



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

CAMPO DE CONOCIMIENTO: GEOGRAFÍA

GEOGRAFÍA, TERRITORIALIDAD Y PODER. LOS ESTUDIOS DE CASO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO, REFLEXIÓN E IMPLEMENTACIÓN EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR.

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (GEOGRAFÍA)

PRESENTA:

JOSÉ ALFREDO GRIMALDO REYNOSO

TUTOR PRINCIPAL:

DR. FEDERICO JOSÉ SARACHO LÓPEZ

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DR. FAUSTO RICARDO DÍAZ BERISTAÍN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DR. GUILLERMO CASTILLO RAMÍREZ

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

DR. DAVID ISRAEL ALBERTO HERRERA SANTANA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MTRO. LUIS MANUEL PÉREZ GALVÁN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX, AGOSTO 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la MADEMS por brindarme la oportunidad de continuar con mis estudios y alcanzar una meta más en mi vida.

Al Mtro. Eduardo Domínguez Herrera por su paciencia, su tolerancia, por creer en mi y por su apoyo incondicional siempre.

Al Dr. Federico José Saracho López, mi tutor principal, primero por su paciencia, por sus comentarios, observaciones y sus valiosas sugerencias, para poder así llevar este trabajo a buen puerto.

Al Dr. Fausto Ricardo Díaz Beristain, miembro de mi comité, quien me guio por el camino de la psicopedagogía y el maravilloso mundo de enseñar y aprender, lo cual agradezco profundamente.

Al resto del comité integrado por el Dr. Guillermo Castillo Ramírez, por el Dr. David Israel Alberto Herrera Santana y por el Mtro. Luis Manuel Pérez Galván, a cada uno de ellos por su valioso tiempo para la revisión de esta tesis.

A mis compañeras y compañero de generación, por su presencia, comentarios, por sus conocimientos y por todo.

A los profesores de la maestría por escuchar y por compartir sus conocimientos.

A Emiliano mi hijo y a su madre Bárbara por su paciencia.

A Gabriela Medina por estar.

A Emiliano

RESUMEN: En este trabajo se propone a los estudios de caso como estrategia didáctica de aprendizaje (desde el denominado aprendizaje experiencial vinculado a la enseñanza situada) para el desarrollo, reflexión e implementación en el nivel medio superior, fundamentalmente para abordar la territorialidad y el poder desde las propuestas del plan de estudio de la asignatura Geografía Política de la Escuela Nacional Preparatoria. Dichas propuestas se sustentan en una nueva geografía política no solo interesada en el Estado como objeto de estudio, sino una geografía política concebida como una geografía del poder, ejercido por diversos actores sociales y en diferentes escalas geográficas, desde la escala local, la más próxima de los alumnos y su interrelación con las escalas nacional y mundial. En este trabajo también, se pretende analizar los intersticios entre la pedagogía crítica, con algunos enfoques del constructivismo, el sociocultural y el cognitivo, así como el dialogo que pueden entablar con la geografía política del poder. Lo anterior para fortalecer por medio de estudios de caso el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía política y la territorialidad generando procesos de pensamiento crítico y reflexivo que vinculen la relación espacio-sociedad dentro del contexto local de los alumnos.

ABSTRACT:

In this work, case studies are proposed as a didactic learning strategy (from the so-called experiential learning linked to situated teaching) for the development, reflection and implementation at the upper secondary level, to address territoriality and power from the proposals of the study plan of the Political Geography subject of the National Preparatory School. These proposals are based on a new political geography not only interested in the State, but a political geography conceived as a geography of power, exercised by various social actors and at different geographical scales, from the local scale, the closest to the students and its interrelationship with national and global scales. This work also aims to analyze the interstices between critical pedagogy, with some constructivist, sociocultural and cognitive approaches, as well as the dialogue they can establish with the political geography of power. The above is to strengthen, through case studies, the teaching-learning process of political geography and territoriality, generating critical and reflective thinking

processes that link the space-society relationship within the local context of the students.

Índice

Introducción.....	6
Capítulo 1: Perspectivas teóricas y enseñanza de la Geografía Política.....	17
1.1 La constitución conceptual e histórica de la geografía política y la geografía crítica.....	18
1.2 Geografía, espacio, territorialidad y poder.....	27
1.3 Geografía política en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).....	38
Capítulo 2. Enseñanza aprendizaje, un plano de reflexión y crítica.....	45
2.1 El enfoque reflexivo de John. Dewey.....	48
2.2 La pedagogía crítica de Paulo Freire.....	51
2.3 Algunos supuestos básicos del constructivismo sociocultural y cognitivo.....	60
2.4 Los intersticios entre el constructivismo, pedagogía y geografía crítica.....	64
Capítulo 3. Consideraciones teóricas de los estudios de casos como estrategia didáctica. El diseño y la implementación.....	66
3.1 El estudio de caso como estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje.....	67
3.2 La propuesta.....	70
3.3 Proceso y formulación de nuestra actividad.....	72
3.4 La adecuación de nuestro trabajo y el vínculo entre los programas de estudio; geografía política y geografía económica 2018, Escuela Nacional Preparatoria...	80
3.5 Metodología.....	83
3.6 Instrumento diagnóstico.....	84
3.7 Técnicas didácticas y recursos que se utilizaron durante la práctica docente vía zoom.....	85
3.8 Actividades.....	90

Conclusiones. Los nuevos retos en la enseñanza de geografía política...	99
Anexos.....	104
Anexo 1. Nuestra intervención.....	104
Anexo 2. Estudios de caso y recursos utilizados en la práctica docente.....	139
Referencias.....	183

Índice de cuadros.

Cuadro 1. Áreas generales de competencia del maestro B.O. Smith, en Cooper, 1996.....	11
Cuadro 2. Plan de estudios de geografía política de la ENP, 1996.....	41
Cuadro 3. Plan de estudios de geografía política de la ENP, 2018.....	42
Cuadro 4. Fragmentos tomados de los planes de estudio de geografía política de la ENP, 1996 y 2018.....	43
Cuadro 5. Técnicas didácticas sugeridas por estrategia didáctica.....	86
Cuadro 6. Niveles de logro de acuerdo a la Taxonomía de Bloom.....	105
Cuadro 7. Participación de alumnos y alumnas.....	133

Índice de figuras

Figura 1. Elaboración propia. Paradigmas en psicología de la educación.....	46
Figura 2. Elaboración propia. Esquema de aproximaciones constructivistas con datos de Rojas y Tirado.....	61
Figura 3. Elaboración propia en base a los Criterios para elegir un buen caso en la enseñanza. Tomado de Díaz Barriga.....	69
Figura 4. Elaboración propia. Esquema sobre el diseño de nuestra propuesta pedagógica.....	78

Figura 5. Elaboración propia. Fases para la aplicación del estudio de caso, en base a la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2005.....	92
Figura 6. Elaboración propia. Esquema sobre la adecuación del diseño e intersticios entre los programas de geografía, geografía económica y geografía política de la ENP.....	97
Figura 7. Elaboración propia. Esquema de nuestra secuencia didáctica, algunos elementos fueron tomados de Aula Planeta.....	98
Figura 8. Escalas numérica y gráfica.....	127
Figura 9. Elaboración propia. Esquema sobre los resultados y experiencia de nuestra práctica docente.....	132
Gráfica 1. Estilos de aprendizaje (VAK).....	104
Gráfica 2. ¿Qué es el territorio? Diagnóstico.....	123
Gráfica 3. ¿Qué es el territorio? Post.....	124
Gráfica 4. ¿Qué entiendes por territorialidad? Diagnóstico.....	125
Gráfica 5. ¿Qué entiendes por territorialidad? Post.....	125
Gráfica 6. ¿Qué entiendes por relaciones de poder? Diagnóstico.....	126
Gráfica 7. ¿Qué entiendes por relaciones de poder? Post.....	127
Gráfica 8. ¿Qué escalas geográficas conoces? Diagnóstico.....	128
Gráfica 9. ¿Qué escalas geográficas conoces? Post.....	128

Introducción

Este no es un trabajo que profundiza en las problemáticas generales que se presentan en el nivel medio superior, muchas de estas son bien conocidas, por ejemplo: la deserción escolar, el bajo rendimiento escolar, violencia, desigualdad socioeconómica, acoso escolar y sexual, consumo de alcohol y drogas, desatención de autoridades, padres de familia y personal docente (sin generalizar), baja formación docente y desprotección laboral, entre otros. Sin embargo, existe una problemática que particularmente quiero resaltar y es lo que si profundiza este trabajo: poco interés de los alumnos en las materias y la forma en que estas se imparten; en nuestro caso específicamente desde la geografía. En este sentido, uno de los objetivos básicos de la tarea docente, es lograr captar la atención y el interés de las y los alumnos. Establecer con ellos una comunicación asertiva que permita afrontar y dar respuesta de la mejor manera posible a diversas situaciones que se presenten en las aulas. Al respecto, es preciso diseñar propuestas de enseñanza-aprendizaje que faciliten la comprensión de categorías de análisis utilizadas y aproxime a las y los estudiantes a comprender de mejor manera la relación espacio-sociedad en diferentes escalas geográficas. “Acompañar pedagógicamente a los [estudiantes en el nivel medio superior] en la ciencia geográfica interpela el rol docente permanentemente, para generar un pensamiento estratégico, que permita atender nuevas y diversas demandas de aprendizaje en los espacios curriculares, vinculados al elevado grado de abstracción en las concepciones teóricas y a las metodologías disciplinares de la geografía” (Folmer y Sardi, 2019: 1).

Ahora bien, el uso de metodologías didácticas eminentemente pasivas y sumamente descriptivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía política, así como un elevado grado de abstracción en las concepciones teóricas, además de un enfoque regional e histórico, no permiten conectar con las y los alumnos de la mejor manera y tampoco desarrollar capacidad crítica. Sin duda uno de los principales objetivos que busca la tarea educativa, tanto en las políticas públicas como en la literatura científica y en las actividades docentes, es la de formar

ciudadanos en la escuela que desarrollen capacidad crítica. No obstante, como menciona Diego García Ríos (2019:180) “son escasas las situaciones en las que se explica qué es el pensamiento crítico, donde se indaguen sus finalidades, límites y sus formas de construcción y aprehensión”. La geografía (en general y la geografía política en particular) al ser una ciencia social, recoge esta responsabilidad y apela a este propósito formativo de manera permanente, sin embargo, pocas veces se profundiza en las estrategias didácticas que se realizan en el aula y sus resultados. Existe interesante literatura pedagógica vinculada a la enseñanza de las ciencias sociales que tiene como objetivo principal desarrollar la formación de ciudadanos críticos y democráticos en las escuelas (Frigerio y Diker, 2005; Tamayo, Zona y Loaiza, 2015; Pagés, 2016). En el caso de la geografía escolar¹, en los últimos años, se ha venido generando una actualización científica que intenta romper con las miradas tradicionales (predominantemente físicas, enciclopédicas y descriptivas), introduciendo abordajes que se vinculan a las corrientes epistemológicas críticas que buscan el análisis de los procesos espaciales desde la complejidad y el conflicto social. Por otro lado, esta renovación también ha implicado un cambio en la didáctica de la geografía. No obstante, su puesta en práctica y constancia no es tarea fácil y por ello se crea la necesidad de fortalecer los valores ético-políticos en las universidades que formen profesores de geografía, con el objeto de continuar transitando en la dirección antes mencionada. En este sentido, la MADEMS² (Maestría en Docencia para la Educación Media Superior), coadyuva

¹ Si bien, es cierto que se han intentado tender puentes de diálogo entre la geografía académica y la geografía escolar, considero que estos aún son insuficientes. Además, las diferentes posturas teórico-metodológicas que asumimos las y los geógrafos más que diferencias, se convierten en rupturas casi irreconciliables, en cacicazgos muchas veces sin sentido, que lo único que logran es mantener a nuestra disciplina situada muchas veces más en lo cosmético, que en lo realmente importante. También el desdén de la geografía académica por la escolar muestra esa realidad de la disciplina. Fuego amigo. Es cierto, que la reflexión teórica y metodológica no es ajena a la tradición del pensamiento geográfico, pues las rupturas y diferencias en las prácticas científicas al interior de la geografía, que encontramos en la historia de nuestra disciplina, están fundamentadas y tienen sus raíces en diferentes concepciones filosóficas y metodológicas de la ciencia en general y el espacio en particular.

² El Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) se crea en reconocimiento a la importancia que tiene la educación media superior para el país y para la UNAM. MADEMS fue desarrollada para formar docentes expertos para la educación media superior. Es un programa donde la formación práctica en planteles de bachillerato, guiada por expertos de la disciplina (en este caso geografía) de manera conjunta con expertos en el campo de la psicopedagogía, es el eje de formación para los maestrantes.

para lograr estos objetivos, pero ¿cómo desarrollar el pensamiento, autónomo, crítico y reflexivo? ¿qué estrategias adoptar para recuperar el espíritu crítico de la disciplina? Primero hay que empezar por el profesor, es decir, no puedes dar lo que no tienes y tampoco pedirlo. Segundo, inevitablemente aquí surge la tradicional discusión que se genera en el seno de la didáctica específica, que está vinculada con la necesidad de realzar el paradigma de la geografía radical³ para lograr adoptar formas específicas en la acción que estén comprometidas con los propósitos formativos de la práctica docente que se pretende. (Villa y Zenobi, 2006; García, 2019). Lo cual conlleva al replanteamiento de un modelo no solo disciplinar sino pedagógico y didáctico, puesto que para generar pensamiento crítico en el aula (y en la vida) es imprescindible la construcción dialéctica de ese binomio. (Gurevich, 2005).

La enseñanza de la geografía política desde nuestra perspectiva se corresponde entonces con los paradigmas de la pedagogía y la geografía críticas, en este sentido Carr y Kemmis (1998) afirman respecto de la ciencia crítica que, para cambiar la educación, para comprenderla e interpretarla es necesario un proceso de transformación. Anteriormente, mencioné que, para lograr los objetivos de este trabajo, era necesario comenzar por el profesor, Giroux (1990) reflexiona acerca del rol de los profesores como intelectuales transformadores. Es decir, el trabajo de los docentes articula la reflexión y la acción con el propósito de potenciar desde luego las habilidades y conocimientos de los y las estudiantes, pero también desarrollar su capacidad crítica, reflexiva y de argumentación, que durante su vida tendrán que aplicar, además de asumirse como ciudadanos conscientes y justos. Desde esta perspectiva, la educación y la geografía contribuyen al empoderamiento social, es decir, al cambio personal y social, pueden favorecer a formar sujetos activos, cooperativos y socialmente comprometidos. La enseñanza de la geografía política y el poder en diferentes escalas geográficas puede contribuir a estimular en las y los estudiantes una conciencia ciudadana, conciencia que además permite

³ En el capítulo 1, se hace una breve contextualización acerca de la geografía radical y la geografía crítica.

reconocerse como sujetos activos de la realidad caracterizada por tensiones y conflictos.

Este trabajo pretende indagar el lugar que ocupa en general la enseñanza de la geografía política y en particular el concepto de territorialidad y sus implicaciones en la escala local de los alumnos y otras. Se parte de la idea acerca de la relevancia de enseñar a partir de conceptos clave que permiten sostener, a lo largo de una secuencia de enseñanza, la presencia de un eje transversal que sea motivo para provocar aprendizajes relevantes y significativos. Éstos podrán contribuir a que los estudiantes interpreten la vida social con sus valores y contradicciones, así como también, los contextos territoriales que la explican. (Nin, 2021). Resulta pertinente considerar la dimensión ética de la geografía crítica (Ortega,2004), la que supone reivindicar los valores sustantivos en relación a las personas, la igualdad, la libertad individual y social, el derecho a condiciones de vida y relaciones sociales no discriminatorias, ni abusivas y discriminatorias. La promoción de la igualdad, la dignidad, el respeto por los otros, se constituyen en pilares de una geografía política que se utilice para visualizar y en medida de lo posible resolver problemas sociales a partir del dialogo y la convivencia de opiniones diferentes.⁴

Indagar los aportes teóricos y las producciones académicas que se conforman desde la geografía política para abordar las explicaciones y análisis acerca de los conceptos de territorialidad, poder y escalas geográficas; sus propuestas y diseños curriculares, así como la interpretación que los docentes realizan de éstos constituyen una dimensión clave para los fines de este trabajo.

Cabe señalar que esta tesis se ha tenido que modificar con respecto a su metodología y sus implicaciones previstas. La esencia de la tesis se mantiene, sin embargo, se contempló inicialmente en dos estrategias didácticas: el estudio de caso y el trabajo de campo, con una metodología de investigación-acción. El trabajo de campo se contempló realizarlo en el Centro Histórico de la Ciudad de México, no

⁴ Vivimos en un mundo conflictivo y convulso, atreverse a proponer el dialogo y el respeto como alternativas a la violencia y sus implicaciones, parece un sueño, una utopía, pero es importante proponer, intentarlo, realizarlo. No estamos hablando de una panacea, sino del día a día en las aulas, lo cual indiscutiblemente brinda la autoridad moral para intentar cambiar ciertas aristas de una compleja realidad.

obstante, la pandemia modificó estos planes, así como las prácticas educativas que se realizaron en el transcurso de la maestría. En el contexto escolar se han presentado diferentes situaciones muy complejas que vinieron a cambiar toda una serie de hábitos con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje que se han desarrollado en la presencialidad. Las circunstancias e implicaciones que conllevan la pandemia forzaron a modificar sobre la marcha algunos de los objetivos principales de este trabajo, sin embargo, no ha sido pretexto para no continuar con el mismo.⁵

Ahora bien, uno de los propósitos de este trabajo es contribuir al debate para mejorar las prácticas de enseñanza y el proceso de aprendizaje de las y los alumnos en el nivel medio superior, por medio de la geografía política. Sin duda, es todo un reto lograr vincular, por un lado, contar con el conocimiento experto de la disciplina y, por otro lado, contar con el dominio de los aspectos centrales de la práctica docente: cómo se genera el aprendizaje y cómo enseñar y evaluar en concordancia, es decir, contar con conocimientos sólidos en psicopedagogía. También resulta fundamental conocer cómo trabajar con adolescentes. Qué elementos del contexto social y normativo enmarcan la labor de los docentes que influyen en ella. De acuerdo a James Cooper (1999), es fundamental que un profesor cuente con las siguientes características para poder ejercer una mejor práctica docente.

⁵ El diseño y la implementación de mi práctica docente se adecuó debido a las circunstancias que se presentaron en un contexto de pandemia. Esta situación derivó en buscar alternativas y adecuaciones a los planteamientos originales. No fue posible desarrollar la estrategia con alumnas y alumnos de la asignatura de geografía política por diferentes situaciones que no estuvieron a mi alcance poder controlar, sin embargo, se logró realizar la implementación con un grupo de la ENP plantel 8, de la asignatura de geografía económica, de sexto año. También se pudo implementar con un grupo de cuarto año en la asignatura de geografía, la esencia de mi trabajo se conservó y resultó enriquecedor ya que lo que estaba planeado para una asignatura en específico, se logró implementar de forma exitosa en los cursos de geografía general y geografía económica.

Cuadro 1. Áreas generales de competencias del maestro B.O. Smith, en Cooper, 1996.

Dominio de la disciplina que se va a enseñar	Dominio del conocimiento teórico acerca del aprendizaje y la conducta humana.	Demostración de actitudes que promuevan el aprendizaje y las relaciones humanas significativas.	Conocimiento de las estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje que facilitan el aprendizaje de los alumnos.
----------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, Sardi y Folmer (2019:8) mencionan el vínculo entre la teoría y la práctica desde la geografía, pero también la importancia de conocer estrategias didácticas, así como contar con el conocimiento teórico acerca del aprendizaje. “Entonces los procesos de enseñanza y aprendizaje implican una comunicación pedagógica, la mediación ocurre con las/os docentes como guías, que realizan preguntas específicas que vinculan los circuitos urbanos o los estudios de caso con la teoría, para lograr el aprendizaje de un tema. De esta forma el docente es un guía clave para la construcción de significados que ponen en diálogo, permanentemente, la teoría y la práctica”.

Cabe señalar que desde hace algunos años que la geografía escolar en general y la geografía política en particular han venido experimentando cambios a partir de la resignificación de los conceptos centrales de la disciplina como territorio, lugar y espacio, los cuales se analizan como un producto histórico que es el resultado de relaciones de dominación y poder entre los actores sociales que lo disputan. Así, podemos decir que la geografía como disciplina científica y la geografía escolar no pueden ni deben mantenerse aisladas. Luego entonces, es necesario un diálogo permanente para que los propósitos y el sentido de la enseñanza de la geografía en cualquier nivel educativo confluyan en una selección y una forma de tratar los contenidos que aproximen a estudiantes y docentes hacia una trama compleja que

permita pensar que todo hecho geográfico es, fundamentalmente, de carácter social. Autores como Villa y Zenobi, 2006; Fernández Caso y Gurevich, 2007; García Ríos, consideran que este giro en la geografía escolar ha sido fundamental en su tan necesaria renovación, es una geografía renovada, además en esta renovación se necesitan abordajes didácticos y disciplinares que favorezcan los procesos de construcción de pensamiento crítico en el aula. (Prieto y Lorda, 2011). Esta renovación ha implicado e implica una modificación de la didáctica específica de la disciplina con respecto a la geografía de antaño, en sus rasgos generales, tenía y tiene prácticas docentes tradicionales en donde los alumnos ocupan un lugar de meros receptores pasivos.

La geografía política en sus nuevos enfoques críticos coadyuva a fortalecer los valores ético-políticos en el nivel medio superior y en las universidades tanto de docentes como estudiantes, además de cumplir con uno de los objetivos más importantes que persigue la tarea educativa, tanto en políticas públicas como en literatura científica, entre otros ámbitos: formar ciudadanos en la escuela que desarrollen capacidad y pensamiento crítico. No basta, una geografía política repleta de inventarios y descripciones, entre “buenos” y “malos”, las relaciones de poder en el espacio y por el territorio, están presentes en todos lados, en diversas escalas, entre diferentes actores sociales, por diversos motivos. No únicamente, entre las grandes potencias. La enseñanza despertará mayor motivación en los alumnos si los contenidos son trabajados desde lo real y concreto (Giroux, 1997). Aún más cuando hablamos de geografía, en donde los problemas parten de situaciones verdaderas y deben ser enseñados en virtud de las relaciones que tienen los alumnos y las alumnas con su contexto inmediato y el mundo del que son y forman parte, lo cual de alguna manera los vuelve más sensibles a las situaciones presentadas.

En este sentido y como menciona Diego García (2019), es importante reflexionar sobre las siguientes preguntas ¿qué geografía política enseñar en la preparatoria?, ¿de qué manera trabajarla?, ¿qué estrategias adoptar para recuperar el espíritu crítico de la disciplina?, ¿cómo lograr que sea significativa o qué les interese a los

alumnos y alumnas?, ¿cómo desarrollar el pensamiento autónomo y crítico en los alumnos?

De hecho, la perspectiva de la geografía política desde su visión crítica supone un abanico de conceptos y abordajes de contenidos que apuntan a la dirección mencionada. Para que exista la construcción de una crítica geográfica, es importante que el docente lleve a cabo el enfoque de la geografía crítica en términos teóricos, ideológicos, metodológicos y didácticos. Considero importante destacar la importancia que puede tener el trinomio disciplina-psicopedagogía-didáctica para la construcción y consecución de los objetivos críticos en la pedagogía que un docente pretende ejercer. Esta seguridad conceptual, sumada a la obligatoria actualización teórica disciplinar y psicopedagógica volverá al enseñante un intelectual (Giroux, 1997). El enfoque holístico y versátil de la geografía crítica posibilita adoptar formas de enseñanza que le permiten al docente construir metodologías relacionales y dialógicas; no autoritarias ni de adoctrinamiento o imposición.

Ahora bien, en el ámbito educativo, desde la docencia, no basta tener amplios conocimientos sobre la disciplina, es indispensable contar con conocimientos sólidos sobre diversas teorías educativas, ser conscientes de ellas y reconocer la complejidad que supone interpelar registros teóricos psicopedagógicos y disciplinares que logren relacionarse y converger en posicionamientos epistemológicos, en aras de lograr mejores prácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El espacio geográfico, las múltiples territorialidades y las diversas problemáticas territoriales requieren de un abordaje a distintas escalas, multidimensional y que combine diversas fuentes, en donde además los procesos de enseñanza-aprendizaje impliquen una comunicación pedagógica y disciplinar constante.

En consecuencia, se analizará en este trabajo a la geografía como un espacio social que se construye a través del tiempo, caracterizado por elementos materiales y simbólicos, que reflejan múltiples territorialidades, relaciones de poder, necesidades e intencionalidades. En este sentido, la particular relación del individuo con el entorno que le rodea construye el contexto espacial sobre el que la geografía política

focaliza su interés disciplinario, entendiendo contexto como un escenario de interacciones en medio de diferentes elementos que, a su vez, conforman una totalidad. Este escenario para Agnew (1987:5) “no es más que el producto de un día a día; de interacciones personales que desembocan en construcciones sociales” que, a su vez, integra diferentes escalas geográficas, de lo personal, lo local y hasta lo global (Taylor y Flint, 2002). A tal efecto, para la Geografía Política, como sostiene Agnew (1987: 60), la base fundamental explicativa, por ejemplo, de diversos conflictos territoriales la determinan las particularidades de la localidad (Ríos Sierra, 2016). De hecho, ello supone un amplio campo de estudio, pues existen vastos marcos de análisis de interpretación que van desde cuáles y cómo se construyen las referidas particularidades de la localidad; qué factores determinan su cambio; o cómo se articulan estas lógicas con las de otras escalas geográficas de mayor magnitud (Wallerstein, 2004) y que confieren un carácter explicativo que trasciende de eventuales problemas de casualidad o de “falacia ecológica” (Linke & O’Loughlin, 2015). Es así, que los nuevos enfoques de la geografía política en su enseñanza abren las posibilidades de ofrecer propuestas significativas en los saberes, aprendizajes, necesidades formativas e intereses de los alumnos.

En este sentido, son pocos los trabajos centrados en la enseñanza de la geografía política en el nivel medio superior y los que hemos logrado analizar están enfocados en un contexto regionalista y descriptivo. Seguramente, para ciertos fines, puede resultar pertinente, sin embargo, no generan procesos de pensamiento crítico, no logran la manera de involucrar a las y los alumnos en sus propósitos, por tanto, resulta infructuoso la mayoría de las veces. En este trabajo, se busca abordar como se ha subrayado, la enseñanza de la geografía política, desde otra óptica, la cual permita involucrar a las y los estudiantes, en donde se asuman como actores sociales y políticos en su relación con otros actores y el territorio.

A partir de las consideraciones anteriores, los objetivos de este trabajo son los siguientes:

Objetivo general

Fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía política y la territorialidad generando procesos de pensamiento crítico y reflexivo que vinculen la relación espacio-sociedad dentro del contexto local de los alumnos.

Objetivos específicos

- Brindar a los estudiantes a partir de estudios de casos herramientas conceptuales para analizar y reflexionar de manera crítica diversas problemáticas territoriales que requieren de un abordaje en diferentes escalas geográficas.
- Valorar los aportes de la geografía política crítica en la construcción del conocimiento social, a partir de la implementación de estudios de casos, centrados en problemáticas de actualidad.
- Promover comportamientos de autonomía, creatividad y participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de la geografía crítica y enseñanza situada.

Para lograr los objetivos, el trabajo se ha estructurado en tres capítulos.

En el capítulo uno se realizará una aproximación a los enfoques teóricos de la geografía política, así como a los autores y los principales conceptos que desde la disciplina guiarán esta investigación; espacio, territorialidad, poder y escalas geográficas, abordados por Henri Lefebvre, Claude Raffestin, Robert Sack y Peter Taylor. También se realizará un breve análisis sobre los principios fundamentales de la geografía política (crítica y del poder)⁶ y los principales

⁶ Antes de abordar el primer capítulo de este trabajo, es importante resaltar que, para la enseñanza de una geografía crítica, es necesaria una pedagogía crítica. En este sentido, no se abordará a profundidad la historia de la geografía radical y de la geografía crítica, únicamente se brindará un breve panorama general.

La geografía crítica surge a finales de la década de los sesenta en los países anglosajones y Francia y reposiciona a la geografía dentro de las ciencias sociales, al explicar el espacio geográfico desde una dimensión social. Surge como respuesta a los distintos enfoques imperantes hasta esos momentos; tanto posturas tradicionales (naturalistas, regionalistas, paisajistas) como otras geografías renovadas para su tiempo (cuantitativa, de la percepción y humanista), disputando así la vanguardia teórico-conceptual de la disciplina. (Ortega, 2000).

debates entre la relación geografía, política y poder, así como el papel que ha jugado la geografía política en el ámbito escolar en nuestro país; en el nivel medio superior y específicamente en la Escuela Nacional Preparatoria.

El capítulo dos, se enfoca en primera instancia y de manera breve la propuesta del enfoque reflexivo planteada por J. Dewey, en dos sentidos 1) como práctica reflexiva docente y 2) aprendizaje como dialogo entre docentes y estudiantes. En un segundo momento, se revisarán tanto la pedagogía crítica propuesta por Paulo Freire y los puntos de convergencia o los intersticios que se pueden identificar con el constructivismo fundamentalmente en sus dimensiones socio-cultural y cognoscitiva, así como sus aportes al proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos aportes se pueden reflejar en el llamado aprendizaje experiencial, vinculado a las enseñanzas situadas y reflexivas, vinculadas a los supuestos del constructivismo sociocultural. (Díaz, 2006). La enseñanza situada y reflexiva, así como la pedagogía crítica plantean cambiar la idea del que conocimiento escolar y la enseñanza se circunscriben a la mera transmisión de contenidos centrados en la disciplina y descontextualizados o al margen de los lugares o comunidades donde se produce y aplica, y proponen más bien lograr una autentica educación para la vida, el desarrollo y la formación crítica, reflexiva y amplia de la persona. Lo anterior, coadyuva en el dialogo que se presenta entre los contenidos disciplinares de la geografía y las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje situada y experiencial, para generar una base sobre la cual se puedan representar las diferentes formas que puede adoptar la crítica, la didáctica constructiva y la reflexión, en tanto construcción pedagógica.

La geografía crítica interpela las problemáticas de la desigualdad y pobreza existentes en la sociedad y para analizarlas considera relevante comprender la estructura y funcionamiento del capitalismo. La especificidad de esta perspectiva radica, primero en reconocer que la sociedad no avanza realmente hacia el progreso en su conjunto, sino hacia procesos de desigualdad, explotación, contaminación, guerras, entre otros avatares y que estos corresponden a la lógica del capital y las dinámicas del poder en su conjunto. Segundo, en adoptar la teoría social (crítica) y ciertos aportes de las ciencias sociales (el análisis del poder, la desigualdad), para comprender, explicar y problematizar el objeto de estudio de la geografía. De esta manera, el objeto disciplinar pasa a ser la relación espacio-sociedad y en la mayoría de las interpretaciones, se entiende que es el proceso social el que explica la forma espacial y no al revés. De esta manera el enfoque crítico se va consolidando y va permeando otras subdisciplinas, es el caso de la geografía política y su análisis del poder.

En el tercer capítulo, y en un primer apartado nos centramos en las características de los estudios de caso como estrategia didáctica y no como metodología de la investigación. Si bien, algunas de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se vinculan a la perspectiva situada y a la experiencial (como son los estudios de caso), proceden de varias décadas atrás, se le ha reconsiderado y recreado desde el enfoque sociocultural.

En un segundo apartado, se describe, la metodología, el desarrollo, la implementación y los resultados de nuestra práctica docente (y la estrategia didáctica). La implementación de la práctica docente se realizó con el grupo 612 de sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria, en la asignatura de Geografía Económica en el plantel 8 “Miguel Schulz”, el grupo cuenta con 37 alumnos en total (24 mujeres y 13 hombres) y ya está conformado por diez equipos. La intervención se realizó en seis sesiones de 50 minutos cada una, los días 9, 10, 12, 16, 17 y 19 de noviembre del 2021, en el turno matutino, todas las sesiones se realizaron en línea por medio de la plataforma ZOOM. Con el grupo se impartieron las siguientes temáticas: *Territorio, poder y procesos políticos. Actores políticos que ejercen el poder en el espacio. El espacio como instrumento de poder y Espacios hegemónicos y subordinados.* Las condiciones de pandemia fueron determinantes para la implementación, ya que fue necesario considerar aspectos para los cuales no estábamos preparados y que de alguna manera influyen en los resultados. Por último, se encuentra el apartado de anexos.

Capítulo 1: Perspectivas teóricas y enseñanza de la Geografía Política.

En este capítulo proporcionamos un panorama general sobre los principios fundamentales de la geografía política y los principales debates entre la relación geografía, política y poder, así como el papel que ha jugado la geografía política en el ámbito escolar en nuestro país, básicamente en el nivel medio superior y específicamente en la Escuela Nacional Preparatoria. Cabe mencionar que, desde la Geografía Política, junto con las investigaciones para la paz y la resolución de conflictos, han realizado importantes análisis para la mejor comprensión de ciertos fenómenos políticos, entre ellos, la violencia, las migraciones, pobreza, hambre,

desigualdad y un sinnúmero de conflictos territoriales que se presentan en diversas escalas geográficas. Muchas de estas problemáticas se manifiestan a escala global, no obstante, también tienen manifestaciones locales importantes, muchas veces interconectadas, en otras no.

En un primer apartado se explican los antecedentes de la geografía política, su contexto y formas de analizar la realidad, así como los cambios teórico-metodológicos producidos por el desarrollo de las ciencias sociales y de la misma geografía política.

En un segundo apartado estudiamos específicamente los contenidos conceptuales de la primera unidad del programa de geografía política propuesto por la ENP, “Dimensión espacial del poder”, específicamente el apartado 1.2 Sociedad y territorialidad los cuales son el eje rector de nuestro trabajo:

- a) Territorio, poder y procesos políticos.
- b) Actores políticos que ejercen el poder en el espacio.
- c) El espacio como instrumento de poder.

En un tercer apartado realizamos un cuadro comparativo sobre el antiguo programa de estudio de Geografía Política y el actual, y como este permite de mejor manera a diferencia del anterior comprender el mundo conectado, complejo en el cual se generan territorialidades a diversas escalas y relaciones de poder que van desde lo global y hasta el entorno más próximo de los alumnos.

En el último apartado profundizamos sobre la importancia que debe asumir la enseñanza de la disciplina con un enfoque más próximo a la sociedad actual y al contexto de los estudiantes y en medida de lo posible contribuir a una mejor educación para una ciudadanía crítica, reflexiva y autónoma.

1.1 La constitución conceptual e histórica de la geografía política y la geografía crítica.

La geografía tiene su propia historia, sus momentos de gloria y sus épocas de crisis, sus momentos de reflexión, sus rupturas y replanteamientos. La geografía a

diferencia de otras disciplinas, sociales o naturales ha tenido serias dificultades en establecer su objeto de estudio y su método de investigación. La historia de la geografía como disciplina tiene más de 150 años de vida, se sitúa en contextos históricos determinados, por lo tanto, tiene un principio y un largo camino de evolución. “La geografía es una de las formas más antiguas de ejercicio intelectual y, pese a ello, los geógrafos profesionales no responden unánimemente a la pregunta de qué es la disciplina ni siquiera a la de qué debería ser” (Unwin, 1992: 19). Pensar y hablar sobre la geografía significa, en primer término, reflexionar sobre el uso que los geógrafos hacen de los términos, los conceptos, las analogías, que tienen que ver con el entendimiento de la propia disciplina o materia con la que trabajan. Cualquier repaso por breve que resulte de la literatura geográfica muestra el notable relajamiento intelectual que acompaña el concepto de geografía y el uso de este término, así como de su objeto de estudio. La confusión con que se manejan o se entienden. Confusión formal que descubre la confusión y falta de definición de la propia disciplina. La geografía no puede existir como disciplina si no construye un objeto propio, desde el punto de vista epistemológico. Una vieja tradición intelectual ha propendido a identificar el espacio y en general los objetos de la geografía, se llamen espacio, organización del espacio, paisaje, región, como elementos existentes, definidos, que el geógrafo se limitaba a reconocer, identificar, ubicar y, en todo caso, explicar. Es decir, como objetos en el sentido más clásico, más cartesiano, del término. “El espacio geográfico representa una categoría teórica que no se confunde ni identifica con un objeto externo a la propia geografía, existente al margen de ella. Construir este espacio geográfico como objeto de conocimiento es así el primer cometido teórico en la fundación de la geografía” (Ortega, 2000: 505). En este sentido, como se mencionó anteriormente la geografía ha atravesado sus momentos de ventura y de crisis, diferentes posturas teóricas que han hecho parecer a la geografía como una disciplina de blanco y negro, de buenos y malos, de acusaciones y descalificaciones que no suman al prestigio de la misma, sino todo lo contrario. No obstante, ha evolucionado y se ha sabido adaptar a las circunstancias del mundo que espera analizar, desde sus diferentes postulados, es una disciplina flexible en sus métodos y paradigmas con los que trata de entender

la realidad. (Checa-Artasu, 2014). Como menciona Doreen Massey; la geografía importa, y uno de sus principales objetivos es analizar los procesos que determinan la diferenciación espacial, esto hace que el objeto de estudio de la geografía sea amplio y sujeto también, a cambio y evolución. Resulta primordial destacar dos elementos clave: por un lado la geografía estudia el espacio geográfico que es o ha sido organizado por el hombre; por otro lado, la geografía trata de explicar las relaciones del hombre y las sociedades por él creadas con el entorno, con la naturaleza, puedo decir las relaciones espacio-sociedad. Así, la geografía se posiciona y se desliza hacia la defensa de la condición social como elemento identificador, entonces hablar de geografía, es hablar de una ciencia social que analiza las relaciones e interacciones de todo tipo de los fenómenos sociales vinculados al hombre en el espacio, sea este natural o no (Checa-Artasu, 2014).

Una vez delimitado el objeto de estudio de la geografía a pesar de todos sus avatares considero importante relacionar los paradigmas geográficos con los del conjunto de las ciencias sociales propuesto por Habermas y retomado por Tim Unwin (1992). El resultado es el siguiente: las geografías neopositivistas, se interpretarán en el contexto de las ciencias empírico-analíticas; las geografías de la percepción y del comportamiento, así como la geografía humanística serán consideradas ciencias histórico-hermenéuticas; la geografía radical, crítica, realista y posmoderna dentro de las ciencias críticas. Cada una de estas geografías tiene sus propias interpretaciones del objeto de estudio de la disciplina; el espacio geográfico, del cual hablaremos más adelante. Como podemos observar la geografía no es una disciplina monolítica, sino todo lo contrario, es una disciplina científica que tiene distintas visiones de la realidad con distintos giros y paradigmas. Dichos paradigmas no son ni peores ni mejores, solo diferentes y que cumplen desde sus posturas con la capacidad de analizar las relaciones del espacio y la sociedad desde múltiples perspectivas. “La confrontación de una comunidad científica supone el ejercicio de detenerse, observar y reflexionar sobre qué se estudia, cómo se lo hace, qué se sigue estudiando y de qué formas se aborda, qué se ha dejado de estudiar y qué nuevas temáticas de interés se presentan. La confrontación lleva consigo un desafío enorme en tanto el mundo ya no se

encuentra en alba del Tercer Milenio sino viviéndole de manera intensa: los cambios que hace veinte años se veían a veces y esbozaban otras, actualmente son ineludibles, insoslayables, evidentes, en los más diversos y remotos rincones” (Lindón y Hiernaux, 2006:7). Ahora bien, en el caso de la geografía escolar, en los últimos años, se incorporó a una actualización científica que ha intentado romper con las miradas tradicionales, predominantemente físicas, enciclopédicas y descriptivas, introduciendo abordajes que se vinculan a las corrientes epistemológicas críticas que buscan el análisis de los procesos espaciales desde la complejidad y el conflicto social. En este sentido el interés de este trabajo como se ha mencionado anteriormente, es de manera específica centrarse en una de las ramas de la geografía: la geografía política del poder. La geografía política se dedica fundamentalmente al análisis del conflicto en su dimensión espacial, la mayoría de las ocasiones el conflicto geopolítico, límites, fronteras, violencia, guerras, entre otros. No obstante, la geografía política del poder también analiza otro tipo de conflictos territoriales a escala individual, social, colectiva, los cuales resultan interesantes analizar ya que el poder en su dimensión espacial está presente en el día a día. La vida cotidiana es un buen pretexto para analizar las relaciones de poder en estas escalas geográficas, y así vincular la experiencia de los alumnos con el programa de la ENP y sus objetivos. Desde luego sin dejar de lado otros grandes procesos del interés de la geografía política.

