



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**Tesis:**

*La enseñanza de los conflictos territoriales a través del estudio de casos: una propuesta desde la pedagogía crítica para la asignatura de Geografía en la ENP*

**Presenta:**

Maira Patricia Gómez Rodríguez

**Tutor:**

Dr. Iván Jiménez Maya  
Facultad de Filosofía y Letras

**Comité tutor:**

Dra. Luz María Oralia Tamayo Pérez  
Instituto de Geografía

Dra. Georgina Ramírez Hernández  
Facultad de Filosofía y Letras

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., noviembre, 2021



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.

# CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZANDO LA ENSEÑANZA DE LOS CONFLICTOS TERRITORIALES.....	7
<b>1.1 Enseñanza de los conflictos territoriales en la ENP</b> .....	9
<b>1.2 Estrategias de enseñanza en la ENP para los conflictos territoriales</b> .....	11
<b>1.3 El territorio en su concepción clásica</b> .....	15
<b>1.4 Territorio y conflictividad en la corriente crítica</b> .....	21
<b>1.5 Neoliberalismo y procesos geográficos</b> .....	27
<b>1.6 Conflictos socioterritoriales</b> .....	35
<b>1.7 Conflicto territorial en Cherán</b> .....	40
CAPÍTULO 2. ENSEÑANZA DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL MÉTODO DE ESTUDIO DE CASOS .....	46
<b>2.1 Pedagogía Crítica</b> .....	49
<b>2.2 Método de enseñanza: estudio de casos</b> .....	67
<b>2.2.1 El Caso</b> .....	67
<b>2.2.2 Preguntas críticas</b> .....	70
<b>2.2.3 Trabajo en pequeños grupos</b> .....	73
<b>2.2.4 Interrogatorio del caso</b> .....	75
<b>2.2.5 Actividades de seguimiento</b> .....	80
<b>2.2.6 Evaluación</b> .....	81
CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LOS CONFLICTOS TERRITORIALES.....	84
<b>3.1. Estrategia didáctica</b> .....	90
<b>3.2. Sesión 1</b> .....	92
<b>3.3. Sesión 2</b> .....	94
<b>3.4. Sesión 3</b> .....	96
<b>3.5. Sesión 4</b> .....	98
<b>3.6. Sesión 5</b> .....	100
<b>3.7. Sesión 6</b> .....	100
<b>3.8. Sesión 7</b> .....	105
CONCLUSIONES.....	112
ANEXO .....	115
REFERENCIAS .....	124

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Abordaje de los conflictos territoriales en el Bachillerato General.....	10
<b>Figura 2.</b> Estrategias didácticas (Actividades de aprendizaje) .....	13
<b>Figura 3.</b> Contenidos de la Unidad 5 .....	13
<b>Figura 4.</b> Caracterización del modelo neoliberal.....	28
<b>Figura 5.</b> Caracterización general del Estado neoliberal.....	30
<b>Figura 6.</b> Niveles de la territorialidad .....	34
<b>Figura 7.</b> Luchas en defensa del territorio .....	38
<b>Figura 8.</b> Características físicas del municipio de Cherán .....	41
<b>Figura 9.</b> Conceptos base de la Pedagogía Crítica .....	52
<b>Figura 10.</b> La y el estudiante desde la Pedagogía crítica .....	56
<b>Figura 11.</b> Profesores como intelectuales transformativos .....	59
<b>Figura 12.</b> Conceptos base de las escuelas democráticas .....	62
<b>Figura 13.</b> Principios de la evaluación crítica.....	65
<b>Figura 14.</b> Estructura de las preguntas críticas.....	71
<b>Figura 15.</b> Formulación de las preguntas críticas .....	72
<b>Figura 16.</b> Recomendaciones para el trabajo en pequeños grupos .....	74
<b>Figura 17.</b> Ejemplos de preguntas para el interrogatorio .....	76
<b>Figura 18.</b> Habilidades docentes para el interrogatorio.....	78
<b>Figura 19.</b> Evaluaciones para el método de casos .....	81
<b>Figura 20.</b> Contenido conceptual de los programas de la ENP .....	84

# INTRODUCCIÓN

El presente trabajo nace del deseo de contribuir con una propuesta de estrategia didáctica que pueda ser útil a las y los profesores de Geografía de 4° año, para la entonces reciente modificación del programa de estudios de la asignatura en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). También nace del anhelo de constatar la importancia del concepto del territorio en la asignatura, dada su relevancia en la realidad y acontecer social en México y Latinoamérica, esto es; el creciente despojo territorial que sufren y resisten los pueblos desde hace décadas, en el marco de la globalización neoliberal. Así como también, señalar que la enseñanza de este concepto no es suficiente con sólo proporcionar los aportes de la teoría disciplinar, sino que debe conllevar de fondo el contexto social e histórico de las y los estudiantes.

De igual forma, el trabajo pretende ser un aporte a la enseñanza del territorio y sus conflictos, ya que, por su complejidad, es, en casi todos los casos, el último de los contenidos que se revisan en la materia en el nivel medio superior. Al encontrarse al final del curso anual o semestral, el tema suele quedar marginado o acortado; aun cuando en la planeación se le dé plena cabida, pues en ocasiones no se pueden eludir los contratiempos.

Asimismo, si el tema llega a ser abordado, se parte del supuesto de que la aproximación al tema de los conflictos territoriales tiende a centrarse en disputas fronterizas en el que intervienen uno o más Estados, obviando los conflictos territoriales internos de los mismos. Parte de las razones por lo que está aproximación sigue vigente consiste en el supuesto arraigado de que el Estado-nación es el ente, casi exclusivamente, capaz de transformar territorios, de acuerdo a la perspectiva clásica de la geografía política de la posguerra y la Guerra Fría. Se pretende también que se valore a la pedagogía crítica como forma de enseñanza no sólo para el contenido a tratar sino para la enseñanza de la geografía en general.

El objetivo del trabajo es proponer un abordaje pedagógico mediante un caso concreto al tema de los conflictos territoriales con base en planteamientos de la pedagogía crítica y la corriente crítica en geografía. En un principio los objetivos

específicos iniciales eran: 1) Analizar la conceptualización del territorio y sus conflictos de la corriente crítica en geografía como aporte al abordaje del contenido disciplinar; 2) Revisar los planteamientos de la didáctica crítica y el método de casos que sirva de fundamento a la propuesta en el ámbito psicopedagógico; 3) Diseñar una estrategia de enseñanza para el contenido de los conflictos territoriales y 4) Aplicar la propuesta de enseñanza en las aulas de la ENP, evaluando la pertinencia de la misma. En el proceso de trabajo, este último objetivo se tuvo que replantear.

Los motivos por los que se reformula esta última parte del trabajo están en relación con lo que ocurre a mediados del año 2020, esto es, las condiciones en las que se tuvieron que adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje a causa de la pandemia por Covid-19. Por un lado, se estimó que llevar a cabo un proceso a distancia de una estrategia que considera necesaria una interacción socioafectiva con las y los estudiantes podía mermar las intenciones de la estrategia. También se planteó que, dada la incertidumbre, las aflicciones, las tensiones y/o agotamiento que podrían estar experimentando las y los estudiantes resultaba poco ético esperar determinado rendimiento escolar de su parte, cuando desde mi óptica debían priorizarse las reflexiones y los entendimientos necesarios para sobre llevar la coyuntura.

El trabajo se divide en tres capítulos. El primer capítulo se compone de una síntesis del abordaje que hacen las instituciones de media superior al tema de los conflictos territoriales, deteniéndonos en la propuesta de enseñanza presente en los programas, el reciente y el antiguo, de la ENP. Se continúa con una revisión del concepto del territorio como se entiende desde la geografía crítica en contraposición con la noción clásica. Se sugiere que el enfoque crítico amplía el análisis conceptual, mismo que profundiza las lecturas del territorio y sus conflictos. Éste contextualiza a los territorios dentro de las dinámicas globales del capital propias del neoliberalismo, esta inserción conlleva procesos de desterritorialización y reterritorialización, como ocurre con el caso de Cherán, Michoacán del que se habla al final del capítulo, mismo que se retomará en el último capítulo como caso de estudio.

El segundo capítulo parte del enfoque psicopedagógico desde el que se construye la estrategia. El capítulo introduce lo que puede llamarse los antecedentes de la pedagogía crítica con la propuesta educativa del filósofo John Dewey. Se prosigue con la definición de los conceptos básicos que atañen a este enfoque crítico de acuerdo con el autor Peter McLaren. De igual forma, se retoman las aportaciones de Henry Giroux en torno a cómo se entiende al profesorado, las y los estudiantes, la evaluación, las escuelas mismas y el currículo desde la pedagogía crítica. Otro apartado corresponde al método de enseñanza propuesto por Selma Wassermann, y finalmente en el capítulo se detallan las etapas o principios del estudio de casos.

En el tercer capítulo se desarrolla la propuesta de estrategia didáctica para la enseñanza de los conflictos territoriales. El inicio del capítulo sugiere y justifica la carga horaria que se propone se asigne al tema, así como una argumentación del porqué es que se toma al caso de Cherán como el más conveniente a desarrollar en las aulas de la ENP. Se presenta también una planeación en la que se especifica por sesión las actividades que se sugiere realice el o la docente, las actividades del estudiantado, así como los recursos didácticos y las evaluaciones. Dentro de los recursos didácticos se presenta la narración del estudio de caso, las preguntas para el trabajo en pequeños grupos y para la discusión grupal, así como un portafolio digital para ahondar en el caso y una selección de fragmentos de lecturas. Por último, se presentan las pautas de evaluación que se sugieren llevar a cabo y una argumentación final de los rasgos de la pedagogía crítica que se toman en cuenta para la elaboración de la propuesta.

Finalmente, dentro de las limitaciones propias del trabajo está el de no haberse implementado; pues dadas las condiciones que acaecieron debido a la pandemia, durante el 2020 se decidió no llevar a la práctica la estrategia, quedando así, como una propuesta que en un futuro se lleve a la práctica, con la posibilidad de quedar abierta a adecuaciones, ampliaciones, actualizaciones y/o modificaciones posteriores.

## CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZANDO LA ENSEÑANZA DE LOS CONFLICTOS TERRITORIALES

La práctica docente “es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas del pensamiento [...] en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales” (Carr, 2002; p.64); en consecuencia, las y los docentes llevan a cabo sus prácticas educativas desde “un conjunto de creencias relativas a lo que hacen, de la situación en que actúan y de los que tratan de conseguir” (p.65). Todo profesional de la educación posee una “teoría” que orienta sus prácticas y éstas son articuladas “cuando describen y explican aspectos como su elección de métodos docentes, sus actitudes acerca de la disciplina y la selección de contenidos curriculares que hacen” (Carr, 2002; p.78). Por lo tanto, en este capítulo, se desarrollarán el segundo y tercer aspecto, de lo antes referido, para exponer desde dónde se parte para esta propuesta de enseñanza.

Es así que este trabajo se emprende sobre la base de “una geografía centrada en la espacialidad de los procesos sociales, económicos y políticos del mundo contemporáneo” (p.159). La razón es que ello posibilita las prácticas educativas necesarias para “contemplar y profundizar explicaciones de los contrastes de la realidad social y también de los procesos de cambio territorial y ambiental actuales” (Gurevich, 2001; p.160), que comprende a grandes rasgos el objetivo que se tiene desde el enfoque social de la enseñanza de esta disciplina.

Se pueden distinguir al menos dos enfoques globales para la geografía escolar: por un lado, se le ha considerado dentro de las ciencias experimentales, ésta es la visión más recurrente en las aulas misma que deriva de una tradición del conocimiento positivista; por otro lado, a la Geografía se le puede enmarcar, junto a la Historia, como una disciplina clásica en el conjunto de las ciencias sociales. No obstante, para cualquiera de las dos visiones, “durante mucho tiempo tanto la geografía como la historia han tenido como misión principal construir una narrativa oficial *unificadora*, nacional, patriótica” (Pagés, 2009; p.3); además, “la concepción del saber disciplinar que se maneja en los currículos escolares —tanto los temas



seleccionados como su secuencia— muy pocas veces se relaciona con la lógica del saber científico” (Pagés, 2009; p.3). Es decir, en palabras de Colantuono (1999; p.152), ha existido un “alejamiento entre la geografía escolar y la geografía académica”, mismo que ha hecho que, entre otras razones, no haya habido un cambio o renovación a conciencia de los contenidos.

Aunque a paso lento, la modificación en el currículo escolar de estas ciencias sociales se ha logrado. En parte, debido a los cambios socioterritoriales contemporáneos suscitados a escala global, así como por el examen reflexivo tanto de académicos (no sólo desde la historia y la geografía sino todo el amplio espectro de las ciencias sociales: economía, política, sociología, etcétera. y sus estudios interdisciplinarios) como de docentes de todos los niveles, que han repensado tanto los contenidos, así como lo métodos de enseñanza. Un sector de docentes, cada vez mayor, ha apostado por la enseñanza escolar de ambas disciplinas (geografía e historia), enfocadas a la reconstrucción y al cambio social. Conforme a las ideas de Levstik y Barton, retomadas por Pagés (2009; p.7) expone que “si los estudiantes han de ser visibles, es decir, han de ser capaces de verse a sí mismos como participantes de la historia, es necesario repensar cómo se concibe la historia” y, agregaríamos, la geografía. Esto es, saberse parte de la sociedad, coproductores de geografías locales y partícipes de geografías globales, con la posibilidad de tener en sus manos el poder generar cambios reales.

Con lo anterior en mente, en este capítulo se mostrará un panorama general del abordaje del tema de los conflictos territoriales (CT) en el bachillerato, haciendo énfasis especial en el programa de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); asimismo, se abordará parte de lo que ha sido el desarrollo de una categoría geográfica clave: el territorio, donde se retomarán las críticas que se le han hecho a la visión clásica de este concepto, así como las propuestas conceptuales que se han hecho desde la geografía crítica. Todo esto con el objetivo de avanzar en una dirección que resignifique a la geografía como ciencia social, cuya enseñanza tenga la vista puesta en la transformación social, en donde el enriquecimiento conceptual de la disciplina, en torno a esta categoría, sirva como plataforma que permita a los estudiantes pensarse partícipes

del cambio social; en palabras de Raquel Gurevich (2001), “la intención es acercar a los alumnos mejores herramientas conceptuales para plantear los términos de los problemas socioterritoriales, para identificar las racionalidades dominantes en ellos [...] así como para imaginar otros escenarios posibles” (p.161).

### **1.1 Enseñanza de los conflictos territoriales en la ENP**

La Geografía como asignatura, en la Ciudad de México y área metropolitana, sólo es impartida en el subsistema del Bachillerato General. Los programas de estudio que se ofrecen son: en 5° semestre como Geografía por la Dirección General de Bachillerato (DGB); en 3° y 4° semestre como Geografía I y II en el Colegio de Bachilleres (COLBACH); así como en primer año (4° grado) como Geografía en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y en 5° y 6° semestre como Geografía I y II en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), a diferencia de las anteriores estas dos últimas son optativas en el plan de estudios. La DGB y el COLBACH pertenecen a la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública y tanto la ENP como el CCH pertenecen al bachillerato de la UNAM.

Antes de tratar en específico cómo se propone la enseñanza de los conflictos territoriales en la ENP, se compilará brevemente cómo se abordan los conflictos territoriales como contenido geográfico en el bachillerato general. En su mayoría, éstos se encuentran al final en los programas de la asignatura, o casi al finalizar como en el caso del CCH, por tanto, es uno de los últimos contenidos que se proponen al final de año o segundo semestre de la asignatura, lo que da cuenta de la complejidad del contenido, esto es, el territorio y su conflictividad. El tema de los conflictos territoriales se enmarca dentro los contenidos referidos a la sociedad y su organización política en Estados.

En la Figura 1, se puede observar una comparación del tipo de abordaje que se propone para cada uno de los programas, mismos que son de reciente creación. Puede resaltarse que existe un desacuerdo en la nomenclatura del contenido mismo; si bien en todos los programas está explícita la palabra conflicto, en las

designaciones adjetivas pueden leerse los términos: geopolíticos, políticos, políticos internacionales y como zonas de tensión. De igual forma, se puede ver el número de horas que podrían designarse al tema en cada uno de los programas, este cálculo se realizó dividiendo el número de horas totales designadas a la unidad entre el número de contenidos a abordar. A partir de este ejercicio se puede ver que la disparidad reside en las modalidades del curso, ya sea por año o por semestre, también influye el número de horas designadas a la asignatura, en el conjunto de materias incluidas en el plan de estudios, así como el número de horas que se designa a la unidad a la que corresponde, horas que son repartidas para los demás contenidos de la unidad, aparte del de los conflictos territoriales. Cabe destacar que sólo en el programa del COLBACH se hace mención del territorio, que, como veremos más adelante, es la categoría o contenido geográfico más apropiado, mientras que los demás programas adjetivan a los conflictos como políticos, dejando fuera el concepto del territorio.

**Figura 1.** Abordaje de los conflictos territoriales en el Bachillerato General

Colegio de Ciencias y Humanidades	Colegio de Bachilleres	Dirección General de Bachillerato	Escuela Nacional Preparatoria
6° Semestre Geografía II	4° Semestre Geografía II	5° Semestre Geografía	1er año Geografía
<i>Conflictos geopolíticos</i>	<i>Zonas de conflicto territorial</i>	<i>Conflictos políticos internacionales</i>	<i>Zonas de tensión y conflictos políticos actuales</i>
4 horas	2.4 horas	1.6 horas	8 horas

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio (CCH, 2016; COLBACH, 2018; DGB, 2018; ENP, 2016).

## **1.2 Estrategias de enseñanza en la ENP para los conflictos territoriales**

La asignatura de Geografía en la ENP es de carácter obligatorio, se imparte en cuarto año y pertenece al campo de conocimiento histórico-social, es una asignatura teórica y forma parte de la etapa introductoria del plan de estudios. En el panorama general de la asignatura, según datos del Informe de gestión 2014-2018, la Geografía en la ENP se encuentra en la tercera posición de las asignaturas con mayor aprobación sólo después de Psicología y Biología; de los veintiún colegios con los que cuenta la Escuela, el de Geografía presentó entre un 9 y 10% de reprobación en ordinarios en los tres ciclos escolares contemplados en el informe. Sin embargo, el porcentaje de reprobación de la asignatura en exámenes extraordinarios fue de 84% en el ciclo 2014-2015, 55% en 2015-2016 y 78% en 2016-2017. Con lo anterior, la Geografía se encuentra en la lista de asignaturas con alto porcentaje de reprobación en extraordinarios. Y se puede extraer de esta información una contradicción para la enseñanza de esta disciplina, dado que, por un lado, puede resultar una asignatura fácil de cursar, pero que, por otro lado, cuando las y los estudiantes tienen que estudiarla por su cuenta, con ayuda de las guías, no logran los aprendizajes propios de los contenidos geográficos; aquí cabe suponer que puede ser entonces el enfoque o los mismos contenidos que se presentan parte del problema.

Después de 20 años sin cambios, la asignatura se imparte con un nuevo programa de estudios aprobado por el Consejo Técnico en noviembre de 2016 en reemplazo al programa de 1996, e implementado por primera vez en el ciclo 2018-2019; ambos presentan enfoques distintos de la disciplina geográfica, esto se puede constatar en los propósitos de la asignatura. Para el antiguo programa se encuentra un doble propósito en el que se pueden leer las contradicciones que existen dentro de la misma disciplina; por un lado, está lo relacionado al ámbito físico-natural del conocimiento geográfico, carácter que obtuvo como asignatura escolar desde su institucionalización y, por otro, los debates contemporáneos dentro de la disciplina que se encuentran más cercanos a la teoría social:

Se pretende que el alumno comprenda al planeta Tierra, como un gran sistema en donde hay una continua interacción entre la litosfera, hidrosfera y atmósfera, y de éstas con la biosfera, e identificar al hombre como un elemento modificador del entorno y determinante de su propio desarrollo [...] que el estudiante se percate de manera razonada de los problemas relevantes del mundo actual, en cuanto al comportamiento de la población, las tendencias actuales de la economía mundial y los cambios del mapa político, todo ello para detectar la importancia de los cambios socio-económicos y políticos más sobresalientes a nivel mundial, así como el papel de México en el contexto internacional (ENP, 1996; p.2).

En el nuevo programa, además de contener de manera explícita un objetivo general de la asignatura, a diferencia del anterior, se quitó la mención a la parte puramente física, y se propone la “reflexión y análisis de los componentes y procesos del espacio geográfico”.

El alumno explicará de forma oral y escrita los procesos presentes en el espacio geográfico mediante la argumentación y elaboración de diversos tipos de textos, el uso de recursos digitales y la aplicación de métodos y herramientas de análisis espacial que le permitan valorar la utilidad de la geografía y asumirse como un ciudadano comprometido y solidario, con una actitud crítica, reflexiva y propositiva ante los problemas ambientales, socioeconómicos y políticos que se manifiestan a diferentes escalas espaciales (ENP, 2016; p.2).

El mayor cambio que puede apreciarse entre ambos objetivos es que él o la estudiante no sólo den cuenta de las problemáticas globales, sino que también se asuma comprometido, desde una posición crítica, de estas problemáticas abordadas desde la Geografía.

En cuanto al contenido referente a los conflictos territoriales, en el antiguo programa de estudios de 1996, la asignatura de Geografía se encontraba dividida por unidades; es en la octava unidad, “Problemática del mundo actual”, en donde podemos ver dicho contenido. No obstante, no estaba referido con el término que aquí se propone sino como “Zonas de tensión política del mundo actual”. En la siguiente Figura (2) se muestran las estrategias y actividades que se sugerían a las y los docentes para este contenido:

## **Figura 2. Estrategias didácticas (Actividades de aprendizaje)**

- Los alumnos podrían recolectar noticias de periódicos y/o revistas, sobre las zonas actuales de conflictos y/o tensión política del mundo, y en planisferios individuales señalar las zonas de tensión política.
- Con los materiales anteriores, el profesor podría abrir la discusión a fin de determinar las causas y consecuencias de los conflictos o tensiones políticas que se presenten en ese momento.

Fuente: ENP (1996; p.38)

De acuerdo con lo anterior, la selección del conflicto a trabajar, en las actividades en clase, tendrían como único criterio: la momentaneidad. De igual forma, se da a entender que estos conflictos sólo pueden darse entre diferentes Estados-nacionales, al referirse al “mundo”, omitiendo los conflictos que pudieran suscitarse al interior de un Estado. De nuevo, la connotación de los conflictos es el de ser meramente políticos, excluyendo así a la categoría del territorio, y todas sus dimensiones, para su abordaje.

Por su parte, en el nuevo programa de estudios de Geografía, del año 2016, los contenidos se reorganizaron en unidades temáticas. En la unidad cinco “Organización política, poder y conflictos del territorio” la carga de horas es de dieciséis. En la Figura 3 se puede observar la organización de los tres contenidos que se proponen, es importante resaltar que, si bien en el título de la unidad está referido el territorio, no hay correspondencia de ello en los contenidos conceptuales en los que siguen denominado “zonas de tensión”, como en el antiguo programa:

## **Figura 3. Contenidos de la Unidad 5**

### *Contenidos conceptuales*

#### 5.1 Estado y Poder

- a) Estado: estructura, funciones y diversidad
- b) Escalas de poder y actores políticos en la conformación del espacio: de los organismos supranacionales a las organizaciones sociales locales

#### 5.2 Zonas de tensión y conflictos políticos actuales

### *Contenidos procedimentales*

5.3 Empleo de mapas impresos y digitales para la identificación de la división política del mundo y sus cambios representativos

5.4 Búsqueda, selección y procesamiento de información para el análisis espacial de procesos y conflictos políticos

5.5 Redacción y presentación de informes monográficos sobre algunas de las zonas de tensión y conflicto

### *Contenidos actitudinales*

5.6 Adopción de una actitud reflexiva y crítica hacia los diversos actores que intervienen en los procesos políticos del mundo actual

5.7 Argumentación crítica en torno a diversos problemas y conflictos políticos con base en fuentes consultadas.

Fuente: UNAM, (2016; p.6).

La diferencia que puede apreciarse en este nuevo programa, respecto al anterior, es la inclusión de concepto del territorio, al menos en el título de la unidad, puesto que en el resto de los contenidos desagregados no aparece mencionado y, nuevamente, nombrándose como conflicto político. Cabe hacer aquí mención que el problema que surge de esta nomenclatura no es una mera selección de términos, sino que implica *desespacializar* el conflicto al no enmarcarlo dentro de la categoría del territorio. Podría decirse que, al presentarlo de esta manera, se vacía de conocimiento o aporte geográfico al tema, ya que se plantea en otros términos que bien podrían caber en otras asignaturas, por ejemplo, podría bien darse el contenido en la materia de “Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas” que se imparte en sexto año.

Otra de las diferencias observables es que, esta vez, no se sugiere determinar el conflicto a abordar a partir de la momentaneidad; puede decirse que la selección está dada en función del criterio de la o el docente. No obstante, la selección de los conflictos es posible desde los mismos aportes teóricos de la

geografía crítica como se verá más adelante. Asimismo, se puede constatar la eliminación del término “mundo” cuando se habla de los conflictos, abriendo así la posibilidad de considerar tanto los conflictos internos suscitados en el territorio de un mismo Estado, así como aquellos que se dan de manera internacional, con la participación de dos o más Estados. Al respecto de esto último, la Guía de Estudio de Geografía (ENP, 2019), documento que sirve a las y los estudiantes al momento de presentar un examen extraordinario, da cuenta del abordaje que sólo se limita a los conflictos de ámbito internacional, ya que los conflictos con los que se trabajan son: la inestabilidad y conflictos de fronteras en Sudán del Sur a raíz de su independencia de la República del Sudán; y la disputa territorial en el Mar Meridional de China, en la que participan los países de China, Brunéi, Filipinas, Malasia, Taiwán y Vietnam. Obviando, con esto, la diversidad de conflictos territoriales presentes en nuestro país y, por ende, se inhibe la capacidad de poder analizar su propia realidad por parte de los estudiantes, así como la importancia que tiene conocerlos en la conformación de un pensamiento crítico.

A continuación, a partir de estas observaciones al programa de estudios de la asignatura de Geografía de la ENP y su abordaje del tema de los conflictos territoriales, se expondrán cuáles han sido los aportes al concepto del territorio desde la perspectiva crítica de la disciplina, con ello se busca: 1) situar al territorio como un concepto fundamental de la geografía para argumentar que es apropiado el cambio a la nomenclatura del contenido y, 2) darle fundamento al abordaje de la conflictividad en el territorio propia del neoliberalismo, con el propósito de otorgar un criterio de selección de los conflictos en el territorio a trabajar con el estudiantado.

### **1.3 El territorio en su concepción clásica**

El territorio es un término empleado, en lenguaje ordinario, para nombrar una porción del espacio físico terrestre, aunque en ocasiones también puede ser designado a un espacio mental o imaginario; tiene la característica de ser una posesión, es decir, que es perteneciente a algún individuo o grupo. En el ámbito del derecho se designa como jurisdicción con base en las leyes de los Estados, supone



el poder o autoridad que ejerce una nación o un gobierno a determinada área física. por otro lado, en biología el término se ocupa a manera de terreno en uso por parte de grupos animales o individuos, es conocida la expresión de animal territorial a fin de describir un comportamiento agresivo o defensivo con relación a los lugares en que habitan. Finalmente, algunas corrientes académicas conciben el concepto de territorio a la par de espacio, lugar, paisaje y región, es decir, como una de las categorías analíticas de los estudios geográficos, como se verá en los siguientes párrafos.

En principio, tenemos a José Ortega Valcárcel (2000), autor que expone de manera clara y asequible lo que compone el núcleo analítico de la disciplina, ya que considera que el territorio es una dimensión fundamental del objeto geográfico, en especial para la Geografía Política. El autor apunta que los grupos humanos tienden a acotar un área propia, lo que puede entenderse como un espacio de pertenencia, a lo que denomina *territorialidad*, es decir, el reconocimiento que hace determinado grupo humano de una cierta extensión material. Esta identificación, en ocasiones, se encontrará disputada con otros grupos, en un inicio será motivada por factores como la ubicación de recursos estratégicos o por una conectividad prolífica. Lo anterior estará ligado a la práctica de territorialidad, que se compara con el comportamiento animal estudiado por la Etología, misma que la entiende como una conducta de delimitación de un área de pertenencia de un animal, equiparable a un cierto dominio, respecto a otros miembros de la misma especie, así como respecto a otros grupos o individuos de otras especies.

David Harvey (2017) discute esta equiparación y escribe que el “impulso de la territorialización” se ha considerado como una característica del mundo natural, en donde “los primates y los seres humanos, lejos de ser una excepción a esa norma, exhiben tanto histórica como geográficamente una gama extraordinaria de conductas de territorialización” (p.198). La clave aquí es entender la expresión de “gama de conductas” puesto que éstas “se suelen interpretar en términos de una lógica competitiva” (p.198); la variedad de comportamientos animales se reduce o se descifra en términos de lucha. Incluso nos ejemplifica que, de hecho, la territorialidad tiene “un fuerte elemento colaborativo”, puesto que los petirrojos, aves

europeas comunes, “al marcar un límite territorial, indican a otros miembros de su especie que es absurdo penetrar en ese territorio, porque la provisión de alimento ya está repartida y hasta cierto punto agotada” (p.198); se sabe inclusive que coexisten pacíficamente con otras especies que llevan dietas distintas. El mismo Harvey nos advierte de la naturalización de las conductas territorializadoras vistas desde la competencia biológica<sup>1</sup> y las liga a lo que llama el mito del «imperativo territorial»:

Según el cual todas las formas de territorialización son simplemente una expresión de ese impulso natural. Se trata de un mito conveniente porque naturaliza las formas específicas de conducta territorializadora que surgieron históricamente a partir del siglo XVII en Europa. La aparición de los Estados modernos y la afirmación política de los principios de soberanía y jurisdicción nacionales (tal como quedaron ejemplificados en el Tratado de Westfalia de 1648), junto con la formulación de un sistema jurídico y administrativo de derechos sobre la propiedad privada, condujo a una revolución administrativa e institucional y a una codificación de las conductas territorializadoras, cuyo primer requisito fue la construcción de formas territoriales carentes de ambigüedad, inmutables y seguras (Harvey, 2017; p.198).

Al reconocer estas formas específicas de territorialidad, Harvey (2017) devela la tautología que hay en muchas de las connotaciones que comprenden lo territorial, no sólo en lo académico sino también en el ámbito gubernamental, en donde se entiende al territorio de forma estática con fronteras fijas y no como una deliberación social en contextos históricos particulares.

Ortega (2000) distingue a la territorialidad humana de la territorialidad animal, en principio, porque la primera supone una construcción, una idea proyectada. Señala que los grupos humanos producirán una fragmentación, incluso física, en áreas delimitadas de soberanía. El autor identifica dos escalas: 1) la local o doméstica, siendo éstas más elementales y 2) la del Estado, en donde el territorio tiene una mayor extensión y la expresión del poder se hace más intensa. Apunta que ha surgido en épocas más recientes una escala mayor a la del Estado, es decir, las entidades supraestatales.

---

<sup>1</sup> Otros geógrafos han escrito acerca de esta competencia naturalizada, se reconoce el término de apoyo mutuo designado por Piotr Kropotkin para sostener la idea de la cooperación biológica.

