguaje sufre transformaciones que denotan su vitalidad creando nuevas formas de comunicación vigentes.

Es por esta razón que en este trabajo por convicción y a modo de homenaje a las mujeres que fueron, son y seguirán siendo invisibles ante la sociedad machista, opte por la feminización del lenguaje, cambiando todos los vocablos "neutros" por términos femeninos, esto con el fin de ser nombradas y reconocidas con dignidad.

Si no nos nombramos nosotras ¿quién lo hará?

Introducción

Educar en ciencias sociales ha sido un tema polémico, iniciando porque las definiciones de cada una de ellas parten de distintos paradigmas, lo que provoca confusión y controversias entre las distintas corrientes de pensamiento. Aunado a esto el objeto de estudio de cada una de ellas también varía dependiendo de las visiones y la época en la que se estaban investigando. Además, es fundamental estudiar estas ciencias para comprender cómo funciona la sociedad, cómo se desarrollan las interacciones humanas, y cómo se toman decisiones que afectan a comunidades y naciones.

En algunas ciencias con el paso del tiempo se logró llegar a un "acuerdo" de lo que se debe enseñar de ella dentro de la educación, desde el nivel básico hasta el profesional. Y específicamente en educación básica esto se encuentra regulado por aquello que se establece desde los marcos curriculares que determina la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En el caso específico de la enseñanza de la geografía, han existido distintos planes educativos en los que se determinan programas de enseñanza en los cuales se han establecido los aprendizajes esperados que deben obtenerse, de acuerdo al grado escolar al que está dirigido el plan y las cualidades específicas en las que se debe trabajar para generar una conciencia crítica del espacio y la interacción de la humanidad con la naturaleza con el propósito de que la estudiante genere procesos de reflexión. Sin embargo, está geografía no es visible, pues si nos detenemos a preguntar a distintas personas de qué va la materia de geografía, la respuesta comúnmente es "la materia donde aprendes países y capitales ¿No?". Esto evidencia que durante muchos años se ha mantenido un modelo de enseñanza de la geografía, y por tanto también estrategias educativas carentes de visiones críticas y complejas que permitan entender y problematizar de manera integral el mundo en el que vivimos.

La geografía es una ciencia que fomenta la observación y el pensamiento analítico al promover la reflexión sobre los fenómenos naturales y sociales que tienen lugar en el mundo en el que vivimos. Esto conlleva a desarrollar una conciencia y un sentido de

responsabilidad ante nuestras acciones como seres humanos y cómo estas repercuten en el medio ambiente.

Por esta razón existen propuestas educativas que plantean modelos de enseñanza que potencializan estas habilidades, desde un lugar en el que se ve a la educación como una herramienta para la autonomía y la emancipación. Tal es el caso del Instituto Luis Vives, un colegio formado por exiliadas españolas que buscaban crear un espacio educativo que pudiera proveer de todos los conocimientos básicos y necesarios a todas las niñas que habían tenido que dejar su país debido a la situación política y necesitaban retomar sus estudios en un lugar seguro, con una perspectiva distinta.

Con el paso de los años “El Vives”, como se nombra por la propia comunidad escolar, se caracterizó por ser un colegio que se especializaba en educar niñas felices, conscientes de su espacio, críticas y sensibles ante las artes y las ciencias sociales. Este colegio es un espacio educativo libre y congruente con sus ideales desde su fundación y lo demuestra a diario en su quehacer pedagógico y en la calidad de vida que reflejan sus egresadas.

Es por ello que en este trabajo se expone un análisis sobre el ejercicio pedagógico de la materia de geografía en el instituto Luis Vives.

En el primer capítulo del libro, se realiza un recorrido histórico de cómo se creó el Instituto Luis Vives. Además, se explica la manera en que esta escuela lleva a cabo sus actividades, destacando sus métodos de trabajo, enfoques, y las estrategias que utiliza para cumplir con sus objetivos y se examina en detalle la organización interna del personal que trabaja.

En el capítulo dos se hablará a profundidad sobre los fundamentos pedagógicos y filosóficos del Krausismo que dieron vida al Institucionismo, un modelo pedagógico que revolucionó la forma de enseñar en España y que llegó hasta tierras mexicanas para reproducirse en contextos escolares como el Instituto Luis Vives.

Finalmente, en el capítulo tres se realiza una descripción a grandes rasgos sobre la geografía como ciencia social, como se ha implementado como materia escolar a nivel primaria y un recuento de las estrategias pedagógicas que se llevaron a cabo con el grupo de quinto año.

Capítulo 1. Instituto Luis Vives (ILV)

1.1 Contexto histórico de la creación del ILV

En 1936 España se enfrentó a un golpe de estado militar, que terminaría en una guerra civil entre el gobierno republicano y el militarismo de Franco, luego de tres años de lucha, los simpatizantes de Franco ocuparon todo el territorio español, es aquí cuando se da fin a la guerra civil y comienza un periodo aún más complicado para España, la Dictadura Franquista. De acuerdo con Hoyos (2016) a partir de este momento miles de familias españolas se vieron forzadas a hacer sus maletas y abandonar su país, buscando salir de España con la idea de encontrar un lugar seguro donde vivir, pero, con la esperanza de regresar a su hogar cuando acabara la dictadura franquista.

En marzo de 1939 fue creado el Servicio de Evacuación de Refugiados Españoles (SERE), que como su nombre lo indica se encargaba de acompañar y guiar a las personas que migraban a otros países. Es así como según Hoyos (2016) menciona que gran parte de estas familias arribaron en México, esto debido al gesto de solidaridad y respeto que tuvo el presidente mexicano Lázaro Cárdenas de recibirles; México tenía varios años manteniendo una estrecha relación con la República española.

Ese mismo año el gobierno mexicano y el SERE se unieron para crear instituciones que tenían el propósito de apoyar de distintas formas a las exiliadas. Una de ellas fue fundando el Comité Técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles (CTARE), que tuvo la responsabilidad de velar por la seguridad de estas personas, brindándoles un hogar, trabajo y educación. El CTARE, por medio de la financiación del gobierno mexicano, creó empresas que tenían el objetivo de emplear a las refugiadas, mientras que a otras les otorgaba préstamos para que invirtieran en un negocio, el fin de esta estrategia era no solo que pudieran integrarse, sino que también aportaran a la economía de México.

Al CTARE también le era imprescindible atender a la población estudiantil, dice Hoyos (2016) que: “La educación jugó un papel esencial como carta de presentación de los exiliados en México” (p.135). Es por ello que con el apoyo del gobierno del presidente

Lázaro Cárdenas a través de los acuerdos que estableció con Juan Negrín¹ fundaron escuelas que se apegaban a las necesidades de esta pequeña comunidad “el propósito inicial de estas escuelas fue el de dar cabida a cientos de maestros y niños que vieron truncada su educación por la Guerra Civil española.” (Morán, 2001, p. 9) Un propósito que encontró resonancia en el proyecto político pedagógico cardenista que instauró un modelo de educación socialista en el sistema educativo mexicano bajo la premisa de que la educación contribuye en el progreso del país.

El propósito de la creación de estas instituciones educativas era además difundir la cultura republicana española, como menciona Monedero (1996) buscaban tener un espacio donde se permitiera seguir inculcando las ideas de la república para reforzar la identidad y no dejarla en el olvido.

Este objetivo no fue difícil de cumplir, pues entre las refugiadas había muchas intelectuales y maestras destacadas que habían dedicado su trayectoria laboral a la Institución de Libre Enseñanza², un modelo que podían implementar en México y que tenía la ventaja de ser afín a los ideales que estaba instaurando la educación mexicana en esos años.

1.2 Creación del Instituto Luis Vives

Entre estas nuevas instituciones creadas con el apoyo del gobierno mexicano estaban la Academia Hispano-Mexicana, el Colegio Madrid y el Instituto Luis Vives. Este último abrió sus puertas en agosto de 1939, iniciando sus labores dando clases para regularizar a las niñas que venían rezagadas, y fungía como un espacio seguro para esta comunidad, que hasta el día de hoy sigue con esos principios puesto que alberga estudiantes de diversos países.

Juan Luis Vives fue un filósofo humanista español del siglo XV, que aportó al campo pedagógico con sus ideas modernizadoras viendo la educación desde el

¹ Presidente de gobierno durante la Segunda República Española

² Profundizaré sobre este modelo educativo en el siguiente capítulo.

enriquecimiento del espíritu, impulsando el uso del método inductivo y experimental, para formar una persona virtuosa, porque para él, el fin de la educación es el bienestar. Según Cruz (1992) “La elección del nombre del centro educativo no fue casual y estuvo repleto de referencias y añoranzas. Luis Vives en su época, y los maestros republicanos en su coyuntura histórica, defendieron proyectos pedagógicos reformistas.” (p, 531)

El primer gran evento que tuvo “El Vives” antes de abrir oficialmente sus aulas, fue un ciclo de conferencias en el que importantes intelectuales mexicanas presentaron sus ponencias sobre diversos temas de interés, desde filosofía e historia, hasta astronomía. Posteriormente también ofreció cursos de alfabetización a obreros.

“El Vives” inició su actividad académica unos meses después, en noviembre de 1939 con cursos de regularización para todas aquellas niñas y adolescentes que acababan de llegar a México. Para febrero de 1940 inició oficialmente las clases en jardín de niños y nivel primaria incorporados a la Secretaría de Educación Pública (SEP) mientras que secundaria y bachillerato estaban incorporados a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El ILV tuvo que pasar por varios inmuebles en la Ciudad de México hasta llegar al lugar donde actualmente se encuentra establecido. Para el 7 de enero de 1940 se inaugura el primer edificio en Arquímedes No 4, donde sólo se ubicaba la primaria, mientras que en Gómez Farías No 40, se encontraban la secundaria y la preparatoria. Ambos edificios tuvieron que ser acondicionados para poder funcionar como escuelas. Un año más tarde todos los niveles se pudieron concentrar en el edificio de Gómez Farías la colonia San Rafael.

El primer año, la escuela tuvo una plantilla de 250 alumnas, en su mayoría españolas, aunque también había mexicanas, europeas, e incluso algunas de las niñas de Morelia³ que fueron rescatadas, la mayoría de las estudiantes fueron becadas debido a la situación que vivían.

³ Los niños de Morelia fueron 456 hijos de españoles exiliados que fueron traídos a México en barco y acogidos en Morelia donde una escuela española les brindó educación durante un tiempo.

Es importante mencionar que el Instituto, siguiendo sus ideales y como muestra de empatía, en la década de los 70's acogió a muchas estudiantes que huían de las dictaduras militares de Chile, Argentina y Uruguay.

Para el año de 1949 el Instituto enfrentó a una crisis debido a que se suspendió el apoyo que recibían por parte de los organismos españoles, pero no se quedaron con los brazos cruzados, buscaron apoyo y recaudaron fondos.

Otra de las crisis a las que se enfrentó "el Vives" fue en 1970, cuando los dueños del inmueble decidieron derribar una parte del edificio. El entonces director Juan Bonet interpuso una demanda ante las autoridades y terminó ganando el caso. Con el dinero de la indemnización por primera vez la institución logró obtener un inmueble propio, en el que hoy en día sigue habitando.

1.3 El modelo educativo del ILV

Desde su creación el ILV planteó la necesidad de trabajar en una educación integral, entendida como Monedero (1996) indica "el proceso del que deben surgir valores e ideas que permitan al individuo realizarse en el marco social de la colectividad, en las estructuras vivas del pueblo mexicano y como parte del mundo organizado, para servirlos con firmeza y decoro" (p. 3).