La intención de este apartado no es realizar una descripción histórica sobre la geografía política, desde luego resultan y son fundamentales las obras de Ratzel, Mackinder, Kropotkin, entre otros, sin embargo, para los intereses de este trabajo me enfoco básicamente en la geografía política de los años setenta y hasta la actualidad, con el fin de comprender el panorama actual de la disciplina. En este sentido, el apartado se centra, sobre todo en el enfoque radical y crítico que ha asumido la disciplina. La renovación de la geografía política ha sido posible gracias a las innovaciones conceptuales y metodológicas que se han desarrollado desde la geografía, en las últimas décadas, específicamente en las décadas de los sesenta y setenta, procedentes sobre todo de los enfoques radical-marxista y críticos. De igual manera la geografía política de los ochenta y de los noventa ha atravesado

por las innovaciones o cambios de la época. La geografía política no está exenta de los cambios paradigmáticos que Unwin (1992) retoma de la división de las ciencias de Habermas. La geografía política convencional se ha interesado por la distribución y las consecuencias espaciales de los procesos y de los fenómenos políticos. Por antonomasia desde Ratzel y hasta la actualidad el Estado ha constituido el principal objeto de estudio de la GP. “La obra de Ratzel se puede sintetizar en el trinomio Estado-posición-dinámica. Toda la teoría ratzeliana parte y desemboca en el Estado” (Nogué, 2006:203). Además del Estado y sus implicaciones geográficas hasta el día de hoy encontramos grandes temas que son fundamentales en el análisis de la GP, por ejemplo, los nacionalismos, procesos de integración y desintegración, evolución y modificación del mapa político del mundo, el papel de las fronteras estatales, violencia, desde luego conflictos territoriales entre otros. La Geografía Política no ha abandonado, ni mucho menos, los análisis de diferentes aspectos de las relaciones internacionales contemporáneas basados, principalmente en el Estado. El propio Peter Taylor (2002) titula uno de sus principales libros *Geografía política. Economía-mundo, Estado-nación y localidad*, aunque en él se superan las limitaciones de la centralidad del Estado, hasta llegar a una definición más amplia de la disciplina; en donde no se puede negar que el Estado es uno de los espacios políticamente organizado, más influyente de los dos últimos siglos. Pero no es el único, ni tampoco es la única expresión territorial de los fenómenos políticos. Consciente de ello la geografía política de las dos últimas décadas ha extendido considerablemente su radio de acción, interesándose no solo por el Estado, sino también por toda organización dotada de poder político capaz de inscribirse en el espacio. (Méndez, 1986; Nogué, 2006). Se ha llegado, en definitiva, a una geografía política concebida como una geografía del poder (Claval, 1978; Raffestin, 2011) de un poder ideológico, económico y político capaz de organizar y transformar el territorio en sus diversas escalas, en función de intereses concretos, utilizando diversas estrategias cargadas de intencionalidades. Augusto Zamora (2016: 11), retoma a Max Weber (1919), mencionando que “la política es un término polifacético que define desde la ciencia que trata del gobierno y la organización de las sociedades humanas, especialmente los Estados, hasta una

clase o casta de personas que se dedican a tiempo parcial o completo a la actividad política...la aspiración a participar en el poder o a influir en la distribución del poder entre distintos Estados o, dentro de un Estado, entre los distintos grupos humanos que éste comprende". Norberto Bobbio (1987) menciona que no hay teoría política que no parta, de forma directa o indirectamente, de un análisis del fenómeno del poder. "Si la teoría política puede considerarse como parte de la teoría del poder la geografía política, a su vez, puede integrarse en una geografía del poder más amplia" (Nogué, 2006: 204). Ahora bien, desde distintas latitudes la disciplina se ha nutrido de diversas posturas y categorías de análisis destacando *espacio, lugar y territorio*⁷. Dentro de la geografía no podemos dejar de mencionar a autores relevantes como Santos, Massey, Agnew, Taylor, Harvey, Smith, Raffestin, Sack, entre muchos otros, que si bien plantean temas clásicos de la disciplina, también contribuyen a la configuración de una geografía política que parte de una concepción distinta de la noción de espacio político, entendido a partir de ahora como una acción colectiva localizada en un lugar concreto, como un conjunto de relaciones entre individuos, grupos, instituciones, entre otros actores sociales, los cuales constituyen una verdadera interacción política. Sobre todo, la geografía política se centra en el vínculo entre territorio y territorialidad. Territorio y territorialidad son los conceptos definitorios de la geografía política en que reúnen las ideas de poder y espacio: los territorios como espacios que se defienden, impugnan, reclaman contra las pretensiones de otros; en breve, a través de la territorialidad. Territorio y territorialidad se presuponen mutuamente otro. No puede haber uno sin el otro. Territorialidad es actividad: la actividad de defensa, control, exclusión, inclusión; territorio es el área cuyo contenido se busca controlar de esta manera. Pero, de nuevo, eso solo nos lleva hasta cierto punto. Comprender el territorio y la territorialidad en lugar de describir de qué se tratan, necesitamos comprender las relaciones espaciales y su relación con la política. Como conceptos geográficos territorio y territorialidad tienen sus raíces, sus condiciones, en otras prácticas espaciales; en particular las relativas al movimiento y las que tienen que

⁷ Los conceptos de espacio, lugar y territorio se analizarán más adelante

ver con el anclaje de personas y sus actividades en lugares particulares, ideas que son fundamentales para la geografía humana contemporánea. (Cox, 2002).

Como área de estudio, la geografía política ha cambiado históricamente, pero los temas de fronteras y órdenes, poder y resistencia son siempre centrales en su operación. Para nosotros, la geografía política se trata de cómo las barreras entre las personas y sus comunidades políticas se levantan y se derrumban; cómo ordena el mundo basado en diferentes principios organizativos geográficos (tales como imperios, sistemas estatales y relaciones ideológico-materiales, desde la escala global y hasta la local) surgen y se derrumban. Las barreras no son sólo globales o internacionales, sino que también operan entre regiones dentro de países y entre barrios dentro de ciudades. Barreras y relaciones de poder que resultan desde análisis conceptuales e ideológicos, así como económicos y físicos. La política igualmente no está simplemente orientada al estado, sino que incluye la organización colectiva de grupos sociales para oponerse a esta o aquella actividad (como cambios en el uso de la tierra que no les gustan) o perseguir objetivos que trascienden las fronteras políticas (como el medio ambiente o el desarrollo económico y territorial). “En muchos contextos, tanto populares como académicos, se concibe que la política se limita a prácticas relacionadas con el Estado: elecciones, guerras, reformas de la asistencia social y políticas fiscales, ese sería el material del que está hecha la política. Esta postura ha sido sostenible, motivo por el que hemos adoptado el punto de vista más amplio de que la política trata del poder en el lugar que sea. Hoy más que nunca tenemos que trascender los límites del Estado para comprender del todo la geografía política de nuestra época” (Taylor y Flint, 2002:389).

En este sentido, la geografía en general y la geografía política en particular tienen un papel estratégico que cumplir. H. Lefebvre, D. Harvey y N. Smith, C. Raffestin, entre otros contribuyeron para que hoy comprendamos y expliquemos que el espacio social, es decir, el producido y reproducido social e históricamente, juega un rol sustantivo y estratégico no sólo en la producción y reproducción de la sociedad capitalista actual, sino en la posibilidad de producir y reproducir otra forma

de organización social. (Díaz, 2018). Por lo tanto, si hablamos de espacio social, necesariamente tendremos que hablar de relaciones espaciales, que son en última instancia relaciones de poder y que en palabras de Cairo (1997: 61) “constituyen la *problemática* objeto de estudio por una Geografía Política que no quiere seguir los pasos *totalitarios* de la versión clásica de la disciplina”. Cairo, retomando a Paul Claval (1978) menciona que la reflexión sobre las relaciones entre espacio y poder nacen con los estudios de Westly y Maclean sobre la información y la comunicación, pero indudablemente, serán los trabajos de Foucault, sobre todo el caso de la propuesta de geografía del poder de Claude Raffestin los que pongan sobre la mesa la posibilidad de realizar un análisis espacial de relaciones de poder. Propuestas que surgen de una recuperación política de la geografía y de la geografía política como una herramienta para analizar estas relaciones a todas las escalas. Además, no solo las escalas geográficas se vuelven un tema fundamental, sino también los comportamientos políticos individuales y sociales y sus manifestaciones espaciales más relevantes. Entre estos, podemos mencionar, conflictos y análisis geopolíticos, procesos electorales, vida cotidiana y una diversidad de conflictos territoriales. En definitiva, representa, un progresivo deslizamiento desde la geografía del Estado a la geografía del poder. Esta geografía política renovada se presenta apoyada sobre una base teórica, conceptual y metodológica coherente, que la convierte en una disciplina para el análisis de los sistemas mundiales. Sin embargo, el valor esencial de esta renovación proviene de su nueva formulación teórica. El análisis de las mediaciones políticas, Estados y estructuras tripartitas, que tienen que ver con el poder, es decir, con las relaciones entre individuos e instituciones.” En la nueva perspectiva teórica adquieren un papel relevante estas instituciones, en cuanto en ellas: Estado, pueblos o nación en un sentido amplio, como grupo o comunidad que comparten identidad, clases sociales, y unidad doméstica, como unidad económica elemental o unidad de rentas, constituyen el elemento constitutivo del sistema” (Ortega, 2000: 434). Como mencionamos anteriormente el Estado deja de ser el centro de las consideraciones de la disciplina para convertirse en un elemento esencial, pero particular de un complejo sistema de relaciones y procesos sociales; la geografía política se organiza en función de las escalas que permiten abordar y

explicar el espacio del conflicto desde la economía mundo como marco global del Estado como marco político y la localidad como marco de la experiencia individual y del grupo o comunidad. En este sentido, las conexiones entre las experiencias de las y los alumnos y la geografía política generan preguntas más amplias sobre lo que significa el día a día de diversos actores sociales, en diversos lugares, con diferentes condiciones políticas, económicas y sociales. Este trabajo exige relatos alternativos –no únicamente la disputa entre E.U.A. y la U.R.S.S., o China- de las relaciones de poder en él y por el espacio, por el territorio. Capturar estas formas alternativas de apropiación territorial resulta importante para ir más allá de las representaciones homogéneas y centradas en el estado hacia la multiplicidad de formas en que los individuos se relacionan y comprenden el territorio. Reconocer estas explicaciones, permite interrelacionar las escalas geográficas, reconocer las múltiples prácticas sociales que intervienen en la construcción y reconstrucción del espacio geográfico, prácticas económicas, prácticas políticas, prácticas culturales, se producen a escalas que varían de lo doméstico a lo global y se inscriben en coordenadas espacio temporales específicos. El ámbito doméstico y local constituye el área privilegiada de la acción individual, afecta el contexto del espacio vivido e influye directamente en las condiciones de vida del propio actor individual. No obstante, es en los ámbitos estatal y mundial en los que se determinan los límites de esas acciones individuales en la actualidad. La geografía política actual, resalta el valor primordial del sistema mundo, de la escala global, como la esfera de referencia o entendimiento incluso de los fenómenos locales, “viene a mostrar esta interrelación entre lo planetario y lo individual, esta dialéctica que está en la base del entendimiento del espacio social y de las prácticas que le dan origen. Son las decisiones de las grandes corporaciones económicas y financieras, de las grandes multinacionales, de los organismos económicos, financieros y políticos, de las grandes organizaciones estratégicas y militares, de los Estados, en mutuo acuerdo o en desacuerdo, las que determinan no sólo los acontecimientos decisivos a escala mundial, sino sus derivaciones más locales” (Ortega, 2000: 519). Las escalas geográficas, tanto individual, local o global se interrelacionan e interactúan en complejos procesos de relaciones de poder que se manifiestan en el espacio

geográfico, que en esencia es un espacio existencial. La sociedad construye su espacio material al mismo tiempo que se lo representa y que lo nombra. La interacción entre el espacio material, los espacios mentales o imaginarios y los espacios semánticos forman parte del espacio y de las prácticas sociales que lo definen. La geografía tiene que ver con el *espacio* como construcción social, por lo tanto, representa un esfuerzo intelectual, una construcción específica de esa dimensión social, es decir, el objeto de la geografía, sin embargo, el espacio que le interesa a la geografía es el espacio geográfico. (Ortega, 2000).

La construcción de un objeto de estudio es una exigencia de un conocimiento riguroso. Ese objeto no es, desde una perspectiva epistemológica, un elemento existente del mundo real y en este sentido, decir que el espacio, el territorio, el paisaje o el lugar, sin mayor precisión, son el objeto de estudio de la geografía no deja de suponer una imprecisión. (Unwin, 1992; Ortega, 2000). Lo cual analizaremos brevemente.

1.2 Geografía, espacio, territorialidad y poder.

En los últimos treinta años, distintas áreas del conocimiento adoptaron al territorio como concepto esencial en su análisis; el concepto de territorio es utilizado como una dimensión de las relaciones sociales, mientras que, en verdad, el territorio es multidimensional, constituyéndose en una totalidad. Sin embargo, resulta fundamental, primero analizar brevemente al espacio (social y geográfico) para comprender de mejor manera la diferencia entre espacio y territorio y de esta manera no utilizar de manera indistinta ambos conceptos.

Sobre espacio y territorio existe un sinnúmero de bibliografía y aportes e intelectuales desde diversas disciplinas, sin embargo, para los fines de este trabajo nos centraremos en Lefebvre (1991); Massey (2000); Raffestin (2011); Sack (1989) y Haesbaert (2007). Ahora bien, no podemos olvidarnos de trabajos sumamente importantes que han marcado un antes y un después dentro de la geografía y otras disciplinas como los de D. Harvey, N. Smith, M. Santos, entre otros.

El espacio social es la materialización de la existencia humana. Esta definición, extremadamente amplia de espacio fue elaborada por Lefebvre, (1991). En este sentido, el espacio, es una dimensión de la realidad, esto conlleva implicaciones que resultan interesantes desafíos intelectuales para la geografía que tiene al espacio (geográfico) como objeto de estudio y precisa estudiarlo para contribuir a su comprensión. Siguiendo a Lefebvre, Bernardo Mançano (s/f: 2) menciona que el concepto de espacio por su amplitud “puede ser utilizado de distintas maneras. Sin embargo, muchas veces su utilización es incomprensible porque no define al espacio del que se está hablando. Es así, que el espacio se vuelve una panacea”.

El espacio social está contenido en el espacio geográfico, creado originalmente por la naturaleza y transformado continuamente por las relaciones sociales y sus diversas implicaciones, las cuales producen diversos tipos de espacios materiales e inmateriales, por ejemplo, políticos, culturales, económicos y hasta ciberespacios. El espacio, por lo tanto, forma parte de la realidad multidimensional. De esta manera, el espacio geográfico está formado por los elementos de la naturaleza y por las dimensiones sociales, producidas por las relaciones entre personas, como la cultura, la política, y la economía. Las personas producen espacios al relacionarse en formas diversas, entre sí y con el propio espacio. El espacio geográfico contiene todos los tipos de espacios sociales producidos por las relaciones entre las personas, y entre estas y la naturaleza, que transformaron el espacio geográfico, modificando el paisaje y construyendo territorios, regiones y lugares. Ahora bien, no se puede perder de vista que el espacio geográfico es un concepto teórico, “que aplicamos al mundo objetivo material y al mundo de los objetos mentales (o ideológicos) y lingüísticos, en orden a entenderlo y explicarlo. Constituye una herramienta teórica para indagar las distintas dimensiones del espacio social, que interesan desde la perspectiva geográfica. Una construcción teórica para indagar en las dimensiones materiales, en las dimensiones discursivas, que configuran el espacio social.” (Ortega, 2000: 514). Ahora bien, el espacio geográfico como objeto de estudio de la geografía, se construye en un territorio del conocimiento y de la experiencia que no le es exclusivo, sin embargo, el espacio geográfico, como construcción intelectual, identifica (y comparte con otras ciencias sociales) una parte

del espacio social, entendido este como producto social. En este sentido Lefebvre considera el espacio como un producto del capitalismo, aunque no es como aquéllos que se intercambian, consumen y desaparecen, sino que “por interacción o retroacción, el espacio interviene en la producción en sí misma: organización del trabajo productivo, transportes, flujos de materias primas y de la energía, redes de distribución de productos” (Lefebvre, 1991). El espacio de Lefebvre, dice es dialéctico: producto-productor, soporte de las relaciones económicas y sociales. Así, el autor afirma que en cada coyuntura histórica las sociedades producen su propio espacio (superpuesto al producido en periodos anteriores) fundamentado conceptualmente en:

- Representaciones del espacio. Se trata de un espacio concebido y abstracto que suele representarse en forma de mapas, planos técnicos, memorias, discursos. Es decir, una visión tecnócrata del espacio.
- Espacios de representación. Es el espacio experimentado directamente por sus habitantes y usuarios a través de una compleja amalgama de símbolos e imágenes. Es un espacio que supera al espacio físico, ya que la gente hace un uso simbólico de los objetos que lo componen.
- Prácticas espaciales. Es el espacio percibido que integra las relaciones sociales de producción y reproducción, en especial la división del trabajo, la interacción entre personas de diferentes grupos de edad y género, la procreación biológica de la familia y la provisión de la futura fuerza de trabajo. La percepción que la gente tiene de él con respecto a su uso cotidiano: sus rutas de paseo, los lugares de encuentro.

Es decir, las personas producen espacios al relacionarse de diversas maneras, sociales, políticas, económicas o culturales; el espacio geográfico entonces es producto de relaciones entre personas, y entre estas y la naturaleza que transforman dicho espacio, modificando el paisaje y construyendo territorios o lugares. Ahora bien, como menciona Lefebvre (1991, 220). “El capitalismo ya no se apoya solamente sobre las empresas y el mercado, sino también sobre el espacio”, espacios dominados y espacios apropiados. La producción de fracciones de

espacios es el resultado de intencionalidades de las relaciones sociales. La intencionalidad como menciona Lefebvre es un modo de comprensión que un grupo, una nación, una clase social o hasta una persona, utiliza para poder realizarse, es decir, materializarse en el espacio. Las relaciones sociales son intencionalidades que crean una determinada lectura del espacio, que de acuerdo a las relaciones de poder específicas que se presenten, pueden ser dominantes o no, es así que se crean diferentes lecturas socio-espaciales. De esta forma es producido un espacio geográfico específico: el territorio. Existe un consenso desde la geografía que permite afirmar que el territorio es el espacio apropiado por una determinada relación social que lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder. El territorio es, al mismo tiempo, una convención y una confrontación, puntos de convergencias y divergencias, precisamente porque el territorio posee límites, posee fronteras, es un espacio contradictorio, solidario y conflictivo. Si el territorio es definido por relaciones sociales, entonces, puede estar relacionado por formas jurídico-políticas, culturales y/o económicas. Ahora bien, el Estado ha sido una de las principales y más relevante forma del territorio, pero no la única. Durante mucho tiempo, únicamente el Estado (territorio estatal) era la principal forma de análisis. Raffestin (2011) pone sobre la mesa el debate al realizar una crítica a lo que denomina “geografía unidimensional”, es decir, el territorio que es definido exclusivamente al poder estatal. Raffestin propone superar la limitación en el debate sobre el territorio y defiende la existencia de múltiples poderes que se materializan en diversas escalas y por tanto por diversos actores. Así, se coloca en el discurso una geografía del poder o de los poderes y una mejor significación como lo vimos anteriormente de la geografía política. Entonces resulta importante destacar que como ya se mencionó existen diferentes formas de territorios. Los trabajos de Rogerio Haesbaert (2011) constituyen un esfuerzo de construir una tipología de los territorios. Considerando diversos autores Haesbaert (2011) reúne los diversos abordajes conceptuales del territorio en tres vertientes básicas para percibirlo: la política o jurídica-política, en que el territorio es considerado como espacio controlado por un determinado poder, en ocasiones, relativo al poder del Estado (institucional); la cultural o simbólica-cultural, en donde el territorio es visto como un

producto de apropiación simbólica de una colectividad; y la económica, en que el territorio sirve como fuente de recurso (dimensión espacial de las relaciones económicas). Como se mencionó anteriormente el territorio es, al mismo tiempo, una convención y una confrontación, puntos de convergencias y divergencias. En este sentido Haesbaert (2011), utiliza a Lefebvre (1991) analizando dos categorías analíticas, para vincular espacio y territorio, además de explicar el desarrollo de la sociedad capitalista y las relaciones de poder que se pueden presentar en su contexto. Estas categorías son los espacios dominados y los espacios apropiados; Haesbaert deja en claro una diferenciación relacionada a los conceptos de territorio y lugar. Cabe destacar que Lefebvre no utiliza la expresión territorio, solamente espacio, a pesar de estar hablando de relaciones de poder. Por un lado, los territorios apropiados serían aquellos utilizados o apropiados, para servir las necesidades y las posibilidades de una colectividad. Así, los territorios apropiados permiten una apropiación simbólica y de identidad, además de funcional, de esos espacios, por lo tanto, una apropiación que solo puede tener inicio en el “lugar” de cada individuo. Por otro, los territorios dominados serían aquellos espacios transformados y también dominados, casi siempre cerrados. Estos espacios serían puramente utilitarios y funcionales, dentro de una racionalidad instrumental, es decir, con la finalidad de controlar los procesos naturales y sociales a través de las técnicas, sometiéndolas al interés de la producción. La historia de la acumulación del capital es también, para Lefebvre, la historia de la separación y contradicción de la apropiación y de la denominación, sobre todo con el surgimiento de la propiedad privada. Es importante destacar que la posesión no es una condición necesaria para caracterizar los territorios dominados, existen formas de coerción económica y política (no institucionalizadas) que favorecen la aparición de espacios dominados dentro de espacio públicos, y que muchas veces tienen fuerte legitimidad en la población en general. En definitiva, el territorio puede asumir las más diversas escalas, formas y manifestaciones, desde pequeños territorios (barrios, calles, colonias, hasta un territorio red de una gran transnacional que posee sus ramificaciones en varios países.

Al definir el territorio por las relaciones de poder que se establecen sobre el espacio geográfico y entre los actores que lo ocupan y utilizan, algunos pensadores de la geografía se vieron en la necesidad de dialogar con estudiosos de otras disciplinas que abordan el poder, tales como Foucault, Webber y Arendt. Con base en las ideas de estos autores, (pero fundamentalmente con Foucault), Raffestin (2011) sostiene que las relaciones de poder se originan de un sinnúmero de puntos y poseen intencionalidades. Por lo tanto, en el territorio se encuentran presentes una multiplicidad de poderes que benefician o afectan de diferentes maneras y en distintos niveles, las relaciones espacio-sociedad.

El poder es un concepto del cual se ha escrito, analizado y reflexionado desde diversas ciencias sociales, sin embargo, está lejos de ser comprendido en unas cuantas palabras o unas cuantas frases. “En una particular lectura del fenómeno, el poder puede ser visto casi exclusivamente como restricción de la libertad” (Ricken, 2006: 544). También se le puede relacionar con el ejercicio de la violencia o simplemente con la amenaza de su ejecución. También se puede decir que el poder ejercido tiene efecto de imponer una voluntad por sobre la de otros, es decir, por un lado, el poder prolonga la libertad de unas personas contra las de otras, al quebrar sus voluntades. Acción ejercida por un lado y resistencia a esa acción por otro, relaciones interpersonales que resultan asimétricas, en la medida que algunas de las partes consigan imponer su criterio a las demás. Max Weber de alguna manera relaciona poder con obediencia “Por poder debe entenderse la probabilidad de que una orden concreta sea obedecida por un determinado grupo de hombres” (1992: 16). Es decir, que, mediante las relaciones de poder, una persona o grupo consigue que otras personas actúen de forma distinta a como lo harían si actuaran de acuerdo a sus propios intereses y criterios. Para Foucault el poder es una relación de fuerzas. El poder se ejerce no se posee. Afecta a otros y los otros son afectados por tal relación de fuerzas. Para ello se plantea un diagrama de flujos en los que se perciben líneas de afectación, existe la posibilidad de generar resistencias al proyecto hegemónico, por lo que, en la visión de Foucault, el poder no se construye bajo la forma de una imposición social. Existen pesos y contrapesos presentes en el ejercicio del poder, en este sentido, el resultado no puede verse como un juego

de suma cero. Foucault propone un análisis ascendente del poder a partir “de los mecanismos infinitesimales, que tienen su propia historia, su propio trayecto, su propia técnica y táctica, y ver después como estos mecanismos de poder han sido y todavía están investidos, colonizados, utilizados, doblegados, transformados, desplazados, extendidos, etc., por mecanismos más generales y por formas de dominación global” (Foucault, 1979: 144-145).

El poder pone en circulación un saber y específicamente unos “aparatos de saber que no son construcciones ideológicas” (Foucault, 1979: 147). Propone, estudiarlo a partir de las técnicas y tácticas de dominación. La mecánica moderna del poder que surge con la sociedad burguesa hacia los siglos XVII-XVIII, produce un poder disciplinario, juzgado como incompatible con la Teoría de la Soberanía y de alguna manera visto como radicalmente heterogéneo. En su texto “La verdad y las formas jurídicas”, señala que la panóptica encierra un triple aspecto de la sociedad moderna: vigiar, controlar y corregir. Esta triada se convierte “en una dimensión fundamental y característica de las relaciones de poder que existen en nuestra sociedad” (Foucault, 1999: 239). Es indudable que las relaciones de poder asumen una forma espacial o territorial ya que es aquí donde se materializan. Así, podemos decir que se justifica la propuesta de análisis de las relaciones de poder en el espacio, en este sentido se pueden considerar que pertenecen al campo de la geografía política todos los ámbitos en los que se pueden ejercer alguna forma de política, entendida como el planteamiento de un proceso de actuación social encaminado hacia la consecución de unos objetivos, y en los que el espacio aparezca como variable fundamental y digna de analizar.

Diversos poderes, diversos contextos y escalas. Un componente de esta diversidad proviene de la propia diferenciación territorial que caracteriza la realidad geográfica a escala mundial y a escala estatal. Esta diversidad territorial procede, directamente, de las prácticas sociales y constituye una de las más relevantes desde la perspectiva geográfica. Las sociedades, los grupos humanos a escala local, doméstica y estatal, se distinguen por la tendencia a acotar un área propia, un espacio de pertenencia. Cada grupo humano, con una cierta estabilidad, se define

por una cierta extensión, identificada como propia, que constituye su territorio, reconocido o disputado por otros grupos humanos. Se trata de lo que se denomina territorialidad. La territorialidad como concepto dentro de la geografía tiene una larga tradición, desde posturas, anglosajonas, francófonas y latinoamericanas, siempre vinculadas de una u otra manera al ejercicio del poder. Como ya se mencionó Rogerio Haesbaert (2011) realizó un minucioso trabajo sobre el territorio y la territorialidad. El autor menciona que, a pesar de ser un concepto central para la geografía, territorio y territorialidad, por decirlo respecto a la espacialidad humana, tienen cierta tradición también en otras áreas, cada una centrada en una determinada perspectiva. En cuanto al geógrafo, tiende a enfatizar la materialidad del territorio en sus múltiples dimensiones (que debe incluir la interacción sociedad-naturaleza), la ciencia política enfatiza su construcción a partir de relaciones de poder (en la mayoría de las veces, ligada al concepto de Estado); la economía, que prefiere la noción de espacio a la de territorio, lo percibe muchas veces como un factor de localización como una de las bases de la producción (en cuanto fuerza productiva); la antropología destaca su dimensión simbólica, principalmente en el estudio de las sociedades llamadas tradicionales (pero también en el tratamiento de las nuevas tribus urbanas); la sociología lo enfoca a partir de su intervención en las relaciones sociales, en sentido amplio y la psicología lo incorpora en el debate sobre la construcción de la subjetividad o de la identidad personal, ampliándolo hasta la escala del individuo. No se puede dejar de lado, el carácter asociado, en ocasiones, en el ámbito de la etología animal, a la que manifiestan otras especies, no obstante, la diferencia esencial radica en el carácter elaborado socialmente que adquiere en los humanos ya que es una territorialidad proyectada, construida y plagada de intencionalidades.

En este sentido, son dos los autores que resultan fundamentales para cumplir con los objetivos de este trabajo en la parte disciplinar; Claude Raffestin y Robert Sack. Haesbaert centra parte de su análisis en un debate central sobre el territorio y la territorialidad que es la visión relacional o absoluta de ambos conceptos. “Absoluto será trabajado aquí tanto en el sentido idealista de un a priori del entendimiento del mundo, como en la visión kantiana del espacio y tiempo, cuando en el sentido

materialista mecanicista de evidencia empírica o cosa (objeto físico, sustrato material), disociada de una dinámica temporal. Territorio construido a partir de una perspectiva relacional del espacio es visto completamente inserto de relaciones social-históricas, o, de modo más estricto, para muchos autores, de relaciones de poder. (Haesbaert, 2011:230).

Entonces en cuanto a relación social, una de las características más importantes del territorio y la territorialidad es la historicidad, es decir, es inherente a todo grupo social a lo largo de toda su historia. Tanto Raffestin como Sack son dos autores fundamentales dentro de este enfoque, en donde historicidad, territorialidad y poder están estrechamente vinculados, la dimensión política cobra un papel relevante, pero no es la única. Ahora bien, la dimensión política y las relaciones de poder no se reducen al papel del Estado, ni ignoran los intersticios con las dimensiones económicas y culturales de la sociedad.

Para Raffestin, “la territorialidad tiene un valor totalmente particular, ya que refleja la multidimensionalidad de la vivencia territorial por parte de los miembros de una colectividad y por las sociedades en general. Los hombres viven al mismo tiempo el proceso territorial y el producto territorial, mediante un sistema de relaciones existenciales y/o productivas. Ambas son relaciones de poder, en el sentido que hay interacción entre los actores que buscan modificar las relaciones con la naturaleza y las relaciones sociales. El poder es inevitable y no es inocente” (2011: 112). El centro de atención de Raffestin es el poder y considerando el pensamiento de Michel Foucault (1979, 1983, 1999) sostiene que la naturaleza del poder se puede considerar de la siguiente manera:

1. El poder no se adquiere, se ejerce a partir de innumerables puntos.
2. Las relaciones de poder no están en posición de exterioridad frente a otro tipo de relaciones (económicas, sociales, etc.) sino que son inmanentes a ellas.
3. El poder viene de abajo y no hay una oposición binaria y global entre dominador y dominados.

4. Donde existe el poder hay resistencia y en virtud de ello, o, en consecuencia, no está en posición de exterioridad respecto al poder. (Raffestin, 2011: 41).

Entonces la territorialidad aparece formada por relaciones mediatizadas, simétricas o asimétricas respecto a la exterioridad. Cualquier producción del sistema territorial. Segmentaciones, nudos y redes crean barrios, accesos, convergencias, pero también divergencias, rupturas y alejamientos que se deben asumir por parte de los individuos y/o grupos. La territorialidad se manifiesta en todas las escalas espaciales y sociales y consustancial a todas las relaciones; se puede decir en palabras de Raffestin que es la “cara real” de la “mascara” del poder.

Para Robert Sack, la noción de territorialidad es definida como “el intento, por un individuo o grupo, de conseguir/afectar, influenciar y controlar personas, fenómenos y relaciones, por delimitación y afirmación del control sobre un área geográfica. Esta área será llamada territorio” (1986:6). Entonces la territorialidad es una cualidad necesaria o inherente para la construcción de un territorio, es incorporada al espacio cuando éste media una relación de poder. Que efectivamente lo utiliza como forma de influenciar y controlar personas, cosas y/o relaciones sociales, se trata de controlar personas y/o recursos por el control de un área. La frontera y el control del acceso, por lo tanto, son fundamentales en la definición de territorialidad que brinda el autor. Las formas más comunes de territorialidad humana son los territorios jurídicamente reconocidos, al comenzar por la propiedad privada de la tierra, pero la territorialidad se manifiesta también en diversos contextos sociales. En algunos momentos, Sack se aproxima a Raffestin, por ejemplo, al afirmar que “la territorialidad es una expresión geográfica básica del poder social. Es el medio por el cual espacio y sociedad están interrelacionados” (1986:5). Siguiendo con Sack “la territorialidad debe proporcionar una clasificación por área, una forma de comunicación por frontera y una forma de coacción o control” (28). En este sentido, Hesbaert (2011) interpreta a Sack enfatizando que el territorio se puede tornar como uno de los instrumentos utilizados en procesos que muestran algún tipo de alienación; internamente a ese territorio y de clasificación en relación con otros territorios. Es decir, todos los que viven dentro de sus límites (o al menos la

mayoría), tienden, de alguna manera a ser vistos como iguales ya sea por el hecho de estar subordinados a un mismo tipo de control interno al territorio, como por la reacción de diferencia que, de alguna forma, se establece éntrelos que se encuentran en el interior y los que se encuentran fuera de sus límites. Por eso, toda relación de poder espacialmente mediada es también productora de identidad, pues controla, distingue, separa y al separar de alguna forma clasifica a los individuos y a los grupos sociales. Y al revés todo proceso de identificación social es también una relación política, accionada como estrategia en momentos de conflicto y/o negociación. Robert Sack nos dice que la historia de la relación de la territorialidad y la territorialidad con el espacio y la sociedad están explicadas por las ventajas teóricas que la territorialidad puede ser capaz de formular.

Es importante mencionar que Sack mira al territorio como un instrumento concreto de poder, sin embargo, no ignora su dimensión simbólica; no ignora el papel de la cultura en la definición de la territorialidad. En síntesis, “la territorialidad como componente del poder, no es apenas un medio para crear y mantener un orden, pero es una estrategia para crear y mantener gran parte del contexto geográfico a través del cual experimentamos el mundo y lo dotamos de significado” (Sack, 1986: 219). Tal como en Raffestin, se trata aquí de una visión ampliada de poder que aprehende, por lo menos de un modo indirecto, la concepción de poder simbólico en la óptica de Bourdieu (1989). Entre tanto, esta relación, digamos indirecta, entre poder en un sentido más material y poder en un sentido simbólico, envuelve la llamada “semiosfera” o esfera de producción de significados que ha desarrollado Raffestin. Esta discusión que muchas veces contrapone una dimensión material y una dimensión inmaterial del territorio es muy relevante. Podemos decir que hay dos lecturas posibles: primero, dentro de la esfera ontológica, entre aquellas que admiten una existencia efectiva del territorio, sea en la visión materialista de un espacio geográfico concreto, empíricamente delimitable, sea en la visión idealista de territorio como representación presente en la conciencia de determinada cultura o grupo social; segundo, en una perspectiva epistemológica, entre los que promueven la noción de territorio, básicamente como instrumento analítico para el conocimiento, o como un medio para obtener un fin, un medio instrumental, utilitario.

Como lo menciona Sack, la Territorialidad para los seres humanos es una estrategia de gran alcance geográfico de controlar a las personas y cosas mediante el control de la zona. Territorios políticos y la propiedad privada de la tierra pueden ser las formas más conocidas, pero la territorialidad se produce en distintos grados en numerosos contextos sociales. Se utiliza en las relaciones cotidianas y en las organizaciones complejas. La territorialidad es una expresión primaria geográfica del poder social. Es el medio por el cual el espacio y la sociedad están relacionados entre sí. Las funciones de cambio de territorialidad nos ayudan a comprender las relaciones históricas entre la sociedad, el espacio y el tiempo.

Como se puede observar los diferentes conceptos clave de la disciplina como espacio geográfico, territorio, territorialidad (y lugar y paisaje), son abordados como categorías analíticas, como expresiones de los procesos y como herramientas conceptuales, para el abordaje de las diferentes escalas de análisis. En cuanto al estudio de las corrientes de pensamiento, son paradigmas de análisis, conceptos clave, metodologías y aportes teóricos que se vinculan con la importancia del rol de geógrafos y geógrafas en los procesos de enseñanza aprendizaje. Estos acercamientos permiten la comprensión del proceso de estructuración del espacio, así como conocer y reflexionar en torno a las articulaciones y fragmentaciones territoriales, sus contradicciones, conflictos y desafíos a diferentes escalas espacio-temporales.

1.3 Geografía política en la Escuela Nacional Preparatoria

Ahora bien, cómo traducir todo lo anterior a las y los alumnos, sobre todo cómo lograr qué resulte de su interés y sea significativo. Como se mencionó anteriormente, en los últimos años la geografía escolar viene resignificando y actualizando sus posturas predominantes físicas, regionalistas y enciclopédicas, introduciendo abordajes que se vinculan a las corrientes epistemológicas críticas que buscan el análisis de los procesos espaciales desde la complejidad y el conflicto social y territorial. Esta renovación implica una modificación de la didáctica y el abordaje de los contenidos, lo cual en la práctica no es tarea sencilla. En este sentido y como menciona Diego García (2019), es importante reflexionar sobre las

siguientes preguntas ¿qué geografía política enseñar en la preparatoria?, ¿de qué manera trabajarla?, ¿qué estrategias adoptar para recuperar el espíritu crítico de la disciplina?, ¿cómo lograr que sea significativa o qué les interese a los alumnos y alumnas?, ¿cómo desarrollar el pensamiento autónomo y crítico en los alumnos? El docente es un guía clave para la construcción de significados que necesariamente debe tener la capacidad de poner en dialogo permanente la teoría y la práctica. Es imprescindible que los docentes de geografía brinden absoluta atención a la problematización de contenidos geográficos que sean relevantes para los estudiantes (Gurevich, 2005; García, 2019), explicando que una de las metodologías más efectivas a tales efectos es la confrontación de los saberes previos y los nuevos conocimientos de los alumnos (Ausubel, 2002). Es de esperarse, que la enseñanza despierte mayor motivación en las y los alumnos si los contenidos son trabajados desde lo real y concreto (Giroux, 1997).

En este orden de ideas es que consideramos importante, primero citar el nuevo Programa de Geografía Política aprobado por el Consejo Técnico el 13 de diciembre de 2018 y segundo mencionar algunos puntos del Programa anterior. De esta manera considero que se justifica nuestro trabajo en congruencia con los planteamientos del nuevo Programa, el cual desde mi punto resulta más acorde a los nuevos planteamientos tanto disciplinares como didácticos de la disciplina, así como su renovación científica. No obstante, es importante poner en contexto la situación de la enseñanza de la geografía política en nuestro país. Para esto me permito citar el artículo publicado en 2011 por un grupo de docentes de la Escuela Nacional Preparatoria (José Antonio Carbajal Medina, Laura Garcés Medina Martha Yduma Hernández Baños y Alejandro Ramos Trejo) con el siguiente título “Antología didáctica de geografía política: recurso para el bachillerato de la universidad nacional autónoma de México”. Artículo importante para comprender de mejor manera el papel de la enseñanza de la geografía política.

“La enseñanza de la Geografía en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha estado presente, desde finales del siglo XIX, en diferentes planes de estudio. Entre 1867 y 1996, se han

presentado aproximadamente 18 de esos planes; en este lapso de tiempo, la asignatura ha variado su posición dentro del mapa curricular, al igual que las temáticas y los contenidos. Entre los principales temas que se han abordado se tienen los siguientes: Geografía General, Geografía Americana, Geografía Económica, Geografía Regional, Geografía Humana, Geografía de México y Geografía Política (Carrasco y Ramos, 2008). El plan de estudios vigente de la ENP, cuyas modificaciones operan desde 1996, se organiza en tres años escolares, de los cuales en los dos primeros hay un tronco común de materias y en el último se incluyen asignaturas propedéuticas distribuidas en cuatro áreas. Durante el primer año se tiene un curso de Geografía que es general y obligatorio para todos los alumnos. Mientras, en el último año el área de Ciencias Sociales incluye dos asignaturas geográficas: Geografía Económica, que es obligatoria y Geografía Política la cual es optativa. Así, el bachillerato de la ENP de la UNAM es el único en el país que ha mantenido una importante inclusión de asignaturas geográficas, al contar con tres de ellas. En 1996 se autorizaron las modificaciones a los planes y programas de Estudio de la ENP que operaban desde 1964, con ello se reestructuró el programa de Geografía Política y desde el 2000 amplió su presencia en los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria en la Ciudad de México y en numerosas escuelas incorporadas a la UNAM en la misma ciudad y en el resto de la República Mexicana. En el cuadro 1 se aprecia el programa vigente para la asignatura de Geografía Política, la cual incluye diez unidades y tiene como propósito analizar la organización política que la sociedad realiza sobre su espacio geográfico a partir de la comprensión de los procesos políticos. Si bien el enfoque disciplinario es integrador durante las primeras cuatro unidades, posteriormente los contenidos se centran en aspectos regionales donde se abordan las principales regiones políticas del mundo contemporáneo. Lamentablemente, se tienen escasos materiales didácticos impresos que cubran los contenidos de la asignatura de Geografía Política, hay pocas lecturas pertinentes para el nivel del bachillerato, no tienen actividades didácticas; además, en los planteles existe un número muy limitado de materiales bibliográficos para la asignatura. Por lo tanto, ante estas necesidades se participó en un proyecto institucional que financió la elaboración de

una antología didáctica con lecturas que fortalecen los contenidos fundamentales de la asignatura de Geografía Política.”

Hacemos un paréntesis; mencionan las y los autores mencionan que es lamentable la falta de materiales didácticos impresos que cubran los contenidos del Programa, entre otros. Es aquí, que considero que los estudios de caso, los ABP, los proyectos y otras estrategias propuestas por la enseñanza situada son pertinentes para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía política. La misma ciudad al caminarla es un material invaluable para la disciplina, las conexiones entre caminar y las geografías políticas de México, se pueden explorar y analizar por parte de alumnas y alumnos junto al docente. La literatura sobre geografía política y caminar ha resultado importante, para las investigaciones de geógrafos políticos para explorar relatos cotidianos de conflictos y la intersección entre geografías políticas, territorialidades y violencia. Si a esto le sumamos, las teorías y metodologías de la pedagogía crítica, la geografía crítica y algunos postulados constructivistas, nos permitirían desarrollar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Es posible, narrar geografías políticas cotidianas interrelacionadas en sus diferentes escalas geográficas y analizando sus diferentes relaciones de poder, que van más allá de los relatos homogéneos y meramente descriptivos centrados en el Estado.

Veamos los siguientes cuadros y sus temáticas:

Unidades temáticas de la asignatura de Geografía Política de la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, México. (Plan 1996).
1. Introducción a la Geografía Política
2. El nuevo orden internacional
3. El Estado como objeto de estudio de la Geografía Política
4. El colonialismo y el neocolonialismo
5. Los Estados Unidos de América y Canadá
6. América Latina y el Caribe
7. La Unión Europea
8. Japón en el contexto del Pacífico asiático

9. África y el Medio Oriente
10. La crisis de los organismos internacionales

Cuadro 2: Elaboración propia con datos del Plan de Estudios de Geografía Política de la ENP 1996.

Unidades temáticas de la asignatura de Geografía Política de la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, México. (Plan aprobado por el H. Consejo Técnico el 13 de abril de 2018).
1. Dimensión espacial del poder
2. Estado y poder.
3. Tensiones y conflictos políticos contemporáneos.
4. Agenda política mundial.
5. Geografía Política de México.

