



GEOEDUCACIÓN, UNA CATEGORÍA EMERGENTE

JOSÉ LUIS MARTÍNEZ ROSAS

ESCUELA NORMAL OFICIAL DE GUANAJUATO

RESUMEN

La globalización en materia educativa se expresa en la emergencia de macroprocesos supranacionales y otros elementos que se requiere constituirlos como una unidad de análisis privilegiada en la investigación educativa, misma que puede abordarse desde una perspectiva compleja y multirreferencial. Lo anterior implica usar de manera contingente y provisional términos que permiten describir los nuevos componentes de la educación a nivel global –como el de geoeducación–, al mismo tiempo que sostener como hipótesis de su desarrollo su potencial funcionamiento como sistema o campo educativo mundial y seguir discutiendo el predominio de lo nacional o lo supranacional en el presente o en el presente-futuro, las formas particulares en que se articulan los niveles local, nacional y global y los tiempos de corta, mediana y larga duración. Los macroprocesos y demás elementos referidos por el término geoeducación indican la existencia de empiricidades y desafíos conceptuales para estos dos grandes paradigmas de las ciencias sociales y la urgencia de contar con teorías suficientemente potentes que permitan conocer y anticipar el desarrollo futuro de la educación.

Palabras clave: geoeducación, sistema educativo, campo educativo.

INTRODUCCIÓN

Se propone desplazar la mirada hacia procesos educativos globales estableciéndolos como unidad privilegiada de análisis y el término *geoeducación* para denominarlos y posibilitar su estudio desde una perspectiva compleja y multirreferencial (Ardoino, 2005) que supere las miradas de corto plazo restringidas a las fronteras locales y nacionales. Se consideran necesarios los estudios de largo plazo de tipo gloncal (global-nacional-local) que pueden hacer visibles e inteligibles aspectos educativos en el contexto de la sociedad mundial poco analizados.





Al reconocer que la realidad educativa se torna cada vez más compleja nos obligamos a desarrollar un pensamiento igualmente complejo para poder comprenderla, a este imperativo responde la construcción de una mirada gloncal, la identificación de las tendencias educativas del presente-futuro en tiempos de corta, mediana y larga duración.

En ese orden de ideas una interrogante nos anima a contribuir modestamente: ¿cuáles son las tendencias del presente-futuro a nivel global?

LO SUPRANACIONAL

Desde un tiempo de media duración la emergencia de lo supranacional supone una divergencia respecto a las tendencias inerciales en la investigación de los procesos sociales y educativos, ya que implica un desplazamiento de la unidad principal de análisis situada en las fronteras del Estado-nación hacia otra unidad de análisis situada en el nivel global o supranacional.

Este desplazamiento se sitúa dentro del debate sobre la tesis de que las tendencias globales tienen un carácter predominante sobre las nacionales, que es sostenida por investigadores que realizan análisis del sistema mundial como Immanuel Wallerstein, Samir Amin, André Gunder Frank y Giovanni Arrighi, a los que se suma el autor al considerar que los procesos globales tienen y tendrán cada vez más predominancia sobre los nacionales sobre todo en el caso de los países semi-periféricos –como México– o de los absolutamente periféricos.

Consecuentemente, la antítesis, es decir que los procesos nacionales tienen preeminencia sobre los globales, solo podría afirmarse en el caso de los países centrales y particularmente en los EU, dada su posición como nación hegemónica, ya que comparten la dirección de los procesos globales a través de su influencia en ciertos organismos internacionales o multilaterales. Esta situación es concordante con lo que explicita Popkewics (1996) al mencionar que los planteamientos de movimientos reformistas nacionales en educación se recogen en buena medida en las reformas educativas actuales a nivel global. Siendo así, se puede asumir que lo global antes de serlo fue local, aunque existan notables diferencias entre una condición local respecto a otra, ya que algunas características locales nunca llegan a globalizarse.





Respecto a esta polémica puede considerarse que al delimitar objetos de estudio en educación o realizar propuestas de cambio de tipo local, nacional o mundial, se toma una posición respecto al locus principal de los cambios educativos.