Para Ortega (2000) el Estado moderno representa “la manifestación más elaborada de las prácticas territoriales humanas” en donde “la frontera es el signo del territorio” (p.528). Ésta es representada y, al mismo tiempo, establecida en un plano o carta; es por lo que el concepto de territorio estuvo, desde sus inicios, asociado a la cartografía, y, en particular, fue en la época moderna cuando se consumó como un instrumento que ayudó a definir los territorios nacionales a finales siglo XIX. No obstante, para el siglo posterior se puede afirmar que es el *cambio*, el dinamismo, territorial lo que ha sido una constante, pese a la codificación de la conducta territorializadora carente de ambigüedad de la que nos habla Harvey. Son, entonces, los “conflictos entre Estados, las reivindicaciones territoriales, la fragmentación en unos casos y la agregación en otros, las disputas fronterizas” (Ortega, 2000; p.528), lo que ha persistido y lo que ha traído como consecuencia, un mayor detenimiento en el concepto por parte de los geógrafos.

Al conceptualizar el territorio, Ortega (2000) explica que éste es producto de prácticas espaciales de diferenciación que son propias al poder, mismo que no se reduce al poder que tiene el Estado, sino que “las prácticas territoriales forman parte de la dinámica interna” (p.529) de éstos. Es de destacar que hay dos procesos territoriales que se dan en los Estados modernos, el primero tiene relación con la ordenación estatal, es decir, la administración territorial (llámese entidades estatales o municipios) y, el segundo, con la redistribución del poder a diferentes sectores sociales. Cuando se entiende al territorio en estos términos, nos dice el autor, en su:

carácter infraestatal, es el marco por excelencia de las prácticas espaciales de los agentes sociales, en todas sus escalas. Como marco administrativo, como marco legislativo, como marco de asignación de recursos, como marco de intervención, como marco de programación, como marco de conflicto entre los intereses de los diversos agentes, individuales y colectivos y con la propia administración o poderes del estado administración (Ortega, 2000; p.529).

Reparar en esta redistribución del poder a distintos agentes sociales es otro signo que marca la conceptualización del territorio, puesto que da cabida, como se expone en la cita anterior, a que haya conflictos en el territorio que emanen de los intereses, ya no sólo del aparato estatal, con lo cual el concepto de territorio se

trasforma en “un espacio político, el espacio construido por las prácticas políticas, un espacio de intervención, de gestión, de control, desde la escala local a la del Estado” (Ortega, 2000, p.530).

Raffestin (2017) es otro autor que nos ayuda a constatar esta transformación en la conceptualización del término; menciona que es a partir de la obra del geógrafo alemán Friedrich Ratzel, a finales del siglo XIX, que se contempla a una geografía política que no considera más que a los Estados o a los grupos de Estados, como único lugar de poder o como una especie de concentrado de poder en él. Para hablarnos de la concepción de este poder estatal, el autor afirma que “sólo existe el poder del Estado. Es tan evidente que Ratzel no alude, en materia de conflicto, al choque de dos o más poderes, más que a la guerra entre Estados” (p.36). Ortega (2000) también hace esta misma observación del papel de Ratzel en la configuración temprana de la geografía política, en la que se vincula al territorio con el Estado:

El acierto de Ratzel estuvo en identificar el Estado con el territorio, el evidenciar la relación íntima que une la unidad política, el espacio del poder por excelencia, con la propia naturaleza espacial, con la extensión, con la frontera, con el dominio, con la soberanía sobre un fragmento de la superficie terrestre (Ortega, 2000; p.530).

No obstante, Raffestin (2017) en una crítica que hace a esta Geografía Política clásica propone uno de los más audaces argumentos para sustentar lo que llama una geografía del poder o de los poderes en contraposición con esta geografía del Estado de perspectiva ratzeliana. Parte del siguiente razonamiento: si todo el poder es político, ésta, la política, “no se refugia completamente en el Estado”, es decir, hay más poder fuera del Estado, aunque sea en éste en donde lo político logra su forma más completa; el autor continúa concluyendo que “el poder político es congruente con toda forma de organización” (p.37), con lo cual existe entonces poder político en otras colectividades o comunidades, y con ello otros agentes sociales cuyos intereses diferenciados pueden generar conflictos dadas sus prácticas territoriales.

Cuando Raffestin escribe su obra en 1980, germinaban las prácticas neoliberales cuyo máximo agente de poder en las décadas posteriores serían las

empresas transnacionales. Ortega (2000) admite que “no hay poder sin territorio” y subraya que el acierto de lo que nombra la “nueva geografía política” es el de:

[...] vincular el espacio del poder con el sistema económico mundial, en establecer en este marco universal el análisis del conflicto, de la dinámica política, de la actividad económica, y en las relaciones entre estados. El sistema mundo es el que permite entender lo que sucede a escala local (Ortega, 2000; p.530).

Bernardo Mançano (2011), geógrafo brasileño, con miras a conceptualizar al territorio se apoyará en la propuesta de Raffestin (2017) quien sostiene que el territorio parte del espacio, puesto que “al apropiarse, concreta o abstractamente (mediante la representación, por ejemplo) de un espacio, el actor *territorializa* el espacio” (p.173). Esta visión del territorio es sostenida por la corriente crítica en geografía, aunque poco resuena en la geografía escolar que se enseña en las aulas, sobre todo de la educación básica.

Mançano (2011) expone con claridad cómo es que se configuran las conceptualizaciones a partir de la intencionalidad del sujeto que teoriza, ya que ésta va a definir la particularidad de la conceptualización que se le haga al territorio. El autor entiende a la intencionalidad como una propiedad del pensamiento y de la ideología en donde el sujeto “delibera, planea, proyecta, dirige y propone la significación” (p.26), ello nos dice, constituye un acto político. Por tanto, se construirá conocimiento desde la intencionalidad en donde el sujeto hará evidentes sus intereses; asimismo, poder significar implicará la libertad de construcción e interpretación del concepto; esto es, interpretar al territorio como lo hace las instituciones de gobierno, que marcan las políticas de desarrollo territorial, conllevaría utilizar el concepto como un instrumento de control social cuyo fin sería la subordinación de las comunidades. Mançano (2011) nos expone también que “la intencionalidad es la que define la propuesta de ampliar o restringir la significación de un concepto” (p.26), y que, de igual forma, dependerá del sujeto y de la afinidad de su pensamiento con las corrientes teóricas como el neopositivismo, el materialismo histórico o la fenomenología.

## 1.4 Territorio y conflictividad en la corriente crítica

Antes de entrar de lleno en lo que podría nombrarse la visión crítica del territorio y su conflictividad, habrá que exponer a qué nos referimos con que el territorio parte del espacio. Para ello habrá que hablar un poco acerca de las concepciones de esta categoría en geografía.

En principio, Harvey (2017) nos dice que hay dos formas distintivas de entender el espacio<sup>2</sup>: absoluta y relativa. Por un lado, el espacio absoluto, afirma el autor, “es fijo e inamovible [...] un marco preexistente, continuo e inalterable”, en un inicio se puede pensar “desprovisto de materia”, una superficie o receptáculo en el que se pueden colocar objetos o personas que tendrán una única localización, pues es “un espacio primario de individuación” (p.156). En esta concepción se destacará el cálculo y la medición puesto que no quedará lugar para la incertidumbre o la ambigüedad. Si bien puede afirmarse que éste es el espacio por excelencia de la mecánica, la geometría, la ingeniería y la cartografía, el autor sostiene que “desde un punto de vista social, el espacio absoluto es el espacio excluyente de la propiedad privada de la tierra y otras entidades delimitadas” (p.157).

Por otro lado, el espacio relativo “es preeminentemente el espacio de los procesos y el movimiento” (Harvey, 2017; p.157), sólo es entendible en conjunto con el tiempo. Más bien se hablaría de un concepto combinado, del espacio-tiempo relativo, puesto que “la historia y la geografía no se pueden separar” (Harvey, 2017; p.157). La localización única del espacio absoluto pasa “una multiplicidad de localizaciones equidistantes” (Harvey, 2017; p.157); el autor lo ejemplifica de la siguiente manera:

Podemos crear mapas de localizaciones relativas completamente distintos al diferenciar las distancias tomando como medida el coste, el tiempo o el medio de transporte, e incluso podemos desbaratar continuidades espaciales observando redes y relaciones topológicas (la ruta óptima para el cartero en su reparto del correo o el sistema de transporte aéreo que opera a través de nodos clave) (Harvey, 2017; p.158).

---

<sup>2</sup> Si bien el autor habla de entender al espacio y al tiempo, en este trabajo nos remitiremos al primero.

Por su parte, Neil Smith (2020) al hablar del concepto de espacio, nos dice que “a lo largo de la historia, el espacio ha sido conceptualizado en relación con la naturaleza” (p.103). Dentro de las distintas abstracciones del concepto, el autor hace una diferencia entre espacio físico y espacio social. Esta distinción deriva de la separación newtoniana de los espacios relativo y absoluto, cuando el espacio físico se vuelve absoluto su base material es el mundo de los fenómenos físicos, biológicos y geográficos conocidos como primera naturaleza. Por el contrario, la base material del espacio social, ligado al espacio relativo, es la segunda naturaleza; éste representa el campo abstracto, humanamente construido, de los acontecimientos sociales; por ejemplo, una relación real (trabajo-salario), puede ser localizado como punto en el espacio social, mas no implica su localización en el espacio físico o natural.

El autor sostiene que “la sociedad tuvo que ser separada de forma práctica de la naturaleza antes de que el espacio social pudiera ser distinguido del espacio físico” (p.111). Sin embargo, el autor nos habla de un tercer espacio, el espacio geográfico, éste “a pesar de cuán social pueda ser, es físico de forma manifiesta”. Y, a diferencia de las demás ciencias cuyo objeto está localizado en el espacio social, la geografía tuvo que sortear “la aparente contradicción entre el espacio físico y el espacio social, así como la diferenciación interna del espacio natural (primera naturaleza) y el físico en general” (p.112).

A esta contradicción corresponde una importante salida, que interesa explorar en este trabajo. Se trata de la vertiente crítica que aborda al espacio desde una tradición política radical. La preocupación de esta vertiente:

[...] no fue negar la objetividad del espacio geográfico, sino explicarlo tanto en su objetividad como en su carácter de producto de fuerzas sociales. Diferentes sociedades utilizan y organizan el espacio de diferentes maneras y los patrones geográficos que de ello resulta cargan con la clara impronta de la sociedad que usa y organiza ese espacio (Smith, 2020; p.114).

Al contrario de lo que la visión positivista propugnaba, que el espacio (absoluto) y la sociedad sólo interactúan como dos reinos separados, la concepción crítica sostenía que “una lógica histórica específica (aquella de la acumulación de

capital) guía la dialéctica histórica entre ellas” (Smith, 2020; p.114). Con lo que se afirmaría la unidad del espacio y la sociedad. Si bien hasta ahora se ha hablado del espacio absoluto y el espacio relativo, Harvey (2017) también ofrece una tercera forma de entender al espacio, que conviene en este momento desarrollar. Se trata del espacio relacional, en esta concepción:

[...] los procesos crean su propio espacio y su propio tiempo [...] la materia y los procesos no existen en el espacio-tiempo y ni siquiera lo afectan (como en el caso del espacio-tiempo relativo). El espacio y el tiempo forman parte de la materia y los procesos (Harvey, 2017; p.159).

Incluso, en esta concepción, el espacio y el tiempo están entrelazados en un espaciotiempo. Harvey (2017) habla de esta fusión que se lleva a cabo mediante los recuerdos y los sueños de los sujetos, lo que implicaría la existencia de relaciones internas, algo esencial para el análisis dialéctico. El autor continúa, al explicar que:

[...] un acontecimiento, un proceso o una cosa no pueden entenderse recurriendo a lo que existe sólo en un momento dado; al contrario, cristalizan a partir de un campo de flujos [...] Pero al hacerlo, recoge en su interior cuanto tiene alrededor en dicho campo de flujos, tanto en el pasado y el presente como incluso en el futuro (Harvey, 2017; p.160).

La importancia de esta concepción relacional del espacio reside en Henry Lefebvre quien “plantea la necesidad de elaborar un concepto de espacio en un lenguaje común para la práctica y la teoría de los diversos campos de conocimiento” (Ortega, 2000; p.359), este concepto clave es el de la producción del espacio. Smith (2020) nos dice que bajo este planteamiento “la práctica humana y el espacio son integrados en el nivel del concepto de espacio *en sí mismo*” (p.115). En otras palabras, el mismo concepto de producción ilustra los procesos de los cuales surge (el espacio); esta producción se basa en el planteamiento marxista/hegeliano, esto es, se le ve como una práctica social concreta. Si el espacio surge de la producción, se puede afirmar entonces que surge de las “fuerzas productivas y relaciones de producción [...] es el resultado de un proceso vinculado con el desarrollo de estas fuerzas” (Ortega, 2000; p.260). El espacio geográfico ya visto como un producto



social, se debe a la propuesta hecha por David Harvey, quien integra esta producción del espacio al proceso de acumulación capitalista con miras a la construcción teórica del espacio geográfico. De acuerdo con Ortega (2000), el geógrafo marxista considera que:

[...] las estructuras espaciales responden a proceso de producción social [...] El espacio aparece como capital fijo vinculado al proceso de producción, afectado tanto por las inversiones de capital como por la circulación de los capitales [que, a su vez, afectan] las fuerzas productivas [y] a los propios capitalistas según su ubicación, al devaluar el capital fijo existente. Las ventajas de localización representan un beneficio excedente o plusvalía [que resulta un] desigual desarrollo geográfico (Ortega, 2000; p.362).

### ***Del espacio al territorio***

Bernardo Mançano (2004) destaca que el espacio además de ser el producto de fuerzas y relaciones de producción, éstas corresponden a una esfera de relaciones más amplia: las relaciones sociales que se dan entre las personas. Estas relaciones se llevan a cabo de forma diversa; sin embargo, “son predominantemente productoras de espacios fragmentados, divididos, únicos, singulares, dicotomizados, fraccionados, y, por lo tanto, también conflictivos” (p.3); estas fracciones de espacios serán el resultado de la intencionalidad de individuos o grupos de personas. El autor desarrolla el concepto de intencionalidad de la siguiente manera:

Es un modo de comprensión que un grupo, una nación, una clase social o hasta una persona incluso, utiliza para poder realizarse, es decir, materializarse en el espacio [...] es una visión de mundo [...] un modo de ser, de existir. Se constituye en una identidad. Por esta condición, requiere delimitarse para poder diferenciarse y ser identificada (Mançano, 2004; p.3).

Es entonces, a partir de la intencionalidad, que se produce un espacio geográfico específico, el territorio. Por tanto, el espacio y el territorio son dos categorías geográficas distintas entre sí, mas el espacio siempre precederá al territorio, puesto que “la formación de territorios es siempre una fragmentación del espacio” (Mançano, 2011; p.25), en donde no sólo se consume la materialización

de la existencia humana (espacio) sino también se garantiza esta existencia (territorio) por medio de la intencionalidad. Pero garantizar la existencia no está exenta de confrontaciones, de conflictualidades.

Con el propósito de teorizar al territorio, Mançano (2011) teje su esencia deshilando sus principales atributos:

- *Totalidad*: este atributo del concepto nos permite entender a los territorios como un todo; un país, un Estado, un municipio o una propiedad, son totalidades. El autor nos explica, por ejemplo, que “el territorio de un país está compuesto por fracciones de territorio, que también son totalidades” (p.28).
- *Soberanía*: este atributo, determinado por las relaciones de poder, es referido en dos sentidos políticos; por un lado, está el que se explica por la “autonomía de los gobiernos en la toma de decisiones”, puede referirse a gobiernos estatales, municipales, incluso nacionales; por otro lado, también está el referido como “una propiedad particular, individual o comunitaria” (p.31), se explica por la autonomía de los propietarios de los territorios en la toma de decisiones respecto al desarrollo del mismo.
- *Multidimensionalidad*: se entiende a este atributo del concepto del territorio como el despliegue que tiene éste en las dimensiones sociales, económicas, culturales, ambientales, entre otras, todas ellas en vinculación con la dimensión política. Desde las ciencias sociales, de acuerdo con la intencionalidad de los sujetos que estudian al territorio, se explorará en mayor o menor medida una dimensión; por ejemplo, en la antropología se destacará lo cultural, por otro lado, sociólogos y economistas significarán al concepto principalmente desde las dimensiones económica y social.
- *Multiescalaridad*: este atributo está referido a las diversas escalas geográficas y estará relacionado con la soberanía; por tanto, si se entiende a ésta como “espacio de gobernancia” se hablará de la escala internacional, regional, de un país, entidad federal o municipio, y si se entiende la soberanía de un territorio como propiedad particular se hablará de ejidos y terrenos comunales.

El autor continúa su aporte teórico mostrando una tipología de los territorios que surgen, a partir de la tesis que sustenta que éstos son creaciones sociales, mucho de su trabajo está basado en investigaciones y acercamientos con movimientos campesinos, principalmente de Brasil. Esta tipología permanece en constante conflicto entre sí; distingue, en principio, dos formas inseparables del territorio: las materiales y las inmateriales; las primeras son aquellas que se dan en el espacio físico, pero como “resultado de una relación de poder basada en el territorio inmaterial” (p.30), de éstas considera tres tipos de territorio:

[...] el primero, formado por el país, las provincias, los departamentos o estados y los municipios; el segundo constituido por las propiedades privadas capitalistas y las propiedades privadas no capitalistas; y el tercero formado por diferentes espacios controlados por otros tipos de relaciones de poder: son territorios flexibles o móviles, controlados por diferentes sujetos y se producen en el primero y en el segundo (Mançano, 2011; p.30)

A partir de esta tipología el autor propone comprender los conflictos, en especial con el primer y el segundo tipo, pues asevera que “considerar al territorio como uno es ignorar la conflictividad” (Mançano, 2011; p.30) y también:

Cuando un territorio es concebido como uno solo, o sea, como espacio de gobernancia, y se ignoran los otros que existen dentro del espacio de gobernancia, tenemos entonces una concepción “reduccionista”, concepción que sirve más como instrumento de dominación por medio de las políticas neoliberales (Mançano, 2011; p.29).

Asimismo, Bernardo Mançano (2011) sostiene que los conflictos son, por tanto, generados por las diferentes intencionalidades. Estas intencionalidades en el territorio brasileño fueron la causa que refiere el autor para la discusión conceptual de esta categoría geográfica. Esta “coyuntura política” puede resumirse en políticas de expropiación y exclusión territorial que tenían origen en los modelos de desarrollo del capital, mismo que necesita apropiarse de más territorios para su expansión, esto es, la transformación de territorios de comunidades con modelos de desarrollo opuestos, que pueden denominarse “no capitalistas, familiares y comunitarias” (Mançano, 2011; p.29), incluso puede decirse más solidarias, subvirtiendo el mito

del imperativo territorial del que habla Harvey (2017) fundado en la lógica competitiva.

### **1.5 Neoliberalismo y procesos geográficos**

Para empezar a comprender el neoliberalismo habrá que tener en cuenta que el origen de este proceso histórico está dado por la lógica capitalista en la cual los flujos económicos atraviesan “el espacio y por encima de las fronteras en busca de una acumulación sin fin” (Harvey, 2012; p.171). En las décadas anteriores al periodo neoliberal, esta acumulación sin fin se veía restringida, pues hay que recordar que la acumulación se merma si no se mantiene la tasa de crecimiento del 3%. (Harvey, 2012; p.111). Esta amenaza a la acumulación se gesta en el periodo de posguerra con el fortalecimiento del Estado social. En palabras de Montalvo (2013), en este periodo, “podemos decir que el capitalismo salvaje estaba siendo domesticado y humanizado por la sociedad moderna al crearse instancias institucionales encargadas de disminuir sus efectos negativos y de regular los mercados” (p.30).

Es por ello que Harvey (2007) se atreve a decir que puede verse al neoliberalismo como un proceso que consiste en la “restauración del poder de clase” (p.38), puesto que “el poder de la clase capitalista se iba debilitando con respecto al movimiento obrero y otros movimientos sociales” (Harvey, 2012; p.112). Ante esto, en el afán de reformular el capitalismo, la clase capitalista reconstruye el nexo Estado-finanzas, esto es, desregula las operaciones, mismas que autorizan una “financiación apalancada con deudas” (Harvey, 2012; p.112). Para el autor, el neoliberalismo ha implicado la financiarización de todo, para que aquello ocurriera se tuvo que producir un “desplazamiento del poder desde la producción hacia el mundo de las finanzas” (p.40).

Asimismo, argumenta el autor, esta clase, además de recuperar su poder, buscará imponer su ideología y con ello sus valores, para así justificar la toma de ese poder. Un valor fundamental será la libertad, un tipo específico de libertad, “libertad para explotar a los iguales, la libertad para obtener ganancias desmesuradas sin prestar un servicio conmensurable a la comunidad, la libertad de

impedir que las innovaciones tecnológicas sean utilizadas con una finalidad pública” (Karl Polanyi citado por Harvey, 2007; p.43), es decir, la libertad de empresa individual, libertad de mercado y acumulación. Esta imposición se torna más en una especie de convencimiento cuando la concentración de poder corporativo reside en empresas de comunicación, primera fuerza ideológica del modelo, cuya consigna será decir “que estamos mejor bajo el régimen de libertades neoliberales” (Harvey, 2007; p.45). A continuación, en la Figura 4 se exponen las características generales del modelo neoliberal:

#### **Figura 4.** Caracterización del modelo neoliberal

- Predominio del capital financiero sobre el productivo
- Orientación de la producción de punta hacia la exportación
- Establecimiento de bajos salarios
- Bajos costos de las materias primas agropecuarias
- Fuerte concentración y centralización del capital
- Formas flexibles de explotación y sobre explotación laboral
- Distribución regresiva del ingreso
- Aumentos de los monopolios
- Base tecnológica centrada en la informática

Fuente: Rubio (2012, p.116).

Esta aceptación del modelo neoliberal como la única vía posible a las crisis y único garante de dichas libertades fue en parte también producto de la influencia ejercida a las universidades y sus intelectuales, por parte de los llamados *think-tanks*, institutos de investigación financiados por las corporaciones. Todo lo anterior condujo en nada menos que en la captura del poder estatal. Llegados a este punto, dice Harvey, “una vez que el aparato estatal efectuase el giro neoliberal podía utilizar sus poderes de persuasión, cooptación, de soborno y de amenaza para mantener el clima de consentimiento necesario” (2007; p.48).

Teóricamente nos dice el autor, el Estado neoliberal deberá velar por los “derechos de la propiedad privada individual, el imperio de la ley, y las instituciones de libre mercado y del libre comercio” (2007; p.73), para ello hará uso de su poder único para ejercer violencia. La razón estará basada en que dichas libertades son un bien fundamental, pues se considera a la empresa privada e iniciativa empresarial como las creadoras de riqueza, dicha idea se relaciona con la premisa que afirma que, a mayor productividad, mejores niveles de vida para la población. Es por ello que los sectores económicos dirigidos por el Estado serán vistos como poco productivos e ineficientes, primer paso para justificar que dichos sectores pasen a ser del sector privado; no obstante, este traspaso viene junto con una menor o nula regulación, es decir, estos sectores son “liberados de toda forma de interferencia estatal” (2007; p.74). La paradoja neoliberal respecto a la libertad consiste en que:

Mientras la libertad personal e individual en el mercado se encuentra garantizada, cada individuo es responsable y debe responder por sus acciones y de su bienestar. Este principio se extiende a la esfera del sistema de protección social, el sistema educativo, de la atención sanitaria e incluso de las pensiones [...] El éxito o fracaso personal son interpretados en términos de virtudes empresariales o de fallos personales (como puede ser no invertir de manera suficiente en el propio capital humano a través de la educación). (Harvey, 2007; p.75)

Asimismo, otro de los valores ideológicos del neoliberalismo es el de la competencia, ya sea “entre los individuos, empresas, y entre entidades territoriales (ciudades, regiones, naciones y agrupamientos regionales)” (Harvey, 2007; p.74). Este principio también es implementado entre los Estados, de tal forma que: “El Estado neoliberal debería buscar de manera persistente reorganizaciones internas y nuevos pactos institucionales que mejoren su posición competitiva como entidad en relación con otros Estados en el mercado global” (p.74).

No obstante, en virtud de la competencia, las entidades trabajarán “en conjunto” para el logro de la eliminación de barreras o fronteras en pos de la libre circulación global del capital, en apego de determinadas reglas del comercio mundial. Estos acuerdos, establecidos desde el Fondo Monetario Internacional (FMI) o la Organización Mundial del Comercio (OMC), ponen en jaque a Estados de

países en vías de desarrollo puesto que éstos deben aceptar la apertura de los mercados de capital en condiciones desiguales, dejándolos en un papel subordinado frente al escenario internacional. En la figura 5 se enlistan algunas características generales del Estado neoliberal:

**Figura 5.** Caracterización general del Estado neoliberal

- Privatización de empresas estatales
- Incentivación de la iniciativa empresarial
- Generación de clima favorable a la inversión extranjera
- Rompimiento de todas las formas de solidaridad social (sindicatos) a favor de la flexibilidad competitiva (explotación laboral)
- Reducción del gasto social (vivienda, salud, educación, etc.)
- Aminorción de los impuestos a las empresas
- Legislaciones para ventaja de corporaciones
- Frontera porosa entre Estado y poder económico

Fuente: Elaboración propia a partir de Harvey (2007).

Al continuar con la caracterización del Estado neoliberal, David Harvey (2007) apunta que no hay que dejar de lado las contradicciones en torno al establecimiento de éste, entre ellas están: 1) su imparcialidad ante el conflicto del “clima óptimo para la empresas frente a los derechos colectivos (y la calidad de vida) de la fuerza de trabajo” o de la “insolvencia de las instituciones financieras sobre el bienestar de la población” (p.80), 2) su posición frente al poder monopolista, ya que “si bien se colocan en primer plano las virtudes de la competencia, la realidad delata la creciente consolidación del poder trasnacional, monopolista y oligopolista” (p.90) y 3) su postura frente a los “fallos del mercado”, esto es, la nula responsabilidad de las corporaciones frente a las llamadas externalidades, como es la contaminación.

La recuperación del poder de clase de la que nos habla Harvey (2007), concretada en el modelo neoliberal instaurado a escala global y con ello, sus contradicciones, produce lo que Rubio (2012) denomina “*dominio excluyente* sobre

las clases explotadas”, se trata de una forma “explotación y subordinación que no es capaz de reproducir a las clases subalternas en su condición de explotados sino que tiende a excluirlos debido a su carácter depredatorio [...] los excluye una vez que los ha explotado” (p.118). Esta forma de explotación y exclusión del capital en el modelo neoliberal crea determinadas configuraciones territoriales que serán tratadas en el siguiente apartado.

### ***Territorialización del capital en el neoliberalismo***

Bernardo Mançano nos dice que “frente a los intensos procesos de exclusión social provocados por las políticas neoliberales” (2004; p.1) dentro de los análisis en la geografía se torna necesaria la tarea de pensar a los espacios y los territorios. En este pensar, el autor introduce lo que llama procesos geográficos primarios en torno al territorio, estos son: la *territorialización* la cual “es resultado de la expansión del territorio, continuo o interrumpido”, y la *territorialidad*, “la manifestación de los movimientos de las relaciones sociales mantenedoras de los territorios que producen y reproducen acciones propias o apropiadas” (p.5). Ambos procesos preceden al ascenso del capital como sistema dominante, con respecto al primero Harvey nos dice:

A fin de desarrollar una acción colectiva, la gente y las organizaciones se unen y constituyen asociaciones territoriales que tratan de gestionar los espacios y emplazamientos bajo su jurisdicción dándole un carácter distintivo en el mundo, según sus propias creencias e historias culturales, así como sus necesidades y deseos materiales (Harvey, 2012; p.162).

Sin embargo, se trata de una generalidad y se hace preciso hablar de una forma propia de territorialización de “las estructuras institucionales y administrativas que surgieron en el capitalismo” (Harvey, 2012; p.163). En principio, el autor nos dice que los capitalistas van “dejando a un lado cualquier forma previa de organización territorial” (p.163), aunque no lo harán fuera de los dispositivos institucionales encargados del control de los territorios, es decir, los Estados. Éstos forman parte del desarrollo del capitalismo mismo, en el neoliberalismo se puede



medir el éxito de un Estado en relación con su capacidad de captar flujos de capital [y] establecer condiciones favorables para una nueva acumulación de capital dentro de sus fronteras” (p.165). Al respecto, el autor nos dice que:

El sistema estatal que se ha ido construyendo a lo largo de la geografía del capitalismo adoptó una estructura jerárquica. Los gobiernos regionales y locales, con poderes limitados para recaudar impuestos y proporcionar servicios públicos, están insertos en Estados soberanos que han cedido parte de su soberanía a instituciones supraestatales (Harvey, 2012; p.167).

Algunas de estas instituciones supraestatales, que anteriormente mencionadas, son el FMI, la OMC, el Banco Mundial; asimismo, se encuentran dentro los bloques de poder supraestatal como son la Unión Europea y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Estas nuevas conformaciones de unidades territoriales van más allá del Estado y se definirán por sus propósitos económicos. A la par, una vez abiertas las fronteras estatales, los territorios locales se insertarán en las dinámicas globales del capital, que buscará mayores tasas de beneficio provocando las llamadas deslocalizaciones de la producción al extranjero de grandes empresas multinacionales, fenómeno que Rubio (2012) nombra como “la nueva división internacional del trabajo” (p.116). En síntesis:

El avance de las políticas neoliberales y los ajustes estructurales provocaron cambios significativos en la sociedad: la minimización del Estado y la maximización del capital en la toma de decisiones relacionadas con las políticas de desarrollo, y, por consiguiente, del territorio (Mançano, 2011; p.35).

Gavilán (2018) retoma el trabajo del economista Pablo Dávalos en el cual se hace la distinción de los tres momentos fundamentales en la configuración del neoliberalismo latinoamericano: “*Primer momento*: ajuste macrofiscal y estabilización (1982-1990) [...] *Segundo momento*: reforma estructural del Estado y cambio institucional (1990-2007) [...] *Tercer momento*: se caracteriza por la privatización territorial, el despojo y la criminalización social (2000 en adelante) (Gavilán, 2018; p.25). Este último se destaca por el papel que tienen las corporaciones transnacionales y el establecimiento de “un proyecto de gobernanza

global orientado a la realización de proyectos estratégicos y de desarrollo económico territorial” (Gavilán, 2019 p.25) en el que se impone:

[...] el modelo extractivo-exportador y el agro-negocio, como resultado de la política de privatizaciones orientada hacia los servicios públicos y los hidrocarburos, y en general a los recursos naturales; [se ordena] la construcción de megaproyectos de explotación intensiva de recursos naturales bajo el argumento del desarrollo económico local [...] Con las reformas a las normas jurídicas de cada país, las transnacionales obtuvieron garantías en sus derechos, así como personalidad jurídica reconocida para la inversión en biocombustibles, agronegocios, minería metálica, no metálica y servicios ambientales, los cuales fueron transferidos al mercado financiero mundial a través de la especulación de *commodities*. (Gavilán, 2019; p.26)

En suma, las reformas a las leyes del Estado y las políticas de desarrollo estarán en sintonía con los intereses de empresas privadas nacionales, así como de transnacionales, éstas generarán y acentuarán las desigualdades sociales “mediante la exclusión territorial, expropiación territorial [...] y la destrucción de territorios campesinos e indígenas” (Mançano, 2011; p.36). Y es aquí en donde se producen los procesos geográficos procedentes: la *desterritorialización* y la *reterritorialización*. Se puede hablar de una conjunción de procesos simultáneos para los distintos actores que tienen una intencionalidad diferenciada sobre el territorio, donde ocurre un proceso de territorialización-desterritorialización-reterritorialización (TDR); en este proceso habrá agentes del capital que buscarán la desterritorialización de otros agentes, siempre en condiciones de desigualdad de poderes; sin embargo, estos otros agentes, a su vez, buscarán recuperar o reconstruir, es decir, reterritorializar aquellos espacios de vida amenazados por la territorialización propia del capital (Mançano, 2011). Ejemplos de TDR pueden ocurrir cuando “empresas capitalistas que se instalan y cambian ciudades y países de acuerdo con las coyunturas políticas y económicas; o los movimientos del agronegocio y de la agricultura campesina modificando pasajes, cambiando la estructura fundiaria y las relaciones sociales” (Mançano, 2004; p.5).