Cuadro 3: Elaboración propia con datos del Plan de Estudios de Geografía Política de la ENP 2018.

Programa de Geografía Política de la Escuela Nacional Preparatoria 1996.
<p>Para el caso particular de la asignatura de Geografía Política, más allá de las modificaciones al mapa político mundial, el reto implica abordar las características del llamado Nuevo Orden Internacional, sin las cuales es imposible el análisis de las profundas transformaciones en el papel desempeñado por los Estados Nacionales (objeto de estudio de esta rama de la ciencia geográfica), las contradicciones entre la globalización económica y los procesos de desintegración y/o fragmentación política de los Estados, los nacionalismos contemporáneos, la alta tecnología y la cultura, los contrastes entre los avances científico-tecnológicos y la miseria en el mundo, los nuevos temas de la agenda internacional postguerra fría (tales como los derechos humanos, el narcotráfico, el medio ambiente, entre otros) y la inserción de México en este nuevo esquema de relaciones mundiales.....De este modo, desarrollado desde la anterior perspectiva, el programa de Geografía, Política contribuirá a proporcionar al alumno, de conformidad con los objetivos propuestos en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria y la doctrina del Bachillerato en la Universidad Nacional Autónoma de México, una amplia cultura general, una sólida formación humanista y científica basada en un criterio propio y espíritu crítico, una disciplina</p>

intelectual, así como el desarrollo integral de sus facultades. En este sentido, deberá continuar con las propuestas conceptuales de los anteriores programas de Geografía, Política elaborados en 1964 y 1992, no obstante, muchos de sus contenidos tendrán que adaptarse a una nueva situación internacional, pues como afirmaban los profesores encargados de redactar el primer programa de esta asignatura: "El hombre culto no puede serlo integralmente si ignora los problemas de la Geografía, Política".

Programa de Geografía Política de la Escuela Nacional Preparatoria, aprobado por el Consejo Técnico el 13 de diciembre de 2018

“La asignatura de Geografía Política analiza e interpreta como los procesos y acciones políticas de las diferentes formas de poder, el estado, las instituciones, los organismos internacionales, las empresas y los individuos estructuran, organizan y transforman los espacios en diferentes escalas de análisis..... Los contenidos planteados en las diferentes unidades ofrecen una visión integral de temas y problemas representativos del campo de la Geografía Política, cuyas interacciones se estudian en diferentes categorías de análisis espacial a partir de un enfoque social donde el ser humano percibe, produce y transforma el espacio geográfico. El programa de estudios aborda las temáticas planteadas de forma diferente al enfoque regional e histórico que ha caracterizado la enseñanza de la asignatura dentro de los planes de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria. La estructura y organización de los contenidos contempla aspectos que tienen evidentes manifestaciones espaciales: el poder, la territorialidad, el estado.....El programa se orienta hacia un enfoque didáctico problematizador, enmarcado dentro de la didáctica constructiva, reflexiva y crítica que posee una perspectiva de análisis y estudio abierta y flexible, donde el alumno adquiere conocimientos habilidades y actitudes a través de la interacción con los temas y problemas a partir del trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo”

Cuadro 4: Elaboración propia. Fragmentos tomados de los Planes de estudio de Geografía Política de la ENP, 1996 y 2018.

Es importante generar un debate muy necesario en cuanto ambos programas, en donde indiscutiblemente el espacio geográfico, las diversas territorialidades y

múltiples problemáticas territoriales requieren un abordaje a distintas escalas, multidimensional y que combine diversas fuentes. En este sentido, se concibe nuestro estudio de caso desde las voces de los sujetos partícipes, se analiza su territorialidad, las relaciones de poder, las intencionalidades y los diversos conflictos que se generan en su cotidianidad, en él y por el territorio. Es relevante comprender los grandes procesos que se suscitan a escala mundial y sus grandes conflictos, conocer a sus actores sociales, es relevante comprender el papel que juegan los estados-nación y las grandes transnacionales. No obstante, también resulta relevante, comprender el espacio geográfico y las distintas territorialidades, en sus escalas local y doméstica. Todas estas responden en el nuevo programa a las distintas instancias del análisis geográfico y su interrelación multiescalar. “El espacio geográfico es un producto social, pero es la obra de múltiples agentes individuales y colectivos. Es cada individuo el que toma decisiones que implican fenómenos espaciales” (Ortega, 2000: 517). Las reflexiones de Giddens, resultan de suma importancia al resaltar el protagonismo de los individuos como agentes de los procesos sociales, pero ubicando su acción en un marco estructural. Estas reflexiones clarifican el entendimiento dialéctico de la relación entre las decisiones individuales y los procesos sociales entre el sujeto y la estructura social, que ha tenido una notable recepción entre las y los geógrafos.

Es importante reconocer las distintas visiones y modalidades que dan cuenta de la desigualdad social, económica, política e institucional, tanto desde la perspectiva de los alumnos y alumnas, como en sus expresiones materiales en los territorios en cuestión. Resultan de suma importancia para los fines de este trabajo, que las y los estudiantes logren identificar las relaciones de poder en el territorio, y así reconocer la territorialidad, primero en su entorno y después en otras escalas.

Considero que el nuevo programa de geografía política de la ENP, puede replicarse en otras instituciones de nivel medio superior, las temáticas y problemáticas abordadas en este programa pueden ser trabajadas desde una perspectiva crítica, incluso aquellos que tienen características más físicas. Son plausibles para desarrollar un pensamiento en la autonomía que permita al estudiante comprender

la situación desde la complejidad y así poder tomar partido en cuanto a su postura y su ideología.

En consecuencia, observamos, por un lado, un currículo que no siempre aborda la comprensión de la realidad geográfica actual, sino que lo hace de manera parcializada y, por otro lado, la falta de herramientas pedagógicas y didácticas en el profesorado para poder modificar y mejorar las prácticas docentes y por ende el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo 2. Enseñanza aprendizaje, un plano de reflexión y crítica.

Lana de Souza en su artículo “Geografía, enseñanza de la ciudad y formación ciudadana” menciona que “la escuela tiene específicamente el papel de contribuir a la formación del ciudadano, al trabajar en clase con los contenidos con los contenidos escolares, pero su contribución, como agente social, también está conectada a los modos como ejerce la dinámica social, por medio de las relaciones entre los sujetos de la vida cotidiana escolar, en el propio espacio de sus establecimientos, en la medida en que un territorio compartido, donde son posibles experiencias de intercambio y relaciones sociales diversas, reflexiones y construcción de conocimientos” (2009: 68). Entonces, en base a lo anterior, la geografía siendo una disciplina tradicional en la escuela debe participar en la formación de ciudadanos, pero qué tipos de ciudadanos se deben formar. Uno de los objetivos más importantes que persigue la tarea educativa en la literatura científica, así como en las políticas públicas, y en casi todos los perfiles de egreso es contribuir a la formación de una ciudadanía activa, participativa, responsable, reflexiva y crítica, sin embargo, dentro de estas categorías, son escasas las situaciones en que se explica qué es el pensamiento crítico, dónde se indague en sus propósitos, límites, formas de construcción etc. En este sentido, “la permanente utilización irreflexiva de esta expresión puede resultar siendo una correcta abstracción discursiva que termina banalizando su potencial y muchas veces conduce a equívocos, puesto que existen tantas conceptualizaciones del término *crítica* como concepciones epistemológicas e ideológicas que poseen quienes lo acuñan” (García, 2019:181). Existe interesante literatura pedagógica vinculada a la

enseñanza de las ciencias sociales y que tiene como objetivo principal contribuir a la formación de ciudadanos críticos y reflexivos en la escuela (Frigeiro y Diker, 2005; Tamayo, Zona y Loaiza, 2015; Pagés, 2016). En el caso de la geografía escolar, en los últimos años, se ha desarrollado de manera paulatina una actualización en todo sentido que intenta romper con las miradas tradicionales (descriptivas y enciclopédicas) introduciendo abordajes que se vinculan entre otras a corrientes epistemológicas críticas que buscan como se dijo anteriormente el análisis de los procesos espaciales desde la complejidad y el conflicto social.

En base a lo anterior se decidió trabajar desde posturas de la pedagogía crítica buscando siempre los intersticios con los constructivismos para lograr cumplir con los objetivos planteados. De igual manera es importante recuperar algunos planteamientos propuestos por J. Dewey y retomados por D. Schön.



Figura 1. Elaboración propia. Paradigmas en psicología de la educación.

Como se mencionó en la introducción de este trabajo una de las problemáticas detectadas en el estado del arte y en la práctica docente propia es el uso de metodologías didácticas eminentemente pasivas y meramente descriptivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía política y de la geografía en

general, así como un elevado grado de abstracción en las concepciones teóricas. Acompañar pedagógicamente a los estudiantes interpela el rol docente permanentemente para generar desde la geografía pensamiento crítico y reflexivo, que resulte útil y logre captar el interés de los y las estudiantes. Para lograr este propósito, se requieren mayores conocimientos que promuevan el desarrollo del pensamiento geográfico y habilidades que permitan tomar decisiones razonadas en el contexto espacial local y global. En este sentido, son fundamentales tanto el dominio del conocimiento teórico acerca del aprendizaje y la conducta humana, así como el conocimiento de las estrategias que facilitan el aprendizaje de los alumnos. A través de este trabajo, en el presente capítulo se revisará en primera instancia de manera breve la propuesta del enfoque reflexivo planteada por J. Dewey, en dos sentidos 1) como práctica reflexiva docente y 2) aprendizaje como dialogo entre docentes y estudiantes.⁸

En segunda instancia, se revisarán tanto la pedagogía crítica propuesta por Paulo Freire y los puntos de convergencia o los intersticios que se pueden identificar con el constructivismo y sus aportes al proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales pueden coadyuvar en el dialogo que se presenta entre los contenidos disciplinares de la geografía y las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje situada y experiencial. Lo anterior para generar una base sobre la cual se puedan representar las diferentes formas que puede adoptar la crítica, la didáctica constructiva y la reflexión, en tanto construcción pedagógica.

⁸ Al utilizar en nuestro trabajo *estudios de caso* como estrategias de enseñanza-aprendizaje, resulta importante subrayar que estos se vinculan a la perspectiva situada y experiencial, desde luego en muchos de los casos recreado desde el enfoque sociocultural. El aprendizaje experiencial está íntimamente vinculado a las enseñanzas situadas y reflexivas. Los antecedentes más significativos entre el vínculo de la escuela y las necesidades, intereses y experiencias de los alumnos, provienen de la Escuela Nueva Europea y de la educación progresiva y democrática planteada por J. Dewey. (Díaz Barriga y Hernández, 2006). Dewey concebía la educación como una “constante reorganización o reconstrucción de la experiencia” (Dewey, 1938/1964:73) y la relacionaba con lo común, con la comunidad y la comunicación. Para Dewey la experiencia y el pensamiento, eran, de alguna manera la misma cosa y el desarrollo de un pensamiento reflexivo complejo era parte de su propuesta metodológica. En sentido, considero importante, la propuesta del autor y su vínculo con la pedagogía crítica, el constructivismo desde su enfoque sociocultural y la estrategia didáctica situada, los cuales son el andamio teórico de nuestro trabajo.

2.1 El enfoque reflexivo de John Dewey.

El trabajo en el aula se convierte en una de las tareas educativas que presentan mayores retos para las y los docentes, es en este sentido la necesaria reflexión en la práctica docente para de esta manera poder explorar y mejorar la efectividad en la toma de decisiones, la planeación curricular y la práctica pedagógica dentro y fuera del aula. Lo anterior mediante un proceso en el que los y las docentes examinemos críticamente nuestras actitudes, valores, creencias y las prácticas de enseñanza a través de la reflexión, que nos permita identificar diversas situaciones que se deben modificar y mejorar. La propuesta del enfoque reflexivo, se sustenta en el pensamiento de John Dewey (1933) quien no solo define el pensamiento reflexivo y lo relaciona con la experiencia o la práctica, sino que también identifica las actitudes que favorecen una práctica reflexiva. Para muchos autores John Dewey, es uno de los filósofos norteamericanos más importantes de la primera mitad del siglo XX, desarrolló una filosofía que consideraba necesaria por la unidad entre práctica y teoría, unidad que ejemplificaba su propia experiencia como intelectual y militante político. “Democracia es libertad”, decía Dewey y la congruencia entre integrar la teoría y la práctica fue evidente en su carrera de formador de la educación (Westbrook, 1993). La noción de práctica reflexiva se sustenta en el “hábito de inteligencia o acción reflexiva” de Dewey que se opone a la “acción o hábito rutinario. De acuerdo con el autor, la acción rutinaria está guiada básicamente por el impulso, la tradición, la autoridad externa y las circunstancias. Los docentes que hemos ejercido este tipo de acción por lo general no reflexionamos sobre nuestra práctica, lo cual puede generar una rutina acrítica, desenfadada y con poco interés por mejorar. Por lo tanto, dicha acción es relativamente estática y no responde a las prioridades y circunstancias cambiantes. Lo contrario sucede con la acción reflexiva, la cual pretende generar conciencia y reflexionar en “una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1933: 87). Para Dewey, la acción reflexiva no consiste en una serie de pasos o procedimientos específicos que el docente debe seguir. Más bien, es tener la capacidad de autocrítica e introspección,

así como afrontar los cambios y tener una actitud de humildad para ser mejor, es decir, que para llevar a cabo un pensamiento reflexivo y plasmarlo en la acción, se requiere que los docentes interesados, seamos lo suficientemente críticos en cuanto a nuestras propias ideas, planes de acción, conclusiones y autoevaluación. En este sentido, la reflexión no es un modelo o un método, la reflexión implica hacer uso de la intuición, emoción, pasión y sentido de pertenencia, lo cual no es algo que pueda definirse de manera precisa y por lo tanto no puede enseñarse como un conjunto de técnicas para la formación docente. Dewey (1989), considera que existe tres dimensiones necesarias para la práctica reflexiva: 1) la apertura intelectual que se refiere al deseo de atender a más de un punto de vista, 2) la de responsabilidad, que presupone una cuidadosa consideración de las consecuencias a las que conduce la acción y 3) la sinceridad, la cual implica la capacidad de autocrítica real. La práctica reflexiva nos permite la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentra en nuestra práctica cotidiana, la cual exige gran responsabilidad, para una educación comprometida con la sociedad.

Ahora bien, se realizó un breve acercamiento a la teoría de J. Dewey, en tanto reflexión docente, es decir, proceso de enseñanza, sin embargo, es necesario, realizar de igual manera, un breve acercamiento al proceso de aprendizaje que propone el autor proceso de aprendizaje. En congruencia con los planteamientos de este trabajo Frida Díaz Barriga (2011: 2) menciona que “el pensamiento de Dewey es un referente casi obligado en la mayor parte de la literatura actual sobre cognición y enseñanza situada o sobre aprendizaje experiencial”. Para Dewey, la escuela es ante todo una institución social en la que puede desarrollarse una vida comunitaria que constituye el soporte de la educación. Su particular punto de vista acerca de la importancia del papel de la experiencia en el proceso educativo lo lleva a formular una filosofía de la educación en términos de ciertos principios comunes, entre, la vieja y la nueva educación. Aboga por una visión constructivista de la filosofía de la educación, es decir, considera que la idea de la nueva pedagogía es que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de experiencia real y la educación. Esto es, que la experiencia se conforma a partir de la influencia de factores sociales y en tal sentido, el objetivo de la disciplina será observar los

factores que determinan las formas en que se construyen las experiencias en las personas abriendo las puertas de la educación a la experiencia real, a nuestros contextos inmediatos, lo cual implica establecer un vínculo entre la vida y la escuela. (Díaz Barriga, 2011). Para Dewey la educación es un proceso continuo que está en cambio permanente y que debe tomar en cuenta los conocimientos del pasado para lograr apropiarse de los nuevos conocimientos y así corregir ciertas carencias del presente y superarlas a partir de la crítica de las temáticas de los elementos que integran la nueva escuela. En este sentido, la cualidad de la experiencia tiene dos aspectos que se deben tener en cuenta: el primero, de agrado o desagrado y el segundo de su influencia sobre experiencias ulteriores. Para hacer la diferencia entre ambas Dewey (1933) introduce la noción del hábito, cuya característica principal es que toda experiencia emprendida y vivida modifica al que actúa y la vive. Además, el proceso educativo puede ser identificado con el crecimiento, entendido en la forma del verbo crecer. Entonces, la reflexión en la acción es una forma de articular teoría y práctica. De acuerdo a lo anterior, la práctica docente se puede caracterizar como se mencionó anteriormente por: la incertidumbre, la complejidad, la singularidad y el conflicto de valores. Una vez que se crea conciencia de cómo enseñar, también se debe crear conciencia de como aprender, es decir, la capacidad de comprender que el aprendizaje se suscita cuando se genera un diálogo entre docente y alumno. La enseñanza situada nos invita tanto a docentes como al alumnado a mantener un pensamiento reflexivo de nuestro actuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y también nos recuerda sobre todo a los docentes y autoridades educativas, la importancia de vincular la escuela a las necesidades, intereses y experiencias del alumnado. Podemos ver que algunas ideas de antaño sobre la educación basada en la experiencia se reconceptualizan y cobran relevancia en los presupuestos constructivistas de orientación sociocultural y en la llamada cognición situada (Brown *et al.*, 1989, en Díaz Barriga y Hernández, 2006) y también en enfoques críticos de la pedagogía.

2.2 La pedagogía crítica de Paulo Freire.

Como señalamos anteriormente la educación media superior es para muchos especialistas en educación el eslabón más débil de la cadena educativa (Villa, 2014; Zorrilla 2008; Rodríguez, 2018), diversos diagnósticos nos muestran altos índices de deserción de sus alumnos; bajo rendimiento escolar; poco interés por las asignaturas y la forma en que se imparten, entre otras circunstancias. Además, muchas de las ocasiones persisten modelos educativos tradicionales con aprendizajes memorísticos que son percibidos por los alumnos como aburridos y poco relevantes; muchas veces alejados de su realidad lo cual puede generar incertidumbre en sus objetivos futuros con respecto a estar lo suficientemente preparados para afrontar los retos venideros. Ahora bien, el rezago educativo, el abandono escolar, entre otras problemáticas de la educación son multidimensionales y obedecen a más de una causa. En este sentido, el término “fracaso escolar” suele ser banalizado, pero también es marginador, es el resultado de diversos factores algunos de los cuales se originan dentro del propio sistema escolar y otros no necesariamente. Esta complejidad explica que no es viable un planteamiento simplista y justifica al mismo tiempo que se hayan tratado las problemáticas desde diversas perspectivas. Muchas de estas problemáticas no suelen solucionarse en el aula, pero es importante que los docentes logren identificar que las teorías desarrollistas y neoliberales de la educación mantienen una inercia difícil de subsanar. Ambas teorías perciben a la educación como un sector auxiliar para cumplir con sus objetivos económicos, es decir, concepciones pedagógicas que sirvieran a sus fines, pero no solo económicos, sino formar personas sin pensamiento crítico, sin que sean reflexivos y tomen las mejores decisiones, para sí mismos y su comunidad. En este sentido, en la segunda mitad del siglo XX Paulo Freire comienza a elaborar su teoría pedagógica, en un contexto de una América Latina totalmente dependiente (nota al pie, catolicismo, Marcuse, From y el marxismo,). “Las grandes diferencias sociales, entre las que hay que resaltar la pobreza de importantes sectores de la población, constituían un hecho común a las naciones de la región...una población muy joven y una proporción de analfabetos que constituía una nota destacada en la compleja trama de la realidad

latinoamericana” (Carreño, 2009, 2010: 196). Diversas circunstancias le permitieron tomar contacto con la educación de adultos trabajadores y comenzar sus primeras experiencias en este ámbito. Fue así, que comprendió el reto que suponía para su país y otros la cuestión de la educación y particularmente la alfabetización. Los métodos tradicionales de educación de adultos le parecían insuficientes e inadecuados, lo que lo llevo a ensayar otras formas de alfabetización. Bajo esta lógica algunos lo consideran como un autor que puede resultar útil en la educación de las personas adultas o simplemente en procesos de alfabetización, si se quiere marginal. Desde luego, considero que es uno de los principales referentes en la educación de los adultos, pero ni sus acciones, ni sus reflexiones se limitaron a ese ámbito, sino que se pueden aplicar a toda la educación en su conjunto.

Antes de continuar con el pensamiento y aportaciones de Paulo Freire a la educación, es importante reflexionar de manera breve sobre el papel y el lugar que ocupa el pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea, básicamente, en función de las dos derivaciones educativas que posee esta forma de razonamiento: la pedagogía crítica y la teoría crítica de la educación.

Para Morales Zúñiga cuando se habla de pensamiento crítico, en términos generales, se hace referencia a ejercicios de cuestionamiento y de valoración, que nos permiten finalmente emitir un juicio o tomar una posición con respecto a un hecho, a un fenómeno o una idea. (2014: 3). Sobre el valor de la crítica continúa el autor, hay distintas posiciones, por un lado, las valoraciones positivas sobre el pensamiento crítico, esto es como una herramienta que es necesaria y que debe ser estimulada desde la educación y aplicada a la vida. Por otro lado, una posición contraria, es decir, las valoraciones negativas de dicho pensamiento, en donde se le considera como peyorativo al término *crítica*, estableciéndolo como alguien que solo ve los aspectos negativos de un fenómeno, de una situación, un individuo o una acción (Morales, 2012).

En el campo intelectual, el término *crítica* ha tenido una importancia notable en diversas disciplinas, probablemente la Filosofía y las Ciencias Sociales son dos espacios donde el pensamiento crítico ha tenido sus mayores aportaciones, sin

embargo, la geografía también ha contribuido a debates y cuestionamientos sobre dicho pensamiento.

No pretendo realizar un exhaustivo recorrido sobre las principales posturas sobre el pensamiento crítico, considero que la entrevista que realiza Lois Wacquant, titulada *Pensamiento crítico y disolución de la doxa*, brinda un panorama acertado y general sobre el pensamiento crítico. Para este autor, el pensamiento crítico más fructífero es aquel en el que coinciden la crítica epistemológica kantiana, y la crítica social marxista (2006). Para Morales (2014), no se puede dejar de lado la máxima de Pierre Bourdieu (2000), que menciona, “las armas de la crítica, deben ser científicas para ser efectivas”. En este sentido, Morales, retomando a Bourdieu, plantea que el conocimiento se debe desarrollar en el marco de la problematización teórica y la confrontación empírica, solo el conocimiento que cumpla con estas dos condiciones podría ser considerado como pensamiento crítico.

“En este punto podemos definir el pensamiento crítico como una forma de razonamiento que combina el análisis epistemológico y científico social, con la finalidad de comprender la realidad y, además, cuestionar nuestra forma de comprenderla, nuestro aparato teórico y metodológico que nos sirve para el análisis de la realidad social, para finalmente pensar en posibilidades de acción sobre la realidad estudiada” (Morales, 2014:8).

Ahora bien, desde otro punto de vista y haciendo un paréntesis, para Ennis (2011), el pensamiento crítico es un proceso cognitivo complejo, donde predomina la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento, está orientado hacia la acción y hace su aparición cuando se enfrenta a la resolución de un problema. Establece dos tipos de actividades principales del pensamiento crítico: las disposiciones y las capacidades. Las disposiciones se refieren al aporte que da cada quien, a través del pensamiento, como es la apertura mental que involucra los sentimientos, el conocimiento propio y ajeno, así como la que se refiere a la capacidad cognitiva para pensar de manera crítica como es el analizar y juzgar. En el otro lado, las capacidades, dice Ennis (2011), guardan estrecha relación con las tres dimensiones básicas del pensamiento crítico: 1) la dimensión lógica que se corresponde con el

acto de juzgar, relacionar de los significados entre las palabras y los enunciados; 2) la dimensión crítica que utiliza opiniones para juzgar enunciados y 3) la dimensión pragmática que comprende el propósito latente entre el juicio y la decisión de sí con la intención de construir y transformar su entorno.

Los anteriores referentes teóricos, muestran que el aprendizaje, entre otras dimensiones, está condicionado por el lenguaje, es decir, depende de las interacciones dialógicas. Se parte de la idea de que todas las personas tenemos capacidad para el lenguaje (expresar ideas, pensamientos y sentimientos, poder argumentar, llegar a acuerdos, etc.) independientemente del contexto y de las condiciones económicas, sociales, lingüísticas o culturales en las que estemos inmersos. La capacidad para pensar de manera crítica nos debe brindar una mejor argumentación y asumir posiciones ante una situación determinada. En este orden de ideas Ennis (2011) considera que, cuando se integra a la capacidad cognitiva la disposición y las actitudes para realizar y defender una acción, un punto de vista o un hecho es una prueba de que el sujeto ha asumido una posición.

Retomando los razonamientos de Kant, Marx y Bourdieu y centrándonos específicamente en la Educación, repasemos la influencia de estos autores en dos derivaciones fundamentales del pensamiento crítico en la educación: la teoría crítica y la pedagogía crítica.

Los términos teoría crítica de la educación y pedagogía crítica se encuentran muy próximos, incluso pueden parecer sinónimos, sin embargo, no es así, resulta de suma relevancia establecer una mayor precisión conceptual en su uso, esto con el fin de definir, de manera más clara, a que se refiere cada uno de estos términos. Se suele afirmar que tanto la pedagogía crítica como la teoría crítica de la educación provienen de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, cuando, en realidad, solo la teoría crítica de la Educación es una derivación directa de Frankfurt y sus teóricos. Por otro lado, la principal fundamentación de la pedagogía crítica, se sustenta en la lectura de Karl Marx y Antonio Gramsci y su propuesta es mucho más práctica que teórica, a diferencia de la teoría crítica de la educación, cuyo principal objetivo

básicamente teorizar, desde una forma de pensamiento crítico, el fenómeno educativo. (Morales, 2014).

De acuerdo a lo anterior, para alcanzar mayor exactitud conceptual, podemos definir a la teoría crítica de la educación como reflexiones y razonamientos teórico-educativos, que toman los análisis y los conceptos de la teoría crítica elaborada por la Escuela de Frankfurt, con el fin de entender, comprender y explicar distintos aspectos de la educación como fenómeno social.

Así podemos decir, que mientras la teoría crítica de la educación tiene un enfoque más académico, más teórico, la pedagogía crítica tiene un carácter menos explicativo y más orientado hacia la práctica (hacia la praxis). La idea de la pedagogía crítica es realizar un trabajo educativo basado en el diálogo (educación dialéctica), que le permita a los individuos tomar conciencia de las condiciones de opresión que puedan existir, con el fin de iniciar la construcción de una nueva realidad.

De acuerdo con Morales (2014) puede existir cierto consenso en que el fundador de lo que hoy conocemos como pedagogía crítica fue Paulo Freire, sin embargo, se pueden encontrar ciertas voces disidentes. El mismo Freire no se calificó a si mismo como pedagogo crítico, son otros autores quienes sostienen que él fue el fundador de esta corriente. Ahora bien, Paulo Freire no ha sido quien más ha hablado de pedagogía crítica, en la gran mayoría de sus obras no utiliza el concepto de pedagogía crítica. Tampoco, cita en muchas de sus obras a teóricos de la escuela de Frankfurt, con excepción de Marcuse, por el contrario, si son recurrentes las menciones de Freire a Marx, o bien, a Georg Lukács. A Paulo Freire se le ha considerado un pedagogo crítico no por definir y aplicar algo que tenga como nombre pedagogía crítica, sino por desarrollar una tendencia educativa que se basa principalmente en la práctica y en el cuestionamiento de la realidad social capitalista, la cual se funda en la desigualdad de clases.

La teoría crítica de la educación, en cambio, no necesariamente posee un carácter práctico, puede tenerlo, pero también puede prescindir de ese carácter, tal como lo han hecho muchos de sus autores, la mayoría precisamente teóricos de la

educación más que prácticos de la educación, aunque en muchos de sus textos hablen de praxis educativa. A diferencia de la pedagogía crítica, no se puede establecer un solo tema como fundamental dentro de la teoría crítica de la educación, ya que existe una variedad considerable de temáticas. No obstante, las temáticas más amplias de la teoría crítica de la educación convergen con la pedagogía crítica y su práctica en el aula.

Ya en lo específico, para Paulo Freire la práctica juega un papel fundamental en la elaboración de la teoría pedagógica. “Separada de la práctica la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría” (Freire, 2006:30). Aquí, primero nos recuerda que somos docentes y que, si bien el contexto nos sitúa en la realidad, no necesariamente nos permite conocer la razón de los hechos concretos que esa realidad muestra; por ejemplo, las relaciones de poder docente-alumno.

La práctica educativa permitió a Paulo Freire realizar el análisis de la relación entre educación y sociedad. Esto lo llevó a la comprensión de las determinaciones sociales de la educación y como la clase dominante, opresora, transmite su ideología a la clase dominada. La práctica y sus reflexiones teóricas le permiten afirmar que los poderes imponen sus modelos educativos como elementos de estabilidad de un sistema social que los favorece y que, por eso mismo, nunca van a modificar voluntariamente a favor de la clase oprimida.

Por otro lado, para Myriam Carreño “la concepción antropológica del que fundamenta la pedagogía de Freire se refiere a un hombre cuya característica distintiva es la conciencia de sí mismo y del mundo, conciencia que le permite establecer relaciones con la realidad. Esta realidad, se caracteriza, en el pensamiento de Freire, por ser activa, porque vincula al hombre con el espacio y el tiempo y porque el hombre puede captarlos y transformarlos de forma reflexiva y crítica” (2009; 2010: 203).

Para Freire hay situaciones históricas que bloquean su conciencia, son aquellas que derivan de la dominación de unas sociedades por otras o de unos grupos por otros.

En estas circunstancias, el hombre no llega a tener conciencia de sí y del mundo y pierde su capacidad crítica y de reflexión, pierde su capacidad de integración y solo le queda la capacidad de acomodación. En este sentido, Freire señala la necesidad de una permanente actitud crítica para evitar la acomodación. Es la lucha por la humanización, siempre acechada por la opresión “Una de las grandes –sino la mayor- tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones” (Freire, 2002: 33). No obstante, existen soluciones para contrarrestar, la acomodación, la opresión. Una de estas soluciones, es una educación dialógica y activa que supone un trabajo educativo crítico, lo cual es un proceso, no es espontáneo.

Freire crítica la relación pedagógica tradicional que se establece entre docentes y alumnos. Este tipo de relación educativa, dominante en la enseñanza, trata a los alumnos como si fuera un banco donde se depositan los conocimientos. La educación se transforma en un acto de depositar, por esto la denomina educación bancaria. La concepción bancaria de la educación se caracteriza por una relación entre alumno y profesor que Freire denomina *narrativa, discursiva*, ya que supone un sujeto –el profesor- que narra y unos objetos pasivos –los alumnos-, que escuchan. El proceso de aprendizaje en la concepción bancaria es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos. En esta relación el profesor es el que sabe y tiene la tarea de “llenar” a los alumnos con sus conocimientos y el alumno, a su vez aparece como el que no sabe y debe guardar los depósitos y archivarlos utilizando la memoria. Dado que la narración del docente está separada de la realidad y de la reflexión sobre la realidad, se puede transformar fácilmente en un instrumento de dominación. “En la medida en que esta visión bancaria anula el poder creador de los educandos o los minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores” (Freire, 1978: 52). Subraya que en este tipo de educación está ausente la comunicación, ya que el saber es una donación de los que están en posesión del conocimiento hacia los ignorantes, en un proceso unilateral. Entonces, el profesor, en vez de

comunicarse con los alumnos, hace discursos simplemente para memorizar. Las características negativas de este tipo de educación (nota al pie, que por cierto ha gustado mucho a la geografía) son señaladas por Freire en la *Pedagogía del Oprimido* como antinomias que deben superarse. Como se mencionó anteriormente en la educación liberadora el diálogo juega un papel fundamental. Freire propone un método (no solo en el proceso de alfabetización) que define como activo, dialogante y participativo. La educación fundamentada en el diálogo es una de las piezas clave de su concepción educativa. El diálogo debe trascender lo meramente pedagógico, para incluir, expresamente, aspectos de la praxis. El diálogo puede variar “debe variar en función de las condiciones históricas, en función del nivel de percepción de la realidad que tengan los oprimidos” (Freire, 1978: 67). De esta manera, la educación se transforma en instrumento de concientización, de formación de la conciencia crítica que, para este pensador es conciencia política. En este sentido, reside la importancia de crear conciencia, no de adoctrinar. “El sectario, sea de derecha o de izquierda, se enfrenta a la historia como su único hacedor, como su propietario, difieren porque mientras uno pretende detenerla, el otro pretende anticiparla (Freire, 1983: 43). Se opone a la visión postmoderna del mundo que declara insuperables los obstáculos al cambio. Cree que la acción educativa, la lectura del mundo, del lugar puede ayudar a transformar la situación de opresión mediante la práctica de la libertad “Cambiar es difícil, pero posible. Debemos insistir sobre la posibilidad de cambiar a pesar de las dificultades. La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades” (Freire, 1997: 63). En una situación de cambio social, en el barrio, en el aula, o donde sea, éste puede resultar sumamente complejo para las personas que estamos inmersas en esta complejidad, la cuestión es afrontarlo de modo consciente y participativo. De lo contrario, los medios de comunicación, la publicidad, las redes sociales, nos pueden guiar y sobre todo a los estudiantes a la fehaciente realidad de no tener criterio propio, de no ser críticos, ni reflexivos. La educación en una época de cambio, además debe ofrecer los instrumentos para no desarraigar a la persona de un mundo interconectado, banalizado, que la enajena, pero también le permite ampliar sus condiciones existenciales (Freire, 1983).

Para Freire el diálogo entre iguales, sin argumentos de autoridad, es parte constitutiva de las personas y un instrumento básico de la educación. El diálogo puede transformar a las dos partes en iguales, no hay nadie superior al otro.

“El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos, se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen (Freire, 1970: 90).

Ahora bien, en este sentido no estamos diciendo que la educación sea totalmente romántica y color de rosa, sin contratiempos, por supuesto que hay y seguirán existiendo problemas, desacuerdos, la cuestión es la forma de solucionarlos. Entonces el diálogo es constitutivo de las personas, nos brinda la posibilidad de desarrollar un pensamiento más reflexivo y crítico, nos ayuda a ser conscientes y lograr exponer y argumentar nuestros puntos de vista.

Es importante destacar, que el diálogo no quiere decir que exista una predilección por platicar y menos por una verborrea sin sentido. Como decía Freire, la educación se basa en la ciencia, en la teoría que contacta y analiza la realidad y en la palabra. Ahora bien, la intención de no es proponer pasar el tiempo charlando, sino exponer cómo se puede favorecer el aprendizaje a través del diálogo con pretensiones de validez igualitarias y respetuosas.

Por otro lado, uno de los planteamientos de este trabajo es partir del análisis geográfico del poder desde la escala doméstica y local, para interrelacionarlas con la global, para Paulo Freire resulta ineludible respetar el conocimiento y los saberes populares del alfabetizando y su contexto cultural. Bien cabe, utilizarlo en cualquier nivel educativo, en particular el nivel medio superior. “La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se van creando del mundo. Su mundo, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo” (Freire, 1978: 75). Este comienzo en lo local no supone negar la necesidad de la comprensión de lo global, de la realidad interconectada, pero para esto es importante “tomar en consideración la existencia del aquí del educando y respetarlo. En el fondo nadie llega allá partiendo de allá, sino de algún aquí. Esto significa, en

última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los saberes de experiencia de los hechos con que los educandos llegan a la escuela” (Freire, 2007: 82).

2.3 Algunos supuestos básicos del constructivismo sociocultural y cognitivo

Para alcanzar los objetivos de nuestro trabajo es fundamental encontrar los intersticios entre la pedagogía crítica de Paulo Freire y el constructivismo. Estas herramientas teóricas pueden resultar fundamentales en la mejora de la práctica docente en el día a día y así mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, es necesario dedicar un espacio breve a la orientación constructivista de la educación, pues sin ser propiamente un enfoque teórico-metodológico es una de las tendencias educativas más importantes por su reconocimiento en el ámbito escolar y en el desarrollo del currículo, entre otras cosas. El constructivismo como paradigma psicopedagógico intenta explicar cómo aprende el alumno, así como encontrar alternativas que lo lleven a aprender y asimilar la información con el fin de que sea capaz de comprender, explicar, transformar, criticar e innovar la realidad a la luz del conocimiento adquirido por aprendizaje significativo. El constructivismo percibe el acto de aprender como una construcción de significados relevantes que le permiten al ser humano tomar conciencia de sí mismo, de lo demás y del entorno a través de reconocer qué se sabe y cómo.

La perspectiva constructivista de la educación se ha conformado con los principios y derivaciones educativas de diversos paradigmas en psicología de la educación (Hernández, 2012). Si bien existen controversias sobre qué autores o enfoques psicológicos se consideran constructivistas, siguiendo a César Coll (1990), los enfoques psicológicos que convergen en una orientación constructivista de la educación son el cognitivo, principalmente con los aportes de la teoría genética del desarrollo intelectual de Piaget (denominado constructivismo psicogenético); las teorías del procesamiento humano de la información como la de Gagné; la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, así como otros modelos cognitivos para la

enseñanza, el caso de Brunner y el enfoque sociocultural de Vygotsky (denominado constructivismo sociocultural).

Aunque estos paradigmas parten de problemáticas de estudios, fundamentos epistemológicos, supuestos teóricos y prescripciones metodológicas distintas, coinciden en el papel constructivo del alumno en los aprendizajes escolares, en su actividad mental constructiva y a la importancia que se da a la organización de la enseñanza que contempla la ayuda ajustada para el aprendizaje a partir de sus conocimientos y experiencias previas.

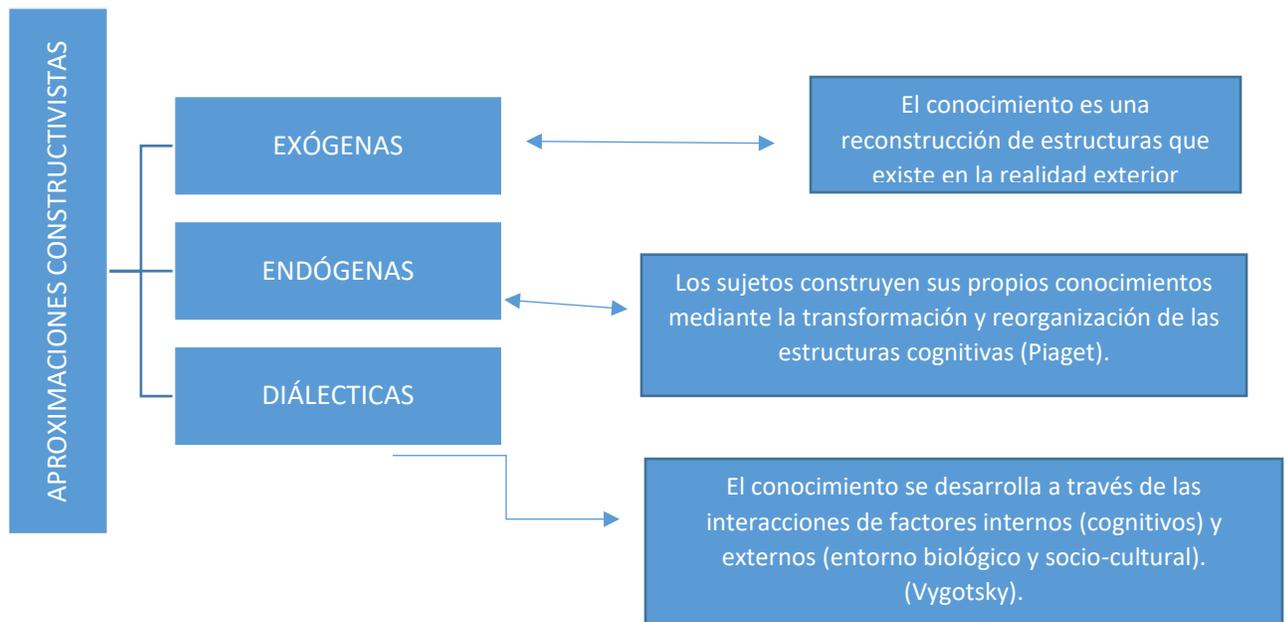


Figura 2: Elaboración propia. Esquema de aproximaciones constructivistas con datos de Rojas y Tirado.

Los postulados básicos de la orientación constructivista se consideran como un marco de referencia psicológico para la educación escolar, postulados que se

derivan de la forma de entender las relaciones entre desarrollo, aprendizaje, cultura y educación. Coll (1993) los organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
- El alumno construye o reconstruye objetos de conocimiento que ya están contruidos.
- El profesor sustituye su función clásica de transmisor de conocimientos por la del profesor como orientador o guía.

Después de revisar brevemente características generales del constructivismo podemos encontrar algunos puntos de convergencia entre el pensamiento de Freire y el constructivismo con toda su complejidad.

Para que se logre generar diálogo igualitario es fundamental el lenguaje, el cual hace posible el desarrollo de las personas. En el ámbito psicológico Vygotsky ya exponía la fundamental aportación del lenguaje, resultado del desarrollo social de la conducta en el desarrollo de niñas y niños. Con la ayuda del lenguaje la niña y el niño comienzan a dominar el entorno, aún antes de dominar la propia conducta, con lo que se ve formado el intelecto que será la base del trabajo productivo, es decir, la forma de las personas de utilizar las herramientas. La persona se formará, así, en la interacción con los demás, el medio fundamental de la cual es el lenguaje. (Vygotsky, 1979).

Para Bruner, (1988:70) “el proceso de interiorización depende de la interacción con los demás, de desarrollar categorías y transformaciones que correspondan a la acción comunitaria”. El desarrollo cognitivo es un proceso de interiorizar la cultura, de lo exterior, de las otras personas hacia el yo. La educación tiene la función de guiar y animar este desarrollo, en función de la edad, las capacidades y los intereses de las niñas y los niños.