IMBRICACIÓN DE LOS NIVELES LOCAL-NACIONAL-GLOBAL

Lo global existe en lo nacional y lo local y no puede existir sin ellos, puesto que cada aspecto singular de un sistema complejo contiene los rasgos generales de éste (Morín, 1997); situación que se aplica a la dimensión educativa como constituyente de cada espacio social.

La condición gloncal se teje como imbricación de distintos niveles de organización social y educativa e implica que los niveles más específicos de un todo sirven de soporte a los niveles más inclusivos y generales y al mismo tiempo subsumen los componentes compartidos o generales del todo y los articulan a los aspectos particulares o diferenciales de tal manera que producen una cierta hibridación; por ejemplo: lo nacional mexicano es distinto y al mismo tiempo comparte rasgos con lo nacional brasileño.

Pero aún en estos casos la relación de los países centrales con el conjunto del sistema-mundo y con la *geoeducación*, hace inviable la autodeterminación autárquica, al mismo tiempo que alerta sobre el necesario equilibrio entre autonomía y heteronomía para el logro de una homeostasis social, aún en los países centrales.

La emergencia de Estados-Posnacionales como nueva condición de los Estados-nación que se adaptan a la supranacionalidad en las relaciones internacionales, así como el desplazamiento entre estos conceptos en la teoría social, aluden a la progresiva preponderancia de los procesos globales sobre los nacionales, con las diferenciaciones correspondientes a la posición central, semiperiférica o periférica, que ocupe un país en el sistema-mundo.

SUPRANACIONALIDAD Y MEDIACIONES INTRANACIONALES

Si la tesis anterior que afirma la progresiva preponderancia de los procesos globales sobre los nacionales sobre todo en los países semiperiféricos y periféricos es correcta, entonces la educación en México como país semiperiférico parece estar destinada a una mayor determinación exógena, situándose su locus de control a partir de las agendas educativas internacionales.





Sin embargo, se trata más bien de una “sobredeterminación”, ya que dichas agendas educativas internacionales parecen contar con las mediaciones necesarias dentro del país para poderse instalar y constituirse en elemento de la agenda educativa nacional; lo anterior se debe a la existencia de proyectos educativos de diversos actores nacionales que parecen concatenarse de manera natural y alinearse en determinadas coyunturas para hacer avanzar las agendas globales; de tal modo que lo global se hace uno con lo nacional adquiriendo una fisonomía particular en el seno de la sociedad nacional.

Aún y cuando la sobredeterminación de lo global pareciera ser avasallante y no dejar margen de acción a otras alternativas, las instituciones y sujetos educativos en un país semiperiférico como México pueden actuar desde su circunstancia local hacia lo global y desde su presente hacia su porvenir.

LA GEOEDUCACIÓN, UNA REALIDAD EMERGENTE

La educación contemporánea y sus procesos de formación se realizan inmersos en una realidad inédita en muchos de sus elementos debido a la globalización, particularmente se vuelven altamente relevantes los procesos supranacionales, por lo que diversos investigadores han descrito y teorizado las transformaciones mundiales en educación, sobre todo a partir de la investigación en educación comparada (Altbach y Kelly, 1990; Calderón López-Velarde, 2000).

Así Schneider (1996) en la Alemania de los 30s sentó las bases de los estudios de pedagogía internacional, extranjera y comparada. En 1930 Eberhart (en: Mollis, 1993) postuló que entre los sistemas educativos nacionales “existían numerosos aspectos en común que requerían que la pedagogía comparada se ocupase de los ‘principales problemas educativos mundiales’... (y) las tendencias pedagógicas observables en todo el mundo”. Más tarde Kandel (1933, 1955) planteó lineamientos para la investigación educativa comparada.

Posteriormente Schriewer (1997) identifica varios indicadores de la internacionalización de la educación:

1. El bachillerato internacional (Peterson, 1972).
2. La Conferencia Internacional sobre Educación y en particular la de Jomtien en 1990 (UNESCO, 1992).





3. Los programas educativos mundiales (Foure, 1972-1973).
4. Los indicadores de la educación mundial (Komenan, 1987).
5. La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico (Postlethwait, 1987).

