



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

***Práctica docente y sentidos de la enseñanza de
la Geografía en la UAEM, en el contexto de la
RIEMS***

Tesis

Que para obtener el grado de
Doctor en Educación

Línea de investigación:
Prácticas Institucionales y Formación Docente

Presenta:

Mtro. Raúl González Pérez

Tutor:

Dr. José Antonio Serrano Castañeda

Ciudad de México

Julio, 2017

Agradecimientos

Un hombre se forma tras una larga cola. Desesperado, elimina a quien está antes que él. Sigue con todos los de la fila. Hasta que otro hombre se detiene a su espalda....

José Emilio Pacheco

Dr. José Antonio Serrano Castañeda:

sus conocimientos, experiencia y dedicación hacia su labor como docente, me ha permitido pensar y actuar de forma distinta. Mi reconocimiento a sus invaluable aportes y recomendaciones al trabajo de tesis que ahora concluyo. Gracias Doctor Serrano por sus momentos de humor y comprensión.

Dr. Arturo Ballesteros Leiner:

concentrado en sus múltiples actividades, lo recuerdo por su profesional manera de acompañar la revisión mi trabajo de tesis. Gracias Doctor Ballesteros, sus observaciones fueron certeras.

Dr. Juan Mario Ramos Morales: no en pocas ocasiones me acerqué a usted para solicitar su apoyo durante el desarrollo de la investigación que aquí termino. Su ayuda incondicional se hizo presente cada vez que recuerdo el andamiaje de la indagación. Gracias Doctor Ramos por compartir sus conocimientos con un servidor.

Dra. María de la Luz Jiménez, Dra. Ivonne Twiggy Sandoval, Dra. Alma Dea Cerdá y Dra. Rosa María Torres:

su profesionalismo quedo grabado en mi memoria, después de sus atinadas contribuciones al documento que hoy finalizo. Gracias por su apoyo incondicional, estimadas doctoras.

Dedicatoria

Durante mucho tiempo [recurrí] a todos los medios para que la [sociedad] se enterara de [mi] existencia. [Agoté] la esperanza. Entonces [me di] cuenta de que [soy] un fantasma.

José Emilio Pacheco

A mi esposa Benita García Aguirre, por la abnegada entrega depositada a tu familia. Gracias Beny por compartir conmigo los sabores y sinsabores que tiene la vida.

A todos aquellos...

que por ingratitud...

A mis hijos Meggie González García y Raúl González García, inspiración de mi existencia, aliados de mis bromas y aventuras por el camino de la vida. Gracias hijos por obligarse a superar los obstáculos de la vida personal, familiar y profesional.

A mis padres Arcadio González y Daria Pérez, de los que aún soy objeto de sus consejos y regaños en la conducción de mi vida como persona, como padre de familia y como profesional. Gracias por darme la vida mis queridos viejos.

he dejado en el...

olvido.

A Fernando Carreto Bernal, por el ímpetu que lo caracteriza en el desarrollo profesional compartido. Muchas historias que documentar, numerosos caminos por andar, nuevas tareas por definir. El tiempo y el ánimo son tan fugaces que debemos apurar el paso, estimado amigo.

**Práctica docente y sentidos de la
enseñanza de la Geografía en la UAEM,
en el contexto de la RIEMS**

Índice

	Página
Introducción	9
Capítulo I. Fundamento teórico metodológico	18
Introducción	19
1.1 Interés por el objeto de estudio.	20
1.1.1 Biografía de un soñador.	20
1.1.2 Primera lección: nivel básico.....	21
1.1.3 Segunda lección: nivel medio superior y superior.....	23
1.1.4 Tercera lección: posgrado.....	26
1.2 Construcción del objeto de estudio.....	28
1.2.1 Camino rumbo a la investigación.....	28
1.2.2 El referente de la investigación.....	33
1.2.3 Los informantes como sujetos de estudio.....	37
1.3 Supuestos teóricos: el interaccionismo simbólico y las nociones entre sujeto, práctica docente e institución.....	39
1.3.1 Sujeto.....	47
1.3.2 Práctica docente.....	48
1.3.3 Institución.....	51
1.4 Apoyo metodológico: un enfoque cualitativo describe la investigación.....	53
1.4.1 Entrevista.....	55
1.4.2 Observación participante.....	59
1.4.3 Cédula de cuestionario.....	63

Capítulo II. Bachillerato universitario en México; un recorrido a través de sus reformas educativas.....	66
Introducción.....	67
2.1 La consolidación del bachillerato universitario en México.....	68
2.2 Reformas educativas a los planes de estudio del nivel medio superior de la UAEM.....	74
2.3 La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), una mirada desde los documentos oficiales.....	81
2.4 La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), desde la perspectiva de los entrevistados.....	87
2.5 Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS).....	94
2.6 Certificación en Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS).....	104
2.7 Bachillerato Certificado en Competencias.....	108
Capítulo III. Entre el discurso y el quehacer docente en la enseñanza de la Geografía.....	115
Introducción.....	116
3.1 Programas de estudio de Geografía en el bachillerato de la UAEM: enfoque teórico, contenido temático y metodológico.....	121
3.2 Las academias disciplinarias en la elaboración de programas de estudio.....	133
3.2.1 Peripecias en la Academia General de Geografía y su resultado en la elaboración del programa vigente.....	137
3.3 Perfil docente y cuadro de compatibilidad.....	147
3.4 Auxiliares del aprendizaje en la Enseñanza de la Geografía del Nivel Medio Superior; realidades y limitantes.....	157

Capítulo IV. Sujetos de la educación y prácticas docentes en la enseñanza de la Geografía, voz y sentido.....	164
Introducción.....	165
4.1 Docentes en Geografía; de la improvisación a la profesionalización.....	167
4.2 Tipologías del docente de Geografía.....	174
4.3 Estrategias educativas en la enseñanza de la Geografía, en el contexto de la RIEMS.....	178
4.4 La reforma en el aula.....	184
4.4.1 Estrategias de trabajo (ET).....	191
4.4.1.1 Inicio de clase.....	191
4.4.1.2 Llamado a la actividad.....	192
4.4.1.3 Inducción al tema.....	194
4.4.1.4 Analogías.....	195
4.4.1.5 Conocimiento empírico.....	197
4.4.1.6 Mitos y realidades.....	198
4.4.1.7 Interpelación: docente-alumno.....	200
4.4.2 Interacción docente-contenido-alumno (I D-C-A)	204
4.4.3 Material didáctico y otros recursos (MD Y OR)	208
Resultados y conclusiones finales.....	213
Referencias bibliográficas.....	235
Anexos.....	243

ÍNDICE DE TABLAS Y MAPAS

Número	Título	Página
1	Tabla 1. Modelo explicativo del posicionamiento teórico metodológico.	31
2	Tabla 2. Procedimiento metodológico.	32
3	Tabla 3. Planteles educativos de la escuela preparatoria dependientes de la UAEM.	34
4	Mapa 1. Planteles de la escuela preparatoria de la UAEM.	35
5	Mapa 2. Planteles de la escuela preparatoria de la UAEM. Toluca, Estado de México.	36
6	Tabla 4. Particularidades de los informantes.	38
7	Tabla 5. Pronunciamiento favorable del comité directivo (CD) del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB): planteles de la escuela preparatoria de la UAEM.	109
8	Tabla 6. Estructura y organización del plan de estudios para la escuela nacional preparatoria, propuesto por Gabino Barreda.	118
9	Tabla 7. Enfoques teóricos de la Geografía.	122
10	Tabla 8. Cuadro de compatibilidad en el bachillerato.	152
11	Tabla 9. Auxiliares del aprendizaje para la enseñanza de la Geografía.	159
12	Tabla 10. Resultados de la competencia.	210
13	Tabla 11. Bases cartográficas.	211

Introducción

Introducción

Intento abrazar al mundo, y no me alcanzan las manos; insisto andar sus caminos, y sólo dejo huellas en el suelo; anhelo su conquista para demostrar mi intrepidez, y simplemente he aprendido a transmitir su beldad, mediante la noble tarea de la enseñanza.

El sentido metafórico que se oculta en la frase anterior tiene para mí un significado, es el camino recorrido a lo largo de mi vida junto a la disciplina geográfica. Primero como estudiante de los distintos niveles educativos, después como docente del nivel medio superior, y ahora, como maestro-investigador de “La enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM”. Durante el trayecto de la investigación aludo al sentido metafórico para narrar el avance y contenido del trabajo de tesis: el interés por el objeto de estudio y su construcción, el bachillerato universitario, la práctica docente de la Geografía y el nuevo modelo educativo por competencias, son algunos aforismos que se ocultan en su estructura.

Encarno al geógrafo viajero que lucha incansablemente por investigar, comprender y relacionar a los fenómenos físico-naturales y socio-económicos que se producen en el planeta Tierra. El proyecto me acompaña desde el momento en que decido abrigar a la docencia como profesión y como medio de subsistencia. La transmisión del conocimiento de la Geografía a través de su enseñanza en el bachillerato, es mi recompensa. Los trabajos de licenciatura y maestría son la prueba fehaciente de mi interés por el conocimiento geográfico.

Ahora, con la adopción del nuevo modelo educativo por competencias en la UAEM, desde 2008, me he propuesto ampliar y seguir mi quehacer bajo la misma línea de investigación, “La enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM”. Me surgen así las primeras interrogantes: ¿Qué debo investigar sobre la enseñanza de la Geografía? ¿Cómo construir mi objeto de estudio? ¿Dónde realizar la investigación?

El ánimo de iniciar con la investigación y las interrogantes planteadas me han permitido encarar el reto. Comienzo un episodio más de mi trayectoria como profesor de Geografía en el Bachillerato de la UAEM. Con la ansiedad de conocer lo desconocido sobre la enseñanza de la disciplina; con el auspicio de valorar los estudios del nivel medio superior y de la ciencia geográfica; con el deseo de irrumpir la práctica educativa de mis compañeros docentes. El momento es oportuno para diferenciar y relacionar, en términos académicos, práctica educativa y práctica docente. En consonancia con García, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008):

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestros y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. (García, B., Loredo, J. y Carranza, G., 2008, p. 2)

Ambos conceptos son utilizados a lo largo de la indagación: se alude a la práctica educativa, cuando se apunta a la intervención pedagógica antes y después de los procesos interactivos en el aula; se puntualiza sobre la práctica docente, cuando se muestran los procesos educativos dentro del salón de clases. La tesis de la presente investigación, es la práctica docente.

He tomado la decisión porque concibo a la Geografía como parte del conocimiento universal que debiera investir al estudiante de cualquier nivel educativo. Porque de acuerdo con la literatura consultada para la indagación, el profesor es un proceso de creación y formación, con excesivos adeudos al momento de ejecutar su práctica educativa. Ante las opiniones esbozadas, el reto es aún mayor, no todo ha sido sencillo, en mi camino me tropiezo con los primeros obstáculos ¿Qué debo conocer del Bachillerato Universitario? ¿Qué debo investigar sobre la práctica docente de mis compañeros? ¿Qué debo saber de los alumnos?, más aún, ¿Qué debo juzgar de las autoridades educativas? En conclusión, me encuentro desorientado, no sé cuál es el rumbo que debe tomar mi proyecto de investigación.

Como todo viajero que desconoce lo que va a encontrar durante sus andanzas y con la mochila en la espalda cargada de ilusiones y esperanzas, llego a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Espacio académico donde encuentro respuesta a mis inquietudes al iniciar con los estudios de *Doctorado en Educación*, bajo la línea de Formación, *Prácticas Institucionales y Formación Docente*. Fue el conocimiento de nuevas posturas teóricas y metodológicas adquiridas durante mi estancia en la UPN, acompañadas de la enseñanza, consejos y revisiones de mi asesor de tesis, aunado a los comentarios de mis lectores y compañeros de clase los que coadyuvaron a delinear mi objeto de estudio, (la enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM). En palabras de Primero, L. (2008) “un objeto de estudio surge siempre de un proceso investigativo, aun cuando éste sea tan simple como el escolar, o tan complejo como el de la investigación científica” (p. 230).

Como institución educativa, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), aloja en su seno, a los estudios comprendidos entre la secundaria y la licenciatura, el nivel medio superior. De los nueve planteles de la escuela preparatoria que dependen de la UAEM, (durante la investigación, ahora son diez), elegí para la indagación, a los cinco planteles ubicados geográficamente en la Ciudad de Toluca, Estado de México. De acuerdo con la investigación, pretendo cumplir con el objetivo general diseñado para la misma: “Valorar la práctica docente y sentidos de la enseñanza de la Geografía en la UAEM, en el contexto de la RIEMS”.

La perspectiva de la investigación cualitativa ha permitido hallar los significados de la práctica docente de la Geografía, en el contexto de la RIEMS. La entrevista, la observación participante y la cédula de cuestionario, fueron los instrumentos metodológicos utilizados para dar cumplimiento con el objetivo general de la pesquisa. La entrevista fue aplicada a los sujetos de estudio (docentes y administrativos) que, por su formación disciplinaria, didáctica y pedagógica, tienen que ver con la RIEMS. La observación participante se llevó a cabo en el lugar de los hechos, es decir, durante la ejecución de la práctica docente.

La cédula de cuestionario se aplicó a mis compañeros profesores que imparten la asignatura. Al momento de la investigación ocupan el cargo como presidentes de academia de sus distintos planteles educativos, atienden sus labores como docentes de Geografía y testifican sobre sus compañeros de trabajo.

Los informantes como sujetos de estudio, son profesores de Geografía, algunos de ellos comparten la administración con la docencia en el nivel medio superior. Distintas circunstancias los han colocado frente a un grupo de alumnos para impartir las asignaturas del mapa curricular, entre las que se encuentra la Geografía. Al final de la indagación, me dispongo a dar cuenta de los resultados alcanzados. La investigación concluida respalda la opinión que ahora guardo sobre la *práctica docente, la enseñanza de la Geografía y la Reforma Integral de la Educación Media Superior en la UAEM.*

ESTRUCTURA DE LA TESIS:

La tarea no ha sido nada sencilla, pero sí muy gratificante, he terminado la investigación que lleva por título "*Práctica docente y sentidos de la enseñanza de la Geografía en la UAEM, en el contexto de la RIEMS*". Con la investigación ahora concluida puedo *dar cuenta de los significados de la práctica docente en la Geografía*, proyecto que mantuvo mi atención por el tiempo que duró la pesquisa. La traza la específico durante el trayecto del trabajo y en cada uno de los cuatro capítulos que la conforman, en su estructura, ofrezco un esbozo de su contenido temático y el propósito que le dio origen a cada uno de ellos.