Por otro lado, la territorialidad, entendida como el proceso en el cual las prácticas y relaciones sociales se materializan en el espacio, produciendo y reproduciendo territorio, es otro elemento clave de los procesos geográficos, puesto

que, desde esta territorialidad, poblaciones y comunidades pueden efectuar la reterritorialización. Con el propósito de ampliar el concepto de territorialidad Saquet (2015) elabora un esquema de cuatro niveles correlativos, como se observa en la siguiente figura (6):

**Figura 6.** Niveles de la territorialidad

- *Relaciones sociales*, identidades, diferencias, redes, mallas, nudos, desigualdades y conflictividades.
- *Apropiación del espacio geográfico*, concreta y simbólicamente, implica dominaciones y delimitaciones precisas o no.
- *Comportamientos*, objetivos, metas, deseos y necesidades.
- *Prácticas espacio-temporales*, pluridimensionales, efectivadas en las relaciones sociedad- naturaleza.

Fuente: Saquet (2015; p.99).

La propuesta de Saquet deja relucir la complejidad de lo que implica las territorialidades en las personas y grupos sociales. El autor plantea que la territorialidad corresponde a una experiencia de la realidad cruzada por cuatro ejes principales que organizan al ser que vive, crea y transforma territorio. Lo anterior toma relevancia en el contexto de los conflictos territoriales, puesto que todos estos ejes deberán ser tomados en cuenta al analizar cada uno de los conflictos.

Asimismo, Haesbaert (2011) introduce el término de *multiterritorialidad*. El autor propone desestimar que exista la construcción de un territorio unitario o único, como se pretende sea el Estado-nación, sino que se puede hablar de “territorios múltiples” y es así que “esta multiplicidad o diversidad en términos de dimensiones sociales, dinámica (ritmos) y escalas tiene como resultado la yuxtaposición o convivencia, a la par, de tipos territoriales diferentes” (p.282). Al respecto Mançano (2011) nos dice que “cada institución, organización y sujeto construyen su propio territorio y el contenido de su concepto y poder político para mantenerlo”, con lo cual se conforman distintos tipos de territorios dados los usos desiguales, así como las relaciones sociales distintas que se llevan a cabo; por tanto, se puede afirmar que

“cada tipo de territorio tiene su territorialidad” (p.28), esto es, la multiterritorialidad permite develar los tipos de territorio que existen, con lo que se visibilizan comunidades y organizaciones con menor poder político, mismas que se encuentran en desventaja frente a empresas nacionales o transnacionales y al control estatal del territorio.

## **1.6 Conflictos socioterritoriales**

Para Martínez (2020), si bien el conflicto es inherente a toda relación social, se convierte en conflicto social cuando trasciende lo individual, por tanto, “el conflicto social se concibe como un estado superior de contradicción, confrontación o disputa” (p.71). Se ha estudiado al conflicto social desde dos enfoques: 1) puede ser “considerando una situación perversa o nociva en las relaciones sociales, una disfunción que se debe evitar o resolver oportunamente” (p.71), y 2) “como una posibilidad de activar el desarrollo, siempre y cuando se conduzca adecuadamente” (p.71).

Para R. Dahrendorf “la clave estructural del conflicto social es el poder, que se basa en la desigual distribución de la autoridad entre personas y grupos” (Martínez, 2020; p.71). El conflicto social puede ser entendido desde diversas perspectivas, una de ellas es la territorial en la que el conflicto se presenta a diversas escalas (subnacional, nacional e internacional) en donde persiste el “entrecruzamiento de las discrepantes y antagónicas situaciones de naturaleza multifactorial, surgidas de los divergentes intereses entre diversos actores (sociales, institucionales, comunitarios, públicos, privados, vecinales, nacionales, internacionales, etc.) en sus permanentes prácticas socioespaciales” (Valero, 2020; p.151).

Bernardo Mançano (2004) también escribe, desde la perspectiva geográfica, acerca de la conflictividad del territorio y su relación con los movimientos socioterritoriales. Los movimientos sociales, nos dice el autor, “se territorializan y son desterritorializados y se reterritorializan y cargan consigo sus territorialidades, sus identidades territoriales”; estos procesos geográficos son llevados a cabo “por

medio de la conflictualidad, definida por el estado permanente de conflictos en el enfrentamiento entre las fuerzas políticas que intentan crear, conquistar y controlar sus territorios” (Mançano, 2004; p.7). Esto es, los movimientos sociales se convierten en socioterritoriales cuando el conflicto es por y en el territorio, como sucede a partir de la implementación de las políticas neoliberales, explicadas en el apartado anterior, que resultan ser fuente de “intensos procesos de exclusión social” (p.1), es decir una contradicción, un conflicto. Por lo tanto:

[...] los movimientos socioterritoriales para alcanzar sus objetivos construyen espacios políticos, se espacializan y promueven otro tipo de territorio, de modo que la mayor parte de los movimientos socioterritoriales se forma a partir de los procesos de territorialización y desterritorialización [...] Todos los movimientos producen algún tipo de espacio, pero no todos los movimientos tienen al territorio como objetivo. Existen movimientos socioespaciales y movimientos socioterritoriales en el campo, en la ciudad y en el monte. (Mançano, 2004; p.8)

Los movimientos se trasforman en socioterritoriales cuando crean determinadas relaciones sociales en pos de cierta intencionalidad, esto es, sujetos en relación que reivindican y existen a partir de un territorio. Para Harvey (2005), estas movilizaciones surgen a partir del proceso al que llama “acumulación por desposesión”, rasgo distintivo del actual capitalismo global, en donde “la privatización [es] uno de sus principales mantras. Afirma que a medida que este proceso se extiende también lo hace la resistencia de los que la padecen, misma que “se volvió más central dentro del movimiento anticapitalista y antiimperialista” (Harvey, 2005; p.121). No es de sorprender la intensificación de estos movimientos, si se tiene en cuenta que:

[...] casi la mitad del volumen de las operaciones se traspasó de bienes públicos a manos privadas: puertos, aeropuertos, ferrocarriles, telecomunicaciones, sistemas de agua potable, producción y distribución de energía eléctrica, petroquímica, minas y complejos siderúrgicos, telefonía y sistema satelital. Esa oleada, que desmontó en América Latina la estructura productiva estatal levantada durante la segunda posguerra (Roux, 2019; p.15).

La autora Rhina Roux habla de un “nuevo ciclo de despojo” (2019, p.16) que no es más que el continuo de antiguas formas de apropiación establecidas en el

colonialismo en el que se disuelven “formas puras o híbridas de la comunidad agraria, por la conversión de la tierra en mercancía y por la destrucción de los lazos estatales protectores de la autosuficiencia material de los productores agrícolas” (p.16). De ahí que, campesinos marginados se vean orillados a formarse en las filas de “la fuerza de trabajo mundializada, es decir, la integrada directamente en las cadenas de valor globales” (Roux, p.16), con la precarización laboral y de vida que ello conlleva. De esta nueva ola de despojos, puede afirmarse que ha cruzado:

[...] límites naturales antes inimaginables. Este proceso no sólo restablece el dominio del capital sobre la tierra en aquellas regiones en que se había conservado la comunidad agraria, sino está cubriendo todos los bienes naturales: bosques, ríos, lagos, playas, selvas, minerales, salinas e incluso, como en México, bloques enteros del territorio nacional, aguas profundas del Golfo de México y yacimientos transfronterizos. Este proceso incorpora además en los circuitos de valorización de valor creación intelectual, saberes locales, códigos genéticos, espacio radioeléctrico, energía eólica, sangre y órganos del cuerpo humano, la entera biosfera y aun recursos que son condición natural de reproducción de la vida como las semillas y el agua. (Roux, 2019; p.17)

Dentro de las claves para entender cómo es que se ha llegado hasta este punto, se encuentra la reforma al artículo 27 constitucional en 1992, que “permitía transitar de la propiedad social colectiva al pleno dominio individual y de ahí a la venta ” y así “acabar con la propiedad social de la tierra y con su apropiación colectiva por las comunidades” (Bartra, 2015; p.13); así como a las tierras se les imponía una “valorización privada capitalista”, sucedía lo mismo con los recursos mineros por medio de la reforma a la Ley minera de 1993, “que concede a la actividad extractiva prioridad sobre cualquier otra” (Bartra, 2015; p.13). No obstante, el despojo territorial no se acaba en la pérdida de un espacio material, sino que se concreta a partir de la destrucción de “mundos de la vida, patrimonios culturales y equilibrios ecológicos” (Roux, p.18); para la autora, “la rebelión de las comunidades indígenas chiapanecas organizadas en el EZLN [Ejército Zapatista de Liberación Nacional] abrió en América Latina un nuevo ciclo de resistencias y rebeliones contra el despojo. (Roux, 2019; p.18)

Para Bartra (2015) se trata de un continuo de olas que se traslapan y marcan el movimiento campesino mexicano que se ha organizado desde hace más de 40 años, en donde se pueden diferenciar cinco olas de “reivindicaciones unificadoras”:

En la pasada centuria fueron la tierra, en los setenta; la producción económica, en los ochenta; y los derechos autonómicos indios, en los noventa, y en los primeros años de este siglo fue la reorientación del modelo agropecuario, [y] en los últimos años la defensa territorial de los comunes, y más recientemente la propiedad social de la tierra reivindicada por ejidatarios y comuneros, se volvió la tendencia dominante de la lucha rural. (Bartra, 2015; p.111)

Son tres los ejes que observa Bartra en la lucha actual del movimiento campesino, además de la defensa del territorio se encuentra, la soberanía alimentaria y la defensa del medioambiente. De acuerdo con el autor, el Tribunal Permanente de los Pueblos, “ha documentado 300 luchas contra afectaciones del territorio y otros bienes comunes” (Bartra, 2015; p.115), estas luchas se caracterizan por su diversidad; sin embargo, lo que tienen en común es la inminente amenaza de la aniquilación de “espacios agroecológicos, económicos, sociales y culturales de la vida comunitaria [...] Lo que está en riesgo es la existencia misma del mundo campesino e indígena” (p.111). Estas luchas, nos dice el autor, son en el fondo una cuestión de clase, ya que campesinos e indígenas, y en muchas ocasiones campesindios, “como poseedores ancestrales de sus territorios y como trabajadores de sus tierras, se enfrentan al gran capital encarnado en las corporaciones, narco incluido” (Bartra, 2015; p.112).

A continuación, en la Figura 7 se presentan, de manera esquemática, los ejes que rigen las diferentes luchas y movimientos en defensa del territorio, así como algunos ejemplos de éstas:

**Figura 7.** Luchas en defensa del territorio

Explotación minera	Wirikuta, S.L.P; San Miguel del Progreso, Guerrero; Zimapán, Hidalgo; Ocotlán, Oaxaca; Chicomuselo, Chiapas; Tetela de Ocampo, Puebla, etc.
Explotación de hidrocarburos	Chicontepepec, Puebla y Ver.; Alianza Mexicana contra el Fracking

Hidroeléctricas	Temacapulín, Jalisco; Río Verde, Oaxaca; Zongolica, Veracruz; La Antigua, Veracruz; La Parota, Guerrero
Infraestructura para transporte	Xochicuautla, Edo. de México; Tepoztlán, Morelos; Atenco, Edo. de México
Urbanizaciones	Juitepec, Morelos; Chalacatepec, Jalisco; Cabo Pulmo, Baja California; Holbox Quintana Roo, etc.
Eólicas	La Ventosa, Oaxaca; Istmo de Tehuantepec; Pajapan, Veracruz;
Explotación forestal	Lagunas de Zempoala, Morelos; Cherán, Michoacán;
Autonomías	Regiones zapatistas, Chiapas; Rancho Nuevo de la Democracias, Guerrero; Cherán, Michoacán

Fuente: Bartra (2016).

Estas luchas están inmersas en una constante criminalización, que se combina con lo que se llama la ingeniería de conflictos, esto es, esquemas elaborados de “distorsión de la información y/o cooptación y deformación del discurso social” (Delgado, 2016; p.61); esta ingeniería se va tramando “durante e incluso antes de arrancar los proyectos extractivos, pues resultan funcionales al despojo y al usufructo privado de bienes comunes” (p.61). Una de las tantas consecuencias que tiene esta práctica es la de fracturar y de desgastar a las comunidades en lucha; en ocasiones, se termina por considerarlos como conflictos internos lo que da pie al Estado a intervenir con la fuerza armada con el propósito de ocupar el territorio y gestionarlo desde sus objetivos. Además de la criminalización de la lucha, parte crucial de la deslegitimación de éstas se encuentra en hacer ver a los involucrados en los movimientos “como irracionales, opositores al progreso y al desarrollo” (p.62). Finalmente, en las partes álgidas de los conflictos puede haber incluso, intimidaciones o agresiones que pueden llegar a terminar en “el asesinato selectivo de líderes en defensa de los territorios” (p.62).

Asimismo, estas luchas, que a simple vista parecieran aisladas, han ideado la manera de confluir. Hace algunos años se vislumbra una tendencia de unificación, entre otras formas de articulación, se tiene al Encuentro de Defensoras y Defensores del Territorio en 2019 y el Encuentro y Jornadas en Defensa de la Tierra,



el Agua y la Vida en 2014. Este último, logró la reunión “de 110 organizaciones movimiento, redes, grupos y colectivos” (Bartra, 2016; p.116) quienes se pronunciaron de la siguiente manera:

[...] la defensa de los territorios es también la defensa de la economía y modo de vida campesina e indígena. Porque el derecho a la tierra es el derecho a vivir dignamente cultivándola y sólo la unión ente quienes defendemos los territorios que habitamos y quienes reivindicamos la producción y los buenos usos de las comunidades podrá revertir la destrucción del campo. (Bartra, 2016; p.116)

Lo anterior nos deja ver que estos movimientos, no sólo responden a través de la organización y resistencia local ante situaciones de despojo, sino que han conseguido vincularse de manera propositiva trascendiendo las particularidades de cada lucha. Esto es, han construido propuestas alternativas que tienen el potencial para entender y producir los territorios fuera de la lógica del sistema capitalista.

### **1.7 Conflicto territorial en Cherán**

El levantamiento y posterior proceso de autonomía y reconstitución territorial en Cherán, Michoacán de Ocampo, puede ser considerado uno de los casos más representativos de la resistencia indígena organizada frente a la desterritorialización extractivista del capital global en la era neoliberal en México.

Desde este trabajo, se considera a Cherán un caso de gran alcance para fines didácticos, en el capítulo tres se justificará el por qué se considera a éste, el caso más adecuado. En este apartado se leerá brevemente una síntesis de los acontecimientos relevantes en esta disputa y reconstitución del territorio cheranense. De manera ilustrativa, en la Figura 8 se presentan las características físicas del municipio y de manera complementaria se presenta una imagen representativa del mismo.

### **Figura 8.** Características físicas del municipio de Cherán

Cherán se encuentra en la provincia del Eje Neovolcánico, está conformada por sierras pequeñas con volcanes aislados y llanuras. Su clima es templado subhúmedo varía entre los 12 y 16°C. Presenta lluvias en verano y el rango de precipitación va de los 1000-1500 mm. Su geología corresponde a rocas basálticas y tobas. Su suelo dominante, por tanto, es el andosol, de color oscuro y poroso. Pertenece a dos regiones hidrográficas, al Balsas (52%) y Lerma-Santiago (47%). Alrededor del 44% corresponde a suelo agrícola, un 47% a bosque de pino-encino, un 5% a pastizal y 3% a zona urbana. En la imagen se observa en primer plano el cerro de Kukundicata en cuyo cráter se instaló desde 2016 un captador pluvial, considerado el más grande de Latinoamérica.



Fuente: INEGI (2009); Ambriz (2019).

A finales del siglo XIX, los bosques de la región de la meseta P'urhépecha fueron explotados por empresas forestales que se valían del ferrocarril para el transporte de la materia prima. No fue sino después del “declive del mercado regional campesino, efecto de la integración al mercado industrial nacional” (Garibay y Bocco, 2011; p.32) que la región se especializó en la explotación forestal, en las décadas posteriores a los años cuarenta. Las grandes ciudades del centro y el bajo se abastecían de madera para la construcción directamente de los bosques de la meseta en los años sesenta.

A inicios de la década de los setenta comienza el cultivo de aguacate Hass en Uruapan, el cual requería de madera extraída principalmente de bosques comunales para la elaboración de cajas de empaque. Las principales causas de la expansión del monocultivo de aguacate y el incremento del aserrío de los bosques fueron la quiebra del sistema agrícola maicero-ganadero, a consecuencia de la Revolución verde, así como el cierre de los talleres de artesanía campesina y la caída de los precios de la resina de pino debido a la introducción de solventes industriales, razón por la cual no redituaba más a los campesinos conservar sus bosques. A medida que pasaban las décadas la explotación forestal deterioraba los bosques de la región cuya causa institucional radicaba en:

la ley forestal, la veda [cuarenta a los ochenta] y la corrupción gubernamental de los funcionarios del sector [quienes favorecían] un sistema de permisos y concesiones discrecionales que beneficiaban a grupos políticos de las ciudades regionales, a sus empresas particulares y a caciques locales, a la vez que empujaba a la ilegalidad a la población campesina local (Garibay y Bocco, 2011; p.34).

Para Verónica Velázquez (2019), la meseta P'urhépecha posee una posición geográfica privilegiada que sumando su abundancia en cuanto a recursos naturales y “con una población empobrecida favorece la siembra de cultivos de alto valor comercial como el aguacate” (p.34); este fruto al igual que otros alimentos y materias primas han sido transformados en objetos de especulación, los llamados *commodities*. El suelo no es el único recurso apropiado por el capital, pues antes de conseguir éste, precede la extracción descomunal de madera de bosques P'urhépechas, como se expuso en párrafos anteriores.

El cultivo del aguacate con fines de exportación fue posible dado “los proyectos modernizadores del Estado y las inversiones de tecnología extranjera” (p.48) del periodo neoliberal. La posición geográfica que posibilitó el surgimiento como enclave a lo que se le conoce como la franja aguacatera michoacana necesitó de gran infraestructura de comunicación terrestre, tanto por carretera hacia las dos principales ciudades del país como ferrocarrilera que llega hasta la frontera con EEUU, y marítima con el puerto de Lázaro Cárdenas; misma que fue financiada por “alianzas entre inversionistas, comercializadoras, bancos e ingenieros promovidas por el Estado” (Velázquez, 2019; p.49).

El paso de mercancías dentro de esta red de comunicaciones se intensificó en gran manera con las décadas posteriores al Tratado de Libre Comercio (1994), asimismo, lo hizo la producción michoacana de marihuana y amapola y el tráfico de estas drogas, así como de armas a escala transnacional. Por tanto, “la configuración de territorios ilegales [estuvo fuertemente articulada con] la expansión del modelo extractivista de agroexportación” (Velázquez, 2019; p.56). Ante esta situación, en 2007 se suscita un despliegue de fuerzas armadas por parte del Estado en la llamada “guerra contra el narco” que incrementa la violencia en Michoacán.

A finales de la primera década del siglo XXI, la comunidad de Cherán, compuesta en su mayoría por población indígena P’urhépecha, vivió un intenso periodo de despojo de sus bosques por la tala paramilitar de alrededor de 7 mil hectáreas, que de acuerdo con Velázquez (2019) “carcomió los bosques de todo el territorio comunal, acompañada de violencia de criminal” (p.66), la autora describe estos acontecimientos de la siguiente manera:

La tala, que desde 2008 estaba fuera de control, no era realizada por simples talamontes de la región, sino que era parte de una cadena de negocios ilegales. Se dice que esa madera se comerciaba con el entonces Distrito Federal (hoy Ciudad de México) y Guadalajara, para la fabricación de papel. También se comerciaba para aserraderos regionales como lo narra este testimonio: “no quieren dejar este negocio que les deja mucho dinero. La delincuencia organizada cobra a cada camión mil pesos por protección. Salían como 180 camiones diarios cargados de madera” (entrevista a comunero del Barrio Cuarto, Cherán, 2012) (Velázquez, 2019; p.66).

La población de Cherán se encontraba dividida por faccionalismos, la presencia de disputas electorales establecida por los partidos políticos (PRI y PRD) generaban mayor división en la comunidad y alimentaban la desarticulación comunitaria, clave necesaria para hacer frente a la devastación de sus bosques comunales. Para 2008, el PRI gana la presidencia municipal y no mucho tiempo después, se evidencia los vínculos entre el alcalde y el crimen organizado. Otro de los factores que contribuyeron a esta desarticulación, fue la fuerte presencia de migración en la comunidad hacia Estados Unidos, al momento de regresar los transmigrantes cheranenses quedaban excluidos de ciertos “derechos políticos comunitarios” pues no habían sido participes de las “prácticas basadas en la reciprocidad comunal” (Calveiro, 2019; p.150), incluso parte del dinero ganado en el norte, a finales de los años noventa, era destinado a la compra de motosierras, tecnología que aceleró la explotación maderera bajo una mirada únicamente utilitarista, lo que para algunos comuneros provocó la pérdida del valor simbólico y cultural del bosque.

Después de años de sufrir el despojo y la violencia paramilitar, en las primeras horas del 15 de abril de 2011 la población organizó un levantamiento y un autositio. Esta acción directa colectiva fue organizada por un grupo de mujeres que “con palos de escoba y piedras se enfrentaron en el templo El Calvario a “los malos” (Velázquez, 2019; p.69), su razón: el peligro que corría el manantial comunitario La Cofradía, por ende, el suministro de agua. A diferencia de las autodefensas constituidas en el Michoacán en esos mismos años, que tienen una marcada visión masculina de la defensa, la autora sostiene que en Cherán:

[...] la confrontación al modelo-paramilitar-extractivista estuvo ligada a la mirada femenina de la seguridad: una seguridad para la continuidad de la vida en colectivo [...] frente a la necesidad de defender su vida que, para la cultura P’urepecha, está estrechamente vinculada a un territorio colectivo e histórico, no sólo en los sentidos materiales (tierra, recursos) o político-administrativos sino también en los aspectos simbólico-afectivos (Velázquez, 2019; p.70-71).

El pueblo contaba ya con una historia de antiguas luchas indígenas y campesinas en defensa de su territorio, desde la época de la corona española, el Porfiriato y en la década de los setenta. El levantamiento inició con un grupo de

mujeres que, al verse violentadas de manera constante y particular, se organizaron para detener las camionetas de los talamontes y bajar a los conductores, acción directa que culminó en la formación del Municipio Autónomo de Cherán K'eri. En el proceso se llevó cabo un autositio que restringía la entrada al pueblo por medio de barricadas, se desplegaron las “fogatas”, puntos de reunión barrial para la coordinación de acciones y reconexión de lazos comunitarios. Para la seguridad y de la comunidad y sus bosques se instauran “la ronda comunitaria y el grupo de los guardabosques, quienes junto con el Consejo Operativo de los Bienes Comunes se ocuparon de la vigilancia y el control del territorio” (Velázquez, 2019; p.73).

Dadas las características necesarias que reúne el conflicto de Cherán en Michoacán, mismas que se detallarán en el capítulo 3, se consideró a éste como el caso ideal para desarrollar en la estrategia didáctica. En el siguiente capítulo se abordará el enfoque psicopedagógico del que se parte para el desarrollo de la estrategia, así como el método con el que se trabajará el caso de Cherán.

## **CAPÍTULO 2. ENSEÑANZA DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL MÉTODO DE ESTUDIO DE CASOS**

La Pedagogía Crítica (PC) se ha nutrido de paradigmas que provienen de “la tradición intelectual europea, y se basa también en una tradición exclusivamente norteamericana” (McLaren, 1997; p.48), como lo fue el pensamiento del filósofo John Dewey. Dentro de la tradición intelectual europea, a saber, la escuela de teoría y filosofía crítica de Frankfurt, se encuentra Jürgen Habermas, miembro de la segunda generación cuyas ideas han permeado a la educación, en especial a la pedagogía crítica.

Uno de los principales aportes de este filósofo alemán, consiste en la agrupación de las ciencias conforme a la postura que tienen respecto al objeto de estudio: “empírico-analíticas, hermenéutica-interpretativa y crítico-social” (Gómez y Peñaloza, 2014; p.20). Las primeras buscan describir al mundo por lo cual su enfoque es de orden técnico, se limitan a experimentar y explicar la naturaleza. Las segundas, se ubican en “la esfera de lo transitorio y la simple opinión. Su interés se centra en la praxis en tanto reflexiona sobre la práctica” (p.20). Por último, las ciencias sociales son aquellas “que pretenden un cambio social, cuyo interés fundamental es la emancipación de la humanidad” (p.20)

Contrario al paradigma cartesiano, Habermas sostenía que la racionalidad “tiene menos que ver con el conocimiento o la adquisición del mismo que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y acción hacen uso del conocimiento, por lo que constituye una visión menos utilitarista y más procedimental” (Vila, 2011; p.1). Trasladado a la teoría educativa, desde el paradigma cartesiano, la racionalidad técnica o instrumental propugna por una ciencia y profesionales de la educación libres de valores, cuyas acciones sean objetivas y neutrales; a diferencia de la racionalidad hermenéutica o interpretativa habermasiana que dota a los conceptos de un significado:

individual e intersubjetivo. De esta forma, las personas son vistas como elementos activos de producción de significados e interpretación intencional del mundo que les

rodea, lo que provoca que el conocimiento sea tratado como un acto social específico, con sus relaciones sociales subyacentes (Vila, 2011; p.3).

Por tanto, entendido de esta forma, el profesorado dista así de cualquier acción o juicio que esté fuera de la ética, por el contrario, las y los docentes conscientes de esto, dan cuenta de las relaciones sociales en las que se desenvuelven y los significados que han construido de los cuales partirán para guiar la intencionalidad intrínseca de su actividad, conformando así una racionalidad emancipatoria. Otras de las teorías de Habermas incorporadas a la educación fue la Teoría de la Acción Comunicativa, “teoría social que abarca cuestiones como la ética, la democracia y la política [...] se enfoca en las interacciones que se dan en los individuos” que, dentro de relaciones interpersonales, emplean el lenguaje como medio a fin de consensuar, entender, respetar “los actos o ideologías de los otros” con la posibilidad de solucionar conflictos (Gómez y Gonzalo; p.20). Son entonces los procesos de enseñanza, comprendidos desde esta teoría, diálogos intersubjetivos, que posteriormente en pedagogía crítica se retomará bajo la crítica de que las y los docentes no son meros técnicos que emplean estrategias en el aula.

Por su lado, parte el pensamiento de Dewey ha sido adoptado por la PC. La propuesta democrática deweyana consistía en convertir a los maestros en investigadores, reflexivos y propositivos de proyectos, a fin de lograr ganar campo en la toma de decisiones educativas. Para ello, según el autor, en el conocimiento que fundamentaría su práctica docente estarían los de la “psicología evolutiva, ética, historia de la educación y psicología educativa”, mas no sólo serían un conocimiento objetivo del desarrollo sino un “conocimiento empático de los alumnos a través de su interacción con ellos”. Asimismo, el profesorado también debía guiar su práctica hacia la reflexión para lo cual le serían útiles materias como “la filosofía, la psicología y la sociología” (p.207). Esta doble raíz de educador y filósofo lo debían llevar a una asimilación de su experiencia en donde la actitud inquisitiva:

[...] modifique la esencia de su labor, buscando la construcción de escenarios donde las ideas sean hipótesis que orienten el trabajo de los estudiantes y el diseño de



mecanismos que le ayuden a que las nuevas generaciones experimenten el conocimiento (Paredes, 2015; p.208).

De igual forma, las y los docentes, así como todo el sistema educativo, debían observar cuál es el papel que juegan en la sociedad, así como la importancia que tiene en la transformación cultural de la misma por lo que no puede permanecer ajeno a los movimientos sociales de su época. Asimismo, otra de las propuestas consistía en que los programas escolares debían estar orientados a mejorar las condiciones de la vida en comunidad, dándole prioridad a los saberes socialmente fundamentales. Para lograr este objetivo, el autor ya hablaba de una práctica colegiada, proponía que:

[...] los maestros deben organizarse en colectivos que se ocupen de la revisión de planes de estudio, de adelantar discusiones en torno a la educación, de agenciar propuestas para la revisión de los métodos de enseñanza y, en general, al perfeccionamiento de toda la actividad educativa (Paredes, 2015; p.214).

Esta organización, exponía el autor, debe también ocupar la dimensión de los derechos laborales de éstos, pero no vistos de forma aislada puesto que, en gran medida, para el autor, los “docentes deben ser gestores de transformaciones sociales” (p.214). Por otro lado, la “libertad de los docentes es una condición necesaria para la libertad de aprendizaje por parte de los estudiantes” (Dewey citado por Paredes, 2015; p, 217), Esta libertad de enseñanza y aprendizaje proponía la formación de ciudadanos “genuinamente libres”; en donde:

La única manera de lograr que en las escuelas y el sistema escolar en general se ofrezca la capacitación adecuada a los jóvenes para que encaren, de manera inteligente, las realidades de nuestra vida, es estableciendo la legitimidad de la libertad académica de los maestros como elemento esencial de las sociedades democráticas (Paredes, 2015; p.218).

Esta libertad académica, apunta la autora, debiera ser lograda mediante “el diseño de estrategias o propuestas en las que se estimule el fortalecimiento de todo aquello que busque liberar el proceso educativo”, cuya finalidad fuera que maestros y estudiantes logran “dirigir los cambios sociales inevitables hacia fines más justos, equitativos y humanos” (p.219).

Hay un aspecto en que el filósofo reparó acerca del proceso educativo, esto es, la experiencia, que es vista como un “elemento constitutivo de la concepción de sociedad y de educación”; sin embargo, esta experiencia no se trata de un hecho fortuito, más aún, la importancia del papel de la escuela estaría en la “búsqueda y organización consciente de experiencias que permitan a los estudiantes conocer las actividades y usos vigentes en su comunidad”. Así, para Dewey, “la educación es una actividad deliberada y reflexiva que ha de prever las condiciones para reconstruir la experiencia que tienen los estudiantes” (Pasillas, 2015; p.194). Retomar en este capítulo las propuestas hechas por el filósofo, hace poco más de un siglo, tiene como objeto introducir lo que posteriormente se configuraría en la PC, con la intención dar una visión histórica de las críticas a la llamada escuela tradicional, que se han visto enriquecidas a lo largo de los años y que en este espacio resulta imposible considerarlas todas.

## **2.1 Pedagogía Crítica**

Para iniciar, considero importante reparar en lo que la autora María Carmona (2008) nombra como el “proceso de deshumanización” que es llevado a cabo por la educación de corte tradicional; posiciona a éste dentro de una crisis global (económica, social, de salud, ambiental, etcétera), en donde se destaca una sola forma de razonamiento, esto es, la razón instrumental (enfocada al control de medios para lograr un fin). Este tipo de razón es impulsada a través del conjunto de ideas basadas en la visión tecno-científica, la cual busca que los estudiantes destaquen no por su calidad humana, sino por ser un elemento productivo al sistema.

Diversos autores han rastreado la preponderancia de esta razón desde la Modernidad, en la cual la educación jugaba un papel decisivo pues, básicamente, consistía en la “enseñanza de habilidades y conocimientos para desempeñar un oficio” (Carmona, 2008; p.130). Asimismo, señala la autora, desde los análisis críticos contemporáneos se ha apuntado que el neoliberalismo ha sido parte de la

profundización de esta “desvirtualización de la educación como proceso humano” (p.134).