Como vemos el proceso educativo puede ser entendido como un acto de diálogo. Poner el énfasis del diálogo en la educación no es nuevo Dewey (1994) ya se oponía a organizar la educación solo para favorecer el uso individual del conocimiento y de las cualidades personales, fuera de su contexto social. Para él, el proceso de

desarrollo del organismo y de la educación se produce a través del diálogo entre el yo y el contexto, por tanto, la base de la educación han de ser las demandas de los estudiantes y el aprendizaje debe realizarse trabajando en el contexto, interaccionando con él, de modo que la persona comprenda el valor de los contenidos aprendidos a través de su utilidad en un contexto que conoce.

En la práctica concreta Dewey, opinaba que los profesores debían tener una actitud de diálogo en su actuación, con ello se convertirá en alumno y el alumno en maestro, “esto no significa que el maestro tenga que mantenerse a distancia, como un espectador. La alternativa a proporcionar un tema ya elaborado y escuchar la exactitud con que se repite no es la inmovilidad, sino la participación, la colaboración en esta actividad. En esta actividad compartida, el maestro es un aprendiz y el aprendiz es, sin saberlo, un maestro. (Dewey, 1985: 66).

Como mencionamos anteriormente Freire propone un método de alfabetización activo, dialogante y participativo a partir de palabras generadoras. Desde luego, no de la misma manera, pero considero que existe cierta similitud con lo propuesto por Jerome Bruner, básicamente elaborar planteamientos para el diseño curricular que fomentara el desarrollo del pensamiento y la necesidad de promover el aprendizaje activo. El autor plantea que el aprendizaje es más significativo y útil cuando se induce a los estudiantes a descubrir por si mismos las reglas del objetivo de estudio, esto resulta en aprendizaje por descubrimiento.

David Ausubel, elaboró la teoría del aprendizaje significativo o de la asimilación “el cual comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo” 1976: 55). Es decir, la esencia del aprendizaje significativo reside en que el estudiante relaciona la información nueva con la ya existente en su estructura cognitiva, de forma sustantiva, por decir lo menos, no arbitraria ni al pie de la letra (memorización mecánica). Condición que contrasta con el aprendizaje por repetición, pues, aunque este también se relaciona con la estructura cognitiva, lo hace solamente de modo arbitrario, al pie de la letra, lo cual no trae la adquisición de algún nuevo significado. Tanto Freire como Ausubel, enfatizan en la importancia de los conocimientos previos de los alumnos, estos no

llegan a la escuela como un recipiente vacío. En este sentido, Vygotsky (2000, tomo IV: 189) menciona que no todo “contenido puede incluirse en cualquier forma. El contenido no es indiferente ante la forma del pensamiento, no la colma de modo puramente externo mecánico como llena el líquido un recipiente.

2.4 Los intersticios entre el constructivismo, pedagogía y geografía crítica.

La enseñanza situada y reflexiva plantea cambiar la idea de que el conocimiento escolar y la enseñanza se basan en la transmisión de contenidos centrados en la disciplina y descontextualizados o al margen de los lugares o comunidades donde se produce y aplica, en este sentido, propone lograr una educación para la vida, pero también en términos de Freire, una educación que forme personas reflexivas, críticas, conscientes. Tanto Freire, como los teóricos de la cognición situada proponen prácticas educativas auténticas que sean coherentes con la vida real, que sean propositivas de acuerdo a las prácticas sociales de la cultura a la que pertenecen. En este sentido, el diseño instruccional deberá establecer ambientes de aprendizaje que propicien la participación de los actores en actividades que tengan valor para los miembros de las comunidades, es decir, la “participación en comunidades de práctica auténtica” (Brown *et al.*, en Díaz Barriga, 2006). Pero, también, estas prácticas no se quedan en simple descripción y en una educación bancaria. Entonces, consideramos que el aprendizaje se concibe como un proceso dialógico de interacción con otras personas y herramientas, así como, primero con el entorno más próximo y posteriormente con otras latitudes. El diálogo como podemos observar es fundamental para el aprendizaje y por ende para lograr construir un pensamiento crítico y reflexivo. Habermas (2001), menciona en su teoría de la acción comunicativa que todas las personas somos capaces de lenguaje y de acción e incluye aportaciones para organizar las relaciones humanas en base al diálogo y al consenso. En este sentido, el diálogo o los diálogos pueden producir acciones transformadoras que aumentan la igualdad educativa, es decir, cualquier persona sin importar su formación académica o nivel socioeconómico puede participar o influir en la mejora del aprendizaje de las y los estudiantes. Diversos autores desde el constructivismo y la pedagogía crítica destacan que los procesos

de aprendizaje de las y los estudiantes⁹ no pueden desvincularse del contexto social y cultural en el que se relacionan con otras personas. Para Bruner “no se trata solo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura” (Bruner, 1996: 132). Para Vygotsky (1996), la enseñanza y el aprendizaje tampoco pueden separarse del entorno sociocultural e histórico en que se vive porque la propia enseñanza es un proceso cultural, conectado con la vida en todos sus sentidos y porque la enseñanza y el aprendizaje tampoco aparecen de forma independiente en la persona. Para Freire resultaba ineludible respetar el saber popular y su contexto cultural “la localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se van creando del mundo. Su mundo, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo (Freire, 2007: 82).

Podemos decir, que tanto para el constructivismo y sus diferentes postulados, como para la pedagogía crítica, el aprendizaje dialógico es de suma importancia ya que concibe a la educación como motor de transformación social. La transformación no solo se produce en el salón de clases o en la escuela, sino además trasciende al entorno. Vygotsky (1996) consideraba que se debe transformar el contexto para transformar la educación y que no son los objetivos educativos los que hay que adaptar al contexto. Freire (2007), en este mismo sentido, consideraba que somos seres de transformación y no de adaptación.

Desde estas posturas teóricas se nos brindan a los docentes herramientas y medios sumamente poderosos de transmisión cultural, éstas incluyen formas de razonamiento, reflexión, crítica y argumentación. Así, las situaciones de enseñanza situada, la geografía y la pedagogía crítica contemplan la organización flexible de los ambientes de aprendizaje, considerando la amplitud de roles e identidades de los actores participantes, así como sus diferentes perspectivas, intereses o puntos de vista que posibiliten la búsqueda de propuestas y soluciones acertadas.

⁹ Muchos de estos autores se refieren no precisamente a estudiantes, sino hacen mención a niñas y niños, por ejemplo, el caso de J. Bruner. Para nuestros fines decidimos hacer mención específica de estudiantes.

Capítulo 3. Consideraciones teóricas de los estudios de casos como estrategia didáctica. El diseño y la implementación.

En este capítulo nos centramos básicamente en dos cuestiones: la primera se centra en justificar el por qué utilizamos el estudio de caso en nuestro trabajo como estrategia didáctica y no como metodología de la investigación, así como sus alcances y sus limitantes. La segunda, se enfoca en nuestra propuesta, su proceso y formulación.

Antes de entrar de lleno a la justificación del por qué los estudios de caso como estrategia didáctica en nuestro trabajo, considero importante hacer las siguientes acotaciones, si bien no definir, al menos establecer la noción de conceptos necesarios de manera general: 1) una estrategia didáctica o las estrategias didácticas son acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados. Una estrategia didáctica es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente. Implica: Una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, así como una gama de decisiones que él o la docente debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para alcanzar los objetivos de aprendizaje. 2) el método en su acepción más general significa camino o vía, en educación se refiere al procedimiento o serie de pasos definidos con anticipación que establece pautas y se emplea para alcanzar un propósito educativo. Este se materializa en la consigna de trabajo que se sugiere para cada actividad en un proceso de aprendizaje. 3) las técnicas son procedimientos lógicos con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje, lo puntual de la técnica es que esta incide en un sector específico o en una fase del curso o tema que se estudia. Su propósito es brindar al estudiante espacios para que desarrolle, aplique y demuestre competencias de aprendizaje. (UNED, 2015). Ahora bien, podemos decir que las estrategias de enseñanza-

aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan técnicas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes técnicas de enseñanza-aprendizaje.

3.1 El estudio de caso como estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje.

El estudio de caso como estrategia didáctica, se implementó en la Universidad de Harvard, Cambridge-Massachusetts en el programa de Derecho, hacia 1914 y como método se cristalizó hacia 1935. Como estrategia docente para diversas disciplinas, se ha extendido a través del tiempo. Los casos se pueden configurar como: centrados en las descripciones, centrados en el análisis crítico para la toma de decisiones y casos para la resolución de problemas. Para los propósitos de este trabajo utilizaremos el estudio de caso como estrategia didáctica y se establece que tiene tres fases que se denominan: fase de identificación, fase de toma de decisiones y fase de resolución de problemas y se establecen subfases para la implementación en el ambiente de aprendizaje. El estudio de casos como estrategia, consiste precisamente en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen. De esta manera, se pretende entrenar a los alumnos en la generación de soluciones. Evidentemente, al tratarse de un método pedagógico activo, se exigen algunas condiciones mínimas. Por ejemplo, algunos supuestos previos en el profesor: creatividad, metodología activa, preocupación por una formación integral, habilidades para el manejo de grupos, buena comunicación con el alumnado y una definida vocación docente. También hay que reconocer que se maneja mejor el método en grupos poco numerosos. Específicamente, un caso es una relación escrita que describe una situación acaecida en la vida de una persona, familia, grupo o empresa. Su aplicación como estrategia o técnica de aprendizaje, como se apuntó previamente, entrena a los alumnos en la elaboración de soluciones válidas para los posibles problemas de carácter complejo que se presenten en la realidad futura. En este sentido, el caso enseña a vivir en sociedad. Y esto lo hace

particularmente importante. El caso no proporciona soluciones sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas que se pueden encontrar a cierto problema. No ofrece las soluciones al estudiante, sino que le entrena para generarlas. Le lleva a pensar y a contrastar sus conclusiones con las conclusiones de otros, a aceptarlas y expresar las propias sugerencias, de esta manera le entrena en el trabajo colaborativo y en la toma de decisiones en equipo. Al llevar al alumno a la generación de alternativas de solución, le permite desarrollar la habilidad creativa, la capacidad de innovación y representa un recurso para conectar la teoría a la práctica real, es aquí en donde reside su importancia.

Para Wasserman (1994: 3) “los casos son instrumentos educativos complejos que aparecen en forma de narrativas. Un caso incluye información y datos (psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos, observacionales y [geográficos]), así como material técnico. Aunque los casos se centran en materias o áreas curriculares específicas, por ejemplo, historia, pediatría, leyes, administración, educación, psicología, desarrollo de niño, etcétera, son por naturaleza interdisciplinarios. Los grandes casos se construyen en torno a problemas o “grandes ideas”, es decir, aspectos significativos de una materia o asunto que garantizan un examen serio y a profundidad. Las narrativas se estructuran por lo general a partir de problemas y personas de la vida real”.

En este sentido Díaz Barriga (2006:77) complementa mencionando que “los casos se presentan a los alumnos con propósitos de enseñanza contienen información suficiente, pero no exhaustiva. Es decir, no se ofrecen *a priori* análisis conclusivos, pues una de las tareas centrales de los alumnos es ahondar en la información y conducir ellos mismos el análisis y conclusiones. De esta manera, la meta del grupo de discusión que revisa un caso es precisamente analizarlo y plantear soluciones o cursos de acción pertinentes y argumentados”

Veamos cuales son algunos de los criterios que la misma autora sugiere para elegir un buen caso.

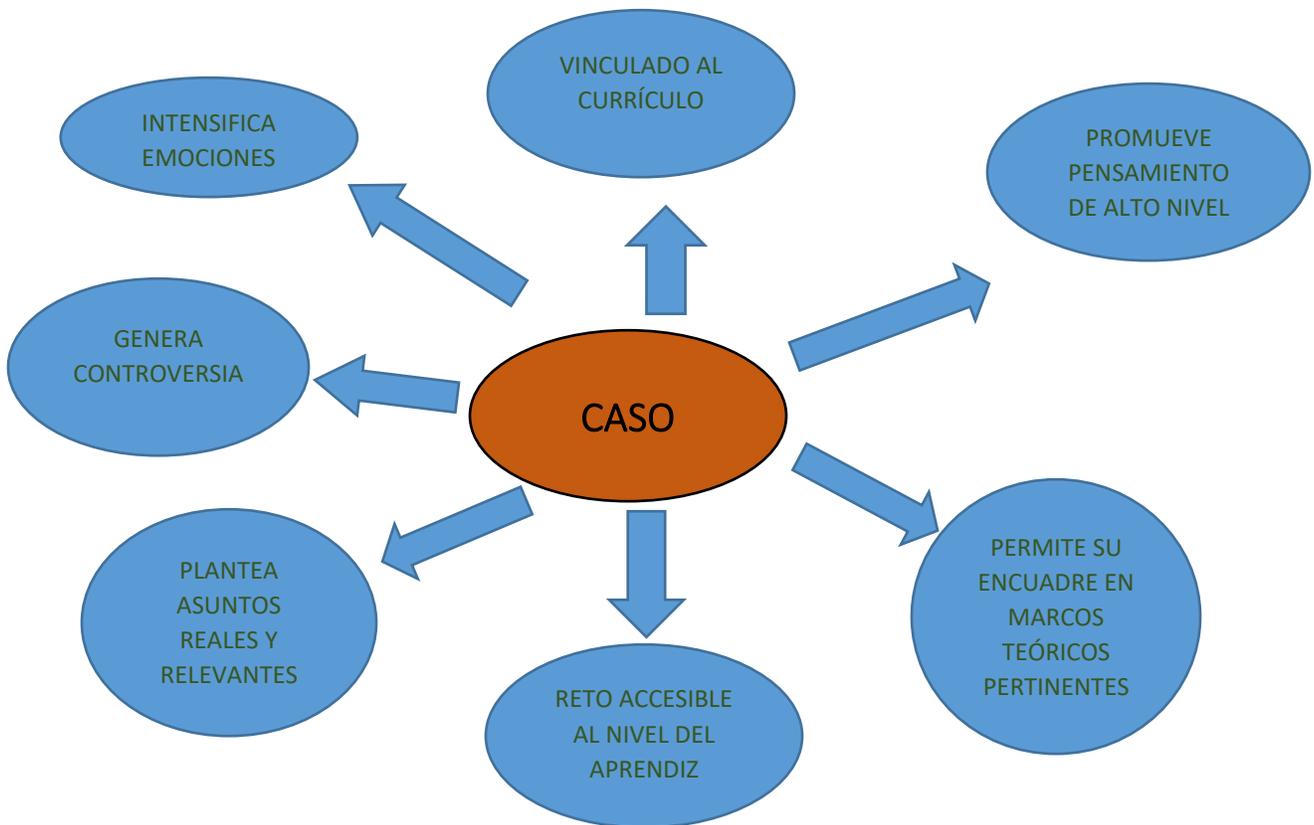


Figura 3. Elaboración propia en base a los Criterios para elegir un buen caso en la enseñanza (Tomado de Díaz Barriga, 2006: 79).

Ahora bien, al igual que otras estrategias didácticas los estudios de casos son a grandes rasgos catalizadores en los siguientes propósitos:

- Permitir al estudiante reconocer su propio lugar en el espacio geográfico.
- Posibilitar el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo.
- Promover actitudes de autonomía, creatividad y participación.
- Contribuir en la construcción de la identidad del estudiante.
- Poner en marcha el vínculo disciplinar y el psicopedagógico.

De manera general considero que los estudios de casos constituyen una estrategia apropiada para abordar una situación real y concreta acordes a los contenidos del currículo (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Brindan, además, la posibilidad de inscribir una situación específica en contextos particulares de una forma más precisa o más generales y complejos, favoreciendo la comprensión de

procesos sociales más amplios. En este sentido se puede emplear perfectamente el concepto de escalas geográficas (local, nacional y mundial) para el análisis de diversas problemáticas sociales y su vínculo espacial.

En mi caso específico la intención es trabajar, desde conceptos de la disciplina, problemas sociales, territoriales y ambientales relevantes de la mano de un estudio de caso el cual puede permitir el desarrollo de diversas estrategias cognitivas. Estas estrategias apuntan a la contextualización, la comprensión, la explicación y la interpretación de la información, el abordaje de las distintas dimensiones de análisis (social, económico, político, ambiental, etc.), la identificación de los distintos actores y sus intencionalidades, el despliegue de la multi-causalidad y la multiperspectividad y la articulación de las distintas escalas geográficas de análisis. (Gurevich, 1998).

3.2 La propuesta

Para los fines de mi trabajo es importante elaborar un estudio de caso que permita trabajar la temática “Sociedad y territorialidad”, temática compleja con un alto nivel de abstracción, metodológicamente significativo, porque también determina su diferenciación con territorialidades. Como menciona Mabel Manzanal (2008: 39-40), “la territorialidad refiere a una noción compleja que no se percibe como un objeto físico, que no se percibe como un objeto físico, que no se percibe directamente con los sentidos. En cambio, el uso del plural refiere a lo que puede objetivarse, concretarse”. El reto, al utilizar territorialidad y territorialidades con alumnos de nivel medio superior resulta complejo, pero sumamente interesante. Un ejemplo podría ser desde el sub-apartado “Actores políticos que ejercen el poder en el espacio”. Desde aquí se puede implementar el siguiente plan de trabajo: La definición de los conceptos disciplinares que orientarán la selección de los contenidos y el recorte espacio-tiempo específico (a qué lugar o lugares y en qué momento se referirá el caso), son los siguientes: espacio, territorialidad, actores sociales (políticos), escalas geográficas y poder. Estos conceptos permitirán enmarcar o contextualizar el caso seleccionado y desarrollar estrategias explicativas que lo inscriban en la lógica más particular de los procesos de construcción del territorio y de organización del espacio urbano desde una perspectiva multidimensional.

La formulación de la idea básica a trabajar a partir del estudio de caso que generen conflictos territoriales y que, como veremos, pueden manifestarse tanto a escala individual, personal, como a escala social, colectiva. Por lo tanto, el estudio de caso se debe construir en base al espacio urbano o rural capitalista y los conflictos territoriales que se generan desde lo individual y hasta lo social, desde lo local hasta lo mundial, desde luego contemplando sus diversas dimensiones; políticas, sociales, ambientales, culturales y económicas. Lo anterior partiendo de la siguiente pregunta ¿cuáles son las diversas formas de la relación espacio-sociedad y la intencionalidad que cada actor social, busca mantener, imponer o resolver en los conflictos territoriales mostrados en el estudio de caso? La pregunta está relacionada a la tensión subyacente al conflicto, se refiere a aquello por lo cual cada actor social toma parte de estos conflictos, ya sea material o simbólicamente. Desde esta perspectiva de análisis, el caso específico que se seleccione deberá incluir información acerca de: conflictos territoriales a escala individual y social. (Territorio, sociedad civil, límites (y fronteras) y Estado). Por supuesto, que se pueden incluir temas particulares como: los principales problemas ambientales urbanos y sus causas; la dotación de servicios urbanos; la población de la ciudad con necesidades básicas insatisfechas; las situaciones de marginalidad; la población instalada en áreas ecológicamente marginales (por ejemplo, en zonas inundables) o sin cobertura de servicios de red; las condiciones de accesibilidad a los servicios urbanos, etc. En este sentido, un estudio de caso debe ser lo suficientemente versátil para que los jóvenes puedan comprender desde el ejemplo concreto y no desde la conceptualización, muchas veces se puede mostrar como una posibilidad de aprendizaje más sencillo en términos didácticos. Es decir, cuando se trata de una enseñanza con adolescentes resulta fundamental que las conceptualizaciones generadas en la teoría geográfica sean trabajadas mediante ejemplos concretos a partir de un recorte de la realidad, esto con el fin de reducir los procesos de abstracción.

De manera general sin profundizar en el tema puedo argumentar lo siguiente en base a lo propuesto por Wasserman (1994), Gurevich (1998), Díaz (2006) y García (2019). Lo siguiente es un desafío tanto para el docente, como para el alumno.

Seleccionar un problema de la realidad local, nacional o global y explicitar los objetivos didácticos que se buscarán durante su tratamiento. El primer paso para elaborar un estudio de caso es la definición del tema a trabajar y de los conceptos clave que guiarán el recorte empírico y significativo del problema socio-territorial a tratar. Seleccionar fuentes de información que den cuenta de los distintos aspectos y dimensiones del problema. Estos documentos podrán ser: bibliografía, material periodístico, artículos de opinión, información estadística y cartográfica, fotografías y videos, entre otros. Elaborar consignas o actividades (grupales e individuales) para resolver el caso, que incluyan, por ejemplo: lectura e interpretación de textos; análisis y elaboración de cuadros y esquemas; juegos de simulación; manejo de fuentes estadísticas de información; interpretación de material cartográfico; realización de entrevistas; debates grupales; exposiciones individuales y grupales en forma oral y/o escrita; elaboración de informes.

Establecer criterios de evaluación acordes con los objetivos planteados. Por ejemplo, tener en cuenta que la evaluación deberá acompañar procesos de aprendizaje que impliquen: analizar situaciones o problemas complejos; distinguir, interpretar y relacionar hechos, fenómenos y procesos; interpretar, jerarquizar y organizar información y fuentes de actualidad (manejar recursos bibliográficos, estadísticos, cartográficos, etc.); intervenir activamente en debates grupales; argumentar y fundamentar posiciones y tomas de decisión; reflexionar críticamente y participar en forma comprometida en las transformaciones de la sociedad actual.

3.3 Proceso y formulación de nuestra actividad

En este apartado mostramos el diseño e implementación de nuestra propuesta didáctica. Nuestra investigación se desarrolla en el campo de la geografía política y la didáctica de la geografía, la práctica didáctica se realizó con las alumnas y los alumnos los de la asignatura de geografía económica del grupo 612 de sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 8 "Miguel Schulz", el grupo cuenta con 37 alumnos en total (24 mujeres y 13 hombres).

La finalidad es observar y comprender, de manera holística, que sucede en el aula con respecto a los conocimientos previos de geografía con los que cuentan las y los

alumnos, así como la relación dialógica que se pueda o no presentar con el docente, esto de acuerdo a los objetivos planteados en este trabajo. Se ubica como hemos visto en el paradigma psicopedagógico del constructivismo (teniendo presente la amplitud del término y su debida acotación) y su vínculo con la pedagogía crítica propuesta por Freire y en el paradigma de la geografía política crítica. Se aplica una metodología cualitativa a partir de estudios de caso como estrategia didáctica, para desarrollar y/o fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo de las y los alumnos.

Como se mencionó en la introducción de este trabajo, el diseño de la práctica docente fue pensada originalmente para implementarla de manera presencial. Por un lado, analizar dos estudios de caso y por el otro realizar trabajo de campo en el Centro Histórico de la Ciudad de México, sin embargo, debido a las circunstancias de pandemia, fue necesario realizar un sinnúmero de adaptaciones y cambios a nuestro trabajo, sin embargo, la esencia se mantuvo.

Originalmente, uno de los objetivos de este trabajo era realizar trabajo de campo y utilizar la metodología investigación-acción, la cual permite combinar dos tipos de conocimientos: el conocimiento teórico y conocimiento de un contexto espacial determinado, ofrece un espacio de convergencia entre teoría y práctica. En este sentido, no voy a profundizar teóricamente en lo anterior, ya que no se pudo realizar la intervención de esa manera.

Considero que para que se pueda producir el aprendizaje es necesario que los alumnos participen activamente dentro y fuera del aula, no solo estando ocupados realizando una actividad, sino como una actividad interna al sujeto. El aprendizaje se favorece y enriquece enormemente mediante la interacción social, por lo que las interacciones profesor-alumno y alumno-alumnos son fundamentales en el aprendizaje. Lo cual ante esta situación producida por la pandemia no ha sido el mejor momento para desarrollar esta implementación, sin embargo, se realizó con los retos que el contexto ha marcado.

Ahora bien, en primer lugar, nos encontramos ante un hecho inédito, quizá impensable, perder el espacio físico escolar, nuestros salones y sus implicaciones. No recuerdo la pérdida de la escuela como un hecho mundial y con tal impacto para

toda la sociedad. En este sentido, se abrían un montón de signos de interrogación e incertidumbre, lo desconocido asusta y cuando te alcanza, asusta más y hondo. Autoridades educativas, docentes padres de familia y estudiantes sumidos en incertidumbre, con miedo, improvisando, con buenas intenciones, pero algo se tenía que hacer y se hizo. Los resultados de lo implementado por la Autoridad Educativa son otro tema, en el caso de los docentes hubo que entrarle, así como en nuestro caso: maestrantes de MADEMS, pero realmente no todos estábamos preparados de manera homogénea para afrontar las circunstancias. Específicamente en el campo de la tecnología, la educación y la propia escolarización han tenido al mundo digital y las nuevas tecnologías como una de sus preocupaciones y metas en los últimos 50 años. De pronto las TIC'S se convertían en la panacea en la educación, se aspiraba a ello, sin embargo, la realidad en muchos casos, incluyéndome nos alcanzó. Desde perspectivas sociológicas, la academia ha demostrado cómo la brecha digital es parte constitutiva de la desigualdad educativa. Dicha desigualdad se está acrecentando en la actual crisis sanitaria, una nueva realidad nos confronta en muchos sentidos, no solo a docentes y alumnos, sino a nuestras familias y la interacción que se va presentando paulatinamente, pasamos de la escuela como un lugar físico a la escuela como un espacio virtual y todas sus implicaciones.

Desde luego es innegable que vivimos en la llamada era digital permeada por la inteligencia artificial, el internet de las cosas, la denominada realidad virtual y aumentada, las tecnologías inmersivas, los dispositivos inteligentes (robots, drones, vehículos autónomos), el big data, entre otros.

Todo ello ha impactado directa o indirectamente diversos ámbitos de la vida: familiar, educativo y laboral. En este contexto, el conocimiento y la información son accesibles e inmediatos, basta con realizar una pregunta y teclearla para encontrar multiplicidad de significados y sentidos, lo que obliga a elegir, seleccionar y estructurar continuamente los datos; el dilema radica sobre qué criterios elegirlos, desde qué marcos analizarlos y sus implicaciones.

Ahora bien, la o el covid-19 no detuvo la inercia escolar, sólo la sacó de la escuela y la puso en la casa. Por herramientas tecnológicas no paramos, estudiantes,

docentes y hasta las familias podíamos interactuar en tiempo real o diferido, (Zoom, Classroom, Meet, Edmodo, Moodle), entre otras plataformas, pero realmente todas y todos estábamos preparados para utilizar de la mejor manera dichas plataformas, creo que no.

Son varios los retos y dificultades que se nos presentaron a docentes, padres y estudiantes, sabemos que somos una sociedad sumamente desigual y por supuesto no podemos caer en generalizaciones, pero veamos algunos puntos a tomar en cuenta:

- Familias con una computadora, Tablet o celular, una computadora para una familia.
- Las dificultades de conectividad que hoy pueden hasta parecer anecdóticas o simpáticas, pero en su momento seguramente a varios nos generaron cierto estrés e impotencia.
- Desde luego en su momento había un gran número de profesoras y profesores experimentados en el manejo de las tecnologías, sin embargo, no todos estábamos tan familiarizados con las diversas plataformas y sobre todo con la educación a distancia. En realidad, no era común la preparación y mucho menos la especialización en este ámbito, ni siquiera por los mismos estudiantes a pesar de ser de la generación de la tecnología.

Por otro lado, y de suma importancia nos encontramos ante otra cuestión: el estado emocional de docentes y de estudiantes. Primero controlar en medida de lo posible a la tecnología (control que no está del todo bajo nuestro control). Segundo, no perder de vista tu estado de ánimo y tomar en cuenta lo que Gabriela de la Cruz Torres menciona en el libro Educación y Pandemia una Visión Académica “La pandemia de covid-19 implicó múltiples cambios en los hogares, entre otros, el traslado forzado de las actividades escolares al seno de las dinámicas familiares. La situación está lejos de ser tersa y serena. Por el contrario, ha generado conflictos y avivado discusiones sobre la ineludible colaboración entre ambas instituciones

sociales en la enseñanza, así como sobre el aporte de las escuelas al desarrollo y formación de las comunidades en su conjunto” (2020: 39).

La autora menciona cinco tensiones que fueron importantes tomar en cuenta: a) actividades laborales versus actividades escolares; b) dedicación al estudio versus carencia en el hogar; 3) armonía familiar versus violencia; 4) demandas de la escuela versus apoyo académico familiar y 5) control escolar externo versus autorregulación.

La educación, representada en este caso por la continuidad de los trabajos escolares en casa durante la pandemia, trae consigo, en un primer momento, la sensación de que todo puede seguir igual, de vivir el enclaustramiento como mero paréntesis en nuestras vidas, de negación de lo que estamos viviendo. Enclaustramiento que modifica necesariamente las relaciones sociales y socio-espaciales, en este sentido, el espacio viene a ser tanto el resultado de las relaciones geográficas como el medio para su expresión y dinámica. Ahora, es innegable, después de realizar la práctica docente que las relaciones frente a frente entre estudiantes y con sus docentes son indispensables. En definitiva, la tecnología es fundamental, pero no sustituye los momentos de colectividad, intercambio, colaboración y momentos únicos que se dan dentro de los espacios educativos; la educación virtual no es accesible aún en todo nuestro país, las brechas económicas, la falta de acceso a la tecnología, entre otros factores alteran el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Más adelante, al desarrollar la implementación nos damos cuenta que en medio de esta pandemia y su respectiva cuarentena los estados de ánimo de las y los alumnos, se reflejan en ansiedad, enojo, depresión, estos trastornos se han tenido que subordinar a los contenidos curriculares, a las tareas, a las buenas calificaciones y a la simulación. Por supuesto, que no es labor docente corregir dichos trastornos, pero hay cierta corresponsabilidad para poder contribuir a momentos más gratos, sin perder de vista ambas dimensiones: la académica y la emocional.

En base a lo anterior, describo las adecuaciones realizadas a este trabajo en el diseño y la implementación de la práctica docente. Las condiciones no permitieron

realizar el trabajo de campo y con los profesores titulares (que se acordó en dos momentos diferentes) de la asignatura en Geografía Política, por situaciones personales, se cancelaron las sesiones para la implementación de dicha práctica. También es importante mencionar que la seguridad de las y los alumnos siempre se antepuso por parte de directivos y docentes, es decir, no quien sea podía entrar a las sesiones en línea, independientemente si eres maestrante, profesor u otro. En este sentido, nunca se tomo a la ligera la seguridad de los estudiantes, lo cual es vital, sin embargo, para nosotros se iba dificultando el camino de nuestra práctica docente. Resultaba necesario avanzar e ir tomando decisiones. En este sentido, se pidió ayuda y sugerencia a la coordinación de la maestría. El resultado de dicha sugerencia, culminó con la ayuda y total apoyo de la maestra titular en la asignatura de Geografía Económica, de la ENP 8. Las adecuaciones implicaron un reto ya que mi interés primordial fue en todo momento mantener los principios de mi investigación, no obstante, las temáticas que se trabajaron con el programa de Geografía Económica, fueron perfectamente vinculantes y en total sintonía con los conceptos del programa de geografía política.

En el siguiente esquema se muestra la secuencia.

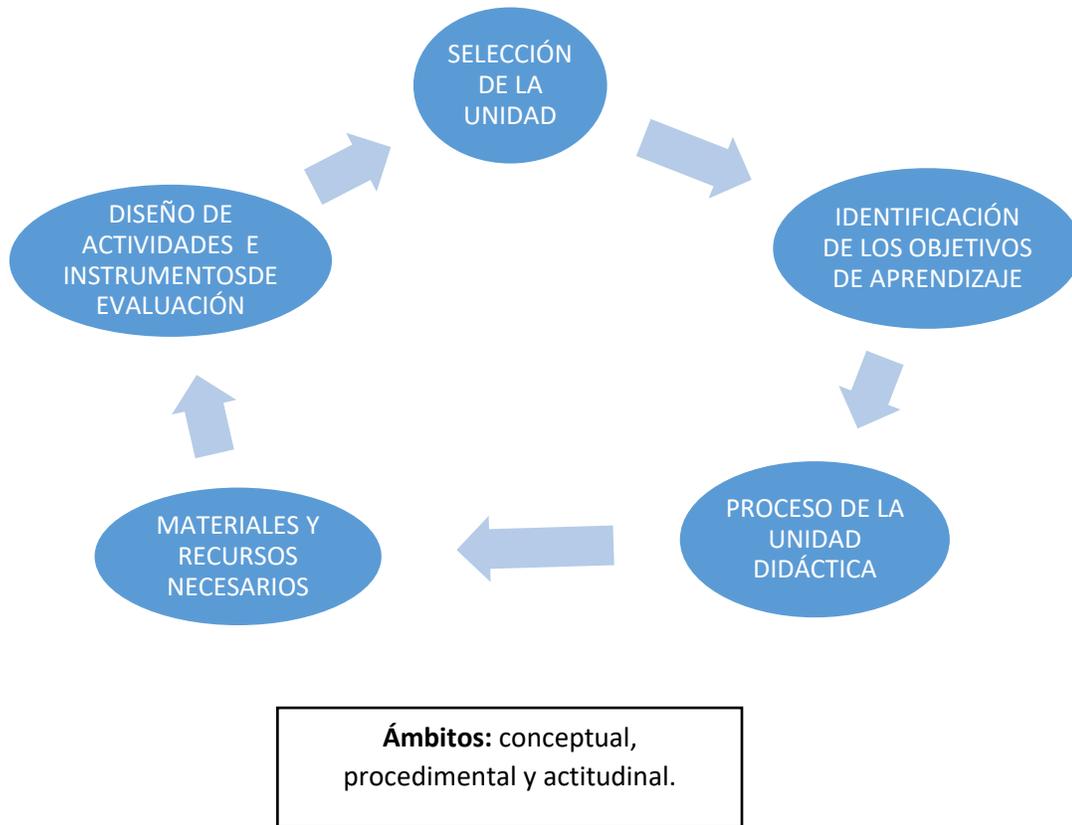


Figura 4. Elaboración propia. Esquema sobre el diseño de nuestra propuesta pedagógica

A continuación, expondré la unidad didáctica desarrollada.

La unidad con la cual se decidió realizar este trabajo se fundamenta en la Unidad 1 del Programa de Geografía Política del sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria, en el área III Ciencias Sociales, en el campo de conocimiento Histórico-social, en la etapa propedéutica.

Como se mencionó anteriormente el contenido a desarrollar corresponde a la Unidad 1 del Programa en Geografía Política. *Dimensión espacial del poder. Sociedad y territorialidad.*

El objetivo específico de la unidad es el siguiente: “El alumno explicará interpretaciones de la Geografía Política para identificar como los agentes y procesos políticos delimitan territorios, modifican el espacio y lo emplean como instrumento de poder, mediante la interpretación de fuentes documentales que

favorezca la valoración crítica, reflexiva y argumentada del campo de acción de esta disciplina geográfica y su utilidad para la comprensión del mundo contemporáneo”

Los contenidos conceptuales están centrados en el inciso 1.2

1.2 Sociedad y territorialidad.

- a) Territorio, poder y procesos políticos.
- b) Actores políticos que ejercen el poder en el espacio.
- c) El espacio como instrumento de poder.

Los contenidos procedimentales se centran específicamente en el inciso 1.5

1.5 Identificación de actores en procesos políticos y su incidencia en el espacio.

Y los contenidos actitudinales son los siguientes:

1.6 Valoración crítica y reflexiva del conocimiento geográfico en el estudio del poder.

1.7 Actitud reflexiva y razonada sobre las diferentes acciones políticas en el espacio.

En este sentido el Programa se orienta hacia un enfoque didáctico problematizador, enmarcado dentro de la didáctica constructiva y crítica que posee una perspectiva de análisis y estudio abierta y flexible, donde el alumno adquiere conocimientos, habilidades y actitudes a través de la interacción con los temas y problemas a partir del trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo.

Ahora bien, con **respecto al perfil de egreso**: “El Programa de Geografía Política contribuye al logro del perfil de egreso mediante la formación propedéutica del alumno en el área de las Ciencias Sociales a partir de la adquisición de conocimientos y habilidades de análisis territorial sobre diversos procesos políticos, el fomento de actitudes como la participación colaborativa, solidaria y responsable a través de la interacción con su entorno político y sociocultural con objeto de promover y fortalecer el ejercicio de su ciudadanía”.

3.4 La adecuación de nuestro trabajo y el vínculo entre los programas de estudio; geografía política y geografía económica 2018, Escuela Nacional Preparatoria.

Como se explicó en la introducción de este trabajo (y se dieron las razones que consideramos necesarias) las circunstancias en un contexto de pandemia global, impidieron realizar este trabajo como se había pensado y estructurado. No obstante, fue importante tomar decisiones dialogando con mi tutor, mi coordinador y mis profesores. Fue así, que se decidió seguir adelante realizando cambios y adaptándonos a las circunstancias, sin dejar de lado el entusiasmo, el rigor y la seriedad que este trabajo académico requiere.

Se presentaron diferentes situaciones y problemáticas que fueron necesarias resolver y repito adaptar y adecuar, por ejemplo, la más estresante y complicada resultado la noticia de no poder realizar la práctica docente con el grupo que se había planeado trabajar, es decir, con un grupo de Geografía Política. Los tiempos estaban encima y hubo que buscar opciones y una de ellas fue adaptar las temáticas y objetivos del Programa de Geografía Política con el Programa de Geografía Económica. En este sentido, estoy infinitamente agradecido con la maestra que me permitió realizar mi práctica docente y adaptar dichos programas sin que afectaran sus tiempos, planeación, entre otras situaciones que pudiesen desviar sus objetivos primordiales. Es así, que se realizó un cruce entre ambos programas manteniendo, los objetivos y temáticas principales de mi trabajo, el cual se convirtió en una propuesta interesante. Como se menciona anteriormente, la unidad con la cual se decidió realizar este trabajo se fundamenta en la Unidad 1 del Programa de Geografía Política del sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria, en el área III Ciencias Sociales, en el campo de conocimiento Histórico-social, en la etapa propedéutica. A continuación, se muestra la unidad original de estudio correspondiente a nuestro trabajo:

(GEOGRAFÍA POLÍTICA). UNIDAD 1. DIMENSIÓN ESPACIAL DEL PODER.

1.2 Sociedad y territorialidad.

- a) Territorio, poder y procesos políticos.*
- b) Actores políticos que ejercen el poder en el espacio.*
- c) El espacio como instrumento de poder*

La adaptación se realiza y vincula con la Unidad 3 del Programa de Geografía Económica del sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria, en el área III Ciencias Sociales, en el campo de conocimiento Histórico-social, en la etapa propedéutica.

El objetivo específico de la unidad se refiere a que el “alumno contrastará el desarrollo desigual mundial para comprender las relaciones tanto de rivalidad como de dominación entre países y la diferenciación de los espacios urbanos y los productores de materias primas, a partir del análisis de fuentes documentales y de la elaboración de reportes de investigación, que le permitan argumentar y definir una postura crítica ante la desigualdad imperante”.

Los contenidos conceptuales con los cuales se realizó la práctica docente vinculados con los contenidos de geografía política son los siguientes:

(GEOGRAFÍA ECONÓMICA). UNIDAD 3. ESPACIOS ECONÓMICOS DIFERENCIADOS

3.1 Espacios hegemónicos y subordinados:

- a) Potencias económicas: caracterización, interacciones y rivalidades*
- b) Países emergentes y economías de menor desarrollo: contrastes, dependencia y perspectivas*

3.2 Espacios urbanos:

- a) Ciudades: diferenciación, funciones económicas y organización espacial*
- b) De los espacios industriales tradicionales a la reestructuración y fragmentación territorial del proceso industrial*

c) Apropiación y producción desigual del espacio urbano: marginación, exclusión y gentrificación.

3.3 Espacios proveedores de materias primas y energéticos:

b) Extracción de minerales y energéticos: apropiación e impacto ambiental y social

Los contenidos procedimentales son:

3.5 Análisis de representaciones espaciales de las ciudades y su jerarquía en ámbitos locales y mundiales

3.6 Comparación de los espacios productivos locales, regionales y globales a partir del análisis e interpretación de material documental, estadístico y cartográfico especializado para la elaboración de textos argumentativos, reflexivos y críticos.

El contenido actitudinal es el siguiente:

3.9 Fortalecimiento de posturas reflexivas ante las desigualdades socioeconómicas y el impacto ambiental en el mundo.

En base al objetivo específico del programa y el perfil de egreso, considero que existe congruencia entre mis objetivos planteados en mi propuesta de trabajo desde lo disciplinar y psicopedagógico, así como en utilizar estudios de caso como estrategia didáctica. Continuando con Wasserman (1994), Gurevich (1998), Díaz (2006) y García (2019) los estudios de caso: Permiten al estudiante reconocer su propio lugar en el espacio; contribuyen en la construcción del estudiante; posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, promueven comportamientos de autonomía, creatividad y participación, promueven la utilización crítica de diferentes fuentes de información, pueden superar los preceptos de escuela tradicional desde el concepto del aprendizaje significativo y vincular la enseñanza entre la escuela y la vida. De acuerdo a lo anterior, puedo argumentar, como lo mencione anteriormente que el estudio de caso me permite cumplir tanto con el objetivo y el perfil de egreso propuestos por el Programa de Geografía Política, así como con los objetivos de mi trabajo de investigación. Además de adaptarse al Programa de Estudio de Geografía Económica.

3.5 Metodología

Existe un consenso entre los investigadores de las Ciencias Sociales y Humanidades en la existencia de dos paradigmas de investigación de manera general: el cualitativo y el cuantitativo, el primero adopta métodos descriptivos, donde los principales son la etnografía y los estudios de caso. El cuantitativo, se basa principalmente en los métodos experimentales y cuasiexperimentales. Nuestra propuesta, se fundamenta básicamente en el enfoque cualitativo.