Capítulo I. *Fundamento teórico metodológico.* Nada es tan sustancial en una investigación de corte cualitativo como la descripción de los motivos que han dado origen a la investigación que ahora expongo. El presente capítulo contiene el interés por el objeto de estudio, apartado donde relato algunos extractos de mi vida personal, familiar y académica que permitieron hilvanar, desde mi perspectiva, el inicio de la indagación.

La construcción del objeto de estudio me remite al gusto que he mantenido por la enseñanza de la Geografía, desde el momento en que decido estudiar a la disciplina como carrera profesional y abrigar a la docencia como medio de subsistencia. El referente de la investigación alude a las escuelas preparatorias dependientes de la UAEM, especial interés y por su ubicación geográfica, hago referencia a las escuelas preparatorias de la Ciudad de Toluca, Estado de México. Una vez construido el objeto de estudio, fue preciso diseñar las preguntas de investigación y objetivos que orientarían a la indagación. Finalmente, concluyo el capítulo con los supuestos teóricos sobre los que ahora descansa la investigación: el interaccionismo simbólico y las nociones entre sujeto, práctica docente e institución, analizados desde la perspectiva de algunos teóricos como Herbert Mead, John Dewey y Herbert Blumer.

Capítulo II. *Bachillerato universitario en México; un recorrido a través de sus reformas educativas*. Al momento en que decido darle continuidad a la investigación que por mucho tiempo me ha ocupado sobre la enseñanza de la Geografía, no podía faltar la inclusión de los temas educativos que actualmente imperan en el país. Refiero mi comentario a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), puesta en marcha desde 2008, en la UAEM. De acuerdo con los resultados de la investigación, la RIEMS no fue recibida con beneplácito en el claustro académico del nivel medio superior de la UAEM. Su operatividad dista mucho de los principios que insinúa en su estructura.

El resultado, hasta ahora, y para la indagación que aquí presento, es dar cuenta, sobre las características, importancia y operatividad de la Reforma Educativa en boga. Inicio mi recorrido, *grosso modo*, a partir del origen y sentido por los que han transitado los estudios del nivel medio superior desde su institucionalización en México y su análisis comparativo con otros países. Los precedentes de las reformas educativas de la UAEM, vistos como la base sobre la cual se apoyan los estudios del bachillerato.

No falta el análisis minucioso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y los preceptos que la conforman: Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), Certificación en Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS) y el Bachillerato Certificado en Competencias analizado como un requisito para ingresar al Sistema Nacional del Bachillerato (SNB). La voz de mis informantes y los supuestos teóricos sobre las reformas educativas del nivel medio superior de la UAEM, son el resultado del contenido que presento en este apartado de la tesis.

Capítulo III. *Entre el discurso y el quehacer docente en la enseñanza de la Geografía*. La práctica docente de la Geografía ha sido reglamentada en los estatutos universitarios. Lo instituido certifica el encargo del profesor, lo instituyente abre la oportunidad de puntualizar sobre el quehacer docente de la Geografía. El propósito del presente apartado es dar a conocer las particularidades que aquejan a la práctica educativa del docente. En su organización, hago un recorrido analítico de los programas de Geografía en el bachillerato de la UAEM, su enfoque teórico, contenido temático y metodológico. Describo a los sujetos que elaboran los programas de la asignatura y la participación, en esta tarea, de la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior (DENMS).

Puntualizo el perfil docente y cuadro de compatibilidad en la asignación de la Geografía para su enseñanza (apartado que profundizo en el capítulo IV, inciso 4.1 Docentes en Geografía; de la improvisación a la profesionalización). Utilizo las palabras de Sennett, R. (2012) “aunque la cooperación se deba a que nuestros recursos propios no son suficientes, en muchas relaciones sociales no sabemos exactamente que necesitamos de los demás, ni que deberían esperar ellos de nosotros” (p. 10). De igual forma, doy cuenta de la práctica docente a través del estudio, elaboración y utilización de los auxiliares del aprendizaje en la enseñanza de la Geografía.

Es la confrontación de la institución, entre: los documentos que hacen posible la existencia de la disciplina geográfica en el nivel medio superior de la UAEM; y la participación de los sujetos de la educación, en la construcción de la práctica educativa de los docentes.

Capítulo IV. *Sujetos de la educación y prácticas docentes en la enseñanza de la Geografía, voz y sentido.* Toda reforma educativa conlleva un análisis profundo de su contenido y manipulación. Los sujetos de la educación (docentes, alumnos y personal administrativo, incluido el escenario donde se lleva a cabo la práctica educativa) dan cuenta del proceso. Para este fin estructuro el contenido del presente capítulo en cuatro apartados:

El primero, *Docentes en Geografía; de la improvisación a la profesionalización* y la interrogante que de este apartado surge ¿Quién ha quedado a deber en la profesionalización del docente de la Geografía?, y como el docente manifiesta su deber ante la institución educativa y con la disciplina geográfica.

En el segundo apartado, *Tipologías del docente en Geografía*, explico en términos académicos, quién es el docente que imparte el conocimiento geográfico, su perfil disciplinario, académico y pedagógico, y su saber en el nivel medio superior de la UAEM. Por último, la postura que asume el docente de la Geografía en su quehacer cotidiano, a partir de la inclusión de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

En el tercero, *Estrategias educativas en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía, en el contexto de la RIEMS*, aludo a las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por los docentes y discentes en la construcción de su práctica educativa, desde el momento en que la UAEM adoptara el nuevo modelo educativo por competencias.

En el cuarto apartado, *La reforma en el aula*, detallo a través de la observación realizada a mis informantes, compañeros docentes de la Geografía, sobre su práctica educativa, las estrategias de trabajo, la interacción docente-contenido-alumnos, así como el material didáctico y otros recursos utilizados por los actores de la educación. En general, proporciono el testimonio de los sujetos docentes y discentes que viven la práctica educativa de la disciplina geográfica dentro y fuera del salón de clases.

La investigación termina con el último apartado, *Resultados y conclusiones finales*. Su contenido lo describo en varios sentidos: el proceso de indagación y el interés por la Geografía desde los primeros niveles educativos de mi vida profesional; los fundamentos teórico-metodológicos y los referentes empíricos que conducen a la pesquisa; los resultados y conclusiones finales de la investigación; mi implicación en el proceso de indagación y cómo lo que hago me afecta a mí y a mi profesión. Finalizo este apartado con un panorama de propuestas de indagación, con dos vertientes: la primera, definida como líneas de acción, y la segunda como líneas de investigación que pudieran desprenderse de mi trabajo.

Capítulo I

Fundamento teórico metodológico

Capítulo I. Fundamento teórico metodológico

Introducción

Numerosos caminos he andado en la vida, disímiles me han parecido hasta ahora. Me pregunto, ¿acaso debo mirar atrás para encontrar coincidencia? No perder de vista las huellas que mis pies han dejado en el suelo, me permiten recordar pasajes de mi vida, experiencias convenientes en lo venidero, desasosiego que me anima a seguir la travesía de mi formación profesional. Hoy, es el momento oportuno para darle continuidad al entendimiento de mi quehacer como docente del nivel medio superior. En esta ocasión, me ciño a la “Práctica docente y sentidos de la enseñanza de la Geografía en la UAEM, en el contexto de la RIEMS”. Dispuesto a retomar el camino, en uno de esos andares encontré en el recodo de una biblioteca, un libro de Geografía del maestro Antonio Sánchez Molina “Síntesis geográfica de México”, al abrirlo, leí el siguiente mensaje:

Estímese que mientras al estudiante de cada localidad, en cada municipio, no se le enseñe a conocer en el nivel preciso los aspectos básicos de la geografía física y de la geografía humana del lugar que habita, así como lograr el mejor aprovechamiento de los recursos con que cuenta en el medio en que reside, desde el suelo que pisa, el aire que respira, el agua que lo vivifica. La geografía seguirá siendo lo que fue siempre para la gran mayoría: *Una materia hermosa para los que sueñan, una asignatura valiosa para los que piensan y una disciplina científica ejemplar para los que actúan.* (Sánchez, A., 1963, s/p)

Entusiasmado por el mensaje del maestro Sánchez Molina, me hundo en mis pensamientos para meditar su contenido y aceptar el reto. Como lo anuncié en párrafos anteriores, aspiro valorar los estudios del nivel medio superior y de la disciplina geográfica. Deseo irrumpir la práctica docente de mis compañeros profesores. Quiero hacerlo, además, en mi calidad de profesor de Geografía del Bachillerato de la UAEM, y porque lo veo pertinente, quiero iniciar con mi trayectoria de vida, ubicada en mi camino como estudiante, en mi desarrollo como docente de Geografía, en mi anhelo por estar al tanto de los cambios que bien disimula la enseñanza de esta ciencia.

1.1 Interés por el objeto de estudio

Nunca antes me sentí tan comprometido conmigo mismo para revelar por qué he dedicado parte de mi vida profesional (más de tres décadas) a la enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM. Bajo cierta reserva de mis comentarios, pienso que todo esto tiene que ver con el lugar que me vio nacer; con la educación que emana de un hogar brindada por mis progenitores; con la fortuna de haber formado parte de una familia de clase media, más tarde, con el recorrido escolar institucionalizado. Por lo tanto, la manera más honesta de encontrar respuesta a mis titubeos, es a través de la representación de mi propia trayectoria de vida, ubicada en mi camino como hijo, como hermano, como estudiante, como docente de Geografía. Mi trayecto biográfico (biografía de un soñador), lo enmarco en una serie de acontecimientos a los que conceptúo como lecciones de mi vida personal y académica, y que tienen que ver con el interés por la práctica docente de la Geografía.

1.1.1. *Biografía de un soñador*

Originario de Toluca Estado de México, nací un viernes de Dolores, 13 de abril de 1962, para ser preciso. De mi familia nuclear ocupó el tercer lugar de los hermanos: Rogelio, Gloria, *Raúl*, José Luis, Guadalupe y Martha. Mi padre, Arcadio González, oriundo del Municipio de Toluca, Estado de México. Mi madre, Daría Pérez, nacida en un pueblo llamado El Capulín, Municipio de Contepec, Michoacán. Mi padre albañil y mi madre dedicada al hogar, unieron sus vidas con el propósito de formar una familia, bajo la responsabilidad anhelante, pero también muy limitada de nuestra educación familiar y académica. Mis padres terminaron por proveernos de lo mínimo necesario durante el proceso de formación como hijos de familia, se descuidó en mucho nuestro anhelo por alcanzar una carrera profesional; no los culpo, fue la misma situación tan efímera la que no les permitió cumplir cabalmente con su adeudo.

Por el contrario, agradezco profundamente su perseverante lucha por inculcarnos la mejor educación que existe, la que emana del hogar. Por más de veinte años vivimos en la ciudad de Toluca, Estado de México, en casa de mi abuela paterna, junto a su pequeña parcela cultivable. Así que los primeros doce años de mi vida estuvieron ligados a lo que producía ese pedazo de tierra, pues lo que se recogía como cosecha, significaba el complemento de los víveres que se colocaban en la mesa.

Mis padres me enseñaron a cultivar la tierra, a caminar descalzo en el surco para depositar la semilla y cubrirla con el pie. La finalidad, el consumo familiar. Mis padres explotaron al máximo ese pedazo de tierra, decían que “la tierra es como una segunda madre, nos mantiene y nos cuida”. Cuánta verdad en estas palabras, cuánta necesidad por interpretar estos mensajes, pues en un sinnúmero de ocasiones, busqué afanosamente en la milpa, algún producto vegetal: nopales, quelites, frutos, algo que saciara el hambre de mis hermanos y la mía, mientras mis padres hacían lo propio en su trabajo. Así que aprendí a esperar siempre atento a que la semilla germinara para arrimarle su tierrita y recoger con satisfacción la cosecha. No menos importante fue también para mí la crianza de animales de corral sobre la misma tierra que me vio nacer: gallinas, patos, palomos, guajolotes, cerdos, borregos. Alimentarlos, vacunarlos, asear su cuchitril, fue responsabilidad de nosotros como hijos. La recompensa, una gran fiesta cuando había carne fresca en la mesa.

1.1.2 Primera lección: nivel básico

La siembra y crianza de animales de corral me acompañaron durante mis estudios de primaria y secundaria. Aprender a leer y escribir en la primaria me permitió, además de cumplir con mis labores de casa, memorizar nombres de calles, desarrollar el sentido de la orientación, calcular el horario según la posición del astro sol, es decir, empecé a conocer y describir mi entorno geográfico. Fue necesario,

pues, junto a mi hermano menor, caminamos con rumbo a la escuela por el tiempo que duraron los estudios de primaria.

Viene a mi mente un acontecimiento relacionado con el cultivo de árboles frutales. Sucedió cuando el director de la primaria nos regaló a cada niño un árbol frutal. A mí me correspondió un manzano. Tan luego como llegué a casa lo sembré, nunca dio frutos. Me quedó la sensación de haber hecho lo que a mí me gustaba, sembrar esperanza. Poco me duró el gusto, pues la urbanización redujo en mucho la propiedad de mis ancestros, y con esto, el cambio de actividad para mis padres. Mi padre dedicó el resto de su vida a la albañilería, y mi madre durante mucho tiempo como empleada doméstica.