El éxito del instituto fue tan grande que para su tercer año de servicio ya contaban con más de 500 alumnas inscritas, y a pesar de que esto era bueno, comenzaba a ser parte de un problema, pues ya no contaban con más aulas. Fue así que empezaron a utilizar los sótanos y esto podría causarles la clausura por no brindar instalaciones adecuadas.

La clave de este éxito fue gracias a la plantilla de profesoras que no solo aportaban con sus experiencias y conocimientos, sino que también ponían alma y corazón. Se trataba de un compromiso más allá de lo académico, sentían que era su responsabilidad seguir los ideales pedagógicos que habían aprendido en la Institución de Libre Enseñanza, el amor a su país de origen, y el respeto por la república española,

pero, sobre todo, centrarse en un modelo de educación en el que las personas fueran creativas, críticas, auténticas, responsables y conscientes de su situación.

La Institución de Libre Enseñanza es el paradigma con el que se rige el Instituto Luis Vives, ya que uno de sus principales objetivos es “formar a sus alumnos en una enseñanza de corte liberal”⁴ que les permita ser conscientes, críticos, sensibles, cultos, responsables y sanos.

Según Martínez (s. f.) “La práctica de enseñanza de la Institución rompe con la tradicional relación educador-educando que relegaba a este último a un papel pasivo, meramente receptivo. Los institucionistas hacen uso de una pedagogía activa y en íntimo contacto con la vida.” (p. 12) Es por ello que dentro de la práctica docente se busca crear espacios de formación libres e integrales donde los y las alumnas sean capaces de generar sus propios conocimientos a partir de su propia autonomía.

Los contenidos académicos en conjunto con las clases especiales, promueven un acercamiento y sensibilidad a temas de importancia pública, estimulando un pensamiento crítico desde las artes y las humanidades. En este sentido no solo se busca que la institución se apegue a estos ideales desde lo académico, sino que también lo demuestra en la construcción de sus espacios, salones amplios, iluminados, con ventilación y mobiliario apropiados a la edad, espacios de esparcimiento, y zonas de seguridad tanto física como mental.

“El Vives” también parte de las ideas Freinet de ver la educación desde los intereses de los y las niñas, donde ellos y ellas tienen un papel participativo y activo, potenciando así la libre expresión, la cooperatividad, la investigación y experimentación, con el propósito de generar un vínculo estrecho con su entorno, “En ese sentido se pretende que un alumno egresado del ILV se distinga, sobre todo, por su calidad como ser humano y por su capacidad de entender y respetar la posición del otro.” (Soliveres, 2021, p. 203).

⁴ Instituto Luis Vives. Instituto Luis Vives Colegio Español de México. 1939-1989: 50 aniversario. México. Instituto Luis Vives. p. 9.

Aunado a esto, mencionar que el Instituto Luis Vives a través del conjunto de materias obligatorias y extras, cumple con el objetivo de una educación integral, busca fomentar el respeto a la diversidad cultural y natural, y promover un desarrollo de la identidad.

1.4 El Vives en nuestros días

Tras 83 años de su apertura, el ILV sigue brindando un servicio de excelencia manteniendo su autenticidad, siendo nido de increíbles artistas, escritoras, científicas, doctoras, etc. con esta gran fidelidad al modelo educativo que tanto lo caracteriza, por impulsar a sus alumnas a experimentar y aprender, desde una perspectiva integral y crítica, además de ser un lugar que inspira el sentido de comunidad y pertenencia. En su propio himno escolar afirma: “Quien en el Vives estudió, no lo podrá olvidar jamás y siempre triunfará”.⁵ Crecer y aprender en el Vives deja una huella y crea un lazo muy grande entre cada una de las estudiantes, como se puede constatar al dirigirse a sus egresadas.

Siendo firme a su convicción, funciona como un segundo hogar para todas aquellas familias que emigran por diversas situaciones de vida y buscan un espacio educativo en que sus hijas puedan desempeñarse e integrarse de manera adecuada, es por ello que la institución alberga estudiantes mexicanos, indígenas, españoles, e incluso con nacionalidades de Argentina, Checoslovaquia, Chile, Italia, Estados Unidos, Francia, Brasil, Colombia, Venezuela y Ucrania. También tiene un sistema de becas para familias con problemas económicos, alumnas sobresalientes y huérfanas.

El Vives cuenta con una plantilla de profesoras titulares y especiales que es muy peculiar debido a la variedad de ideologías y autonomía pedagógica que ejercen. Cada una ha tenido una formación profesional en distintos ámbitos y esto provoca que en la práctica docente de la primaria exista una amplia diversidad. Las profesoras se encargan de actualizarse constantemente, de mantener un ambiente de respeto y cooperación tanto en el aula como con las compañeras, de trabajar en equipo y

⁵ Fragmento del himno del ILV, comunicación personal.

apoyarse entre todas, de comprometerse con la tarea de transmitir los conocimientos de manera adecuada, respetuosa, libre y divertida.

Sumado a esto la directora propicia un ambiente de confianza y empatía que se transmite tanto al equipo de trabajo como a toda la primaria. Es necesario mencionar que para “El Vives” es importantísimo cuidar de la salud mental, por ello también cuenta con una psicóloga que se encarga de dar contención emocional a todas las alumnas.

El ambiente dentro del aula favorece el aprendizaje, pues las estudiantes afirman que disfrutaban mucho de su escuela, y la extrañan cuando hay periodos vacacionales, esto es notorio cuando en una clase las participaciones fluyen, la iniciativa abunda y los conocimientos ya adquiridos salen a flote.

Las alumnas de primaria cuentan con clases especiales como; artes visuales, computación, ciencia, yoga, música, percusiones, coro, biblioteca y educación física. A cada una de estas se le dedican 50 minutos, siendo un total de 700 minutos a la semana de clases especiales, mientras que la materia de inglés tiene asignados 50 minutos al día y a las materias básicas y obligatorias se les dedican 750 minutos a la semana.

Otra dimensión que caracteriza esta institución es la cultural, específicamente los cuatro eventos culturales que se organizan a lo largo del ciclo escolar: 1. Las ofrendas en noviembre donde cada grado de la institución realiza un altar haciendo honor a la tradición mexicana por el día de muertos; 2. El encuentro cultural, un día en el que se presentan muestras artísticas, desde danzas, exposiciones plásticas, hasta conciertos; 3. La clase abierta de inglés, donde a partir de un tema las estudiantes preparan una exposición en este idioma para mostrar a las familias y 4. la feria del libro.

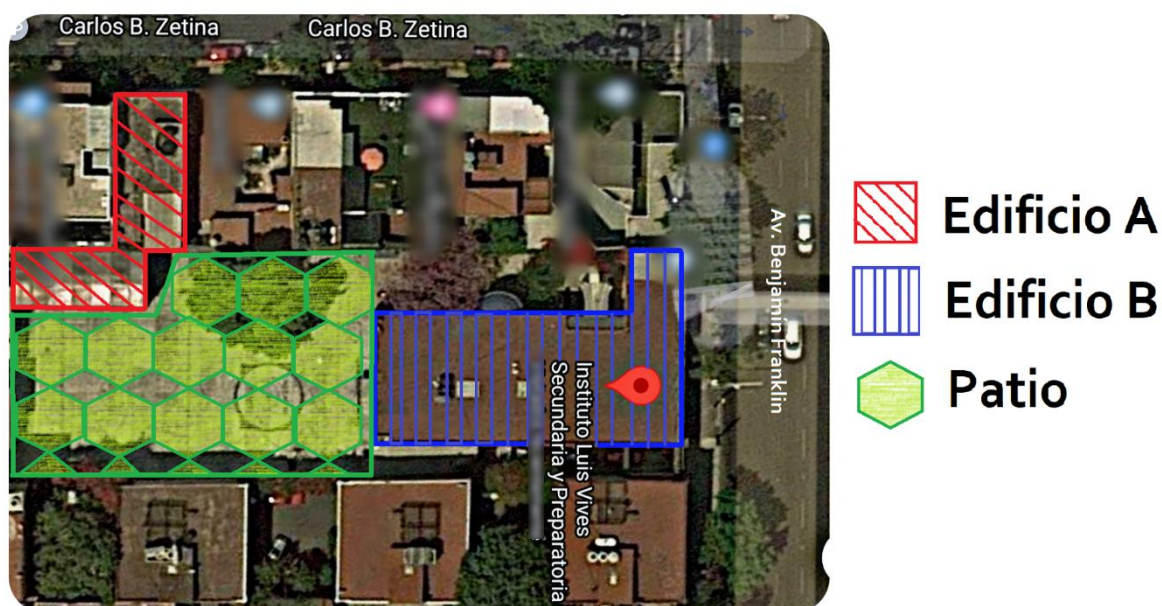
1.5 Estructura institucional

Actualmente el ILV está ubicado en el inmueble que obtuvieron en 1970, que se encuentra en la colonia Escandón. Cuenta con dos entradas, una para cada edificio, la de jardín de niños y primaria en Carlos B Zetina 39 (al que le llamaremos edificio A)

y la de secundaria y preparatoria ubicada en Benjamín Franklin 38 (al que le llamaremos edificio B). Para fines prácticos de este trabajo solo se hará referencia a la sección primaria.

Figura 1

Croquis interno del ILV



Fuente: Google maps (2023)

El edificio A, cuenta con tres salones para jardín de niños, seis salones para primaria, una oficina de dirección, una oficina de administración, una sala y biblioteca de maestras, una biblioteca de alumnas, sanitarios en planta baja y segundo piso, dos cuartos de limpieza, una oficina de psicología, un sanitario para todo el personal del edificio, un patio en la azotea, un invernadero y un salón de música, estos tres últimos se comparten con las alumnas del edificio B.