La enseñanza, en el escenario descrito, no es otra cosa que la formación de destrezas orientadas a reforzarse a sí mismas y al orden moderno en el que se dan, de manera que el problema no parece estar en el terrero de la academia, sino de la política. La escuela lleva a cabo un proceso de adaptación del niño a las normas y conductas socialmente aceptadas, pero también tiende a anular aquellos rasgos del comportamiento y de la personalidad humanos que son indispensables para el conocimiento: la curiosidad, la búsqueda, la capacidad de sorprenderse, el interés personal y el placer por conocer y compartir el conocimiento, aspectos fundamentales para la construcción significativa del saber (Carmona, 2008; p.129).

Dado el clima reinante de una educación adoctrinante, la misma autora enfatiza que han sido diversas las propuestas que se han planteado frente a este tipo de educación. Por un lado, se encuentra la perspectiva marxista de la PC, cuyos representantes Michael Apple y Henry Giroux “enfatan el papel de las estructuras económicas y políticas en la reproducción cultural y social, a través de la educación y el currículo”; por otro lado, están otros autores como Paulo Freire y Peter McLaren de corte marxista humanista, dentro de esta misma corriente crítica de la pedagogía, y en palabras de la autora, proponen una educación humanizadora que:

[...] comprende las dimensiones reflexiva-crítica y la ético-afectiva, a través de las cuales el docente y el alumno dejan de ser mediadores pasivos entre la teoría y la práctica, para convertirse en mediadores activos que desde la práctica, reconstruyen críticamente su propia teoría y participan en el desarrollo significativo del conocimiento. [...] Una educación problematizadora y liberadora, comprometida con la responsabilidad y solidaridad de lo educativo en lo social (Carmona, 2008; p.132).

Esta característica activa que se le otorga a las y los docentes desde el enfoque crítico de la formación docente es crucial para el objetivo de transformación social mediante la educación, para que esto ocurra se debe: “dotar al profesorado de instrumentos intelectuales que los conduzcan a un mayor conocimiento e interpretación de las complejas situaciones de enseñanza”, no obstante, éste debe interesarse “por un trabajo comunitario y emancipador, donde el colectivo docente o claustro establece un nexo entre el saber intelectual y la realidad social” (Díaz, 2002; p.9). Estas herramientas intelectuales necesarias para el profesorado serán abordadas en este apartado.

Antes de abordar la propuesta crítica en educación, habrá que detenernos en que todas ellas comparten el estar fundamentadas en el pensamiento *dialéctico*. Esto quiere decir que ningún elemento a analizar será visto en términos aislados; todo lo contrario, siempre habrá un contexto de interacción entre sujetos y sociedad, en el que los sujetos crean y son creados a la vez, “de tal forma que la referencia a uno debe por implicación significar la referencia al otro” (McLaren, 1998; p.203). Peter McLaren, citando a Wilfred Carr y Stephen Kemmis, expone en qué consiste este pensamiento: “es una forma abierta y cuestionadora de pensamiento que exige una reflexión completa entre elementos como parte y todo, conocimiento y acción, proceso y producto, sujeto y objeto, ser y devenir, retórica y realidad o estructura y función” (p.204). La búsqueda de contradicciones es el fundamento del pensamiento dialéctico que, sin embargo, no pretende quedarse en dichas contradicciones “sino obtener una nueva solución” (p.204); al contrario de la paradoja que es inerte, desde la dialéctica, se halla desde la contradicción un terreno fértil para la acción.

Una cuestión que es relevante de esta propuesta pedagógica, es su postura frente al conocimiento. McLaren (1998) nos dice que el conocimiento es una *construcción social*, ello “significa que el mundo en el que vivimos es construido simbólicamente por la mente merced a la interacción social con los otros y que es profundamente dependiente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica” (p.206). Por otro lado, interesa a esta pedagogía un tipo de conocimiento específico, el conocimiento *emancipatorio*, nombrado por Habermas, mismo que “intenta reconciliar y trascender la oposición entre el conocimiento técnico y el práctico [...] nos ayuda a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios” (p.208). Este tipo de conocimiento, por tanto, se cuestiona la ideología y las relaciones sociales que existen detrás del uso o aplicación de ese conocimiento; pero lo cuestiona con un fin particular que es el de guiar la acción social a la transformación de relaciones no explotadoras (Vila, 2011).

Para McLaren (1997), la PC “pretende examinar las escuelas en su contexto histórico y como parte de las relaciones sociales y políticas que caracterizan a la

sociedad dominante” (p.47). Para el autor, pese a que ésta no cuenta con un discurso unificado, la teoría crítica de la educación ha logrado vislumbrar las contradicciones que derivan del planteamiento tradicional en la educación que puede caracterizarse por ser “positivista, ahistórico y despolitizado” (p.47). Las intenciones de los profesionales de la educación que se adhieren a esta propuesta teórica consisten en “transformar las desigualdades y las injusticias sociales” (p.47) desde las escuelas que son repensadas como más que simples lugares de instrucción. Para ello se han incorporado a los debates los trabajos que se han desarrollado en “la sociología del conocimiento, en la historia de la conciencia, en el estudio crítico del discurso colonial, en el marxismo cultural, en la teoría social continental y en la teoría feminista” (p.48). Esta diversidad de aportes genera que no haya una completa integración de una sola propuesta teórica. No obstante, puede hablarse de una congruencia conceptual que a continuación se revisarán, en la Figura 9, se definen algunos conceptos que le son característicos a estas pedagogías:

**Figura 9.** Conceptos base de la Pedagogía Crítica

Concepto	Definición
Clase	“[...] se refiere a las reflexiones económicas, políticas que gobiernan la vida en un orden social dado [...] reflejan las restricciones y limitaciones que los individuos y los grupos experimentales en las áreas de nivel de ingreso, ocupación, lugar de residencia y otros indicadores de estatus y rango social. Las relaciones de clase son las asociadas con la plusvalía del trabajo, quien la produce y quien la recibe” (p.208).
Cultura	“[...] formas particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a sus circunstancias y condiciones de vida “dadas” [...] conjunto de prácticas, ideologías y valores a partir de los cuales diferentes grupos otorgan sentido a su mundo [...] las cuestiones culturales nos ayudan a entender quien tiene poder y cómo es reproducido y manifestado en las relaciones sociales” (p.209).

Cultura dominante	“[...] prácticas y representaciones sociales que afirman los valores intereses y compromisos de la clase social que controla la riqueza social y simbólica de la sociedad. Los grupos que viven las relaciones sociales subordinados a la cultura dominante son parte de la cultura subordinada” (p.210).
Hegemonía	“[...] mantenimiento de la dominación no sólo por el puro ejercicio de la fuerza sino principalmente por prácticas sociales consensuales, formas sociales y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como iglesia, el estado [sic], la escuela, los medios masivos de comunicación, el sistema político y la familia” (p.212).
Ideología	“[...] la hegemonía no podía hacer su trabajo sin el apoyo de la ideología [...] permea todo en la vida social [...] se refiere a la producción y representación de ideas, valores y creencias y a la forma en que son expresados y vividos tanto por los individuos como por los grupos [...] se refiere a la producción de sentidos y significados [...] prácticas sociales, rituales y representaciones que tendemos a aceptar como naturales como de sentido común” (p.215).

Fuente: McLaren (1998).

El currículum<sup>3</sup> ha sido uno de los puntos centrales que ha desarrollado la PC. Para estos teóricos de esta corriente “representa la introducción a una forma particular de vida y sirve en parte para preparar a los estudiantes para ocupar posición dominantes o subordinadas en la sociedad” (McLaren, 1998; p.224); implica la aprobación de un solo conocimiento en detrimento de otros saberes, plasmada en programas, materiales, libros de texto y demás recursos cuya función es justificar, si no es que beneficiar, a los grupos dominantes.

---

<sup>3</sup> El currículum es aquel cuerpo ideológico, epistemológico, pedagógico que sustentan los fines de planes y programas de estudio, los medios y recursos de determinado proyecto educativo.

Henry Giroux (1990), por su parte, ve al currículum como un mecanismo de mantenimiento y reproducción de los valores y actitudes de la sociedad dominante. Sostiene que las tradiciones críticas pueden ser unificadas por su oposición a la racionalidad tecnocrática, es común escuchar hablar de la escuela como experimento de la fábrica. El mismo autor afirma que la teoría tradicional del currículo ignora su dimensión ética y función política, se le ve como una acumulación y categorización de conocimiento objetivo; no se piensa que hay una “relación interpretativa entre el sujeto cognoscente y el objeto conocido” (Giroux, 1990; p.54). Además, tiende a pretender objetividad, regularmente limitado y orientado a la predicción científica. Es por ello que “la aplicación y la evaluación del currículum representan siempre patrones valorativos acerca de la naturaleza del conocimiento, las relaciones sociales en el aula y la distribución de poder (Giroux, 1990; p.56). La propuesta de Giroux es la nueva sociología del currículum, en donde la escuela es vista como parte del proceso societario, en donde se comprende la relación existente entre la escuela y la reproducción de creencias culturales y relaciones sociales.

De igual manera, se encuentra el currículum oculto, que “trata de las formas tácitas en las que el conocimiento y la conducta son construidos” (Giroux, 1990; p.224); desde la organización del salón, las reglas de conducta (incluyendo aquellas ligadas a las pautas de género), las sanciones, la figura de los directores y la administración de la misma escuela que hacen que las y los estudiantes se vean obligados a “cumplir con la ideología dominante y prácticas sociales referidas a la autoridad” (Giroux, 1990; p.224). Para contrarrestar las implicaciones negativas del currículum oculto, lo que proponen los teóricos educacionales críticos es entender a éste como una política cultural, es decir, “que presupone que las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas son las categorías primarias para comprender a la escuela contemporánea” (Giroux, 1990; p.227).

La *escuela* como institución ha sido otro de los focos centrales de esta pedagogía, al quitarles el velo de neutralidad se puede considerar a la escuela como “arenas culturales donde ideologías y formas sociales heterogéneas comisionan en una irrefrenable lucha por la dominación” (McLaren, 1997; p.48). Asimismo, pueden

ser analizadas como espacios de contestación en el que, tanto estudiantes como profesores, en ocasiones “resisten a las formas en que las prácticas y las experiencias escolares son nombradas y legitimadas” (McLaren, 1997; p.48). Se puede entender a la vida escolar “como una pluralidad de lenguajes y luchas en conflicto, un lugar donde la cultura del salón de clase y las de las esquinas colisionan” (McLaren, 1998; p.227).

Por tanto, desde esta postura al vincular la teoría crítica y las prácticas dominantes en las escuelas, se piensa a la figura del docente como agente que puede “desmantelar y examinar críticamente las tradiciones culturales dominantes [que] han caído presas en una racionalidad instrumental que limita e ignora ideales y principios democráticos” (p.227). En resumen, se ve a la escuela como:

[...] una forma de política cultural [...] representa siempre unas formas de vida social, siempre está implicada en relaciones de poder y prácticas sociales, y privilegia aquellas formas de conocimientos que proporcionan una visión específica del pasado, del presente y del futuro [...] inculca histórica y actualmente una ideología profesional meritocrática, [...] reproducen la desigualdad social, el racismo y el sexismo; y fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante la enfatización de la competitividad, el androcentrismo, el logocentrismo y el etnocentrismo cultural (McLaren, 1997; p.48).

La propuesta de Giroux (1990) al respecto se centra en “contemplar a las escuelas como esferas democráticas” (p.34), como espacios cuya cualidad sea el de potenciar a las personas y, por ende, a la sociedad. En donde los aprendizajes ya no estén limitados a ser una lista de hechos científicos a asimilar, sino que sean los necesarios para vivir en “auténtica democracia”, una democracia crítica, en donde los estudiantes aprendan a convertirse en ciudadanos comprometidos. La idea de una democracia auténtica se refiere a un distanciamiento del énfasis: “en el individualismo y en la autonomía, y [cuestionar] que los individuos sean ontológicamente independientes, o de que sean los agentes sociales autónomos, racionales y automotivados contruidos por el humanismo liberal” (McLaren, 1997; p.49). Para asegurar esta autenticidad, afirma Giroux, habrá que adentrarse y aprender acerca del discurso de la responsabilidad social e impulsar “la libertad individual y justicia social” (p.35); así como favorecer una alfabetización crítica con



valor civil en los estudiantes. A continuación, en la Figura 10, se esquematiza cómo se concibe al estudiante bajo esta propuesta:

**Figura 10.** La y el estudiante desde la Pedagogía crítica

- Vistos como críticos, activos “y no simples trabajadores” (p.46).
- Afirmen “sus propias experiencias culturales y sus historias” (p.47).
- Tomen consciencia “de su condición de grupo ubicado dentro de una sociedad con relaciones específicas de dominación y subordinación” (p.48).
- Generen “sus propios significados”, actúe “sobre sus propias vidas vividas”, y desarrolle “su sensibilidad para el pensamiento crítico” (p.58).
- Configuren una realidad diferente a la que “viene socialmente prescrita e institucionalmente legitimada” (p.58).
- Son poseedores de conocimiento e inteligencia (p.73).
- Investiguen “con sentido crítico” (p.74).
- Experimenten los estudios sociales como un aprendizaje práctico dentro de la acción social (p.78).
- Que “no sólo piensen acerca del contenido y la práctica de la comunicación crítica, sino que reconozcan también la importancia de que el resultado de esas experiencias se traduzca en acción concreta” (p.79).
- “Tomen clara conciencia no sólo de cómo actúan las fuerzas de control social, sino también de cómo es posible sobreponerse a ellas” (p.79).
- “Desarrollen un sentido de comunidad” (p.80).
- Deben “tener la oportunidad de experimentar roles que los capacitarán para dirigir el proceso de aprendizaje, independientemente de la conducta por lo general asociada con el énfasis puesto en las calificaciones entendidas como recompensa” (p.82).
- Participen y valoren “la importancia del aprendizaje colectivo. En este proceso es crucial el elemento del diálogo. A través del diálogo grupal, las normas de cooperación y sociabilidad terminarán desplazando el énfasis tradicional del currículo oculto en la competitividad y el excesivo individualismo” (p.83).
- Desarrollen, “a base de una tarea compartida, una conciencia orientada a democratizar las relaciones en el aula” (p.83).
- “Se convierten en sujetos activos en el acto de aprendizaje” (p.110).
- “La experiencia del estudiante no está ligada a imperativos de una rígida autoridad disciplinar, sino al ejercicio del autocontrol y autorregulación” (p.144).
- Escuchar la voz de los estudiantes es “hacer visibles los lenguajes, los sueños, los valores y los encuentros que constituyen las vidas de aquellos cuyas

historias se ven reducidas a menudo de forma activa al silencio". Experiencias que "son contradictorias por naturaleza y albergan en sí no sólo potencialidades radicales sino también las sedimentaciones de la dominación" (p.167).

- Tienen "un papel activo en el proceso de formación cultural" pues "pueden convertirse en agentes de la producción de prácticas sociales" (p.204).

Fuente: Giroux (1990).

El mismo autor entiende en dos sentidos el discurso de democracia: como equivalente de crítica y como un ideal. En el primer sentido, la teoría y la práctica democrática como modelo pueden analizar cómo las escuelas niegan la dimensión ideológica y material de la democracia, como puede ser la jerarquía de conocimientos, creencias de los profesores y relaciones profesor-estudiante. El discurso democrático conlleva aceptar que las escuelas son lugares contradictorios: por un lado, son espacios de reproducción de la sociedad y por otro, son espacios "capaces de resistir la lógica dominante" (Giroux, 1990; p.35). Como un ideal, el discurso plantea el papel de los profesores como "intelectuales transformativos que desarrollan pedagogías contrahegemónicas" (Giroux, 1990; p.35), cuyas prácticas abran la posibilidad a los estudiantes de poder actuar en el conjunto de la sociedad, de educarlos si es necesario, para la acción transformadora: "para la lucha tanto contra la opresión como a favor de la democracia" (Giroux, 1990; p.35). En resumen, el primer sentido señala la potenciación pedagógica y el segundo la transformación pedagógica.

Sin embargo, además de ser una lucha pedagógica es también política y social. Puesto que Giroux (1990) remarca que "una pedagogía crítica no es sino una intervención importante en la lucha por reestructurar las condiciones ideológicas y materiales de la sociedad en general, con la vista puesta en la creación de una sociedad verdaderamente democrática" (p.36). Politizando la *enseñanza* se destaca la función social de las y los docentes, así como de sus condiciones específicas de trabajo; al politizarse, éstos han de crear un discurso que les permita actuar como intelectuales transformativos:

Como intelectuales, deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para la lucha contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación. Estos intelectuales no están interesados en la consecución de logros individuales o en el progreso de sus estudiantes en sus carreras respectivas sino que ponen todo su empeño en potenciar a los alumnos, de forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo, y si fuera necesario, cambiarlo (Giroux, 1990; p.36).

Dentro de la dimensión ética de la enseñanza, Henry Giroux (1997) sugiere que se deberá buscar en principio el fortalecimiento personal y social de las y los estudiantes; éste es previo a “cuestiones epistemológicas o al dominio de las habilidades técnicas o sociales que son priorizadas por la lógica del mercado” (p.49).

Uno de los conceptos que pueden servir a profesores, en el camino a ser intelectuales transformadores, es el de *memoria liberadora* que puede ser entendida como el “reconocimiento de aquellos casos de sufrimiento público y privado cuyas causas y manifestaciones exigen comprensión y actitud compasivas [empezando por] las condiciones pasadas e inmediatas de opresión” (Giroux, 1997; p.37). Contemplar tales condiciones permite, a su vez, descubrir la dignidad y la resistencia “de quienes son tratados como los otros” (Giroux, 1997; p.37). Una vez que se haya dado este reconocimiento, dice el autor, comprenderemos “la necesidad de que todos los miembros de una sociedad democrática contribuyan a transformar las condiciones sociales actuales” (Giroux, 1997; p.37). La memoria liberadora es, pues, esperanza, es la oportunidad de construir una red pedagógica de solidaridad que tiene como fin “un horizonte alternativo de posibilidades humanas” (Giroux, 1997; p.37).

Los intelectuales transformativos también deberán estar involucrados en replantear el conocimiento escolar, así como el lugar que tiene “la voz del estudiante”, para lo cual necesitará: “comprender cómo las subjetividades se reproducen y regulan a través de formas sociales de naturaleza histórica, y cómo estas formas transportan y encarnan intereses particulares” (Giroux, 1997; p.38). Dentro de estas subjetividades está el que el estudiantado se mantenga en silencio, que no exprese su sentir, que se quede confinado por la ausencia de comunicación.

La vida en el aula ha de ser vista dentro de las estructuras de poder que legitiman determinadas verdades acerca de cómo ser sujetos en este sistema; aislados e individuales. En suma, se busca que profesores y estudiantes dentro de las escuelas como esferas públicas democráticas formen una “nueva visión emancipadora de lo que debe ser la comunidad y la sociedad” (Giroux, 1997; p.38). A continuación, en la Figura 11, se esquematiza el perfil de los profesores desde la propuesta de Henry Giroux:

### **Figura 11. Profesores como intelectuales transformativos**

- Promueve “valores y creencias que estimulen los modos democráticos y críticos de participación e interacción” (p.77).
- Prepara “a los estudiantes para acceder a la sociedad con habilidades que les permitan reflexionar críticamente sobre el mundo e intervenir en él para transformarlo” (p.78).
- Toma consciencia “de la importancia social y personal de la participación activa y el pensamiento crítico” (p.78).
- Decisivo que “educadores en ciencias sociales ofrezcan a los estudiantes la oportunidad de captar la dialéctica dinámica entre conciencia crítica y acción social” (p.79).
- No promueven valores como la competitividad, el individualismo y el autoritarismo sino “la colectividad y la solidaridad social [que] representan poderosas amenazas estructurales para el ethos del capitalismo” (p.80).
- No encasilla (tracking) a los estudiantes. La “tradición escolar de agrupar a los estudiantes de acuerdo con sus «habilidades» y realizaciones aparentes es de dudoso valor formativo” (p.81).
- Aboga por “el derrumbamiento de los roles y las reglas rígidamente jerárquicas” (p.81).
- “Comparten entre sí las estrategias pedagógicas, examinan su teoría y práctica pedagógicas con sus alumnos y con los demás profesores” (p.82)
- Reduce recompensas extrínsecas, no hace de las calificaciones “instrumentos disciplinarios a que acude en última instancia el profesor para imponer a los estudiantes los valores, pautas de conducta y opiniones que son de su agrado” (p.82).
- Promueve una “calificación dialogada”, da importancia al “diálogo entre estudiantes y profesores sobre los criterios, la función y las consecuencias del sistema evaluativo” (p.82).

- Se inclina por “el trabajo en grupo” por ser “una de las maneras más eficaces para superar los aspectos negativos del papel tradicionalmente manipulador del maestro; además, ofrece a los estudiantes contextos sociales que destacan la responsabilidad social y la solidaridad de grupo” (p.82).
- No descarta ofrecer “la oportunidad de trabajar solos y en grupos a un ritmo de aprendizaje acomodado” (p.84).
- Reconoce al “conocimiento como algo problemático, como objeto de indagación” (p.92).
- Guía al estudiante para que se pregunte por la finalidad de lo que está aprendiendo (p.92).
- Reconoce la importancia de la aplicación sociopolítica del conocimiento (p.94).
- Ayuda “a los estudiantes a desarrollar una conciencia crítica y política” (p.96).
- Ofrece al estudiantado una “metodología que les permita otear más allá de sus vidas privadas en busca de una comprensión de los fundamentos políticos, sociales y económicos de la sociedad” (p.96).
- Admite que “el conocimiento no puede transmitirse con plena independencia de intereses, normas y valores humanos” (p.108).
- Presenta “los acontecimientos en los estudios sociales [...] de forma problemática a los estudiantes” (p.109).
- “No opera bajo relaciones sociales del aula que sean autoritariamente jerárquicas y promuevan la pasividad, la docilidad y el silencio” (p.110).
- Desarrolla “relaciones sociales progresistas del aula” al abrir canales de comunicación horizontales (p.110).
- Reconoce que “el conocimiento ha de ser utilizado por los estudiantes para dotar de significado a su existencia”, por lo que ha de “servirse de los valores, creencias y conocimiento de los alumnos como una parte importante del proceso de aprendizaje” (p.111).
- Ejerce “activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen” (p.176).
- Se contempla “en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza” (p.177).
- Hace “lo político más pedagógico”, que implica “servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas” (p.178).

- Desarrolla “un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que [exista] la posibilidad de introducir algunos cambios” (p.178).
- Se pronuncia “contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas” (p.178).
- Educa “a los estudiantes para ser ciudadanos activos y responsables, es decir, capaces de desarrollar las habilidades intelectuales y el coraje cívico necesarios para luchar por una vida autodeterminada, reflexiva y democrática” (p.186).
- Busca trabajar “en conexión con grupos y movimientos sociales específicos en torno a diversos intereses de emancipación [...] su papel pedagógico no estaría relacionado únicamente con la producción de ideas sino también con formas de lucha colectiva” (p.187).
- Se interesa “en la creación de estructuras que apoyen el trabajo en equipo, tanto con respecto a la investigación y la búsqueda de datos como con respecto a la enseñanza en equipo o la redacción de textos en colaboración con otros autores” (p.190).
- Rechaza la “descontextualizada concepción de las prácticas disciplinarias” acoge “una concepción de la praxis humana” (p.201).

Fuente: Giroux (1990).

Con el ánimo de democratizar la escuela, Henry Giroux dedica un apartado a repensar la instrucción escolar; se pregunta cómo se puede lograr que la educación escolar, además de ser significativa, pueda ser a su vez, crítica y liberadora. En principio, apunta que el lenguaje de tipo gerencial y administrativo limita la enseñanza a cuestiones de eficacia y control. Nos dice que el problema del lenguaje no es un problema técnico, reducirlo a esto es un claro error:

[...] el significado real del lenguaje educativo ha de comprenderse como un producto, condicionado por los supuestos que lo gobiernan, en un marco teórico específico y, en un último término, por medio de las relaciones sociales, políticas e ideológicas a las que apunta y que él legitima. En otras palabras, el problema de la claridad se convierte con frecuencia en una máscara que oculta cuestiones acerca de los valores y los intereses, al tiempo que aplaude ideas bien presentadas en un lenguaje sencillo (Giroux, 1990; p.42).

El mismo autor apunta a la generación de un nuevo discurso que posibilite abrir el entendimiento a una nueva gama de experiencias y pensamientos en función

de reorganizar las escuelas. Para lo cual, en la Figura 12, se destacan los siguientes conceptos:

**Figura 12.** Conceptos base de las escuelas democráticas

Concepto	Explicación
Racionalidad	Esta puede relacionarse con los supuestos con los que se comprende a las experiencias en el aula; también puede referirse a los intereses que definen el modo de actuar ante un problema. Por ejemplo, los materiales que se utilizan en el aula incorporan supuestos de una determinada visión del mundo; los educadores críticos, ante estos materiales no se reducirán a simples ejecutores de manuales.
Problemática	Se refiere al problema que surge con lo que estas visiones de mundo dejan fuera. En la teoría educativa tradicional puede decirse que se deja excluido todo aquello que no puede verse o contarse. Se destaca entonces la función del currículo oculto "aquellos mensajes y valores que se transmiten a los estudiantes silenciosamente, a través de la selección de formas específicas de conocimiento, el uso de relaciones específicas dentro del aula" (Giroux, 1990; p.44).
Capital cultural	Se hace referencia a aquellas formas de conocimientos considerados legítimos, valorados de tal forma que merecen ser enseñados por sobre otros; por ejemplo, las ciencias exactas sobre las humanidades. Lo anterior corresponde a una cierta visión de la sociedad y de la cultura. También comprende el comportamiento institucionalizado por las escuelas, convertidas en "lugares donde se aprende la cultura de la sociedad dominante y donde los estudiantes experimentan la diferencia existente entre los <i>status</i> y distinciones de clase" (Giroux, 1990; p.45).

Fuente: Giroux (1990).

La visión del conocimiento que tiene la escuela tradicional es el de un objeto de consumo; susceptible a ser ofertado en las escuelas de manera que los estudiantes adquieran habilidades para actuar eficazmente dentro de una racionalidad técnica. Sin embargo, la perspectiva de las teorías alternativas de la práctica educativa observará que las escuelas están marcadas también por culturas contradictorias, por lo que éstas no son lugares sociales que están bajo una cultura neutral. Para los educadores críticos debe quedar en claro que el conocimiento no es neutral y objetivo pues es una construcción social que como tal encarna intereses y supuestos. Una visión crítica del conocimiento escolar lo entenderá como una pretensión de verdad que obedece a determinados intereses y buscará descifrar estas pretensiones a fin de viabilizar la construcción de una nueva sociedad y relaciones sociales libres de racismo, sexismo y clasismo. No obstante, a los profesores se les enseña una forma de analfabetismo político, para que no reconozcan y sean conscientes de sus funciones, sino que se conciben como aplicadores mecánicos de métodos. A esto, el autor sugiere:

En lugar de preocuparse por el dominio y el perfeccionamiento en el uso de metodologías, [...] deberán enfocar el problema de la educación examinando sus propias perspectivas acerca de la sociedad, la escuela, y la emancipación. Más que tratar de evadirse de sus propias ideologías y valores como los educadores deberán plantearles cara críticamente con el fin de comprender de qué manera los han conformado la sociedad como individuos, cuáles son sus verdaderas creencias (Giroux, 1990; p.48).

Finalmente, en la democratización de la enseñanza se pretende que los profesores no sean más individuos aislados, sino aliados que compartan la lucha de crear un mundo mejor, en cuyas prácticas mantengan el compromiso de hacer “prevalecer los principios del bien común, del esfuerzo humano y de la justicia social” (Giroux, 1990; p.49); en donde las metas educativas no sean el elevar la calificaciones de la asignatura, sino el “enseñar a los estudiantes a pensar críticamente a afirmar sus propias experiencias y comprender la necesidad de luchar individual y colectivamente por una sociedad más justa” (Giroux, 1990; p.50); ello implica “proporcionar una metodología que les permita otear más allá de sus vidas privadas en busca de una comprensión más profunda de los fundamentos



políticos, sociales y económicos de la sociedad” (Giroux, 1990; p.96). Para ello asegura el autor, son necesarias nuevas visones, en especial de las ciencias sociales. No obstante:

Si los estudiantes han de desarrollar una conciencia política, deben empezar teniendo muy claro que la enseñanza escolar es un proceso político, no sólo porque contiene un mensaje político o aborda temas políticos de vez en cuando, sino también porque está producida y situada en un conjunto de relaciones sociales y políticas del que no puede abstraerse. Consecuentemente, a los estudiantes se les ha de dar la oportunidad de comprender la naturaleza política del proceso de la enseñanza escolar (Giroux, 1990; p.97).

Ayudar al estudiante a potenciar su pensamiento crítico y responsabilidad democrática no basta sólo con modificar el contenido y la metodología del currículum, sino que se debe identificar las intenciones éticas de los procesos sociales que se trabajarán en el aula. Al renovar los contenidos y abordajes de los estudios sociales, recalca Henry Giroux (1990), se pondrá en relieve las contradicciones mismas del currículum oficial y la realidad social, lo cual constituye el propósito de esta propuesta, con la enseñanza de los conflictos territoriales desde la perspectiva crítica.

En cuanto a la evaluación desde esta perspectiva, Mónica Borjas (2014) nos dice que no se trata de “un proceso, una herramienta o un instrumento [sino que] es una reflexión, una mirada profunda a lo que hacemos, del por qué lo hacemos, para qué y cómo” (p.37). La autora afirma que la evaluación desde un paradigma tradicional está ligada a la idea de medición del positivismo en donde los “enjuiciamientos [suponen] sanciones o recompensas” (p.37). Otras definiciones que pasan como “neutrales” ante el modelo educativo tradicional consideran que se trata de “un proceso sistemático de comparación [...] entre lo observado con lo estándar o esperado” (p.37); se trata de una perspectiva técnica de la evaluación que está enfocada en los resultados.