En la secundaria, ajeno a las actividades del campo y con otra visión sobre el urbanismo, incursioné en el trabajo informal, me dediqué a laborar como “cerillo” en un centro comercial, como “cubetero” en el fútbol, “revendedor” de boletos en las funciones de cine y otros menesteres. Las propinas fueron buenas y suficientes para apoyar a mis padres con los gastos derivados de mis estudios. Por otro lado, mi condición familiar y económica no daba para pensar en vacaciones de placer, a menos que fuera al pueblo de mi madre, por cierto, tengo bonitos recuerdos de ese lugar. El contacto con la naturaleza, los paisajes naturales por demás agradables, los animales y vegetales diversos, los alimentos, las costumbres y tradiciones, poco a poco me dieron más elementos para darme cuenta de lo atractivo que resultaba para mí, encontrarme en un ambiente diferente al de una zona urbana, sus características campestres resultaron ser un ganchito más en la decisión profesional que más tarde habría de elegir.

En el último año de mis estudios de secundaria, en la materia de orientación educativa, nos aplicaron un test, el propósito fue dilucidar sobre nuestro futuro profesional. Yo salí con un alto grado de inclinación hacia las ciencias agropecuarias, lo que me emocionó bastante, pues cabía la posibilidad de estudiar agronomía, interés muy personal, ya que era la única forma de regresar a las actividades del

campo. Todo quedó en documentos y buenas intenciones. La carrera de agronomía se impartía, para ese entonces, únicamente en la escuela de Chapingo, ubicada en la Ciudad de México. No existía la posibilidad de estudiar lejos de casa, asunto olvidado.

1.1.3 Segunda lección: nivel medio superior y superior

En 1978 ingresé a la Escuela Preparatoria “Ignacio Ramírez Calzada” de la UAEM, la incertidumbre sobre mi futuro profesional invade mis pensamientos cada vez que me detengo a reflexionar sobre el tema, el tiempo sigue su curso sin reparar en el problema. Al momento, el plan de estudios correspondía al Bachillerato especializado conocido como “sistema de bloques”, se cursaba en dos años. Este plan de estudios fue implementado sólo en algunas preparatorias de la Universidad por más de una década, de 1971 a 1982. Las asignaturas se cursaban en once bloques de dos meses cada uno. Los primeros nueve bloques constituían el tronco común del bachillerato y los dos últimos eran de especialidad con siete opciones a elegir: Ciencias de la Salud, Ciencias Económico-Administrativas, Ciencias Químicas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Conducta, Físico-Matemático y Arquitectura. Me pregunté ¿Cuál es el Bachillerato especializado que debo elegir? La elección iba de acuerdo a los intereses e inclinación del alumno al momento de seleccionar la carrera que deseara emprender como futuro profesional. Las distintas facultades y licenciaturas de la Universidad de acuerdo con sus planes y programas de estudio, aceptarían a los alumnos, según el Bachillerato especializado.

Durante mi estancia en la preparatoria, surgieron algunos eventos que bien vale la pena recordar ahora, porque los considero significativos en lo que fue la decisión de mi futuro profesional como docente de Geografía en el nivel medio superior. El primer acontecimiento tiene que ver con mi maestro de Geografía, Ignacio o “Nacho” como también le decían sus compañeros de trabajo.

Para mí no fue un buen profesor de la asignatura, pero lo recuerdo por su indiferente forma de impartir su clase, defensor indiscutible del auto-aprendizaje. Esta situación me permite acudir con frecuencia a las bibliotecas públicas, el propósito: cumplir con las tareas escritas e ilustradas de Geografía. Con este suceso descubrí nuevos e interesantes temas de la disciplina geográfica que llamaron mi atención.

El segundo evento se presentó cuando un compañero del bachillerato me pidió suplirlo por unos días ante un grupo de alumnos. Mi amigo trabajaba en una escuela primaria donde se ofrecía educación para los adultos durante el turno vespertino, se les enseñaba a leer y escribir, especialmente. No me fue mal, al contrario, me sentí importante y comprometido con estos alumnos mayores de edad. No pude continuar con ellos, mi compañero regresó de vacaciones.

El momento de la decisión llegó, qué bachillerato especializado elegir para cursarlo durante los últimos dos bloques de los estudios de preparatoria. Qué difícil situación cuando no se cuenta con la orientación vocacional adecuada. Primer error, opto por Ciencias de la Conducta (1980), la intención, ingresar a la Facultad de Ciencias de la Conducta, ahora Facultad de Psicología. Sólo permanezco quince días, renuncié a los estudios de Psicología, a decir verdad, no encontré mi vocación en esta licenciatura. Un año sin estudiar formalmente, tiempo de reflexión y decisión sobre mi futuro profesional. Regresé a la preparatoria y concluí el bachillerato especializado en Ciencias Sociales (1981), bachillerato que, según investigué, solicitaba la Escuela de Geografía para su ingreso, había decidido estudiar la Licenciatura en Geografía.

Transcurría el año de 1981, septiembre para ser exacto, me encontraba fuera de la Escuela de Geografía, “ahora llamada Facultad de Geografía de la UAEM”. Es mi primer día de clases como alumno, y como todo principiante, desconozco hasta el más mínimo rincón del espacio académico que ha de abrigarme en lo venidero, por más de cuatro años.

Inicia el primer semestre de la carrera y con éste, las primeras asignaturas, todas interesantes para mí, más aún, aquellas que incluyen en sus programas educativos las prácticas de campo (en el capítulo IV, abordo el tema). ¿Cuántas experiencias agradables, y otras no tanto, compartimos entre alumnos y docentes? ¿Cuánto conocimiento científico y empírico, discutido con mis compañeros a la luz del día, incluso de noche, bajo el tenue resplandor de las estrellas? ¿De cuántas bromas fuimos testigos o partícipes durante las prácticas de campo, al interior del país?

Cursaba el segundo semestre de la carrera cuando se presentó la oportunidad de impartir clases de Geografía en una escuela preparatoria, incorporada a la UAEM. Era asistente del doctor en Filosofía Ricardo Perfecto Sánchez, estimado profesor de la preparatoria. No perdí la oportunidad, lo hice pensando primero en mi precaria situación económica, después, en volver a vivir aquella experiencia que había tenido con aquel grupo de estudiantes de mayor edad que yo. La situación no cambió mucho, los alumnos con los que me inicié formalmente como docente del nivel medio superior, en el área de Geografía, también fueron alumnos mayores de edad.

En 1985 terminé con los estudios de licenciatura. Aún bajo el amparo de la docencia, impartí clases en la preparatoria, no sólo de Geografía, incluí otras materias acordes con mi formación y gusto: Métodos de la investigación, Estadística, Problemas Económicos, Sociales y Políticos de México, sólo por mencionar algunas de ellas. Para entonces la práctica educativa del docente de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM, se desarrolló inicialmente a partir de las reuniones de academia organizadas por la coordinación de preparatorias incorporadas. En estas reuniones —presididas por los profesores de cada asignatura— se tomaban acuerdos referentes a la elaboración de exámenes, contenidos temáticos de acuerdo con el programa de estudios, evaluación del curso, estrategias de enseñanza y aprendizaje, trabajos y otras actividades propias de cada asignatura.

Muy pronto las reuniones de academia de Geografía fueron escenarios de acalorados debates en torno a la necesidad de reestructurar el programa de la asignatura, calificado como obsoleto por los propios compañeros docentes que imparten la materia. Mi tema de tesis de licenciatura, está a la vista *Propuesta de un nuevo programa para la enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM*. Así, un grupo bastante numeroso de compañeros docentes, en su mayoría geógrafos, decidimos elaborar el nuevo programa de Geografía, al final del camino, sólo quedamos tres interesados, quienes concluimos con éxito el proyecto.

1.1.4 Tercera lección: posgrado

En 1992 ingresé a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con el propósito de cursar la Maestría en Geografía (evaluación y conservación de recursos naturales). Combiné mi trabajo como docente del nivel medio superior en la UAEM, con el recorrido de la Ciudad de Toluca a la Ciudad de México y las clases presenciales de mis estudios de maestría. Análisis de contenidos y discusiones entre compañeros y maestros estuvieron presentes en los Seminarios Monográficos y Seminarios de Investigación y Tesis durante los tres años que duró la Maestría. En 1995 concluí mis estudios de posgrado. Por motivos personales y familiares abandoné por casi una década la intención de titularme. Tiempo después (2003), el encuentro con el doctor Fernando quien fuera mi director de tesis tuvo resultados alentadores, pues a sugerencia de él mismo elegí el tema que más tarde se habría de convertir en el trabajo de tesis *La enseñanza de la Geografía en América Latina: una perspectiva desde los EGAL 1987-2005*.

Los Encuentros de Geógrafos de América Latina (EGAL) son eventos académicos y de investigación científica que se llevan a cabo cada dos años en diversos países de América Latina. Las temáticas generales tratadas y discutidas por los geógrafos docentes e investigadores de la disciplina en estos eventos, han girado, en la mayoría de los casos, en torno a temas como: Teoría e investigación en Geografía, Enseñanza de la Geografía y el Ejercicio profesional del geógrafo.

Estos eventos académicos y de investigación científica significaron para mí, un referente teórico-metodológico en la construcción y diseño de la presente investigación. “El primer EGAL se presentó en Aguas de San Pedro, pequeña ciudad al interior de San Paulo, Brasil 1987” (Trinca, D., 2008, p. 5). Posterior al primer encuentro de geógrafos de América Latina, se han presentado quince más, los países anfitriones han sido: Uruguay, Montevideo 1989; México, Toluca 1991; Venezuela, Mérida 1993; Cuba, La Habana 1995; Puerto Rico, San Juan 1997; Argentina, Buenos Aires 1999; Chile, Santiago 2001; México, Yucatán 2003; Brasil, San Paulo 2005; Colombia, Bogotá 2007; Uruguay, Montevideo 2009; Costa Rica, San José 2011; Perú, Lima 2013; Cuba, La Habana 2015 y recientemente Bolivia, La Paz 2017.

Haber tomado la decisión de continuar con mis estudios de doctorado en educación, bajo la línea de investigación Prácticas institucionales y formación docente, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), no fue sencillo para mí. Al principio quise realizar una investigación que fuera más allá del simple conocimiento sobre la enseñanza de la Geografía, es decir, me entusiasmé tanto que pretendí abarcar a la enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior para todo el país. A decir verdad, no tenía claro mi objeto de estudio.

El tiempo que permanecí en la UPN fue determinante en la construcción de mi objeto de estudio. Acompañado en todo momento por mi asesor de tesis y sus invaluable consejos me permitieron, finalmente, darle otro rumbo a mis falsas inquietudes. A partir de ese momento —fue un reto para mí— desentrañar la trayectoria que en materia educativa ha tenido la práctica docente de la Geografía en la UAEM, bajo el auspicio del nuevo modelo educativo por competencias. La orientación pedagógica de mi asesor de tesis tiene resultados favorables en la construcción de mi objeto de estudio y el título que emana de sus comentarios para el trabajo que aquí presento.

1.2 Construcción del objeto de estudio

1. 2. 1 Camino rumbo a la investigación

Han transcurrido más de treinta años desde aquel día en que pisé por primera vez un salón de clases en calidad de profesor. Mi compromiso, impartir una clase de Geografía en el nivel medio superior de la UAEM. Los primeros años como docente los trabajé en escuelas incorporadas a la UAEM; tiempo después, me integré a la planta docente de algunas escuelas preparatoria dependientes de la UAEM: plantel Cuauhtémoc, Prepa 3; Plantel Ángel María Garibay Kintana, Prepa 5; Plantel Isidro Fabela Alfaro, Prepa 9 y Plantel Nezahualcóyotl, Prepa 2, del cual, hasta el día de hoy, soy profesor de asignatura, con calidad de definitivo desde 2002. Imparto materias como metodología de la investigación I y II, estadística, toma de decisiones, cultura ambiental y desarrollo sustentable y “por supuesto” Geografía, ambiente y sociedad.

Justamente es en este nivel educativo, donde encuentro la esencia de mi quehacer profesional, más aún, como docente de Geografía. Empiezo a cosechar lo que en algún momento de mi vida sembré, la ilusión de enseñar Geografía.

Impartir una clase de Geografía en el Bachillerato es fácil, —dicen los que no son geógrafos— y se les presenta la oportunidad de hacerlo. ¿Qué tan difícil será describir a la Tierra? porque en el sentido estricto de la palabra, el término Geografía, proviene de dos prefijos griegos, *geos*: Tierra y *grafos*: descripción, por lo tanto, la palabra Geografía significa, etimológicamente, Descripción de la Tierra. Les deseo éxito a quienes, sin tener la formación disciplinaria, emprenden el reto. En tanto, me uno a los docentes en Geografía y especialistas en la disciplina para utilizar las siguientes aseveraciones: ¿Quién más que el experto en Geografía para describir a la Tierra? ¿Quién más que el geógrafo que abriga a la docencia como su principal actividad profesional, para hacerlo aún mejor? ¿Quién más que el geógrafo docente que tiene el compromiso con sus educandos y la sociedad, de mantenerse

actualizado científica y pedagógicamente, para ejercer su práctica educativa? Valga recordar las palabras del autor, Cossío De, (1906) a favor de mi actividad profesional, como docente de Geografía:

El verdadero geógrafo, no es el que escribe los libros de texto, sino el que recorre el país, lo estudia, lo describe y levanta su carta. Más geografía sabe el que solamente sabe orientarse —que al fin orientación es el término primordial para el conocimiento y descripción de la Tierra— que el que, sin saber esto, señala fácilmente en el mapa mares, ríos, montes y ciudades. (Cossío De, 1906. En Moreno, A. y Marrón, M. J. 1995, p. 163)

Relacionado con el mensaje del autor viene a mi mente una frase de mi profesor Jaime Humberto Graniel Graniel, entrañable maestro, especialista en Geomorfología en la Facultad de Geografía de la UAEM, —La Geografía no se enseña alrededor de cuatro paredes, la Geografía se aprende en el escenario donde se producen los hechos y fenómenos—. Ambos autores convienen que, para describir a la Tierra, es preciso recorrer el mundo, el continente, el país, el estado, el municipio, el entorno geográfico, más aún, estudiar Geografía. Mi formación como docente de Geografía en el nivel medio superior, me ha comprometido a seguir bajo la misma línea de investigación, por eso estoy aquí, atento a los cambios que en materia educativa presenta la enseñanza de la Geografía, bajo el amparo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Surgen así las interrogantes y objetivos que conducen a la presente investigación, en aras de dar cuenta sobre la *práctica docente y sentidos de la enseñanza de la Geografía en la UAEM, en el contexto de la RIEMS*. Los objetivos y preguntas de investigación fueron diseñadas con la intención de que exista correspondencia entre las mismas. El objetivo general se corresponde con el objeto de estudio. De igual forma, para cada capítulo ha sido diseñado su objetivo particular y pregunta de investigación.