Popkewics (1996) también analiza algunos cambios educativos a nivel mundial, identifica el “último movimiento mundial de reforma escolar producido durante la década de los años sesentas” y discute acerca del surgimiento de las actuales reformas, sosteniendo que su génesis inicia con las interrelaciones entre “instituciones implicadas en el sistema educativo” como OCDE, UNESCO y BM y también establece que las actuales reformas “mantienen y amplían elementos de anteriores movimientos reformistas nacionales”.

Stavenhagen (2001) al reseñar las discusiones de la Comisión Delors en el seno de la UNESCO manifestaba que la globalización y las tecnologías de la información y comunicación eran las dos grandes tendencias del presente-futuro que se debatían con relación a la educación mundial.

APROXIMACIÓN A LA GEOEDUCACIÓN Y SUS COMPONENTES

Por lo antes mencionado, hoy sin lugar a dudas estamos nuevamente ante la necesidad de identificar las macrotendencias educativas del presente-futuro en el nivel global, que son procesos eje del desarrollo planetario y encontramos entre las más relevantes:

- La “expansión educativa uniforme a nivel mundial” de todos los niveles del sistema educativo durante las últimas cuatro décadas (Schriewer en: Calderón López-Velarde, 2000).
- La homogeneización curricular con base en la categoría “competencia”, principalmente en los contenidos y enfoques de la educación básica.
- La progresiva estandarización de evaluaciones del aprendizaje y del desempeño docente.





- La especialización de las IES, al menos en universidades de docencia y de investigación, la extensión de su ámbito de influencia local, nacional o global y su participación en rankings. (Ramírez Díaz, 2008; Marginson y Ordorica, 2010)
- La internacionalización de la educación: sus actores, instituciones y sistemas nacionales. (Fernández Lamarra, 2008; Navarro y Sánchez, 2009; Didriksson, 2002)
- El multilateralismo educativo de los Estados-nación al transitar hacia Estados-Posnacionales y la constitución de diversos organismos internacionales de origen multilateral. (Didou, 2007)
- La emergencia de ideas-fuerza impulsadas principalmente desde la UNESCO.
- El establecimiento de agendas educativas globales por organismos internacionales y multilaterales: UNESCO, BM y OCDE. (Bonafant, Tarabini-Castellani y Verger, 2007)
- La sociedad del conocimiento que se ha constituido en una gran tendencia del desarrollo social, económico y educativo.
- El predominio del idioma inglés en la comunicación académica internacional.

Es necesario reconocer que las macro tendencias educativas mundiales sobredeterminan dichos procesos en regiones continentales y reformas de los sistemas educativos nacionales y locales, orientando la educación, siendo generados consensualmente y generando mayor consenso sobre los fines y condiciones educativas, por lo que posibilitan a largo plazo la constitución de un campo o sistema educativo mundial con un ostensible grado de estructuración.

Lo anterior indica tanto la necesidad de estudios que aborden de manera integrada como unidad de análisis las macro tendencias educativas en los ejes presente-pasado y presente-futuro, como la urgencia de desarrollar los dispositivos de investigación para teorizar sus características y, con Freyre, nombrar y renombrar este nuevo mundo anticipando su desarrollo.

GEOEDUCACIÓN: NI SISTEMA, NI CAMPO

Aunque los teóricos del análisis del sistema-mundo, los neoinstitucionalistas y los neosistémicos afirman en su mayoría que la educación mundial ya se haya constituido como un sistema, no existe evidencia suficiente de que la *geoeducación* tenga características similares a las de un sistema educativo nacional, como las describe Ornelas (1995). En consecuencia sería excesivo asignarle a las macro tendencias de la





geoeducación este carácter, adicionándoles arbitrariamente un alto nivel de organicidad, funcionalidad y estructuración.

De igual manera, denominarla como campo implica considerarla con las características que Pierre Bordieu (1990) le asignó a las dinámicas intracampo como juegos de fuerzas entre agentes para apropiarse o mantener un determinado capital y considerar la existencia de las dinámicas intercampo.