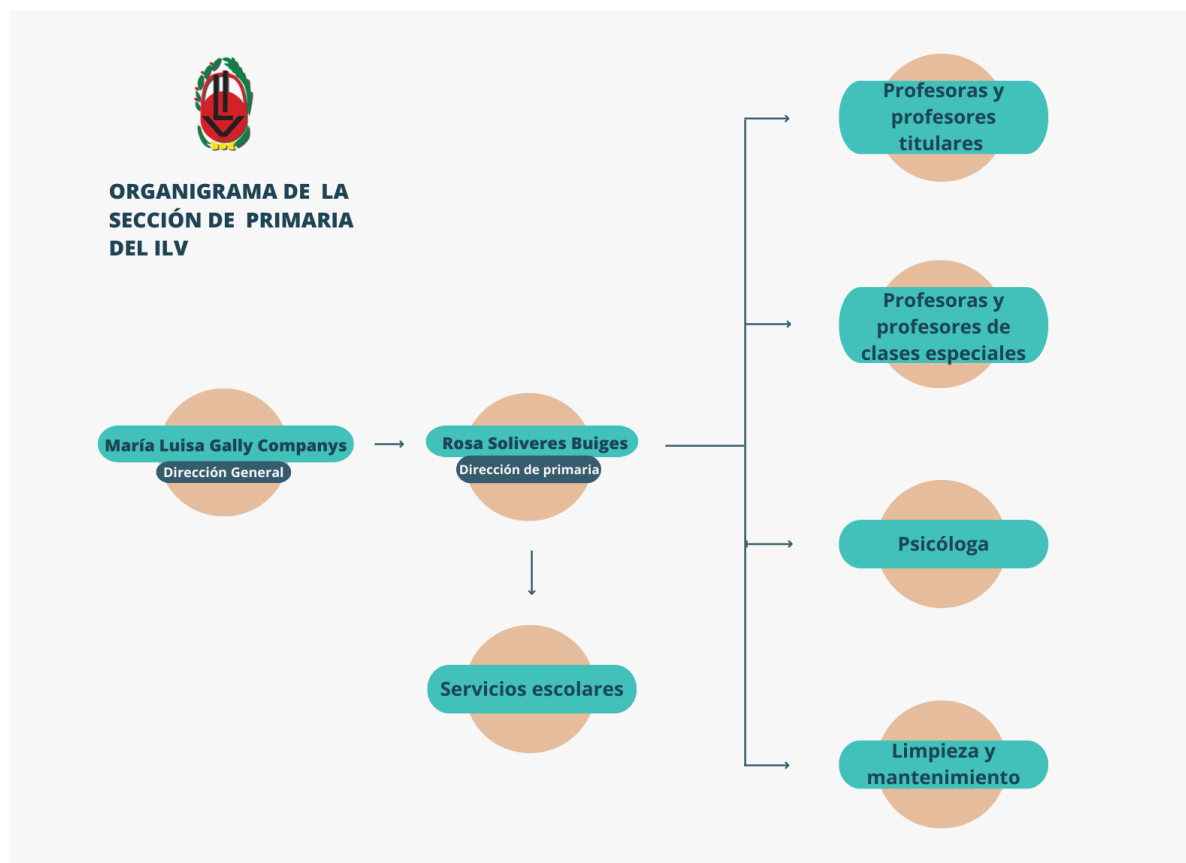
El edificio B comparte con las alumnas del edificio A, el consultorio de enfermería, el laboratorio de ciencias, el salón de computación y el salón de artes plásticas. Es importante mencionar que también comparten el patio que tiene una extensión de aproximadamente 680 metros cuadrados, en el que están señalizadas las zonas de seguridad y que ha sido protagonista de los magníficos eventos culturales mencionados anteriormente.

Algo particular del instituto es que está dirigido en su totalidad por mujeres, desde la dirección general ocupada por la Mtra. María Luisa Gally Companys, seguida por las directoras de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, estas direcciones son apoyadas por la sección de servicios escolares, que es responsable de la administración y organización de los diversos trámites, en la que también todo el personal es femenino.

En la sección primaria se cuenta con cuatro grupos de trabajo que están al mismo nivel pero que ostentan distintas responsabilidades como: seis docentes titulares de grupo; nueve docentes de clases especiales; la psicóloga educativa que se encarga tanto de la contención emocional como de realizar los exámenes de admisión; y el equipo de limpieza que ayuda a mantener un espacio limpio en la primaria.

Figura 2

Organigrama



Fuente: elaboración propia (2022)

Capítulo 2. Fundamentos pedagógicos

2.1 EL Krausismo

Como se expuso en el capítulo anterior el Institucionismo es el principal eje por el que se rige el Instituto Luis Vives, ya que uno de sus objetivos es “el formar a sus alumnos en una enseñanza de corte liberal”⁶ que sean seres conscientes, críticos, sensibles, cultos responsables y sanos.

Este paradigma educativo surgió en el siglo XIX en España influenciado por el krausismo, que fue una corriente filosófica española inspirada en las ideas de Karl Friedrich Krause. Sus ideales llegan a tierras españolas por medio de Julián Sanz del Río quien fue enviado por cuestiones políticas a estudiar filosofía alemana en 1843 durante dos años. En su estancia acudió a cátedras de Krause y empezó a congregarse con otros discípulos de este personaje, es aquí donde comenzó a crecer su devoción por esta corriente de pensamiento; aunque según Díaz (1989) Sánz había demostrado su extenso interés en estas ideas y por eso busco la forma de irse a estudiarlas más de cerca.

Sanz al regresar a España se encargó de traducir algunos libros de Krause, lo que provocó que estas ideas fueran leídas, analizadas, aclamadas y difundidas en diversas universidades españolas, al grado de convertirse en un movimiento filosófico importante, que después sería nombrado como “Krausismo español”.

El pensamiento Krausista se basaba en mantener un equilibrio entre las creencias espirituales y al apoyo y desarrollo de la ciencia. López (1998) menciona que fue una alternativa racionalista para el pensamiento tradicional que imperaba en España, es por lo que el Krausismo se expandió rápidamente entre las universidades, porque no se trataba de una teoría del conocimiento que sin afectar directamente ni fracturar las ideas religiosas apostaba por impulsar el trabajo científico.

⁶ Instituto Luis Vives. Instituto Luis Vives Colegio Español de México. 1939-1989: 50 aniversario. México. Instituto Luis Vives. p. 9.

Existieron tres fases por las que transitó este pensamiento al llegar a tierras españolas, pues Krause no vio crecer y florecer sus pensamientos porque la difusión y ejercicio de sus ideas se llevaron a cabo diez años después de su muerte, además de que el Krausismo no fue pensado para instaurarse en un país como España, sino más bien en Alemania.

Según explica López (1998) la primera fase inicia con la difusión de las ideas krausistas, en esta etapa se comienza a construir un tronco de pensamiento y creencias. La segunda fase es marcada por la restauración borbónica de 1875, en ella la doctrina pierde poder porque las seguidoras estaban en constante fricción con el conservadurismo que gobernaba el país. Sin embargo, es en este momento en el que encauzan sus esfuerzos creando una transformación social desde la pedagogía. Finalmente, la tercera fase el Krausismo sienta las bases para formar lo que sería el institucionismo.

Sanz tradujo el libro “el ideal de la humanidad” de Krause cuya circulación inauguró el movimiento krausista español. Krause había propuesto una teoría del conocimiento neokantiana, en la que afirmaba que había dos formas de obtenerlo; de manera espontánea, por medio de la interacción entre sujeto-objeto, esto porque de ella nace la conciencia; y el cognoscible, ese conocimiento que ya existe y se va heredando.

En este libro se concentraban las bases de esta filosofía y a pesar de que como traductor recibió críticas en su momento por su verborrea y galimatías, en esta traducción Sanz de Río (1871) explica las ideas fundamentales del Krausismo, como el pensamiento base que sostiene la relación del cuerpo con el espíritu. De acuerdo con esta tesis, cuerpo y espíritu son parte esencial del desarrollo del “hombre”.⁷

Krause creía firmemente que se debía educar al cuerpo para mantenerlo en una armonía completa desde la salud, la fuerza y la belleza, potenciando así el máximo desarrollo de la razón. El cuerpo, *res extensa*, como lo nombra Krause, es la

⁷ Krause como muchos otros filósofos destacados en la historia desafortunadamente nombra únicamente al “hombre” en sus teorías, sería interesante posteriormente hacer una investigación más extensa para determinar si es porque sus ideas estaban basadas únicamente en el desarrollo de los hombres como género o utiliza este concepto para englobar a la humanidad, como muchos otros personajes destacados que hacían esto constantemente y sumaban al borrado de las mujeres dentro de la historia.

individualidad y lo que construye la identidad, mientras que el espíritu, la *res cogitans*, convierte al individuo en sujeto por medio del pensamiento, según explica López (1998).

Como se mencionó anteriormente el krausismo en su momento impulsó la creación de un modelo educativo que fue de los más importantes de esa época en Europa, ya que estaba en boga mirar a la educación como una vía para el progreso.

España en 1875 estaba atravesando por una crisis política y social. Existían fuerzas sociales que buscaban restaurar la monarquía, la dinastía borbónica y el Ministerio de Fomento, que tenía total injerencia en la educación. Este último decidió tomar el control por completo de las formas de enseñanza e imponer una enseñanza que adoctrinaba religiosamente y enaltecía la corona, por ello decidieron prohibir cualquier tipo de enseñanza que fuera contra la norma y decide retirar la libre cátedra de todos los niveles educativos.

El Krausismo fungió como una alternativa a la hegemonía eclesiástica que se imponía en esa época, pues buscaba proponer una cultura social laica y una perspectiva distinta del ser humano como un ser social, libre y autónomo. También otra de las ideas que empezaron a germinar en este contexto fue la educación de las mujeres desde una formación integral y como parte de la humanidad.

Otro reconocido líder de este movimiento fue Francisco Giner de los Ríos, quien de acuerdo con Ruiz (1993), además de ser licenciado en Derecho, contaba con estudios en literatura, estética, pintura y música. Giner de los Ríos, junto con un cúmulo importante de profesoras krausistas decidieron proponer un modelo de escuela que fuera afín a las ideas que ellos defendían.

Es así que en 1876 crearon la Institución Libre de Enseñanza, que fue un gran proyecto de modernización republicano basado en la democratización de la educación, en la difusión de la cultura, en la apuesta por la ciencia para el progreso de la sociedad, en la apertura a las ideas pedagógicas que se estaban gestando en toda Europa, y sobre todo el rechazo al adoctrinamiento político y religioso que estaba provocando una limitación en la educación, pues este proyecto nació con la idea de crear ciudadanas responsables, libres, críticas, conscientes y cultas.

2.2 Creación de la Institución Libre de Enseñanza

Giner junto a otras importantes figuras como Nicolás Salmerón (ex presidente de la primera República) fundaron en 1876 la “Institución Libre de Enseñanza” (ILE). Se trataba de una universidad particular en la que se buscaba que no hubiera injerencia ni por parte del estado ni la iglesia. En su momento fue financiada por la burguesía liberal que apostaba por un modelo educativo que pudiera significar una transformación del país a nivel político y social. En palabras de Martínez Alfaro (2016) “Para cambiar el país era necesario promover una educación que hiciera a los hombres libres, participativos y tolerantes”. (p.83)

Como lo establecieron en las bases y estatutos de la ILE (1873) “es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia” (p. 10) Su principal objetivo era crear una sociedad libre y autónoma, completamente sustentada con sus propios recursos para que ni la iglesia ni la corona pudieran entrometerse y decirles cómo y a quiénes debían educar.

La ILE como centro de enseñanza superior se convirtió más tarde en una escuela que amplió sus espacios educativos al nivel medio superior y al básico. Para 1978 se planteó poner especial atención para crear un modelo educativo mucho más sólido. De esta institución también surgieron otras instancias educativas que partían del mismo ideal pedagógico, tales como: la Junta de ampliación de estudios, la Residencia de estudiantes y el Instituto escuela.

Es necesario mencionar que después de perder la lucha en Cuba contra Estados Unidos y de batallar con los rastros del imperio colonial español, el “Institucionismo” (así es como nombrarían el modelo educativo que inició Giner y se gestó en la ILE) logra posicionar al país como un gran referente pedagógico en Europa y ser una potencia científica y técnica.

Si bien en muchos documentos e investigaciones se menciona que el institucionismo tiene una “pausa” en 1939 con el franquismo y vuelve a surgir después de este, la

afirmación es falsa, pues los ideales pedagógicos del institucionismo cruzaron las fronteras españolas, y arribaron a países como México para crear instituciones que reprodujeron las ideas ginerianas hasta hoy en día y muestra de ello es “El Vives”.

2.3 El Institucionismo

Este modelo pedagógico tenía la misión de crear un ambiente educativo ideal para el desarrollo del ser, desde una perspectiva humanista y científica, buscaba formar estudiantes con una educación integral que las impulsara a cuestionarse, investigar, criticar, confrontar, pero sobre todo que tuvieran un “espíritu” libre en cuerpo y alma.