Preguntas de investigación:

- ✓ ¿Cuál es la relación que existe entre el yo investigador, y el fundamento teórico-metodológico diseñado para la investigación?
- ✓ ¿Cuáles son las particularidades del bachillerato universitario en México, de las reformas educativas y planes de estudio en el NMS de la UAEM?
- ✓ ¿Qué relación existe entre el discurso institucional y la participación del sujeto, en la construcción de la práctica docente de Geografía, en el contexto de la RIEMS?
- ✓ ¿Quiénes son los sujetos de la enseñanza de la Geografía, en el contexto de la RIEMS, y los sentidos elaborados en la UAEM?

Las preguntas de investigación me llevan a plantear los objetivos que han de conducir la indagación.

OBJETIVO GENERAL

- ✓ Valorar la práctica docente y sentidos de la enseñanza de la Geografía en la UAEM, en el contexto de la RIEMS.

OBJETIVOS PARTICULARES

- ✓ Justificar el interés por el objeto de estudio, los supuestos teóricos y apoyo metodológico que sostienen a la investigación.
- ✓ Enunciar las particularidades del bachillerato universitario en México, de las reformas educativas y planes de estudio en el NMS de la UAEM, con especial interés en la RIEMS.
- ✓ Analizar la correlación entre el discurso institucional y la participación del sujeto, en la construcción de la práctica docente de la Geografía, en el contexto de la RIEMS.
- ✓ Reconocer a los sujetos de la enseñanza de la Geografía, en el contexto de la RIEMS y los sentidos elaborados en la UAEM.

Derivado del proceso académico en los seminarios de investigación y tesis llevados a cabo durante el doctorado, se asume el posicionamiento teórico metodológico para la investigación. Es la relación que guarda el marco teórico: *teoría, método y técnica*, junto al enfoque metodológico: *entrevista, observación participante y cédula de cuestionario*, seleccionados para la indagación. La adquisición e interpretación de los datos de tipo cualitativo, le han dado sentido a la investigación. Los supuestos teóricos: *sujeto, práctica docente e institución*, de cara a los informantes como sujetos de estudio: *docentes, alumnos y administrativos*, complementan el trabajo.

La teoría sociológica del interaccionismo simbólico propuesta por Blúmer, H. (1982), estudia la conducta observable en pequeña escala donde se construyen significados. La práctica docente y sentidos de la enseñanza de la Geografía en la UAEM, en el contexto de la RIEMS, representa un ejercicio para su disertación. Es a través de la investigación cualitativa apoyada en la micro-sociología, como se ha logrado conocer y describir las formas en que los actores sociales realizan su quehacer educativo.

Tabla 1

MODELO EXPLICATIVO DEL POSICIONAMIENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

Supuestos teóricos	Enfoque metodológico	Fuentes e instrumentos de recolección	Informantes como sujetos de estudio
Teoría	Interaccionismo simbólico	Sujeto	Docentes de Geografía
		Práctica docente	
		Institución	
Método	Cualitativo	Micro-sociología	
Técnica	Recolección de: testimonios orales, escritos y de observación.	Entrevista	Docentes / Administrativos
		Observación participante	Docente - alumnos
		Cédula de cuestionario	Presidentes de la academia de Geografía

Fuente: Carreto, F., 2016, p. 69.

De acuerdo con De la Torre, E. y Navarro, R., (1981), el procedimiento metodológico indica las fases por las que ha transitado la investigación. La información se describe en la siguiente tabla y se describen las tres fases al final de la misma.

Tabla 2

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Fase	Posicionamiento teórico - metodológico	Productos
Investigadora	Objeto de estudio	La enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM, en el contexto de la RIEMS.
	Teoría	Interaccionismo simbólico
	Método	Cualitativo a través de la micro-sociología
	Técnica	Recolección de testimonios orales, escritos y de observación.
Sistematizadora	Selección de informantes como sujetos de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> • Testimonio de profesores • Testimonio de alumnos • Testimonio de administrativos
	Instrumentos de recolección de datos	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Observación participante • Cédula de cuestionario
	Procedimiento cualitativo	Interpretación de los instrumentos de recolección de datos.
	Análisis y discusión	Resultados y conclusiones orientados en tres sentidos: (1) Resultados en mi como profesionista. (2) Resultados y contribución de mi investigación. (3) Propuestas de indagación que pudieran desprenderse a partir de mi trabajo.
Expositiva	Discurso científico	<ul style="list-style-type: none"> • Documento escrito • Exposición oral

Fuente: De la Torre, E. y Navarro, R., 1981. En González, R. y Carreto, F., 2009, p. 4.

Fase investigadora, se descubren nuevos aspectos de los elementos ya conocidos, se establecen relaciones entre unos y otros para criticar de forma razonada y práctica. Fase sistematizadora, se ordena el material recopilado, mostrando su valor y beneficio, su contenido se interpreta de acuerdo con las normas de la investigación. Fase expositiva, se ordena el conocimiento adquirido con la intención de presentarlo en forma oral y escrita, a través del discurso científico. Es el medio por el cual se transmite a los demás lo que la mente fue capaz de crear.

1.2.2 El referente de la investigación

No pretendo en este apartado profundizar acerca del referente de la indagación, los Planteles Educativos de la Escuela Preparatoria de la UAEM, sin embargo, hago mención de ellos como el punto de partida de la investigación. El sentido de ubicación es una característica que acompaña a la Geografía en cualquier tipo de estudio, bajo esta premisa, refiero mi comentario al Estado de México como el lugar donde se localizan las diez Escuelas Preparatorias dependientes de la UAEM. Asimismo, tomo en cuenta como parte del referente, al personal administrativo, docentes y alumnos, con su testimonio oral y escrito, han hecho posible la investigación.

De acuerdo con datos proporcionados por INEGI (2010), el Estado de México es la Entidad Federativa con mayor cantidad de población en el país, sus más de quince millones de habitantes (15 175 862), lo hacen ocupar el segundo Estado de la República Mexicana con mayor densidad poblacional (679 hab./km²). De los 125 municipios en los que se divide al Estado de México, Toluca, su capital, es el cuarto más poblado del Estado, con 819 679 habitantes, después de Ecatepec, Nezahualcóyotl y Naucalpan, respectivamente, los cuales forman parte de la zona metropolitana del Valle de México. Al mismo tiempo, el Municipio de Toluca, Estado de México, cuenta con 97 localidades ubicadas a su alrededor. De estas localidades junto a la capital del Estado de México, Toluca, —se presume—, son las que aportan más estudiantes a las preparatorias de la UAEM.

La UAEM cuenta con diez planteles educativos de la Escuela Preparatoria, cinco de estos planteles se localizan en el municipio de Toluca, uno en Texcoco, otro en Amecameca, uno más en Tenancingo, otro en Atlacomulco y el de reciente creación en el municipio de Almoloya de Alquisiras.