El énfasis que debe tener la evaluación crítica es el de ser una reflexión sistemática *emancipadora* “encaminada a establecer y comprender los sentidos, las potencialidades, las significaciones, las cualidades, la pertinencia, el impacto, así como también las limitaciones y obstáculos que impiden concretar las intenciones

educativas” (Borjas, 2014; p.37). Esta reflexión no puede ser reducida a un momento, al contrario, se trata de convertirla en una práctica de *resignificación* de cada una de nuestras acciones, con la cual se fortalezca la toma de decisiones responsables a fin de servir como base de la automotivación, autosuperación y autorrealización. A continuación, en la Figura 13, se exponen los seis principios de la evaluación desde el enfoque crítico, de acuerdo con Borjas (2014):

**Figura 13.** Principios de la evaluación crítica

Participación	Se basa en la idea de participación democrática que resulta de la “implicación individual dentro de un colectivo” que posibilita la “igualdad de oportunidades” para contribuir al trabajo en común. Las y los estudiantes participan en la evaluación a través de la auto y coevaluación que contribuyen a su autonomía y con las que aprenden “a conocerse y valorarse”; asimismo, a través de su participación se favorece el compromiso “en la transformación de su propio proceso formativo” (p.39).
Comunicación	Su valor reside en que este principio propicia el “entendimiento” que cabe señalar se logra “gracias a la voluntad de los interlocutores de explicitar y justificar de forma clara los acuerdos y desacuerdos” (p.39). Parte fundamental en la comunicación es el “reconocimiento del otro”, pues se trata de un proceso intersubjetivo. Se propone entonces a la coevaluación como una interacción dialógica y formativa en la que se comunican horizontal y bidireccionalmente “sentires, sentidos y significados” (p.40).
Contextualización	“Una evaluación contextualizada será aquella que motive y valore las relaciones que establece el estudiante entre el conocimiento y su situación real y lo impulse a ir más allá: hacia el análisis de otros contextos” (p.40). Por tanto, aprender de los problemas de la realidad social promueven

	que el estudiantado “conecte el conocer, el hacer y el ser con posibles intervenciones que pudiera realizar para transformar positivamente su vida y la de otros” (p.41).
Significación	Se entiende a este principio como “una cualidad que permite comprender la realidad en la que el individuo vive”. Se precisa del desarrollo de habilidades superiores (resolución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico y creativo) con las que la o el estudiante pueda interpretar, de manera autónoma, la realidad y le libere “de las ataduras que imponen las ideologías dominantes”. La evaluación significativa pone al estudiantado “frente a situaciones en las cuales puede verse involucrado”, en consecuencia, verse comprometido “con una realidad establecida o por establecer” (p.41).
Humanización	Este principio se basa en la necesidad de “subjetivizar la evaluación”, alentar proceso de autoevaluación secunda a las y los estudiantes en “su proceso de reconocerse, de amarse, de valorarse”, lo que contribuye a su autorregulación en el aprendizaje. De igual forma ocurre con la coevaluación en la cual se valora y reconoce al otro: “se dialoga con el otro para contribuir en su proceso de crecimiento” (p.42).
Transformación	El fin de la PC es el de la transformación de la realidad injusta. La evaluación desde este principio comprende una orientación en la “toma de decisiones y acciones que impulsen cambios de mejora”. Si “los aprendizajes son apropiaciones del mundo” esta evaluación transformadora “permite al sujeto identificar de qué mundo se ha apropiado [...] mediante la confrontación de saberes” (p.43).

Fuente: Borjas (2014).

En este apartado se ha buscado introducir el amplio mundo de lo escrito acerca de las pedagogías críticas. Además de referir cuáles son aquellos conceptos base de estas pedagogías; se ha puesto atención en cómo éstas entienden los conceptos básicos como son: estudiantes, docentes, escuela, currículo y evaluación. A continuación, se expondrá el método de estudios de caso, con el cual se pretende desarrollar una estrategia desde un enfoque de la pedagogía crítica.

## **2.2 Método de enseñanza: estudio de casos**

Al hablar de un caso, nos estamos refiriendo a algo que sucede, que ocurre en determinado espacio-tiempo. Así, por ejemplo, están los casos como estrategia metodológica para la investigación científica. Sin embargo, como método de enseñanza, en la literatura se encuentra la propuesta de Selma Wassermann (1994), misma que será utilizada para este trabajo y que a continuación se detallará. La autora, que inicialmente se interesó en la línea de la enseñanza para la reflexión, encontró que el método de casos era una “extensión lógica” de esta enseñanza ya que promovía “un procesamiento mental de orden superior” e impulsaba a los estudiantes a reflexionar sobre aspectos importantes en el currículo.

Si bien el método fue inicialmente instituido para la enseñanza superior, concretamente en la Escuela de Negocios de Harvard y en los cursos de ética médica de la misma universidad. Posteriormente, el método se difundió para la formación de docentes hasta llegar a escuelas secundarias, lo que ha llevado a considerar al método como “una pedagogía de aplicación general”. Sin embargo, deben considerarse lo que la autora denomina “principios básicos del método” para alcanzar lo que se propone al usarlo en la enseñanza; en adelante se expondrán las claves del método, así como el actuar del docente que lo aplique.

### **2.2.1 El Caso**

Según Wassermann (1994), el caso es “una herramienta educativa” de naturaleza interdisciplinaria, que se presenta como texto narrativo cuya complejidad radica en que incluye “información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos,

antropológicos, históricos”, etc. Los casos se construyen en torno a “problemas o grandes ideas” (p.19) basados en situaciones y personas reales.

Para que un caso posea el potencial que se requiere en la enseñanza, se señalan ciertos criterios al momento de elegir uno con el cual trabajar. Lo primero es asegurarse de que haya concordancia entre el caso y los problemas que aborda con los temas del currículo. En segundo lugar, la narrativa debe poseer calidad, de esto dependerá que un relato despierte y retenga el interés de los estudiantes, asimismo, la construcción de personajes debe apegarse a la realidad a fin de que los lectores puedan identificarse con ellos. Si bien se precisa de una parte descriptiva, no debe haber exceso de información, de lo contrario podría haber confusión en la trama del relato.

En tercer lugar, se debe destacar que los casos deben ser de fácil lectura, cada docente deberá adecuar los casos dependiendo del nivel en el que enseñen; los alumnos deben ser capaces de entender el lenguaje, pese a que quizá no conozcan todo el vocabulario, con ello se busca promover que descifren y le den sentido al texto. Como cuarta característica, un buen caso se construye para que genere un impacto emocional, el propósito es “vivificar hechos y conceptos fríos que habitualmente no provocan emoción” (Wassermann, 1994; p.55).

Desde una perspectiva más humana, los contenidos, al presentarse como parte de la experiencia vivida, pueden despertar mayor interés en el estudiantado por la gente y los problemas. Finalmente, una quinta característica es que el caso debe acentuar un dilema, el clímax de la narración tendrá que dejar a las y los estudiantes con interrogantes, generalmente de cómo es que cierto personaje debería actuar, con ello se fomentará la participación de éstos al verse en una disonancia cognitiva que deberá ser reflexionada y discutida. Wassermann (1994) nos dice que “sólo podremos saber qué hacer o cuál es la manera correcta después de haber discutido, reflexionado, examinado los problemas en toda su complejidad, reunido más datos” (p.56).

Si bien existen repositorios de casos ya hechos cuya efectividad se ha probado. La autora no descarta que los docentes escriban casos propios, por lo que deja algunas recomendaciones para emprender el trabajo, como lo haremos en esta

propuesta. En principio, nos deja en claro que, como en cualquier elaboración de un texto, se debe recurrir a técnicas para una buena redacción; por ejemplo, habrá que considerar para quién se escribe, pedir opinión para corrección, reescribir pasajes confusos, variar la extensión y sintaxis de las frases. A su vez hay atributos propios del caso, como es que “el comienzo del relato debe atraer de inmediato la atención de los lectores hacia la historia que se narra”; de igual forma, los casos deben estar centrados en cuestiones sustanciales e “intensificar la tensión entre puntos de vista conflictivos” (Wassermann, 1994; p.72), “y al escribirse deben tener la tensión de lograr el interés y preocupación por los personajes”. El relato debe estar más próximo a la realidad que a la ficción, al final los casos no deben concluir o resolver el problema sino aumentar el contraste mismo.

Cuando se dice que los casos se construyen en torno a grandes ideas, Wassermann propone una forma de extraerlas para escribir un caso, a partir de una lista de conceptos esenciales del currículo. La elección de los conceptos obedece al criterio del docente mismo que hace la selección por distintas razones ya sea “porque refleja sus propios valores, porque presiente que despertará el interés de los alumnos o porque el tema parece ser especialmente pertinente” (Wassermann, 1994).

Estas grandes ideas relacionadas al contenido merecen ser examinadas. Paralelamente, a fin de evitar caer en personajes acartonados, en la escritura habrá incluso que asignar una personalidad a éstos “a los actores no les interesan los sucesos sino la gente” (Wassermann, 1994; p.77). Como toda buena redacción habrá que hacerla progresar hasta llegar al dilema que, por lo general, se trata de cuestiones éticas.

Por otra parte, el potencial de un caso para generar una amplia discusión se centra en que los estudiantes se reconozcan como posibles actores del dilema, por lo que este último no debe ser percibido como artificial. Asimismo, la redacción no deberá llevar al alumno a una respuesta correcta o incorporar una solución, sino que “debe dejar a los alumnos libertad para decidir y servir de base para un examen irrestricto de las alternativas como paso previo a la decisión” (Wassermann, 1994; p.78). “las preguntas de orden superior y la neutralidad del docente durante el

interrogatorio constituyen una garantía de que todos los puntos de vista serán considerados con respeto de un modo crítico y reflexivo” (Wassermann, 1994; p.56).

### **2.2.2 Preguntas críticas**

Al final de cada caso, se presenta una lista de preguntas críticas; este adjetivo de crítico se refiere al examen con el que se invita a los estudiantes a la reflexión de las grandes ideas relacionadas al caso. Lo que se destaca de estas preguntas es la forma en cómo están redactadas, ya que a los alumnos no se les pedirá, como suele ocurrir con los exámenes tradicionales, que memoricen cierta información del caso, pues éstas sólo tienen como objetivo recordar algunos hechos y reproducir respuestas ya conocidas. Al contrario, lo que se buscará con tales preguntas es que ellos apliquen sus conocimientos al examen y posible solución de las ideas o problemas del caso para que se obtenga de ello una adecuada comprensión.

Estas preguntas tienen como fin último habituar a los alumnos a la reflexión, con lo cual experimenten “a sostener una opinión, a examinar problemas desde diversos puntos de vistas, a mantener el juicio en suspenso, a distinguir entre hechos y pareceres” (Wassermann, 1994, p.80). Para la autora, estas preguntas deberán tener un ordenamiento, de tal forma que los estudiantes podrán ir del examen crítico sobre los temas más superficiales del caso hasta llegar, progresivamente, a problemas de mayor complejidad. Otra de las propuestas para la elaboración de las preguntas es que éstas no deberán formularse en un tono que obligue o exija al alumnado, sino que invite a la reflexión; tampoco deberán ser abstractas, la claridad será clave para un buen resultado del examen crítico; se deberán evitar aquellas de elección entre el sí y el no.

En el análisis progresivo del caso, las primeras preguntas se enfocarán a los sucesos específicos del caso y cuestiones referentes a las situaciones de los personajes; estas preguntas “abren el estudio [...] requiriendo el examen de aspectos concretos” (Wassermann, 1994; p.83). Un segundo grupo de preguntas llevará al “análisis de lo que se encuentra bajo la superficie de los acontecimientos” (Wassermann, 1994; p.81), “requiere que se hagan análisis, se formulen hipótesis,

y se deduzcan conceptos y principios” (Wassermann, 1994; p.83); en el tercer grupo, se pretende ir a un análisis más profundo, por lo que las preguntas “requieren evaluaciones y juicios, aplicaciones y propuestas de soluciones” (Wassermann, 1994; p.81) que deben ser elaborados por los estudiantes con el fin de aportar nuevas ideas. En la Figura 14, se hace referencia a las preguntas críticas de cada grupo de acuerdo a lo antes referido.

**Figura 14.** Estructura de las preguntas críticas

Primer grupo	Segundo grupo	Tercer grupo
<p>¿Cuáles son las cuestiones que trata el caso?</p> <p>¿Quiénes son los protagonistas y cómo se condujeron?</p> <p>¿Qué circunstancias condujeron a que actuara de esa forma?</p>	<p>¿Cuál es la explicación de este acontecimiento?</p> <p>¿Qué hipótesis pueden formularse?</p> <p>¿Qué datos respaldan la idea?</p> <p>¿Qué suposiciones se están haciendo?</p>	<p>¿Qué planes se han propuesto?</p> <p>¿Esos planes son compatibles con los datos?</p> <p>¿Qué otros planes son posibles?</p> <p>¿Qué podría hacer fracasar esos planes?</p> <p>¿Qué criterios usan para determinar cuál es el mejor plan?</p>

Fuente: Wassermann (1994).

Para comenzar con la estructura de las preguntas, la autora recomienda tener siempre presente las ideas importantes del caso, para que así, con las preguntas se examine cada una de ellas. No obstante, hay que distinguir y enfocarse en aquellas ideas que conforman el núcleo del caso y no incluir aquellas ideas que sólo tienen una relación tangencial, sin olvidar la interrelación existente entre ellas. Por otro lado, nos conviene evitar aquellas preguntas que condicionan el pensamiento o aquellas que orientan las respuestas; este tipo de preguntas denominadas de orden inferior produce que los estudiantes “aprendan rápidamente que deben evitar



las ideas originales, ya que sólo es aceptable lo que se considera correcto” (Wassermann, 1994; p.85). En cambio, si se formulan de tal modo que alienten la reflexión y con ello se permita “ampliar la gama de respuestas aceptables” (Wassermann, 1994; p.83), afectaría “la calidad tanto del pensamiento de los alumnos como de la discusión de los problemas que plantea el caso” (Wassermann, 1994; p.83).

Como se mencionó, el tono de las preguntas debe invitar al estudiante a la reflexión, esa invitación reside en la formulación de la pregunta. En la Figura 15 se enlistan algunas formas propuestas por Wassermann:

**Figura 15.** Formulación de las preguntas críticas

Formulación	Requiere
Cuál es su evaluación de... En su opinión, qué papel juega...	Examen de procedimientos y suposiciones
Cómo juzgaría usted ...	Observación e interpretación de la las practicas o actuaciones
Cómo describiría usted...	Examen de validez de las practicas o actuaciones
Cuál es su posición con respecto a...	Examen de valores, posturas y su defensa basada en experiencia, datos y consecuencias
De acuerdo con su experiencia...	Observación y evaluación de cuestiones de subjetividad y objetividad
Cuáles serían a su juicio, los beneficios de esas acciones... Cuáles serían las consecuencias negativas...	Examen de la toma de decisiones

Fuente: Wassermann (1994).

Es claro que no habrá una única respuesta que sea la correcta, lo que conlleva distintos beneficios relacionados con la habilidad de argumentar y sostener una opinión a “convivir con la ambigüedad” (Wassermann, 1994; p.88). Asimismo, en las preguntas deben evitarse las expresiones como explique, argumente o justifique. De lo contrario, parecería una orden o una exigencia que traería de vuelta a la figura de autoridad, en la que el docente es el que conoce las respuestas correctas y, por lo tanto, está en posición de cuestionar si los estudiantes conocen dichas respuestas. En palabras de la autora, el porqué de detenerse en estas cuestiones: “no se trata de cuidar la forma o buscar la elegancia, sino de crear un clima adecuado para que el maestro y los alumnos, asociados para aprender, realicen un examen más productivo de los problemas importantes” (Wassermann, 1994; p.89).

### **2.2.3 Trabajo en pequeños grupos**

La reunión en grupos pequeños es lo siguiente en el orden de actividades, después de la lectura del caso y la presentación de las preguntas críticas, con lo que se les facilitará a los grupos el discutir las grandes ideas o problemas relacionados al caso. Esta se observa como una oportunidad para que los estudiantes discutan sus respuestas; se podrá organizar este trabajo ya sea dentro del aula o fuera del horario de clases. Cual sea la forma elegida, no debe perderse esta ocasión para que en grupos los estudiantes “tengan la oportunidad de discutir los casos y las preguntas entre ellos antes de que se realice la discusión en que participa toda la clase” (Wassermann, 1994; p.21), se considera el trabajo en grupos como una forma de preparación ante la exigencia que conlleva la discusión grupal. Asimismo, es importante que los docentes puedan observar el funcionamiento de los grupos y con ello puede llegarse a “conocer mejor la forma de pensar e interactuar” (Wassermann, 1994; p.22) de los estudiantes, dando con esto la oportunidad de proporcionar la ayuda pertinente de manera individual. La autora considera a la discusión en pequeños grupos como una ventaja, que permite llevarse a cabo entre pares, lo que “los hace sentir más seguros y más predispuestos a asumir el riesgo

de someter sus ideas a examen [...] [y] de poner a prueba la validez de sus ideas” (Wassermann, 1994; p.102). En palabras de la autora, se trata de un:

escenario de sesiones informales de práctica que incrementan la habilidad para el debate [...] dan como resultado una mayor tolerancia hacia las ideas de los demás y una disposición a escuchar las opiniones ajenas y un mayor confort cuando se trata de expresar un punto de vista (Wassermann, 1994; p.102).

Por otro lado, en la formación de los grupos, para Wassermann (1994) existen dos tipos con los cuales se puede trabajar, uno es el predeterminado y otro el *ad hoc*. El primero consiste en lograr una mezcla de estudiantes, que resulte productiva, en el que la o el docente distribuya a las y los alumnos de características diversas, lo cual resulta útil para “alumnos no habituados a trabajar juntos, sin supervisión” (p.103). En el segundo grupo, los estudiantes deciden con quién trabajar y cada semana se podrá cambiar de grupo, esto ayuda a que se familiaricen “con una mayor variedad de opiniones y conductas” (p.104). De igual forma, hay dos opciones para la reunión de los grupos. Por un lado, pueden reunirse dentro del horario de clase y, por otro, fuera de éste; la decisión quedará a criterio de la o el docente. Las ventajas de la primera opción son que se “puede observar su funcionamiento [del grupo], como también la conducta individual” (p.105). Sin embargo, la decisión de trabajar de esta manera estará también en función de las horas disponibles.

Wassermann (1994) recomienda a las y los docentes que si el grupo trabaja por primera vez con el método habrá que guiarles en un principio, mas no significa que deba “intervenir y tomar las riendas; el maestro no debe ayudar a los alumnos a contestar las preguntas ni expresar sus opiniones” (p.106). Algunas recomendaciones que se les puede hacer a las y los estudiantes para trabajar en grupos se presentan a continuación en la Figura 16:

**Figura 16.** Recomendaciones para el trabajo en pequeños grupos

- Escuchen cuidadosamente las ideas de los demás.
- Esfuércense por comprender lo que se está diciendo.

- Respeten las ideas de todos los miembros.
- No interrumpan.
- Sean tolerantes cuando alguien expresa ideas que no coinciden con las de ustedes.
- Nadie debe guardar silencio todo el tiempo. Todos deben exponer sus ideas.
- Hagan preguntas cuando no entiendan algo. Pidan ejemplos.
- Nunca menosprecien a un miembro por lo que ha dicho.
- Mantengan la discusión centrada en el caso.
- Durante las discusiones, manténganse alerta a fin de evitar las generalizaciones excesivas, los juicios de valor que se toman por hechos comprobados, las afirmaciones extremas, las conclusiones simplistas y las conclusiones que no se basan en datos.

Fuente: Wassermann (1994; p.106).

No obstante, pese a que haya esta guía docente, los grupos pueden presentar problemas a la hora de entablar la discusión. Por lo que es necesario que se dé tiempo para una plática posterior en la que se discuta “el funcionamiento de sus grupos” (Wassermann, 1994; p.110), a manera de autoevaluación; la autora recomienda 5 minutos antes de finalizar cada reunión. El rol de la o el docente en estos intercambios reflexivos es que:

[...] se mantengan neutrales y permitan que los alumnos expongan sus puntos de vista. Si cuestionaran las ideas de los alumnos, desaprobaran sus sugerencias, hicieran comentarios sarcásticos o de cualquier modo menoscaban o desvalorizaran sus declaraciones, el proceso de examen reflexivo estaría condenado al fracaso (Wassermann, 1994; p.110).

#### **2.2.4 Interrogatorio del caso**

En cuanto al interrogatorio, se trata de uno de los pasos de la metodología más decisivos para el funcionamiento del método, en gran medida recae en “la capacidad del maestro para conducir la discusión, ayudar a los alumnos a realizar un análisis

más agudo de los diversos problemas, e inducirlos a esforzarse para obtener una comprensión más profunda” (Wassermann, 1994; p.23). En palabras de la autora el interrogatorio:

[...] requiere habilidad para escuchar a los alumnos y comprender lo que quieren decir, para resumir sus ideas en una concisa paráfrasis, para formular preguntas que conduzcan a un examen inteligente de las cuestiones fundamentales, para organizar la discusión de modo tal que las ideas de todos los alumnos sean respetadas y ninguno de ellos tema exponerlas, para mantener la discusión bien encaminada, evitando que se desvíe a causa de la introducción por los alumnos de anécdotas personales y cuestiones no pertinentes. Es preciso que los docentes se abstengan de indicar a los alumnos lo que deben pensar. Evitarán juzgar las ideas de los alumnos. Hasta un juicio tan inocuo como «Eso es interesante» podría poner fin a una discusión muy animada (Wassermann, 1994; p.26).

Antes de llegar al interrogatorio, las y los docentes deberán asegurarse de conocer a profundidad el caso que eligieron, ello conlleva tener presentes todas las implicaciones y problemáticas que pueden surgir al discutir el caso; será necesario distinguir las cuestiones centrales de las periféricas, esto de acuerdo con los objetivos planteados. Asimismo, se sugiere que haya una preparación previa de preguntas clave para el interrogatorio; ello ayudará “a los docentes a mantener la discusión centrada en las cuestiones importantes” (Wassermann, 1994; p, 117). El trabajo que requiere la elaboración de estas preguntas también cumple el objetivo de “adquirir práctica en una redacción clara y de un tono amable que sugiera una invitación” (Wassermann, 1994; p.117), como se puede ver en la Figura 17.

**Figura 17.** Ejemplos de preguntas para el interrogatorio

Preguntas	Tipos	Ejemplo
1 <sup>er</sup> nivel	Exploratorias	¿Cuáles son para ustedes los problemas importantes que plantea este caso?
	Datos	¿Qué saben sobre...?
	Opinión	¿Cuál es para ustedes la principal fuente de conflicto en este caso?
2 <sup>o</sup> nivel	Análisis	¿Cuál es su análisis de...? ¿En qué se diferencia...? ¿Cómo explican que...? ¿Qué suposiciones se

		hacen de...? ¿Qué les parece inequitativo en la situación?
3 <sup>er</sup> nivel	Evaluación	¿Cómo evalúan ustedes...? ¿En qué criterios se basa ese juicio? ¿Qué plan hubieran puesto en práctica ustedes para mejorar la situación? ¿Cuáles son algunas de las posibles consecuencias de...? ¿Cuál es el mejor de los planes propuestos?
4 <sup>o</sup> nivel	Análisis del proceso	¿Qué se ha aprendido en este proceso? ¿Qué principios / valores subyacen en las decisiones? ¿Cuáles de sus propios principios / valores resultan protegidos por las decisiones que recomienda?

Fuente: Wassermann (1994; p.118).

Las preguntas si bien ayudan a orientar el interrogatorio, en ningún momento pretenden ser obligatorias; son ante todo un recurso. Siempre deberá haber flexibilidad de parte de la o el docente para decidir en qué momento resultan necesarias de aplicar y en qué momento sean necesarias indagar otro tipo de preguntas de acuerdo lo que se vaya viviendo en la discusión. Otro aspecto importante para todo el proceso que no puede dejar de mencionarse es el hecho de que la o el docente deberá conocer bien a sus estudiantes, incluso:

El hecho de llamar a los alumnos por su nombre contribuye a crear en el aula una comunidad en la que dar respuestas es menos riesgoso para ellos. Hablar con los alumnos después de la clase, individualmente y sobre una base personal, es una forma de demostrar que el docente se preocupa por ellos como personas y como educandos. El uso cuidadoso y responsable de la información biográfica puede ser muy útil para fortalecer la relación entre maestro y alumnos (Wassermann, 1994; p.120).

En el interrogatorio grupal son necesarias ciertas habilidades interactivas que la o el docente deberá manejar; como con cualquier habilidad, la práctica de éstas conlleva un proceso de ejecución y aprendizaje que no se da de la noche a la mañana. A continuación, en la Figura 18, se exponen algunas habilidades interactivas necesarias para que la o el docente lleve a cabo en el interrogatorio:

### Figura 18. Habilidades docentes para el interrogatorio

- Escucha, presta atención y percibe lo que manifiestan los alumnos: implica no sólo mostrar un lenguaje corporal que indique esta plena atención sino estar atentos a “los indicios conductuales que acompañan a su emisión, oír los matices y las inflexiones de la voz, tomar nota de las palabras específicas elegidas para expresar ciertas ideas, observar dónde recae el énfasis.” (Wassermann, 1994; p.139). Esta escucha dará lugar a que las y los estudiantes puedan sentirse seguros al momento de emitir su mensaje, pues se propicia un clima de respeto, “condición esencial de la enseñanza interactiva” (Wassermann, 1994; p.140).
- Comprende el mensaje que le transmite el alumno: en la comprensión de este mensaje pueden ocurrir dos situaciones; la primera es que, si el mensaje de la o el estudiante resulta confuso, se le puede pedir que repita lo que acaba de decir. Esta nueva oportunidad dará lugar a una reformulación de su pensamiento. La segunda situación puede ocurrir cuando la o el estudiante emita un mensaje muy extenso, integrado por una variedad de ideas, del cual la o el docente “deba decidir cuál de ellas merece ser examinada más a fondo” (Wassermann, 1994; p.142).
- *Selecciona, entre varias opciones, el tipo de respuesta:* en principio, en el interrogatorio de un caso, las respuestas que dé la o el docente estarán orientadas a que las y los estudiantes examinen y reflexionen sus propias ideas, las respuestas pueden ser tanto declarativas como interrogativas. Se puede clasificar en tres tipos de respuesta: “las respuestas básicas que alientan a los alumnos a hacer un nuevo examen de la idea, las que demandan el análisis de la idea y las que cuestionan” (Wassermann, 1994; p.143). Las primeras no conllevan un cuestionamiento sino una reformulación, por lo que promueven la confianza del alumno en la interacción, no obstante, éstas no permiten que el alumno se cuestione; las acciones de respuesta pueden ser, repetir, parafrasear, interpretar y requerir más información. En el segundo tipo, requieren un ligero

cuestionamiento: en las que se piden ejemplos, las que cuestionan suposiciones, las que cuestionan si se han considerado alternativas, las que piden comparaciones, las que piden datos confirmatorios y las que cuestionan de dónde procede la idea. Estas preguntas desafían el curso de una discusión ya que pueden desviarla hacia otras cuestiones paralelas, aquí la o el docente “debe tener en cuenta tanto lo que se puede ganar como lo que se puede perder en el proceso” (Wassermann, 1994; p.148). En el tercer tipo lo que se pide a las y los estudiantes es que generen nuevas ideas, por ejemplo: las que piden hipótesis, la que piden interpretar datos, las que piden aplicación de principios, las que piden evaluaciones, las que piden predicciones, las que cuestionen cómo poner a prueba una hipótesis, las que pidan planes de acción y las que pidan la toma de decisiones y sus consecuencias.

- *Elige preguntas referidas a los problemas:* En las respuestas de las y los docentes ante los mensajes emitidos por el estudiantado, conlleva, como se ha visto, la formulación de preguntas, éstas “no sólo deben ser claras y formularse con sensibilidad y respeto, a modo de invitación; también deben conceptualizarse de tal modo que permitan que la discusión se centre en lo esencial de los verdaderos problemas (Wassermann, 1994; p.156). Para ello es importante que se considere la progresión del tipo de preguntas que se vio en el recuadro anterior; la elección cuidadosa de éstas establecerá una conexión clara entre ellas lo que dotará de congruencia a la discusión.
- *Hace preguntas que promueven la disonancia cognitiva:* este tipo de preguntas pueden hacerse en el momento en que las y los estudiantes hagan afirmaciones dogmáticas, lo que se busca es que éstos vacilen y/o se cuestionen, con una analogía la autora describe el proceso así: “la pregunta «irritante» viene a ser como un grano de arena dentro de una ostra: una cosa molesta y punzante que trastorna pautas cognitivas ya enmarcadas y se escabulle por los intersticios entre las piezas buscando un lugar donde instalarse. La mente debe trabajar para librarse de esa carga cognitiva” (Wassermann, 1994; p.158); estas preguntas en general,



“exponen datos contradictorios, ponen de manifiesto incongruencias o dan ejemplos que no concuerdan con el paradigma de los alumnos. O pueden tratar de establecer hasta qué punto un alumno cree en lo que afirma” (Wassermann, 1994; p.159). El propósito de este proceso es el cambio de estructuras conceptuales; no obstante, con este tipo de preguntas se deberá tener especial cuidado para no abrumar al estudiantado.

Fuente: Wassermann (1994).

Finalmente, a fin de crear un ambiente en el que se propicie la reflexión, a la hora de interactuar las y los docentes deberán procurar que sus preguntas inviten, mas no ordenen. A fin de cuentas, se busca borrar esa autoridad que representa el rol tradicional del docente; de hecho, si ésta se mantiene puede darse a entender que no son consideradas las ideas del estudiantado, este “régimen de sometimiento” hace que aprendan “que la autoridad ejerce el poder y que ellos, para obtener poder, deben alcanzar posiciones de autoridad. Y después, desde esas posiciones, dominarán a los demás” (Wassermann, 1994; p.164). Asimismo, ante las participaciones de las y los estudiantes, es importante que se mantenga neutral, ya que al dejar de lado las evaluaciones o juicios de las ideas presentadas se favorece el examen de las mismas.

### **2.2.5 Actividades de seguimiento**

Después del interrogatorio grupal, no habrá caso que pueda darse por terminado, sino que al contrario es probable que existan más incógnitas a fin de comprender mejor las cuestiones relativas al caso. Es por ello que, dentro del método, se incluye este último paso en el que la o el docente:

Basándose en su percepción sobre la mejor manera de seguir examinando los problemas, el maestro selecciona una o más actividades de seguimiento, donde los significados se ponen a prueba en nuevas experiencias. Entre estas se incluyen filmes, lecturas, discusiones con entendidos, excursiones, proyectos. Los alumnos siguen reuniendo datos y examinando ideas en un clima de compromiso continuo, provocativo e intelectual. Las actividades de seguimiento pueden prolongarse tanto como el docente lo desee (Wassermann, 1994; p.125).

Una vez que se considere que los principios y conceptos han sido comprendidos por las y los estudiantes, se podrá realizar una actividad de conclusión; sin embargo, no es infrecuente que continúen las actividades de seguimiento mismas que llevarán a un nuevo interrogatorio a fin de re-crear los significados con nueva información; Wassermann (1994; p.124) nombra este proceso como “circuito educativo de aprendizaje”. Este circuito inicia con “la participación activa, empírica, de los alumnos es el primer paso educativo en la progresión de aprendizaje y en las que las experiencias posteriores permiten la búsqueda de significaciones” (Wassermann, 1994; p.127). La autora encuentra las bases teóricas de este circuito en la propuesta de enseñanza de Dewey en donde “la lógica de la asignatura no puede adquirir verdadero sentido para el estudiante si éste no participa psicológica y personalmente en la exploración” (Dewey citado por Wassermann; p.128). Por tanto, para dar continuidad, profundizar y enriquecer el caso, se recomienda que las y los docentes elaboren una lista de posibles materiales y/o actividades complementarias, que sigan el mismo modelo de experiencia-interrogatorio-nueva experiencia (Wassermann, 1994; p.174).