Como hemos mencionado el proceso de enseñanza-aprendizaje dese una postura crítica fundamentada en el pensamiento de Paulo Freire requiere procesos dialógicos, es decir, procesos que se presenten en el aula de manera horizontal y dialógicos, en donde la postura y el papel del docente sea congruente con los postulados de dicho pensamiento, no por obligación, sino por convicción. Además, de encontrar intersticios entre la pedagogía crítica de Freire con la escuela constructivista fundamentalmente en las propuestas de Lev Vygotsky y Jerome Bruner; el primero desde el enfoque histórico-cultural y Bruner desde los modelos cognitivos de la enseñanza. En todo caso, se trata además de lecturas dialógicas de un proceso de enseñanza-aprendizaje en espiral con el cual buscaremos ir ganando mayor abstracción en la adquisición de conocimientos, así como fortalecer los conceptos básicos de nuestro trabajo debido a una continua referencia hacia los mismos. Para ello, es necesario partir de un punto de origen interesante que capte la atención de los alumnos.¹⁰

Dicho lo anterior, podemos partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje dialógico, reflexivo y crítico, con un proceso en espiral con el cual buscaremos ir ganando mayor abstracción en la adquisición de conocimientos, así como fortalecer

¹⁰ En este sentido es importante mencionar y reconocer que en seis sesiones virtuales el tiempo resulta insuficiente para poder desarrollar la propuesta de la manera esperada. Además, es un reto mayor, captar la atención de los alumnos, más si eres un desconocido, si es virtual, si son las siete de la mañana y si los temas no son del todo conocidos o interesantes para ellos. No obstante, es satisfactorio que después de dos sesiones francamente de monólogo del profesor, del poco interés de los alumnos y de pronto no saber qué hacer, las cuatro sesiones restantes se convirtieron en lo que se esperaba, sesiones en donde la mayoría de los estudiantes participaron. En donde, se generó diálogo, debate y diferentes posturas con respecto a los casos analizados, en donde (excepto una persona) todos entregaron sus actividades, algunos en tiempo y forma, otros con un día de retraso, pero lo valioso es que participaron y bien.

los conceptos básicos con los cuales hemos venido trabajando desde la geografía política. Para ello fue necesario, partir de un punto de origen que resulte interesante desde el primer momento para los y las estudiantes, para de manera gradual ampliar el espiral y ver nuevos conceptos o ahondar en los mismos, pero con mayor profundidad. Además, con el manejo continuo de cuestiones foco, se espera que se fomente la participación del grupo. Por último, los estudios de caso seleccionados, la interacción entre escalas geográficas y la ejemplificación de relaciones de poder en el espacio, así como el papel de guía y mediador del docente coadyuvarán en mejores análisis y reflexiones de la teoría con la realidad. De esta manera, se fortalecerá lo aprendido mediante un debate.

3.6 Instrumento diagnóstico

Antes de explicar el tipo de instrumento diagnóstico que se piensa aplicar, es importante mencionar a grandes rasgos que el diagnóstico sirve para explorar el nivel de conocimientos previos con los que cuentan los alumnos, pero no solo estos conocimientos, sino también las características del grupo, sus intereses, entre otros. El diagnóstico es desde mi punto de vista, una aproximación general sobre las características de los alumnos que brinda herramientas para tener un punto de partida.

Se pueden aplicar diversos test para conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos; por ejemplo, el de Test de Sistemas de Representación Favorito de Ana Robles. También se puede aplicar el Cuestionario de Técnicas y Hábitos de Estudio o incluso el test de Inteligencias Múltiples. En mi caso se pretenden aplicar los dos primeros. Con respecto a los conocimientos previos de los alumnos en la disciplina se pretende aplicar un cuestionario, pero es importante que desde el diagnóstico exista congruencia con los objetivos y en general el trabajo a desarrollar, así como lo propuesto por el Programa. Uno de mis objetivos con este cuestionario es si, conocer sus conocimientos previos sobre la disciplina, pero además su percepción sobre la misma. (En este trabajo en particular no voy a entrar en detalle entre lo que implican las diferencias entre método, metodología y técnicas en cuanto a la selección, elaboración e implementación de instrumentos de evaluación, solo se

mencionará a grandes rasgos. Tampoco es la intención, en este momento conocer el nivel de los alumnos en cuanto los ámbitos procedimentales y actitudinales).

Para lograr el propósito de construir en el estudiante un pensamiento social, crítico y reflexivo es necesario hacer hincapié en el trabajo con problemáticas y situaciones que permitan que la sociedad sea concebida de manera integrada, como una totalidad compleja y conflictiva, lo cual implica atender a los enfoques de la geografía crítica y sus implicaciones relacionales, históricas, territoriales, políticas y culturales, para posibilitar la presencia de diferentes perspectivas de análisis. En este sentido, es lo que me interesa aplicar como instrumento diagnóstico.

Ahora bien, considero que el trabajo en el aula se convierte en una de las tareas más complejas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no basta únicamente con poseer conocimientos disciplinares. De esta manera cobran relevancia los conocimientos psicopedagógicos y la didáctica que junto a los disciplinares se vuelven trascendentales cuando se construye conocimiento con los estudiantes. El diagnóstico se modificó de acuerdo al contexto antes mencionado.

3.7 Técnicas didácticas y recursos que se utilizaron durante la práctica docente vía zoom.

En relación con las técnicas didácticas es importante diferenciarlas de las estrategias. Las primeras son procedimientos muy puntuales para realizar una o varias actividades. Un mapa conceptual es, por ejemplo, una técnica que puede incluir varias actividades como la lectura de un documento, su análisis y finalmente la elaboración del mapa. En cambio, una estrategia es un procedimiento más amplio y de carácter general como es el caso del aprendizaje por proyectos que, a su vez, puede estar integrado por una o varias técnicas. Un proyecto puede recurrir a técnicas como la investigación documental, la elaboración de resúmenes y reportes, exposiciones, discusiones en grupo, etc. Una técnica es una guía que nos dice de qué manera realizar una actividad concreta. Es decir, la técnica le da forma a la actividad. Las siguientes técnicas son las que se pretende utilizar en la práctica docente.

Técnicas didácticas sugeridas por estrategia didáctica.

Cuadro 5. Técnicas didácticas sugeridas por estrategia didáctica.

ESTRATEGIA	TÉCNICAS	TÉCNICAS	TÉCNICAS	TÉCNICAS
Estudio de caso	Clase expositiva	Aula invertida	Debate	Phillips 66

Tomado del Manual de técnicas didácticas: orientaciones para su selección, Campuzano y Díaz, 2018.

Clase expositiva: Técnica que implica la “presentación de un tema lógicamente estructurado con la finalidad de facilitar información organizada siguiendo criterios adecuados a la finalidad pretendida”. Esta técnica se centra fundamentalmente en la “exposición verbal por parte del docente de los contenidos sobre la materia objeto de estudio”. (Miguel, 2006: 84).

¿Qué características tiene?

1. Responde a tres objetivos comunes a todas las disciplinas. En este sentido, el éxito en la utilización de esta técnica depende de la eficacia del docente en el logro de estos tres objetivos:

La presentación debe tener la siguiente estructura:

- Facilitar información relevante a los estudiantes, favoreciendo diversos canales de entrada de la información (auditivo, visual, motor).
- Promover la comprensión de conocimientos a través de generar nexos con otros aprendizajes o conceptos.
- Estimular la motivación y activación cognitiva de los estudiantes a través de una actividad para explicitar los aprendizajes previos

2. La presentación debe tener la siguiente estructura:

- Introducción
- Desarrollo
- Cierre

La clase expositiva es fundamental, cuidando siempre no caer en el monologo.

¿Qué beneficios ofrece?

- Ahorro de tiempo y medios.
- Presencia del docente.
- Atender a grupos numerosos.
- Facilita mucha información elaborada.
- Vitaliza los hechos e ideas que aparecen de forma impersonal en los libros.

(Subdirección de Currículum y Evaluación, Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría Académica de Pregrado, Universidad Tecnológica de Chile INACAP. (2018). Manual de Técnicas Didácticas: Orientaciones para su selección. Santiago, Chile: Ediciones INACAP.)

Debate: Es una técnica “para desarrollar la expresión oral, que promueve la reflexión y la argumentación, puesto que induce a los estudiantes a adoptar una posición y defenderla. Se favorece la participación activa de todos los estudiantes. Desarrolla habilidades de comunicación (argumentación, escucha activa) y valores tales como el respeto” (Centro de Innovación Metodológica y Tecnológica [CIMET], 2012: 61).

¿Qué características tiene?

- Como discusión “ordenada”, requiere de preparación y organización además de un protocolo de procedimiento para el debate.
- Para que exista un real debate, la temática debe ser factible de cuestionar y analizar desde diferentes puntos de vista.
- No es productivo cuestionar y debatir sobre hechos que ya han sido demostrados con evidencia.
- Permiten la integración de habilidades de comunicación oral, capacidad argumentativa e investigativa y actitudes de respeto, tolerancia y cooperación.
- Implica siempre el enfrentamiento de posiciones contrarias relacionadas con un tema o problema.

Por lo anterior considero que el debate sirve para nuestro trabajo ya que permite desarrollar y observar las capacidades de los estudiantes respecto a sus habilidades comunicativas y reflexivas

- Escucha crítica.
- Razonamiento y pensamiento crítico.
- Estructuración de ideas.
- Respuesta rápida y adecuada.
- Expresión oral efectiva.

Clase o aula invertida: Técnica que invierte la clase tradicional. Las actividades prácticas que implican la movilización de aprendizajes se realizan en el aula con la guía del docente y la presentación de los conceptos, se deja como tarea previa a realizar fuera del aula, donde los estudiantes de manera autónoma revisan el material facilitado de manera previa a la asistencia de la clase (Bergmann y Sams, 2014). Algunas de sus características consisten en lo siguiente:

El objetivo es promover un aprendizaje activo por parte del estudiante, maximizando el tiempo que se tiene en el aula, a través de actividades prácticas que impliquen la aplicación de lo analizado en el material entregado por el docente previamente. Esto posibilita que el docente cumpla un rol de facilitador, modelando la utilización del conocimiento, procedimientos, etc.

El contenido es dirigido, es decir, se selecciona el material más relevante con el que trabajarán los estudiantes fuera de la clase, considerando actividades de aprendizaje según el nivel de los estudiantes y su área académica (Flipped Learning Network, 2014). La entrega de material y presentación de la información se hace a través de material impreso, digital o audiovisual, lo que facilita la comprensión por parte de los estudiantes, dado que pueden recurrir al material cuantas veces sea necesario para entender lo presentado. Se recomiendan actividades colaborativas y las que impliquen movilizar y aplicar lo aprendido.

¿Qué beneficios ofrece?

- Permite que el estudiante aprenda a trabajar de manera autónoma, sin la presencia del docente.
- Permite que el estudiante aprenda a trabajar de manera colaborativa en las actividades desarrolladas en aula.
- Permite que el estudiante transite constantemente entre los aspectos teóricos y prácticos del aprendizaje a lograr.

No se realizó debido a las condiciones de pandemia.

Phillips 66: Es una técnica a utilizar con grupos grandes cuando los objetivos son: la mayor participación posible, la búsqueda de opiniones diversas (en poco tiempo) y la necesidad de síntesis. Consiste en:

- Dividir el gran grupo en subgrupos de 6 personas
- Pedirles que discutan durante 6 minutos un tema sobre el que han de llegar a una conclusión
- Presentarla al gran grupo.
- Se desarrolla en 3 fases:

1. El facilitador explica la técnica y el modo de operar en cada subgrupo, formula la pregunta sobre el tema de que se trate y gestiona el tiempo (avisando con antelación para que puedan cerrar sus conclusiones).

2. Cada subgrupo elige un coordinador y un secretario. Cada persona da su opinión brevemente (ronda) admitiéndose comentarios también breves. El secretario hace la síntesis acordada.

3. En el grupo grande, los secretarios presentan sus síntesis parciales y se hace una síntesis final.

La mejor forma de utilizar la técnica es con flexibilidad, es decir, cambiando las duraciones de tiempo y los tamaños de grupo en función del tema y del número de personas. Trabajando la síntesis final con otras técnicas si hay mucha divergencia o si algunos temas quedan muy abiertos. Aquí, por ejemplo, se puede reunir el grupo de secretarios para elaborar las conclusiones -bajo el mismo patrón de duración de las reuniones previas- antes de presentarlas al gran grupo. Otra alternativa sería generar una «discusión escalonada», es decir, se volverían a crear grupos para debatir los temas y generar conclusiones. Estas son algunas posibles técnicas que pretendo utilizar, no obstante, estoy abierto a sugerencias y no son definitivas.

(Subdirección de Currículum y Evaluación, Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría Académica de Pregrado, Universidad Tecnológica de Chile INACAP. (2018). Manual de Técnicas Didácticas: Orientaciones para su selección. Santiago, Chile: Ediciones INACAP.)

3. 8. Actividades

Describe las diferentes actividades que realizarán los alumnos con el fin de desarrollar la competencia o elemento de competencia antes descrito.

- ✓ Presentarme ante el grupo y establecer reglas.
- ✓ Aplicar test de estilos de aprendizaje (VAK).
- ✓ Aplicar examen diagnóstico.
- ✓ Clase expositiva.
- ✓ Dar a conocer el instrumento de evaluación.
- ✓ Utilizar Phillips 66, para que los alumnos trabajen en equipos de manera colaborativa.
- ✓ Brindar a cada uno de los equipos el material (estudio de caso).
- ✓ Guiar el trabajo de los equipos a través de cuestionamientos relacionados con el tema, esto sin perder de vista el proceso dialógico.
- ✓ Realizar un debate y moderar la exposición de conclusiones.

Mecanismos de control

- ✓ Durante la presentación del docente con los alumnos se establecerán las dinámicas de trabajo, reglas, estudio de caso, instrumento de evaluación, tiempos, entre otras características de la secuencia didáctica.
- ✓ Yo tengo un parámetro ideal sobre mi práctica de campo, es decir, mi plan A, sin embargo, es necesario tener previstos diversos escenarios, ante las circunstancias que se puedan presentar.
- ✓ Como mencione anteriormente, debo fungir como guía y esto implica una gran responsabilidad y congruencia. En este sentido debo guiar y orientar el trabajo, así como mediar en el debate.
- ✓ El dialogo debe ser permanente en medida de lo posible, entre los alumnos y yo.
- ✓ Aplicar el currículo en espiral propuesto por Bruner.
- ✓ No perder de vista los tiempos y la retroalimentación.

Métodos de evaluación

De manera general voy a describir cómo se realizará la evaluación:

- ✓ Reporte escrito de la investigación de los alumnos.
- ✓ Exposición y debate de las conclusiones de los alumnos en base a su reporte escrito.

En ambos casos se utilizará lista de cotejo, ahora bien, la evaluación debe diseñarse para que haya congruencia con las intenciones educativas y los objetivos de mi trabajo, los cuales están encaminados para conocer los niveles de logro de los alumnos. Sabemos que dentro de la evaluación existen tres momentos (no voy a profundizar en los antecedentes constructivistas o por competencias) inicio, desarrollo y cierre. El desarrollo y el cierre de alguna manera nos brindan a los docentes información objetiva sobre los logros de los alumnos, desde luego aquí reside la importancia del instrumento o instrumentos de evaluación a utilizar.

Es importante mencionar que debido al tipo de práctica docente que se va a realizar, la dimensión subjetiva de la evaluación es un tema para analizar (tiempos). No obstante, antes de pensar en evaluación como un proceso inicial, formativo, continuo y sumativo, debo mencionar la importancia que representa el diagnóstico. En este sentido es importante mantener la congruencia con lo planteado, sin embargo, se pueden presentar imprevistos y estar preparado para realizar cambios y adecuaciones: al diagnóstico, a los objetivos, tanto al diseño como al plan de trabajo y la evaluación.

Fases para la aplicación del estudio de caso.

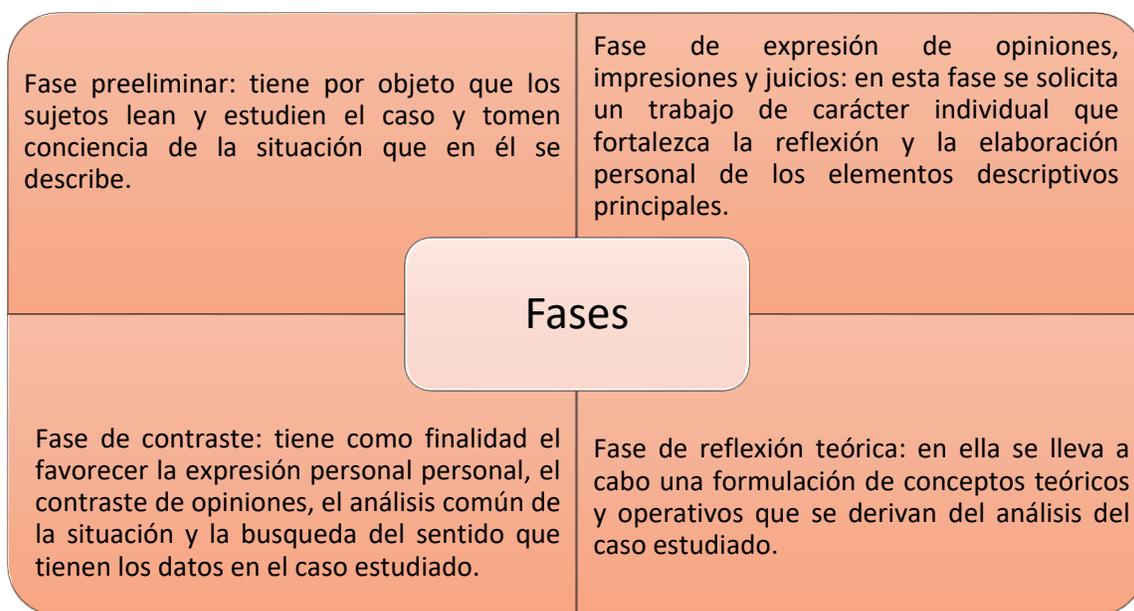


Figura 5. Elaboración propia. Fases para la aplicación del estudio de caso, en base a la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2005.

Recursos

Materiales convencionales

- Impresos como libros, fotocopias, periódicos, documentos, entre otros. Sirven como extensión de los contenidos dados en clase. En ellos se fijan los conceptos y se desarrollan de forma extensa los contenidos, siendo el resultado del trabajo y la reflexión y deben ser, en consecuencia, el referente indiscutible de lo que se expone en clase.
- Dispositivos como celular, tableta y/o computadora; este medio se ha convertido en un icono importante para el desarrollo de cualquier actividad de aprendizaje, una adecuada planificación de su empleo permitirá lograr una mayor eficacia como medio de aprendizaje.
- Manipulables como mapas, mapas conceptuales, cartulinas. Siendo un apoyo o herramienta para que el alumno ponga en práctica el contenido.

Materiales no convencionales

- Presentaciones de power point u otras.
- Audiovisuales básicamente videos en You Tube.
- Desde luego el diálogo docente-alumnos y las funciones pedagógicas para los recursos de aprendizaje.

La implementación vía ZOOM

El diseño de la estrategia se basa, en primer lugar, en los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales del programa de geografía política de la Escuela Nacional Preparatoria, en consecuencia, observamos, por un lado, un currículo en este caso que, si aborda la realidad geográfica actual, por otro lado, y es aquí donde reside la importancia de desarrollar estrategias didácticas y herramientas pedagógicas que permitan poner en práctica y aprovechar las ventajas que ofrece

el programa de geografía política y así poder profundizar en el pensamiento geográfico de las y los alumnos.

Características de las unidades didácticas. (el vínculo entre ambos programas)

En este diseño de propuesta se toman como base contenidos de aprendizaje, conceptuales, procedimentales y actitudinales que considero son relevantes como medio para lograr los objetivos. Se tratan de vincular los contenidos curriculares con la escala local de los alumnos y que en este proceso se logre de alguna manera desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo. El reto también consiste en que el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos sean socialmente útiles adaptados tanto a los intereses como a las necesidades de las y los alumnos.

UNIDAD 1. DIMENSIÓN ESPACIAL DEL PODER.

1.2 Sociedad y territorialidad.

- *Territorio, poder y procesos políticos.*
- *Actores políticos que ejercen el poder en el espacio.*
- *El espacio como instrumento de poder.*

Lo anterior de acuerdo al Programa de Geografía Política de la ENP, sexto año (nuevo plan de estudio 2018). No obstante, en medida de las circunstancias antes mencionadas, la implementación de mi práctica la desarrolle con el Programa de Geografía Económica de la ENP, sexto año (nuevo plan de estudio 2018). Al igual que el programa de geografía política, el programa de geografía económica “promueve el aprendizaje autónomo centrado en el alumno a partir del trabajo colaborativo y se orienta hacia un enfoque didáctico problematizador, encuadrado en una didáctica constructiva y crítica con una visión abierta y flexible, donde el alumno construye su conocimiento a través de la interacción con su entorno”.¹¹

¹¹ El diseño y la implementación de mi práctica docente se adecuó debido a las circunstancias que se presentaron en un contexto de pandemia. Esta situación derivó en buscar alternativas y adecuaciones a los planteamientos originales. No fue posible desarrollar la estrategia con alumnas y alumnos de la asignatura de geografía política por diferentes situaciones que no estuvieron a mi alcance poder controlar, sin embargo, se logró realizar la implementación con un grupo de la ENP plantel 8, de la asignatura de geografía económica,

Las temáticas curriculares que se abordaron son las siguientes específicamente en la unidad tres de dicho programa:

Unidad 3. ESPACIOS ECONÓMICOS DIFERENCIADOS

3.1 Espacios hegemónicos y subordinados:

- a) Potencias económicas: caracterización, interacciones y rivalidades*
- b) Países emergentes y economías de menor desarrollo: contrastes, dependencia y perspectivas*

3.2 Espacios urbanos:

- a) Ciudades: diferenciación, funciones económicas y organización espacial*
- b) De los espacios industriales tradicionales a la reestructuración y fragmentación territorial del proceso industrial*
- c) Apropiación y producción desigual del espacio urbano: marginación, exclusión y gentrificación*

3.3 Espacios proveedores de materias primas y energéticos:

- b) Extracción de minerales y energéticos: apropiación e impacto ambiental y social*

Los contenidos procedimentales son:

3.5 Análisis de representaciones espaciales de las ciudades y su jerarquía en ámbitos locales y mundiales

3.6 Comparación de los espacios productivos locales, regionales y globales a partir del análisis e interpretación de material documental, estadístico y cartográfico especializado para la elaboración de textos argumentativos, reflexivos y críticos.

El contenido actitudinal es el siguiente:

de sexto año. También se pudo implementar con un grupo de cuarto año en la asignatura de geografía, la esencia de mi trabajo se conservó y resulto enriquecedor ya que lo que estaba planeado para una asignatura en específico, se logró implementar de forma exitosa en los cursos de geografía general y geografía económica.

3.9 Fortalecimiento de posturas reflexivas ante las desigualdades socioeconómicas y el impacto ambiental en el mundo

La diferencia como se puede observar son los contenidos y temáticas, sin embargo, están estrechamente relacionadas en algunos puntos de convergencia que no se pueden abordar de manera aislada, es decir, el vínculo política-economía en su dimensión espacial mantienen una estrecha relación. En este sentido, el estudio del poder en el territorio a diversas escalas geográficas, la territorialidad, la desigualdad, la pobreza, entre otras problemáticas atañen a ambas subdisciplinas, lo cual me permitió adecuar mi propuesta original de geografía política a geografía económica, manteniendo dichos vínculos y la esencia del estudio de la territorialidad y el poder, en diferentes escalas geográficas y su interrelación.

Los planteamientos de la propuesta de Freire, en cuanto una educación crítica, reflexiva y dialógica resultaron importantes en la implementación de mi práctica docente, al igual que ciertos planteamientos constructivistas, los cuales se pueden observar más adelante. En cuanto a la propuesta disciplinar no hay duda que los enfoques críticos de la geografía se mantuvieron durante el transcurso de la implementación, así como los materiales utilizados y el enfoque con el cual se trataron los contenidos.



Figura 6. Elaboración propia. Esquema sobre la adecuación del diseño e intersticios entre los programas de geografía, geografía económica y geografía política de la ENP.

Ahora bien, en este orden de ideas el objetivo general de la práctica es el siguiente:

En el grupo con el que se implementó la práctica fue el grupo 612 de sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 8 “Miguel Schulz”, el grupo cuenta con 37 alumnos en total (24 mujeres y 13 hombres) y ya está conformado por diez equipos. La intervención se realizó en seis sesiones de 50 minutos cada una, los días 9, 10, 12, 16, 17 y 19 de noviembre del 2021, en el turno matutino, todas las sesiones se realizaron en línea por medio de la plataforma ZOOM. Las condiciones de pandemia fueron determinantes para la implementación, ya que fue necesario considerar aspectos para los cuales no estábamos preparados y que de alguna manera influyen en los resultados.

Enseguida se muestra el esquema general sobre el seguimiento que se realizó:

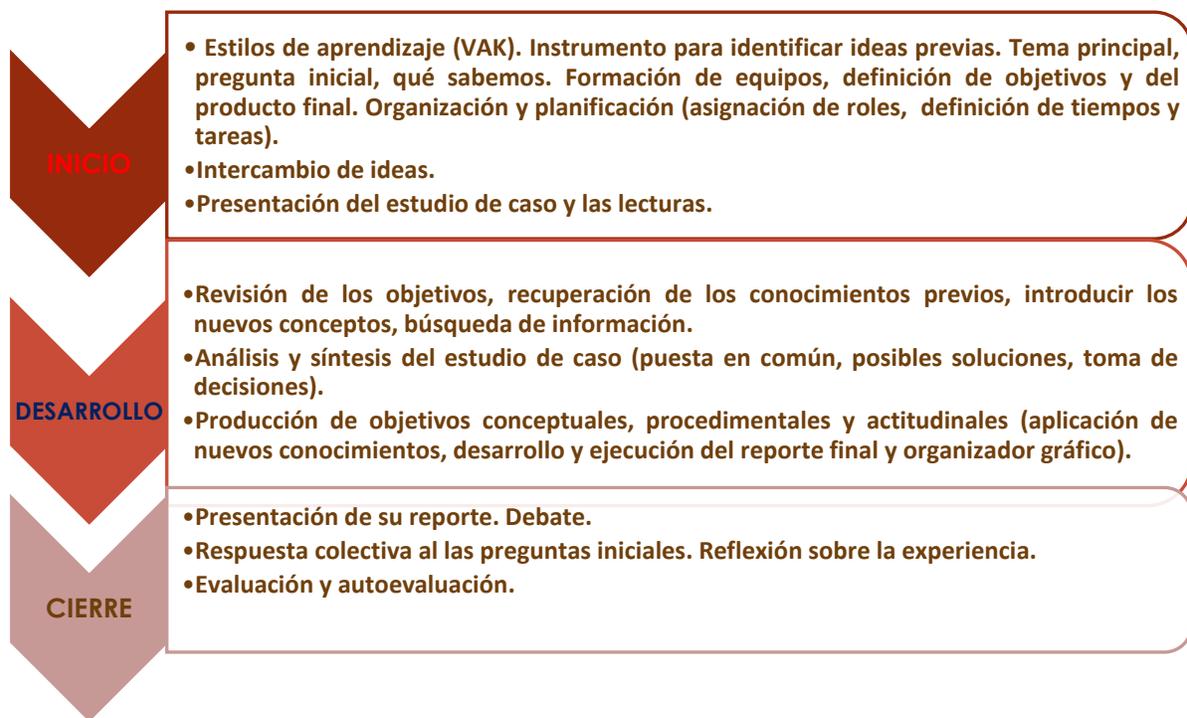


Figura 7. Elaboración propia. Esquema de nuestra secuencia didáctica, algunos elementos fueron tomados de Aula Planeta.

Preguntas para identificar ideas previas

- ¿Qué es el territorio?
- ¿Qué entiendes por territorialidad?
- ¿Qué entiendes por relaciones de poder?
- ¿Qué escalas geográficas conoces?
- Para ti qué significa la apropiación territorial
- ¿Cuáles son los países hegemónicos y cómo estos influyen en nuestra vida cotidiana?
- ¿Cuáles consideras que sean algunas causas de la desigualdad, económica y/o social (al menos tres causas)?
- ¿Menciona algunas causas por las que se generan conflictos territoriales?

- ¿Cómo se relacionan las anteriores preguntas y respuestas con tu vida cotidiana, con el lugar dónde vives, con los lugares que frecuentas?

En el anexo se muestran las especificidades de nuestra práctica docente y los resultados que se obtuvieron de la misma.

Conclusiones: Los nuevos retos en la enseñanza de geografía política.

Existen un sinnúmero de trabajos e investigaciones sobre la didáctica y enseñanza de la geografía, cada una de estas aportaciones nos brindan luz para mejorar nuestra práctica docente. No obstante, al referirnos específicamente a la geografía política en el nivel medio superior, observamos pocas o nulas investigaciones y las que existen considero, son meramente descriptivas en referencia a un mundo bipolar, a la desintegración de la antigua Yugoslavia y en general, meramente regionalista. La geografía política va más allá de lo anterior.

Uno de los retos de la geografía política tanto en el ámbito académico como en el escolar es recuperar y reconsiderar el papel de la identidad, la cultura y no solo del territorio, sino del lugar en la construcción del espacio social, además de ofrecer visiones de la realidad alternativas a las del pensamiento único dominante. Como ya se dijo anteriormente, estudiar y analizar las diversas aristas del Estado, resultan fundamentales en los objetivos de la geografía política, sin embargo, no es el único actor, ni expresión territorial que forman parte de los fenómenos políticos. La geografía política es una geografía del poder, de un poder ideológico, político y económico capaz de transformar y organizar el territorio, en sus diferentes escalas y ejercido por diferentes actores sociales, en función de intereses concretos e intencionalidades. Si la teoría política puede considerarse como parte de la teoría del poder, la geografía política, a su vez, puede integrarse en una geografía del poder más amplia. Como se mencionó en las sesiones de práctica docente, desde que salimos de casa, incluso dentro de casa, las relaciones de poder están presentes; desde los vecinos que se apropian del espacio con botes para apartar un lugar, pasando por los franeleros, los dulceros, las grandes transnacionales, las instituciones del Estado, entre otras representaciones de poder en el territorio, en el espacio, que son muchas veces dignas de analizar.

Que los estudiantes conozcan y comprendan las relaciones de poder que se suscitan en el territorio, considero son fundamentales para poder ejercer de mejor manera su ciudadanía, para que puedan tomar mejores decisiones. No basta llenar de datos y fechas sobre aquel mundo bipolar o procesos geopolíticos. Sin duda, son importantes, pero la geografía política nos permite acercarnos a nuestra realidad más próxima, nos permite acercarnos a nuestro entorno y buscar la relación o interacción con otras escalas geográficas. Como menciona Joan Nogué (2014: 162), “la geografía como ciencia, como disciplina se enfrenta diariamente a un montón de conflictos, desde los geopolíticos y hasta los conflictos territoriales que pueden manifestarse tanto a escala personal como a escala social”

En este orden de ideas, la conciencia geográfica que se pueda despertar en estudiantes de diversos niveles académicos adquiere un enorme sentido. En esta investigación la intención fue esa, es decir, no ver a la geografía política como un mero inventario, como algo sin sentido, como algo totalmente abstracto; sino todo lo contrario, lo que puede ser y lo que es; una herramienta que nos ayude a comprender nuestra realidad, nuestra relación no solo con los otros, sino con nuestro espacio. En este sentido, el programa de geografía política de la ENP nos brinda la posibilidad de abordar de diferente manera los contenidos de esta subdisciplina, ¿de qué manera? Pues efectivamente, abordando las experiencias de las y los alumnos e interrelacionarlas con los procesos globales, con estudios de casos, con proyectos o en general con la enseñanza situada. Definitivamente no estamos descubriendo el hilo negro, únicamente echando mano de lo que se tiene y brinda buenos resultados. Enseñar geografía (política) en el nivel medio superior desde luego no es una tarea exenta de dificultades. No obstante, esta enseñanza puede resultar muy estimulante y formativa dado que los nuevos programas y contenidos, trabajados desde otros enfoques permiten abordar numerosas problemáticas contemporáneas cercanas a la realidad de las y los estudiantes. Hoy más que nunca descubrimos que los medios de comunicación tradicionales no pierden la oportunidad de manipular a quienes así lo deciden, la desinformación es nuestro pan de cada día. En los medios no convencionales surgen expertos en cualquier ámbito: pedagogos, epidemiólogos, expertos en geopolítica, biólogos,

docentes, entre muchos otros. La enseñanza de la geografía debe servir para la construcción de una ciudadanía más consciente e informada, implica compartir responsabilidades por parte del docente, implica un compromiso, implica dialogar con las y los estudiantes, un dialogo asertivo, no adoctrinamiento en ningún sentido.

La enseñanza de la geografía debe ser corresponsable en la mejor toma de decisiones, es decir, decidir nosotros mismos, no que otros lo hagan por mí. No importa ideológicamente en donde te encuentres situado, ni tus gustos o preferencias, sino que se tenga la capacidad de argumentar, de decidir, de participar. En la implementación de nuestra práctica docente, al abordar el caso de la geopolítica de las vacunas, surgió un debate en cuanto a las vacunas chinas y occidentales, es decir Casino y Pfizer. La mayoría del grupo mencionaba que la vacuna China no servía, no así, la norteamericana. Al cuestionar por qué su argumento, la respuesta era simple: lo dijeron en la tele, o en You tube. Quién lo dijo: pues un periodista o un you tuber. En marzo de 2022 se presentó la oportunidad de realizar otra práctica docente con otro grupo de cuarto año. Surgió el tema de la guerra en Ucrania, para el grupo había buenos y malos, porque lo dicen los medios de comunicación.

En nuestro trabajo quedo reflejado en un primer momento, algunas referencias teóricas que existen en torno a la geografía política del poder y a la pedagogía crítica, ambas son herramientas para desarrollar el tipo de pensamiento crítico, reflexivo y argumentativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En un segundo momento, se explicaron los intersticios entre el constructivismo y la enseñanza situada con las geografías y pedagogías críticas, utilizando los estudios de caso como vehículo para un desarrollo metodológico pertinente. Es importante considerar que forma y contenido, teoría, práctica y método, son dimensiones completamente vinculadas bajo las cuales hay que enfocarse y trabajar para la construcción de pensamiento crítico en el aula.

La geografía escolar regularmente es autónoma respecto a la geografía académica en su lógica de funcionamiento y objetivos, es un error que ambas geografías caminen por cuenta propia, es fundamental e indispensable que se presente, que

se desarrolle de manera común un diálogo entre ambas partes, sin menosprecio de una por la otra. Cuando esto sucede, los resultados son mejores y se ven reflejados en mejores programas, mejores contenidos, que coadyuvan a trascender la mera descripción y los enfoques únicamente enciclopédicos. Cuando revisé el programa de geografía política de la ENP de inmediato decidí realizar mi trabajo de investigación con base en sus contenidos ya que son atractivos para realizar un tipo de abordajes diferentes a los regionalistas. Los mecanismos de interpretación y trabajo con las cualidades de una geografía crítica que se enseñe desde una didáctica también crítica y situada, pueden paulatinamente reflejar mejores resultados que cumplan tanto con los intereses de los estudiantes, así como los del currículum. En este sentido, las premisas de algunos pensadores ubicados en el constructivismo y la construcción del aprendizaje pueden favorecer la innovación curricular con el valor agregado, desde un enfoque curricular crítico, al ofrecer una estructura curricular que favorezca la transformación de las realidades.

Aunado a lo anterior la Geografía en general y la Geografía Política en particular no deben enfocarse únicamente en una Geografía meramente descriptiva y de localización, sino deben dar ese salto a entender la explicación de los fenómenos y los procesos de los mismos en sus diversos ámbitos. También es un hecho que a las y los docentes no nos alcanza únicamente con solo poseer conocimientos de la disciplina, contar con conocimientos en psicopedagogía y didáctica resultan fundamentales. El diseño e implementación de estrategias didácticas se vuelven trascendentales a la hora de construir conocimiento con el alumnado y que este resulte significativo. Lo expuesto en el presente trabajo, permite concluir que la pedagogía crítica y el constructivismo concuerdan en la importancia de la cultura (política, economía, sociedad, etc.) en los procesos cognitivos y, esencialmente, en las posibilidades de acción y transformación educativa de los procesos de aprendizaje y formación ligados a una postura crítica. No obstante, no podemos perder de vista las aproximaciones constructivistas tanto endógenas como exógenas del conocimiento, aunque en cierta manera dejando de lado el individualismo o la fragmentación biológico-cultura dominante en los análisis de otros autores. (Toruño, 2020).

Sin duda, la pedagogía crítica es señalada de idealista, sin duda el constructivismo y específicamente la cognición situada, también tienen sus detractores y está bien, pero si a ambas posturas logramos que dialoguen, los resultados pueden ser y son gratificantes. Ahora bien, si estas posturas las añadimos a la enseñanza de una geografía crítica, una geografía política del poder seguramente la enseñanza y aprendizaje resultaran más significativos.

Ahora bien, este trabajo tuvo como uno de sus objetivos el diseño, implementación y evaluación de estudios de caso como estrategia didáctica basado en la territorialidad y el poder, conceptos fundamentales de la Geografía Política. En este sentido se propuso como objetivo general el *fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía política y la territorialidad generando procesos de pensamiento crítico y reflexivo que vinculen la relación espacio-sociedad dentro del contexto local de los alumnos*. Y como objetivos específicos los siguientes:

- *Brindar a los estudiantes a partir de estudios de casos herramientas conceptuales para analizar y reflexionar de manera crítica diversas problemáticas territoriales que requieren de un abordaje en diferentes escalas geográficas.*
- *Valorar los aportes de la geografía política crítica en la construcción del conocimiento social, a partir de la implementación de estudios de casos, centrados en problemáticas de actualidad.*
- *Promover comportamientos de autonomía, creatividad y participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de la geografía crítica y enseñanza situada.*

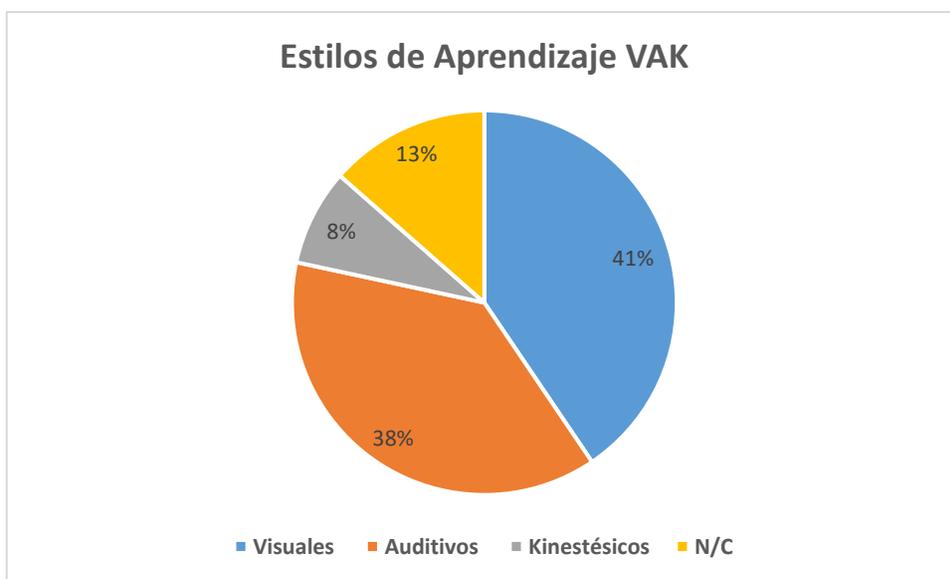
Para cumplir con dichos objetivos, tanto el general como los específicos, durante nuestro recorrido por los capítulos de este trabajo se pone en evidencia que ya no alcanza con tener conocimientos en la disciplina geográfica. Es de suma importancia contar con conocimientos psicopedagógicos (sobre el conocimiento teórico acerca del aprendizaje y la conducta humana), demostrar actitudes que promuevan el aprendizaje y las relaciones humanas significativas, así como contar con conocimientos de las estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje que

facilitan el aprendizaje de los alumnos. Considero que los objetivos se cumplieron bien a secas, es decir, de manera general, las seis sesiones vía zoom fueron enriquecedoras, sin embargo, no son suficientes para poder adentrarnos más en dichos objetivos. No obstante, considerando los datos presentados acerca de la complejidad y del vínculo entre geografía política, territorialidad, escalas geográficas y poder, esta tesis, es una propuesta para abordar desde otras aristas la enseñanza de este vínculo. Dichas aristas centradas en los procesos de enseñanza - aprendizaje situados y la pedagogía crítica, sin olvidar las corrientes críticas de la geografía y de La geografía política.

Anexo 1.

Nuestra intervención

Antes de comenzar la primera práctica (en el mes de noviembre de 2021), se pidió a la profesora titular su ayuda para aplicar el test VAK, por medio de formularios google, el instrumento fue de seis preguntas. Se muestran los resultados.



Gráfica 1. Elaboración propia. Estilos de Aprendizaje VAK.

El material (presentaciones en power point) se diseñó principalmente con imágenes y menor cantidad de texto, tomando en cuenta los estilos de aprendizaje del grupo, cabe señalar que esta actividad es un referente que brinda un panorama general

para de alguna manera conocer al grupo, sin embargo, la interacción personal es fundamental.