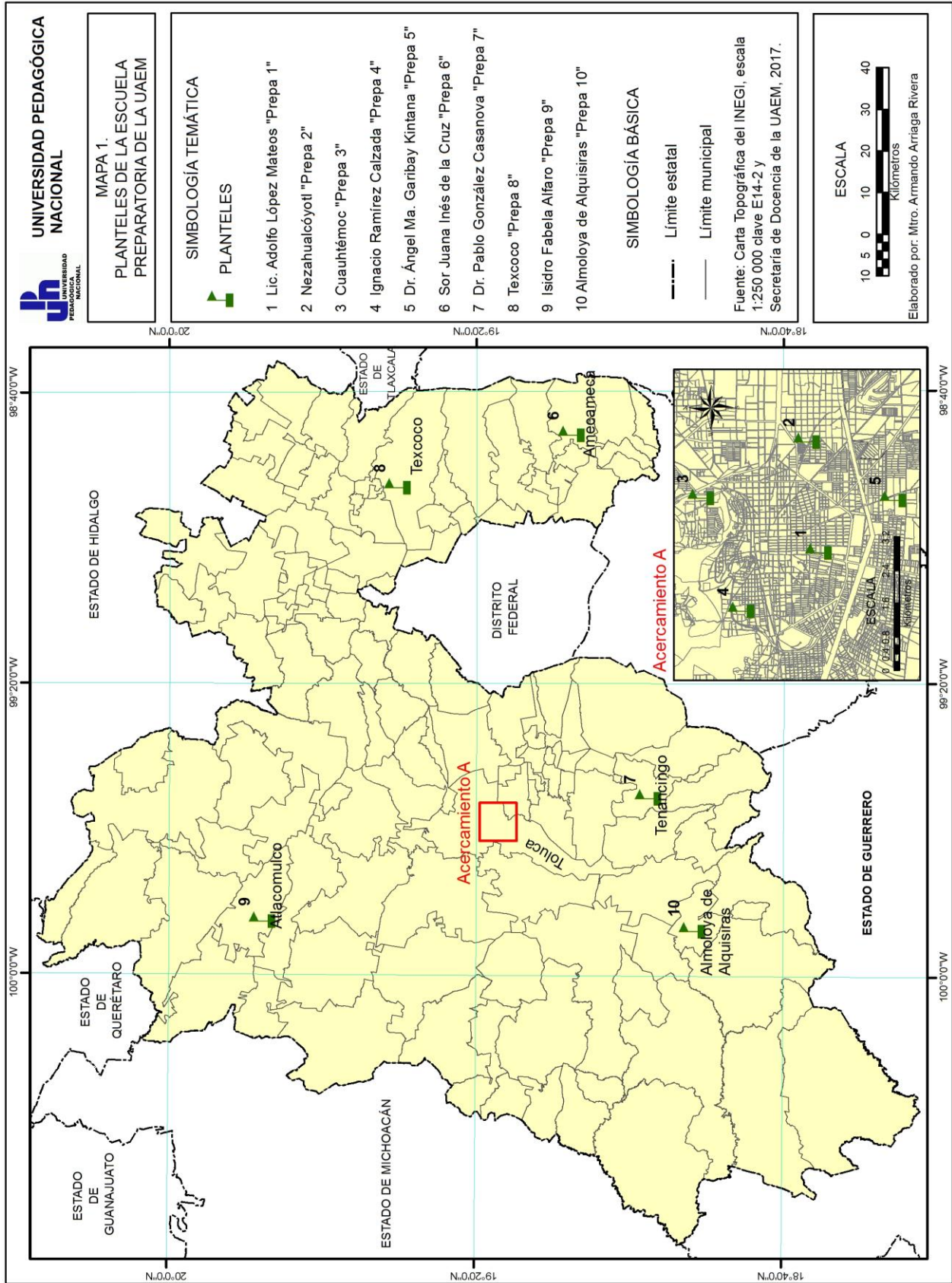
Tabla 3

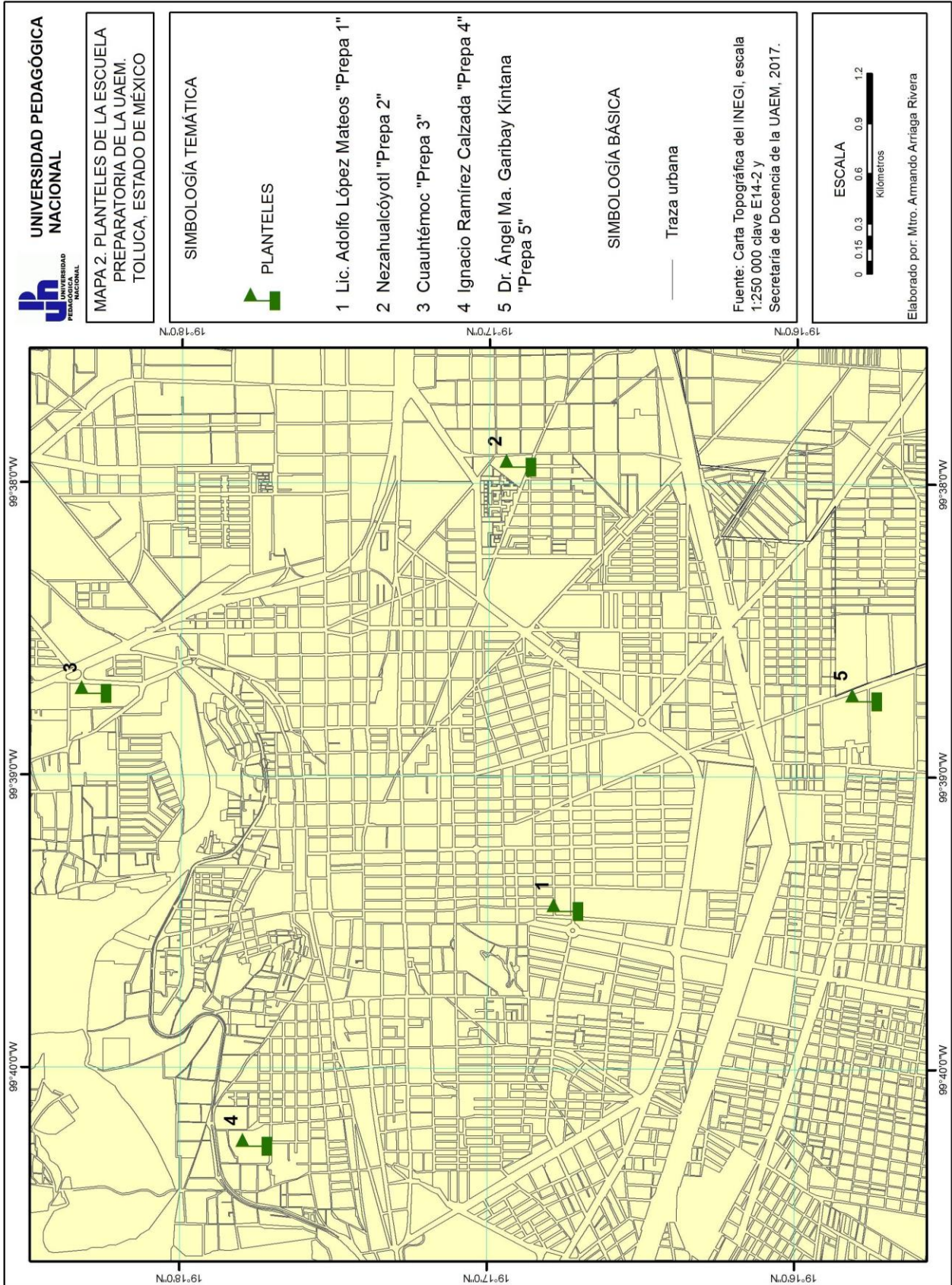
PLANTELES EDUCATIVOS DE LA ESCUELA PREPARATORIA DEPENDIENTES DE LA UAEM

Plantel	Fundación	Dirección
Plantel “Lic. Adolfo López Mateos”, Prepa 1	1956	Av. Venustiano Carranza N° 300 Pte. Col. Francisco Murguía. C. P. 50130 Toluca, Estado de México.
Plantel “Nezahualcóyotl”, Prepa 2	1972	Av. Nezahualcóyotl s/n, Col. Izcalli Toluca. C. P. 50150 Toluca, Estado de México.
Plantel “Cuauhtémoc”, Prepa 3	1973	Av. Heroico Colegio Militar y Diego Rivera s/n, Col. Los Ángeles. C. P. 50020. Toluca, Estado de México.
Plantel “Ignacio Ramírez Calzada”, Prepa 4	1971	Av. Lerma y Chalco s/n, Col. Sor Juana Inés de la Cruz. C. P. 50040. Toluca, Estado de México.
Plantel “Dr. Ángel María Garibay Kintana”, Prepa 5	1978	Heriberto Enríquez N° 904 esquina Ceboruco, Col. Azteca. C. P. 50180. Toluca, Estado de México.
Plantel “Texcoco”, Prepa 6	1957	Av. Benjamín Aguilar Talavera N° 1, Fraccionamiento las Vegas. C. P. 56180. Texcoco, Estado de México.
Plantel “Sor Juana Inés de la Cruz”, Prepa 7	1965	Av. Cuauhtémoc, s/n. C. P. 56900. Amecameca, Estado de México.
Plantel “Dr. Pablo González Casanova”, Prepa 8	1972	Dr. Genaro Díaz Mañón, N° 111. Col. La Trinidad. C. P. 52400. Tenancingo, Estado de México.
Plantel “Isidro Fabela Alfaro”, Prepa 9	2012	Km. 58 Autopista Toluca – Atlacomulco, San Martín. C. P. 50450. Atlacomulco, Estado de México.
Plantel “Almoloya de Alquisiras”, Prepa 10	2017	Av. de la Paz Poniente, 57 Cuarta Manzana. C. P. 51860. Almoloya de Alquisiras, Estado de México.

Fuente: elaboración propia con datos de la investigación.

De los diez planteles educativos de la Escuela Preparatoria que dependen de la UAEM, elegí para la investigación a los cinco primeros de acuerdo con la tabla 3, ubicados geográficamente en la Ciudad de Toluca, Estado de México, éstos son conocidos en términos coloquiales como: Prepa 1, Prepa 2, Prepa 3, Prepa 4 y Prepa 5. El resultado, la mayor cantidad de alumnos y docentes, para este nivel educativo, se concentran en la zona de estudio. Se pudo haber elegido cualquiera de los diez planteles de la Escuela Preparatoria, en todo caso, doy cuenta de los significados de la práctica docente en la enseñanza de la Geografía de la UAEM, en el contexto de la RIEMS.





1.2.3 Los informantes como sujetos de estudio

Elegir a los sujetos de estudio que por sus características profesionales y pedagógicas me brindaran la información requerida para la investigación, fue una tarea con sentido de responsabilidad. Su elección tuvo sus peculiaridades: fueron diferentes los docentes encuestados y observados, derivado de la dinámica académica y administrativa de la universidad como institución educativa. Interactué con mis informantes, concerté la cita, informé sobre los propósitos de la investigación y aceptaron colaborar para la misma. A los profesores y personal administrativo, siete en total, se les aplicó una entrevista sobre el nuevo modelo educativo por competencias y su práctica docente. A cinco grupos de 45 alumnos, cada uno, se les observó junto a su profesor de Geografía durante la ejecución de su práctica docente. A los presidentes de la academia general de Geografía, nueve al momento de la investigación, se les aplicó un cuestionario para conocer las características académicas y profesionales de sus compañeros docentes de cada plantel educativo elegidos para la investigación (ver anexo 3).

Como parte de los preparativos hablé con cada uno de mis informantes, solicité su apoyo, acordamos lugar y fecha para la entrevista. Los acuerdos a los que llegué con mis informantes me proporcionaron seguridad. No había otra cosa más que hacer por el momento, sólo esperar y utilizar las herramientas metodológicas en la recogida de los datos. Fue así como experimenté un nuevo panorama de la investigación educativa, en esta ocasión, bajo el auspicio del método cualitativo.

De acuerdo con las características de la investigación cualitativa, a cada entrevistado se le asignó un distintivo con la finalidad de guardar y respetar su anonimato: E1, E2, E3, E4, E5, E6 y E7. Cabe señalar que no todas las entrevistas fueron tomadas en cuenta para la indagación, debido a que algunas carecen de contenido y seriedad. Estos son los rasgos personales y académicos de los entrevistados tomados en cuenta para la investigación:

Tabla 4

PARTICULARIDADES DE LOS INFORMANTES

Entrevistado	Edad	Plante	Formación profesional / Responsabilidad laboral	Experiencia en la docencia	Condición laboral / Asignaturas impartidas
E1	55 años	Prepa 5	Lic. en Geografía. Mtro. en Docencia y Administración de la Educación Superior (DAEdS). (UAEM).	32 años	Profesor medio tiempo categoría A / Geografía, ambiente y sociedad y Cultura y responsabilidad ambiental.
E2	60 años	Prepa 4	Lic. y Mtro. en Historia (UAEM). Especialidad en Estrategias de Aprendizaje en Historia (UPN). Responsable del departamento de calidad docente de la DENMS.	37 años	Profesor de asignatura categoría B / Historia Universal e Historia de México
E5	53 años	Prepa 2	Lic. en Geografía. Diplomado en Salud Integral del Adolescente (UAEM)	18 años	Profesora de asignatura categoría B / Geografía y Estadística.
E6	42 años	Prepa 1	Lic. en Psicología. Mtro en Docencia y Administración de la Educación Superior (DENMS). Adjunto a la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior (DENMS).	18 años	Profesor de asignatura categoría B. Técnico académico categoría B / Psicología y Orientación educativa.
E7	52 años		Dr. en Geografía UNAM. Dr. en Educación UPN. Profesor - investigador tiempo completo, Facultad de Geografía UAEM. Instructor PROFORDEMS. Evaluador CERTIDEMS.	25 años	

Fuente: elaboración propia con datos de la entrevista.

La observación a la práctica docente fue realizada a cinco grupos, uno por cada escuela preparatoria dependiente de la UAEM, ubicados en la ciudad de Toluca, Estado de México. Cada grupo se compone de 45 alumnos en promedio. Los alumnos son jóvenes que oscilan entre los quince y dieciocho años de edad. Al momento de la investigación cursan la asignatura que lleva por nombre *Geografía, ambiente y sociedad*, perteneciente al cuarto semestre, de acuerdo con el nuevo plan de estudio del nivel medio superior de la UAEM.

Los alumnos asisten a clases en un horario de 7:00 a.m. a 14:00 p.m., turno matutino y de 14:00 p.m. a 21:00 p. m., turno vespertino, se trasladan de lugares aledaños a cada uno de los cinco planteles de la escuela preparatoria elegidos para la investigación. Alumnos y docente interactúan por el tiempo que dura una clase de Geografía (cincuenta minutos). El distintivo utilizado para cada observación fue: O1, O2, O3, O4 y O5. La participación de los alumnos y docente, se presentó en un día de clases cualquiera, no se avisó sobre la intencionalidad de la investigación tratando de guardar el anonimato de mi presencia y discreción sobre la recogida de los datos. De las cinco observaciones llevada a cabo, una no fue tomada en cuenta para la investigación debido a la poca claridad de la grabación.

Se observó la práctica docente de cinco de mis compañeros profesores. Solo en dos casos observe al mismo grupo y la práctica docente de mi compañero. La temática tratada depende, en su momento, del avance que lleva el profesor, de acuerdo con la planeación de la asignatura. Como observador, me ubique en la parte trasera del salón de clases, active mi grabadora y me dispuse a observar al profesor y a los alumnos: gestos, miradas, actitudes, participaciones y reacciones (significados simbólicos) fueron recopiladas —a discreción— en mi libreta. No me involucre en la clase, solo active la grabadora y me dispuse a observar. El análisis y transcripción de lo observado fue realizada posterior a la actividad (ver anexo 2).

1.3 Supuestos teóricos: el interaccionismo simbólico y las nociones entre sujeto, práctica docente e institución.

Fueron los seminarios de investigación y tesis trabajados con mi asesor y compañeros de clase, aportes y recomendaciones al proyecto, los que iluminaron el sendero que debía seguir, y distinguir los supuestos teóricos sobre los que descansa la investigación. La teoría sociológica del interaccionismo simbólico propuesta por Blumer (1982) es el referente teórico que utilizo para derivar y conceptualizar las nociones de sujeto, práctica docente e institución.

De acuerdo con Woords, P. (1998) “el interaccionismo simbólico que nació en la escuela de Chicago en los años veinte y treinta del siglo pasado, ha sido hasta ahora uno de los enfoques que se ha mantenido vigente en los estudiosos de la enseñanza” (p.49). La enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM, como una pequeña parte de la acción social, concede a la presente investigación, la distinción de vincular a la teoría del interaccionismo simbólico y su encuadre con mi objeto de estudio. Se contribuye en la indagación mediante la revisión de los supuestos y formas de lectura que los interaccionistas simbólicos han aportado a la edificación de esta teoría al provocar entre sus seguidores diferentes posturas y debates.

De tal manera que “no resulta fácil describir en términos generales la teoría porque como Paul Rock señala, presenta una ambigüedad deliberadamente construida y se resiste a la sistematización” (Rock, P., 1979. En Ritzel, G., 2001, p. 271). A pesar de sus ambigüedades, la teoría del interaccionismo simbólico se ha visto favorecida con el aporte intelectual de algunos de sus máximos exponentes, entre los que contamos a George Herbert Mead (1934), Charles Horton Cooley (1902), John Dewey y W. I. Thomas (1928) para finalizar con la propuesta y perspectiva de Herbert Blumer (1969).

En consecuencia, me permito describir en términos generales los supuestos de los principales representantes del interaccionismo simbólico tradicional en aras de vincular sus aportaciones con mi objeto de estudio. El interaccionismo simbólico tiene su origen en el pensamiento de George Herbert Mead a través de la filosofía del pragmatismo. De acuerdo con Ritzer, G. (2001) las ideas de Mead que influyeron en la teoría del interaccionismo simbólico se simplifican en tres aspectos centrales:

- (1) el análisis de la interacción entre el actor y el mundo;
- (2) una concepción del actor y del mundo como procesos dinámicos y no como estructuras estáticas; y
- (3) la enorme importancia asignada a la capacidad del actor para interpretar el mundo social. (Ritzer, G., 2001, p. 4)

Un aspecto más que influyó profundamente en el desarrollo del interaccionismo simbólico, fue el enfoque sobre los procesos de pensamiento del filósofo pragmático John Dewey.

Dewey no concebía a la mente como una cosa o una estructura, sino como un proceso de pensamiento que implicaba una serie de fases. Estas fases son: la definición de los objetos del mundo social, la determinación de los posibles modos de conducta, la anticipación de las consecuencias de cursos alternativos de acción, la eliminación de posibilidades improbables y, finalmente, la elección del modo óptimo de acción. (Stryker, 1980. En Ritzel, G., 2001, p. 4)

El segundo antecedente del interaccionismo simbólico se sitúa en el debate contra las ideas conductistas. A los conductistas radicales, seguidores de John B. Watson, les preocupan las conductas observables de los individuos. Se centran en los estímulos que provocan las respuestas. En contraposición “Mead reconocía la importancia de la conducta observable, pero también creía que había aspectos *encubiertos* de la conducta ignorados por los conductistas radicales” (Ritzer, G., 2001, p. 5). Las ideas de Mead permiten con el tiempo delinear los distintivos que ahora conceptúan al interaccionismo simbólico. Es a partir de las generalidades que distinguen a la filosofía del pragmatismo, al conductismo psicológico y al interaccionismo simbólico, como describo los supuestos teóricos de la investigación.

