

SABER EN LA COMPLEJIDAD

REVISTA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

El bucle geopolítica-geoconomía contra la utopía de una reforma del espíritu desde una geocultura humanista

The geopolitics-geoeconomics loop against the utopia of a reform of the spirit from a humanist geoculture



Saber en la Complejidad. Revista de Educación y Cultura. Año 2, Vol. 2, diciembre 2016. Es una publicación anual, digital, arbitrada y de acceso gratuito. Es editada por la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), a través del Departamento de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, ubicado en la Av. Justino Sarmiento S/N entre Av. Américas y Calle Pico de Orizaba., Col. Laderas del Macuiltépetl. C.P. 91133, Teléfonos: 228-814-9623 y 228-840-1848, www.saberenlacomplejidad.mx, www.sev.gob.mx/upv. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-07171033900-20 (en trámite), e ISSN 2448-5683, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Área de Departamento de Investigación, fecha de última modificación, 23 de mayo de 2024.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente la posición del Editor de la revista ni de la Universidad Pedagógica Veracruzana.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación periódica, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo gráficas, imágenes y contenidos, previa, expresa y por escrito del editor.

El bucle geopolítica-geoconomía contra la utopía de una reforma del espíritu desde una geocultura humanista

The geopolitics-geoconomics loop against the utopia of a reform of the spirit from a humanist geoculture

Juan Martín López-Calva¹

Benemérita Escuela Normal Veracruzana-UPAEP

juanmartin.lopez@upaep.mx

Resumen

Este trabajo de reflexión teórica toma como base los conceptos de geopolítica y geoconomía desarrollados por Wallerstein (2007), para explicar el círculo vicioso en el que se han visto encerradas las reformas educativas en el mundo en crisis global. Se parte de la idea de que al horizonte geopolítico predominante durante siglos, pero especialmente consolidado con el surgimiento de los Estados nacionales, le siguió una etapa geoeconómica en el llamado período neoliberal, el cual entró en crisis en todo el planeta ante el crecimiento exacerbado de la pobreza, la migración, la violencia y la desigualdad por el énfasis en la producción, el consumo y la utilidad, y su visión del ser humano como homo economicus.

Este horizonte geoeconómico idealmente debió ser superado por un horizonte geocultural, no construido desde arriba por las dinámicas del mercado y la publicidad, sino concebido desde abajo, como plantean Kushner (1976), Gorostaga (1997) y Scherboski (2015), pero este avance ha sido truncado con un retorno a la geopolítica. El bucle cerrado geopolítica-geoconomía ha impedido superar la mirada limitada de la educación como un proceso socio-político y económico, para llegar a concebirla como el futuro de la humanidad desde una perspectiva filosófica (Heredia, 2020). Se propone aquí una visión de horizonte geocultural de corte intercultural y planetario, como salida hacia una reforma del espíritu (Morin, 2006), indispensable para generar una educación que pueda realmente enseñar a vivir y a convivir de manera armónica e incluyente (Morin, 2016).

Palabras clave:

Geopolítica, geoconomía, geocultura, educación humanista, complejidad

Abstract

This work of theoretical reflection is based on the concepts of geopolitics and geoconomics developed by Wallerstein (2007), to explain the vicious circle in which educational reforms have been trapped in the world in global crisis. It is based on the idea that the geopolitical horizon that predominated for centuries, but especially consolidated with the emergence of the national States, was followed by a geoeconomic stage in the so-called neoliberal period, which entered into crisis throughout the planet due to the exacerbated growth of poverty, migration, violence and inequality due to the emphasis on production, consumption and utility, and its vision of the human being as homo economicus.

This geoeconomic horizon should ideally have been surpassed by a geocultural horizon, not built from above by the dynamics of the market and advertising, but conceived from below, as proposed by Kushner (1976), Gorostaga (1997) and Scherboski (2015), but this progress has been truncated with a return to geopolitics. The closed geopolitical-geoeconomic loop has prevented us from overcoming the limited view of education as a socio-political and economic process, to conceive it as the future of humanity from a philosophical perspective (Heredia, 2020). Here, a vision of a geocultural horizon of an intercultural and planetary nature is proposed, as a way out towards a reform of the spirit (Morin, 2006), which is essential to generate an education that can truly teach how to live and coexist in a harmonious and inclusive way (Morin, 2016).

Keywords:

Geopolitics, Geoconomics, Geoculture, Humanist education, Complexity

¹ Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ha hecho dos estancias postdoctorales como Lonergan Fellow en el Lonergan Institute de Boston College (1997- 1998 y 2006-2007). Decano de Posgrados en Artes y Humanidades de la UPAEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Trabaja en las líneas de Educación Humanista, Educación y Valores con énfasis en Ética Profesional y Epistemología de la Educación con énfasis en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo. Escribe semanalmente un artículo en el periódico digital E-consulta y la columna "Educación personalizante" en el portal Lado B. <https://orcid.org/0000-0002-6948-8556>

Introducción

El devenir de la humanidad en la historia conlleva necesariamente modificaciones en la concepción de lo que significa ser humano, en la visión acerca del conocimiento y el aprendizaje, en las perspectivas éticas que definen lo que se considera una buena vida humana y por supuesto también en la idea de lo que es la sociedad y la forma como debe estructurarse y gestionarse la convivencia en ella (López Calva, 2009).