También cabe resaltar la importancia en la elección del estudio de caso y las lecturas seleccionadas. Las lecturas resultan pertinentes para vincular los programas de geografía política y económica, además la multiescalaridad refleja las complejas interacciones y problemáticas que se presentan en nuestro entorno y en otros. Las lecturas se concatenan y mantienen congruencia con el programa y sus contenidos, además muestran:

- Las transformaciones territoriales resultantes de los procesos de avance de la globalización en ámbitos locales y su interrelación con otras escalas geográficas.
- Las formas como dichas transformaciones condicionan y limitan las propias propuestas de desarrollo, originadas desde la política pública para paliar la desigualdad social.
- La territorialidad como concepto básico geográfico que genere en el grupo de aprendizaje un plano de reflexión y crítica. Todas las lecturas se analizaron en clase.

Durante el proceso dialógico y de enseñanza-aprendizaje lo ideal es alcanzar el nivel 4, sin embargo, si logramos el nivel 3, sería perfecto y así trascender los dos primeros, los cuales pueden ser necesarios, pero no basta quedarnos ahí. De lo contrario, no se alcanza a desarrollar un pensamiento crítico, los aprendizajes no son significativos y difícilmente se podrían tomar decisiones argumentadas.

Cuadro 6. Elaboración propia. Niveles de acuerdo a la Taxonomía de Bloom.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Repetitivo y memorístico	Identificación y descripción	Análisis, explicación y cuestionamiento	Pensamiento crítico y reflexivo, toma de decisiones, emiten juicios de valor

La selección de las lecturas y casos tienen como objetivo fundamental es fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía política y territorialidad generando procesos de pensamiento crítico y reflexivo que vinculen la relación espacio-sociedad dentro del contexto local de los alumnos. Es importante que los alumnos logren identificar por medio de los casos, las interrelaciones entre las diferentes escalas geográficas, diferentes actores sociales y las relaciones de poder que se entretajan en el espacio, para que así logren comprender de mejor manera que la geografía política conlleva a saberes pertinentes e importantes para el análisis de su espacialidad, de sus espacios cotidianos. Para el desarrollo de su pensamiento espacial y para que ejerzan de mejor manera su ciudadanía.

A continuación, se muestra la planificación didáctica que se implementó.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL GRUPO CON EL QUE SE TRABAJA

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA 8 “MIGUEL SCHULZ”

GRUPO 612. T.M. CICLO ESCOLAR 2021-2022

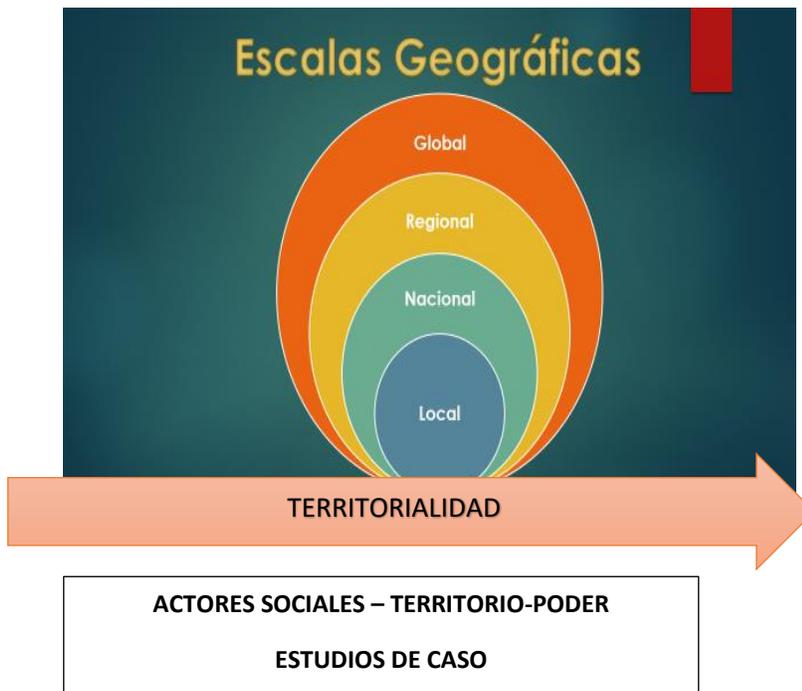
ASIGNATURA	
GEOGRAFÍA ECONÓMICA	
PROFESOR	PLANTEL
J. ALFREDO GRIMALDO REYNOSO	ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA 8 “MIGUEL SCHULZ”
ESTRATEGÍA DE ENSEANZA: EXPOSICIÓN DEL TEMA POR PARTE DEL PROFESOR	
NOMBRE DE LA UNIDAD/TEMA	UNIDAD 1 TEMA 1.2 SOCIEDAD Y TERRITORIALIDAD
OBJETIVO DE LA UNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> El alumno contrastará el desarrollo desigual mundial para comprender las relaciones tanto de rivalidad como de dominación entre países y la diferenciación de los espacios urbanos y los productores de materias primas, a partir del análisis de fuentes documentales y de la elaboración de reportes de investigación, que le permitan argumentar y definir una postura crítica ante la desigualdad imperante.

<p style="text-align: center;">CONTENIDOS ACTITUDINALES</p>	<p>3.6 Comparación de los espacios productivos locales, regionales y globales a partir del análisis e interpretación de material documental, estadístico y cartográfico especializado para la elaboración de textos argumentativos, reflexivos y críticos.</p> <p>1.6 Valoración crítica y reflexiva del conocimiento geográfico en el estudio del poder.</p> <p>1. 7 Actitud reflexiva y razonada sobre las diferentes acciones políticas en el espacio</p> <p>3.9 Fortalecimiento de posturas reflexivas ante las desigualdades socioeconómicas y el impacto ambiental en el mundo</p>
<p>EJES TRANSVERSALES INCLUIDOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas de textos para reflexión y desarrollar pensamiento crítico • Habilidades para la investigación y toma de decisiones con una mirada social que articule a la escuela en su contexto y coyuntura social
<p>INTERDISCIPLINARIEDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sociología, derecho, historia de la cultura, problemas sociales, políticos y económicos de México
<p>TIEMPO APROXIMADAO (SINCRÓNICO)</p>	<p>50 minutos por sesión.</p>
<p>RECURSOS</p>	<p>Acceso a internet y el respectivo equipo o dispositivo, presentaciones de power point u otras, test de estilos de aprendizaje (vak), lecturas y video</p>
<p>ESTRATEGIAS (INICIO, DESARROLLO Y CIERRE)</p>	<p>(Seis sesiones de 50 minutos sincrónicas)</p> <p>Inicio: encuadre (5 minutos), revisión de los resultados del pre-test y estilos de aprendizaje (5 minutos), el docente explicará el tema, formación de equipos, definición de objetivos y del producto final. Forma de evaluación organización y planificación (asignación de roles, definición de tiempos y tareas).</p> <p>Intercambio de ideas. (20 minutos)</p>

	<p>Presentación del estudio de caso. (20 minutos)</p> <p>Desarrollo: (50 minutos) revisión de los objetivos, análisis y síntesis de las lecturas (estudio de caso) (puesta en común, propuestas, toma de decisiones). Desarrollo de objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales (aplicación de nuevos conocimientos, desarrollo del reporte final. debate. Cierre: debate y reflexiones sobre la experiencia. Evaluación y autoevaluación (post test).</p>
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES/ PRODUCTOS	<p>Leer el caso de manera individual, identificar hechos y problemáticas, enlistarlas para entregar un reporte. Diálogo y reflexiones. Exposición y debate de sus conclusiones. Cuestionario, comentarios finales sobre la experiencia.</p>
EVALUACIÓN¹²	<p>Autoevaluación y heteroevaluación por medio de una lista de cotejo. (Exposición y participación individual y en equipo).</p>
REFERENCIAS	

¹² La evaluación es un proceso continuo que durante la secuencia didáctica permite reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones para mejorar las adecuaciones curriculares que se tengan que realizar, sin embargo, en este trabajo se hizo énfasis a las y los alumnos que era importante interiorizar que para nuestros fines, la calificación, es decir, el número no tenía relevancia, pero si su compromiso, su interés, su participación, así como sus intereses y sus puntos de vista. Se indico que la autoevaluación resultaba más interesante para nuestros objetivos, de igual manera se indicó que era fundamental su evaluación de nuestra intervención, asó como de las sesiones en general.

Organizador cognitivo



Veamos el desarrollo de la implementación en las siguientes seis sesiones:

Primera sesión 50 minutos de 7:00 a 7:50 a.m.

Objetivo general: Analizar las relaciones de poder ejercidas por diversos actores sociales, y como el territorio se emplea como instrumento de poder en diferentes escalas geográficas

Objetivos específicos:

- Poner en cuestión la relación entre desarrollo, desigualdad y territorio en el contexto actual de la globalización y en el marco de las políticas públicas dirigidas, (supuestamente) a favorecer a los actores sociales de menores recursos y menos oportunidades.
- Promover comportamientos de autonomía, creatividad y participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de la geografía crítica y enseñanza situada

- I. En la primera sesión la profesora me presento con las y los estudiantes, quienes ya conocían que se iba a realizar una intervención docente por parte de otro profesor. Me presenté y pregunté cuál era su sentir con respecto al actual contexto de pandemia y sus implicaciones en su vida cotidiana. Posteriormente les agradecí su tiempo y expliqué de manera general cómo trabajaríamos, así como informar sobre los resultados del test VAK. Previamente realizaron en casa la primera lectura que se muestra más adelante, así como un cuestionario con preguntas que rescatan conocimientos previos, sobre los contenidos que abordaríamos.

Durante esta primera sesión las y los estudiantes se mostraron reservados, poco participativos. Las cámaras sin encender, siete de la mañana, pandemia, profesor desconocido. Después de preguntar cómo se sienten, en realidad la respuesta generalizada y sin ganas fue “bien”. Esta primera sesión fue realmente intentar comprender el sentir de las y los alumnos, intente no presionar con los objetivos de la práctica docente y los contenidos a trabajar, sin embargo, el tiempo apremiaba, entonces fue necesario establecer un dialogo asertivo, es decir, hablar con la verdad. El diálogo fue prácticamente nulo, efectivamente, durante el periodo de encierro la incertidumbre, la apatía y el enojo estaban presentes. Intenté que mi intervención no se convirtiera en un monologo, pero no lo logré.

En primer lugar, se brindó el contexto de los países hegemónicos, emergentes y los países pobres, esto inmerso en el capitalismo y sus implicaciones, así como las diversas aristas del poder, también se hizo énfasis en el concepto de territorialidad. Realizaron de manera asíncrona la lectura abajo señalada, se les pidió responder tres preguntas. El reto ahora, consistía en entablar una relación dialógica y participativa. Con estas preguntas se fue desarrollando la práctica docente y partimos desde la propuesta de la enseñanza situada, en este caso nos apoyamos en lo que propone Frida Díaz Barriga (2006), en donde las situaciones de enseñanza situada, se debe contemplar la organización flexible de los ambientes de aprendizaje. Entonces, es fundamental contemplar la amplitud de roles e identidades de los alumnos y alumnas, así como sus diferentes puntos de vista que

permitan propuestas de soluciones a diferentes problemáticas socio-territoriales. Lo anterior en correspondencia con postulados constructivistas y de la pedagogía crítica, por ejemplo, el aprendizaje se concibe como un proceso dialógico de interacción con otras personas; compañeros del grupo, docentes, la comunidad, la familia, así como con el mundo físico, con nuestro entorno.

Como decía Freire los alumnos no llegan en blanco, además no son especialistas (en este caso) en geografía, menciono lo anterior porque de acuerdo a sus respuestas sobre el instrumento diagnóstico, siempre tienen algo que aportar, sus respuestas muy bien. No obstante, al preguntar sobre la importancia que tiene la geografía en la escuela como asignatura y en nuestra vida cotidiana, sobresale la concepción de que básicamente sirve para localizar lugares (países, ciudades, ríos, entre otros), los territorios o el espacio, son contenedores (estas son mis palabras), es decir, no han concientizado las relaciones sociales que suceden en el espacio, todo el tiempo y de las cuales ellos también son partícipes. Esta primera lectura nos acercó al contexto de pandemia y la geopolítica de las vacunas y se revisaron las respuestas de sus conocimientos previos. Revisamos los conceptos de territorio y territorialidad, actores sociales, países hegemónicos y poder. Se muestra la lectura.

1) Revista: POLÍTICA EXTERIOR > NÚMERO 199

La geopolítica de las vacunas contra el Covid-19

<https://www.politicaexterior.com/articulo/la-geopolitica-de-las-vacunas-contra-el-covid-19/>

Actividades:

¿Quiénes son los actores sociales que se mencionan en la lectura?

De acuerdo a lo revisado en clase, ¿cómo consideras que se ejerce la territorialidad por parte de los actores sociales identificados en la lectura?

Explica brevemente la gráfica que aparece en la lectura.

Segunda sesión 50 minutos de 7:00 a 7:50 a.m.

- II. La segunda sesión consistió, primero en analizar la lectura y recordar lo visto en la clase anterior. Las y los alumnos continuaban poco participativos, sin embargo, la lectura sobre las vacunas les interesó y así, poco a poco se empezó a vislumbrar el proceso dialógico. Valeria siempre fue la alumna más participativa y sus comentarios y reflexiones me sorprendieron, al igual que a sus compañeros. Se analizaron las diferentes escalas geográficas y su interrelación, con los diversos procesos espaciales (este tema en particular fue el que más se dificultó comprender a los estudiantes). También revisamos el papel que juegan las transnacionales además de los Estados-nación en los procesos políticos y económicos, de nuestro mundo y cómo influyen y determinan nuestra vida cotidiana. Nuevamente revisamos el concepto de territorialidad y lo ejemplificamos con el papel del Estado, transnacionales, comerciantes ambulantes y franeleros. En seis sesiones es sumamente complicado poder desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, sin embargo, la importancia de poder trabajar con propuestas como la de Bruner y el aprendizaje en espiral o Ausubel y el aprendizaje significativo resulta enriquecedor. También, poder entablar un diálogo respetuoso con el grupo resultó gratificante. ¿Cómo pude notar el aprendizaje en espiral?, bueno, el mejor ejemplo es con el concepto de escalas geográficas, al igual que muchos conceptos geográficos, como espacio, territorio, resultan sumamente abstractos. No obstante, el ejemplo de la pandemia y las vacunas resultó enriquecedor para poder comprender la interrelación de las diferentes escalas geográficas.

Tercera sesión 50 minutos de 7:00 a 7:50 a.m.

- III. En la tercera sesión el grupo se mostró mucho más interesado y participativo, comenzamos el tema de “Ciudades: diferenciación, funciones económicas y organización espacial. De los espacios industriales tradicionales a la reestructuración, fragmentación territorial del proceso industrial y la

apropiación y producción desigual del espacio urbano: marginación, exclusión y gentrificación.” Se desarrolló el contexto de las temáticas, el cual no resultó del todo ajeno a los alumnos y entramos al concepto de gentrificación, por medio de imágenes se analizaron las implicaciones de este proceso, en sus esferas espaciales, sociales, políticas, económicas y ambientales. El concepto de poder y su materialización en el espacio, comenzaba a quedar más claro, sin embargo, el concepto de territorialidad aún no lo comprendían del todo, entonces hubo que buscar ejemplos para traducir el concepto¹³, y el estudio de caso en la última sesión fue el mejor ejemplo. A estas alturas la participación de los alumnos y alumnas era más evidente, considero que se entabló un vínculo de confianza y esto les permitió interactuar libremente.

Realizamos las siguientes actividades:

Expliquen cuáles son los actores sociales que intervienen en la siguiente situación hipotética desarrollada en un espacio urbano

“Una empresa multinacional está llevando a cabo la demolición de varias casas antiguas del centro histórico de la ciudad para construir un complejo de Torres con 1.350 unidades habitacionales y 3900 metros cuadrados para comercio y oficinas, que incluye además una piscina semi-olímpica, spa y jacuzzi”

¿Qué proceso creen que se está llevando a cabo en el ejemplo del punto anterior?

¿Qué creen que va a pasar con los antiguos residentes de la zona?

La tarea para casa, consistió en analizar el estudio de caso.

¹³ La identificación de territorialidad como un concepto de alto nivel de abstracción resulta metodológicamente significativo, sin embargo, también determina su diferenciación con territorialidades. Para Mabel Manzanal la “territorialidad refiere a una noción compleja que no se percibe como un objeto físico, que no se percibe directamente con los sentidos. En cambio, el uso del plural refiere a lo que puede objetivarse, concretarse. Lo *abstracto* se concreta cuando se lo usa en plural y conjuntamente, cambia de significado: territorialidad y territorialidades, sus significados difieren” (Manzanal, 2008: 40). Por lo tanto, cada uno de nosotros en diferentes circunstancias, consciente o inconscientemente, desarrollamos territorialidad. Tenemos una intencionalidad, en el espacio.

1) *Describan brevemente qué observan en cada una de las fotografías.*

2) *¿Qué actores sociales, de los propuestos en el siguiente listado, creen que pueden estar involucrados en los procesos visualizados y por qué?*

Estado

Residentes tradicionales

Nuevos residentes

Agentes inmobiliarios

Publicistas



Imágenes que se utilizaron para ejemplificar el proceso de gentrificación.

Cuarta sesión 50 minutos de 7:00 a 7:50 a.m.

IV. La cuarta sesión destacó ya que la participación y el diálogo fueron significativos, dos alumnas se integraron. Analizamos las relaciones de poder y los procesos de marginación y exclusión que se presentan en las ciudades.

También se analizaron las actividades económicas y el ámbito rural y su importancia en nuestra vida cotidiana. Concluimos que los espacios urbanos son diversos, excluyentes, inseguros y que los diferentes actores sociales ejercen poder. Las narrativas se centraron mucho en la apropiación territorial de las grandes transnacionales.

Quinta sesión de 50 minutos de 7:00 a 7:50 a.m.

- V. En esta sesión revisamos un video sobre la minera Gold Corp-Peñasquito ubicada en Mazapil, Zacatecas. “PEÑASQUITO: ¡¡LA GRAN PARADOJA !!La opulencia y la miseria!!”

<https://www.youtube.com/watch?v=mpcGpXDNbiw&t=2049s>

El video muestra las dos posturas en torno a la minera y los contrastes económicos, sociales, territoriales y ambientales. Los y las alumnas en su mayoría expresaron su postura ante las problemáticas y el contexto minero en Mazapil, también comenzaron a interrelacionar conceptos como, desarrollo, desigualdad, neoliberalismo, poder, Estado y multinacionales. Posteriormente se les indico la tarea a realizar: leer y analizar una lectura a manera de estudio de caso, sobre la minera. Posteriormente se les indico que en equipo tendrían que socializar sus argumentos en torno a la lectura, así como responder su autoevaluación.

La siguiente lectura corresponde a una nota periodística publicada en el diario La Jornada el 16 de noviembre de 2020.

Esta nota nos ayuda a poner en cuestión la relación entre desarrollo, desigualdad y territorialidad en el contexto del neoliberalismo y en el marco de políticas públicas dirigidas a favorecer a los actores sociales de menos recursos.

Peñasquito produce cuatro veces más que antes de la pandemia de Covid-19

A. Valadez y R. Medrano, corresponsal y enviado | lunes, 16 nov 2020 08:01

<https://www.jornada.com.mx/ultimas/estados/2020/11/16/penasquito-produce-cuatro-veces-mas-que-antes-de-la-pandemia-de-covid-19-9149.html>

Instrucciones: Lean el siguiente texto y posteriormente realicen las actividades que se indican.

1) Enlisten en la tabla los siguientes elementos:

a) Enumeren los hechos o sucesos que te parezcan relevantes de acuerdo a la lectura.

b) Menciona cuáles consideras que son las principales problemáticas de Mazapil, en torno a la minera.

HECHOS	PROBLEMAS

2. Respondan las siguientes preguntas:

a) ¿Cuál es la relación entre los países hegemónicos y las transnacionales?

b) ¿La desigualdad social se genera de manera natural y espontánea? Si no ¿por qué?

c) *¿Cuáles son las ventajas y desventajas para la población con respecto a que la minera se instalará en Mazapil?*

d) *¿Cuáles son las transformaciones territoriales en Mazapil, resultantes de los procesos de globalización y de la minería?*

e) *Identifica y enlista las relaciones de poder que se presentan en la localidad.*

3. Pregunta de reflexión

¿Cuál es tu postura con respecto a la minería y sus implicaciones territoriales, económicas, ambientales y sociales?

La territorialidad es una forma de comportamiento espacial, un acto de intencionalidad, una estrategia con tendencia a afectar, influir o controlar a las personas y a los recursos de un área (que llamamos territorio) a través de su control territorial. La territorialidad puede ser funcional, utilitaria o simbólica. (Sack, 1986).

f) *De acuerdo a la definición de territorialidad, cómo crees que la ejerzan las multinacionales, los franeleros y el Estado.*

VI. Esta última sesión me dejó muy satisfecho, los y las alumnas se encargaron de exponer sus puntos de vista con respecto a las lecturas. Analizar, discutir y comprender la relación espacio-sociedad por parte del grupo fue muy interesante, los conceptos como territorio, territorialidad, escalas geográficas, se fueron clarificando. Descubrí que la propuesta de Paulo Freire, no solo se concentra en los adultos con problemas de analfabetismo (quizá puede ser su esencia), puede realizarse en cualquier nivel educativo, el diálogo sin ser verborrea es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el diálogo respetuoso, conlleva a un aprendizaje significativo. Los estudiantes nunca llegan en blanco siempre tienen algo que aportar y eso siempre hay que valorarlo.

Nuevamente se realizaron las preguntas del diagnóstico y los resultados en general fueron los esperados. Cada quién expresó su opinión acerca de estas seis sesiones. De acuerdo a su opinión quedaron satisfechos, contentos y aprendieron, así lo manifestaron.

Instrucciones: Lean el siguiente texto y posteriormente realicen las actividades que se indican. Fragmentos del libro Globalización y Educación Crítica de Enrique Javier Díez Gutiérrez.

<file:///C:/Users/usuario/Desktop/practicaprepa/GlobalizacionyEducacionCritica.pdf>

1) Respondan las siguientes preguntas:

- a) *¿Cuál consideras que es la relación entre los países hegemónicos y las transnacionales?*
- b) *¿La desigualdad social se genera de manera natural y espontánea? Si no ¿por qué?*
- c) *¿De acuerdo a la lectura cómo se interrelacionan las escalas geográficas?*
- d) *¿Cuáles son los aspectos geográficos y económicos que aparecen en la lectura, ¿cómo se relacionan?*

La territorialidad es una forma de comportamiento espacial, un acto de intencionalidad, una estrategia con tendencia a afectar, influir o controlar a las personas y a los recursos de un área (que llamamos territorio) a través de su control territorial. Puede ser funcional, utilitaria o simbólica. (Sack,

1986).

f) De acuerdo a la definición de territorialidad, cómo crees que la ejerzan las multinacionales, los franeleros y el Estado.

2) Preguntas de reflexión

¿Qué opinas de la lectura?

De acuerdo a lo revisado en clase, ¿cuál es tu postura ante la globalización, qué ventajas y desventajas encuentras en este contexto? Desarrolla esta respuesta en una cuartilla.

4. Lista de cotejo y de autoevaluación

A partir de los resultados obtenidos en su reporte de lectura y el debate (lista de cotejo del profesor)

Indicador de logro	Sí	No	¿Por qué?
Reconoce a los países hegemónicos y a los emergentes			
Identifica las relaciones de poder que se presentan por el territorio y sus implicaciones			
Analiza la interrelación de las escalas geográficas en los procesos económicos y políticos en el mundo			
Comprende las causas que favorecen la			

aparición de conflictos territoriales			
Participó activamente en las actividades realizadas			
Entregó en tiempo y forma sus tareas			

Autoevaluación	Sí	No	¿Por qué?
Reconoces a los países hegemónicos y a los emergentes			
Identificas las relaciones de poder que se presentan por el territorio, en los procesos de globalización			
Analizas la interrelación de las escalas geográficas en los procesos económicos y políticos en el mundo			
Explicas la relación entre desarrollo, desigualdad y territorio en el contexto actual de la globalización			

Brevemente, me gustaría que expresen su opinión acerca de que les parecieron las clases y mi desempeño. Les agradezco la confianza y su honestidad.

En las sesiones cuatro, cinco y seis el debate fue parte medular de las mismas, durante cada sesión se realizó una breve reseña de la anterior para volver a introducir al alumno al tema y de esta manera generar la corresponsabilidad del aprendizaje en espiral, el aprendizaje significativo y la participación crítica y reflexiva.

Resultados

La geografía en la escuela tiene el papel de desarrollar una conciencia crítica y reflexiva en las y los estudiantes, desde su entorno más próximo, desde su vida cotidiana y hasta otras escalas geográficas. La educación geográfica es indispensable para el desarrollo de personas responsables y participativas. Uno de

los propósitos de este trabajo de acuerdo a lo planteado por Sardi y Folmer (2019) es generar un plano de reflexión y crítica en el aula entre los conceptos básicos geográficos y la vida cotidiana de los y las alumnas.

Antes de analizar los resultados, considero necesario reflexionar sobre la experiencia que representó esta práctica, sobre todo ante una situación que nadie esperamos que sucediera, es decir, una pandemia y sus implicaciones en muchos sentidos. Durante las seis sesiones, vía Zoom, nos percatamos de la frustración, el enojo, la incertidumbre, la ansiedad, entre otros estados de ánimo, que se manifestaban en las y los estudiantes. Los comentarios y el sentir en general era que no se conocían del todo entre ellos cara a cara, que estaban perdiendo una etapa fundamental de su vida. Al estar analizando y debatiendo sobre la lectura de Enrique Javier Díez Gutiérrez, coincidieron que de alguna manera somos sujetos de una estructura económica que nos ha acostumbrado a la inmediatez y al consumismo y que estuvimos encerrados, sin poder consumir lo que este sistema nos ha vendido como felicidad. Estuvimos enclaustrados en un *espacio* que paradójicamente se volvió extraño: la casa, el hogar. Lidar todo el día, durante muchos días, con la familia, con los seres queridos, se convirtió en todo un dilema, los seres queridos se convertían de pronto en los más molestos, las relaciones familiares en casa se convertían en una verdadera carga. “Cuando los lugares se vuelven impersonales e irreconocibles para los habitantes del propio lugar, asistimos a un grave conflicto territorial a escala individual, sencillamente porque el arraigo territorial es una dimensión fundamental para el desarrollo de una relación armónica entre el espacio vivido y los grupos humanos” (Nogué, 2014: 158, cita a Relph, 1976). Nuestras prácticas de movilidad cotidiana, nuestras prácticas socioespaciales se modificaron, lo cual inevitablemente nos hace repensar el espacio y el lugar. Paradójicamente las y los alumnos necesitan vivenciar aquello de lo que estaban hartos: caminar, abordar el transporte público, interactuar cara a cara, surgió lo que Joan Nogué (2014) denomina el *conflicto territorial a escala individual*, el cual se manifiesta por la pérdida de sentido de pertenencia y empobrece la sociabilidad y las implicaciones que esto acarrea. Las y los estudiantes dejaron de caminar, de producir espacio, de conectar con sus paisajes

cotidianos. Caminar es una forma de explorar las geografías políticas del conflicto, surge el deseo de recuperar la identidad local, más allá del ámbito doméstico, surge la necesidad de sentirse identificado con un espacio determinado: la escuela. La pandemia cambió de golpe los territorios de los alumnos, su discurso, sus prácticas y su imaginario habitual, según sus palabras, descubrieron más que nunca el papel de los medios de comunicación convencionales y la desinformación en torno si a la pandemia, pero a un sinnúmero de temas. La misma Valeria alumna de 17 años lo comentaba: “hay que limitar la exposición a noticieros, pasar las horas escuchando a gente que no sabe del tema, de la enfermedad y que sobredimensiona el problema, daña el sentido de la seguridad, es nefasto”

Sin ser la intención y ni siquiera pensarlo, considero que la atención socioemocional va mucho más allá de su impacto en la construcción de los procesos del conocimiento, la pandemia nos ha llevado a replantearnos cosas que pareciera tuvimos resultados, nuestra relación con el espacio, con el territorio, regularmente se obvia, el virus nos hizo reflexionar en las sesiones de Zoom sobre la importancia de esta relación como individuos y como sociedad que representa en nuestras vidas.

Con los datos obtenidos se obtuvieron las siguientes gráficas de acuerdo al instrumento diagnóstico y su posterior aplicación.



Gráfica 2. ¿Qué es el territorio? Diagnóstico

¿Qué es el territorio? Diagnóstico. El 90% del grupo lo relaciona con límites y/o fronteras naturales o artificiales entre un lugar y otro, básicamente la división política. El 10% restante omitió la respuesta.

Brenda estudiante de 17 años: El territorio es la división política entre dos estado o países, por ejemplo, la frontera entre México y Estados Unidos.



Gráfica 3. ¿Qué es el territorio? Post

¿Qué es el territorio? Post. Para la mayoría del grupo quedó claro que el territorio es una construcción social, sin número de relaciones sociales, socio-territoriales. El territorio no es una simple línea divisoria.

Valeria estudiante de 17 años: Espacio geográfico con una ubicación, economía, cultura, política y sociedad específicamente establecida.

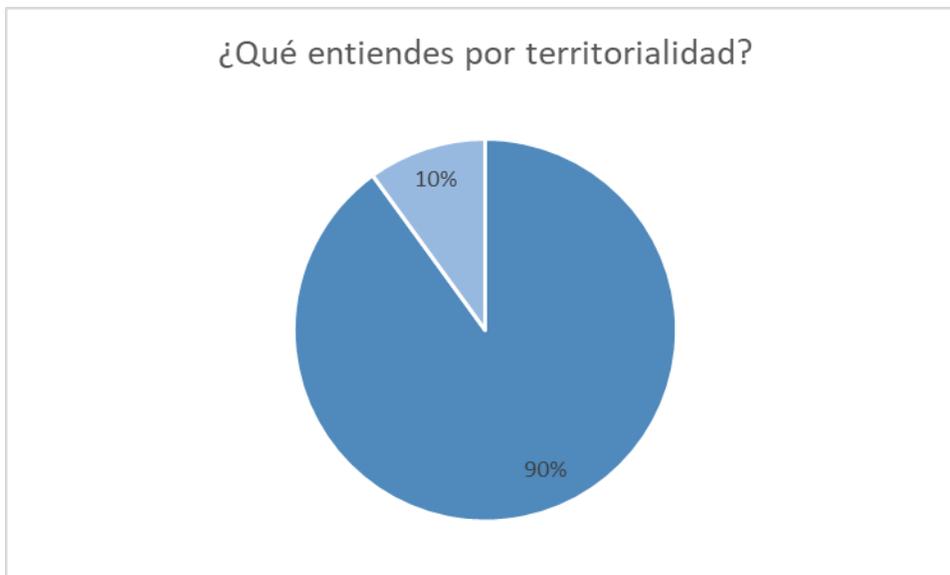
¿Qué entiendes por territorialidad? Diagnóstico



Gráfica 4. ¿Qué entiendes por territorialidad? Diagnóstico.

Dos alumnos relacionaron la territorialidad con la defensa del territorio por parte de diferentes especies animales. El resto dijo no saber a qué se refiere dicho concepto.

¿Qué entiendes por territorialidad? Post



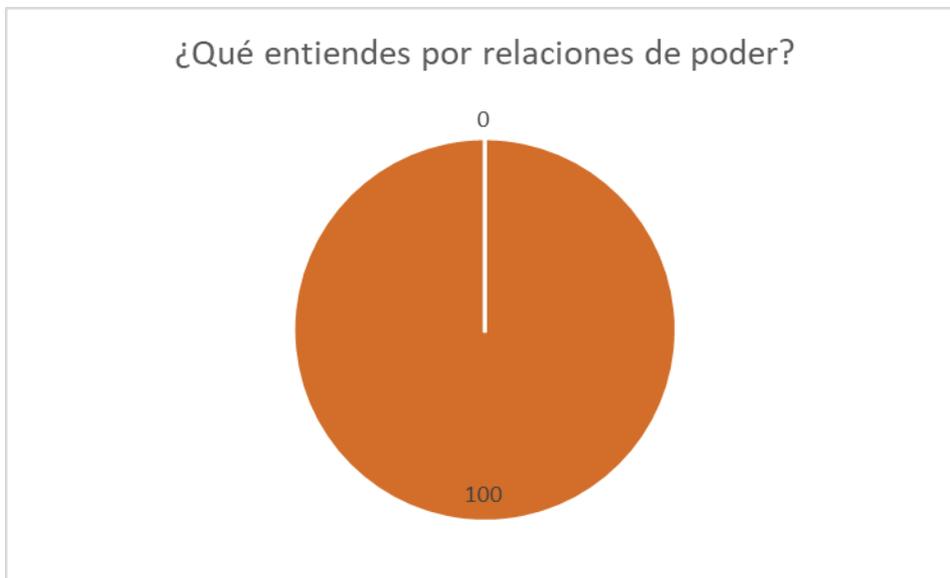
Gráfica 5. ¿Qué entiendes por territorialidad? Post

El concepto de territorialidad es un concepto con un nivel de abstracción importante, en nuestra experiencia, resulto importante referirnos a territorialidades, intenciones y estrategias particulares de diferentes actores sociales y en diferentes escalas

geográficas. Esto propicio una mayor comprensión por parte del grupo, no obstante, con algunas limitantes y dificultades, las cuales considero que son totalmente normales, tomando en cuenta que la intención n es formar geógrafos.

Karina 17 años: Las empresas multinacionales saben manejar muy bien la territorialidad, ya que por eso tienen varias empresas en diferentes países o lugares, la manera en que lo ejercen es dando a conocer lo que venden o lo que proporciona en su país, de ahí si es el producto es muy bueno pueden hacer envíos por todo el mundo y así la gente se va “casando” con ese producto, hasta que llega el momento en que la gente necesita ese producto en su país y la empresa empieza a hacer locales en partes del mundo, ganándose a la gente y ganando territorio, con eso también le demuestra a las empresas locales que sus productos son mejores a la perspectiva de las personas que lo consuman. O sea utilizan estrategias para controlar el territorio, sus intenciones son ganar lo más que puedan, sin importar si afectan o no a otras personas.

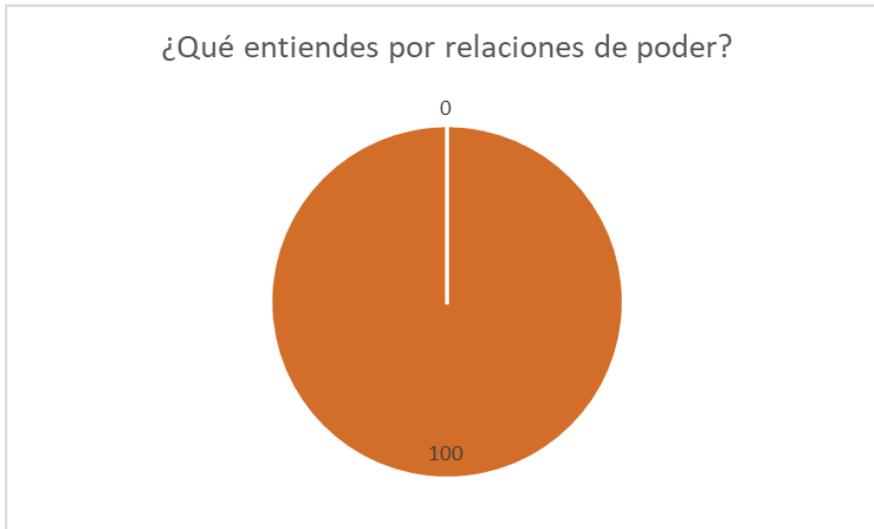
¿Qué entiendes por relaciones de poder? Diagnóstico



Gráfica 6. ¿Qué entiendes por relaciones de poder? Diagnóstico

¿Qué entiendes por relaciones de poder? Post

El grupo en general entiende las relaciones de poder entre dos partes: quienes mandan y quienes obedecen. Aunque están plenamente conscientes que el término es polisémico, lo entienden como verbo y como sustantivo.



Gráfica 7. ¿Qué entiendes por relaciones de poder? Post

Fernanda, 17 años: El poder es usar y disponer de recursos para realizar algo.

Fernanda: Influenciar, controlar a otros y se manifiestan las relaciones en el territorio.

¿Qué escalas geográficas conoces? El 80% del grupo dice conocer las escalas numérica y gráfica.

Carlos 17 años: Las escalas que me acuerdo son la gráfica y la numérica



Figura 8. Escalas numérica y gráfica.

¿Qué escalas geográficas conoces? Diagnóstico.



Gráfica 8.

Carlos: Además de las cartográficas, conozco Nacional, global, local y regional y no solo por su tamaño, lo importante es como se relacionan.

¿Qué escalas geográficas conoces? Post



Gráfica 9.

Aunque el grupo conoce ya identifica las diferentes escalas geográficas, existe cierta dificultad en comprender su interrelación.

Valeria: Porque ahora sé que, en base a las escalas, puedo hacer un análisis general o más específico de los aspectos económicos y políticos.

Veamos parte de algunas actividades que realizo Valeria

1) Enlisten en la tabla los siguientes elementos:

- a) Los hechos o sucesos que te parezcan relevantes de la lectura.
- b) Menciona cuáles consideras que son las principales problemáticas que se mencionan en la lectura.

HECHOS	PROBLEMAS
<p><i>Los países pobres están destrozados por la deuda externa.</i></p> <p><i>Drogas para presionar a la Organización Mundial del Comercio</i></p> <p><i>Las empresas que controlan esta globalización obligan al mundo a hablar su idioma, a sumergirse en su cultura, Hollywood, su imagen gobierna los sueños y los sueños definen la acción. Esta es la recolonización de Disney de la cultura global contemporánea, de nuestros deseos y aspiraciones.</i></p> <p><i>El consumo per cápita de los franceses es cinco veces y media que el de los egipcios. El alemán consume 17 veces más que el indio; Un estadounidense, 35 veces más que un tanzano. La hegemonía que ejerce Estados Unidos sobre el mundo también se debe a su poder de persuasión.</i></p> <p><i>Estados Unidos También ejerce la hegemonía en el campo de la cultura y la ideología. Lo que Max Weber llama "dominación carismática".</i></p>	<p><i>Las generaciones más jóvenes sufren la inseguridad que la acompaña</i></p> <p><i>La gente muere sin medicamentos porque no pueden pagarlos.</i></p> <p><i>Se convirtió en un espacio de consumo y dejó de ser propiedad pública para convertirse en propiedad privada.</i></p> <p><i>Los inmigrantes se convierten en una fuente de mano de obra barata.</i></p> <p><i>Quieren convertirnos en consumidores cuando muchas entidades o países no pueden convertirse en consumidores.</i></p> <p><i>Cuando controlan a las masas, usan "almas domesticadas" para tomar el control total de ellas.</i></p>

2. Respondan las siguientes preguntas:

a) *¿Cuál consideras qué es la relación entre los países hegemónicos y las transnacionales?*

Teniendo en cuenta que los países hegemónicos son aquellos que tienen un nivel superior en economía, tecnología y poder político, considero que estos países hegemónicos son dueños de muchas de las transnacionales que conocemos, y justamente creo que el nivel de influencia de las transnacionales y la cantidad de dinero que ganan año tras año, influye mucho en que los países hegemónicos tengan esta superioridad económica.

b) *¿La desigualdad social se genera de manera natural y espontánea? Si no ¿por qué?*

No. Al observar el nivel de desigualdad que hay en el mundo en general, es consecuencia de años y años de historia. El grado de desigualdad que hay en el mundo y en cada uno de los países que lo conforman, reflejan las decisiones políticas que se han tomado en el pasado, así como las estrategias económicas que han implementado los países, los hayan beneficiado o no. Está tan establecida y arraigada a la cultura, que muy probablemente esta desigualdad es irreversible.

c) *¿De acuerdo a la lectura cómo se interrelacionan las escalas geográficas?*

Me parece que es importante recalcarlas, ya que este tema se puede ver enfocado precisamente en el nivel de escalas al cual le demos un enfoque especial. Por ejemplo, no es lo mismo solamente analizar la situación socioeconómica entre los diferentes estados de nuestro país, que analizar la situación de Norteamérica y ni hablar de tocar un contexto global. Se podría hacer un análisis a grandes rasgos, pero siempre hay más información.

d) *¿Cuáles son los aspectos geográficos y económicos que aparecen en la lectura, ¿cómo se relacionan?*

Podemos ver el tema del territorio, de la cultura, e incluso de la historia por la que han pasado estos grandes países y como eso los ha llevado al lugar en el que están; Por supuesto, vemos las escalas presentes, así como el comercio, sus economías y poder político. Y esto se relaciona entre sí porque en base a las escalas, podemos analizar la economía, política y poder de un determinado territorio.

La territorialidad es una forma de comportamiento espacial, un acto de intencionalidad, una estrategia con tendencia a afectar, influir o controlar a las personas y a los recursos de un área (que llamamos territorio) a través de su control territorial. Puede ser funcional, utilitaria o simbólica. (Sack, 1986).

f) *De acuerdo a la definición de territorialidad, cómo crees que la ejerzan las multinacionales, los franeleros y el Estado.*

Me parece que ejercen de distintas maneras el enfoque de la definición de territorialidad. Las multinacionales vemos que su poder de expansión es tan grande,

que ellos pueden comercializar sus productos con una estrategia de venta específica para cada país y eso los ayuda a ganar mucho dinero. El tema de los franeleros es muy interesante porque en algo tan común podemos verlo reflejado, pues la vía es pública y todos tenemos derecho de pasar por ahí, pero ellos deciden apartar lugares para convencer a los coches de estacionarse ahí o lavarles el carro, y con ello, ganar dinero.

3. Preguntas de reflexión

¿Qué opinas de la lectura?

Fue una lectura bastante interesante, que nos plantea la magnitud de las industrias a nivel mundial y como su expansión influye aspectos económicos, políticos y hasta culturales.