Utilizo paralelamente las ideas de Herbert Mead, John Dewey y Herbert Blumer como instrumentos en la estructura de mi proyecto; planteamiento de las preguntas de investigación; análisis de los datos obtenidos a través de la entrevista, observación participante y cédula de cuestionario, así como las reflexiones y conclusiones que aporto a la investigación. Inicío el recorrido con el movimiento filosófico de Mead, influenciado poderosamente por el pragmatismo y el conductismo. La conducta observable de los individuos es tratada en la ideología de Mead, sus argumentos han sido utilizados para fundamentar las nociones sobre sujeto, práctica docente e institución como piedra angular de este apartado. En palabras de Olivera, R., 2006:

a) “La prioridad de lo social: para Mead el todo social precede a la mente individual, en otras palabras, la conducta del individuo se explica en términos de la conducta organizada del grupo social;

b) el acto: Mead concibe al estímulo como la mejor oportunidad para actuar. A partir de esta premisa Mead identificó cuatro fases fundamentales del acto interrelacionadas dialécticamente, es decir, cada fase está presente en todo momento del acto: estímulo, “la necesidad de hacer algo como respuesta”; percepción, “el actor busca y reacciona a un estímulo relacionado con el impulso”; manipulación, “acción que la persona emprende con respecto al objeto”; consumación, “equivale a emprender la acción que satisface al impulso original”. Meltzer, B., resumió así la postura de Mead:

Para Mead, la unidad de estudio era el “acto”, que comprende aspectos encubiertos como aspectos descubiertos de la acción humana. Dentro del acto, la totalidad de las diferentes categorías de las psicologías ortodoxas tradicionales encuentran su lugar. La atención, la percepción, la imaginación, el razonamiento, la emoción, etcétera, son consideradas como parte del acto... el acto, pues, engloba todos los procesos implicados en la actividad humana. (Meltzer, B., 1964/1978. En Olivera, R., 2006, p. 2);

c) gestos: los gestos son movimientos que actúan como estímulos específicos de respuesta socialmente; se requiere del sujeto que actúa y el sujeto que recibe el estímulo;

d) símbolos significantes: los gestos se convierten en símbolos significantes cuando el emisor es capaz de comunicar el mismo tipo de respuesta (no necesariamente idéntica) que se supone provocaría en el receptor. La comunicación se logra sólo cuando empleamos símbolos significantes;

e) los procesos mentales: Mead solía pensar en términos de procesos más que de estructuras o contenidos. Algunos de estos procesos permiten su comprensión: inteligencia (reacciones ante los estímulos); conciencia (inteligencia reflexiva); razón (los individuos mantienen conversaciones consigo mismos); significado (el significado

reside dentro del acto social); mente (implicada en los procesos orientados hacia la resolución de problemas);

f) el self: Mead define al self como la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto de estudio. El self presupone un proceso social, la comunicación entre los humanos. El self surge con el desarrollo y a través de la actividad social y las relaciones sociales;

El mecanismo general para el desarrollo del self es la reflexión, o la capacidad de ponernos inconscientemente en el lugar de otros y de actuar como lo harían ellos. A resultas de ello, las personas son capaces de examinarse a sí mismas de igual modo que otros las examinarían a ellas. (Ritzer, G., 2001, p. 5);

g) la sociedad: Mead utiliza el término sociedad para referirse al proceso social que precede tanto a la mente como al self. La sociedad crea a la institución definida por Mead como la respuesta común de la comunidad o los hábitos vitales de la comunidad” (Olivera, R., 2006, pp. 81-114).

Para Mead, el todo social precede a la mente individual lógica y temporalmente. En la teoría de Mead (...) el individuo consciente y pensante es lógicamente imposible sin un grupo social que le precede. El grupo social es anterior, y es él el que da lugar al desarrollo de estados mentales autoconscientes. (Ritzer, G., 2001, p. 5)

Corresponde ahora empatar las ideas de Mead con el surgimiento del interaccionismo simbólico propuesto por Blumer a partir de 1937. La universidad de Chicago, principalmente en los años veinte y treinta del siglo pasado, se vio envuelta con las ideas del pragmatismo y conductismo, en especial los representados por las teorías de Dewey y de Mead. Uno de los estudiantes de la época fue Herbert Blumer. Años más tarde, Blumer acuña el término interaccionismo simbólico. “Por supuesto, el desarrollo de la interacción simbólica estuvo influido por otras teorías, pero el pragmatismo, el conductismo radical y la teoría de Simmel son, con diferencia, las influencias más importantes” (Ritzer, G., 2001, p. 6).

En consonancia con Blumer, el conductismo y el funcionalismo estructural tendían a centrarse en los factores (tales como los estímulos externos y las normas) que determinaban la conducta humana. Ambas perspectivas ignoran los procesos cruciales por lo que los actores confieren significado a las fuerzas que actúan sobre ellos y sus propias conductas. (Blumer, H., 1982, p. 96)

El propósito radica en describir una aproximación a la conectividad entre el interaccionismo simbólico y la enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM dando lugar a la acción social en un plano macro y micro, en otros alegatos, a lo instituido y lo instituyente. La diferenciación entre ambos términos ha sido expresada por Serrano, J. A., como:

[Lo macro apunta a]: (...) la idea de lo pre-establecido, el determinismo, la objetividad, la explicación desde marcos preconcebidos. [Lo micro alude]: (...) a la reivindicación de la acción del sujeto, a la intersubjetividad, a la significación, es decir, a la comprensión del lazo social que se instala en las relaciones que ligan a la experiencia, a lo vivido directamente por los actores. (Serrano, J. A., 2011, p. 1)

En este orden de ideas la enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM construye significados a partir de contextos concretos. Se incluye en su descripción el plano macro y micro. En otros términos, los significados se construyen a partir de lo instituido y lo instituyente. De forma respectiva, el modelo educativo y la interrelación entre los sujetos de la práctica docente. La ambigüedad deliberada que algunos autores afirman posee la teoría del interaccionismo simbólico permite para la presente investigación, y de manera consciente, vincularla con las nociones que de ésta se desprenden en la descripción del sujeto, práctica docente e institución. De tal forma que el primer acercamiento diferenciado lo constituyen los principios básicos del interaccionismo simbólico, que de acuerdo con Ritzer, G. (2001) son:

1. "Los seres humanos, a diferencia de los animales inferiores, poseen la capacidad de pensar;
2. la capacidad de pensar está moderada por la interacción social;

3. en la interacción social la gente aprende los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad humana distintiva de pensar;
4. significados y símbolos le permiten a la gente ejecutar acción humana distintiva e interacción;
5. la gente es capaz de modificar los significados y símbolos que ellos usan en la interacción sobre la base de la interpretación de la situación;
6. la gente es capaz de hacer esas modificaciones porque tienen la habilidad de interactuar con ellos mismos, lo que les permite examinar diferentes cursos posibles de acción, determinando las ventajas y desventajas relativas y escoger una;
7. los modelos de acción y de interacción constituyen grupos y sociedades” (Ritzer, G., 2001, p. 271).

En consonancia con los principios básicos del interaccionismo simbólico y bajo el auspicio de ampliar el alcance de mi objeto de estudio, opté por apropiarme y reinterpretar las tres premisas básicas del interaccionismo simbólico propuestas por Blumer, H., 1969:

(1) Las personas actúan en relación a las cosas a partir del significado que las cosas tienen para ellos; (2) el contenido de las cosas se define a partir de la interacción social que el individuo tiene con sus conciudadanos; (3) el contenido es trabajado y modificado a través de un proceso de traducción y evaluación que el individuo usa cuando trabaja las cosas con las que se encuentra. (Blumer, H., 1982, p. 82)

Sumada la reflexión de las premisas básicas del interaccionismo simbólico con los supuestos teóricos a los que hago referencia en la presente investigación (sujeto, práctica docente e institución), trato de vincular ambas especulaciones, desde la perspectiva de Blumer, H. (1982) al considerar que “el interaccionismo simbólico se utiliza para designar un enfoque relativamente definido del estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del Hombre” (p. 1). En este contexto, estoy interesado en estudiar al sujeto docente y discente del nivel medio superior y los significados que se construyen durante el quehacer cotidiano de su práctica educativa en la enseñanza de la Geografía.

Las cinco Escuelas Preparatorias de la UAEM, ubicadas en Toluca, Estado de México, son mi referente espacial. En este sentido, complementa Woods, P. (1998) “el interaccionismo simbólico trata típicamente la vida cotidiana, a pequeña escala, y procura comprender procesos, relaciones, la vida grupal, las motivaciones, adaptaciones, etc.” (p. 67). Woods extiende su punto de vista al considerar a los docentes y alumnos como sujetos que construyen significados a partir de la interrelación que guardan entre ellos:

Los alumnos no sólo son receptores o consumidores de conocimientos, sino constructores de significados compartidos en el marco de un ejercicio combinado con los maestros. [Esto se consigue] si lo que nos interesa es producir personas que aprendan y sean autónomas, reflexivas y críticas, si queremos mejorar el aprendizaje, debemos conocer cuál es el sentido que los alumnos atribuyen a lo que se les ofrece, y cómo contemplan y sienten las circunstancias en las que reciben esta oferta. Entonces será posible mejorar el conocimiento metacognitivo del alumno, así como el contexto en el que éste se conforma.

Uno de los primeros requisitos de la investigación interaccionista simbólica es el de comprender los significados simbólicos que emergen en las interacciones y que se atribuyen a diversas situaciones a lo largo del tiempo. Desde el punto de vista metodológico, esto implica aprender el lenguaje de los participantes, con todos sus matices y, quizás, un vocabulario especial. También es importante considerar los otros medios de comunicación gestos, miradas, acciones, aspecto y toda esa área de comunicación no verbal que sirve para transmitir significados a los demás. (Woods, P., 1998, pp. 57-59)

Las argumentaciones antes mostradas me permiten concatenar las tres premisas básicas del interaccionismo simbólico propuestas por Blumer, H. (1982) con los supuestos teóricos de la presente investigación. Cada una de las premisas se expone de acuerdo con el supuesto teórico al que hago referencia en el siguiente apartado, es decir: los sujetos de estudio son los docentes pares y alumnos que con su participación en el proceso educativo les dan sentido a sus actuaciones; la práctica docente queda expuesta cuando se muestran los procesos educativos dentro del salón de clases; y la institución se manifiesta como el lugar donde se construye el sentido y la práctica docente en la enseñanza de la Geografía del nivel medio superior de la UAEM.

1.3.1 Sujeto

Solo no eres nadie. Es preciso que otro te nombre.
Brecht, B., 1931, Un hombre es un hombre

Con la finalidad de rastrear los significados y símbolos que se elaboran durante el proceso enseñanza-aprendizaje de la Geografía en el bachillerato de la UAEM, utilizo para su interpretación la primera proposición de Blumer: (1) “el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él” (Blumer, H., 1982, p. 2). De acuerdo con Lee, E. y Serrano, J. A., “el sujeto se relaciona a partir de símbolos” (Lee, E. y Serrano, J. A., 2010, p. 60). Incluir al sujeto, como parte de los supuestos teóricos sobre los que ahora descansa la presente investigación, me ha permitido detallar con claridad la trascendencia de mi objeto de estudio.

La tarea no ha sido sencilla, sobre todo porque: “cuando alguien habla del sujeto, uno tiene que preguntarle primero de que sujeto está hablando” (Heller, A., 1991, p. 182). Aludo al sujeto que construye y transforma su realidad a partir del contexto en el que se desenvuelve. En consonancia con lo anterior, comenta Serrano, J. A. (2011) “el contexto produce una red de significaciones a partir de lo cual, los sujetos encuentran sentido a su hacer” (p. 2). Desde luego que no es el propósito de la presente investigación, debatir cada postura de la teoría del sujeto, me interesa estudiar al “sujeto docente empeñado en su función de educar ese ‘resto’ en los sujetos objeto de su tarea” (Pérez De Lara, N., 1998, p. 215). Me concierne estudiar también al sujeto alumno, que, de acuerdo con Pérez De Lara, N. (1998), ha pasado

A ser un sujeto requerido de presencia, necesitado de reciprocidad, lleno de significado; presencia, reciprocidad y significado que son las claves del sentido social que nos hace verles como sujetos. Incluirles en nuestra cotidianidad, en nuestra habitual convivencia, en objeto de nuestra tarea educativa, en sujetos capaces de cuestionarla y de cuestionarnos, es lo que ha dado esencia y existencia a nuestra capacidad de ser sujetos, precisamente por haber establecido una conversación, una dialógica con ellos y ellas. (Pérez De Lara, N., 1998, p. 219)

Reconozco al sujeto docente de la Escuela Preparatoria de la UAEM como portador de experiencias para develar el significado que tiene para él, su práctica educativa. Identifico al docente del nivel medio superior como el sujeto que “al mismo tiempo que se apropia del sistema de usos y expectativas de la institución escolar en que trabaja, contribuye a la construcción de la referida institución escolar a través de sus prácticas y sus saberes” (Rockwell, E. y Mercado, R., 1986. En González, C., 2007, p. 31).

Develar los significados que el sujeto docente y alumno de la Geografía le proporcionan a su práctica educativa en la compleja red de interrelaciones “a partir de la subjetividad y el cruce de historias personales, profesionales y de la escuela en su conjunto” (González, C., 2007, p. 38), me han permitido desentrañar el sentido a la práctica docente en la enseñanza de la Geografía de la UAEM. Refiero mi comentario a los sujetos (docentes y discentes) que participan activamente en la construcción y transformación de su realidad, como constructores de su práctica educativa, mediante la creación de símbolos que son transmitidos a través del discurso, porque “el discurso involucra una significación inherente a toda organización social y como tal está relacionada directamente con el sujeto, es decir, los discursos crean sujetos y los sujetos generan discursos” (Braunstein, N. A., 1990, p. 89).

1.3.2 Práctica docente

*Educar no es dar carrera para vivir, sino
templar el alma para las dificultades de la vida.*
Pitágoras de Samos

De acuerdo con Lee, E. y Serrano, J. A., “el significado de las cosas es construido a través de la comunicación” (Lee, E. y Serrano, J. A., 2010, p. 62). En este sentido es el salón de clases donde se da la comunicación entre el docente y alumnos. La interacción entre los docentes complementa el quehacer. En consonancia, Blumer, H. (1982) comenta, “el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo” (p. 2).

No es difícil suponer que la interrelación dada entre el docente y los alumnos, de cualquier nivel educativo, se presenta desde el primer día de clases y el resto del ciclo escolar. La comunicación está presente desde los primeros momentos. Se construyen significados a partir del contenido y ejecución de un programa educativo. Se construyen significados porque la interacción social es inherente al ser humano. En otros términos, es el trabajo que día con día realiza el docente y la interrelación que sostiene con los otros actores del ámbito escolar (alumnos y docentes) lo que me interesa conocer, analizar y describir en éste apartado de la investigación.