## 2.2.6 Evaluación

La evaluación que se propone para el método es una que sea de carácter cualitativo, asimismo se recomienda hacer estas evaluaciones durante todo el proceso; éstas “requieren el juicio profesional de los docentes sobre la calidad del desempeño de los alumnos” (Wassermann, 1994; p.220). La autora agrupa en cuatro categorías estas evaluaciones: “participación en las clases, actividades generativas y actividades analíticas y de autoevaluación” (Wassermann, 1994; p.220). A continuación, en la Figura 19, se presentan estas cuatro categorías:

**Figura 19.** Evaluaciones para el método de casos

Participación en clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el interrogatorio se recomienda que las y los docentes lleven un registro, puede ayudar la presencia de un asistente,</li> </ul>
------------------------	--

	<p>así como grabar la clase. Lo que se busca en la participación es la calidad de la misma que “se advierte en las intervenciones que reflejan los datos del caso, en las representativas del contenido del caso, en la capacidad de dar ejemplos en apoyo de las propias ideas, en la inteligibilidad de las exposiciones, en la comprensión del significado profundo de las cuestiones, en la capacidad de distinguir entre suposiciones y hechos” (Wassermann, 1994; p.223).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se recomienda la autoevaluación cuando las y los estudiantes trabajan en grupos de estudio con las preguntas críticas del caso; la autoevaluación “es un modo de lograr que la carga de hacer aportes de calidad recaiga en los alumnos. Se trata, después de todo, de <i>sus</i> grupos de estudio, y es apropiado que asuman la responsabilidad por lo que allí sucede” (Wassermann, 1994; p.222).</li> </ul>
<p>Actividades generativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En estas actividades lo que se pretende evaluar es en qué medida pueden aplicar de manera creativa lo que saben, esto es, los principios y conceptos extraídos de los interrogatorios:             <ol style="list-style-type: none"> <li>I. Proyectos</li> <li>II. Presentaciones</li> <li>III. Estudios de campo</li> <li>IV. Presentación escrita</li> </ol> </li> </ul>
<p>Actividades Analíticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estas actividades son indispensables para la enseñanza de casos, pues son propicias para el desarrollo del pensamiento crítico. Esta habilidad a desarrollar está en relación con ciertas funciones cognitivas de orden superior:             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comparaciones</li> <li>✓ Aplicación de principios</li> <li>✓ Evaluación y juicio</li> <li>✓ Interpretación</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Confección de resúmenes</li> <li>✓ Clasificación</li> <li>✓ Adopción de decisiones</li> <li>✓ Creación e invención</li> <li>✓ Diseño de investigaciones</li> </ul>
--	---

Fuente: Wassermann, 1994.

Una vez que se han revisado los principios del método propuesto por Wassermann, se describirá cuáles son los puntos de convergencia entre el método y las propuestas de la pedagogía crítica. En principio, se tiene que este método de enseñanza tiene al caso como elemento de base, cuya aproximación no se basa en el desarrollo explícito de la teoría disciplinar, en este caso del concepto territorio y conflicto territorial, sino que ésta se encuentra en el trasfondo del caso. Por el contrario, lo que se presenta es una situación que narra un conflicto acontecido en la realidad, y es aquí donde se encuentra la primera convergencia que consiste en la problematización del conocimiento geográfico.

Una segunda convergencia se observa con la promoción que impulsa el método con el trabajo en grupos, cuyo afán es eludir ambientes competitivos e individualistas para lograr mediante el diálogo y la escucha la construcción de entornos solidarios y de responsabilidad colectiva. Una tercera convergencia descansa en la formulación del caso, esto es, que sea o esté basado en un hecho real y cuya información pueda ampliarse en las actividades complementarias a fin de comprender el panorama completo, este planteamiento permite a las y los estudiantes la construcción colectiva de sus saberes, el análisis grupal, la participación e involucramiento con la realidad social a transformar, posibilitando la ambición de las pedagogías críticas de la aplicación social y política del conocimiento.

A continuación, se presentará la estrategia didáctica para la enseñanza de los conflictos territoriales teniendo como enfoque a la PC, empleando al método de estudio de casos, utilizando como caso el conflicto de Cherán, Michoacán.

## **CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LOS CONFLICTOS TERRITORIALES**

Una estrategia didáctica reúne la complejidad del proceso de enseñanza. Ronald Feo (2010) afirma que éstas se integran a partir de “procesos afectivos, cognitivos y procedimentales” a fin de lograr las intenciones educativas. Una definición básica apunta que se trata de “procedimientos deliberados por el ente de enseñanza [...] poseen una intencionalidad y motivaciones definidas” (Feo, 2010; p.221). Las intencionalidades y motivaciones de esta estrategia serán abordadas en los siguientes párrafos.

La intencionalidad de esta estrategia se basa en el propósito de acentuar la importancia del concepto de territorio en el programa de estudios de Geografía de la ENP, así como de proporcionar una manera pertinente de abordarlo, desde una perspectiva crítica. La modificación del programa en 2016 abre la posibilidad de conseguir este propósito, pues a esta unidad se le sumaron 6 horas adicionales, respecto al programa anterior. Además de pasar de 10 a 16 horas/sesiones, a la unidad también se le redujo el contenido conceptual, se depuraron los temas a tratar y prevaleció la integralidad conceptual frente a la especificación temática, ver Figura 20.

**Figura 20.** Contenido conceptual de los programas de la ENP

Geografía 1996	Geografía 2016
Problemática política del mundo actual	Organización política, poder y conflictos en el territorio
1. La Geografía política: 1.1. Concepto y campo de estudio. 1.2. División política del mundo actual: localización de países y capitales. 2. La Transformación política de estados y naciones:	5.1 Estado y Poder a) Estado: estructura, funciones y diversidad b) Escalas de poder y actores políticos en la conformación del espacio: de los organismos supranacionales a las organizaciones sociales locales

<p>2.1. La fragmentación de algunos estados nacionales: URSS, Yugoslavia y Checoslovaquia.</p> <p>2.2. La reunificación de Alemania y Yemen.</p> <p>2.3. Zonas de tensión política del mundo actual.</p>	<p>5.2 Zonas de tensión y conflictos políticos actuales.</p>
--	--

Fuente: ENP (1996); ENP (2016)

En cuanto a la distribución de horas, en el plan de 1996 pensando que son cinco los temas a trabajar (1.1, 1.2, 2.1, 2.2 y 2.3), cada uno se abordaría en un total de dos horas, si es que se distribuyen homogéneamente. En cambio, para el programa de 2016, el total de 16 horas se distribuiría en tres temas a abordar (5.1 a, 5.1 b y 5.2) cada uno de aproximadamente cinco horas, si es que se reparten homogéneamente. Ahora bien, este aumento de horas significa una oportunidad para ampliar el abordaje de los conflictos territoriales, por ello lo que se propone, en esta estrategia, es que la distribución horaria de los apartados 5.1 y 5.2 sea por igual, esto es, que el tema de Zonas de tensión y conflictos políticos actuales sea abordado en ocho horas/sesiones.

Asimismo, se propone denominar el apartado 5.2 de manera distinta, esto es, como *Conflictos territoriales*, con lo cual el apartado concordaría con el título de la unidad, aportándole una mayor congruencia. La razón a dicha modificación consiste en que desde la óptica de este trabajo es imprescindible integrar al programa el amplio desarrollo que se ha dado en torno al concepto de territorio desde la geografía crítica, tal y como se vio en el Capítulo 1.

Como se mencionó, otra de las intenciones es la de proponer un abordaje definido del tema, a fin de aminorar la holgura con la que se presenta en el programa de estudios. Cuando se habla de conflictos territoriales, éstos pueden ser clasificados de acuerdo a las escalas de poder, que pueden ir desde entidades internacionales, regionales, nacionales e infraestatales o locales. En la Geografía escolar previa a la era neoliberal, los conflictos planteados estaban en relación con los procesos históricos que se dieron en la posguerra y la Guerra Fría; se encuentran ejemplos como el conflicto Palestino-israelí, la reclamación territorial del

Mar Caspio y las reconfiguraciones de los Estados, como el caso de Cachemira o Sudan. Los conflictos mencionados se han desarrollado entre entidades nacionales, de tal forma que el Estado en este periodo pareciese tener la exclusividad del poder sobre los territorios, buscando asiduamente su clara delimitación fronteriza y, casi siempre, disputándola. A menudo este planteamiento se sigue repitiendo en la actualidad, aunque con sus debidas actualizaciones con ejemplos como el Mar Meridional de China o las Malvinas, entre otros. La reforma al plan y programa de estudios del 2017, incorporó, por primera vez, el tema de los conflictos territoriales en la asignatura de Geografía, que se imparte en el primer año de secundaria; por tanto, las y los estudiantes de media superior habrán tenido ya un primer acercamiento al tema cuyo abordaje es justamente este, el del conflicto entre Estados, evidencia de ello son los ejemplos antes mencionados que se encuentran en los libros de texto (Ayllón y Avendaño, 2018; Cayuela y Zaragoza, 2018; Navarro; 2018).

Si bien estos conflictos han sido de gran trascendencia para comprender los procesos históricos que configuran las dinámicas actuales en los territorios, dirigir la mirada exclusivamente a éstos obstaculiza que en el espacio educativo se cuestione lo que ocurre dentro del propio territorio. Lo que peligrosamente puede conducir a la creencia de que los problemas se encuentran fuera de nuestro alcance y, a su vez, pensar que en el país no ocurre ningún conflicto; una demostración gráfica de esto son los mapamundis de los libros de texto en los que vemos a México y otros países sin ninguna señalización, en blanco, vacíos de información por esta sutil omisión (Ayllón y Avendaño, 2018, p.132; Cayuela y Zaragoza, 2018, p.154; González, Contreras, Mollinedo y Álvarez, 2018, p.125; González, Rodríguez y González, 2018, p.160).

La propuesta de abordaje de esta estrategia consiste en extender, más allá del Estado, el panorama de actores sociales poseedores de una territorialidad y con el poder de construir territorios a partir de la intencionalidad y conflictividad que conlleva este constructo. Y que es a partir de intencionalidades opuestas, así como de relaciones desiguales entre los actores, propias del capitalismo global, que surgen los actuales conflictos en los territorios. Con lo cual se expande la gama de

conflictos territoriales susceptibles a ser analizados. La propuesta de este abordaje adquiere relevancia dado que complejiza el entendimiento de los conflictos que se producen en la globalización neoliberal, mismos que existen de manera abundante en México y Latinoamérica, a los cuales se les suele nombrar conflictos socioambientales, desde otras ramas de las ciencias sociales. De igual forma, la propuesta cobra importancia puesto que se afianza el contenido que se revisa previamente, de acuerdo con el programa de estudios, esto es, el apartado “5.1 b) Escalas de poder y actores políticos en la conformación del espacio: de los organismos supranacionales a las organizaciones sociales locales” (ENP, 2016), brindando mayor cohesión a toda la unidad.

La selección del conflicto que se presenta en la estrategia como caso de estudio está determinada por el potencial que tiene para ejemplificar los conflictos del territorio propios del periodo neoliberal. Para sustentar organizadamente el porqué de la elección del caso de Cherán, nos basaremos en la propuesta que hace Gurevich (2001) de los ejes fundamentales en la enseñanza de la disciplina: recursos naturales, actores sociales e intencionalidad.

En el primer concepto, *recursos naturales*, habrá que distinguirlo del concepto de naturaleza, pues a diferencia de ésta, el recurso es todo aquello que “las sociedades valoran, apropian y usan para satisfacer sus necesidades. [Emplear el término recurso] significa situar los elementos y funciones de la naturaleza en un contexto social particular, en un uso histórico y en un determinado momento del desarrollo económico y tecnológico de la sociedad dada” (p.162). En el caso de Cherán, esa parte de la naturaleza apropiada corresponde al bosque de la meseta P’urhépecha michoacana. Dentro de sus elementos no sólo se encuentra la extracción de madera y resina, sino también elementos que son parte de la dieta como son los hongos y algunos animales. Aparte de la función utilitaria que satisface necesidades de la población, este recurso cumple la función de ser elemento cultural identitario dentro de la cosmovisión P’urhépecha pues manantiales como el de “La Cofradía” representan sitios sagrados. Por último, nos encontramos con las funciones ecosistémicas, como son la aportación de oxígeno, la retención de suelos, la filtración y aporte de agua dulce (que entra como una función utilitaria). La



decisión de optar por el caso de Cherán y la defensa de sus bosques consiste en que la estrategia está pensada para estudiantes de la Zona Metropolitana del Valle de México en donde existe una cercanía entre éstos y el entorno boscoso del llamado suelo de conservación de la cuenca. En cuanto a los recursos minerales, hidroeléctricas, parques eólicos, etc. si bien son importantes de subrayar, los bosques tienen una mayor implicación dada su proximidad a este contexto escolar. Por tanto, puede resultar a modo de enganche que logre captar la atención o interés del estudiantado.

Un segundo concepto, el de *actores sociales*, refiere a “los sujetos de la vida social. Individuales y colectivos, públicos o privados, comunitarios o institucionales son estos sujetos los protagonistas de las acciones correspondientes a la construcción de los territorios” (Gurevich, 2001; p.163). Dado que se entiende al espacio como “un producto histórico en permanente construcción” corresponde a los actores sociales y sus relaciones el devenir de esta construcción, por tanto, es oportuno considerar sus “ideas, puntos de vista e intereses que se traducen en acciones y decisiones que dejan huellas visibles o no, en el territorio” (p.163). Los actores sociales involucrados dentro el caso de Cherán corresponden a la población, en su mayoría de origen P’urhépecha; lo anterior toma relevancia puesto que una de las motivaciones de esta estrategia consiste en comunicar y visibilizar, a la población estudiantil ciudadana, por un lado, la existencia de diversas comunidades indígenas y, por otro, las problemáticas que se viven en sus territorios, derivado de la exclusión y el abuso histórico por parte del Estado-nación mexicano.

De igual manera, es fundamental que las y los estudiantes adviertan las formas de organización comunitaria que subsisten en nuestro país y puedan cotejar las formas individualistas que prevalecen en los espacios urbanos; de esta organización, es conveniente que distingan al manejo de los bienes comunales con una forma de propiedad de la tierra. Asimismo, la participación de las mujeres, que fue crucial en este caso, forma parte de las motivaciones para el desarrollo de la estrategia, pues la iniciativa por la defensa de los bosques y en contra de la violencia puede ser una forma de introducir al estudiantado la importante cuestión de la lucha feminista. Otros actores sociales son las autoridades estatales y sus fuerzas

policiales quienes sin dar atención a las demandas de la población omiten actuar (o están implicados) en el clima de violencia y el despojo imperante en la localidad. Por último, los “talamontes” forman parte del mapa de actores sociales del caso, cuyas acciones repercuten en el bienestar general de la población y la salud de los bosques; no obstante, es de gran importancia que las y los estudiantes logren vislumbrar la complejidad inherente a éstos, pues se trata de un grupo heterogéneo de personas, desde mismos cheranenses que trabajaban en la tala ilegal de madera y la comercializaban, hasta miembros del crimen organizado de la región quienes amedrentaban a la población.

Un último concepto corresponde a la *intencionalidad*, mismo que Mançano (2011) juzga indispensable dentro de la definición del territorio y en la comprensión de sus conflictividades. Por su parte, Gurevich (2001) invita a que las intencionalidades se hagan explícitas, que “las racionalidades y lógicas que operan los distintos actores sociales intervinientes en una situación dada” (p.164), dentro del contexto del capitalismo global puedan ser diferenciadas por las y los estudiantes. En principio, dentro de las intenciones de esta estrategia está el de contribuir al entendimiento de las y los estudiantes de las realidades derivadas del capitalismo global en un contexto local. Por tanto, que pueda comprenderse que la lógica detrás de la devastación del bosque es la lógica del capital es el alcance que se busca tenga el caso, contexto capitalista en el que ellas y ellos también son parte. Por lo tanto, es relevante evidenciar que esta lógica no se limita a la explotación de madera comercializada de manera interna en el país, sino que busca abrir las fronteras agrícolas del cultivo del aguacate, mercancía cotizada globalmente. Y que para conseguir los beneficios de esta apertura de mercado tanto las empresas nacionales o de capital extranjero participan junto al crimen organizado, mismo que puede verse como una empresa capitalista más, aunque con operaciones tanto legales como fuera de la legalidad del Estado, cuyo rasgo es el uso de la violencia armada. Asimismo, otra de las intencionalidades, con la elección del caso, es el de mostrar que a esta racionalidad capitalista subsisten otras que, frente a la valorización mercantilista, construyen desde sus historias valoraciones centradas

en la vida comunitaria, que organizan la vida social y política, alterando en lo posible el poder del Estado-nación al buscar su autodeterminación.

### **3.1. Estrategia didáctica**

La siguiente estrategia lleva por nombre: “Entre bosques: en defensa del territorio”, y está pensada para el programa de estudios de la asignatura de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria, que se imparte en el cuarto año (ENP, 2016). Ésta debe ser entendida como una estrategia de enseñanza en “donde el encuentro pedagógico se realiza de manera presencial entre docente y estudiante, estableciéndose un diálogo didáctico real, pertinente a las necesidades de los estudiantes” (Feo, 2010; p.222). A continuación, se presentarán los objetivos que ésta pretende, el desglose de la planeación de la secuencia didáctica, los recursos didácticos, la propuesta de evaluación y sugerencias para llevar a cabo dicha estrategia. La estrategia constará de tres fases, y esta tiene como propósito facilitar la toma de decisiones mediante la planificación de una metodología de las acciones que se llevarán a cabo (Giné y Parcerisa, 2009).

En la fase inicial se propone aplicar una evaluación diagnóstica del tema y, posteriormente, presentar a los estudiantes los objetivos que se pretenden con el trabajo en el aula y fuera de ella; también se buscará detectar las ideas previas al respecto, así como favorecer la motivación del estudiantado. La fase de desarrollo constará de dos actividades de enseñanza, en la primera, se presentará el caso del conflicto territorial de Cherán, Michoacán, donde se realizarán las preguntas críticas en equipos y el interrogatorio de forma grupal. En una segunda actividad, se trabajará con un portafolio virtual como recurso didáctico, así como una lectura que permitirá al estudiantado analizar el conflicto. Finalmente, para la fase de cierre, se realizará una actividad de evaluación, que consistirá en la elaboración de un relato, construido grupalmente, con base en la información ya revisada del conflicto en la comunidad de Cherán.

De acuerdo con el Modelo educativo del Plan de Estudios 1996 de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP, s.f.), la presente estrategia pretende cumplir con los

siguientes puntos del perfil de egreso: I) Poseerá conocimientos, lenguajes, métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como reglas básicas de investigación, imprescindibles en la educación superior; II) Reconocerá los valores y comportamiento de su contexto socio-histórico; III) Desarrollará su capacidad de interacción y diálogo; IV) Tendrá una formación social y humanística (económicas, social, política y jurídica); V) Será capaz de construir saberes y VI) Fomentará su iniciativa, su creatividad y su participación en el proceso social.

Los objetivos de la estrategia son los siguientes. Partiendo de lo que el plan de estudios propone como objetivo de la unidad, esto es que el estudiantado “reconocerá la dimensión espacial del poder en las distintas escalas en que se produce y actúa, mediante la consulta y procesamiento de fuentes diversas que fomenten la redacción de textos monográficos para que asuma una actitud reflexiva ante los diversos procesos políticos locales y globales” (ENP, 2016). El objetivo general de la estrategia es que las y los estudiantes comprendan la importancia del concepto de territorialidad para el análisis de los conflictos territoriales mediante el análisis de un caso; aplicando el concepto creativamente en otro caso de estudio. Como objetivos específicos se tiene que la y el estudiante: 1) Deconstruirá analíticamente el caso de estudio; 2) Interpretará las acciones de los actores sociales del caso de estudio; 3) Indagará en otras fuentes para interpretar globalmente el caso; 4) Atribuirá al concepto de territorialidad a las acciones de los actores sociales en el caso de estudio y 4) Elaborará un caso a partir de un conflicto aplicando el concepto de territorialidad.

## Datos generales

ESCUELA:	Escuela Nacional Preparatoria
ASIGNATURA:	Geografía
PROGRAMA:	2016
GRADO:	4to año
UNIDAD:	5. Organización política, poder y conflictos en el territorio
CONTENIDO CONCEPTUAL:	5.2 Conflictos territoriales

DURACIÓN: 7 sesiones de 50 minutos c/u

### 3.2. Sesión 1

INICIO: SESIÓN 1		
Actividades del docente	Actividades del estudiante	Recursos y materiales
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se presenta/saluda ante el grupo.</li> <li>• Solicitará que el grupo se organice en equipos de 5 o 6 miembros y que se disponga del aula para trabajar de esa manera.</li> <li>• Hará al grupo las preguntas guía para el diagnóstico.</li> <li>• Proporcionará a los equipos la narración del caso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se organiza en equipos y dispone del mobiliario para trabajar de esa manera.</li> <li>• Participa comentando las respuestas que considera adecuadas.</li> <li>• Realiza por equipos la lectura de la narración del caso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas guía para el diagnóstico</li> <li>• Narración del caso</li> </ul>
		Productos esperados
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lluvia de ideas</li> <li>• Formación de equipos</li> <li>• Lectura en equipo del caso</li> </ul>
		Evaluación
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstica</li> </ul>

#### I. PREGUNTAS GUÍA PARA EL DIAGNÓSTICO

1. ¿Sabes qué es el territorio?
2. ¿sabes qué o quién delimita un territorio?
3. Las fronteras de un territorio son fijas ¿por qué?
4. ¿Qué es la territorialidad?
5. Y tú, ¿a qué territorio perteneces? ¿por qué?
6. ¿Qué elementos conforman el territorio?
7. ¿Qué es un conflicto territorial, nombra alguno que conozcas?
8. ¿Qué origino ese conflicto que mencionas?
9. ¿A qué pueden deberse el origen de los conflictos en el territorio?
10. ¿Qué soluciones crees que puede haber ante un conflicto territorial?

#### II. NARRACIÓN DEL CASO

## ESTUDIO DE CASO: CONFLICTO TERRITORIAL EN CHERÁN, MICHOACÁN

*Lee cuidadosamente el testimonio de Alicia, quien narra cómo vivió el conflicto en Cherán.*

Mi nombre es Alicia Jiménez, vivo en el barrio tercero, en Cherán, Michoacán; tierra P'urhépecha. Desde hace tiempo, vivo con mucha tristeza, pero también con mucha impotencia, pues en nuestra comunidad hay una gran desesperación por querer hacer algo ante el problema que vivimos: un grupo de hombres ligados al narco, los talamontes, han estado matando nuestros bosques. Es insoportable ver cómo los incendian, cómo lo devastan todo. A diario, camiones y camiones bajan del monte con cientos de trozos de madera. Además, también vivimos extorciones, hacen llamadas al teléfono pidiendo dinero. Ya hasta hay toque de queda, ya no se puede caminar las calles del pueblo como antes.

Me duele muchísimo algo que vivimos mi familia y yo, un caso de desplazados por el asunto del crimen organizado. A una de mis hermanas le tocó vivir el asesinato de una de las personas que pertenecía al comisariado de los bienes comunales. Asesinaron a esta persona en su casa, el lugar en donde ellos viven es un terreno muy grande, mi hermana vivía ahí con su familia y fueron testigos del asesinato. Eso nos causó mucho temor. Tuvieron que salir de la comunidad a esconderse, los niños aún son pequeños y ya han tenido que sufrir el hecho de salir de su comunidad, de vivir con miedo, por toda la situación de violencia.

Me frustra querer y no poder hacer algo para que las cosas cambien. Me da coraje también porque veo cómo los líderes de la comunidad no piensan en el pueblo, sino que defienden sólo los intereses de los partidos políticos, pues próximamente serán las elecciones en el pueblo. Esto me causa mucha rabia. Hoy por la mañana, me sorprendí al ver en mi puerta un volante tirado. Lo tomé y leí que se trataba de un llamado a las mujeres del pueblo, se nos invitaba a reunirnos esa misma noche en casa de la señora Anita, mi vecina.

Cuando llegó la noche, salí a la reunión sin que nadie me viera. Ahí, se encontraban mis vecinas, mis tías y otras señoras del pueblo. Todas estaban inquietas, la señora Perla inició todo diciéndonos que debíamos hacer algo para que ya no se tale más bosque. Luego de que algunas contaran las cosas que habían visto, como la vecina Eugenia que vio uno de los camiones con un letrero al frente que decía "Primero nos llevamos los árboles y luego siguen sus mujeres", todas acordaron que debíamos reunirnos al siguiente día a las siete de la mañana en la iglesia. Que debíamos tomar las armas, los palos, lo que hubiera para defendernos, pues nos íbamos a enfrentar a los talamontes. Se planeó cerrar la calle principal para que ningún camión subiera al monte. ¡Se decidió que vamos a levantarnos contra los talamontes! Pues tal vez con el levantamiento podríamos detener la tala y la violencia. Saliendo de la reunión, sé que algo se tiene que hacer, pero aún no me decido, no sé si ir, no sé si deba, no sé qué hacer...

Fuente: Elaboración propia a partir de una entrevista a Alicia (Sesí Irekani, 2020)

### 3.3. Sesión 2

DESARROLLO: SESIÓN 2		
Actividades del docente	Actividades del estudiante	Recursos y materiales
<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitará que se disponga del aula para trabajar en equipos. Proporcionará el material impreso de las preguntas críticas a cada equipo.</li> <li>Dará algunas recomendaciones para el trabajo, explicando el objetivo de la actividad.</li> <li>Realizará visitas a los quipos para observar el desempeño de la discusión.</li> </ul>	<p><i>Durante la sesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Agrupará el mobiliario para trabajar en equipos.</li> <li>Discutirá el caso en equipo, ocupándose de analizar las preguntas críticas</li> <li>Propondrá a un(a) secretario(a) que registrará los puntos importantes de la discusión.</li> </ul> <p><i>Después de la sesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborarán y entregarán un documento con las respuestas que hayan surgido en la discusión en equipo de las preguntas críticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Narración del caso, además de ser entregado en formato impreso, se podrá revisar de forma digital.</li> <li>Material impreso y lista de preguntas críticas en formato impreso.</li> </ul>
		Productos esperados
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Documento colaborativo con las preguntas discutidas.</li> </ul>
		Evaluación
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación</li> <li>Preguntas críticas (20%)</li> </ul>

### III. GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO

Parámetros de análisis	Preguntas
Participación verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Quién participa más?</li> <li>¿Quién participa menos, que hacen los silenciosos?</li> <li>¿Quién habla con quién?</li> <li>¿Quién facilita la interacción?</li> </ul>
Influencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿A quién escuchan todos cuando habla?</li> <li>¿A quién escuchan menos?</li> <li>¿Hay rivalidades por el liderazgo?</li> </ul>
Roles	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Hay quien quiere imponerse, boquea el trabajo?</li> </ul>

	<p>¿Hay quien trata de suavizar las cosas, alguien ayuda a evitar el conflicto y procura que todos participen?</p> <p>¿Hay alguien que no se implica?</p>
Toma de decisiones	<p>¿Hay quien decide por su cuenta?</p> <p>¿Hay quien apoya las sugerencias de los demás?</p> <p>¿Hay quien busca en consenso?</p> <p>¿Hay alguien a quien no se le toma en cuenta?</p>
Funciones	<p>¿Hay quien ayuda a participar a los demás?</p> <p>¿Alguien interrumpe habitualmente?</p> <p>¿Alguien ayuda a clarificar las ideas?</p> <p>¿Se rechazaron las ideas de alguna persona?</p>
Inclusión	<p>¿Hay subgrupos?</p> <p>¿Hay quien siempre está en desacuerdo con unos y en acuerdo con otros?</p> <p>¿Hay estudiantes poco integrados?</p>
Sentimientos	<p>¿Qué sentimientos se observan? (rabia, frustración, afecto, aburrimiento, autodefensa, etc.)</p> <p>¿Alguien intenta que no se desarrollen sentimientos negativos?</p>

Fuente: Giné y Parcerisa, (2003).

#### IV. SUGERENCIAS PARA EL TRABAJO EN EQUIPOS

Para un mejor trabajo en equipo, se recomiendan respetar los siguientes puntos:

1. Las preguntas no solamente se contestan, sino que deberán ser discutidas por el equipo.
2. Escuchar cuidadosamente las ideas de las y los demás.
3. Esmerarse en comprender lo que la o el compañero está tratando de decir.
4. Respetar las ideas de todos los miembros del equipo.
5. Evitar interrumpir a las y los compañeros cuando estén exponiendo sus ideas.
6. Ser tolerantes cuando alguien exprese ideas con las que no se coincide.
7. Todos los miembros del equipo deberán expresar sus ideas.
8. Cuando no se entienda algo, se podrá preguntar a la o el compañero que lo explique o de ejemplos.
9. Nunca se menospreciará a algún miembro del equipo por las ideas que exprese.
10. En la discusión de las preguntas, evitar las generalizaciones excesivas, juicios de valor que no son hechos comprobados, afirmaciones extremas, conclusiones simplistas o no basadas en datos.



Fuente: elaboración a partir de Wasserman (1994, p.106).

## V. PREGUNTAS CRÍTICAS DEL CASO

Integrantes del equipo:

1. [...5...]

Lean y discutan en equipo las siguientes preguntas en relación con el Estudio de caso: conflicto territorial en Cherán, Michoacán

1. ¿Cuál es su interpretación de la violencia que se presenta en el territorio de Cherán? ¿Cómo influyó en Alicia?
2. ¿Cómo se manifestó ese clima de violencia en los habitantes del pueblo?
3. ¿Cómo interpretan las acciones de los talamontes?
4. ¿Cómo explicarían el papel que juega el bosque en este conflicto?
5. ¿Cuál es para ustedes el clima político que impera en el relato de Alicia?
6. En el relato se habla del asesinato de un miembro del comisariado de los bienes comunales ¿Por qué creen que haya ocurrido este evento?
7. ¿Cómo explicarían los sentimientos de Alicia frente a la situación? ¿A qué pueden deberse?
8. ¿Cómo explican el actuar de la señora Perla? ¿Qué piensan al respecto?
9. Si estuvieran en el lugar de Alicia, ¿irían a reunirse en la iglesia? ¿por qué?
10. Si la reunión de vecinas no hubiera sucedido, ¿qué hubieran propuesto hacer?

### 3.4. Sesión 3

DESARROLLO: SESIÓN 3		
Actividades del docente	Actividades del estudiante	Recursos y materiales
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dará un tiempo para que los equipos compartan cómo fue su dinámica de trabajo a manera de reflexión.</li> <li>• Compartirá la manera en que trabajará, en un interrogatorio grupal.</li> </ul>	<p><i>Durante la sesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expondrán a manera de reflexión cómo sintieron su dinámica de trabajo en equipo.</li> <li>• Participarán, escucharán y retroalimentarán las</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grabadora de audio</li> </ul>
		<p>Productos esperados</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guiará el interrogatorio en plenaria con base en preguntas clave, previamente elaboradas, grabará en formato audio la sesión.</li> <li>• Comunicará al grupo que se deberá revisar el portafolio virtual.</li> </ul>	participaciones que surjan del interrogatorio grupal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis participativo del caso</li> </ul>
	<i>Después de la sesión:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisarán individualmente el portafolio virtual, de las cinco categorías en las que está dispuesto, revisarán al menos un elemento.</li> </ul>	Evaluación Participación (20%)

## VI. SUGERENCIAS PARA EL INTERROGATORIO

1. Si se desea expresar una idea, las y los participantes deberán levantar la mano. Esto ayuda a evitar que se hable al mismo tiempo, sin prestar atención a lo que dicen los demás.
2. Quien tome la palabra se dirigirá a la conductora el debate para que haya un intercambio individual con dicho participante.
3. La exposición de ideas no es obligatoria, habrá un diálogo sólo con quienes voluntariamente lo decidan.
4. En los intercambios individuales, conductora-participante, los participantes podrán detener el intercambio al decir “paso”, sin que allá sanción o consecuencia alguna.
5. Al participar, el tono de voz deberá elevarse de manera que todos puedan escucharlo.