El institucionismo tenía 3 principios educativos imprescindibles, conforme a Gahete (2016):

1.- Saber la diferencia entre instruir y educar. Y es que las institucionistas estaban en contra de ver los procesos de enseñanza aprendizaje como una acción unidireccional, donde la maestra es una figura de autoridad y la única que posee el conocimiento y lo deposita en cada una de las estudiantes, puesto que para ellas la educación no era solo dar instrucciones. Afirmaban que era un proceso compartido entre profesora y alumnas, rodeado de experiencias, libertad, motivación y sobre todo curiosidad. Las alumnas son el centro de la enseñanza y las estrategias pedagógicas se modificaban de acuerdo a sus intereses.

2.-La educación integral física, psíquica, intelectual y moral. Este modelo tomaba en cuenta que todo lo que nos rodea, todos los estímulos a los que estamos expuestos, influyen a tal grado que forman parte de nuestra esencia, a la cual tenemos que cuidar y alimentar.

3.-Enseñar a hacer. Esto significaba proporcionar las herramientas tangibles o intangibles a las alumnas para que ellas mismas construyeran su propio conocimiento partiendo de aprendizajes previos, del ensayo y el error, hacerlo palpable y no dejarlo solamente en el plano subjetivo dentro de un aula, era ir más allá de las cuatro paredes y un pizarrón.

El ideal educativo era crear una atmósfera adecuada para que se pudiera dar el desarrollo óptimo de la autonomía y el espíritu crítico, por medio del trabajo colaborativo, la evaluación continua, el juego como recurso didáctico, la educación artística musical y deportiva, la enseñanza fuera del aula, el respeto al medio ambiente, la igualdad de oportunidades al acceso de la cultura, despertar la creatividad en todos los rubros para que la estudiante pudiera expresarse libremente y demostrar su verdadera personalidad.

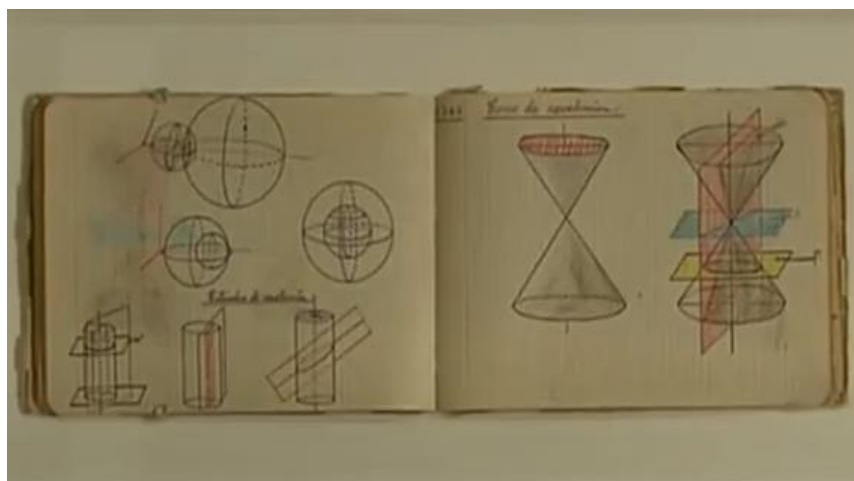
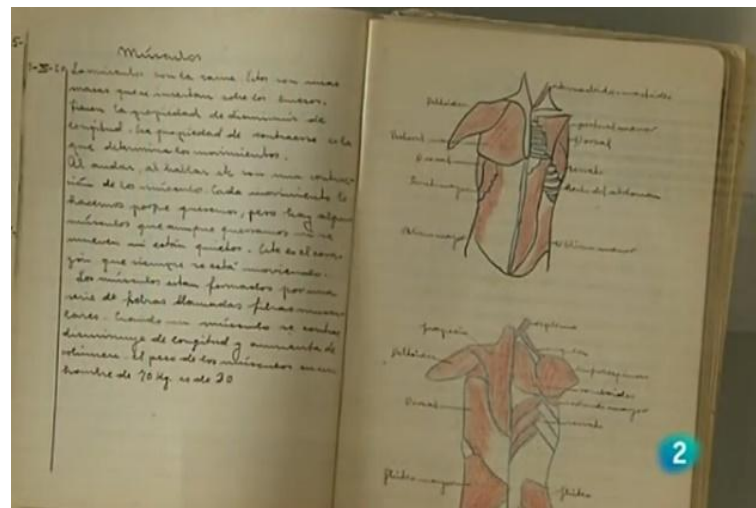
Este modelo abogaba por la igualdad de oportunidades en el acceso a la cultura y a la educación. A pesar de gestarse como una institución privada, sentó las bases para que se pudiera democratizar la educación en la posteridad; sin embargo, la igualdad de hombres y mujeres fue innovadora y escandalosa para esos tiempos, porque se tenía el pensamiento de que las mujeres no debían tener acceso a la educación y mucho menos compartir un aula con hombres. Es por ello que a esta praxis decidieron nombrarle “coeducación”, una práctica en la que tanto hombres y mujeres pudieran aprender a convivir en conjunto y acabar con el rezago educativo nacional, pero atendiendo especialmente a la población femenina analfabeta.

El trabajo por proyectos era indispensable, pues aportaba a la convivencia entre las alumnas y alumnos, de esta forma se creaba un ambiente de cooperación, compañerismo y comunicación.

La forma de trabajo era una de las características más significativas de este modelo, pues para el institucionismo era suficiente e imprescindible contar con un solo cuaderno en donde se condensaban los apuntes de los temas vistos de todas las materias. Además, consideraban que no era necesario utilizar libros de texto lo importante era que los estudios fueran simultáneos y transversales.

Figuras 3 y 4

Cuadernos diarios de la ILE



Fuente: La institución Libre de Enseñanza 1876-1939 tve2 La Aventura del Saber Exposición Fundación Giner, video de YouTube (2021)

Esta práctica educativa quería brindarles una visión diversa a todas las estudiantes. Para construir y reforzar su identidad realizaban actividades que buscaban despertar la creatividad de cada una, pues la libertad en el desarrollo de la personalidad impulsaba la expresión de diversas formas como competencias deportivas, exposiciones artísticas, desarrollo de habilidades geográficas, científicas etc. Esta libertad también abarcaba el libre albedrío. Y el ambiente formativo recalca la importancia del respeto y la tolerancia a las diversas creencias.

Todo estaba pensado y estructurado para que las alumnas no vieran la educación como una obligación, de hecho, dentro de esta práctica se implementaron espacios de esparcimiento y diversión como el recreo, que permitían tener un descanso entre las horas de estudio.

La ILE tenía muy claro que la educación no era un proceso que solo quedaba en el aula, así que periódicamente realizaban excursiones a museos, espacios artísticos o cualquier lugar que fuera un apoyo importante para explicar un tema, trabajando especialmente en la observación y en la experimentación, Los conocimientos eran producidos si se tenían frente a frente, no si solo se quedaban en palabras y eso se veía reflejado en los cuadernos donde se daba cuenta de las prácticas de campo.

En estas excursiones las docentes planeaban cuidadosamente los contenidos que iban a trabajar durante la visita. Sobre todo, ponían especial atención en poner práctica las habilidades geográficas como la observación y la descripción, ya que, para la ILE era sumamente importante que la alumna conociera el lugar que habitaba y estuviera en contacto constante con él. La curiosidad era algo en lo que se centraban, porque de ella salían cuestionamientos que aportaban al proceso formativo.

El estudio individual motivado por la curiosidad en sí mismo eran de suma importancia, pues este modelo llegó a alcanzar muchas de sus expectativas al trascender y no solo quedarse en una institución, sino llegar a forjar las bases de la formación educativa a nivel nacional en España, e influir pedagógicamente en los pensamientos filosóficos que se gestaban en toda Europa.

2.4 El papel de la docente

Para el institucionismo la docente debía contar con características particulares que lograran desempeñar su papel dentro de la formación educativa, pues una de las cosas imprescindibles es que debía ser una persona que tuviera estudios afines a las asignaturas que iba a impartir y además contar con interés y compromiso de transmitir sus conocimientos.

También debía tener muy claro que ella era la mediadora en los procesos de enseñanza aprendizaje y una eterna acompañante de las alumnas en el devenir escolar. Según Martínez, (2007) “El maestro de la Institución enseñará al alumno no sólo a pensar y a escuchar, sino a trabajar y a estudiar por sí solo. Se trata, por supuesto, de una educación personalizada que huye de todo uniformismo” (p. 12).

Una de sus grandes responsabilidades era fungir como una promotora dentro del grupo, pues debía sembrar la semilla de la inquietud del pensamiento y el alumnado se iba a encargar de desarrollarlo y materializarlo, mientras que ella solo iba a orientar e intervenir en los momentos oportunos. Como se puede notar no era afín a la idea de que la docente debía ser solo una expositora de información.

En este acompañamiento docente siempre se priorizaba la curiosidad, es por ello que el plan de estudios se diseñaba desde los intereses del alumnado, a partir de ello se planificaban las excursiones y el constante ejercicio de reflexión. Además, la docente debía crear un vínculo cercano y de confianza, que trascendiera el aula, tenía que ser una figura que influyera en su alumnado no por ser una autoridad, sino por su bagaje, su conocimiento, su sabiduría. Según Fernández y Tamayo (1976: p.7) Giner explica que: “Es necesario enseñar al niño lo menos posible, y hacer encontrar al niño lo más posible. Es necesario que sea su propio maestro, que la educación se haga con alegría, que los ejercicios físicos sean numerosos”, es así como las profesoras cultivan el vínculo para lograr el objetivo académico de la alumna.

Ser una profesora institucionista no era únicamente poseer la información necesaria para transmitir, sino también era contar con la virtud del amor por la profesión de la enseñanza, el compromiso de no solo poseer el conocimiento y ser capaz de transmitirlo sino creer firmemente en que los procesos de enseñanza aprendizaje son en todas direcciones.

Para llevar a cabo de forma adecuada su profesión, la institución mantenía constantemente actualizadas a sus docentes en todos los ámbitos y también las motivaban para que estudiaran otros idiomas, pagándoles esos estudios.

Según Martínez (2007) “La práctica de enseñanza de la Institución rompe con la tradicional relación educador-educando que relegaba a este último a un papel pasivo, meramente receptivo. Los institucionistas hacen uso de una pedagogía activa y en íntimo contacto con la vida.” (p. 12) Dentro de la práctica docente se busca crear espacios de formación libres e integrales donde las alumnas sean capaces de generar sus propios conocimientos a partir de su propia autonomía.

Capítulo 3. La geografía en “El Vives”

3.1 La geografía como ciencia social

La relación que existe entre la sociedad y la naturaleza en el espacio geográfico es el objeto de estudio de la geografía, una ciencia social que, hasta hace poco, con la modernidad, se empezó a ver como tal. Los cimientos de esta disciplina fueron contruidos desde una visión reduccionista que se limitaba a considerarla como una ciencia descriptiva que se encargaba únicamente de observar y recolectar datos sobre el territorio, con el paso del tiempo esa percepción fue cambiando.

Como toda ciencia social no cuenta con una definición clara, esto debido a las diversas posturas epistemológicas que se han gestado a lo largo del estudio de la misma, pues ha cambiado la forma de abordar el objeto de estudio a través de las distintas visiones. Frente a la pluralidad ha existido una línea que ha subestimado a esta ciencia en el estudio único del espacio que habitamos. Conforme a Balderas (2010) se trata de una geografía tradicional meramente descriptiva del medio.