Pretendo dar voz al docente a través de las observaciones realizadas a su práctica educativa, averiguo sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por el docente, a partir de las cuales los alumnos construirán y reconstruirán sus conocimientos. Es a través de la práctica docente como podemos dar cuenta de la interrelación y aprendizaje de los alumnos. En consonancia con lo anterior argumenta Aguilar, C. (1985):

La práctica docente es (...) un proceso en el que los profesores cotidianamente construyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares. De esta manera, las diversas formas que la práctica docente puede adquirir son el producto de las diversas interacciones que los sujetos realizan, y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican. (Aguilar, C., 1985. En Cerdá, A., 2001, p. 29)

Los señalamientos propuestos por la autora, me sugieren incluir a otros teóricos que han trabajado en torno a la noción de práctica docente desde diferentes perspectivas y con diversos fines. “Analizar las prácticas que desarrollan los actores educativos en las escuelas y los múltiples significados que se construyen socialmente” (González, C., 2007, p. 34). La práctica docente “concebida en teoría como la aplicación en el contexto del aula de las normas y técnicas que se derivan del conocimiento científico, se considera el escenario adecuado para la formación y desarrollo de las competencias, habilidades y actitudes profesionales que requiere la aplicación de aquel conocimiento” (Pérez, A., 1998, p. 141).

La práctica docente no es un reservorio de conocimientos y técnicas de enseñanza y aprendizaje, más bien, es una faena, responsabilidad de los actores educativos durante su quehacer cotidiano. Considerar a la práctica docente como una acción, tiene sus fundamentos en la experiencia como generadora de saberes. Desde la perspectiva de Cerdá, A. (2001):

El sujeto docente construye su materia de trabajo en la relación cotidiana que entabla con los factores y actores de la escuela. Vista así, la práctica docente no es algo dado, sino más bien contingente, donde se entrecruzan múltiples dimensiones que tienen que ver con los sujetos y con los contextos. (Cerdá, A., 2001, p. 33)

La práctica discursiva contribuye a la conformación y definición de la práctica docente a partir de la interrelación con los otros sujetos. Los significados construidos y comunicados a través del discurso involucran trascendencia inherente a toda construcción social y como tal está relacionada directamente con el sujeto, es decir, los discursos crean sujetos y los sujetos generan discursos. Comenta Braunstein, N. (1984):

El sujeto no tiene, como objeto empírico, otra materialidad que la del lenguaje, la de las proporciones que él emite, las que podría llegar a emitir. Su ser es inabordable fuera de este orden del discurso. Fuera del discurso que lo propone y lo impone como sujeto de la enunciación nada podría saberse sobre él. El referente sujeto se particulariza por ser el único referente que habla y solo por su práctica discursiva podemos llegar a distinguirlo del resto de los objetos (...) el sujeto es sujeto/discurso porque es, en todo, un efecto de prácticas discursivas. (Braunstein, N., 1984. En Cerdá, A., 2001, p. 18)

De acuerdo con la teoría del interaccionismo simbólico, la práctica docente de la enseñanza de la geografía en el nivel medio superior de la UAEM constituye un ejercicio donde se construyen significados, sean estos, a partir de la interrelación que se presenta entre los docentes pares y entre los docentes y alumnos al momento de llevar a cabo su práctica educativa. El discurso consolida los resultados aunado a la interpretación derivada de los otros medios de comunicación.

1.3.3 Institución

*Una institución es lo que da comienzo,
lo que establece y lo que forma.*
Enríquez, 2000

Lo instituido y lo instituyente forman parte de la manipulación, expectativas y propósitos del sujeto en la apropiación de significados. “Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso” (Blumer, H., 1982, p. 2). “Esa apropiación de significados se realiza conforme a las expectativas y propósitos del sujeto, produciendo acciones dirigidas hacia las cosas, pero también hacia los sujetos que interactúan” (Lee, E. y Serrano, J. A., 2010, p. 63).

Como institución educativa, la UAEM contempla en sus objetivos los estudios de bachillerato. Los estudios están organizados para que el alumno termine en seis semestres, en cada semestre se cursan distintas asignaturas de acuerdo con el plan de estudios del nivel medio superior. Los programas educativos de cada materia, acompañados de su planeación didáctica y su ejecución en el salón de clases, enmarcan a la práctica educativa donde está en juego el intercambio de conocimiento. Esta es la noción que se tiene de la Escuela Preparatoria, lugar donde se dan cita los docentes, alumnos y personal administrativo para dar cumplimiento a los preceptos laborales y académicos.

En otros términos, la norma institucional. El complemento, su infraestructura y equipamiento: salones de clase, biblioteca, salas de cómputo, laboratorios, espacios administrativos y académicos, canchas deportivas, servicio médico, cafetería, áreas verdes y estacionamiento, entre otras áreas que hacen posible la existencia física de una escuela. La Escuela es más que un edificio con infraestructura y equipamiento, más que un lugar donde se dan cita los actores de la educación.

La Escuela es una institución educativa, un conjunto de “actitudes y reacciones comunes, y no necesariamente, por tanto, algo externo que se imponga al actor” (Carabaña, J. y Lamo De Espinoza, E., 1978, p. 167). “La escuela no es ajena a la forma de sociedad que la crea y en la que se conforma, sino que es parte integrante de ella” (Pérez De Lara, N., 1998, p. 217). En la Escuela se construyen saberes a través de significados y discursos, y son precisamente los actores del ámbito educativo (docentes y alumnos), los que construyen los significados, se manipulan y modifican durante la práctica educativa a través del proceso interpretativo. Algunos teóricos abordan el tema de la institución. Yentel, N. (2006) comenta:

Las instituciones se expresan como normas —escritas o no—, que pueden o no concretarse en organizaciones específicas, como valores, imágenes, representaciones; en definitiva, códigos externos e internos que ordenan globalmente el funcionamiento de un conjunto social determinado, estableciendo un marco regulador del comportamiento colectivo y del requerido a cada individuo que lo conforma. Como tales, son formas culturales ideadas por hombres a lo largo de su historia, para resolver los diferentes problemas que se les fueron presentando en la vida en sociedad. (...) Como expresa Lapassade (1972), la institución conforma el inconsciente (político) de la sociedad.

Es el nivel cuyo develamiento permitiría comprender el significado profundo de la estructura social y las dificultades para modificarla. Desde la perspectiva señalada, la institución escuela es una norma, un valor, un conjunto de imágenes y de significados, un marco dentro del cual las cosas son y se hacen de determinadas maneras, aceptadas y protegidas por el grupo social al cual representa. Como dice tan claramente Lidia Fernández (1992), las imágenes o las formas de pensar acerca de lo que una escuela es, se han “hecho carne” en nosotros por ser la institución a la que fuimos desde muy pequeños y la primera a la que fuimos luego de nuestra familia. Imágenes y formas de pensar sostenidas y avaladas, además, por el consenso social. (Yentel, N., 2006, pp. 11-12)

Continúa Yentel, N. (2006) “la especificidad de la institución está determinada por la organización, la institución alude al sentido y al no sentido de la organización” (p. 11). Sentidos que habitualmente se mantienen en el nivel de lo no dicho. Este nivel hace referencia al significado profundo que las instituciones poseen para los sujetos.

Las instituciones organizan el rumbo de la educación, los sujetos de la educación, interpretan a su modo, el imaginario de la institución. Como expresa Serrano, J. A. (2004):

La institución, por diversos mecanismos, orienta la edificación de saber, ligado a sus políticas concretas. En este sentido, los sujetos participan de diversas maneras en la construcción de referentes conceptuales que orientan la actividad y dan identidad a los grupos, sectores e individuos que integran al colectivo. En términos genéricos, la institución indica a los sujetos qué es lo posible, lo prohibido y lo legítimo de ser construido en los límites del espacio institucional. (Serrano, J. A., 2004, p. 293)

Continúa Serrano:

La institución es inevitablemente un lugar de encuentros y de realización práctica. La dinámica interna puede ser comprendida en términos de instituido e instituyente, a nivel teórico. Pero localizar los procesos de manera concreta puede llevarnos a un camino sin salida, pues la institución está compuesta de individuos concretos con anhelos, deseos y esperanzas. Son ellos en última instancia, los que permiten los movimientos de cambio y continuidad. Los que al realizar la acción estampan en la institución sus emociones y reflexiones. (Serrano, J. A., 2004, p. 306)

La Escuela Preparatoria de la UAEM es una institución educativa que se conforma a partir de lo instituido y lo instituyente. Lo instituido legitima la actuación de los actores educativos; docentes, alumnos y personal administrativo convergen entre lo que es legítimo y lo que es prohibido. Lo instituyente nos lleva por caminos distintos, en otros términos, son los actores educativos, los que con su participación estampan sus emociones y reflexiones.

1. 4 Apoyo metodológico: un enfoque cualitativo describe la investigación

Situar mi objeto de estudio en la llamada investigación social de corte cualitativo me ha permitido tener encuentros y desencuentros con mis informantes, sabores y sinsabores con la manera en cómo he conseguido los datos requeridos para la investigación, “debates y desafíos centrales para estudiar el tema del sujeto a partir del rescate y la re-significación de la palabra” (Tarrés, M. L., 2008, p. 8).

En fin, apunto al sentido metafórico, —he tomado al toro por los cuernos—. Mi lucha no ha sido en vano, me siento satisfecho porque he explorado terrenos hasta ahora desconocidos para mí, me refiero a la investigación de corte cualitativo y a los instrumentos básicos que la definen. El método de investigación cualitativa comenta Vela, F. (2008) “pone énfasis en la ‘visión’ de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla, centrándose en el significado de las relaciones sociales” (Vela, F., 2008. En Tarrés, M. L., 2008, p. 63). En consonancia con lo abonado por Vela, F. (2008): toda investigación cualitativa utiliza datos orientados hacia la interpretación de significados procedentes de las relaciones de interacción entre los sujetos que tienen que ver con el objeto de estudio. Al respecto, Eisner, E. (1998), matiza seis rasgos característicos del estudio cualitativo:

- ✓ “Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados. En la escuela no se debe limitar a los lugares donde interactúan los sujetos, también se deben incluir en el estudio, los objetos inanimados.
- ✓ Los estudios cualitativos tienen que ver con el yo como instrumento. Sensibilidad y percepción, para interpretar el significado de las conductas de los sujetos activos.
- ✓ Los estudios cualitativos tienen que ver con su carácter interpretativo, bajo dos significados. Aptitud para explicar por qué se ocupa un lugar con algo y, la experiencia que se mantiene con la situación estudiada.
- ✓ Los estudios cualitativos tienen que ver con el uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el texto. Capacidad de ponerse en la piel de otro ser humano (empatía).
- ✓ Los estudios cualitativos tienen que ver con su atención a lo concreto. Sentido de la unicidad del caso para hacerlo palpable.
- ✓ Los estudios cualitativos tienen que ver con los criterios para juzgar los éxitos. Es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental”. (Eisner, E., 1998, pp. 49-57)

Los rasgos característicos del estudio cualitativo propuestos por Eisner, E. (1998) me permiten abonar algunas peculiaridades sobre los estudios de corte cualitativo: la investigación cualitativa pone énfasis en el sentir y hacer de los sujetos en estudio; en el análisis contextual donde se lleva a cabo la investigación, centrándose en los significados producto de las relaciones sociales.

Los estudios cualitativos reconstruyen la realidad de los sujetos y de la vida social. En común acuerdo con las peculiaridades comunicadas, pienso que la práctica docente en la enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM constituye un ejemplo de cómo hacer una investigación cualitativa. Para indagar sobre el objeto de estudio, recurro a la entrevista, pues son los sujetos de la educación (docentes y alumnos) los que viven y construyen día con día, su práctica educativa. La observación participante la traigo a colación para presenciar y escuchar de viva voz una clase de Geografía. Finalmente, utilizo la cédula de cuestionario como instrumento metodológico para conocer al profesor de la asignatura, con sus defectos y virtudes, al momento de llevar a cabo su práctica docente.

1.4.1 Entrevista

Recordar es un acto que demuestra que la memoria es un reservorio de difícil acceso.
Juárez (2000)

La entrevista es, ante todo, un instrumento de recolección de datos que facilita el acercamiento cara a cara con los informantes. Es como bien lo apunta Vela, F. (2008) “un mecanismo controlado donde interactúan personas: un entrevistado que transmite información, y un entrevistador que la recibe, y entre ellos existe un proceso de intercambio simbólico que retroalimenta este proceso” (Vela, F., 2008. En Tarrés, M. L., 2008, p. 66). La entrevista permite interactuar con los individuos inmersos en su mundo, colmado de intenciones y símbolos, muchas veces ocultos. El diálogo abre la oportunidad de investigarlos.

Decidí utilizar la entrevista con la finalidad de recopilar datos sobre el docente y su actuación en la construcción de su práctica educativa; los alumnos que en su momento cursaron la asignatura de Geografía, constituyeron otro referente importante para la obtención de la información; asimismo, la participación del personal administrativo complementó la pesquisa. Me interesa averiguar sobre las interacciones simbólicas que los sujetos de la educación (docente y alumnos)

elaboran en relación con la práctica educativa. Al respecto Corenstein, M. (1996) señala:

Al investigador le interesa conocer la estructura de significados de los sujetos, su punto de vista y la interpretación que le da a su situación y a los fenómenos. La entrevista puede ser dirigida para obtener nuevos datos, confirmar los ya registrados o bien para refinar categorías de análisis. (Corenstein, M., 1996, p. 34)

Mucho se ha escrito sobre el tema de la entrevista sin que hasta el momento se haya planteado una metodología adecuada para su realización, sin embargo, la literatura sugiere algunos procesos sustantivos indispensables de tomarse en cuenta. En palabras de Serrano, J. A. (2011):

Es posible afirmar que la situación de entrevista inicia antes de mantener la relación cara a cara entre el entrevistado y el entrevistador al elaborar las preguntas base sobre las cuales girará el encuentro; continúa en la relación cara a cara en donde es importante atender los significados que se dan en la situación; se extiende en el momento de la transcripción; se prolonga en las primeras categorizaciones que el indagador efectúa sobre, en y a partir del material producido. Cada una de estas fases tiene cierta lógica propia. (Serrano, J. A., 2011, p. 1)

De acuerdo con Serrano, J. A. (2015), en el siguiente apartado explico el procedimiento de la entrevista que realizo para la presente investigación.