Estos cambios se hacen más evidentes y profundos en las etapas históricas en las cuales se producen transiciones epocales que ponen en crisis a un sector amplio de la especie humana o a la humanidad toda. Fue así en la transición entre el mundo antiguo y la edad media o en el renacimiento y la gestación de la modernidad, y está siendo así -tal vez de una forma más acelerada y radical que en los cambios de época anteriores- en esta crisis civilizatoria o crisis multidimensional de humanidad (Morin, 2020) que nos ha tocado vivir a los habitantes del planeta en esta transición entre el siglo XX y el siglo XXI.

Si la educación es el proceso -formal e informal- mediante el cual se forma a las nuevas generaciones para adaptarse al mundo que les toca vivir y para adaptar ese mundo y hacerlo más propicio para lo que se considera humano, justo, bueno, bello y verdadero en cada etapa, resulta natural que el campo educativo y las teorías que lo sustentan, así como las estructuras y sistemas mediante los que funciona -en el caso de la educación escolarizada- se vayan también modificando.

El mundo se encuentra, según afirman muchos teóricos (Bauman, 2020; Han, 2012; Morin, 2020; Wallerstein, 2007), en una crisis civilizatoria profunda que cada analista nombra de distinta manera: mundo líquido, sociedad del cansancio, crisis multidimensional, crisis del sistema-mundo. Esta crisis conlleva -tal vez por primera ocasión en la historia- el riesgo de autodestrucción de la humanidad como especie a partir de la depredación del medio ambiente, pero también de la ruptura del tejido social, las crisis migratorias, la globalización del crimen organizado, lo que Morin (2020) llama la regresión belicista y otros muchos factores.

La educación está inmersa en esta crisis civilizatoria caracterizada por la diversidad, la incertidumbre, la altísima diferenciación, la carencia de elementos de integración, la polarización y la decadencia del modelo económico vigente, de las democracias y del conocimiento científico (Morin, 2020), por lo que se hacen necesarias reformas educativas que respondan a los retos de este cambio de época a través de la formación de las nuevas generaciones de seres humanos que sean capaces y se comprometan a revertir este proceso de declinación general (Loneragan, 2017) a partir de una educación que los enseñe a vivir (Morin, 2016).

Aunque de inmediato surge la pregunta ¿Es posible una reforma educativa que revierta estos procesos de crisis civilizatoria cuando la educación misma -en lo informal y en lo formal- está inserta en esta crisis? ¿Puede haber cierta luz para sustentar y edificar una reforma o las reformas educativas que son urgentes en esta emergencia humanitaria y por lo tanto también en la emergencia educativa? Este ensayo trata de explorar estas preguntas en lo global, mencionando de forma general -y solamente para ilustrar- las reformas educativas instrumentadas en México y en América Latina en las últimas décadas del siglo pasado y las primeras del actual.

La reflexión se hace a partir de tres conceptos aportados por Wallerstein para hablar del sistema-mundo, geopolítica, geoeconomía y geocultura; pero sobre todo en el caso de la geocultura, que se propone como la posible salida de las crisis para lograr las reformas educativas de fondo que requiere la humanidad en el cambio de época, se busca trascender la visión puramente sociológica o de política educativa, que analizan la educación entendiéndola como un proceso social, para tratar de mirar desde una perspectiva filosófica más amplia, entendiendo la educación como parte de la historia de la humanidad, tal como plantea Heredia (2020) al concebir la educación como tiempo de la historia.

La naturaleza de la educación es, entonces, la construcción de humanidad en cada momento de la historia, y su finalidad, la humanización progresiva de la especie a partir de lo que Lonergan (2017) llama cosmópolis, que no es una utopía hacia la cual caminar ni un sistema político o económico, sino el trabajo colaborativo, permanente y siempre limitado de las personas y grupos humanos que se comprometen con la búsqueda de lo que es más inteligente, razonable, responsable y amoroso para todos los humanos en cada etapa de la construcción del drama de su existencia (Lonergan, 2017), para lo cual las reformas educativas tendrían que concebirse en su finalidad auténticamente humanizante como búsquedas de lo que Morin (2006) llama reforma del espíritu.

Desde esta mirada filosófica humanista compleja, el ensayo planteará que hay un bucle que se ha convertido en un círculo vicioso entre la geopolítica, que fue desplazada por la geoeconomía, para luego ser nuevamente sustituida en muchos países por una nueva era geopolítica que se entrelaza dialógicamente con lo geoeconómico. Este bucle ha predominado en la lógica desde la cual se han construido las reformas educativas recientes, por lo cual no ha podido emerger un horizonte geocultural que fundamente de manera pedagógica humanizante -y no política ni económica- la formación de las futuras generaciones. La construcción de esta geocultura desde abajo y en profundidad para orientar las reformas educativas hacia la reforma del espíritu sigue siendo una tarea pendiente, aunque se perciben signos de su irrupción desde las esferas de las organizaciones sociales, las declaraciones internacionales y las nuevas búsquedas emergentes y marginales en el sistema educativo; desde los protagonistas que viven el día a día de esta sociedad en crisis y que están buscando, aún sin poder nombrarlo ni conceptualizarlo, un verdadero cambio de horizonte.