En este sentido Gurevich y Aisenberg (1994) explican que “La historia de la geografía es el resultado de las diferentes concepciones del mundo que tuvieron lugar en los diferentes momentos concretos de producción de la ciencia.” (p. 2) Es por ello que a lo largo de la historia surgieron distintas corrientes de pensamiento geográfico que Gurevich y Aisenberg (1994) nos exponen:

- Positivista: nace entre el siglo XIX y XX se centraba únicamente en la superficie terrestre, desde una visión científica.
- Regionalista o humanista: el conocimiento de ella se daba a través del estudio de caso, la observación y la descripción, estas eran las principales herramientas de esta corriente, y también analizaban cómo la humanidad era capaz de adaptarse al espacio.
- Cuantitativa: aparece a mediados del siglo XX, el estudio se centraba en la distribución espacial de los fenómenos por medio del lenguaje matemático.
- Crítica: surge en los años 60, donde comienza a estudiar y analizar a la humanidad y los problemas que surgen a través del contacto con la naturaleza, compaginan el estudio de la geografía con los hechos históricos, a partir de una

multicausalidad, porque en esta corriente no existe la causa-efecto, sino, distintas causas que provocan diversos resultados que se relacionan e influyen entre ellos mismos.

Estos paradigmas influyeron en la investigación y en los métodos de enseñanza de esta ciencia conforme imperaba cada uno de ellos en la época, lo cual se vio reflejado en cómo se adecuaban los planes y programas educativos, desde un estudio de la geografía basado en memorización de conceptos, posteriormente a un análisis y acercamiento al espacio que nos rodea, hasta llegar a la visión de hoy en día que está convencida de que la geografía es una ciencia social, que no debe estar centrada únicamente en información del medio, sino “es necesario comprender la relación que se establece entre el binomio sociedad-naturaleza” (Balderas, 2010, p. 109).

En este caso, se toma distancia de dicha línea al comprender el espacio geográfico a una construcción social, fruto de la interacción continua entre las personas y el entorno natural, donde existe una dinámica conjunta entre los elementos naturales, económicos, políticos, sociales y culturales, que modifican el espacio constantemente.

De esta manera precisamos discernir que la geografía tiene que comprenderse desde una perspectiva integral, pues todos estos componentes en conjunto nos ayudan a interpretar y describir fenómenos sociales, expresiones culturales, interacciones económicas, cambios climáticos, decisiones políticas etc. Es decir, la geografía se concibe así como una ciencia que se encarga de ver desde una mirada crítica la conexión entre la sociedad y el mundo natural.

La educación geográfica entonces debe abordar habilidades fundamentales relacionadas con el espacio, como comprender la relación entre objetos y lugares, utilizar escalas adecuadas para la representación cartográfica y reconocer la interconexión entre diferentes fenómenos. Esto permitirá a las estudiantes desarrollar una perspectiva crítica, holística y espacial de los problemas sociales y ambientales que enfrentamos.

El espacio no es un lugar neutro, está completamente influenciado y construido a partir de significados y a través de él podemos entender y conocer la estructura social de la comunidad; Blanco (2007) expresa: “El espacio es visto como una codificación o un

reflejo de la intencionalidad humana o la estructura social” (p. 40), Con ello se afirma que la distribución de los espacios se determina a través de las jerarquías sociales establecidas y de las necesidades que se van generando, ya que a partir de estos procesos sociales se van moldeando y adaptando los espacios.

Para fines de este escrito, la definición de geografía será: una ciencia social que se encarga de estudiar la interacción en el espacio geográfico entre la sociedad - naturaleza, naturaleza - sociedad, cómo esta relación modifica el medio desde lo local hasta lo global, cuáles son las conexiones que existen entre los territorios y la interacción social, así como la comprensión de las consecuencias que se originan por esta, con el propósito de generar un sentimiento de respeto hacia la riqueza cultural y sobre todo un compromiso por el cuidado del medio.

3.2 Didáctica de la geografía

Como se ha mencionado anteriormente la visión de esta ciencia se ha transformado con el paso del tiempo y se ha establecido un acuerdo en lo que es. Pero ¿Qué se debe tomar en cuenta para enseñar y desarrollar estas habilidades de manera adecuada?

La dimensión de la didáctica de la geografía se encarga de la estructuración de los procesos formativos, de manera que las alumnas mejoren sus aptitudes geográficas con el propósito de crear un puente cognitivo entre lo natural y lo social. Esto lleva a un estado reflexivo que no solo se centra en los contenidos, los recursos didácticos o en las evaluaciones, sino también en trabajar en las necesidades y los intereses de las estudiantes.

Además, considerando su dimensión social, su contexto y sobre todo su estado emocional. Todo esto con el propósito de crear una geografía accesible y significativa por medio de una enseñanza intuitiva, continua, activa e integral

Desde esta visión Martínez y Romero (2019) mencionan que la alumna se tiene que ver como un “ente social protagonista y producto de las interacciones sociales en que

las funciones cognoscitivas son productos de estas interacciones sociales, a partir de lo cual el alumno reconstruye el conocimiento y lo interioriza haciendo uso de ellos de forma autorregulada” (p. 3). Las estudiantes actúan a partir de los estímulos sociales y naturales a los que están expuestas todos los días, por eso su interés y el contexto debe ser el punto de partida.

Las docentes, otras de las piezas clave en esta progresión, pues son las encargadas de planear y trabajar desde una visión integral, en la que se tomen en cuenta todos estos aspectos cognitivos y geográficos, Martínez (2019) menciona que “Las maestras encargadas de transmitir los conocimientos geográficos deben guiar a sus alumnas en la asimilación de los conceptos desde la comprensión del conjunto de relaciones internas de los objetos, procesos o fenómenos que constituyen su esencia.” (p. 8) ellas tienen la responsabilidad de gestionar todos estos saberes y dosificarlos de manera oportuna dentro del proceso formativo. Para la docente debe ser esencial fortalecer y formar una relación distinta entre maestra y alumna.

Es fundamental crear un ambiente propicio en el que la estudiante sea capaz de materializar relaciones entre las estructuras sociales de diferentes contextos, logrando así que se construya una visión crítica de las problemáticas que causan estas interacciones entre la esfera social y el ambiente, por ende, formará saberes que le permitirán entender y proponer soluciones a problemáticas en contextos micros o macros.

Las habilidades primordiales a desarrollar en una estudiante principalmente será el pensamiento espacial, que vendrá con la observación, la descripción y la capacidad de deducir las causas de manera temporal y espacial. Es vital buscar desde la educación lugares de expresión, reflexión, construcción y transformación de las realidades vividas cercanas y lejanas para fomentar la empatía y sobre todo el respeto ante el medio y sus expresiones culturales, así como también elucidar fenómenos sociales. El trabajo y la asimilación de conceptos geográficos ayudará a la formación de habilidades y hábitos de carácter intelectual y práctico.

Estar de frente viendo como suceden las cosas, conociendo cómo funcionan, que cosas existe y porque están ahí, generar preguntas constantemente de porque como

y cuando, fortalece la dualidad de la observación – razonamiento. Desde la geografía lo podemos ver desde el paisaje percibido, que es lo que se ve y paisaje comprendido, que es la comprensión de los procesos a partir del contacto con el medio.

Esto lo tenían muy claro las institucionistas, pues ellas trabajaban la historia y la geografía en conjunto como materias, su argumento era que la historia podía contextualizar hechos y la geografía ubicarlos espacialmente, pero conforme fue pasando el tiempo, observaron que se le tendría que dar más peso a la geografía como una materia en la práctica escolar, sobre todo cuando salían a las excursiones.

Estas salidas eran planeadas minuciosamente, todo en ella tenía un fin formativo, pues, tenían claro que estas visitas permitían el desarrollo de habilidades importantísimas para el pensamiento crítico tales como la observación, la descripción y el análisis. Sobre todo, era imprescindible aterrizar todas estas observaciones en como la vida cotidiana y el medio se vinculaban desde la geografía.

Desde El Vives esta convicción sigue vigente y es por esta razón que se planean excursiones con un propósito formativo y lúdico cada bimestre, esto con el fin de preservar el espíritu explorador y atender a los intereses de las alumnas.

3.3 La materia de geografía en la educación básica en México

La geografía como materia obligatoria fue introducida al nivel básico educativo en México desde el siglo XIX. A lo largo del tiempo, el propósito por el que se daba esta materia fue cambiando de acuerdo a las influencias pedagógicas y/o políticas del momento, siendo una materia que en algunos periodos fue descartada de los planes educativos, para después volver a ser incorporada con una mirada más crítica y con un propósito distinto; que buscaba consolidar una identidad nacionalista a través del conocimiento de los límites territoriales e inculcar respeto por las diversas expresiones culturales que existen en el país, así como crear conciencia de nuestro lugar en el mundo, para conservarlo y cuidarlo.

En el año de 1860 en el gobierno de Benito Juárez empezaron a impartirse algunas clases de geografía a nivel primaria y secundaria. Castañeda (2006) explica que al paso del tiempo se fue incorporando al bachillerato y en algunas universidades como la de Minería, con el fin de formar profesionales en esa disciplina: aunque más adelante, después de la Revolución Mexicana, la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM también la incorporaría en su oferta educativa.

Los primeros libros de texto gratuito para primarias publicados en el año de 1958 reflejaban, algunas de las ideas políticas de la época, no olvidemos que eran años complicados después de que el mundo viviera el enfrentamiento de varios países durante la Segunda Guerra Mundial, acababa de salir de unos años en los que gozó de presumir un estado de bienestar y que para estos momentos buscaba regresar a la estabilidad.

Aunado a esto Castañeda (2006) menciona que hubo una fuerte participación e influencia en los primeros libros de texto por parte de algunas de las maestras del exilio español, sumando a sus conocimientos cimentados desde un paradigma educativo del que ya se ha profundizado en el capítulo anterior.

Estos libros fueron impresos a color, ya que de esa manera iban a favorecer el aprendizaje de la materia de geografía al tener más claridad en las imágenes cartográficas que se presentaban. A pesar de que estos esfuerzos fueron importantes y contribuían a la comprensión del espacio y del territorio, la asignatura se trabajaba desde una didáctica mecanicista, lo cual limitaba el desarrollo pleno de las habilidades que podría aportar a la formación.

Cuando inicia el modelo educativo neoliberal a nuestro país, la materia sufrió un descuido, diseminándose entre ciencias naturales y ciencias sociales. Sin embargo, para principios de los años noventa se volvió a impartir geografía en las primarias, proponiendo que la labor docente de esta asignatura se trabajará desde la perspectiva constructivista en la que, por fin, se le vería como una ciencia social que tenía el

propósito de instruir en un ambiente crítico y consciente, y es así como se ha manejado la visión de la geografía hasta el día de hoy desde los programas de estudio.⁸

3.4 La geografía en los planes y programas de estudio de la SEP

La Secretaría de Educación Pública (2017) propone que el ciclo escolar contenga 900 periodos lectivos (sesiones de 50 a 60 minutos), de los cuales solamente para geografía son referidos 40, lo que equivale a un 4.4% del total de horas escolares al año. Esto puede significar que no se le está dando el tiempo adecuado a la materia para el nivel de reflexión al que supuestamente se busca llegar.

Sumado a lo anterior debemos ser conscientes de que en muchos espacios educativos se sigue reproduciendo la manera tradicional de enseñanza de esta ciencia, reduciendo los aprendizajes a la memorización y ubicación de lugares geográficos, provocando un hartazgo y aburrimiento en las estudiantes que desemboca en un rechazo absoluto de la materia, y ni hablar de los métodos de evaluación rudimentarios, que consisten en medir la capacidad de retención de información y que al mostrar una nota aprobatoria se da por hecho que la estudiante ha aprendido los conceptos.