En uno u otro caso le estaríamos asignando a la *geoeducación* diversas características previamente a su análisis, por lo que estaríamos utilizando las categorías de *sistema o de campo educativo*, como supuestos epistemológicos sin respaldo empírico suficiente. El ejercicio de aplicar deductiva y normativamente los conceptos de *campo o sistema mundial de educación* resulta plausible, pero es insuficiente para generar un consenso.

Consecuentemente el término *geoeducación* se introduce para delimitar el nivel supranacional de la educación y designar sus macroprocesos, a los cuales no se les puede asignar una funcionalidad como sistema o la dinámica de un campo; teniendo como referente empírico la capa o espesor global de procesos educativos, los que guardan estrecha interdependencia con otras dimensiones de la sociedad mundial y se articulan a la educación de tipo nacional o local, de ahí que su uso epistemológico sea notoriamente provisional y contingente, en espera de la emergencia y desarrollo de una teoría de la educación mundial.

En ese sentido la categoría *geoeducación* se restringe al planetario o global de la educación, que solo existe articulado a los niveles nacionales y locales los cuales han sido mayormente estudiados y en los que las categorías de *sistema o campo educativo nacional* gozan de mayor legitimidad, incluyendo los procesos “posnacionales” de los Estados que están dejando de ser Estados-Nación.

Al usar *geoeducación* para identificar, designar y describir los rasgos globales de la educación contemporánea posibilitamos establecer diversas relaciones con:

1. Otras escalas o niveles de organización educativa: las regiones hemisféricas como la latinoamericana y las nacionales, como México, además de las escalas locales, institucionales y del aula.





2. La globalización en su conjunto, ya que ésta exige situar la educación en escala mundial, identificar sus características y articulación con otras dimensiones del sistema-mundo.

3. El sistema-mundo, que obliga a identificar relaciones entre la educación –o el hipotético campo o sistema mundial de educación–, con los niveles de estructuración de éste: el centro o centros, la semiperiferia o semiperiferias y la periferia o periferias; con lo que se manifiesta el desarrollo desigual, heterogéneo y hasta contradictorio de la educación mundial, como es el caso de los niveles de organización nacionales que adquieren un carácter distinto entre sí al compararse.

TENSIONES Y PROBLEMÁTICAS EN EL USO DEL TÉRMINO GEOEDUCACIÓN

Como todo término no está exento de problemáticas y tensiones, además de sinergias e integraciones posibles, las cuales deben recuperarse y analizarse.

Su uso como categoría y como concepto rompe con el significado de la palabra *geoeducación* construido por los profesores de geografía para designar la enseñanza de la geografía o para hacer referencia a una educación “sensible”, artística y poética, que emerja de lo profundo de la subjetividad personal o social y que incorpore a la formación los imaginarios vitales (Falcón, 2011).

Los elementos específicos atribuibles a la *geoeducación* no resultan tan fácilmente identificables para cualquier persona medianamente informada, a diferencia de otras esferas de la actividad humana, tampoco existe una gran visibilidad en la industria cultural sobre las macrotendencias que son referidas por el término.

Además, al dotar con el significado antedicho al término *geoeducación* se le da un uso equivalente a los de geopolítica, geocultura, geoseguridad y geoeconomía en el lenguaje ordinario o en las teorías sociales.

CONCLUSIÓN

La educación en su nivel global se constituye por macrotendencias supranacionales de mediana y larga duración que tienen un carácter envolvente, orientan el desarrollo de la educación a niveles hemisféricos, nacionales y locales e influyen en las otras dimensiones del sistema-mundo.





Geoeducación es un significante que designa las macro tendencias educativas supranacionales, incluyendo empiricidades que son globales al ser compartidos y encontrarse presentes con sus respectivas adecuaciones en las condiciones específicas nacionales o locales.

La existencia de un sistema o un campo educativo mundial son tesis que no gozan de suficiente consenso, salvo en la tradición funcionalista y neofuncionalista de Luhmann y Eberhard o en la sociología bourdiana, por lo que quedan establecidas solo como hipótesis de su desarrollo futuro. De hecho, la *geoeducación* indica la existencia de empiricidades y desafíos conceptuales para estos dos grandes paradigmas de las ciencias sociales.