I. Reforma educativa y reforma del espíritu

Como ya se planteó en la introducción, las reformas educativas pueden verse desde una perspectiva reducida al campo de las políticas educativas o incluso desde una aproximación más amplia sustentada en el análisis sociológico que aborde las dinámicas socio-económico-políticas que están detrás de determinadas políticas públicas en el campo educativo y dan origen a cambios en la legislación en materia de educación, en los discursos teórico-metodológicos que conforman los modelos educativos y en la estructuración, dosificación y distribución de los contenidos que se considera que las nuevas generaciones deben aprender.

Sin embargo, una mirada más amplia -sustentada en el campo filosófico- puede ser más apropiada para entender los fenómenos de las reformas educativas en tiempos de cambio de época. Para ello, en el caso del cambio de época que se vive en el mundo actual, resulta pertinente el planteamiento global de Morin (2006) respecto a las crisis de los sistemas:

Quando un sistema se muestra incapaz de tratar sus problemas vitales, se desintegra o se transforma en un meta sistema capaz de tratar esos problemas. Actualmente el planeta es incapaz de tratar sus problemas vitales y de evitar peligros mortales. La gigantesca crisis que soporta acarrea todos los peligros de un desastre, pero también las oportunidades de metamorfosis. (p. 181)

Lo que se vive en este cambio de época es el deterioro radical del sistema que rige la organización de la vida humana individual y de la convivencia humana en lo local, lo nacional y lo planetario. La Tierra hoy está siendo regida por un sistema incapaz de tratar los problemas vitales y por ello se encuentra ante la disyuntiva de la autodestrucción o la oportunidad de una metamorfosis profunda, la cual daría como resultado un metasistema que sí fuese capaz de lidiar con los problemas esenciales que garanticen la vida y la convivencia de todas las especies y de los miembros de la especie *Homo sapiens-demens* (Morin, 2003) en su enorme diversidad.

La educación se encuentra inmersa en esta crisis sistémica, por lo que se puede afirmar, en primer lugar, que las reformas educativas no pueden ni deben ubicarse en el contexto reducido de una determinada opción política que accede al poder en un país determinado ni tampoco bajo la óptica de un sistema económico de mercado global, que ya desde hace tiempo está dando muestras de su fracaso. Las reformas educativas deberían entenderse en el marco de esta crisis sistémica del planeta, de manera que la necesidad de transformar la educación en todos los países tiene que ver con educar a las nuevas generaciones de una manera totalmente distinta que apunte ya hacia la construcción del metasistema necesario para mantener la vida y mantenernos en la vida, así como en dotarlas de las herramientas de aprendizaje -cognoscitivo, socioemocional, ético, antropológico, estético e incluso espiritual, en su sentido amplio- para ser los protagonistas de la edificación y consolidación de ese metasistema.

Esta necesidad de cambio de perspectiva en la concepción y estructuración de las reformas educativas para priorizar la mirada filosófica sobre la política o la economía -que orientan a su vez las opciones pedagógicas para la operativización de dichas reformas- no es algo nuevo. Ya Latapí afirmaba que las secretarías de educación son los “ministerios del futuro” y que por ello deberían tener en sus equipos directivos a filósofos más que a administradores (Latapí, 1998).

Desde esta perspectiva, que coincide -como ya se ha dicho- con la noción de la educación como tiempo de la historia de la humanidad (Heredia, 2020), la propuesta de este trabajo tiene que ver de manera teleológica con lo que Morin (2006) denomina la reforma del espíritu que requiere la humanidad para realizarse y con ello poder salvarse de la catástrofe. De este modo, una reforma educativa concreta debería ser evaluada en términos de sus finalidades, convergentes con la búsqueda de esta reforma del espíritu.

Para contextualizar dicha reforma -que desde la mirada filosófica que sustenta esta reflexión debería convertirse en la finalidad de toda reforma educativa-, resulta pertinente plantear en síntesis que para Morin (2006), ante la crisis sistémica del planeta, resulta urgente construir una serie de reformas que puedan contribuir a la emergencia del metasistema necesario para la continuidad de la vida.

El problema profundo e incontrolable ahora es el de una reforma de la humanidad que regeneraría cada uno de los siguientes términos de la totalidad individuo/sociedad/especie...la reforma de la sociedad (que comporta la reforma de la civilización), la reforma del espíritu² (que comporta la reforma de la educación) la reforma de la vida, la reforma ética. (Morin, 2006; p. 188)

Todas estas reformas -de la sociedad, de la civilización, del espíritu, de la vida y de la ética- son indispensables para lograr revertir el proceso de autodestrucción de la especie humana y salvar a la humanidad a través de su realización (Morin, 2004). Como puede inferirse, todas se relacionan con la educación, aunque Morin subraya que la reforma del espíritu comporta la reforma de la educación, puesto que ésta en su estado actual no puede promover esta reforma del espíritu porque está basada en el espíritu de la época que generó la crisis multidimensional de humanidad que hoy se vive.