En la primaria se desarticula la ciencia de la geografía porque está mucho más centrada en un aprendizaje únicamente de ubicación y territorio, pero no desde un punto crítico, también muestra una notoria contradicción con lo que dictan tanto los planes y programas de estudio del 2011, así como el libro de aprendizajes claves del 2017.

Estos conocimientos científicos y sociales natos de la geografía que no se ven reflejados, de forma inusitada los compensan o los introducen como parte de otras materias, por ejemplo: ciencias naturales, formación cívica y ética o incluso la misma

⁸ En estos momentos el sistema educativo mexicano está atravesando por una transición hacia un modelo de formación basado en proyectos, esta iniciativa fue impulsada por el gobierno actual de López Obrador, lo que ha generado una gran discusión alrededor de esto; sin embargo el modelo apunta a tratar temas como la sexualidad y la identidad de género de manera más abierta, lo que ha provocado que en algunos Estados de la República se prohíba la distribución de ellos debido a una pugna ideológica de corte político.

historia, que por lo menos en México tenemos un ejemplo bastante peculiar y sonado, de cómo influye la geografía en lo político con la pérdida de Texas, que es un tema que se ve en el quinto año de primaria y solo se menciona muy por encima, cuando la pérdida de ese territorio, influyó en la posición política del país y tuvo repercusiones graves posteriormente.

Otro de los puntos de crítica al sistema educativo son los libros de texto gratuito, específicamente en geografía, no cuentan con el contenido dirigido a desarrollar una conciencia sobre los problemas actuales del mundo desde la mirada geográfica, las páginas de estos ejemplares brindan información meramente espacial. Torres (2018) expone que “Si bien los textos escolares responden intereses económicos y políticos, no se puede negar que la manera cómo son asumidos en las instituciones educativas, responden a la naturalización de los currículos tradicionales y una falencia en la combinación de estrategias que respondan a los fines didácticos en relación con el contexto de los estudiantes”. (p. 171). Es por esta razón que cada docente es quien tiene que adecuar sus planeaciones para poder crear condiciones en donde las estudiantes desarrollen un pensamiento geográfico. Sin embargo, desde los programas y libros oficiales se mantiene una enseñanza positivista, debido a que muchas docentes no están completamente capacitadas en el quehacer pedagógico de la geografía.

La Comisión de Educación Geográfica (2016) menciona que: “Los profesores de Geografía deberían estar cualificados para enseñar tanto los aspectos físicos como humanos de la Geografía” (p.9). Si las educadoras no poseen los conocimientos básicos, ni tienen desarrolladas las habilidades que se deben fomentar, no contarán con las herramientas necesarias para realizar una adecuada labor educativa.

La siguiente tabla expone cómo desde la SEP se proponen ciertos conceptos claves de la geografía que en caso de que las niñas construyan, podrán desarrollar ciertas habilidades y actitudes esenciales para la comprensión integral de la interacción humana con el medio y la sociedad.

Figura 5

Cuadro de conceptos geográficos

CONCEPTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
Localización	Observación	Adquirir conciencia del espacio
Distribución	Análisis	Reconocer la identidad espacial
Diversidad	Integración	Valorar la diversidad del espacio
Cambio	Representación	Asumir los cambios del espacio
Relación	Interpretación	Saber vivir en el espacio

Fuente: SEP (2011)

Sabemos que entre la planeación y la implementación hay una brecha que implica desafíos logísticos y limitaciones de recursos que dificultan la integración plena de los conceptos teóricos en la práctica educativa, la limitación del tiempo, la carencia de capacitación docente, la actualización de uso de las nuevas herramientas tecnológicas y la falta de recursos materiales pueden ser barreras para una enseñanza más completa y profunda, es por ello que aunque esto esté escrito en todos los planes no se debe dar por hecho que se vivirá así dentro de la praxis educativa.

La técnica tradicional de enseñanza de la geografía se ha basado en repetir y memorizar conceptos, limitando el conocimiento de esta ciencia, y evitando que se llegue a un nivel más profundo, lo que la ha llevado a posicionar a la docente como la única persona que sabe y que les transmite la información a las estudiantes, además de que se califica si estos conocimientos fueron “correctamente” asimilados en un examen.

Es necesario agregar que en todo este proceso educativo se toma a las estudiantes desde un término arcaico que se le atribuye a Aristóteles, como una tabula rasa a la que hay que escribirle o depositarle información, dejando de lado la capacidad de análisis y abstracción que se pueden llegar a desarrollar a partir de la asimilación de la interacción y análisis de conceptos complejos.

La geografía responde a la necesidad de aportar a las estudiantes las herramientas intelectuales necesarias para analizar críticamente los problemas que hoy en día nos corresponden, para tener la capacidad de darles solución a estos y poder llevar una

vida sustentable y respetuosa con el medio en el que vivimos. Por ello es de suma importancia fomentar un posicionamiento autónomo, responsable y solidario frente a estos conflictos que nos aquejan como habitantes que compartimos este mundo, además el conocimiento de estas situaciones pueden generar que las estudiantes se conviertan en actoras sociales, críticas, reflexivas y propositivas.

Por esta razón como docentes hay que acercarnos más a todas aquellas propuestas educativas que resulten innovadoras y propicien el contacto con la información a la que antes no se podía tener acceso tan fácilmente, como el empleo de las nuevas tecnologías en la enseñanza de esta ciencia, porque ello nos ha permitido tener un contacto más cercano con territorios que tenemos muy lejanos y que antes se podían visualizar únicamente desde un papel o un proyector muy viejo. Ahora podemos utilizar recursos audiovisuales como las imágenes satelitales que pueden ayudar a mejorar el desarrollo de las habilidades geográficas espaciales, a tener una percepción sobre las dimensiones del mundo y sobre cómo nuestras acciones pueden llegar a tener grandes repercusiones en la naturaleza, desde la alteración de un ecosistema, hasta la erradicación del mismo.

3.5 La impartición de la materia de geografía en quinto año

Ser docente significa tener la bondadosa oportunidad de compartir los conocimientos y saberes a tus alumnas. Implica esfuerzo y dedicación en lo que haces, así como el trabajo de la paciencia diario. Tener claro que esta labor construye relaciones formativas bilaterales, porque en este camino educativo también se aprende de este lado, tanto de cosas nuevas como de los errores. El acompañamiento pedagógico implica vivir experiencias gratificantes que te van construyendo y reconstruyendo como persona.

Por esta razón la experiencia docente que se obtuvo con el quinto año de primaria es de gran importancia compartirla, pues esta práctica educativa fue muy enriquecedora y formativa en muchos aspectos, ya que implicó muchos retos y también logros que es imprescindible exponerlos.

El grupo de quinto año de primaria del Instituto Luis Vives del ciclo escolar 2021 -2022 estaba conformado por 26 estudiantes, 12 niñas y 14 niños, los cuales presentaron un rezago educativo destacable debido a las condiciones formativas a las que se tuvieron que enfrentar provocadas por la pandemia de COVID.

Es necesario hacer hincapié en este factor ya que es una de las principales causas por las que se buscaron estrategias para reforzar algunos conocimientos que ya se tenían y sumar muchos otros que no fueron adquiridos de manera adecuada.

Sabemos que no es una característica única de este grupo, pues el rezago es evidente en todos los niveles educativos, sin embargo, es notorio que en algunos grados afectó más debido a la pérdida de los contenidos básicos para el entendimiento de otros que son posteriores, y que sin esas bases les es más difícil entender conceptos más complejos.

El grupo en particular pasó el último bimestre de segundo año, todo el ciclo escolar de tercero y un bimestre de cuarto año en línea, presentaba serias dificultades en la abstracción de muchos conocimientos esenciales, una condición que además estuvo afectada por la gran cantidad de estímulos a los que estuvieron expuestas al no tener un espacio adecuado y completamente diseñado para potenciar ciertos procesos de aprendizaje.

Estas razones nos motivaron a crear un plan de acción, para detectar las necesidades especiales que este grupo en particular requería. Las herramientas que se utilizaron para crear un plan de atención de necesidades educativas para el grupo de quinto, fueron: la realización de un examen diagnóstico que se aplicó en las primeras semanas del ciclo; la observación y el acompañamiento docente en este periodo, en el cual se reconocieron algunas carencias formativas; y un análisis de las necesidades a partir de las aportaciones que el profesor titular en el cuarto grado identificó.

A partir de ello se evidenció que las alumnas mostraron un rezago significativo en muchas materias, pero para fines de este trabajo únicamente se expondrán los resultados obtenidos en la materia de geografía.

Los resultados arrojaron que las estudiantes mostraron una debilidad general en los siguientes aprendizajes esperados conforme al plan de estudios de la SEP (2017):

Tercer año	Cuarto año
“Localiza los límites territoriales de la entidad y el municipio donde vive”.	“Reconoce en mapas la localización, la extensión y los límites territoriales de México”.
	“Reconoce la organización política y las entidades federativas de México”.
“Reconoce regiones representativas de la entidad, su localización y principales características”.	“Valora la diversidad de paisajes en México a partir de sus componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos”.
	“Reconoce la distribución de las principales formas del relieve, volcanes y regiones sísmicas en México”.

Fuente: elaboración propia (2023)

Es crucial detallar que las estudiantes pertenecen a una comunidad “consciente”, conviven con gente que les proporciona una visión amplia y enriquecedora, dentro y fuera del ámbito escolar, lo cual contribuye de manera significativa a la comprensión de temas intrincados relacionados con el entorno en el que viven y más allá de él.

Es por esta razón que desde el principio del ciclo escolar la materia de geografía se enfocó más en la ubicación geográfica del país; a pesar de que eran conocimientos que debieron ser adquiridos en el cuarto o tercer año de primaria, por ello era de suma importancia reforzarlos para poder pasar a los temas posteriores.

A lo largo del ciclo escolar se implementaron diversas estrategias de aprendizaje, desde las más tradicionales hasta las más innovadoras, cada una de ellas se seleccionaba conforme fuera más adecuada para cada tema. Además, se tomaban en cuenta los intereses particulares del grupo.

El uso de material didáctico que fuera manipulable fue una de las estrategias más usadas, pues las alumnas mostraban más entusiasmo e interés cuando se trataban

temas acompañados de este material, además la asimilación de estos conocimientos era más evidente cuando usábamos este tipo de herramientas.

A continuación, se hará mención de algunas de las actividades didácticas destacables que se llevaron a cabo en el ciclo escolar:

Figura 6

Mapa rompecabezas



Fuente: elaboración propia (2021)

Este grupo tenía una clara deficiencia en reconocimiento del espacio territorial mexicano, así que la primera actividad que se gestionó, fue la realización de un mapa rompecabezas.