El uso del término *geoeducación* se asume de manera contingente y con una evidente precariedad en el discurso, pero considerando que es factible desarrollarlo como concepto partícipe de un sistema teórico con la potencialidad suficiente para dar cuenta de la supranacionalidad en materia educativa.

Resulta necesario construir líneas de investigación sobre las tendencias principales del presente-futuro de la educación mundial en el horizonte histórico de un tiempo de media duración y desde una perspectiva “gloncal”, en la que se articulan los distintos niveles de organización social.

Es factible realizar contribuciones con alto grado de científicidad desde una perspectiva compleja y multirreferencial sobre la educación de alcance mundial y sus tendencias hacia el futuro y así contribuir al estudio del presente y del futuro de la educación, buscando identificar tendencias de larga duración y de alcance global.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Altbach, Phillip y Gall Kelly (Comps.) (1990). *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori.
- Ardoino, Jaques. (2005). *Complejidad y formación*. Buenos Aires: FFyL-UBA / Novedades Educativas.
- Bonal, Tarabini-Castellani y Nerger (2007). *Globalización y educación. Textos fundamentales*. Argentina: Miño y Dávila.
- Bordieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. México. CNCA-Grijalbo.
- Calderón López-Velarde, Jaime (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: plaza y Valdez.
- Didricsson, Axel (2002). "Hacia la integración del conocimiento: el futuro de los estudios de posgrado". En: Esquivel Larrondo (Coord.), *La Universidad hoy y mañana II*. El posgrado latinoamericano. México: CESU / UNAM / Plaza y Valdés.
- Didou, Sylvie (2007). *Estrategias de convergencia en la educación superior*. México: UNESCO / CINVESTAV.
- Falcón, Roberto (2011). *Geoeducación o formación sensible*. Revista Ariel. Recuperado de https://arielenlinea.files.wordpress.com/2011/05/0712_geo.pdf 20 sept. 2014.
- Fernández Lamarra (2008). "Una perspectiva comparada de la educación superior en América Latina". Ponencia presentada en la Universidad de la Habana.
- Kandel I. L. (1933). *Comparative Education*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kandel, I. L. (1955). *The New Era in Education: A Comparative Study*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- López Velarde (coord.) (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación comparada*. México: UPN/ Plaza y Valdez/ SEC Zacatecas.
- Marginson, Simon e Imanol Ordorika (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México: UNAM / SES.
- Mollis, Marcela (1993) "La educación comparada de los 80: Memoria y Balance". Revista Iberoamericana de Educación. Número 2 - Educación, Trabajo y Empleo. mayo – agosto 1993. Recuperado el 10 sept. 2011 de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie02a08.htm>
- Morín, Edgar (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.





- Navarro Leal, Marco Aurelio (Coordinador) (2010). Educación Comparada: Perspectiva Latinoamericana. Cd. Victoria, Tam. México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada / Planeación Educación y Asesoría S.A. de C.V.
- Navarro Leal, Marco Aurelio e Iván Sánchez (2005). Transformación mundial de la educación superior. México: Universidad Iberoamericana de Puebla / Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Ornelas, Carlos (1995). El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. México: FCE.
- Popkewitz, Thomas S. (1996). Modelos de poder y regulación social en pedagogía crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Barcelona: Pomares-corredor.
- Popkewitz, Thomas, Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra Coords. (2003). Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona-México, Ediciones Pomares.
- Ramírez Díaz, José Antonio (2008). La universidad ante la globalización. Buenos Aires: De a uno.com
- Schneider, Friedrich (1966). "El concepto de la ciencia comparativa", en: la pedagogía comparada, su historia, sus principios y sus métodos. Barcelona: Herder.
- Schriewer Jürgen (1997). "Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada". Revista Educación y Ciencia vol. 1 no. 1 enero-junio. Recuperado de: <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/108>
- Stavenhagen, Rodolfo (2001). "Tendencias del Debate Educativo a Nivel Mundial: El Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI". VIII Symposium de Educación. Guadalajara: ITESO.
- Wallerstein, Immanuel (2005). Análisis de sistemas-mundo. Una introducción. México. Ed. Siglo XXI.