Por reforma del espíritu, el autor entiende la reforma de las respuestas que la humanidad se da ante la pregunta ¿Quiénes somos? ¿Cuál es el sentido de la existencia de la humanidad en el planeta? Se trata, pues, de una reforma profunda que implicaría cambiar paradigmas, no solamente en lo cognitivo o en la mentalidad, sino también en el tejido afectivo y en la forma de situarse en el mundo y de relacionarse con él y con los demás miembros de la especie.

² La palabra que usa Morin para esta reforma es *esprit*, que literalmente quiere decir espíritu, pero no tiene una traducción precisa y completa al español en su significado amplio. En la primera edición del volumen 5 del Método, se traduce como espíritu y en las subsecuentes como mentalidad. Para este trabajo se ha decidido usar el término espíritu porque, aunque puede tener una connotación equívoca y relacionarse con lo religioso, consideramos que es un término más comprensivo y que expresa mejor esa reforma de la cosmovisión a la que alude Morin.

Las reformas educativas en este cambio de época, desde la mirada sustentada en este trabajo, deberían proponerse como finalidad la promoción de esta reforma de la cosmovisión de la humanidad, que llevaría a otra manera de autoconcebirse, de autopercebirse, de autosentirse y de autosituarse en la Tierra, para lo cual no basta una mirada política, económica o sociológica, porque como dice Heredia (2020), si miramos la educación desde el tiempo de la historia, ésta sería el futuro. "...El futuro es la educación, la razón humana de perfección y a la vez el motor de la historia..." (p. 15). Si bien el humanismo complejo no asume la visión de perfección o perfeccionamiento humano como finalidad, sino la humanización progresiva, siempre limitada y siempre en construcción, en términos generales podemos concordar con la idea citada, entendiendo que la educación es el futuro en cuanto a que implica la búsqueda humana de realización y mejoramiento, y por lo tanto, es el motor de la historia si entendemos que la existencia de la especie humana tiene un sentido hacia adelante, siempre por descubrirse, siempre por realizarse.

2. Geopolítica y geoeconomía: el bucle obstaculizador de la reforma del espíritu

Una vez planteada la mirada teleológica que asume esta visión filosófica humanista compleja de las reformas educativas, que es la realización progresiva de la reforma del espíritu humano, es decir, de la cosmovisión, de la manera de entenderse, sentirse, asumirse y realizarse de las sociedades humanas en el momento de la historia que les toca vivir; se explicará en este apartado la razón por la cual, desde este punto de vista, las reformas educativas de los últimos tiempos se han quedado atrapadas en una lógica reducida y siguen apuntando hacia objetivos de muy corta duración y dentro de horizontes muy limitados.

Para hacer este planteamiento, nos apoyaremos en los conceptos de geopolítica, geoeconomía y geocultura presentados por Wallerstein (2007) desde una perspectiva sociológica, convergente con la crítica que aquí se propone. Haremos un uso flexible de estos conceptos, sobre todo del de geocultura, a partir de una resignificación sustentada en la mirada filosófica humanista compleja que se fundamenta en las propuestas teóricas de Lonergan (2006, 2017) y Morin (2001, 2003, 2006) y en el desarrollo de estos conceptos por Kuschner (1976), Gorostaga (1997) y Scherboski (2015).

Wallerstein, en su análisis crítico de lo que llama el sistema-mundo (2007) o sistema mundial, empieza proponiendo su noción de crisis que -como podrá verse- es bastante cercana a la que sustenta Morin como incapacidad sistémica para lidiar con los problemas vitales. En este estudio, el sociólogo plantea que las crisis son circunstancias "raras" en las que "...un sistema histórico ha evolucionado hasta el punto en que el efecto acumulativo de sus contradicciones impide que el sistema resuelva sus propios dilemas por medio de ajustes en sus patrones institucionales vigentes..." (p. 146).

Para dicho autor, una crisis evidencia el fin de un sistema histórico y presenta, a quienes viven en él, un dilema muy serio consistente en definir qué nuevo sistema histórico se debe construir. Según este análisis, existen seis elementos fundamentales de todo sistema histórico que se ponen en cuestión al sobrevenir una crisis. Estos seis elementos son los siguientes: un sistema organizador, que es -sociológicamente- el modo de producción que define la división social del trabajo; una trayectoria que tiene un inicio, un desarrollo y un final; la existencia de contradicciones no entendidas como conflictos -que también los hay-, sino como presiones que obligan a los grupos a orientarse en dos direcciones opuestas para salvaguardar sus intereses, y esta doble orientación hace que a veces, por resolver los problemas inmediatos, se tomen decisiones que socavan la prevalencia a largo plazo del sistema; como las contradicciones son inevitables, se asume que todos los sistemas históricos acabarán por socavar su persistencia en el tiempo.