4. Autoevaluación

	Sí	No	¿Por qué?
Reconoces a los países hegemónicos y a los emergentes	X		Porque ahora se que los países hegemónicos tienen un nivel de superioridad que los países emergentes están trabajando por conseguir.
Identificas las relaciones de poder que se presentan por el territorio, en los procesos de globalización		X	Me parece que la manera en que está planteado el argumento me es un poco confusa.
Analizas la interrelación de las escalas geográficas en los procesos económicos y políticos en el mundo	X		Porque ahora se que en base a las escalas, puedo hacer un análisis general o mas específico de los aspectos económicos y políticos.
Explicas la relación entre desarrollo, desigualdad y territorio en el contexto actual de la globalización	x		Creo que al tener clara la definición de estos conceptos, me permite explicar esta relación.

Co toda honestidad, no pasa nada; cuál consideran qué fue su actitud ante las clases y las temáticas abordadas. Gracias.

Yo creo que tuve una actitud bastante positiva. Participé en todas las sesiones sincrónicas y me permití escuchar y comprender los temas, y analizar el cómo estos temas están relacionados en mi vida cotidiana.



Figura 9. Elaboración propia. Esquema sobre los resultados y experiencia de nuestra práctica docente.

Cuadro 7. Participación de 37 alumnos y alumnas del grupo número 34 participaron regularmente.

PROCESO	MUY BUENA	BUENA	REGULAR	PASIVA
Atención y participación en clase	13 de 34 Interviene activamente	11 de 34 Responde cuando es necesario	8 de 34 Participan poco	2 de 34 No participan
Se refiere al tema	11 de 34	15 de 34	6 de 34	2 de 34
Identifica las problemáticas y realiza propuestas	13 de 34	13 de 34	4 de 34	2 de 34

Cuadro 7. Elaboración propia

Desde mi punto de vista se cumplieron las expectativas y los objetivos de este trabajo estoy satisfecho, por supuesto, tampoco se descubrió el hilo negro, pero de acuerdo al contexto, resultó bien a pesar de no realizar este trabajo como se tenía planeado. En su momento, existió frustración ya que la idea era realizar trabajo de campo, socializar con las y los alumnos esta experiencia fuera de las aulas y poder analizar los procesos de territorialidad *in situ*, es decir, realizar una metodología centrada en procesos de investigación-acción, no obstante, las condiciones no lo permitieron, incluso poder encontrar profesores que permitieran trabajar con sus grupos resultó complicado, sin embargo, se pudo concretar el trabajo. En este sentido, los retos para los que me estaba preparado, se convirtieron en otros desconocidos; aprender a trabajar con distintas plataformas, por ejemplo, zoom, meet, classroom, resulto interesante conocer las bondades y retos de las mismas, la educación en línea, es todo un reto en diferentes sentidos, tanto para alumnas y alumnos como para docentes. Sobre todo, fue interesante no perder de vista los objetivos de la implementación, de los contenidos y la dimensión socioemocional, es decir, pareciera que en un momento dado los objetivos primordiales eran dominar

la tecnología; la geografía, sus contenidos, el diálogo con el grupo, el proceso de enseñanza-aprendizaje ya no eran relevantes. Si la tecnología no te jugaba una mala pasada, si lograbas presentar tus diapositivas correctamente y utilizar todos los simbolitos que te permiten comunicarte con el grupo de manera adecuada, estabas del otro lado. Sentir nervios es normal, pero ahora no solo estaban presentes por el compromiso que representa impartir una clase y hacerlo de la mejor manera; ahora se presentaban por esa incertidumbre -y si falla el internet o la corriente eléctrica, la cámara, el micrófono- no pasó nada y en efecto, sin embargo, es una variable más que se tuvo que contemplar. Las sesiones comenzaban a las siete de la mañana, en línea, el grupo tenía que trabajar con un profesor desconocido, otras variables que se tenían que considerar. Como mencione anteriormente, las dos primeras sesiones no resultaron de todo alentadoras, pero ahí estaba el reto ¿cómo involucrar al grupo? ¿cómo realizar esas clases en donde el diálogo fuera primordial? ¿cómo lograr que se desarrolle pensamiento crítico y reflexivo en seis sesiones? Bueno, estas preguntas siempre estuvieron presentes en mi trabajo, pero ahora era el momento y efectivamente las lecturas, el estudio de caso, las temáticas, pero sobre todo el no imponer, y preguntar genuinamente ¿cómo se sienten el día de hoy? ¿cómo están? ¿qué les parece? ¿qué les pareció?, fueron abriendo las puertas para que las y los alumnos se involucraran, se entusiasmaran y así de esta manera poder aprender tanto ellas y ellos como yo de siete a ocho de la mañana.

Bien, entrando de lleno con los resultados de acuerdo al instrumento diagnóstico para conocer sus conocimientos previos sobre territorio, poder, escalas geográficas y conflictos territoriales, en la siguiente tabla se muestran los resultados.

Cabe señalar, como se mencionó anteriormente, que la intención de este trabajo no es formar geógrafos, sino intentar desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo que permita a los alumnos y alumnas tomar mejores decisiones como ciudadanos informados, que aprendan a argumentar sus posturas y que sean conscientes de la dimensión espacial/territorial, que regularmente suele obviarse.

Conceptos geográficos que se vincularon con nuestra realidad ayudaron a que el grupo comprendiera de mejor manera dichos conceptos y que nuestra relación con el espacio es permanente. Identificaron diversos procesos territoriales que no habían concientizado, analizaron intencionalidades, relaciones de poder y estrategias no solo de las grandes potencias y sus transnacionales, sino de otros actores sociales con los que interactúan regularmente en su vida cotidiana. Por ejemplo, echamos un vistazo a las grandes corporaciones farmacéuticas y mineras, analizamos como estas últimas en base a sus prácticas dominantes transforman los territorios regularmente agudizando las desigualdades socio-territoriales preexistentes, modificando no solo el territorio en su dimensión material, sino en el sentido de pertenencia, en la identidad de los habitantes locales. Estas prácticas desarrolladas por transnacionales en contubernio con sus gobiernos, protegiendo sus intereses, pero no solo eso; en contubernio con los gobiernos locales, regularmente cómplices más que víctimas. Por otro lado, también identificamos las relaciones de poder en nuestro entorno más próximo, es decir, las prácticas dominantes ejercidas en el territorio y por el territorio, por ambulantes, franeleros, asaltantes, narcomenudistas, burgueses, entre toda una gama de actores sociales que se apropian del territorio. Ejercen territorialidad utilitaria o simbólica que de una u otra manera influye en nuestra espacialidad.

Como menciona Nin “La geografía es una asignatura que informa, capacita y al mismo tiempo estimula la comprensión del mundo otorgando posibilidades de intervenir. En este sentido, la investigación respecto a la educación geográfica se hace necesaria para profundizar en las dimensiones teórica y práctica. A partir de ellas mejorar las prácticas pedagógicas, el curriculum, la evaluación de la enseñanza y orientar nuevas investigaciones guiadas por el compromiso crítico y reflexivo” (2021:261).

Cuadro 8. Resumen del instrumento post

¿Qué es el territorio?	¿Qué entiendes por relaciones de poder?	¿Qué escalas geográficas conoces?	¿Menciona algunas causas por las que se generan conflictos territoriales?
<p>Para el grupo quedó más claro que el territorio se conforma en base a intencionalidades, a estrategias de diferentes actores sociales en diferentes escalas geográficas. Comprendieron que el territorio no es únicamente una división política. Entendieron que cada persona ejerce de una u otra manera su territorialidad, y que esta no solo es utilitaria, sino que también puede representar sentido de pertenencia y apego al territorio.</p>	<p>El grupo logró comprender que las relaciones de poder son relaciones sociales, decisiones que tomamos las personas y que se manifiestan en el territorio y de igual manera pueden influir y afectar a otras personas, en distintas escalas. Entienden que las relaciones de poder no solo se ejercen desde las cúpulas políticas, sino en cualquier ámbito espacial y por diferentes actores sociales, no solo por el Estado o grandes transnacionales.</p>	<p>En este sentido, tenían claro tanto la escala gráfica como la escala numérica las cuales forman parte de los elementos de los mapas, de alguna manera tenían claro que, en este sentido, las escalas son una representación de algún lugar en específico. No obstante, al ir comprendiendo la diferencia con las escalas geográficas, no quedaba del todo claro que no solo era una cuestión de tamaño, sino de interrelación, de interdependencia, sin embargo, los ejemplos utilizados sirvieron para ejemplificar de mejor manera.</p>	<p>En un principio se consideraban básicamente a los conflictos territoriales por una disputa de recursos naturales principalmente en una escala global y en menor medida en una escala nacional. Una vez que ellos mismos analizaron la función que puede desempeñar un franelero, un narcomenudista, una diferencia en un salón de clases, comprendieron aún más las escalas geográficas y que los conflictos territoriales se pueden presentar en cualquiera de ellas</p>

Cuadro 8. Elaboración propia.

Repito, considero que se cumplieron las expectativas, fue una experiencia muy valiosa que dejó aprendizajes tanto para mí y estoy seguro que para el grupo también, por ejemplo, Valeria me hizo algunas observaciones sobre la redacción de algunas de mis preguntas, lo cual agradezco porque debo reflexionar en este punto. Johan me ayudó a reflexionar en cuanto a una de mis preguntas orales, es decir doy por hecho que ellos conocen ciertos conceptos básicos y en efecto, pero no todos lo recuerdan. No debo caer en generalizaciones. También es necesario mejorar mis instrumentos de evaluación.

Para Bruner (1988) el desarrollo cognitivo es un proceso de internalización de la cultura, de lo exterior, de las otras personas hacia el yo. La educación tiene la función de guiar y animar este desarrollo, en función de la edad, las capacidades y los intereses de los y las estudiantes. Según Bruner (1988: 15) “la educación es una fórmula de diálogo, una extensión del diálogo en el que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía, “andamiaje” del adulto”

Para Paulo Freire el diálogo es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el diálogo se convierte igualitario cuando se valoran las aportaciones de cada participante en función de los argumentos que expone. Se trata de que ninguna de las aportaciones sea privilegiada, sino todas debatidas, confrontadas entre el grupo, el consenso se hallará en la aceptación común de los mejores argumentos, lo cual fue el caso de Valeria, Leonardo, Johan.

Comprobé que lo que comentaba Dewey es cierto, en ocasiones el maestro se convierte en alumno y viceversa; como docente es fundamental dejar de lado los prejuicios para poder hablar de una educación horizontal y dialógica. Lo anterior no puede materializar sin la superación de una serie de problemas prácticos, pero sobre todo de hábitos o errores conceptuales, los cuales pueden llegar a conformar un conjunto de barreras de tipo cultural, social y personal, lo cual no sucedió en mi intervención. En la intervención se generó un diálogo que problematiza la realidad, no solo verbalismo hueco, como diría Freire, por lo tanto, se superó la *educación bancaria* por una educación dialógica, reflexiva y crítica, la cual en definitiva se notó en la plataforma de Zoom. Lástima de no poder haber realizado mi práctica de

manera presencial. Considero que los alumnos de alguna manera y cada quien, desde sus posturas, lograron por un momento ser más conscientes de sí mismos y de la realidad. No estoy diciendo que en seis sesiones todo va a cambiar drásticamente en la vida de los alumnos, pero algo se está haciendo bien.

Para Vygotsky el contexto sociocultural es central para el desarrollo y el aprendizaje, de tal manera que el crecimiento cognoscitivo es un proceso colaborativo, por medio del cual se aprende a interactuar con los demás y que mejor si es de manera horizontal con el docente. En este sentido, resulta fundamental la guía y apoyo (andamiaje) que los docentes podemos brindar temporalmente a las y los alumnos en su proceso de aprendizaje, el cual resulta más eficaz si se ofrece en su zona de desarrollo próximo. De alguna manera Freire converge con Vygotsky en que los seres humanos se educan en comunión.

La mayoría de los alumnos y alumnas no se conocen físicamente, sin embargo, fueron capaces de lograr comunidad, entre ellos y el docente. Por otro lado, al realizar las preguntas de inicio, revisar sus respuestas y socializarlas me hizo recordar a Ausubel y su aprendizaje significativo, el cual puede ser por recepción o por descubrimiento en donde se asimila la nueva información con los conceptos existentes. Mencionaba anteriormente, que daba por hecho que los jóvenes tenían claros ciertos conceptos, al observar sus respuestas escritas, no me lo pareció, sin embargo, una vez que comencé a retroalimentar las respuestas, llegaron esos conocimientos previos.

De igual manera, llegó a mi mente lo que Freire escribió “tomar en consideración la existencia del aquí del educando y respetarlo. En el fondo nadie llega allá partiendo de allá, sino de algún aquí. Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los *saberes de experiencia de los hechos* con los que los educandos llegan a la escuela” (2007: 55).

Con respecto al estudio de caso y a las lecturas, estas tienen un vínculo directo con el currículo, tienen calidad en la narrativa, son accesibles a los lectores o aprendices, generaron dilemas y controversias y en definitiva generaron entusiasmo en las alumnas y los alumnos.

Anexo 2

Estudios de caso y recursos utilizados en la práctica docente

Estudio de caso 1

REVISTA POLÍTICA EXTERIOR

POLÍTICA EXTERIOR > NÚMERO 199

La geopolítica de las vacunas contra el Covid-19

¿Cuándo accederá cada país a la vacuna? ¿En qué momento finalizará la pandemia? Todo depende del enfrentamiento entre lo público y lo privado, entre los intereses geopolíticos y los sanitarios.

SUERIE MOON Y ADRIÁN ALONSO RUIZ

|

1 de enero de 2021

El acceso equitativo a las tecnologías de la salud rara vez ha generado tal preocupación pública mundial. Hoy consideramos el desarrollo de fármacos seguros y efectivos contra el Covid-19 algo indispensable para el restablecimiento completo y seguro de la economía y de la actividad social. Pero, ¿quién será el último en recibirlos? Desde el punto de vista de la salud pública, asegurar que todos los países tengan un pronto acceso a la vacuna contra el Covid-19 es esencial para mantener la pandemia bajo control, salvar vidas y garantizar que la desigualdad no aumente, ni entre países ni dentro de ellos.

No obstante, desde el punto de vista geopolítico, los fármacos y vacunas contra el Covid-19 se han convertido en una ventaja estratégica que puede influir en el escalafón que cada país ocupe en la jerarquía global y, por tanto, en objeto de una feroz competencia. Estados Unidos, Reino Unido, China y Rusia han hecho del desarrollo de la vacuna una cuestión de prestigio nacional sobre la que se han enfocado todas las operaciones de inteligencia. Estos cuatro países han pisado a

fondo el acelerador, con el riesgo de que las normas acaben relajándose por intereses políticos, nacionales o internacionales, pues cualquier éxito obtenido en este sentido puede reforzar el apoyo político fronteras adentro y reafirmar alianzas con otras naciones.

Muchos países de renta media-baja comprobaron durante los primeros meses de la pandemia que les era prácticamente imposible hacerse con pruebas diagnósticas y mascarillas en el mercado global pues, habida cuenta de la escasez de suministros, los países más grandes y ricos hacían mejores ofertas que ellos. Además, su preocupación por ser los últimos de la cola a la hora de adquirir medicamentos y vacunas no ha dejado de crecer. Durante la gripe pandémica H1N1 de 2009, los gobiernos de países de renta alta se aseguraron la mayor parte del suministro de vacunas a nivel mundial cerrando compras anticipadas.

Teniendo esto presente, la Organización Mundial de la Salud (OMS), Gavi-Alianza Global para las Vacunas y la Coalición para la Promoción de Innovaciones en pro de la Preparación ante Epidemias (CEPI) dirigen conjuntamente una labor multilateral para que las vacunas estén disponibles en todos los países, con independencia de sus ingresos. Es el denominado mecanismo Covax, uno de los tres pilares del Acelerador de Acceso a las Herramientas contra el Covid-19 (Acelerador ACT). Covax ofrece a diferentes países una estructura para compartir el acceso a las vacunas y subvencionar a los Estados con rentas más bajas. Fue creado a finales de abril de 2020, en un momento en que la incertidumbre y el impacto de la primera ola pandémica motivaron el encuentro entre responsables políticos de alto nivel para garantizar el acceso a las vacunas como bien público global. De ese encuentro se alcanzaron compromisos políticos para garantizar que nadie quedara atrás.

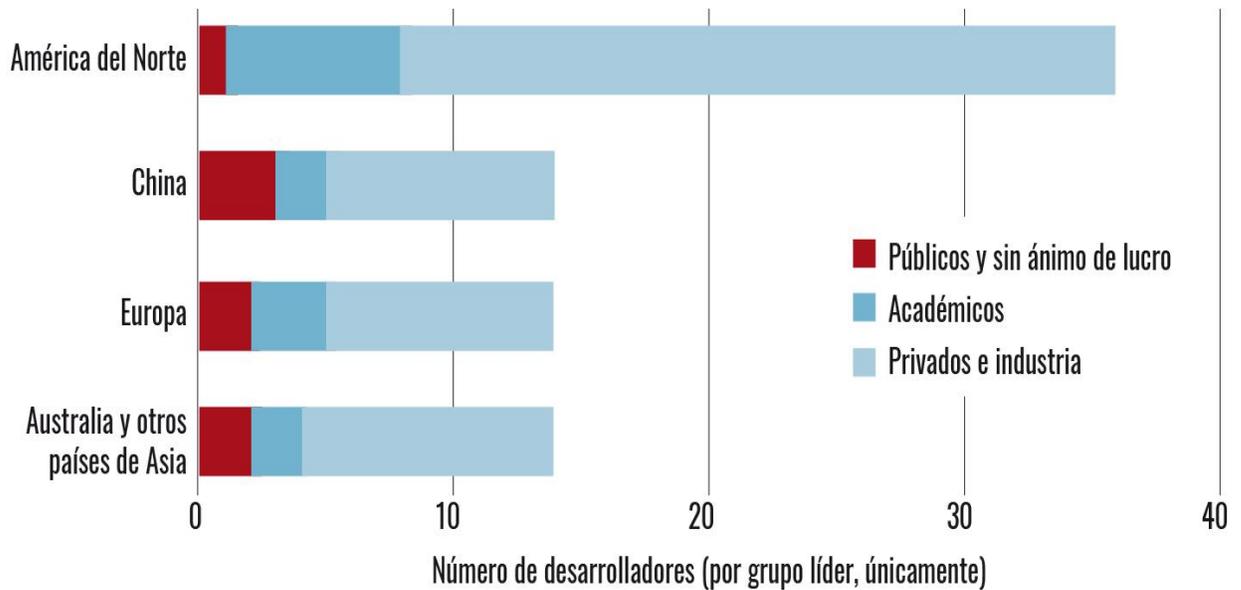
Más de medio año después, con un puñado de vacunas a punto de ser aprobadas para su distribución en el mercado, muchos gobiernos, la mayoría de países ricos, se habían apresurado a asegurarse el suministro de vacunas a sus ciudadanos a través de acuerdos bilaterales con empresas farmacéuticas. Dado que la capacidad de producción total no puede satisfacer la demanda mundial, cada acuerdo bilateral

reduce la porción de pastel que le corresponde a Covax y a los cerca de 190 países que dependerán en parte de este programa.

No es de extrañar que los países de renta media con capacidad para producir vacunas –Brasil, India, Indonesia y México– hayan actuado rápido y no lo apostaran todo al multilateralismo; al contrario, se han asegurado de conseguir la transferencia de las tecnologías necesarias desde empresas occidentales, chinas y rusas. Una amalgama de acuerdos públicos y privados se firman hoy de un lado a otro del planeta, vinculando a los países que pueden suministrar las vacunas desarrolladas en Occidente, China y Rusia con el resto del mundo. Otros países que no tienen acceso a este tipo de suministros a través del poder financiero o industrial –como Perú o Jordania– optan por participar en los ensayos de la vacuna como atajo para acceder al producto final. Las vacunas han comenzado a obtener la aprobación de las agencias reguladoras y la imagen que emerge no es la de un sistema centralizado o multilateral gobernado por la lógica de la salud pública o de la ética, sino la de un batiburrillo de acuerdos condicionados por factores geopolíticos, industriales, financieros o biológicos.

Carrera por la vacuna del Covid-19

Actores implicados, públicos y privados



[Fuente: Nature. Gráfico: Adriana Exeni]

Más allá de la rivalidad EEUU-China: Europa, ¿en el pelotón o en cabeza?

Es tentador entender la geopolítica del Covid-19 como un simple juego de suma cero inscrito en la larga rivalidad entre EEUU y China. El virus golpeó con dureza a los dos países en la primera mitad de 2020, resultando en un elevado número de casos nacionales, con significativas repercusiones económicas y un desgaste de su reputación internacional. Ambos gobiernos se han culpado mutuamente, llegando incluso a especular con conspiraciones y acusar al otro de crear o cultivar el virus (unas afirmaciones rechazadas por la comunidad científica al no existir pruebas). Los dos países están, además, bien posicionados para desarrollar y producir en masa vacunas contra el Covid-19. De hecho, de las 12 candidatas más adelantadas en los

últimos meses de 2020, cuatro provenían de instituciones científicas chinas y cinco han sido diseñadas por EEUU, en solitario o en colaboración con otros países.

Sin embargo, para entender cómo esta geopolítica da forma a nuestra capacidad para controlar el virus, es necesario mirar más allá de las dinámicas generadas entre EEUU y China. Europa, los países en vías de desarrollo, la OMS y las farmacéuticas son también actores clave en este complejo juego de múltiples niveles. Además, las autoridades reguladoras, la reputación y el conocimiento científico se han convertido en fuentes estratégicas de poder.

La Unión Europea, tanto de forma colectiva como a través de los Estados miembros, medió entre Washington y Pekín y se presentó como líder indiscutible de la respuesta mundial a la pandemia. En mayo de 2020, en una de las actuaciones más importantes en el marco de la cooperación global desde el brote, la UE presentó una pléyade de promesas que supusieron la movilización, en junio, de 9.800 millones de euros para garantizar el acceso mundial a fármacos, pruebas diagnósticas y vacunas, superando el objetivo de inversión inicial de 7.500 millones. Esta cantidad palidece en comparación con los planes de rescate económico nacionales, pero ha eclipsado las cifras habituales de cooperación mundial en cuestiones sanitarias.

«Algunos afirman que con la pandemia EEUU ha entregado el liderazgo internacional a China, pero ha sido la UE quien ha cogido el toro por los cuernos»

En contraste con este esfuerzo multilateral, EEUU decidió trabajar por su cuenta. El país, tradicionalmente la mayor fuente de financiación de iniciativas para la protección de la salud global, se ausentó del evento en que se lanzó el ACT,

rechazando por consiguiente formar parte de Covax. El gobierno estadounidense dirigió de manera incondicional la atención a sus nacionales, e invirtió unos 10.000 millones de dólares en el desarrollo de una vacuna para los estadounidenses que llegara lo más rápido posible, en lo que se conoció como Operación Warp Speed.

Por otro lado, China ha optado por un enfoque dirigido al exterior, a través sobre todo de iniciativas bilaterales en lugar de multilaterales. Los cuatro desarrolladores de la vacuna china han firmado acuerdos de suministro con varios países de renta media latinoamericanos y asiáticos. Además, se unió a Covax en octubre, si bien los aspectos clave de su compromiso continúan sin estar claros. Se ignora, por ejemplo, si contribuirá económicamente o suministrará las vacunas a través del programa. China ha prometido solo 46 millones de euros para la iniciativa europea, cuando en mayo había anunciado que aportaría 2.000 millones de dólares para la respuesta mundial, supuestamente mediante acuerdos bilaterales con diferentes países.

La UE, por su parte, ha liderado la decisiva resolución de la Asamblea Mundial de la Salud sobre el Covid-19 adoptada en mayo, cuyas disposiciones principales reivindican un acceso equitativo garantizado a nivel mundial a los fármacos y las vacunas contra el nuevo coronavirus; la adopción de un enfoque flexible en la gestión de los derechos de propiedad intelectual relacionados –asunto controvertido en los países con una industria farmacéutica poderosa, como EEUU–; la investigación sobre el origen animal del brote –cuestión espinosa para China–; y, por fin, la evaluación de la respuesta de la OMS y de los medios de que esta dispone, exigencia de EEUU que podría ser delicada para la organización. La capacidad para forjar un acuerdo que aplacase las inquietudes de EEUU, China y la industria farmacéutica en general confirma la eficacia de la UE como intermediario en esta cooperación. Algunos han afirmado que con la pandemia, EEUU ha entregado el liderazgo internacional a China, pero ha sido la Unión quien ha cogido el toro por los cuernos.

A pesar de los ataques sin precedentes por parte del país más poderoso –y uno de los fundadores–, la OMS sigue siendo un pilar fundamental. Donald Trump ha acusado en repetidas ocasiones a la organización de inclinarse a favor de China, la ha culpado de la expansión de la pandemia y, en mayo, anunció la ruptura inminente de EEUU con la organización. Aunque la OMS no podía devolver el golpe criticando públicamente a Trump, tampoco se quedó de brazos cruzados; antes bien, reforzó con gran habilidad el respaldo político a su labor central de coordinación en los esfuerzos mundiales por controlar la pandemia. El presidente electo, Joe Biden, ha prometido revertir la decisión de retirar a EEUU de la OMS tan pronto como sea investido.

¿Quién controlará las vacunas?

El control de la capacidad de producción, de las tecnologías y de los conocimientos prácticos necesarios se ha convertido en el punto clave para acceder a las vacunas y fortalecer la influencia política de cada país. Mientras los gobiernos sigan esforzándose para asegurar estos recursos, las farmacéuticas tendrán beneficios. Al decidir cuánto vender a cada comprador, las decisiones de la industria tendrán de igual modo enormes implicaciones de interés público.

Están en juego la reputación y el propio negocio de las grandes farmacéuticas. Antes de la pandemia, estas empresas habían adoptado una postura defensiva en Europa y América del Norte por el aumento imparable de los precios de los nuevos medicamentos, que iban más allá de lo que podían soportar los sistemas sanitarios nacionales. La pandemia del Covid-19 ha planteado un duro dilema a la industria: pueden tratar de restablecer su buena imagen pública aportando innovaciones de máxima necesidad a un precio asequible para todos los países, o buscar una lluvia de ganancias, tal como esperan los mercados financieros, lo que suscitaría acusaciones de sacar provecho de la pandemia. Los líderes de las grandes

farmacéuticas caminan sobre la cuerda floja. Por ejemplo, los presidentes de Johnson & Johnson, GSK y Sanofi se comprometieron a vender vacunas a precio de coste durante toda la pandemia, pero no han acordado transferir la tecnología necesaria para la fabricación a gran escala y satisfacer así la demanda mundial, ni tampoco compartir la propiedad intelectual ni los resultados de estudios científicos que permitan agilizar el progreso científico general, algo que ya pidieron la OMS y otros expertos. Por su parte, AstraZeneca, a cargo de la producción a gran escala y distribución de la vacuna candidata de la Universidad de Oxford, ha adoptado una postura diferente, comprometiéndose no solo a suministrar la vacuna al precio de coste durante la pandemia (e indefinidamente para los países de renta media y baja), sino a transferir tecnología a los productores de distintos países con miras a aumentar y diversificar la producción y el suministro. Queda por ver si la vacuna candidata recibirá aprobación normativa y en qué países. Los productores de las vacunas chinas CanSino y Sinovac han anunciado públicamente acuerdos para transferir tecnología a Malasia, Indonesia, Brasil y México, aunque no han prometido nada en lo referido a precios ni beneficios.

En cuanto a los productores de China y de Rusia, algunos de los cuales son estatales y se han beneficiado de cuantiosas inversiones públicas, serán probablemente los líderes políticos quienes decidan si se comparten suministros de la vacuna con otros países y en qué cantidad. Es fundamental contar con el respaldo normativo de la OMS u otras autoridades reguladoras rigurosas para garantizar que las vacunas de muchos países no occidentales cumplan los requisitos internacionales de seguridad y eficacia. Si se superan las pruebas y se incrementa la producción, muchos países en vías de desarrollo tendrían el cielo abierto para acceder a la vacuna. Aunque ha trascendido alguna información sobre acuerdos bilaterales entre los productores de la vacuna china y rusa y países de renta media, es más difícil obtener los detalles de estos países que sobre las empresas occidentales.

«Es probable que los intereses geopolíticos alarguen esta pandemia mucho más de lo necesario»

La industria occidental mantendrá el control de, al menos, algunas de las vacunas, aunque la dimensión económica de este dominio estará en manos de gobiernos y fundaciones. Se han invertido más de 7.000 millones de dólares de dinero público o procedente de la filantropía –en gran parte de EEUU, Alemania y la UE, Reino Unido y Canadá– en I+D relacionada con el Covid-19. Dos tercios de esta cantidad se ha destinado a vacunas, fármacos, pruebas diagnósticas y demás tecnología. Además, los gobiernos han financiado miles de millones para obtener los productos finales, disminuyendo el riesgo y subsidiando cada paso del proceso, desde la I+D hasta la producción y la compra.

A pesar de todo esto, los financiadores públicos se muestran reticentes a la hora de exigir a esas entidades privadas dispuestas a transferir su tecnología que fijen precios máximos como condición para recibir subvenciones, lo que dificulta la transformación de los conocimientos y recursos derivados de inversiones estatales en bienes públicos mundiales. Si un gobierno considera la capacidad de producción de una vacuna nacional un recurso estratégico, no le es prioritario transferir la tecnología para beneficio de sus rivales. Sin embargo, si una industria amenaza con emplear su tecnología para producir en cualquier otro lugar, los gobiernos vacilarán a la hora de exigir un precio ajustado. Los gobiernos no están reparando en gastos.

No obstante, muchos países de renta media y baja han buscado otras opciones, al acelerarse la carrera por el acceso a las primeras vacunas y debido a las dudas sobre las iniciativas multilaterales a la hora de garantizar la disponibilidad a nivel

mundial. Ante el escaso apoyo recibido por el fondo común de propiedad intelectual voluntario de la OMS para el Covid-19, Suráfrica e India han propuesto a la Organización Mundial del Comercio (OMC) que se suspenda la protección de la propiedad intelectual de los productos relacionados con el virus. Esta iniciativa ha obtenido cierto impulso y el respaldo de muchos países de renta baja y media –entre ellos, China– y será objeto de debate en la OMC, lo que abrirá un nuevo frente diplomático en la batalla por la vacuna.

¿En qué momento conseguirá acceder a la vacuna cada país? ¿Cuándo finalizará realmente la pandemia? Estas preguntas se responderán con el desenlace del enfrentamiento entre lo público y lo privado, entre los intereses geopolíticos y los sanitarios. La estrategia de salud pública sigue estando clara –a saber, conseguir tantas vacunas tan rápido como sea posible–, pero es probable que los intereses geopolíticos alarguen esta pandemia mucho más de lo necesario.

México ya ha logrado acceso temprano a proyectos vacunas con alta efectividad

País	Farmacéutica(s)	Porcentaje de efectividad	Estatus en México
		97%	Acuerdo de precompra de 35M dosis y estudio clínico fase III
		95%	Convenio firmado de 35.5 M de dosis y suministro a partir de diciembre del 2020
		90%	Acuerdo de precompra de 77.4 M de dosis, producción y distribución para AL

Responde brevemente las siguientes preguntas.

¿Quiénes son los actores sociales que se mencionan en la lectura?

¿Quiénes ganan y quiénes pierden en este entramado?

¿Cuál es el papel del territorio o los territorios de acuerdo a la lectura?

Explica brevemente la gráfica que aparece en la lectura.

De acuerdo a lo revisado en clase, cómo consideras qué se ejerce la territorialidad por parte de los actores sociales identificados en la lectura.

Estudio de caso 2

La siguiente lectura corresponde a una nota periodística publicada en el diario La Jornada el 16 de noviembre de 2020.

Esta nota nos ayuda a poner en cuestión la relación entre desarrollo, desigualdad y territorialidad en el contexto del neoliberalismo y en el marco de políticas públicas dirigidas a favorecer a los actores sociales de menos recursos

Instrucciones: Lean el siguiente texto y posteriormente realicen las actividades que se indican.

Peñasquito produce cuatro veces más que antes de la pandemia de Covid-19

A. Valadez y R. Medrano, corresponsal y enviado | lunes, 16 nov 2020 08:01

<https://www.jornada.com.mx/ultimas/estados/2020/11/16/penasquito-produce-cuatro-veces-mas-que-antes-de-la-pandemia-de-covid-19-9149.html>

Mazapil, Zac. A la industria del oro en Zacatecas nada la detiene, ni siquiera el Covid-19. Cada 24 horas, con gigantescas máquinas, 500 mil toneladas de materiales rocosos se extraen del corazón de la mina Peñasquito, el yacimiento polimetálico propiedad de la estadounidense Newmont que el consorcio presume como de clase mundial, equiparándola con sus proyectos en Australia.

Hasta este páramo ubicado en el Valle de Mazapil, en el desierto norte del estado, en medio de yucas, matorrales, cactus y mucho polvo, acuden miles de trabajadores y contratistas a prestar sus servicios, procedentes de distintos lugares de México, y

algunos desde Canadá, Chile, Perú y Alemania, a pesar de los riesgos por la emergencia sanitaria global.

Para operar, la empresa puso en marcha un estricto plan sanitario –en el que ha invertido más de 24 millones de pesos en los últimos meses– para proteger a sus empleados y evitar la propagación del virus entre su personal, porque, aunque tiene asombrosas máquinas y avanzados sistemas de extracción, sus obreros siguen siendo su principal activo. Sin ellos no se produciría oro.

Así, tras una fuerte inversión en equipos, insumos, pruebas y personal médico contratado para contener los contagios –todo financiado por Newmont con un fondo global creado ex profeso, y a pesar de la reducción de mano de obra en sus operaciones–, Peñasquito ahora es, paradójicamente, cuatro veces más productiva que antes del Covid-19.

Hasta abril de 2019, esta mina era propiedad de la trasnacional canadiense Goldcorp, pero Newmont la adquirió para colocarse como uno de los principales productores de oro en el mundo, dentro del exclusivo grupo de 28 miembros del The World Gold Council, entre ellos China Gold, Barrick y Royal Gold Inc. Aunque en el primer trimestre la pandemia ensombreció los planes de Newmont en Peñasquito, por las restricciones sanitarias impuestas por el gobierno mexicano, que la obligaron a parar operaciones en abril y mayo, desde el primero de junio (cuando las autoridades federales declararon la minería actividad esencial), sus gigantescas máquinas volvieron a rugir para extraer los valiosos minerales de este yacimiento.

En una cadena de procesos que no se detiene, día y noche cientos de miles de toneladas de rocas son sometidas a fases de quebrado, molienda y métodos metalúrgicos –según sus características–, en dos enormes plantas de sulfuros, o con el método Merrill-Crowe, que incluye el proceso de lixiviación por montones, con una solución de agua y cianuro (cuestionado por ambientalistas en todo el mundo), para obtener oro y otros valiosos subproductos.

Detrás de este auge hay un motor geopolítico: la guerra comercial entre China y Estados Unidos, así como la crisis económica global por la pandemia, que empujaron este año el precio del oro al alza, hasta un precio promedio de 2 mil dólares la onza (30 gramos) en agosto pasado.

Además, la proyección de algunos economistas es que, a pesar de que ha habido variaciones a la baja, a mediano plazo el metal dorado seguirá escalando en los mercados internacionales, pues también se ha incrementado la demanda de oro físico. Aunado a estos incentivos, Newmont encara, con la pandemia de Covid-19 a cuestas, el reto de no renunciar a la ambiciosa tarea que sus inversionistas planearon justo antes del confinamiento por el Covid-19, en febrero de 2020: incrementar sustancialmente la productividad de Peñasquito para llevarla al mismo nivel de Boddington Gold, la segunda mina de oro de mayor tamaño en Australia, también de su propiedad. Montañas artificiales, huella de la minería a cielo abierto. Decenas de kilómetros antes de llegar al complejo minero se observan cerros de piedra estéril, tepetate y desechos terrosos de los procesos metalúrgicos, conocidos como relaves, que en más de una década de operaciones se han acumulado. Esa es la huella del extractivismo minero en la región. El cerro artificial más grande es precisamente el almacén de relaves, un monte de 100 metros de altura y 11 kilómetros de perímetro, de forma rectangular, diseñado por los ingenieros para contener un volumen superior a 822 millones de toneladas de materiales rocosos. Tras el impacto visual que causan los cerros de desechos mineros al arribar al yacimiento de Newmont, ubicado 300 kilómetros al noroeste de la capital de Zacatecas –muy cerca de la frontera con Coahuila–, destacan los campamentos instalados en el sitio, perfectamente alineados, con letreros que ordenan silencio.



Imágenes de la minera Peñasquito



Son los dormitorios para el ejército de trabajadores de la mina, y ahora una parte de ellos son habitaciones para aislar a los empleados contagiados de Covid-19. Centenares de habitaciones, casi todas rectangulares, parecidas a un campo militar

por lo parcas y lo alineado de las barracas prefabricadas; por su color uniforme y casi monocromático, blanco y beige claro.



En este sitio Newmont posee la concesión minera otorgada en 2007, durante el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa, para explorar, explotar y beneficiar los minerales que se encuentran en un polígono de 5 mil 462 hectáreas, rentadas a campesinos de cinco ejidos. Por su dimensión territorial y sus reservas de metales preciosos, probadas y probables, para la compañía estadounidense, Peñasquito representa ya 20 por ciento de la producción global de oro que sus filiales producen

en el mundo: Australia (20 por ciento), la mina Nevada Gold (18 por ciento); Sur América (17 por ciento), otros proyectos en Norteamérica (14 por ciento) y África (11 por ciento).



En el enclave zacatecano laboran 5 mil 300 empleados directos: 2 mil 99 sindicalizados, además de otros 763 no sindicalizados –trabajadores de confianza clasificados como colaboradores– y unos 2 mil 300 obreros que prestan servicio en el yacimiento y dependen de subcontratistas externos (outsourcing). Actualmente el complejo minero opera con 50 por ciento de su personal; aun así, es más productiva que antes. Es el ideal capitalista: producir más con menos. Hoy día Peñasquito tiene reservas probadas de 8.1 millones de onzas de oro, lo que extenderá la vida del yacimiento los próximos 12 años, sin contar sus reservas de plata, zinc y plomo.

Además, en el municipio de Mazapil las norias y pozos se secaron con la misma velocidad que la Minera Peñasquito obtuvo concesiones para extraer agua. Las autoridades federales justificaron la entrega de esos permisos con estudios realizados por la propia empresa. Hoy el agua que esta compañía de Newmont Goldcorp tiene concesionada representa la misma cantidad que se utilizaría para entregar 68 litros diarios, durante un año, a toda la población de Zacatecas.

Minera Peñasquito realizó el “Estudio de Evaluación Hidrogeológica del Acuífero Cedros, en el Municipio de Mazapil, Zacatecas”, que se presentó a las autoridades de la Conagua en diciembre de 2004. Ese estudio sirvió para que la Conagua

autorizara a la minera construir cinco pozos para extraer poco más de cuatro millones de metros cúbicos de agua para uso industrial, según señaló la propia empresa en la MIA de 2006. Esas perforaciones se realizaron sin que la minera contara con una concesión para extracción de agua. En abril de 2008, Minera Peñasquito obtuvo su primera concesión para extraer hasta 2 millones 150 mil metros cúbicos de agua al año. A partir de entonces, y siempre utilizando como base los estudios de la propia empresa, la Conagua comenzó a entregar concesiones a la minera.

En realidad, se expone un caso de desposesión territorial, destrucción del paisaje y dominación política de comunidades campesinas mexicanas, realizado por la corporación canadiense Goldcorp en su afán por apropiarse de los minerales subyacentes mediante la minería de tajo a cielo abierto. Se muestra cómo la corporación, con apoyo de agencias del Estado mexicano, establece vínculos de dominación sobre las comunidades locales fundados en el principio de "reciprocidad negativa", definida como "la intención de tomar impunemente algo sin dar nada a cambio". Esta práctica política de coerción otorga los beneficios a la corporación y transfiere impunemente los costos sociales y ambientales a las comunidades.

1) Enlisten en la tabla los siguientes elementos:

- a) Enumeren los hechos o sucesos que te parezcan relevantes de acuerdo a la lectura.
- b) Menciona cuáles consideras que son las principales problemáticas de Mazapil, en torno a la minera.

<i>HECHOS</i>	<i>PROBLEMAS</i>

--	--

2. Respondan las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál es la relación entre los países hegemónicos y las transnacionales?
- b) ¿La desigualdad social se genera de manera natural y espontánea? Si no ¿por qué?
- c) ¿Cuáles son las ventajas y desventajas para la población con respecto a que la minera se instalará en Mazapil?
- d) ¿Cuáles son las transformaciones territoriales en Mazapil, resultantes de los procesos de globalización y de la minería?
- e) Identifica y enlista las relaciones de poder que se presentan en la localidad.

3. Pregunta de reflexión

¿Cuál es tu postura con respecto a la minería y sus implicaciones territoriales, económicas, ambientales y sociales?

La territorialidad es una forma de comportamiento espacial, un acto de intencionalidad, una estrategia con tendencia a afectar, influir o controlar a las personas y a los recursos de un área (que llamamos territorio) a través de su control territorial. Puede ser funcional, utilitaria o simbólica. (Sack, 1986).

- f) De acuerdo a la definición de territorialidad, cómo crees que la ejerzan las multinacionales, los franeleros y el Estado.

En otra actividad:

- 1) Describan brevemente qué observan en cada una de las fotografías.

2) ¿Qué actores sociales, de los propuestos en el siguiente listado, creen que pueden estar involucrados en los procesos visualizados y por qué?