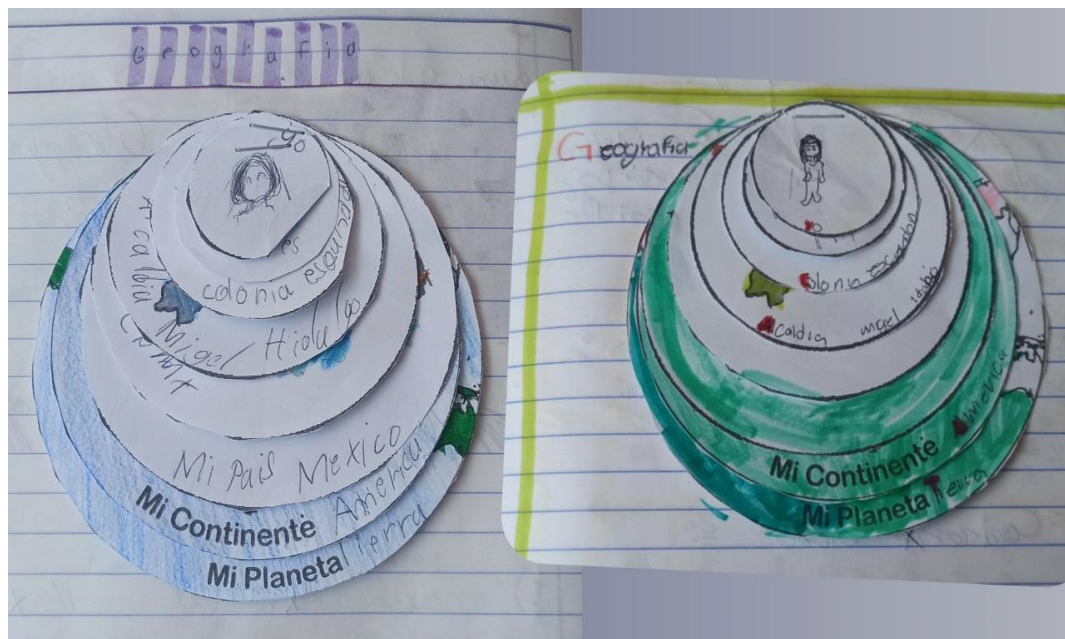
Para ello se dividió al grupo en varios equipos, posteriormente se les asignaron dos entidades a cada uno para que realizaran la investigación correspondiente, después los calcularon a escala en un papel albanene y los pegaron en hojas de colores para recortarlos. Finalmente escribieron en las fronteras datos importantes de cada estado

como capital, extensión territorial, comida típica, vestimenta típica y algunos datos curiosos que quisieran añadir.

Para el cierre de esta actividad se fue armando el mapa en la pared de una de las escaleras de la escuela acompañada de una pequeña presentación de cada estado por el equipo al que le correspondía. Esta presentación nos hizo ser más conscientes del espacio territorial y la diversidad cultural, nos hizo valorar nuestro país. Este mapa ayudó a tener una percepción más cercana a su país, conocer más sobre la diversidad cultural de cada entidad y sobre todo a dimensionar en qué parte estaba cada uno de ellos.

Figura 7

Conociendo mi entorno



Fuente: elaboración propia (2021)

Otra actividad muy útil para el reconocimiento del espacio geográfico, que se hicimos en semanas posteriores al rompecabezas, fue esta actividad que les ayudó a las estudiantes a ubicarse geográficamente en el lugar que habitan, desde lo local hasta lo global, empezando por su escuela, siguiendo por la colonia, la alcaldía, la entidad, el país, el continente y el planeta.

Esta actividad reforzó el reconocimiento de la identidad espacial y el desarrollo del sentido de pertenencia e identidad, a partir del conocimiento de la diversidad de componentes sociales, económicos y culturales con las que están en contacto, y a su vez fortalecieron sus conocimientos sobre referencias de ubicación básicas. Además, para el cierre de esta actividad se hizo uso de la herramienta de Google maps, haciendo el ejercicio de partir desde la escuela hasta el planeta.

Este trabajo fue muy apreciado por el grupo porque les impresionó lo pequeñas que son las personas, además despertó mucho la curiosidad y muchas de ellas expresaron que los días posteriores llegaban emocionadas a sus casas a pasar horas conociendo muchos lugares del mundo por medio de Google maps

Figura 8

Mini Globo Terráqueo



Fuente: elaboración propia (2022)

La elaboración de un mini globo terráqueo tuvo el propósito de apoyar en la identificación de varios conceptos geográficos tales como: los movimientos de la tierra, rotación y traslación; latitud y longitud; ubicación de paralelos y meridianos, así como localización de los continentes. Además, fue un elemento crucial para comprender a escala las dimensiones del planeta en el territorio espacial y otros cuerpos celestes, lo que generó una curiosidad genuina sobre la creación del universo y la conciencia del lugar que ocupamos en el universo, fomentando el interés por el conocimiento científico.

Esta actividad además de ser sumamente interactiva, nos ayudó a consolidar muchos de los temas que ya habían visto y fue un recurso de apoyo para su examen bimestral.

Figura 8

Rompecabezas de placas tectónicas



Fuente: Elaboración propia (2022)

En este ciclo nos tocó vivir un temblor y ya que uno de los temas que viene dentro del programa de estudios de geografía era la identificación de regiones sísmicas, realizaron un rompecabezas de las placas tectónicas, esto potenció la ubicación

geográfica de los continentes y de las zonas vulnerables ante los sismos. Al final la actividad dio pauta a un espacio reflexivo sobre las zonas de riesgo que hay en el planeta, las repercusiones sociales y económicas a las que se enfrenta un país cuando es víctima de un sismo.

Llegaron a la conclusión de que la ayuda humanitaria es crucial en estos casos, pues los sismos no son situaciones que se puedan controlar o prevenir, sin embargo, los seres humanos pueden unirse para apoyar en todo lo que necesiten los países que pasen por este tipo de situaciones, tal como ellas contaron que lo vivieron en el temblor del 2017.

El conocimiento de los riesgos y las acciones de prevención ante los fenómenos naturales que se presentan en la entidad donde viven, nos facilita la comprensión de las interacciones entre el medio y la sociedad, por lo tanto fomenta la participación activa de las estudiantes en su comunidad, con el propósito de preservar y proteger el entorno y así lograr personas preparadas para afrontar de manera adecuada los riesgos locales, además de reconocer que también existen factores sociales y económicos que pueden afectar de manera distinta a diferentes sectores.

En este tema el grupo mostro mucho interés debido a que son situaciones a las que hemos estado expuestas constantemente por el lugar en el que viven, incluso algunas fueron afectadas con el temblor ya mencionado y por ende mostraron más afinidad y sensibilidad hacia este tema.

El uso de recursos digitales también fue de suma importancia para la exposición de ciertos temas, como la conservación de la biodiversidad del mundo, pues algunos videos de YouTube y tiktoks ayudaron a ilustrar temas que sonaban complejos o lejanos cuando hablábamos de ecosistemas que no existen dentro del contexto urbano.

El consumo responsable y la conciencia del reciclaje, son prácticas que se llevaban a cabo constantemente, sobre todo en el proyecto transversal del “Encuentro cultural”, este gran festival que se lleva a cabo con una temática diferente cada año. Para este evento se preparan exposiciones visuales y plásticas en los salones de primaria, es dentro de estas actividades de preparación que se recalca en las alumnas lo

importante que es utilizar material reciclado para estas obras, reduciendo el consumo de materiales nuevos a lo mínimo posible, reutilizando desde periódicos, cajas de cartón, botellas, tapas, etc. todo lo que sea “basura” para este momento crucial sirve, recalamos constantemente la importancia de buscar alternativas amigables con el medio en el que vivimos.

También durante las semanas de preparación se busca articular contenidos de las materias que vayan acordes con las actividades del “Encuentro cultural”, en este caso la geografía se utilizó para realizar un proyecto de foto voz referente a lo que más y menos les gustaba del mundo en el que vivían. En los resultados de lo que menos les agradaba del mundo coincidían en que les desagradaba que la gente no cuidará el planeta o que no reciclará.

Otra de las actividades extracurriculares es el campamento, que se lleva a cabo cada año en Valle de Bravo, una Ciudad que se encuentra en el Estado de México. Este tipo de viajes son de vital importancia para la conexión de las estudiantes con la naturaleza, también funciona como clases que se llevan a la práctica, porque como lo dicta la ideología de “El Vives”, las excursiones son fundamentales para reforzar los conocimientos adquiridos dentro de la práctica pedagógica.

Además de que les permite empezar a construir una independencia emocional porque pasan tres días lejos de la familia, lo que les ayuda a crear lazos más sólidos y fuertes con sus compañeras y con las maestras, porque conviven más y de forma muy distinta fuera de un ámbito escolar.

Es necesario mencionar que gracias a la apertura del colegio, a la autonomía curricular y la libertad de cátedra, se pudieron realizar algunas modificaciones a los temas de la materia durante el ciclo escolar, pues hubo momentos en los que por así convenir a los intereses educativos de la materia, se fusionaron algunos contenidos con la materia de ciencias naturales, esto con el propósito de darle una verdadera visión amplia y crítica sobre la preservación del medio ambiente, desde el cuidado de las especies endémicas, la conservación de los ecosistemas, hasta el respeto profundo sobre las diversas expresiones culturales de México y del mundo, incitando a debates y espacios reflexivos que provocan un desarrollo óptimo del pensamiento complejo.

En años anteriores había profesoras que realizaban diversas actividades con mapas murales dependiendo de los contenidos que iban trabajando. Sin embargo, como Institución no hay actividades generales que estén centradas únicamente en la materia de geografía, todas las actividades culturales abordan conceptos geográficos de manera indirecta, pero en ningún caso es protagonista y tampoco se trabajan a profundidad, podría decirse que incluso llegan a ser imperceptibles y olvidados.

Esta área de oportunidad se hizo visible recientemente con la labor de este trabajo por lo cual se empezó a trabajar en estrategias educativas que incluyan esta materia, pues se quiere retomar el valor identitario que las Institucionistas heredaron al Instituto Luis Vives y al legado educativo.

Conclusión

Mientras impere un modelo educativo tradicional y reduccionista será difícil potenciar las generosidades que la geografía puede aportar al desempeño de una educación más crítica y reflexiva que tenga las intenciones de proponer iniciativas que estén relacionadas con el cuidado del medio ambiente y del consumo responsable.

¿Realmente se logra crear una conexión entre la geografía y la conciencia humana? Considero que deberíamos profundizar más en la enseñanza de la geografía para permear la idea de la conservación de nuestro planeta, esto porque se alcanza a distinguir un patrón en el que a partir del egreso de la primaria, comúnmente, el medio ambiente deja de ser un tema de interés para las estudiantes, claro que sabemos que existen casos aislados de personas que deciden inclinarse al activismo ambientalista, sin embargo los testimonios que se llegan a escuchar en el salón de clases se dividen, pues algunas personas mencionan que no les importa, que igual se va acabar el mundo, mientras muchas otras reafirman que van a hacer lo posible por conservarlo. Por lo menos dentro del contexto del Instituto Luis Vives, impera la idea de la conciencia ambiental debido al tipo de educación que se lleva en el colegio y dentro de la comunidad escolar.

Pese a ello después de un tiempo es notorio que les deja de importar porque se empiezan a interesar por otras cosas, no solo dentro del instituto, me atrevería a afirmar que este cambio de opinión sucede mucho en la transición de la primaria a la secundaria y es aquí donde hay que preguntarnos ¿Qué transformación debe haber en los programas tanto en primaria como secundaria y qué estrategias se deben implementar para lograr generar una conciencia que obtenga cambios en nuestros hábitos? ¿Cuándo se capacitará a los y las maestras en materia geográfica? ¿El sistema educativo mexicano en algún momento atenderá estas deficiencias de sus programas? o todos estos discursos pedagógicos solo seguirán quedando en papel manteniendo viva una forma muy básica y tradicional de ver la geografía, creando generaciones y generaciones de alumnas sin un sentido de responsabilidad ambiental ni un vasto conocimiento cultural del mundo.