Este proceso es muy lento; cuando las contradicciones alcanzan cierto nivel de intensidad, se puede entender que el sistema ha entrado en crisis; dado que la crisis y la declinación son inevitables, lo que viene después está abierto y nada puede garantizar que un nuevo sistema histórico que sucede al que decayó sea necesariamente mejor; con lo cual el autor afirma claramente su desacuerdo con la visión de un destino histórico lineal hacia el progreso

Como explica Cadena (2010), podemos caracterizar dos grandes etapas o sistemas históricos desde el mundo antiguo hasta la actualidad si analizamos la relación ser humano-territorio en la búsqueda de una organización que persiga brindar la felicidad a los ciudadanos. En primer lugar, desde el surgimiento de la democracia en la antigua Grecia se puede hablar de una era geopolítica, en la cual esta relación y organización se centran en el poder y las formas de acceder a él y de distribuirlo o no entre las mayorías.

La lógica de este sistema o sistemas históricos se basa en la posesión y en la mayor o menor distribución del poder y la participación que tienen o no los ciudadanos en las decisiones que definen el rumbo de su sociedad y el equilibrio pacífico o violento entre los distintos grupos y regiones territoriales. Según el mismo autor, “[...]todas las sociedades requieren de un espacio para expresar sus intenciones políticas, algunas de las cuales se transforman en lo que Durkheim [...] denomina ‘hechos sociales’...” (p. 81).

Este sistema prevaleció con modificaciones estructurales desde el mundo clásico, pasando por el medioevo y el renacimiento; el surgimiento de la modernidad y su desarrollo industrial; la emergencia del liberalismo político, que le dio un nuevo auge con el surgimiento de los estados nacionales y los regímenes democráticos modernos, hasta las dos grandes guerras mundiales. En este sistema histórico, existe una regulación desde el poder político que ordena y legitima la producción, acumulación y distribución más o menos inequitativa de los bienes materiales.

La internacionalización de la economía ha generado la conformación de bloques económicos que buscan el posicionamiento de algunas regiones, Estados o empresas transnacionales en lugares privilegiados para promover el libre comercio. En el continente americano, como en otras partes del mundo, se están dando estos fenómenos y los recursos naturales se constituyen en los principales insumos para proponer nuevos bloques, ajustar y desintegrar otros conformados en épocas anteriores, procurando balancear el poder (Corona, 2010, p. 82).

A partir de estas dos grandes conflagraciones internacionales y de las crisis económicas y políticas derivadas de ellas, aunadas a la caída del llamado socialismo real hacia fines del siglo pasado, se produjo la emergencia de un nuevo sistema histórico sustentado en la globalización económica y la conformación de bloques económicos que buscan la hegemonía en el ámbito planetario. En este nuevo sistema histórico, el poder político se subordina al poder económico y las grandes empresas transnacionales -legales o ilegales, como en el caso del crimen organizado global- adquieren el poder y dominan la racionalidad, las narrativas y las lógicas de organización de la convivencia humana. Corona (2010) lo formula así:

La geopolítica que había perdido su importancia después de las dos grandes guerras, culpada de las atrocidades de la Alemania de Hitler, en pleno siglo XXI reaparece con todo vigor, practicada en forma inusual por economistas, grupos de presión, organizaciones no gubernamentales y grandes transnacionales, que sin ejércitos ni armadas, han hecho pleno uso de las teorías geopolíticas, ajustándolas a la nueva era y a los cambios tecnológicos. Los mercados y no los territorios, son ahora los objetivos de una nueva forma de colonización practicada por organizaciones privadas que traspasan los poderes estatales y se constituyen en supra Estados en los que el manejo de las relaciones internacionales depende del dinero y no de la diplomacia. Estamos presenciando la metamorfosis de la geopolítica en geoeconomía. (p. 84)

La educación y sus reformas están íntimamente ligadas a las lógicas y tendencias de las distintas racionalidades de los sistemas históricos, aunque vistas desde una perspectiva filosófica humanista compleja no están determinadas por ellos. En la etapa geopolítica, la educación se rige por las lógicas del poder político en sus distintas etapas: en las sociedades monárquicas la educación se ofrece sólo a las clases privilegiadas o, en el ámbito de lo religioso, en el llamado despotismo ilustrado surgen las escuelas públicas y la idea de una educación para todo el pueblo, con el objetivo de preparar a las clases dominantes para seguir liderando a la sociedad y a las clases dominadas para ser más productivas y obedientes. Con el surgimiento de los ideales liberales posteriores a la Revolución francesa, surgen reformas educativas y corrientes pedagógicas antiautoritarias o libertarias (Fullat, 1992).

En México, la etapa liberal trajo la laicidad a la educación, se estableció el control de las instituciones educativas por parte del Estado, lo que le quitó el poder a la Iglesia Católica; se legisló en materia educativa en el plano federal contemplando entre otros aspectos la generalización del acceso a la educación, por lo menos en lo legislativo (Vázquez, et al., 1992). Durante el porfiriato, se asoció la educación a las ideas modernizadoras europeizantes del dictador y su grupo denominado “los científicos” (Loyo, 1999).