Estado

Residentes tradicionales

Nuevos residentes

Agentes inmobiliarios

Publicistas



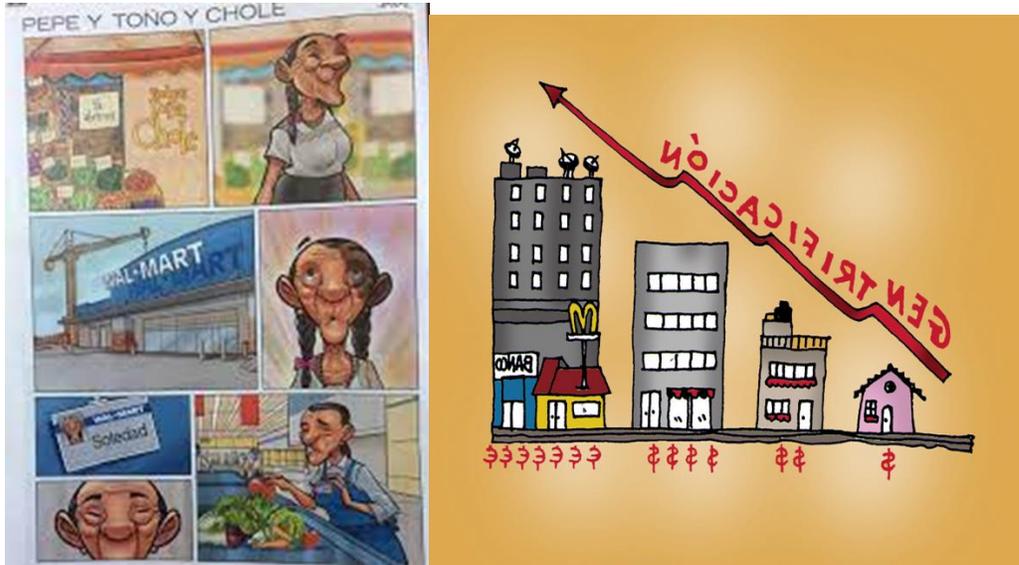
Expliquen cuáles son los actores sociales que intervienen en la siguiente situación hipotética desarrollada en un espacio urbano

“Una empresa multinacional está llevando a cabo la demolición de varias casas antiguas del centro histórico de la ciudad para construir un complejo de Torres con 1.350 unidades habitacionales y 3900 metros cuadrados para comercio y oficinas, que incluye además una piscina semi-olímpica, spa y jacuzzi”

¿Qué proceso creen que se está llevando a cabo en el ejemplo del punto anterior?

¿Qué creen que va a pasar con los antiguos residentes de la zona?

La tarea fue analizar una lectura de dos cuartillas centradas en la restructuración económica y espacial de las ciudades y el consumismo.



Estudio de caso 3.

Instrucciones: Lean el siguiente texto y posteriormente realicen las actividades que se indican.

Las prácticas dominantes y presentes en los procesos socioeconómicos globales, favorecidos por políticas públicas permeables a ellos, avanzan y transforman los territorios en muchos casos agudizando las desigualdades socio-territoriales preexistentes. Las mismas no sólo aparecen reflejadas a nivel provincial entre áreas favorecidas por grandes inversiones privadas y públicas y otras que no lo son, sino que también en aquellas áreas “favorecidas” suelen incrementarse las desigualdades sociales existentes. Esto en la medida en que las ventajas del “supuesto desarrollo” alcanzan muy diferencialmente a los actores involucrados, agudizando los contrastes económicos y sociales. Por ejemplo, en muchos ámbitos rurales del interior del país, mientras algunos pocos se benefician con la expansión

acelerada de ciertas producciones (como la minería) muchos otros se perjudican con la pérdida de biodiversidad, la escasez de tierras para agricultura o la expulsión de familias y productores del medio rural.

En distintos lugares la presión sobre la tierra que se está gestando también genera conflictos, reclamos y movilizaciones que van más allá del recurso en disputa y cuestionan el modelo general que los origina, como en el caso aquí analizado. Se trata de nuevas formas de resistencia hacia las desigualdades socio-territoriales que se vienen acentuando en el contexto de la globalización y de las políticas públicas de promoción de actividades económicas con inserción competitiva en el mercado global.....

Es así como nos vamos haciendo conscientes de las repercusiones sociales concretas de las políticas neoliberales. Porque es en las personas concretas y en las comunidades locales donde el impacto de estas políticas neoliberales se hace más perceptible. Los acuerdos comerciales se negocian a escala internacional, pero son las personas empobrecidas quienes se beben el agua. Las farmacéuticas presionan en la OMC, pero es la gente quien se muere sin medicamentos porque no los puede comprar. Se precarizan los trabajos y son las jóvenes generaciones quienes sufren la inseguridad vital que conlleva. Los países empobrecidos se ven desgarrados por la deuda externa, pero son las personas inmigrantes quienes se convierten en suministro de obra barata, sostén del tren de vida del Norte. Sin embargo, parece que vivimos en una sociedad enferma cuyos síntomas no son capaces de hacernos despertar de nuestro prolongado letargo. Ni siquiera cuando se ciernen sobre nuestras cabezas.

Nuestra sociedad actual se denomina “sociedad de consumo”. El consumo se ha convertido en indicador de normalidad y pertenencia, para quien se lo puede permitir, claro está. Parece ser la principal y casi única ideología cultural del capitalismo postmoderno. Bauman (1999) considera que la cultura de la sociedad de consumo no es de aprendizaje sino principalmente de olvido. La satisfacción de las personas consumidoras debe ser instantánea, inmediata, pero debe terminar “en

seguida”, es decir, apenas pasa el tiempo necesario para el consumo. Para lograrlo conviene que los consumidores y las consumidoras no puedan fijar su atención ni concentrar su deseo en un objeto durante mucho tiempo; que su interés se despierte fácilmente y se pierda con la misma facilidad. Sólo cuenta la volatilidad, la temporalidad intrínseca de todos los compromisos. Como analiza este autor, se invierte la relación tradicional entre la necesidad y la satisfacción: la promesa y la esperanza de satisfacción preceden a la necesidad que se ha de satisfacer. Para la persona consumidora en la sociedad de consumo, estar en marcha, buscar, no encontrar aún, no es malestar, es la felicidad misma. Viajar es esperanza, llegar es una maldición. Jamás se debe dar descanso a la persona consumidora. Hay que exponerles constantemente a nuevas “tentaciones” para que permanezcan en un estado de insatisfacción permanente.

En una sociedad de consumo que funciona bien, las personas consumidoras van de tentación en tentación, de husmear un artículo a buscar otro. Para el consumidor y la consumidora cabales y maduros, actuar de esa forma es una compulsión, una obligación. Pero esa “obligación”, esa presión interiorizada, esa imposibilidad de vivir la vida de otra manera, se le revela disfrazada de ejercicio del libre albedrío. En cada visita sucesiva al mercado, tiene todas las razones para creer que él o ella son quienes mandan. Son jueces y críticos, eligen.

Los espacios públicos tradicionales son reemplazados cada vez más por los nuevos santuarios, espacios construidos y poseídos por entidades privadas (aunque frecuentemente con subvenciones públicas), destinados al consumo. El acceso depende de la capacidad económica, asegurándose así los niveles de control necesarios para impedir que se entorpezca el pacífico curso del comercio. Los inmensos centros de compra son demasiado grandes, demasiados ajetreados y atestados, para permitir charlas prolongadas. Están construidos de manera tal que mantienen a la gente en movimiento, mirando a su alrededor, atraída y entretenida constantemente –pero en ningún caso durante mucho tiempo– por las interminables atracciones. Son el reflejo de la nueva sociedad que Saramago describía en su

novela La Caverna. En ellos se realiza la suprema libertad, el máximo derecho del sujeto con poder actual: la elección entre los diferentes objetos de consumo.

De esta forma se está reconvirtiendo a la ciudadanía en consumidores y consumidoras individuales. De la lucha colectiva por lograr mayores cotas de justicia social e igualdad de oportunidades, se está pasando, en los países del norte, a la preocupación por tener libertad para elegir. La “libertad” se reconfigura en “libertad privada”. Las campañas de protestas se están transformando en guías éticas de compra, en manuales para salvar el mundo con boicots y opciones personales de vida. Los problemas de nuestra sociedad se definen (o limitan) por nuestros intereses en tanto que consumidores o consumidoras. Surge así un nuevo sujeto, ya no colectivo, sino individual. Este nuevo individuo es de un individualismo peculiar, según y cómo, nos sigue explicando Bauman (1999). Descifra las etiquetas alimentarias con más profesionalidad que un rabino integrista la lista de alimentos prohibidos. Y lo mismo hace con la ropa que viste y la casa que habita. Es un consumidor perspicaz. Es más, sobre todo se autopercibe como consumidor. Quiere conocer con exactitud de qué calidad son las cosas, pero se interesa menos por la calidad de las ideas y menos aún por la calidad de la política global.

Sabe que el mundo está condenado. Y él, en particular, espera salvarse gracias a su cuidado y desvelos. Estas conductas se acompañan a veces con la adhesión por parte de los mismos individuos a lo que denominan una ‘nueva espiritualidad’. Consiste en un agregado informe de elementos religiosos de culturas diferentes combinados casi aleatoriamente. Un poco de budismo, otro poco de tantrismo, una pizca de lecciones zen para andar por casa, unos ejercicios de yoga y, si llega el caso, la práctica de danzas más o menos sacras (Valcárcel, 2002). Si hace años se hablaba de transformación social, compromiso social, cambio de estructuras, hoy hablan de consciencia superior, meditación transcendental, energía positiva, actuar en planetario, calidad de vida.

Tal vez a todo el mundo le asignen el papel de consumidor; tal vez todo el mundo quiera serlo. Pero no todo el mundo puede serlo porque no todo el mundo tiene los medios para hacerlo. El consumo medio per cápita de los habitantes de Francia es

cinco veces y medio superior al de los egipcios; una persona alemana consume 17 veces más que una india; una estadounidense, 35 veces más que una de Tanzania. Tanto más inquietante resulta esto cuando consideramos que este modelo se está publicitando, constante y continuamente, en todo el planeta a través de los nuevos medios de comunicación de masas, con lo cual se promueven expectativas de consumo y de uso cada vez más distantes de la disponibilidad real de ingresos de la gran masa de población mundial.

Crece así, simultáneamente, una cultura de expectativas de consumo y una cultura de frustración o sublimación de aquéllas. Los habitantes de las sociedades empobrecidas se ven obligados a disociar entre un amplio menú de consumo simbólico y otro, mucho más restringido, de acceso real al “progreso material”. Si asistimos a una concentración creciente de los beneficios económicos en unas pocas manos, para los demás, sólo quedan las manos vacías y los ojos colmados con imágenes del mundo que, cada vez con mayor insistencia, esperan llenar en “el viaje hacia el norte” de la migración.

La imposición de las formas culturales propias de quienes detentan el poder ha gestado una supuesta “cultura global” detrás de la cual se esconden las pautas culturales norteamericanas o, en el mejor de los casos, las occidentales, impregnadas de una visión etnocéntrica poderosa. Porque el dominio que Estados Unidos ejerce sobre el mundo no se funda exclusivamente en su poder militar y económico, sino también en su capacidad de persuasión. Mediante la incorporación al imaginario colectivo de sus modelos culturales, el imperio se instala imperceptiblemente en los cerebros.

Las corporaciones que controlan esta globalización están obligando al mundo a hablar su idioma, a absorber su cultura, Hollywood proporciona el combustible esencial. Sus imágenes dominan los sueños, y los sueños determinan las acciones. Esta neo-colonización Disney de la cultura global contemporánea puebla nuestros sueños con una legión de héroes y heroínas mediáticos que conforman nuestros deseos y aspiraciones. “Caballos de Troya” del sistema dentro de la intimidad de nuestros cerebros. Tanto quienes son “colonizados” como quienes “colonizan”

saben que la relación de dominación no está fundada solamente en la supremacía de la fuerza. Pasado el tiempo de la conquista, llega la hora del control de los espíritus. El dominio es más completo en la medida en que el dominado es inconsciente de serlo. Razón por la cual, a largo plazo, para todo imperio que quiera perdurar, el gran desafío consiste en “domesticar las almas”.

¿Por qué una supremacía militar, diplomática y tecnológica tan aplastante como la norteamericana y occidental no provoca más críticas o resistencias? Porque EE.UU. ejerce, por añadidura, una hegemonía en el campo cultural e ideológico. Detenta el control de lo simbólico, que le da acceso a lo que Max Weber denomina la "dominación carismática". En la era de la información no es sólo el control de los medios de producción lo que importa, sino el control de los medios de comunicación. El poder se ejerce fundamentalmente desde la producción y difusión de códigos culturales, actitudes, valores y contenidos de información que difunden los omnipresentes medios de comunicación. Éstos desempeñan un papel decisivo en la articulación ideológica de la globalización neoliberal: son el tercer pilar del nuevo imperialismo (el primero son las corporaciones y el segundo el aparato militar).

Fragmentos del libro Globalización y Educación Crítica de Enrique Javier Díez Gutiérrez

<file:///C:/Users/usuario/Desktop/practicaprepa/GlobalizacionyEducacionCritica.pdf>

1) Enlisten en la tabla los siguientes elementos:

- a) Los hechos o sucesos que te parezcan relevantes de la lectura.
- b) Menciona cuáles consideras que son las principales problemáticas que se mencionan en la lectura.

HECHOS	PROBLEMAS

--	--

2. Respondan las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál consideras que es la relación entre los países hegemónicos y las transnacionales?
- b) ¿La desigualdad social se genera de manera natural y espontánea? Si no ¿por qué?
- c) ¿De acuerdo a la lectura cómo se interrelacionan las escalas geográficas?
- d) ¿Cuáles son los aspectos geográficos y económicos que aparecen en la lectura, ¿cómo se relacionan?

3. Preguntas de reflexión

¿Qué opinas de la lectura?

De acuerdo a lo revisado en clase, ¿cuál es tu postura ante la globalización, qué ventajas y desventajas encuentras en este contexto? Desarrolla esta respuesta en una cuartilla.





Imágenes utilizadas en nuestras presentaciones de power point, las cuales fueron indispensables para el debate.

Presentación de power point que utilizamos durante nuestra práctica docente.



Unidad 3. Espacios económicos diferenciados

3.1 Espacios hegemónicos y subordinados

3.2 Espacios urbanos

3.3 Espacios proveedores de materias primas y energéticos

RESPONSABLE: MAESTRA SANDRA CRUZ ALEJO
INVITADO PROF. J. ALFREDO GRIMALDO REYNOSO
GRUPO 612
ENP 8 MIGUEL SCHULZ
GEOGRAFÍA ECONÓMICA



Para comenzar. Responder estas preguntas

- ▶ ¿Qué son los espacios hegemónicos? ¿Cuáles países?
- ▶ ¿Cuáles son los emergentes?
- ▶ ¿Qué escalas geográficas conocen?
- ▶ ¿Qué es el poder?
- ▶ ¿Qué entiendes por territorio?
- ▶ ¿Tres causas de desigualdad económica o social ?

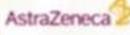
CAPITALISMO



Escalas Geográficas

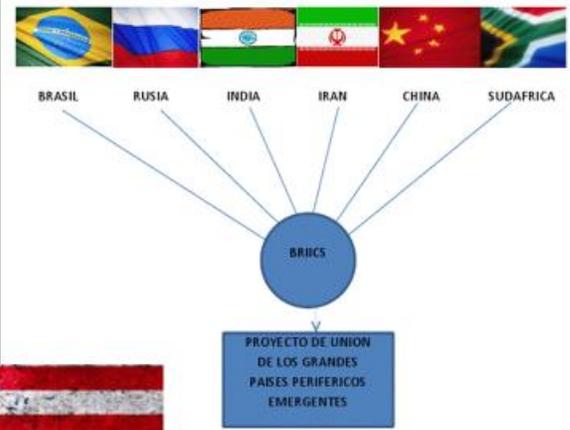


México ya ha logrado acceso temprano a proyectos vacunas con alta efectividad

País	Farmacéutica(s)
	 
	 
	 

LAS VACUNAS MÁS CERCANAS A COLOMBIA

EMPRESAS QUE TIENEN ACUERDOS DE CONFIDENCIALIDAD CON EL PAÍS



ESTADOS-NACIÓN



Siete causas de la desigualdad económica

1. La globalización
2. La irrupción de la tecnología
3. La distribución de la riqueza
4. Los empleos y salarios
5. Los sistemas fiscales
6. La evasión fiscal
7. La escasez de políticas contra la desigualdad

Fuente: Oxfam, 2015.

Territorialidad

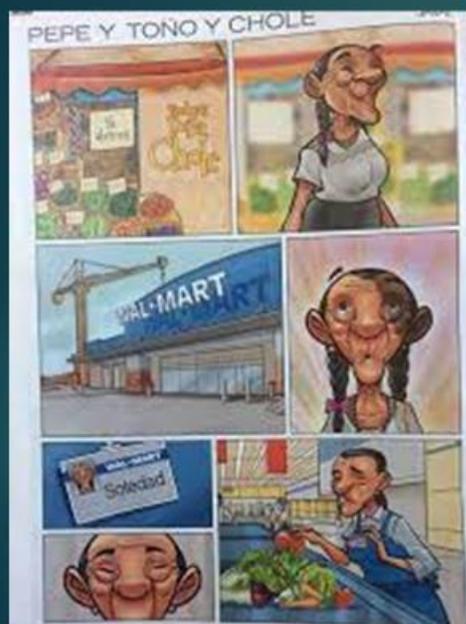
- ▶ Es una forma de comportamiento espacial, un acto de intencionalidad, una estrategia con tendencia a afectar, influir o controlar a las personas y a los recursos de un área (que llamamos territorio) a través de su control territorial. (Sack, 1986). Puede ser funcional (utilitaria) o simbólica.



Apropiación y producción desigual del espacio urbano

- ▶ **Marginación:** Situación de las personas socialmente desatendidas, o apartadas de los intereses comunes a los miembros que participan activamente en la vida de la sociedad a que pertenecen.
- ▶ **Exclusión:** Aquellos que no gozan de oportunidades de desarrollo o que no logran satisfacer sus necesidades básicas, se los considera como excluidos.
- ▶ **Gentrificación:** "Se define a la gentrificación como la reestructuración espacial de un área urbana mediante la inyección de capital fijo en el mercado inmobiliario y de infraestructura, orientada al reemplazo de usuarios de ingresos medio-bajos por usuarios de poder económico superior, en un contexto de mercantilización de suelo".

Fuente: López Morales, Ernesto (2014)



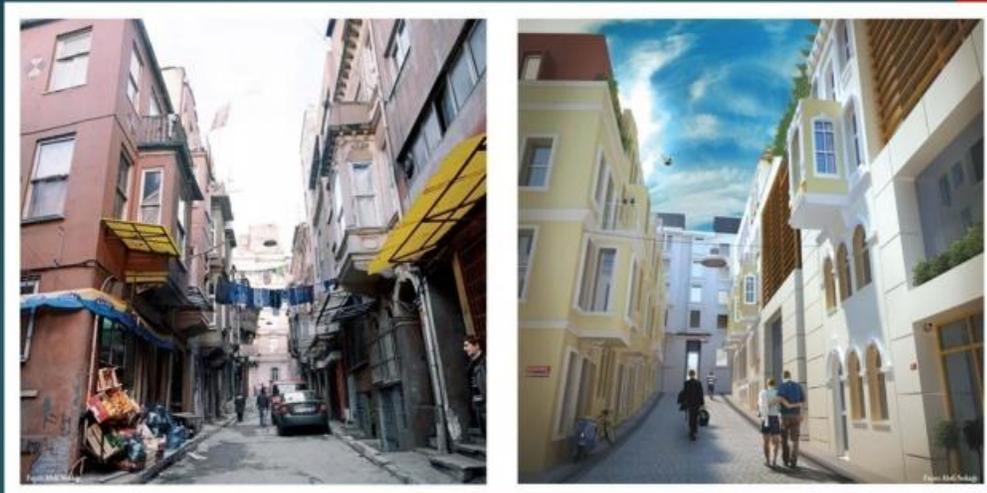
Expliquen cuáles son los actores sociales que intervienen en la siguiente situación hipotética desarrollada en un espacio urbano:

“Una empresa multinacional está llevando a cabo la demolición de varias casas antiguas del centro histórico de la ciudad para construir un complejo de Torres con 1.350 unidades habitacionales y 3900 metros cuadrados para comercio y oficinas, que incluye además una piscina semi olímpica, spa y jacuzzi”

¿Qué proceso creen que se está llevando a cabo en el ejemplo del punto anterior?

¿Qué creen que va a pasar con los antiguos residentes de la zona?

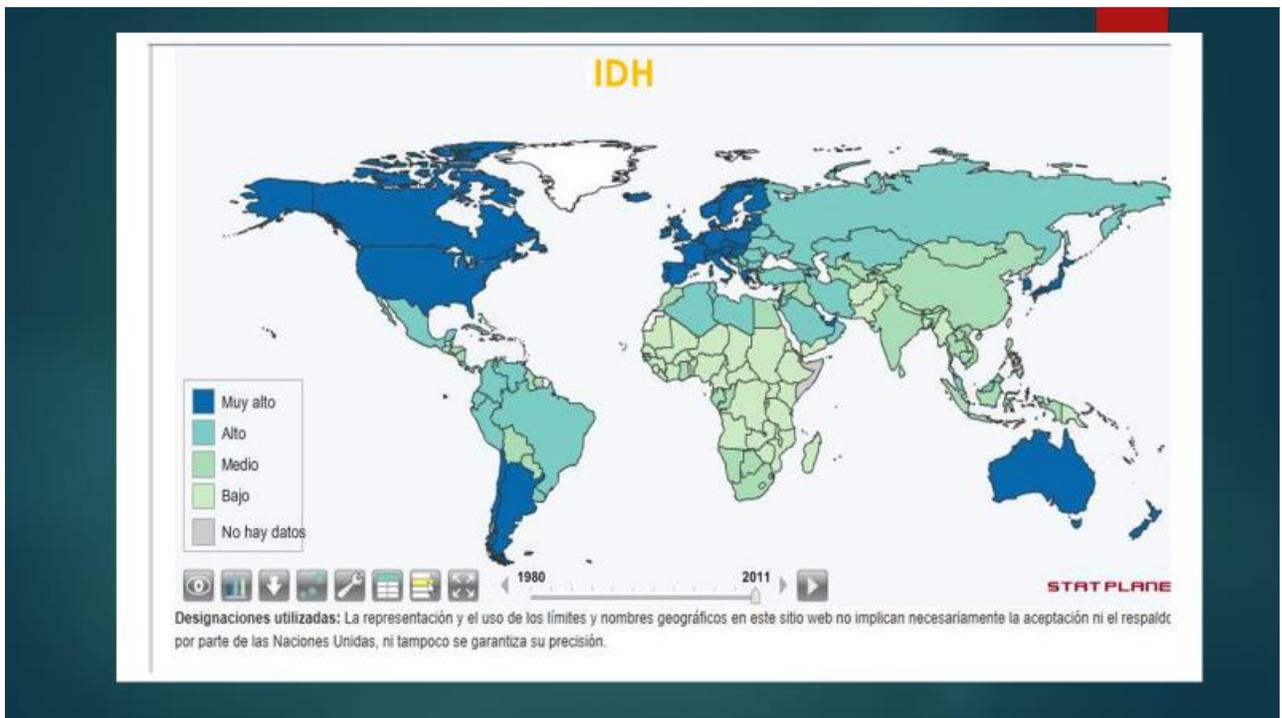




- ▶ Describan brevemente qué observan en cada una de las fotografías. ¿Que actores sociales, de los propuestos en el siguiente listado, creen que pueden estar involucrados en los procesos visualizados?
- ▶ Estado
- ▶ Residentes tradicionales
- ▶ Nuevos residentes
- ▶ Agentes inmobiliarios
- ▶ Publicistas







Veamos algunos fragmentos de los trabajos de los alumnos.

612 Castillo Urbán Joaquín Jahir - lectura2.1

3. Preguntas de reflexión

¿Qué opinas de la lectura? Fue una lectura muy cruda ya que nos muestra la realidad que todos sabemos pero que no sabíamos exactamente qué era lo que realmente nos afecta como humanidad.

De acuerdo a lo revisado en clase, ¿cuál es tu postura ante la globalización, qué ventajas y desventajas encuentras en este contexto? Desarrolla esta respuesta en una cuartilla.

La globalización a mi parecer es algo bueno y malo. Bueno porque permite el libre mercado o sea el mayor intercambio económico y comercial entre países lo que provoca que tengamos tecnología que permite hoy en día hacer muchas acciones como tomar clases, el trabajo, entretenernos, mantenernos informados, entre muchas más cosas que en el pasado parecía imposible. También ha provocado la aceleración del aparato productivo y científico, multiculturalidad, mayor riqueza lingüística.

Por esas razones creo que fue un aspecto positivo la globalización, pero también tiene sus desventajas que nos afecta a todos, aunque a unos más que otros como el hecho de que los países estén vinculados entre sí por acuerdos o convenios internacionales que aumenta las posibilidades de que respeten los acuerdos, pero también los expone a que sean ejercidas sanciones o prácticas intervencionistas. Esto puede poner en peligro la soberanía de los países, además de exponer a sus ciudadanos a las consecuencias de dichas prácticas.

Otra manera que nos afecta es el aumento de la desigualdad y desempleo, aumento de la desigualdad generada por la falta de acceso a la tecnología, la desaparición de lenguas y dialectos autóctonos y una de las más importantes el daño al medio ambiente.

En conclusión, creo que todo tiene lo bueno y lo malo y depende de nosotros encontrar la manera de balancear o buscar una alternativa de contribuir a que no nos sigan afectando todas las problemáticas mencionadas, sé que es difícil ya que la mayor parte es culpa de los gobiernos y las empresas millonarias pero creo que es posible lograrlo si todos aportamos un grano de arena como se dice coloquialmente.

4 Autoevaluación

	Sí	No	¿Por qué?
Reconoces a los países hegemónicos y a los emergentes			Lo mencionamos mucho en las clases.
Identificas las relaciones de poder que se presentan por el territorio, en los procesos de globalización			Con las lecturas logre comprenderlo.
Analizas la interrelación de las escalas geográficas en los procesos económicos y políticos en el mundo			La verdad estoy entre sí y no ya que me cuesta relacionar las escalas geográficas con los problemas económicos y políticos.
Explicas la relación entre desarrollo, desigualdad y territorio en el contexto actual de la globalización			Logre comprender cada uno de los contextos que aborda cada tema.

Siendo honestas y honestos (no pasa nada) cuál consideran qué fue su actitud ante las clases y las temáticas abordadas. Gracias.

La verdad me gustó mucho la dinámica de que todos dijéramos nuestra opinión de cada tema ya que algunas opiniones de mis compañeros me ayudaron a complementar mi postura en los diferentes temas mencionados en cada clase por lo que es bueno aprender de mis compañeros al par que con el profesor.

Pérez Olvera Wendy Paola

La verdad estas semanas he tenido problemas con mi internet y me fue difícil entrar a un par de clases pero me encantó lo dinámico que fue (en lo personal) aprender estas cosas nuevas, ya estaba acostumbrada a ver vídeos y que fueran así las clases me animó muchísimo.

López Palacios Valeria

4. Autoevaluación

	Sí	No	¿Por qué?
Reconoces a los países hegemónicos y a los emergentes	X		Porque ahora se que los países hegemónicos tienen un nivel de superioridad que los países emergentes están trabajando por conseguir.
Identificas las relaciones de poder que se presentan por el territorio, en los procesos de globalización		X	Me parece que la manera en que está planteado el argumento me es un poco confusa.
Analizas la interrelación de las escalas geográficas en los procesos	X		Porque ahora se que en base a las escalas, puedo hacer un análisis

económicos y políticos en el mundo			general o mas específico de los aspectos económicos y políticos.
Explicas la relación entre desarrollo, desigualdad y territorio en el contexto actual de la globalización	x		Creo que al tener clara la definición de estos conceptos, me permite explicar esta relación.

Siendo honestas y honestos (no pasa nada) cuál consideran qué fue su actitud ante las clases y las temáticas abordadas. Gracias.

Yo creo que tuve una actitud bastante positiva. Participé en todas las sesiones sincrónicas y me permití escuchar y comprender los temas, y analizar el como estos temas están relacionados en mi vida cotidiana.

Luna Pérez

4. Autoevaluación

	Sí	No	¿Por qué?
Reconoces a los países hegemónicos y a los emergentes	*		Porque los hegemónicos son países que son van delante de los demás en muchos sentidos y los países emergentes son aquellos que van en vías de desarrollo.

Identificas las relaciones de poder que se presentan por el territorio, en los procesos de globalización		* Me cuesta trabajo identificarlos.
Analizas la interrelación de las escalas geográficas en los procesos económicos y políticos en el mundo	*	Porque en la clase lo explicaron muy bien y muchas veces.
Explicas la relación entre desarrollo, desigualdad y territorio en el contexto actual de la globalización		* Me cuesta trabajo entender la relación.

Siendo honestas y honestos cuál consideran qué fue su actitud ante las clases y las temáticas abordadas. Gracias.

Las clases se me hicieron muy interesantes y muy completas, ya que la información que daban era muy fácil de aprender y las clases eran muy dinámicas.

Referencias

Agnew, John (1987) *Place and politics*. Boston: Allen Unwin.

Agnew, John (2000) "On Human Territoriality". *Progress in Human Geography*, 24 (1), pp. 91-94.

Aula Planeta, E. (2015, 2 de diciembre) *Cómo aplicar el aprendizaje basado en proyectos en diez pasos*.

<https://www.aulaplaneta.com/2015/02/04/recursos-tic/como-aplicar-el-aprendizaje-basado-en-proyectos-en-diez-pasos>

Bobbio, Norberto, et al (1991) *Diccionario de política*, Volumen 2. México: Siglo XXI, pp. 1215-1224.

Bourdieu, Pierre (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, Pierre (1999) "El conocimiento por cuerpos." En *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama, pp. 171-214.

Bruner, J. S. (1963). *El proceso de la educación*. México: UTEHA.

Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J.S. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Carreño, Myriam (2010) *Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire*. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (20), 195–214. Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9922>

Cooper James (1999). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor enseñanza*. México: Limusa Noriega Editores.

Dewey, John (s/f). School of To-morrow. En M.W., Vol. 1, pp. 205-404.

Dewey, J. (1970). Democracia y Educación. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1967). Experiencia y Educación. Buenos Aires: Losada

Díaz Barriga Arceo, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc Graw-Hill Interamericana.

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2005). *El estudio de casos como técnica didáctica*.

https://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/casos/casos.pdf

Emmerich, Gustavo (2007) “¿Qué es la ciencia política?” En Gustavo Emmerich y Víctor Alarcón. *Tratado de Ciencia Política*. Barcelona y México: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 17-32.

Fernández, Mançano Bernardo (2005) *Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales*. San Pablo: Universidade Estadual Paulista, CLACSO. Disponible en: www.prudente.unesp.br/dgeo/nera

Figuera, Trinca Delfina (2006) “Globalización y territorio. Una aproximación desde la geografía.” *Párrafos Geográficos*, 5 (1), pp. 85-91.

Focault, Michel (1978) *Microfísica del poder*. Madrid.

Focault, Michael (1983 a) *La arqueología del saber*. Madrid Siglo XXI.

Folmer, O y Sardi, G. (2017). Acceso y permanencia de los estudiantes en el Nivel Superior. Repensar las prácticas de enseñanza y nuevos desafíos de las políticas universitarias del

siglo XXI. Estudio de caso: carrera de Geografía –Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Recuperado de:

https://reddidacticageografia.files.wordpress.com/2017/11/eje1_folmer-o-sardi-m.pdf

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. (comps.). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Novedades educativas, 2004.

<https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Frigerio-y-Diker-La-transmision-en-las-sociedades.pdf>

García, Ballesteros Aurora, (ed.) (1992) *Geografía y Humanismo*. Barcelona: Oikos-Tau.

García Ríos, Diego. La construcción de pensamiento crítico en el aula de geografía escolar. GeoGraphos [En línea]. Alicante: Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL) de la Universidad de Alicante, 2 de julio de 2019, vol. 10, nº 118 p. 179-205 [ISSN: 2173-1276] [DL: A 371-2013] [DOI: 10.14198/GEOGRA2019.10.118].

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/93887/1/Diego_Garcia.pdf

Giroux, Henry (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Harvard Educación Review. Número (3).

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%202/Giroux.%20Teor%C3%ADa%20y%20resistencia%20en%20educacion.%20Cap.%203.pdf>

Giroux, Henry (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Giroux, Henry (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio, pp. 53-62, En: Imbernón, F. (coord.) (1999). La Educación en el siglo XXI: Los retos del futuro Inmediato. Barcelona: Grao.

Giroux, Henry (2006). El nuevo autoritarismo, la pedagogía crítica y la promesa de la democracia. Revista Electrónica Sinéctica, agosto-enero, 1-19.

Giroux, Henry (2007). Paulo Freire: entre la persona y el político. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 141-145 2017 en: <http://www.henryagiroux.com/index.html>.

González, Sara (2005) "La geografía escalar del capitalismo actual". *Scripta Nova*,
Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona,
9 (189), pp. 1-20.

Gurevich, Raquel (2006) *La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas* Seminario - taller para Directivos de IFD. Transformaciones territoriales contemporáneas Miércoles 22 de febrero de 2006 en el Instituto Félix Bernasconi, Cátulo Castillo 2750, Ciudad de Buenos Aires.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001352.pdf>

Gurevich, Raquel (2009) Educar en tiempos contemporáneos: una práctica social situada, por Raquel Gurevich Propuesta Educativa Número 32 – Año 18 – Nov. 2009 – Vol2 – Págs. 23 a 31

<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041704003.pdf>

Fernández Caso, M. V.; Gurevich, R. (dirs.) (2014). Didáctica de la Geografía. Prácticas escolares y formación de profesores. Buenos Aires: Biblos.

Haesbaert, Rogeiro (2011) El Mito de la Desterritorialización Del "fin de los territorios" a la multiterritorialidad. Editorial: Siglo XXI Editora Iberoamericana. Ciudad de México.

Habermas, J. (2001). Teoría de la acción comunicativa. II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus

Harvey, David (1998). *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into Origins of Cultural Change*. Oxford: Blackwell.

Hernández Rojas, G. (2019). Paradigmas en Psicología de la Educación. México: Paidós Educador.

Iglesias-Pascual, R. (2019). Geografía, emoción y aprendizaje para el alumnado de la Sociedad Digital. *Didáctica Geográfica*, (19). Recuperado a partir de <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/414>

Johnston Ronald, John (1987) "La Economía política marxista, el estado y la geografía política". En Aurora García Ballesteros, (ed.) *Geografía y marxismo*, pp. 247-270.

Sthepen, Kemmis, S. (1982). "Action research in retrospect and prospect", en S. Kemmis y cols. (eds.). *The Action Research Reader*, Deakin University, Vic.

Lefebvre, Henri (1974) [1991] *La producción del espacio*. Paris: Anthropos.

Linke, A. M., O'Loughlin, J. (2015). "Reconceptualizing, Measuring, and Evaluating Distance and Context in the Study of Conflicts: Using Survey Data from the North Caucasus of Russia." *International Studies Review* 17 (1): 1–19. Recuperado en

<https://academic.oup.com/isr/article-abstract/17/1/107/1797580>

Mabel Manzanal, Mariana Arzeno y Beatriz Nussbaumer (comp.) 2007. *Territorios en construcción. Actores, tramas y gobiernos: entre la cooperación y el conflicto*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS. 296 p.

Massey, Doreen (1993). "Power - geometry and progresive sense of place." En Bird John, et al, eds. *Mapping the futures. Local cultures, global changes*. Londres: Routledge.

Massey, Doreen (1994) *Space, place and gender*. Cambridge: Polity Press. London.

Massey Doreen (2008) *Ciudad Mundial*. Fundación Editorial el perro y la rana, 2008. Centro Simón Bolívar. Caracas.

Morales Zúñiga, Luis Carlos (2014) *El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 14, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 1-23 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Nin, María Cristina (2020) *Genocidio, Concepto Invisibilizado en los Libros de Textos de Geografía*. *Geographicalia*, 72, 65-86

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetGenocidioConceptoInvisibilizadoEnLosLibrosDeTextos-7694425.pdf>

Nogué, Font, Joan y Rufi, Joan Vicente (2001) *Geopolítica, identidad y globalización*. España: Ariel Geografía, pp. 11-26.

Nogué, Joan (2007) "Geografía Política". En Daniel Hiernaux y Alicia Lindón (dirs.), *Tratado de Geografía Humana*. Barcelona y México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa y Anthropos, pp. 202-219.

Nogué, Joan (2014) Sentido del lugar, paisaje y conflicto. *Geopolítica(s)* ISSN: 2172-3958 2014, vol. 5, núm. 2, 155-163. 55. Recuperado en: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/48842-Texto%20del%20art%C3%ADculo-84983-2-10-20150909.pdf>

Ortega Valcárcel, José (2000) *Los horizontes de la geografía: Teoría de la geografía*. Barcelona: Ariel.

Pagés, Joan (1998). Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales. En: Benejam, p. y Pagés, J. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona: Horsori.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10259>

Pagés, Joan (2009). Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. Textos escolares de historia y ciencias sociales, Seminario Internacional 2008, pp. 24-56. Ministerio de Educación de Chile: Santiago de Chile.

<https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/Seminario%20internacional.%20Textos%20escolares%20de%20historia%20y%20ciencias%20sociales.%20Santiago%20de%20Chile%202008.pdf>

Prieto, María y Lorda, María (2016) *Didáctica de la Geografía: Debates comprometidos con la actualidad Enseñanza e investigación en la formación docente*. Recuperado en

https://reddidacticageografia.files.wordpress.com/2017/04/redieg_completo-3.pdf

Raffestin, Claude (2011) *Por una geografía del poder*. El Colegio de Michoacán.

Raffestin, Claude (2019) *¿Hacia dónde va la geografía política? Reflexiones críticas sobre el ejercicio práctico del poder en el espacio*. Geopolítica(s) Revista de estudios sobre espacio y poder. Ediciones Complutense. Recuperado a partir de

[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/adminucm,+07+Art%C3%ADculo+invitado+C+RAFFESTIN+\(F\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/adminucm,+07+Art%C3%ADculo+invitado+C+RAFFESTIN+(F).pdf)

Ratzel, Friedrich (1898-99) [1987] *La géographie politique*. Paris: Payard

Ríos, Jerónimo (2017) Breve historia del conflicto armado en Colombia. Madrid: La Catarata, 200 pp., 2016, 200 pp. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, año 19, nº 38. Segundo semestre de 2017. Pp. 587-591. ISSN 1575-6823 e-ISSN 2340-2199 doi: 10.12795/araucaria.2017.i38.2

Rosales, Roció y Paniagua, Marlen (2010) “Escalas geográficas y procesos: Las interrelaciones campo ciudad”. En Rosales Ortega Rocio y Chauca Malásquez Pablo (coords.) *Desarrollo Local. Teorías, políticas y experiencias*. México: Plaza y Valdez editores, UAM Iztapalapa y Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pp. 49-70.

Ruiz Olabuénaga, José Ignacio (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao, pp. 11-32.

Sack, Robert David (1986) *Human territoriality: Its theory and history*. Cambridge: University Press.

Sánchez, Joan-Eugeni (1992), *Geografía Política*. España: Editorial Síntesis.

Santos, Milton (2000) “Horizontalidades y Verticalidades.” En *La naturaleza del espacio. Técnica y Tiempo*. Barcelona: Ariel, pp. 237-243.

Schneider, Sergio y Peyre, Ivan (2006) “Territorio y enfoque territorial”.

En Manzanal, Mabel; Neiman, Guillermo y Lattuada, Mario. Org. *Desarrollo Rural, Organización, Instituciones y Territorio*. Buenos Aires. Ciccus, pp. 71-102.

Silva, Diana (2007) "Las redes sociales y la importancia de la mediación política en el

Subdirección de Currículum y Evaluación, Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría Académica de Pregrado, Universidad Tecnológica de Chile INACAP. (2018). Manual de Técnicas Didácticas: Orientaciones para su selección. Santiago, Chile: Ediciones INACAP.

Tamayo, O. E., Zona, R., & Loiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133comercio de la vía pública." *Perfiles Latinoamericanos*, (30), pp. 79-99.

[http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)_6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)_6.pdf)

Taylor, Peter y Flint, Colin (2002), *Geografía política. Economía-Mundo, Estado-Nación y Localidad*. Madrid: Trama

Taylor, S. J. y R. Bogdan (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Col. Paidós Básica, Paidós, pp. 15-94.

Tuan, Yi-Fu (1977) *Space and Place: The perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota, pp. 73-149.

Villa, Adriana y Zenobi, Viviana (2007) La Producción de Materiales como Apoyo para la Innovación en la Enseñanza de la Geografía. En innovaciones didácticas.

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaProduccionDeMaterialesComoApoyoParaLaInnovacionE-2313299.pdf>

UNED (2005). El modelo pedagógico. Tomado desde <http://estatico.uned.ac.cr/paa/pdf/Materiales-autoev/24.pdf>

Vygotsky, L. S. (1995), "Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores", en L. S. Vygotsky, *Obras escogidas*, vol. 3, Madrid, España, Visor.

Vygotsky, L. S. (1993), "Pensamiento y lenguaje", en L. S. Vygotsky, Obras escogidas, vol. 2, Madrid, España, Visor.

Vygotsky, L.S. (1996). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica

Wellman, Barry (2000) "El análisis estructural: del método y la metáfora a la teoría y la sustancia". *Política y Sociedad*, (33), pp. 11-40.

Zorrilla, Juan (2014) La transformación de la educación media superior entre 2008 y 2014. Primera edición. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

http://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/libro_287.pdf

Zorrilla, Margarita y Villa Lever, Lorenza (2003). (coords.). Políticas educativas, col. La investigación educativa en México, 1992-2002, núm. 9, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

<https://www.redalyc.org/pdf/140/14019000002.pdf>