Me parece imprescindible mencionar que no debemos dejar de lado la lucha de clases que emerge de estos debates sobre la preservación del medio y los cambios climáticos que se han suscitado, debido a que no es tan fácil proponer políticas que apoyen estas iniciativas, ya que tenemos a las clases trabajadoras que son las principales afectadas en cuanto a fenómenos naturales, porque no tienen los medios para estar protegidos ante estos sucesos y son las personas más vulnerables y expuestas a los riesgos que conllevan.

También la reciente exigencia individual de llevar una vida sustentable, mientras las grandes industrias son las que verdaderamente incrementan la huella de carbono no se comprometen ni tienen un sentido de responsabilidad.

Con esto no quiero decir que no es importante la educación y el interés por educar a las infancias en estos temas, pues es importante el generar la conciencia y el sentido de compromiso y respeto con el medio que habitan, así como el desarrollo del consumo responsable, pero sí que el debate debe estar dirigido también a la crítica y la lucha contra las grandes transnacionales que contaminan y acaban poco a poco con las reservas naturales, además de que muchas de ellas no respetan los derechos humanos, como es el caso de las marcas de ropa que son parte del *fast fashion* que aparte de ser una de las ramas comerciales más contaminantes del mundo, se basan en la sobre explotación de sus trabajadores, les mantienen en condiciones deplorables y con pagos injustos e indignantes.

También es importante mencionar que el acercamiento a esta materia desde un contexto urbano en el que no hay más allá que edificios, puentes, avenidas y escasos parques, crea un sentido de pertenencia extraño en el que no generan un contacto directo con la naturaleza, pero sí con otros fenómenos naturales que como se mencionaron anteriormente son causados por los cambios climáticos, además su identidad se ha construido a partir de lo que tienen alrededor, y su acercamiento con el medio natural es cuando visitan algún lugar dentro o fuera del país en las vacaciones, lo que provoca que no se cree una conexión estrecha, comparado a lo que viven los y las niñas que viven en las periferias de la Ciudad de México que sí construyen ese sentimiento de pertenencia hacia algo que los identifique con el medio, como es el caso de las personas que habitan la Alcaldía de la Magdalena Contreras

que tienen cerca el bosque de Los dinamos o las habitantes de Xochimilco que día a día luchan por conservar ese hábitat.

Y entonces... ¿Para qué estudiamos geografía? Para aprender a convivir con nuestro medio de manera respetuosa y responsable, siendo consiente de los procesos que suceden dentro y fuera de él, desde lo ambiental, lo social, económico, hasta lo político. Para construir una conciencia sana sobre el lugar que habitamos y ser capaces de proponer soluciones ante situaciones de riesgo que sucedan. Pero sobre todo para ser personas capaces de construir un vínculo fuerte con el espacio que compartimos con otros seres vivos, porque nos necesitamos mutuamente.

Bibliografía

- Abellán, J. L. (1989). Filosofía de la institución Libre de Enseñanza el krauso-positivismo [PDF]. En *Masonería, política y sociedad* (Vol. 1, pp. 405-418). José Antonio Ferrer Benimeli.
- Anabad. (2019, 10 abril). *México.: los colegios del exilio. / Enrique Monedero López. - Anabad.* <https://www.anabad.org/biblioteca/mexico-los-colegios-del-exilio-enrique-monedero-lopez/>
- Arteño-Ramos, R., Zabala-Machado, M. E., & Quiroz-Carrión, E. N. (2020). Aproximación teórica desde la perspectiva constructivista y el aprendizaje significativo a la enseñanza de la geografía. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 5(2), 605-622. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i2.1300>
- Balderas Domínguez, G. (2010). *Las estrategias constructivas en la enseñanza de la geografía. El ABP.* [Tesis de Maestría]. Universidad Veracruzana.
- Banco Mundial. (2022). Datos de población de mujeres en América Latina. Banco Mundial. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL.FE.ZS?locations=ZJ>
- Bases y estatutos de la Institución Libre de Enseñanza.* (1876). Madrid.
- Blanco, J. *Espacio y territorio: elementos teórico conceptuales implicados en el análisis geográfico.* En Fernández, M. Geografía nuevos temas, nuevas preguntas. Biblos.
- Castañeda Rincón, J. (2006). *La enseñanza de la geografía en México: Una visión histórica 1821-2005* (1.a ed.).
- Cernuda, V., & Ángel, M. (2001). El krausismo traductor y traducido. *La traducción en la Edad de Plata*, 313-331. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7831179>

Celada Perandones, P., & Luengo Ugidos, M. Ángel. (1988). La formación geográfica en la docencia de la Institución Libre de Enseñanza. *Ería*, (16), 149–160.

<https://doi.org/10.17811/er.0.1988.149-160>

CRUZ, J. I. (1992). EL INSTITUTO LUIS VIVES. COLEGIO ESPAÑOL DE MÉXICO. *revista española de pedagogía*, 193.

Cuevas, J. P., González, X. M. S., Fariña, R. P., Carbonell, C. T., & Mestre, J. S. (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (1.a ed.). Grao.

Comisión General de Educación geográfica. (2016). Declaración internacional sobre la educación geográfica.

De Hoyos Puente, J. (2016). *¡Viva la inteligencia!: el legado de la cultura institucionalista en el exilio republicano de 1939*.

Díaz García, E. (1989). *La filosofía social del krausismo español* (1.a ed.). Editorial debate.

Díaz, M. A., Polanco, D., & Zaldívar-Colado, A. (2021). Análisis del proceso de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos de la asignatura de Geografía en nivel primaria en México. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 12, e943.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.943

El espacio geográfico, una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del valle del Limarí (Chile). (2019). *Scripta Nova-revista Electronica De Geografía Y Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.1344/sn2015.19.15108>

Enrique Monedero López: Los colegios del exilio - PDF Free Download. (s. f.).
<https://docplayer.es/69986362-Enrique-monedero-lopez-los-colegios-del-exilio.html>

Fernández Caso, M. V., & Gurevich, R. (2009). *Geografía, nuevos temas, nuevas preguntas. : Un temario para su enseñanza* (2.a ed.).

Fernández, J. M., & Tamayo, R. (1976). La Institución Libre de Enseñanza. *Tiempo de Historia*, 24.

Gahete Jurado, M. (2016). ANTONIO MACHADO Y LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA. Boletín de la Real Academia de Córdoba.

García Martínez, F. F., García Romeo, J. M. y Alfonso Pérez, Y. (noviembre-febrero, 2019). Metodología para la formación de conceptos en la enseñanza de la geografía. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 153-168.
<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/586>

Garrido, D. (2018). Aproximación a la Teoría del conocimiento del krausismo español. *Revista de filosofía*. <https://doi.org/10.5209/resf.60200>

Gómez, Á. (2014). La vida sine querella de Juan Luis Vives. *Ehumanista*, 26, 345-356.

Gurevich, R. (1994). Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*.

Gurevich, R. (1994). *Geografía: el desafío de explicar el mundo real*, en B. Aisenberg B. y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós.

INEGI. (2017). *Nuevas perspectivas en la enseñanza de la geografía en México* (1.a ed.).

Instituto Luis Vives. *Instituto Luis Vives Colegio Español de México. 1939-1989: 50 aniversario*. México. Instituto Luis Vives. 65 p.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (21). Estadísticas a propósito del día del maestro. Chrome
extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.inegi.org.mx/contenidos/sa
ladeprensa/aproposito/2021/EAP_MAESTRO21.pdf

Jiménez, R. M. M. (1999). La filosofía de Krause y su influencia: nuevas perspectivas para el estudio del krausismo en América Latina. *Universidad filosófica*, 16(32), 139-182.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2403861.pdf>

Krause, K. C. F. (1971). *Ideal de la humanidad para la vida* (J. Sanz del Río, Trad.).

La España de los exiliados un mensaje para el siglo XXI. (2008). M. Fernanda Macebo.

López. J. (1998). *El krausismo español: perfil de una aventura intelectual*. Fondo de Cultura Económica.

Martínez Alfaro, E. (2016). El Instituto-Escuela y la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77145288004>

Martínez López, C. (2007). *EL LEGADO DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA EN EL PROYECTO EDUCATIVO ANDALUZ*. Lección inaugural del Curso Académico 2007-2008 Campus Universitario de Melilla, Melilla.

Mateo, L. E. (1985). El krausismo en España: Teoría y circunstancia (I). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 4(4), 97-118.
https://gedos.usal.es/jspui/bitstream/10366/79385/1/El_krausismo_en_Espana_Teoria_y_circunst.pdf

- Medina Chío, A. L. (2019). *Impacto y aportaciones sociales y educativas del exilio español de 1939 en México. Repercusión en la UNAM y en el colegio de pedagogía* [Tesis de licenciatura]. UNAM.
- Molero Pintado, A. (1976). La Institución Libre de Enseñanza y sus relaciones con la política educativa de la II República. *Revista de educación*, 243, 0034-8082.
- Monedero (1980). México: los colegios del exilio. *Cuadernos de la fundación Españoles en el Mundo*.
- Monteagudo, D. G. (2018). Reseña de Enseñanza y aprendizaje de la Geografía para el siglo XXI Rafael Sebastià Alcaráz y Emilia María Tonda Monllor (Editores) Editorial: Publicaciones de la Universidad de Alicante (miembro de la Unión de Editoriales Universitarias Españolas); Alicante (España) (2017), 221 pág. (ISBN: 978-84-16724-47-5.). *Huellas*, 22(2), 113-117. <https://doi.org/10.19137/huellas-2018-2217>
- Morán, G. B. (2001). Los que despertaron vocaciones y levantaron pasiones. Los colegios del exilio en la Ciudad de México. En: Sánchez Andrés, A. / Figueroa Zamudio, S.: De Madrid a México, El exilio español y su impacto sobre el pensamiento, la ciencia y el sistema educativo mexicano. Morelia: UMSNH-Comunidad de Madrid, pp. 209-245.
- Muñoz, J. R., & Meleán, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(4), 48-55.
<https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaelectronicadehumanidadeseducacionycomunicacionsocial/2008/no4/5.pdf>

- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2019). Dimensiones de la alfabetización digital a partir de cinco modelos de desarrollo. *Cultura y educación*. 31(2), 232-266.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603274>
- Rosey Bermúdez, K. S. (2017). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje para abordar temas geográficos del programa de cuarto año de primaria* [Tesis de licenciatura]. UNAM.
- Ruiz Berrío, J. (1993). FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIII, 808-821.
- Sánchez, J., & Alcantara, B. D. P. (2020). Propuesta didáctica para la enseñanza de Geografía en quinto grado de primaria con el uso de Google Earth. *Revista RedCA*.
<https://doi.org/10.36677/redca.v3i7.14736>
- Segundo Meleán, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, N^o. 4, ISSN-e 1856-9331.
- SEP. (2011). *Los retos de la geografía en educación básica : Su enseñanza y aprendizaje* (1.a ed.).
- SEP. (2017). *Aprendizajes claves para la educación integral: Educación Primaria*. 5^o Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación (1.^a ed.).
- Serra, F. L. (1998). *Historia de la educación física de 1876 a 1898: la Institución Libre de Enseñanza*.

Soliveres Buigues, R. M. (2021). *La ópera como vehículo de aprendizaje para el desarrollo de habilidades para la vida y la formación de la ciudadanía: un estudio de caso en la Ciudad de México* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.

Torres, L. (2018). Hacia una geografía escolar pertinente: campos emergentes en la didáctica de la geografía. *Revista Científica RUNAE*. Número 3, Volumen 2. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/222/1/art%207-No3%20Vo22018.pdf>

Vázquez Romero, J. M. (2009). *Francisco Giner de los Ríos actualidad de un pensador krausista*.