En la etapa postrevolucionaria, se creó un sistema educativo orientado a construir una nueva identidad nacional afín a los ideales del sistema surgido de esta guerra civil (Córdova, 2021) y al desarrollarse el sistema político corporativo de partido único se subordinaron las reformas educativas a la lógica de asociación política del gremio magisterial como brazo del poder y a las ideas acordes al “estilo personal de gobernar” (Cossío Villegas, 1974) de cada presidente en turno.

Con el viraje político producido en el país a partir de las exigencias de la globalización económica, acceden al poder los llamados “tecnócratas”, quienes plantean reformas educativas en consonancia con la lógica de la economía global y las demandas de personal calificado tanto operativo como en mandos medios y directivos para las empresas. Este cambio inició en el sexenio de Miguel De La Madrid y se concretó más claramente en el campo educativo a partir de la llamada “modernización educativa” del período de Salinas de Gortari (Martínez Rizo, 2001), en el cual empezó una etapa de reformas educativas -calificadas ahora como neoliberales-, en las que se produjo la transición del sistema histórico geopolítico al sistema histórico geoeconómico.

Sin embargo, a partir del 2018, con la llegada al poder de un nuevo movimiento político que en el discurso y en las acciones postuló el retorno al sistema geopolítico, las más recientes reformas educativas del período llamado neoliberal fueron derogadas y se creó un nuevo modelo educativo que tanto en lo discursivo como en lo estratégico y operativo volvió a orientarse dentro de este sistema centrado en las lógicas de poder y negociación de intereses (Ramírez y Acevedo, 2020).

Estos ejemplos de reformas educativas mexicanas son ilustrativos de lo que ha pasado con las reformas educativas latinoamericanas desde los años 80 del siglo pasado, como señala Guzmán (2005) en su análisis crítico de las reformas educativas en América Latina, en el cual revisa lo que llama las reformas de primera, segunda y tercera generación. En la mayoría de los países latinoamericanos, las reformas educativas han respondido a esta transición global del sistema geopolítico al geoeconómico y en varios de ellos, a un posterior y más o menos reciente retorno a la visión geopolítica, sin dejar de lado las exigencias de la perspectiva geoeconómica hegemónica en el mundo actual (Suasnábar, 2017).

Frente a esas dos lógicas -la del poder político y sus intereses, y la del poder económico y sus capitales, que van configurando la educación conveniente a sus prioridades y visiones dominantes-, parecería no haber alternativa. Wallerstein (2007) plantea que este bucle entre geopolítica y geoeconomía se va alimentando recursivamente, de manera que se crea un círculo vicioso

del cual nace una geocultura que normaliza e incluso enarbola como ideales las lógicas del poder político y del tener económico. Esta geocultura hegemónica se refleja también en las reformas educativas y en la cultura escolar que se vive entre el currículum prescrito y el oculto.

Esta recursividad y retroactividad entre la geopolítica y la geoeconomía está hoy reforzándose en muchos países del mundo con un aparente cambio ante el hartazgo del llamado período neoliberal con sus lógicas de eficiencia, competitividad y consumismo, que ha producido no el avance -como dice Wallerstein, no está garantizado que el cambio sea para mejorar-, sino el regreso a un horizonte geopolítico que, a partir de los líderes populistas carismáticos y con una gran diversidad de formas, ubicaciones en el espectro político tradicional y concepciones del ejercicio del poder; en muchos países está desmontando las instituciones democráticas e incluso las iniciativas de la sociedad civil, y está volviendo a la lógica de centralización del poder y definición del rumbo social desde la negociación política, prometiendo -sin cumplir-el desmantelamiento del poder económico de las grandes empresas transnacionales y países hegemónicos del norte para construir sociedades más justas (Flores, 2024).

Como afirman Jiménez Bastida y Briones Peñalver (2021), “[...] la geopolítica utiliza la geoeconomía como elemento para cimentar sus objetivos de consolidación de poder, tanto en su entorno, como en todas aquellas áreas geográficas de influencia que le sean de interés [...] (p. 15), con lo cual el retorno del sistema geopolítico parece no ser sino la vuelta a otra cara de la misma moneda. Ante este círculo vicioso, cabe preguntarse si existe alguna alternativa.

4. Geocultura como posibilidad de la reforma del espíritu

La concepción y construcción de reformas educativas orientadas hacia la reforma del espíritu desde una mirada filosófica que entienda la educación como parte del proceso histórico de humanización de la humanidad no puede producirse si no se sale del círculo vicioso que representa el bucle geopolítica-geoeconomía donde está encerrada la forma de entender, legislar, diseñar y operar la formación de las nuevas generaciones.

La salvación de la humanidad mediante su realización, que implica un cambio de vía (Morin, 2020) derivado de un cambio de cosmovisión, de respuesta a las preguntas esenciales sobre el sentido del ser y la existencia de la humanidad en el planeta; debe buscarse desde una libertad vertical (Lonergan, 2006) que trascienda los significados y valores del horizonte dominante y permita un punto de vista superior de largo aliento que sitúe al ser humano desde su relación con la Tierra y concretamente con su lugar en la Tierra, y desde allí identificar los significados y valores que deberían definir el modo de vida de las personas y los grupos sociales en el cambio de época.