Fuente: elaboración a partir de Wasserman (1994, p.130)

## VII. PREGUNTAS CLAVE

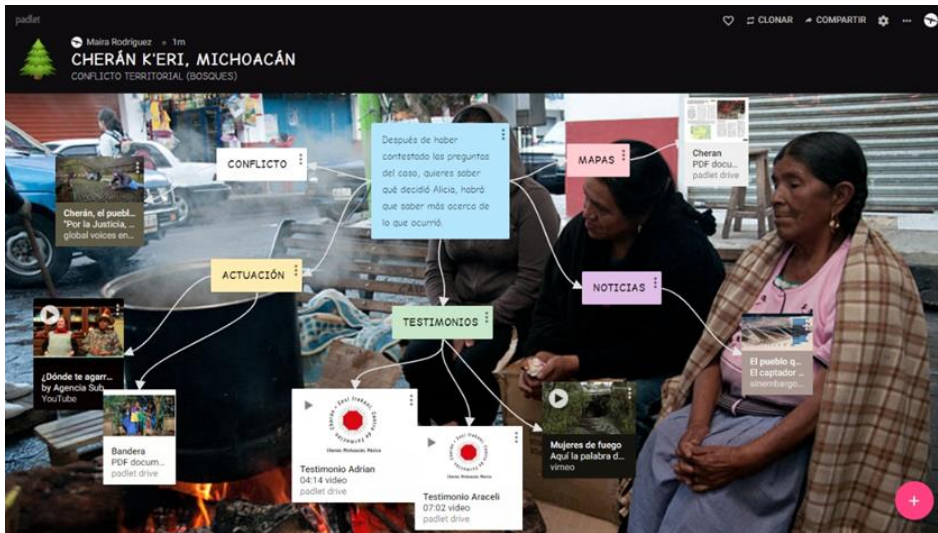
1. ¿Cuáles son los problemas importantes que se plantean en el caso de Cherán, relatado por Alicia?
2. ¿Quiénes son los actores sociales involucrados en el caso?
3. ¿Qué representan los bosques en el caso para cada actor social?
4. ¿Qué papel juega cada uno de los actores, es decir, cuál es la intencionalidad de sus acciones?
5. ¿Cómo explican que el grupo de los talamontes pueda actuar como lo hace?
6. ¿Qué suposiciones se podrían hacer del gobierno de Cherán, después de leer el relato?
7. ¿Cómo evalúan ustedes la propuesta del levantamiento que se hizo en la reunión vecinal?

8. ¿Cuáles podrían ser algunas de las consecuencias derivadas de la propuesta de levantamiento de llevarse a cabo?
9. ¿Qué otro plan hubieran propuesto ustedes para mejorar la situación en la reunión vecinal?
10. ¿Qué motiva a los cheranenses a tomar la decisión de levantarse contra los talamontes?

### 3.5. Sesión 4

DESARROLLO: SESIÓN 4		
Actividades del docente	Actividades del estudiante	Recursos y materiales
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicará al grupo que se trabajará con el portafolio grupal para ahondar en el caso.</li> <li>• Presentará dos videos elegidos por las y los estudiantes, así como el mapa.</li> <li>• Moderará las participaciones del análisis del contenido.</li> <li>• Proporcionará al grupo la lectura para trabajar la siguiente sesión.</li> </ul>	<p><i>Durante la sesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elegirán el o los videos para que sean proyectados.</li> <li>• Comentarán y analizarán el contenido a partir de su participación.</li> </ul> <p><i>Después de la sesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerán y subrayarán la lectura de manera individual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portafolio virtual</li> <li>• Proyector</li> <li>• Internet</li> </ul>
		Productos esperados
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis participativo de los materiales del caso.</li> </ul>
		Evaluación
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación (20%)</li> </ul>

## VIII. PORTAFOLIO DIGITAL



Fuente: elaboración propia Gómez (2021)

	RECURSO	DESCRIPCIÓN
1. CONFLICTO	Artículo del autogobierno de Cherán (Salazar, 2015)	El texto expone las causas del levantamiento, presenta testimonios en citas breves y proporcionar datos de la expulsión de los partidos políticos y establecimiento del autogobierno después del levantamiento en 2011.
2. ACTUACIÓN	Video de levantamiento en Cherán (Agencia SubVersiones, 2016)  Fragmento de artículo (Marlo, 2018)	Se presentan diversos testimonios de lo ocurrido y cómo vivieron los habitantes poco antes y durante el levantamiento en 2011.  El fragmento explica el significado de los colores y los elementos de la bandera creada que representa al pueblo de Cherán.
3. TESTIMONIOS	Video testimonio Araceli (Sesí Irekani, 2020) Video testimonio Adrián (Sesí Irekani, 2020) Video testimonio Adelaida (Pie de Página, 2019)	Los primeros dos videos se tratan de dos testimonios de habitantes de Cherán después de nueve años de su autogobierno. El tercer video es un testimonio de un habitante de Cherán a ocho años de levantamiento.
4. NOTICIAS	Artículo de los proyectos en	El texto expone cómo se consiguió llevar a cabo el captador pluvial y se mencionan brevemente los

	Cherán (Fuentes, 2019)	proyectos del aserradero, el vivero, la bloquera y el proyecto educativo.
5. MAPAS	(GeoComunes, s.f.)	El documento muestra un mapa de los límites del pueblo de Cherán después de conseguir su autogobierno y un mapa de las áreas deforestadas desde 2001.

### 3.6. Sesión 5

DESARROLLO: SESIÓN 5		
Actividades del docente	Actividades del estudiante	Recursos y materiales
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dará tiempo para que el grupo exponga dudas acerca de la lectura y las resolverá junto con otras participaciones.</li> <li>Proporcionará el cuadro a los equipos y explicará al trabajo que habrá que realizarse.</li> <li>Observará la elaboración grupal de los cuadros, resolviendo dudas, si se requiere.</li> </ul>	<p><i>Durante la sesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En equipos, a partir de la lectura, elaborarán un cuadro comparativo, identificando ciertos aspectos de la territorialidad antes y después del conflicto.</li> </ul> <p><i>Después de la sesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Terminarán o revisarán el cuadro que deberá entregarse la próxima sesión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lecturas</li> <li>Cuadro</li> </ul>
		Productos esperados
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuadro comparativo</li> </ul>
		Evaluación
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuadro (20%)</li> </ul>

## IX. LECTURA

(Ver Anexo)

### 3.7. Sesión 6

CIERRE: SESIÓN 6		
Actividades del docente	Actividades del estudiante	Recursos y materiales

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dará tiempo para que se reelabore el cuadro de manera grupal, mediante una proyección en el pizarrón.</li> <li>• Proporcionará las características y el plan de trabajo a los equipos para la redacción del nuevo caso.</li> <li>• Observará cómo se organizan los equipos para la elaboración de su caso, atenderá dudas y preguntas.</li> </ul>	<p><i>Durante la sesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participarán, con base en su cuadro comparativo, para la elaboración grupal del cuadro.</li> <li>• Se organizará en equipos para estructurar su caso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyector</li> <li>• Internet</li> <li>• Aula de medios</li> <li>• Formato de elaboración de un caso.</li> </ul>
	<p><i>Después de la sesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuarán trabajando en la redacción del caso y lo enviarán en una presentación antes de la siguiente sesión.</li> </ul>	<p>Productos esperados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formato para elaborar un caso</li> </ul>
		<p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> </ul>

## X. CUADRO COMPARATIVO

TERRITORIALIDAD	Elementos	Durante el conflicto Antes “del levantamiento”	Después del conflicto Después “del levantamiento”
	Relaciones sociales: identidades, desigualdades y conflictos	Amestizado, jerarquía hombre/mujer, pobreza, faccionalismos políticos	Etnicidad territorial, indígena P’urhépecha, rearticulación comunitaria, participación de mujeres en el gobierno autónomo
	Apropiación espacial: dominación concreta (C) y simbólica (S)	Violencia criminal: tala paramilitar, tránsito de camiones en cerros y calles, cuotas, secuestros, toque de queda	C: autositio, ronda comunitaria, fogatas, S: Toponimias P’urhépechas, piedras zoomórficas, manantial sagrado, bandera
	Comportamientos, metas, necesidades y deseos	Miedo, vulnerabilidad, necesidad de defender su vida, cultura y bosques, deseo de terminar con la violencia y la tala	Reconstitución territorial comunal: Reforestación del bosque, gestión del vivero, milpa para la sustentabilidad
	Prácticas espacio-temporales: relaciones de poder (gobierno) y	Pérdida de lazos comunitarios, autoridades locales corruptas y	Autogobierno, Consejo de Bienes Comunales, guardabosques, relación social/cultural con

	relaciones con la naturaleza	devastación bosques	de	cerros, manantial	bosques,
--	------------------------------	---------------------	----	-------------------	----------

## XI. CARACTERÍSTICAS PARA EL TRABAJO DE ELABORACIÓN DE UN CASO

### 1. Seleccionar por equipo un conflicto de la siguiente lista:

- 200 - Afectaciones generadas tras la construcción de la hidroeléctrica en Zongolica, Veracruz
- 201 - CECOP en defensa del territorio frente al proyecto hidroeléctrico La Parota, Guerrero
- 202 - Comunidades de Morelos en lucha contra empresa minera por la protección de recursos culturales y naturales
- 203 - Comunidades de la montaña de Guerrero en rechazo de la minería en sus territorios
- 210 - Conflicto por recursos forestales en territorio tarahumara, Chihuahua
- 212 - Defensa de la tierra tras la construcción del parque eólico en Juchitán, Oaxaca
- 213 - Defensa del Río Blanco: Oposición a la Hidroeléctrica Naranjal, Veracruz
- 215 - Despojo de tierras a indígenas Yaquis, Sonora
- 231 - Proyecto de fracking en Totonacapan, Veracruz
- 232 - Proyecto hidroeléctrico Coyolapa-Atizalán, Puebla
- 236 - Pueblos zapotecos de Ejutla y Ocotlán en defensa del territorio frente a mineras, Oaxaca
- 244 - Tarahumaras y tepehuanes en contra de siembra de transgénicos, Chihuahua
- 248 - Zoques desplazados por tapón del Grijalva en defensa de su territorio y en contra de proyecto minero, Chiapas
- 249 - Rechazo a la granja porcina de Homún, Yucatán

### 2. Ingresar a la página web de la base de datos del Sistema de consulta de organizaciones indígenas y conflictos étnicos en las américas (<https://www.sicetno.org/>)

**Bienvenidos**

El esfuerzo conjunto de un grupo de investigadores ha logrado situar a SICETNO\* como la primera plataforma digital de consulta y monitoreo de pueblos indígenas en las Américas, que enfrentan conflictos recientes y que han desarrollado mayor visibilidad política y capacidad de acción colectiva. A partir de 2021 este esfuerzo ha sido ampliado para incluir casos de conflictos que afectan a pueblos afrodescendientes.

Este sitio pone a disposición de los usuarios, información cualitativa sobre las diversas organizaciones de carácter indígena y afrodescendiente, en el continente para fortalecer propuestas metodológicas de líneas de investigación sobre democracia y reconocimiento constitucional, etnicidad, nacionalismo en los estados-nación y conflictos étnicos de las Américas.

Dra. Natividad Gutiérrez Chong

Hecho en México, Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. © Todos los derechos reservados 2021 *En trámite*. El contenido de esta página puede ser

### 3. Seleccionar la pestaña conflicto, buscar el conflicto elegido mediante palabras clave (no por número).

**Conflictos**

Tipo de Búsqueda: Texto Completo

Ir

Filas: 10

ID ↑	Título	País	Región
230	Proyecto de energía fotovoltaica en Muna, Yucatán	MÉXICO	Norteamérica
231	Proyecto de fracking en Totonacapan	MÉXICO	Norteamérica
232	Proyecto hidroeléctrico Coyolapa-Atzilán	MÉXICO	Norteamérica

### 4. Leer la información de las pestañas: 1) Dinámica del conflicto, 2) Intensificación del conflicto, 3) Negociación del conflicto y 4) Criminalización de la protesta.



The screenshot shows the SICETNO website interface. At the top, there is a header with the logo and the text: "SISTEMA DE CONSULTA DE ORGANIZACIONES INDÍGENAS Y CONFLICTOS ÉTNICOS EN LAS AMÉRICAS" and "Universidad Nacional Autónoma de México • Instituto de Investigaciones Sociales". Below the header is a navigation menu with items: Inicio, El Proyecto, Organizaciones, Mapa de las Organizaciones, **Conflictos**, Instrumentos Jurídicos, Comentarios, and Manual PDF. The main content area shows the breadcrumb "Inicio \ Conflictos \ Conflicto - Detalles" and a "Regresar" button. The title of the case is "230 - Proyecto de energía fotovoltaica en Muna, Yucatán - MÉXICO Búsqueda [ ]". Below the title is a tabbed interface with tabs: Datos generales, Ubicación, Dinámica del conflicto, Intensificación del conflicto, Negociación del conflicto, Criminalización de la protesta, Ejes y características, and Fuentes. The "Datos generales" tab is active, showing the following information:
 

- Título:** Proyecto de energía fotovoltaica en Muna, Yucatán
- País:** MÉXICO
- Región del conflicto:** Norteamérica

**5. Redacción de un caso (como el ejemplo de Alicia) en torno al conflicto seleccionado.**

## XII. FORMATO DE ELABORACIÓN DE UN CASO

**PLAN DE TRABAJO**

Integrantes del equipo:  
 1. [...5...]

Nombre del conflicto: \_\_\_\_\_

Descripción de personajes:  
 I. Principal:  
 II. Secundario:  
 III. Secundario:

¿Qué escenarios y situaciones habrá?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Inicio: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Desarrollo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Cierre: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 3.8. Sesión 7

CIERRE: SESIÓN 7		
Actividades del docente	Actividades del estudiante	Recursos y materiales
<ul style="list-style-type: none"> <li>Preparará el proyector y hará una lista del orden voluntario de presentación.</li> <li>Coordinará la exposición de los casos, se expondrán al menos 4 de ellos.</li> <li>Dará tiempo para que las y los estudiantes, realicen comentarios acerca de la actividad.</li> </ul>	<p><i>Durante la sesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Expondrán los casos que elaboraron grupalmente, mediante una presentación digital.</li> <li>Comentarán a manera de reflexión cómo se sintieron trabajando con las actividades y llenarán por equipo y formato de autoevaluación.</li> <li>Los equipos se coevaluarán basados en la rúbrica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proyector</li> <li>Presentaciones</li> <li>Formato de autoevaluación</li> <li>Rúbrica de evaluación</li> </ul>
		Productos esperados
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Exposición de los casos construidos</li> </ul>
		Evaluación
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Caso (20%)</li> </ul>

### XIII. FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO

INDICADOR	MUY BIEN	BIEN	REGULAR
<i>Los integrantes se escucharon mutuamente</i>			
<i>Trabajo conjunto al elaborar el escrito</i>			
<i>Cada integrante aportó ideas para el escrito</i>			
<i>Respeto a las ideas de todos los integrantes</i>			
<i>Actitud de los integrantes en la redacción grupal</i>			
<i>Responsabilidad compartida del equipo</i>			
<i>Ayuda mutua entre los integrantes</i>			
<i>Clima de trabajo en equipo</i>			
¿Qué hicimos bien?			
¿Qué vamos a mejorar?			

#### XIV. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL CASO

RÚBRO	1 punto	0.5 punto	0.2 puntos
Distingue claramente la introducción, el desarrollo y el desenlace	Los tres apartados están claramente diferenciados y desarrollados.	Los apartados se diferencian, pero no alcanzan a tener un desarrollo completo.	No se aprecia la definición de los apartados de un texto.
Utiliza un comienzo atractivo	El comienzo engancha al lector para continuar con la lectura.	El comienzo anima al lector a continuar.	El comienzo no engancha al lector para continuar.
La historia está desarrollada de forma coherente	El desarrollo de toda la historia es coherente, se comprende de manera sencilla.	El desarrollo de la historia presenta algunas incoherencias, pero no afectan la comprensión.	El desarrollo de la historia presenta importantes incoherencias que afectan la comprensión.
Caracteriza de forma adecuada a los personajes	Los personajes están bien caracterizados, son distinguibles unos de otros.	Los personajes son caracterizados de manera escueta.	Los personajes son están caracterizados.
Sitúa claramente la acción en ambientes y lugares	La descripción y mención de lugares y ambientes es adecuada.	La descripción de la ambientación es básica pero suficiente.	No hay menciones a la ambientación ni los lugares.
El pasado en el eje de la narración	Maneja adecuadamente el tiempo pasado, utiliza pretérito, copretérito y pospretérito y subjuntivos.	Maneja el tiempo de forma suficiente.	El uso del tiempo de las acciones es confuso y sin criterio.
Mantiene al narrador (1ª o 3ª persona) durante todo el relato	El narrador se mantiene coherente durante todo el relato.	Hay saltos de narrador, pero no se afecta el hilo narrativo.	Hay saltos entre narradores de primera y tercera persona.

Introduce diálogos de los personajes	Hay suficientes diálogos entre personajes.	Hay presencia de diálogos, pero no es significativa.	No hay diálogos en el relato.
El relato es ortográficamente correcto	El relato es ortográficamente correcto.	Hay errores ortográficos y de puntuación, pero no son significativos.	Hay abundancia de errores ortográficos y de puntuación.
El relato incorpora datos o hechos reales del caso	Incorpora cinco o más elementos del caso.	Se incorporaron cuatro elementos del caso.	Sólo ha incorporado tres o menos elementos.

Fuente: modificación a partir de CEDEC (2021).

## XV. EVALUACIÓN SUMATIVA

Criterio	Porcentaje sugerido
Preguntas críticas	25 %
Participación en interrogatorio	10 %
Participación en análisis del material	10 %
Cuadro comparativo	25 %
Redacción del caso	30 %

## XVI. CRONOGRAMA

Actividades	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
Diagnóstico	X						
Lectura del caso	X						
Preguntas críticas		X					
Interrogatorio			X				
Revisión del portafolio			0				
Análisis del material				X			
Lectura				0	X		
Cuadro comparativo					X	X	
Trabajo en el caso						X	
Exposición de casos							X

X: dentro del aula

0: fuera del aula

### **3.9. Vinculación de la estrategia y el enfoque pedagógico**

Una de las principales razones por las que podemos enunciar esta estrategia desde la PC corresponde al contenido curricular. Se puede estudiar a los conflictos territoriales desde perspectivas muy ajenas al contexto de las y los estudiantes, con ejemplos que ocurren en otra parte del mundo o que iniciaron en el pasado, pero aún continúan siendo icónicos. Explorar estos casos en el aula conllevan algunas ventajas como la cantidad de información disponible, asimismo existen formas de hacerlas más próximas a las y los estudiantes. No obstante, desde este trabajo se pretende dar mayor visualización a conflictos internos, pues se afirma que los conflictos en el territorio no sólo se dan entre estados sino al interior de un Estado y que los actores en conflicto son diversos más allá del aparato estatal está también el poder económico desde instituciones internacionales hasta empresas privadas, así como las organizaciones o colectivos sociales. Sin embargo, la elección del caso no sólo se basa en la cercanía del contexto nacional. En realidad, se trata de que las y los estudiantes puedan reconocer las problemáticas de explotación y despojo diversas que acontecen en el territorio, comprender la diversidad de actores y sus intencionalidades, así como empatizar con las luchas de justicia territorial.

El trabajo en grupos pequeños conforma otro de las premisas de esta estrategia para posicionarse desde el enfoque crítico. En principio, es preferible que los grupos sean hechos por los mismos estudiantes, la imposición de hacerles trabajar entre estudiantes poco afines puede ser perjudicial, dialogar con el grupo acerca de esta decisión mejora las posibilidades de éxito. La razón de trabajar en grupos pequeños se basa en crear en el aula un espacio en el que se pueda abandonar el individualismo imperante de la sociedad neoliberal, cuyos valores sostienen que el camino hacia la mejora continua es la competencia. En la medida en que como docentes hagamos explícitos los valores que fundamentan nuestras intenciones educativas, el estudiantado podrá experimentar el colectivo, la

corresponsabilidad y la solidaridad con lo que podrá hacerse consciente de la discordancia de valores. Otro argumento a favor de trabajo en grupos es el de suprimir la jerarquía maestro-alumno, puesto que en cada grupo surgirán roles, que se recomienda sean siempre rotativos, en donde la “autoridad” del docente se diluye en los grupos dado que se delega la organización y la toma de decisiones a cada grupo.

La selección de recursos educativos es también un componente de la estrategia que responde a las ideas de la PC. Las fuentes de información con las que contamos para elaborar los materiales didácticos son abundantes, mas no toda fuente, y por ende información, posee la misma calidad ni el mismo propósito. Discernir de estas fuentes requiere de habilidades críticas que se espera que la o el docente tenga y las y los estudiantes desarrollen. Giroux (1990) encuentra a la llamada “cultura de masas” como una forma de “reducción del pensamiento y de la experiencia al nivel de la mera contemplación pasiva” (p.128). El objetivo en el uso de estas fuentes siempre será evitar “la manipulación de la consciencia” dado que la mayor parte de la producción y los medios de información la controla la clase dominante y, por tanto, está bajo sus intereses. Es por ello que en la estrategia gran parte de la información proviene de medios independientes, incluso de colectivos locales enfocados a la producción de material audiovisual desde su comunidad.

La estrategia busca seguir las orientaciones de la evaluación crítica. Pues cada elemento a evaluar no pretende ser una recompensa por el esfuerzo trabajado, o, por lo contrario, una sanción, sino que se busca sea la síntesis del trabajo en equipo que aporte a las y los estudiantes referentes para conocerse, para enfrentar decisiones y reflexionar sobre lo construido por el equipo y lo aportado individualmente. El primer elemento a evaluar se trata de la evaluación diagnóstica, que sirve tanto a docentes como a estudiantes, pues con ella sabemos de dónde partimos. Al hacerlo de manera oral y grupal se evita el individualismo del examen por escrito, al ser compartida la posible respuesta, las y los demás pueden reconocerse al concordar con la o el compañero que participó. Por el contrario, si no se reconoce acorde a dicha respuesta puede compartir su saber con lo que propicia un debate que favorecerá la comunicación entre el grupo, lo que una

respuesta en prueba escrita no permitiría. En esta fase se pretende emplear los principios de participación, comunicación y humanización.

Un segundo elemento a evaluar es el trabajo en pequeños grupos. La actividad que estos realizarán es la discusión de las preguntas críticas; la estrategia recomienda que esta pueda hacerse dentro del horario de clases pues la o el docente puede observar y registrar la dinámica de los grupos. Con ello puede identificar cuáles preguntas pueden ser confusas, muy complejas, vagas o cuya formulación no permita la discusión, lo anterior puede ser base para la reflexión docente de los cambios que puede llevarse a cabo. No obstante, esta actividad puede efectuarse fuera del horario de clases lo que permite un ahorro en el número de sesiones, si es que ese pudiera ser un aspecto en contra. Si bien esta modalidad dificulta la observación docente, puede compensarse al inicio de la siguiente sesión de manera que las y los equipos expresen cómo fue su experiencia en la discusión por grupos, lo que aporta no sólo flexibilidad a la estrategia sino también se consigue fortalecer la autonomía y la toma de decisiones de las y los estudiantes, puesto que deberán ponerse de acuerdo en sus propios términos para la reunión. Los principios que buscan rescatarse son el de la significación (dado que las preguntas conllevan un grado de implicación en el caso), la comunicación y la humanización.

El tercer elemento a evaluar consiste en la fase de interrogatorio grupal. En esta fase lo más importante a rescatar es la participación de las y los estudiantes. Esta participación, debemos ser conscientes, no se logra en el primer instante, pero dedicar una sesión nos da la posibilidad de que se intente y se consiga, a diferencia del trabajo en grupos esta fase no puede llevarse fuera del horario. Con la participación, siempre voluntaria, se pretende que cada estudiante intervenga en su formación y la de sus compañeros, que reconstruya sus saberes y examine la profundidad de éstos, en donde el fin no es flagelar el pasado aprendido sino explorar el camino andado en su aprendizaje y el que falta por recorrer. En este ejercicio la evaluación también estará enfocada en la reflexión docente, pues deberemos ser atentos a la sensibilidad que tenemos ante lo que el estudiantado nos está comunicando, habremos de practicar y autoevaluar qué tan buena es nuestra escucha activa, si nuestros gestos o actitudes le dan a entender a la o el

estudiante que sus ideas están siendo escuchadas o por el contrario que él o la docente sólo está esperando que termine para que con un gesto sea rechazada esa respuesta. Nuestro lenguaje corporal debe invitar a que se continúe participando, nuestras retroalimentaciones también, pues éstas procurarán inducir la reflexión de la o el estudiante de sus propios saberes.

Finalmente, la actividad final que consiste en la redacción de un caso, procura que una vez analizado el caso de Cherán se puedan trasladar estas explicaciones a otros contextos que también presentan conflictos en el territorio. Si bien se da una lista limitada de los conflictos, misma que está basada en la cantidad de información o pertinencia del conflicto, esta lista favorece que los equipos lleguen a acuerdos para la elección de un caso, que puede estar basada en sus intereses o afinidades. En esta actividad se busca que las y los estudiantes, en colectivo, puedan darle sentido a toda esa información desde la perspectiva de los actores sociales, quienes se ven afectados por el conflicto y el contexto en el que están inmersos. En otras palabras, que puedan darle rostro, nombre y puedan narrar desde la experiencia humana las luchas sociales en defensa de los territorios. Con lo cual no sólo se reitera el acto de la solidaridad, sino también se brinda una oportunidad para la sensibilización del estudiantado que conlleve a una reflexión del agravio a las comunidades, dándole elementos analíticos a las y los estudiantes para generar un entendimiento y un compromiso con la transformación de éstos, así como con posteriores acontecimientos sociales que les sean más próximos.

Por último, además del aplicar el principio de transformación, cuya intención es que sean apropiadas estas realidades por los grupos y confrontadas con sus saberes, y el de la significación, en donde haya una implicación emocional e intelectual con los casos que trabajen, otro de los principios aplicados es el de la humanización en donde la coevaluación sea una ocasión en la que reconozcan el trabajo de las y los otros y valoren el compromiso que muestran como grupo, así como la autoevaluación, en la que puedan reconocerse en sus aciertos y examinar sus equivocaciones con el ánimo de que les aporte en su formación.



## CONCLUSIONES

Una de las primeras consideraciones que surgen a partir de la elaboración de este trabajo proviene de la reflexión que como docentes solemos hacer al cuestionar nuestro quehacer educativo. Si todo proceso de enseñanza es intencionado y deliberativo, no se puede dejar en segundo término el estar consciente de cuáles son nuestras motivaciones éticas de lo que hacemos. Tenemos la tarea principal de reconocer de dónde provienen nuestras creencias y perspectivas acerca de los propósitos en la educación, saber discernir cómo creemos que debe ser esa sociedad en la cual intervenimos, si deseamos que sea transformada por las generaciones de estudiantes con las que nos comprometemos, o si creemos que serán únicamente individuos indiferentes y autocomplacientes de los que no hay que esperar mucho. Porque todo lo que somos y hacemos, no sólo como docentes sino también como personas, como seres sociales, es lo que legitimamos cuando mediamos en un proceso de enseñanza.

El recorrido de formación de cada estudiante se ve nutrido de cada una de las acciones deliberadas que cada docente efectúa, en las cuales se pretende contribuir auténticamente a la autorrealización que cada estudiante emprende. Sin embargo, no son docentes ni estudiantes seres aislados que están en una senda individual y no son las y los otros únicamente medios para facilitar el cumplimiento de sus fines. A lo largo de nuestra formación y experiencia profesional, como docentes construimos aprendizaje con otros docentes, y con nuestros propios estudiantes, así como lo hacen las y los estudiantes entre sí. Parte del propósito que tiene la elaboración de esta estrategia es un llamado escrito a las y los docentes para dialogar nuestros procesos de enseñanza con la idea en mente en todo momento de qué comunidad humana que estamos formando, y al mismo tiempo, construyendo.

La estrategia propuesta se fundamenta desde el enfoque de la corriente crítica en Geografía, cuyas raíces se asientan en la década de los setenta como alternativa a los enfoques neopositivistas. La postura crítica, como en otras ciencias sociales y humanidades, impulsa la justicia y el cambio social, la liberación de las

opresiones y las políticas de izquierda, tomando como base las tesis marxistas. Y es desde esta postura que se entiende, en esta tesis, a la disciplina geográfica,—en específico en el tema de los conflictos territoriales— en función de enriquecer el actual programa de estudios (modificado en 2016) de la asignatura de Geografía de 4° año, correspondiente a la Escuela Nacional Preparatoria. Hay que señalar que la contribución teórica de esta corriente en las academias ha sido vasta, no obstante, ha tenido poco contacto con la geografía escolar, motivo por el cual también es que se emprende este trabajo, a fin de apuntalar vínculos que permitan emparejar el desarrollo disciplinar y la enseñanza de la misma.

De igual forma, el enfoque psicopedagógico que se adecuó, completamente, también provenía de la teoría crítica. Para los profesionales críticos de la educación es sustancial confrontar la ideología hegemónica de la clase social dominante, así como caminar en contra de los sistemas de opresión en los espacios de enseñanza. Para ello, se necesita reflexionar y discernir el conjunto de rasgos que se busca que los estudiantes desarrollen a fin de lograr una sociedad más justa. Entre el conjunto de valores se encuentra el que sean personas responsables tanto consigo mismas como con su colectividad, que practiquen la solidaridad y comprendan el valor de la democracia participativa cuya intención es procurar el bien común. En cuanto a las habilidades imprescindibles, está el fomentar personas críticas, colaborativas, autorreguladas, reflexivas y empáticas. Otras características fundamentales consisten en que a ellas y ellos se les oriente y faculte a ser personas activas, creativas, transformativas, conscientes, participativas y autónomas. Para que todo esto pueda realizarse se requiere que como docentes reconozcamos la importancia de la autopercepción que las y los adolescentes tienen de sí mismos, puesto que, si no se reconocen y valoran como personas poseedoras, y potencialmente poseedoras, de estas cualidades difícilmente se encontrarán motivadas a continuar en su propio proceso de aprendizaje.

Asimismo, se requieren que las y los docentes posean determinados atributos, entendidos como indispensables para las y los profesionales críticos de la enseñanza. En principio, adicionales a los valores que se ya se mencionaron en el párrafo anterior, el profesorado promueve y practica valores como la justicia y el

cultivo, cuidado y compromiso con la comunidad. Posee habilidades para el diálogo, y la comunicación asertiva. Las y los docentes críticos se caracterizan por ser personas incluyentes, perceptivas y receptivas, que reconocen cuáles son sus intenciones educativas, esto es: que el estudiantado trascienda sus experiencias individuales en pos de que comprenda la organización política, social y económica de la sociedad; que el pensamiento crítico no puede estar desligado de la acción social y que el conocimiento no puede ser neutral, pues depende de la postura política de las personas, y que éste requiere de una aplicación social.

Finalmente, si bien la estrategia propuesta es perfectible, intenta problematizar los contenidos geográficos que, para la mayor parte del estudiantado es el último acercamiento formal a la disciplina. También se busca humanizar los conflictos territoriales, al advertir cómo las comunidades urden sus espacios de vida resguardando su territorio en contraposición a los intereses de empresas capitalistas, frecuentemente aliadas al Estado neoliberal, contexto nacional dentro del cual les ha tocado vivir a las y los estudiantes desde el comienzo de su vida.

## ANEXO

### Procesos de territorialización del capital global y el papel del Estado

La posición geográfica de algunas regiones del globo que cuentan con suficientes recursos naturales y con una población empobrecida favorece la siembra de cultivos de alto valor comercial como el aguacate, como parte de “la incorporación de alimentos y materias primas en objetos de especulación (*commodities*), como estrategia de dominio y de altas ganancias de empresas agroalimentarias, energéticas y financieras anglosajonas” (Rubio, 2014). Esta situación acelera el desplazamiento de las economías tradicionales, por ejemplo, la agrícola maicera.

[...]

En Michoacán, la extracción desmesurada de madera de los bosques y el cultivo del aguacate en cuarenta municipios son parte de la aceleración de la rotación del capital, que tiene como consecuencia la rápida destrucción de los territorios y sus recursos. Por otra parte, el aumento de la violencia criminal está ligado a la economía ilícita de las drogas, que en la historia reciente se ha visto vinculada con las dinámicas extractivas y con el

desarrollo de los cultivos de agroexportación. Las violencias estructurales y la violencia bélica criminal son el resultado de las reformas al modelo de desarrollo hacia afuera, que posibilita no sólo la transnacionalización de la economía formal, sino también de las redes ilegales y de las tecnologías de guerra.