Rodolfo Kusch plantea la cultura como “geocultura” haciendo referencia a un contexto estructurado mediante la intersección de lo geográfico con lo cultural. Esto implica que todo espacio geográfico está siempre habitado por el pensamiento de un grupo, pero éste a su vez está condicionado por el lugar en el que habita. Así, geografía y cultura conforman entonces una unidad geocultural. (Scherbosky, 2015, p. 45)

La salida de este círculo vicioso del bucle geopolítica-geoeconomía, que ha restringido la visión de la educación a la de un mero proceso social relacionado con intereses de poder político o de dominación económica, y ha orientado las reformas educativas de las últimas décadas en un sentido incompleto e impedido la finalidad de convertir estas reformas en aproximaciones sucesivas a una auténtica reforma del espíritu humano; puede encontrarse asumiendo, desde una mirada filosófica, la visión de un sistema geocultural emergente, donde se considere la relación recursiva y retroactiva, dialógica, entre el espacio geográfico y el pensamiento de los diversos grupos humanos.

El predominio de la geocultura sobre la geopolítica y la geoconomía. No solamente la cultura está tomando preponderancia sobre las fuentes tradicionales del poder económico y político sino que se da una confrontación entre dos tipos de cultura. La geocultura dominante pretende la homogenización de la cultura desde arriba, desde los sueños e imágenes globales... Frente a la homogenización global desde arriba y para los de arriba, los proyectos alternativos buscan la diversidad cultural endógena, con identidad y autonomía complementarias capaz de crear el equilibrio y la armonía que la biodiversidad de la naturaleza logra en el medio ambiente. (Gorostiaga, 1997, p. 45)

Sin embargo, resulta necesario enfatizar el cambio de ángulo desde el cual se define esta construcción de un nuevo horizonte geocultural que construya probabilidades emergentes de humanización (Lonergan, 2017). No se está entendiendo la geocultura que nace del sistema geoeconómico todavía dominante, aunque ya en crisis, como plantea Wallerstein en su análisis sociológico. Éste sería el horizonte geocultural que ya está viviéndose en el planeta y que se ha introducido desde arriba: la geocultura homogeneizante del consumismo, la apariencia, el lujo, la comodidad, la felicidad entendida como gozo superficial y la inclusión selectiva de acuerdo con el nivel de ingresos de las personas y grupos.

La geocultura propuesta es la que está naciendo ya desde abajo, de manera silenciosa, como el principio de esperanza “del topo”, según le llaman Morin, Ciurana y Motta (2006). Se trata de una geocultura que valora y promueve la diversidad y la inclusión, con identidad y autonomía complementarias -como afirma Gorostiaga-, y con la capacidad de restaurar los equilibrios en la relación humanidad-naturaleza y humanidad-humanidad.

Esta visión de geocultura es afín a la planteada por Kuschner, la cual “[...] se da como una dimensión interna al sujeto y se orienta al diálogo, mientras que la geopolítica se sucede en términos contractualistas, y se enfoca en los enfrentamientos y disputas de poder y territorio [...]”; y la geoconomía se enfoca en la capacidad de consumo y en la disputa por el control de los mercados.

Se trata del horizonte geocultural que ha venido surgiendo de los movimientos sociales, las comunidades organizadas, la lucha contra la violencia y en pro de la paz, la promoción de los derechos humanos y de la justicia social, la resistencia democrática frente al surgimiento de los populismos autoritarios de izquierda y derecha, la búsqueda de fraternidad entre todos los seres humanos y de armonía con el medio ambiente, en fin, la construcción de otro mundo posible donde existan las condiciones para “no arrancar a nadie de su condición humana”, como pedía Antelme (Morin, 2006, p. 108).

El surgimiento de este nuevo horizonte lo proponía Gorostiaga (1997) para el período 2000-2020 y de alguna manera lo perfilaba la Organización de las Naciones Unidas para el 2030 a través del acuerdo global desglosado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), pero -como ya se ha dicho- se ha visto detenido por el retorno a la geopolítica a partir del surgimiento de liderazgos populistas carismáticos y la persistencia del bucle geopolítica-geoconomía revitalizado por estos retornos.

Sin embargo, resulta indispensable -como planteaba el mismo autor- seguir impulsando “[...] este consenso emergente de carácter gloncal (global-nacional-local) [...]” que “[...] exige más participación de los excluidos del sistema, más transparencia, y una auditoría social (accountability) permanente”.

A diferencia de la perspectiva geopolítica, la geocultura remite sujetos culturales que están siempre en constitución, ya que son sus prácticas culturales las que los definen y redefinen. Sus acciones están orientadas en términos éticos y no técnico-estratégicos, pues el sujeto nunca pierde el centro, el protagonismo. (Scherbatsky, 2015)

Este nuevo horizonte geocultural, que es planetario y -por tanto- promotor del diálogo intercultural para la construcción en común de ese otro mundo posible, debe ir remplazando al bucle geopolítica-geoconomía, poniendo al centro a los sujetos culturales siempre en construcción, a través de una educación renovada y orientada hacia la reforma del espíritu y no hacia los intereses políticos o económicos. Por ello, se enfatiza la orientación ética y no técnico-estratégica de este horizonte nuevo y renovador en el que el sujeto humano y el sujeto colectivo humanidad deben ser siempre el centro y el protagonista principal.

Los educadores de vocación tenemos una altísima responsabilidad en esta construcción de la geocultura desde abajo para romper con el círculo vicioso geopolítica-geocultura y apuntar a reformas educativas dinamizadas desde la base, mediante el trabajo colaborativo y con una mirada de largo aliento centrada en el proceso de humanización que mire más allá de lo económico, lo político y lo social. Mientras esta construcción no acabe de fraguarse, no habrá reformas educativas profundas y pertinentes para enfrentar los retos del cambio de época porque, como afirma Heredia (2020), “[...] si el futuro, que es la educación misma, se limita a la solución de problemas contingentes del presente, tal vez estemos frente a un problema de detención del tiempo y en una crisis general de la historia” (p. 11).

Cossío Villegas, D. (1974). El estilo personal de gobernar. México. Joaquín Mortiz.

Bauman, Z. (2020). Sobre la educación en un mundo líquido. Barcelona. Paidós.

Córdova, J.R. (2021). Educación e ideologías en el México Posrevolucionario (1921-1946); la formación del ciudadano en los proyectos de nación. *Atrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(13), 158-171.

<https://antropica.com.mx/ojs2/index.php/AntropicaRCSH/article/view/239/427>

Flores F., D. (2024). La geografía política del populismo: interacciones y dinámicas de la espacialidad del poder. *Revista Tlatelolco*, 3(1), 101-117.
https://puedjs.unam.mx/revista_tlatelolco/wp-content/uploads/2024/06/06-La-geografi%E2%95%A0ua-poli%E2%95%A0utica-del-populismo-interacciones-y-dina%E2%95%A0micas-de-la-espacialidad-del-poder.pdf

Gorostiaga, X. (1997). Ciudadanos del planeta y del siglo XXI. [Ponencia presentada en la Cumbre mundial de Copenhague]. *Perspectivas. Notas sobre intervención y acción social.* Universidad Católica Blas Cañas.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9574977.pdf>

Guzmán V., C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 1-11.
<https://doi.org/10.35362/rie3682779>

Han, B.Ch. (2012). La sociedad del cansancio. Madrid. Herder.

Heredia, M. (2020). Pedagogía e historia. La educación como tiempo de la historia. *Pedagogía y Saberes*, (52), 9-22.
<https://doi.org/10.17227/pys.num52-10628>

Jiménez Bastida, J.L. y Briones Peñalver, A.J. (2021). Geopolítica y Geoeconomía en el siglo XXI: nuevos instrumentos de estrategia en sectores de I+D y alta tecnología. *Economía industrial*, (420), 15-24.

Latapí, P. (1998). Tiempo educativo mexicano (tomo v). México. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Lonergan, B. (2006). Método en teología (4a. ed.). Madrid. Sígueme.

Lonergan, B. (2017). Insight. Estudio sobre la comprensión humana. (2ª. ed.). México. Sígueme/Universidad Iberoamericana.

López Calva, M. (2009). Educación humanista. Tres tomos. México. Ed. Gernika.

Martínez Rizo, F. (2001). La educación en México antes y después del 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, (27).
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie27a02.htm>

- Morin, E. (2001).** Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Ed. Nueva visión.
- Morin, E. (2003).** El Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Morin, E., E. R. Ciurana y R. D. Motta. (2006).** Educar en la era planetaria. Barcelona. Ed. GEDISA.
- Morin, E. (2006).** El método VI. Ética. Madrid. Ediciones Cátedra.
- _____. **(2016).** Cambiemos de vía. Lecciones de la pandemia. México. Paidós.
- _____. **(2020).** Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. México. Paidós.
- Loyo Bravo, E. (1999).** Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928. El Colegio de México. <https://muse.jhu.edu/book/74705>.
- Ramírez, J.A. y Acevedo F. de J. (2020).** La Reforma Educativa, el paradigma mexicano 2017-2019. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, 29(76), 83-100.
<https://www.redalyc.org/journal/340/34065195006/html/>
- Scherbosky, F. (2015).** Geocultura: un aporte de Rodolfo Kusch para pensar la cultura desde una perspectiva intercultural. REFP. Pensamiento e Ideas, (7), 43-52. https://www.cedinpe.unsam.edu.ar/sites/default/files/pdfs/scherbosky_federica-geocultura.pdf
- Suasnábar, C. (2017).** Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. Revista Española de Educación Comparada | núm. 30 (julio-diciembre 2017), pp. 112-135.
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/1678.pdf
- Vázquez, J.Z., Kazuhiro Kobayashi, J.M., Gonzalbo, P., Tanck de Estrada, D., & Staples, A. (1992).** La educación en la historia de México. El Colegio de México. <https://muse.jhu.edu/book/74683>.
- Wallerstein, I. (2007). Geopolítica y Geocultura, Editorial Kairós. Barcelona.