[...]

Maldonado afirma que el auge del narcotráfico no se basa en una infiltración del Estado, sino más bien en una relación de complementariedad. La “transnacionalización de lo local” (p.433), mediante la expansión de la agricultura de exportación, permitió intersticios donde las economías ilegales florecieron y se internacionalizaron:

En la Tierra Caliente se desarrolló una economía agrícola de grandes dimensiones conectada a procesos transnacionales, luego de que el Estado desarrollista decidió transformar las abandonadas tierras fértiles en campos de cultivos de frutas y hortalizas para la exportación. Pero la transnacionalización agrícola dio lugar a una internacionalización exitosa del narcotráfico (p.433).

Estos procesos de formación del Estado y sus configuraciones neoliberales a favor del mercado permitieron “la formación de territorios ilegales en los márgenes del Estado mexicano” (p.24).

[...]

### La extracción de los bosques de Cherán 2008-2011

Cherán tiene una historia de tala de bosques, formal y clandestina, a lo largo del siglo XX. No obstante, las dimensiones de extracción del periodo 2008-2011 no tienen parangón con el pasado. Hablamos de una tala paramilitar y en cadena que carcomió los bosques de todo el territorio comunal, acompañada de violencia criminal. Alrededor de 7 mil hectáreas boscosas de las más de 20 mil que conforman el municipio, fueron devastadas.

La tala, que desde 2008 estaba fuera de control, no era realizada por simples talamontes de la región, sino que era parte de una cadena de negocios ilegales. Se dice que esa madera se comerciaba con el entonces Distrito Federal (hoy Ciudad de México) y Guadalajara, para la fabricación de papel. También se comerciaba para aserraderos regionales como lo narra este testimonio: "no quieren dejar este negocio que les deja mucho dinero. La delincuencia organizada cobra a cada camión mil pesos por protección. Salían como 180 camiones diarios cargados de madera" (entrevista a comunero del Barrio Cuarto, Cherán, 2012).

La profundización del modelo neoliberal, así como la reconfiguración del Estado (Maldonado, 2010) trajo consigo un ritmo acelerado de devastación; tales prácticas arrasaron los bosques y de acuerdo con los pobladores, el suelo deforestado fue quemado, como en el paraje de Patanziro El Chico, para plantar aguacate.

Junto con la extracción masiva de bosques se dio la vulneración de los cuerpos de las mujeres, según lo documenta Carolina Márquez (2016). La vulneración iba dirigida "hacia dos figuras centrales para la reproducción de la vida comunitaria: mujeres y personas mayores, que encarnan la reproducción y la memoria, respectivamente" (p.162).

En los tres años antes del levantamiento, paramilitares acompañados de talamontes, estos andaban "por afuera del pueblo, rumbo a los cerros", y tres meses antes del movimiento transitaban por las calles de la comunidad. Cuando empezaron a atravesar el barrio Karhákuá (el de abajo), "ya no dejaban salir a jugar a los niños". En las esquinas no se escuchaban más las pláticas de viejitos, pues alguien del pueblo podría ser un "halcón de los malos". La criminalidad se desbordaba: cuotas a los talleres de sierra cinta, secuestros a comerciantes, desapariciones y asesinatos de representantes de los Bienes Comunes, encargados de los bosques.

Hubo varias muertes ante la tristeza de quienes se veían despojados de su forma de vida. La violencia del despojo se encarnaba en sus cuerpos. Las tierras permanecían sin sembrar, el ganado iba desapareciendo, los pinos de resinar eran talados.

¿Cómo habían podido llegar a tal extremo?, se preguntaron los comuneros. Hoy, la respuesta para muchos pobladores apunta a que "la comunidad estaba

dividida por los partidos políticos". Es decir, por conflictos facciosos internos —de expresión partidista— gestados durante el siglo XX en torno a la disputa de los recursos de los bosques, como diversos autores lo han demostrado (Calderón, 2004; Román, 2014; García, 2016).

La desarticulación comunitaria por las disputas faccionales facilitó que la maquinaria del extractivismo neoliberal, en una región donde el Estado está reconfigurado por la cooptación de sus aparatos de gobierno y justicia por órdenes criminales, pudiera desarrollar sus mecanismos de despojo a mano armada, gracias a las disputas internas y a las condiciones de pobreza de la población, situación que aprovecharon los empresarios que trabajaban con las redes del crimen organizado.

Ante el despojo de recursos, la "memoria colectiva" (Halbwachs, 1995) de los comuneros sentencia: "ya nos habían quitado todo, nomás faltaba que se llevaran a nuestras mujeres". Se habían llevado centenares de pinos, ¿seguían las mujeres?

En 2011, los cuestionamientos de: "¿qué no hay hombres aquí? ¿Por qué no hacen nada?," del sacerdote Antonio Mora durante los sermones, reflejaban un malestar generalizado. En pláticas informales se cuenta que había varios grupos de hombres listos para actuar. Pero algo sucedió en esta comunidad P'urhépecha que la diferenció del resto de las diversas autodefensas

regionales: no fueron los hombres sino las mujeres las protagonistas del hecho, lo que les daría a ellas una voz reconocida públicamente y legitimidad histórica a su palabra.

### **Cherán, la lucha por la vida y la defensa del territorio comunal**

La amenaza radical que suponía la muerte no sólo de los pinos, sino de los pobladores, generó una respuesta tan drástica como la nocividad a la que confrontaron. La intimidación de raptar a las mujeres y la tala de los pinos circundantes al manantial de La Cofradía desencadenaron la movilización.

El 15 de abril del 2011 hubo un levantamiento y la población de Cherán entró en estado de "autositio" bajo la consigna "¡Seguridad, justicia y defensa de los bosques!". Ante el despojo, en Cherán emergió un sentido de agravio compartido, a partir del cual los comuneros movilizaron los repertorios de confrontación hacia la organización de la acción colectiva. Entonces se inició un proceso de reconstitución de los lazos comunitarios quebrantados por décadas de faccionalismo, por lo menos los primeros tres meses del autositio.

En febrero de 2011, "Tololoche" comenzó a organizarse con otros bosques del saqueo masivo. Estaban juntando dinero para conseguir armas con gente de

Urapicho y así emboscar a los paramilitares y talamontes al mando del jefe templario conocido como el Güero. Sus planes no se cumplieron: “nosotros pensábamos reunirnos el domingo, pero las mujeres nos ganaron”. El viernes 15 de abril, con palos de escoba y piedras, las mujeres se enfrentaron en el templo El Calvario a “los malos”.

Fueron las mujeres las que iniciaron el movimiento, hecho que marcó las continuidades y rupturas en torno de los órdenes de género en la construcción del proyecto autonómico. Las concepciones del bosque, la vida y la comunidad habían sido reivindicadas desde los sentidos que las mujeres les dan como soporte material y simbólico de su manera de estar en el mundo como colectivo:

En esta lucha que tuvimos fue bien importante la participación de las mujeres, porque fuimos las que sufrimos el acoso de las personas que venían a talar el bosque. Al estar aquí presentes pasaban ellos y ¡nos decían, decían cualquier mmmh... palabra inconveniente!, y nosotros pues sí decíamos “¡hasta cuándo vamos a estar pasando esto, sufriendo esto!” (Comunera anónima, Cherán, 2015).

En aquel tiempo, antes del levantamiento, los “malos” ya no sólo andaban entre los cerros talando monte; circulaban por los barrios “como si fuera su casa”, pasaban a toda velocidad por las calles y se bajaban a

beber alcohol en las vinaterías. Las reiteradas llamadas de atención del cura despertaron la inquietud no únicamente de los hombres, sino de un grupo de mujeres del Barrio Tercero, vecinas de la iglesia de El Calvario, quienes se reunían a diario en una tienda local. Platicando, decidieron que ellas también podían defender a su comunidad y que no era necesario esperar a que los hombres tomaran la iniciativa: “teníamos miedo de caer, pero estábamos dispuestas”, dice una de las iniciadoras del movimiento, que prefiere el anonimato. Entonces no fueron las armas, ni los “más hombres” defendiendo a sus mujeres —como se dice en la región— quienes confrontaron al crimen organizado para frenar la extracción del bosque y la criminalidad.

Si bien la visión dominante de la historia reciente de los procesos de autodefensa en Michoacán apela a representaciones de la masculinidad hegemónica —heterosexual, valiente, protectora—, en el caso de Cherán la confrontación al modelo paramilitar-extractivista estuvo ligada con la mirada femenina de la seguridad: una seguridad para la continuidad de la vida en colectivo.

La defensa de los manantiales (itsiarhu) fue un punto central en la organización de las mujeres para confrontar la lógica extractivista y criminal:

Se hizo el levantamiento por un grupo de mujeres... el motivo principal es porque llegaron a un ojo de

agua, un manantial que le llamamos La Cofradía, y era una zona boscosa muy densa. Los malos tumbaron el pino de ese ojo de agua. ¡Si ya no hay ojo de agua! ¡Si carecemos en Cherán siempre de agua! ¿Ahora qué vamos a hacer? (Genoveva Pedroza, ponencia UNICH 201620 . Archivo de audio propio).

De modo que “el levantamiento” de Cherán se inició frente a la necesidad de defender su vida que, para la cultura P’urhépecha, está estrechamente vinculada a un territorio colectivo e histórico, no sólo en los sentidos materiales (tierra, recursos) o político-administrativos, sino también en los aspectos simbólico-afectivos.

“La gota que derramó el vaso” para el inicio del levantamiento fue la afrenta contra el suministro de agua del manantial sagrado La Cofradía. Como antecedente, no es la primera vez que las mujeres de Cherán defienden un manantial comunitario. Merced Velázquez, politólogo de la comunidad, citado por García (2016), narra cómo un grupo de mujeres se opusieron a la construcción de un balneario en Kumitsarhu (“hogar de las tuzas del agua”), reivindicando la importancia ritual de aquel manantial en la tradición de este pueblo.

Diversos autores señalan la importancia de los manantiales para el pueblo de Cherán (Ávila, 1996; García, 2016; Pedroza, 2009) y la representación de las mujeres

P’urhépecha como las cuidadoras del agua. Hay toda una lógica de sentidos culturales y sociales donde el agua está relacionada con la mujer en esta comunidad.

### **Doña Chepa y el 15 de abril**

Todo se desató la tarde de un jueves de abril de 2011, cuando un grupo de los “malos” iba con cervezas y armas en las manos, sentados sobre la carga de troncos de una camioneta. En ese momento Doña Chepa, del Barrio Tercero, alzó la cabeza como retándolos con la mirada fija en sus rostros. Entonces ocurrió que uno de los talamontes le dijo mientras se carcajeaba: “¡Adiós, señora!”. Y aquellos hombres se echaron un trago de cerveza. Chepa, abrazando a su nieta y a punto del llanto, dijo: “¡Dios mío! Tanto no existe Dios, ¿o por qué no nos hace justicia? ¡Se van a acabar todo! ¿Qué vamos a hacer?”. En ese momento no hubo más fe para ella que la de hacer justicia por sus propias manos.

El mismo día una vecina visitó a Doña Chepa y le avisó: “¿Qué cree, doña? Ya están llegando pues allá, que ya tumbaron allá por La Cofradía, ¿y cómo le hacemos?”. Chepa respondió molesta: “¡Yo no sé cómo le vamos a hacer, pero algo tenemos que hacer!”. Platicaron largo rato hasta que decidieron reunirse el domingo con todos los que tienen bosque por esos rumbos del manantial. La reunión del domingo no ocurrió. La noche del jueves



algunas mujeres repartieron notitas debajo de las puertas advirtiendo: “Llegó el día de enfrentar a los malos, nos reuniremos en El Calvario a las 6:30”.

Si no los detenían, los “malos” destruirían la más importante fuente de agua de la comunidad —después de Cumitzaro—, de la cual depende no sólo población humana, sino también el ganado vacuno y caprino. “El 15 de abril de 2011, poco antes de las ocho de la mañana, armados con palos, piedras y cohetes, los jóvenes y las señoras se enfrentaron a la primera camioneta que entró al pueblo para saquear la madera” (Velázquez, 2017: 97-98). Como se ejemplifica en la narrativa etnográfica, fue un grupo de mujeres quienes iniciaron el movimiento que cambió el curso de la historia del pueblo de Cherán al poner un alto al despojo de sus bosques.

En las narraciones del movimiento se dice que antes del 15 de abril un grupo de mujeres subió a la piedra del Toro a ofrendar para que las cosas cambiaran (comunero Merced Velázquez citado en García, 2016). Una comunera narró que hablaban con los árboles para decirles que ellas los ayudarían si ellos ponían de su parte.

### **La defensa del territorio de Cherán**

La organización de la acción colectiva fue clave para el autositio de abril de 2011. Se desplegaron repertorios de confrontación como la fogata, el rondín, las barricadas y la

alerta para la movilización. La juramukua (gobierno de la casa), la horizontalidad y la representación barrial fueron las prácticas de autogobierno que tuvieron mayor peso en la constitución del Gobierno Autónomo de Cherán. Para la seguridad, se constituyó la ronda comunitaria y el grupo de los guardabosques, quienes junto con el Consejo Operativo de los Bienes Comunes se ocuparon de la vigilancia y el control del territorio.

Para proponer una territorialidad alternativa era necesario poner un alto a la lógica extractivista de sus bosques, lógica en la que también están involucrados comuneros locales, quienes habían encontrado una manera de subsistir en la tala clandestina. Para transformar esas prácticas, fue fundamental un nuevo ordenamiento y gestión del territorio comunal. El proyecto de reconstitución del territorio surgió desde la gestión del Consejo de los Bienes Comunes (CBC). Éste proviene de una estructura que se diseñó desde las asambleas de barrio en 2011 y tomó posesión en febrero de 2012.

Pero, además de la construcción de nuevos organismos de representación, un elemento indispensable para la conformación de una territorialidad alternativa en Cherán fue la revitalización de un territorio simbólico y sus lugares sagrados. Cerros, manantiales, cuevas y piedras zoomorfas configuran los espacios en los que se teje “la territorialidad simbólica” en Cherán. Son santuarios naturales del cosmos P’urhépecha que vinculan a

nanaecheri (madre tierra) con el aunada (cielo); lugares cargados de cualidades que se despliegan a través de mitos y ritos. Dichos lugares sacros son marcas de la memoria de un pueblo en torno al cual se construyen “imágenes cognitivas” y se trazan redes y fronteras territoriales. Así, se registró un proceso de reincorporación de estos elementos sacros por “los abuelos” en las nociones del medio ambiente del imaginario colectivo a raíz del movimiento autonómico.

Respecto a la reforestación de los bosques, se construyó el vivero comunal, que antes del movimiento no existía y para 2015 había generado 1 millón 500 mil pinos que hipotéticamente reforestarían el territorio de Cherán y de comunidades vecinas. La explotación de recursos de arena del cerro Kukundikata, previamente en manos de concesiones, hoy se ha constituido, al igual que el vivero, en una empresa comunal legalmente establecida. El aserradero, fundado décadas atrás, corrió la misma suerte. Para que estas empresas comunales funcionen, se han gestionado recursos de fondos federales.

La especificidad de la autodefensa de Cherán es el movimiento étnico político que la sustenta y que otorga autonomía al municipio a través de la revitalización de la juramukua y la defensa y gestión de “un territorio comunal de origen, de sustento y de destino” (frase de la comunera y antropóloga Alicia Lemus).

La participación de la mujer como iniciadora del movimiento, organizadora de las fogatas, base del autositio, tiene importancia en la toma de decisiones de las asambleas comunitarias y las coloca en un papel de liderazgo antes no reconocido en instancias del gobierno local. Además, se han creado para ellas fuentes de empleo permanente y temporal en el vivero y la reforestación.  
[...]

### **La territorialidad contrahegemónica de Cherán**

En un primer momento fueron “ellas”, las mujeres de Cherán, quienes propiciaron una ruptura del orden social imperante. La acción colectiva de 2011 se prolongó durante meses y se transformó en un proyecto político de territorialización con base en su etnicidad. El movimiento autonómico mostró a la luz pública las voces antes ocultas bajo un modelo de comunidad que carecía de un horizonte político inclusivo y equitativo para hombres y mujeres. Un Cherán “dividido internamente”, aturishado (amestizado), inmerso en los procesos globalizadores de la economía y la sociedad y profundamente resquebrajado por los faccionalismos políticos. En ese primer momento del autositio, el papel que desempeñó la nanachi, o mujer grande, en torno a las fogatas desplegadas por las calles fue importante para la rearticulación comunitaria.

La gestión de los bienes comunales realizada desde el gobierno autonómico de Cherán ha priorizado la

creación de empresas comunales cuya finalidad es la reconstitución del territorio y, en especial, de los bosques para activar la economía local. Comuneras de los cuatro barrios presionaron para acceder a estos espacios de trabajo asalariado, lo que supone una novedad histórica en la comunidad. De este modo, mientras que a nivel local observamos las respuestas de los pueblos indígenas para la construcción de territorios sustentables, al mismo tiempo se propician importantes adaptaciones en las relaciones sociales internas de estas comunidades. Estas adaptaciones se orientan a la inclusión más equitativa de las mujeres, que han vivido una inclusión diferenciada en la organización de lo comunal y han padecido un control de su movilidad por parte de los órdenes de género.  
[...]

Las comuneras de Cherán han expresado su visión sobre el proyecto autonómico en dos frases: “volver a lo nuestro,” que evoca los sentidos de comunidad, y “regresar a lo que éramos”, que enuncia la reivindicación de la etnicidad P’urhépecha. Estas visiones hacen alusión al cúmulo de saberes que han sido heredados y que estaban en riesgo por la “tala irracional de los bosques” a modo paramilitar en 2011 (Velázquez, 2013; Martínez, 2017). En ese contexto fueron las mujeres las que reivindicaron los conocimientos y las prácticas vinculadas a la diversidad de recursos que ofrece el territorio.

La relación que las P’urhépechas mantienen con el territorio comunal es distinta al vínculo de posesión sobre la tierra —predominantemente masculino—. Para las mujeres se trata más de una vivencia del espacio fundamentada en la apropiación del etnoterritorio como “origen, sustento y destino” (Lemus, 2013) de una comunidad P’urhépecha. Por esta razón las mujeres de Cherán, al defender el territorio colectivo, no sólo luchan por el espacio físico concreto, sino por preservar la memoria biocultural de su pueblo.

En este sentido la relación de las mujeres con el territorio se entiende desde el bosque como ecosistema; principalmente son ellas quienes recolectan hongos comestibles y hierbas de té en los cerros, y mantienen un vínculo con los manantiales y su cuidado (Ávila, 1996). González (2016) señala que si bien son hombres y mujeres los que participan en la transmisión, apropiación y/o pérdida del conocimiento tradicional, “son las mamás y las suegras las que transmiten en gran medida los conocimientos asociados con la alimentación” (p.123).

Por consiguiente, ya que durante siglos la alimentación de los grupos asentados en esta zona fue bajo un modelo agroforestal, es destacable la importancia del ecosistema forestal y la milpa para la sustentabilidad de la alimentación P’urhépecha serrana.

De este modo, que las mujeres son las poseedoras de ciertos saberes tradicionales de carácter ecológico que son retomados en los procesos de regeneración del patrimonio biocultural (Toledo et Barrera-Bassols 2008, 2011) como parte del proyecto alternativo. En Cherán la relación con todo el ecosistema (a través de los conocimientos etnoecológicos) “hace posible la seguridad alimentaria de las familias de manera sostenible y acorde a sus propios valores culturales” (González, 2018).

Por lo tanto, a diferencia de los ordenamientos territoriales de otras comunidades, en esta localidad, los saberes de las mujeres son necesarios para construir un proyecto autónomo, comunitario y etnoterritorial.

Las mujeres formaron su propio colectivo a partir del movimiento de Cherán, ejerciendo presión para acceder a cargos en el sistema de organización comunitaria. Esta presión, asimismo, se tradujo en la demanda de incorporarse a las fuentes de empleo comunales, la cual fue impulsada por lideresas del Consejo

de Bienes Comunales y algunos consejeros hombres; y más adelante la propuesta fue discutida y apoyada en las fogatas. Este empleo temporal para las mujeres —en el vivero comunal, en los trabajos para abrir las brechas cortafuegos en los bosques y en la reforestación— supone una novedad histórica en la comunidad y es muy reveladora acerca de los cambios que conlleva la lucha autónoma en un sentido emancipatorio.

Así como la organización comunitaria se abrió décadas atrás al voto femenino en la asamblea, y al trabajo de mujeres en la escuela, con el movimiento del año 2011 se trastocó el control masculino de otros espacios claves como los vinculados al trabajo en los bienes comunales.

Fuente: Velázquez, V. (2019). *Territorios encarnados Extractivismo, comunalismos y género en la Meseta P'urhépecha* (pp.34-38, 65-73 y 221-225). México: CIESAS, U de G, Cátedra Jorge Alonso.

## REFERENCIAS

- Agencia SubVersiones (2016). *¿Dónde te agarró el levantamiento? Cherán, Michoacán* [Video]. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=P-GP3WYrhqE&t=4s>
- Ambriz, D. (2019). *En términos ambientales, Cherán Michoacán no sólo ha logrado reforestar sus bosques y ser un municipio libre de basura, sino* [Fotografía]. Instagram <https://www.instagram.com/p/B0hdT4Ah6uT/>
- Ayllón, T. (2018). Geografía: primer grado. México: Editorial Trillas.
- Bartra, A. (2015). *Se hace terruño al andar. Con los pies sobre la tierra. Despojo y resistencia en los territorios*. México: UACM, Editorial Ítaca.
- Borjas, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros* 16 (30), pp.35-45.
- Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 13. Mérida-Venezuela.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cayuela M y Zaragoza, N. (2018). Geografía. México: Editorial Santillana.
- CCH. (2016). *Programas de Estudio de Geografía I y II*. Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. Recuperado de [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan\\_estudio/mapa\\_geografiaiyyii.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_geografiaiyyii.pdf)
- CEDEC (2021). *Rúbrica para evaluar un relato*. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios. Recuperado de <https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-para-evaluar-un-relato-2/>
- Colantuono M. (1999) La enseñanza de la geografía: problemas y perspectivas. *Boletín Geográfico*, Núm. 21, pág. 151-161. Recuperado de: <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/geografia/article/view/941/978>

- COLBACH. (2018). *Geografía II*. Colegio de Bachilleres, SEP. Recuperado de [https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/quehacemos/Programas\\_de\\_estudio\\_vigentes/4to\\_semestre/basica/06\\_Geografia\\_II.pdf](https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/quehacemos/Programas_de_estudio_vigentes/4to_semestre/basica/06_Geografia_II.pdf)
- Delgado, G. (2016). Configuraciones del territorio: despojo, transiciones, transiciones y alternativas. En Mina Lorena Navarro y Daniele Fini (Coords.) *Despojo capitalista, luchas comunitarias en defensa de la vida en México. Claves desde la ecología política*. (pp.51-70). México: BUAP.
- DGB. (2018). *Geografía*. Dirección General de Bachillerato, SEMS. Recuperado de <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacionacademica/programasdeestudio/CFB/5to-semester/Geografia.pdf>
- ENP. (1996). *Programa de estudios de Geografía*. Escuela Nacional Preparatoria, UNAM. Recuperado de [http://www.dgire.unam.mx/contenido/normatividad/enp/prog\\_indicativos/4o/1405.pdf](http://www.dgire.unam.mx/contenido/normatividad/enp/prog_indicativos/4o/1405.pdf)
- ENP. (2016). *Programa de Geografía*. Escuela Nacional Preparatoria, UNAM. Recuperado de [http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto-2016/1405\\_geografia.pdf](http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto-2016/1405_geografia.pdf)
- ENP. (2018). *Informe de gestión 2014-2018*. Escuela Nacional Preparatoria, UNAM. Recuperado de [http://dgenp.unam.mx/direccgral/directora/informes/informe\\_gestion\\_2014-2018.pdf](http://dgenp.unam.mx/direccgral/directora/informes/informe_gestion_2014-2018.pdf)
- ENP. (2019). *Geografía. Guía de estudio*. Escuela Nacional Preparatoria, UNAM. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1tCKXzv404eCKw5mBsUAfqIXveRpE3OkK/view>
- ENP. (s.f.). *Modelo educativo. Escuela Nacional Preparatoria*. Recuperado de <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/modeloEducativo/ModeloEducativoENP.pdf>
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, pp.220-226
- Fuentes, G. (2019). *El pueblo que echó a partidos y narcos, Cherán, sorprende otra vez: ya tiene recolector de lluvia*. Sin Embargo. Recuperado de <https://www.sinembargo.mx/15-09-2019/3644530>

- Garibay, C y Bocco, G. (2011). *Cambios de uso del suelo en la meseta Purépecha (1976-2005)*. México: INE-SEMARNAT, CIGA.
- Gavilán, I. (2018). *Movimientos culturales en defensa del territorio: Extractivismos y megaproyectos en el Altiplano Wirikuta*. México: UdeG, CIESAS, Cátedra Jorge Alonso
- GeoComunes (s.f.). *El mapeo como estrategia para la defensa del territorio y los bosques en Cherán K'eri*. Recuperado de [http://geocomunes.org/Analisis\\_PDF/Cheran.pdf](http://geocomunes.org/Analisis_PDF/Cheran.pdf)
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2009). *Planificación y análisis de las prácticas educativas. La secuencia formativa fundamentos y aplicación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica.
- Gómez, M. (2021). *Cherán. Conflicto territorial*. Recuperado de [https://padlet.com/mairardz\\_geo/q6z76q4m7wdmr04h](https://padlet.com/mairardz_geo/q6z76q4m7wdmr04h)
- Gómez, L. y Peñaloza, G. (2014). Didáctica y comunicación: aportes de Habermas a la educación. *Praxis & Saber*, 5(9), pp.13-29.
- González, A., Contreras, E., Mollinedo, G. y Álvarez, M. (2018). *Geografía. Secundaria. Serie Aprender a ser*. México: Ek Editores.
- González, P., Rodríguez, M. y González, J. (2018). *Geografía 1. Infinita Secundaria*. México: Ediciones Castillo.
- Gurevich, R. (2001). Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa. En Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales II Teorías con prácticas*, (pp.159-182). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: del fin de los territorios a las multiterritorialidad*. México: Siglo XXI.
- Harvey, D. (1994). *La construcción social del espacio y del tiempo: una teoría relacional*. Recuperado de

- <https://leerlaciudadblog.files.wordpress.com/2016/05/harvey-la-construccic3b3n-social-del-espacio-y-del-tiempo.pdf>
- Harvey, D. (2004). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Harvey, D. (2005). *El “nuevo” imperialismo: acumulación por desposesión*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.org.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Harvey, D. (2012). *El enigma del capital*. Madrid: Ediciones Akal.
- Harvey, D. (2017). *El cosmopolitismo y las geografías de la libertad*. Madrid: Ediciones Akal.
- INEGI. (2009). *Prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos. Nahuatzen, Michoacán de Ocampo*. Disponible en [http://www3.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos\\_geograficos/16/16056.pdf](http://www3.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos_geograficos/16/16056.pdf)
- Marlo, M. (2018). *Cherán K’eri, siete años de autonomía política*. Somos el medio. Recuperado de <https://www.somoselmedio.com/2018/07/19/cheran-keri-siete-anos-de-autonomia-politica/>
- Mançano, B. (2004). *Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución para una lectura geográfica de los movimientos sociales*. Recuperado de <https://web.ua.es/en/giecryal/documentos/documentos839/docs/bmfunesp-5.pdf>
- Mançano, B. (2009). *Sobre la tipología de los territorios*. Recuperado de <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territorios-espanol.pdf>
- Mançano, B. (2011). Territorios, teoría y política. En Georgina Calderón y Efraín León (Coords.) *Descubriendo la especialidad social en América Latina*. Editorial Ítaca: México.
- Martínez, H. (2020). *Teoría del conflicto, una perspectiva geográfica*. México: UdeG, Centro Universitario de la Costa Sur.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Editorial: Paidós Ecuador.



- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Editorial Siglo XXI
- Montalvo, E. (2013). Desafío neoliberal en México: despojo “democrático” de los derechos sociales. En *Neoliberalismo. La dictadura (realmente) perfecta*, (pp. 29- 62). México: Editorial Ariel.
- Navarro, J. (2018). *Geografía*. México: Ediciones Larousse.
- Ortega, J. (2000). *Los horizontes de la geografía. Teoría de la geografía*. Barcelona: Ariel.
- Pagés, J. (2009). “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Recuperado de [http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos\\_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf](http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf)
- Paredes, D. (2015). Pautas para la formación de maestros desde la perspectiva deweyana. En Juan Ramos, José Serrano y Blanca Trujillo, *Deliberar con Jon Dewey: ciencias sociales y educación* (205-227). México: UPN-Horizontes Educativos.
- Pasillas, M. (2015). Dewey: el maestro y la educación como reconstrucción continua de la experiencia. En Juan Ramos, José Serrano y Blanca Trujillo, *Deliberar con Jon Dewey: ciencias sociales y educación* (183-204). México: UPN-Horizontes Educativos.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Editorial Graó.
- Pie de Página (2019). *Mujeres de fuego* [Video]. Vimeo. Recuperado de <https://vimeo.com/332789452>
- Raffestin, C. (2013). *Por una geografía del poder*. El Colegio de Michoacán: Zamora.
- Roux, R. (2019). *Despojo*. Recuperado de [http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/659trabajo.pdf?PHPSESSID=36ba34cf8bc4c64be1e5d17b4a30a158](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/659trabajo.pdf?PHPSESSID=36ba34cf8bc4c64be1e5d17b4a30a158)
- Rubio, B. (2012). El modelo neoliberal y el dominio desarticulado de la industria sobre la agricultura 1990 - 2002. En *Explotados y excluidos. Los campesinos*

- latinoamericanos en la fase agroexportadora neoliberal*, pp.113 -135. México: Plaza y Valdez.
- Saquet, M. (2015). *Por una geografía de las territorialidades y de las temporalidades. Una concepción multidimensional orientada a la cooperación y el desarrollo territorial*. Universidad Nacional de la Plata
- Salazar, G. (2015). *Cherán, el pueblo p'urhépecha que instauró un autogobierno con éxito en México*. GlobalVoices. Recuperado de <https://es.globalvoices.org/2015/04/06/cheran-el-pueblo-purepecha-que-instauró-un-autogobierno-con-exito-en-mexico/>
- Sesí Irekani (2020). *Entrevista a Alicia* [Video] Facebook. Recuperado de <https://www.facebook.com/ColectivoSesilrekaniCheran/videos/544041259585116/>
- Sesí Irekani (2020). *Cherán: 9 años avivando la memoria Araceli* [Video]. Facebook. Recuperado de <https://www.facebook.com/ColectivoSesilrekaniCheran/videos/555333482059493/>
- Sesí Irekani (2020). *Cherán: 9 años avivando la memoria Adrián* [Video]. Facebook. Recuperado de <https://www.facebook.com/ColectivoSesilrekaniCheran/videos/903065456833964/>
- Smith, N. (1984/2020). *Desarrollo desigual. Naturaleza, capital y la producción del espacio*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Valero, M. (2020). Conflicto. En Alejandro Benedetti (Dir.) *Palabras clave para el estudio de fronteras*, (pp.147-158). Buenos Aires: TeseoPress.
- Velázquez, V. (2019). *Territorios encarnados Extractivismo, comunalismos y género en la Meseta P'urhépecha*. México: CIESAS, UdeG, Cátedra Jorge Alonso.
- Vila, E. (2011). Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación* 56/3.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrourtu Editores.