Primera fase, “preguntas base”, antes de construir las preguntas base realicé un mapeo de conceptos, nociones y redes de ideas relacionadas con el interés por el tema de investigación. Cuidé que las interrogantes iniciaran bajo el estilo narrativo, por lo que utilicé términos como: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuál? En cuanto a la selección de mis informantes conté con la colaboración de profesores que imparten la asignatura de Geografía, inmersos en la RIEMS. Los sujetos entrevistados desempeñan su labor docente en alguna de las cinco Escuelas Preparatorias, ubicadas en la ciudad de Toluca, Estado de México, amablemente contribuyeron con la indagación, pues la intención de entrevistarlos, fue dada a conocer con anticipación.

Con respecto al personal administrativo cuidé que los informantes estuvieran al frente de un cargo académico y administrativo al momento de la entrevista, pero sobre todo que por su formación y preparación conozcan el manejo del nuevo modelo educativo por competencias, tema central en la presente investigación.

Segunda fase, seguir la secuencia discursiva es una tarea que le corresponde al investigador en el encuentro “cara a cara con el entrevistado”. En esta parte de la entrevista traté de utilizar y aplicar el término de *rapport*, de acuerdo con la literatura, es una expresión que hace referencia al grado de simpatía y empatía entre el entrevistado y el entrevistador. En las siguientes líneas, describo el contexto de la entrevista y una de las tantas formas que suelen presentarse durante su inicio. Tomo prestados los siguientes párrafos que pertenecen al modelo de entrevista número uno realizada para la presente investigación:

La entrevista se llevó a cabo en el área donde se ubican los profesores que por su contratación laboral tienen categoría de tiempo completo en el plantel “Ángel María Garibay Kintana” de la Escuela Preparatoria de la UAEM. Son las 12:50 horas del día 07 de marzo de 2011, llego a la Escuela Preparatoria, entro por la puerta principal, atraveso el estacionamiento lleno de coches. Paso por el patio aglomerado de alumnos, pienso que están en el descanso, entre clase y clase. Me dirijo al lugar de la cita sin problema alguno, en alguna ocasión trabajé en este espacio académico. Llego al lugar convenido para la cita, me dirijo al cubículo de mi informante, toco, nadie responde. Decido esperar en la sala donde se encuentran dos sillas, en una deposito algunos libros que llevo conmigo y en la otra me siento a esperar. Me dispongo a leer con la finalidad de aprovechar el tiempo de espera.

13:05 horas. Mi informante llega. Nos saludamos, abre su cubículo, me invita a pasar. Observo alrededor, y le digo que su espacio es demasiado pequeño. Todo en desorden. Comenta que está a cargo del programa de protección civil de la preparatoria y que el cubículo lo ocupan como bodega. Platicamos de cosas triviales, y cuando toco el tema por el cual me encuentro ahí, me pregunta si la entrevista tiene un formato, le comento que no, pero que yo dirijo los cuestionamientos, según se desarrolle la entrevista. (E1, 07/03/2011, p. 2)

Inicié la entrevista mediante la aplicación de las preguntas base. En todo momento cuidé que la conversación fuera clara con la idea de que el entrevistado pudiera hilar el interés de su contenido.

Mi intervención sólo se hizo presente al repetir alguna pregunta o aclarar alguna duda surgida de mi informante. —Las expresiones y gestos no son recomendables puesto que pueden alterar la voluntad del entrevistado—. Se guarda la compostura a fin de no sugerir una condena o elogio a lo expresado por el informante.

Tercera fase, aplicadas las entrevistas procedí a su “transcripción”. Utilicé el formato propuesto por el Doctor José Antonio Serrano durante el “taller entrevistas y observaciones, principios y organización técnica”, coordinado por el mismo en las instalaciones de la UPN, enero 2011. El formato consta de cuatro partes: 1) ficha básica de la entrevista, contiene los datos biográficos del entrevistado; 2) ficha de la entrevista, se anotan los datos generales de la entrevista: fecha de aplicación, número de la entrevista, condición de la entrevista y duración; 3) descripción del contexto, se describe el lugar y sucesos previos a la entrevista; 4) Transcripción, el formato presenta dos columnas de forma vertical.

En la primera columna “la transcripción literal”, se transcribe textualmente el contenido de la grabación, en otro momento se realiza una limpieza para eliminar las impurezas de lo dicho por el entrevistado; en la segunda columna “observaciones”, se construyen las primeras categorizaciones, al conectarlas con el objeto de estudio de la investigación, dan paso a la elaboración de las categorías y subcategorías detalladas en la estructura capitular.

Cuarta fase, “categorías”, la interpretación de los datos obtenidos de las entrevistas me brindó la oportunidad de construir las primeras categorizaciones, mismas que originaron nuevas interrogaciones para los referentes teóricos, por consiguiente, la re-categorización sirvió para validar los datos y profundizar la investigación. La notable disposición de mi asesor en los seminarios de tesis me sirvió para superar mis dudas y constituyó un apoyo para preguntarme sobre las entrevistas: En palabras de Serrano, J. A. (2011) “¿De qué habla? ¿Qué dice de lo que habla?” (p. 2).

1.4.2 Observación participante

Cuando el investigador sabe que no puede confiar mucho en su propio recuerdo, es más humilde ante sus datos.
Juárez (2000)

La observación participante no es una tarea fácil en la recopilación de información en los estudios de corte cualitativo. La observación consiste en “efectuar una labor detallada, minuciosa y disciplinada para lograr una comprensión adecuada de los fenómenos sociales y de sus significados” (Sánchez, R., 2008. En Tarrés, M. L., 2008, p. 97). Como herramienta metodológica, la observación participante permite un acercamiento directo entre el investigador y el objeto de estudio. Al respecto, comenta Serrano, J. A. (2011):

La observación ha sido la estrategia recurrente de diversas disciplinas sociales para reflexionar sobre los usos y costumbres que los pueblos elaboran para dar sentido a su vida social. El campo educativo no ha escapado a ello. La escuela, en tanto organización social, ha sido objeto de múltiples miradas, aspecto central de la observación. (Serrano, J. A., enero, 2011, pp. 1-2)

No obstante, y a pesar de que la observación participante carece de una metodología establecida para su realización, existen criterios que permiten orientar una investigación y no necesariamente “reglas” porque a cada indagación de corte cualitativo le interesa conocer las diversas interacciones sociales, sus significados y sentidos, en otros términos, cada investigación ajusta sus procedimientos metodológicos de acuerdo con el proyecto de investigación, su perspectiva teórica, el problema y objetivos del estudio. En este sentido, me dispuse a observar a mis informantes, a los docentes y alumnos del nivel medio superior de la UAEM, que día con día se dan cita en el salón de clases para construir su práctica educativa. En palabras de Sánchez, R. (2008) “pretendo construir el conocimiento desde la interacción cotidiana de los individuos, comprendiendo su complejidad, significados y sentidos” (p. 98).

Para llevar acabo mis observaciones utilicé la propuesta de Sánchez, R. (2008). En palabras del autor “la investigación de corte cualitativo utiliza como herramienta de recopilación de información a la observación participante mediante la descripción y uso de tres etapas: acceso al escenario, recopilación de datos y registro de la información” (p. 107). Desde mi perspectiva, en esta última etapa de la observación es adecuada la construcción de las primeras categorizaciones en función de la información proporcionada por los informantes y la revisión del objeto de estudio, preguntas y objetivos de la investigación.

Primera etapa: acceso al escenario. El salón de clases fue el escenario elegido para llevar a cabo la observación hacia los sujetos que interactúan en la construcción del conocimiento geográfico. La observación se realizó en las cinco Escuelas Preparatorias de la UAEM, ubicadas en la Ciudad de Toluca, Estado de México. Los encuentros con los informantes (docentes de Geografía) fueron acordados previamente con cada uno de ellos, quienes accedieron amablemente a ser observados junto con sus alumnos durante la construcción de su práctica educativa.

Como profesor del nivel medio superior de la UAEM, me resultó sencillo elegir con anticipación a mis informantes, compañeros docentes que impartimos la asignatura de Geografía, en este sentido, el grado de *rapport* estuvo garantizado, “eso creo”, no así con los alumnos que al momento de mi llegada mostraron sorpresa y desconfianza por mi presencia, al percatarme de ello actué con cierta malicia, me “colé” entre ellos para ocupar una banca vacía, cuide que el lugar desde donde llevaría a cabo mis observaciones estuviera en la parte trasera del salón de clases. Una vez ubicado en mi lugar, active la grabadora y me puse a tomar nota de todo lo que fui observando al derredor, trate de simular mi presencia al fingir ocuparme con otros menesteres. No sé si lo conseguí, pero cumplí con mi tarea. A manera de ejemplo presento el inicio de la observación número uno diseñada para la investigación:

Observador: Son las 14:00 horas p.m., me encuentro fuera del salón de clases, lugar acordado con el profesor para presenciar su clase de Geografía. El profesor llega al salón de clases a las 14:05 horas p.m. Nos saludamos, al mismo tiempo aprovecho para comentarle “estoy aquí para llevar a cabo la observación a tu clase de Geografía que habíamos acordado, te pido que no les comentes nada a los alumnos, yo ocuparé un lugar en el salón a fin de hacer mis observaciones”.

Docente: “Está bien maestro, Adelante por favor”.

Observador: Caminé entre las filas uno y dos hacia el fondo del salón, a mi paso, algunos alumnos me saludan. Observo una banca desocupada. Pregunto a la alumna que se encuentra cerca de la banca. “¿Disculpa la banca la ocupa alguno de tus compañeros?” La alumna me contesta “¡no!, puede ocuparla”. Le contesto: “gracias”.

Los alumnos por el momento se encuentran de pie. Platican entre ellos con un tono de voz muy elevado, sin que se alcance a comprender lo que dicen. [Simultáneamente el profesor anota en el pintarrón la pregunta:]. “¿Por qué y para qué estudiar la ciencia geográfica? [Enseguida escribe temas derivados de la pregunta e inicia con el concepto:]. “Geografía: Ciencia que se encarga de la descripción de la Tierra y continua con [el método] científico”.

- + Observación: Observar al fenómeno en estudio
- + Descripción: Descripción del fenómeno
- + Inducción: Partir de una idea principal
- + Hipótesis: Resultados y relación causa-efecto
- + Experimentación: Llevarlo a la práctica
- + Demostración o refutación: Aceptarlo o rechazarlo
- + Comparación: Comparar con espacio y tiempo

Docente: “A ver muchachos, la estrategia a seguir en la clase es a través del siguiente diagrama” [El profesor se refiere al tema y subtemas, previamente anotados por el mismo en el pintarrón]. “Ustedes háganlo también”. [Los alumnos empiezan a tomar sus apuntes después de recibir las indicaciones del profesor]. (O1, 08/02/2012, p. 3)

La voz del profesor interrumpió el alegato de los alumnos quienes de manera inmediata ocuparon sus lugares, guardaron silencio y se dispusieron a copiar lo que el profesor anotó en el pintarrón.

Segunda etapa: recopilación de datos. Un cuaderno de campo, una grabadora pequeña y la intención de observar y escuchar, fueron mis acompañantes durante la recopilación de datos obtenidos de las observaciones realizadas a mis informantes, docentes y alumnos en la construcción de su práctica educativa.

En la libreta de campo anoté la comunicación no verbal que sirve para transmitir significados a los demás: actitudes, gestos, miradas, acciones, expresiones verbales, participaciones, interrupciones, así como la descripción del salón de clases como el escenario donde se llevó a cabo la observación. La grabadora fue activada a discreción, de tal forma que pude grabar la participación del profesor y los alumnos desde el principio de la clase hasta el final de la misma. Una vez terminada la clase corroboré algunos datos que en su momento no pude capturar.

Tercera etapa: registro de la información. La información capturada en la grabadora y las notas en el cuaderno de campo resultaron ser un material valioso en la intención de llevar a cabo la indagación sobre la enseñanza de Geografía en el nivel medio superior de la UAEM. El paso siguiente fue el registro de la información en la cédula de observación, propuesta por mi tutor, el Dr. José Antonio Serrano durante el “Taller: entrevistas y observaciones, principios y organización técnica”, llevado a cabo en el seminario de tesis, en enero de 2011.

El formato consta de seis apartados: 1) Hoja de registro, en este apartado se anotan los datos generales de la observación; 2) Mobiliario del aula, se numera el mobiliario que se encuentra en el salón de clases al momento de llevar a cabo la observación, cantidad y abreviaturas con las que se van a identificar al momento de la transcripción; 3) Uso de signos, se enlistan los signos de puntuación y sus abreviaturas, así como su uso; 4) Mapa del aula, se elabora un bosquejo sobre las características físicas del salón de clases; 5) Contexto de la observación, se describe el lugar y sucesos previos a la observación; 6) Transcripción de la información, el formato presenta tres columnas; en la primera se anota la hora en que se va registrando cada acontecimiento; en la segunda columna se transcribe el contenido de la grabación tal como se escucha y dijeron los informantes, —en otro momento se hacen correcciones—; la última columna corresponde a las observaciones donde se construyen las primeras categorías de acuerdo con lo que se escuchó y dijo cada informante.

La información recopilada, producto de las observaciones, fueron analizadas bajo el criterio de construir categorías y subcategorías. La construcción de categorías respondió a la interrogante ¿Cómo se construye la práctica educativa de la enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM? Para su construcción se tomó en cuenta el objeto de estudio, los supuestos teóricos, los objetivos y las preguntas de investigación. De esta forma quedaron delineadas tres categorías generales y sus relativas subcategorías desarrolladas en el capítulo IV de la presente investigación, inciso 4.4 La reforma en el aula. Las categorías son: 4.4.1 Estrategias de Trabajo (ET); subcategorías: *inicio de clase, llamado a la actividad, inducción al tema, analogías, conocimiento empírico, mitos y realidades, interpelación docente-alumno*. 4.4.2 Interacción docente-contenido-alumno (I D-C-A). 4.3.3 Material didáctico y otros recursos (MD y OR). Al finalizar la faena, procedí a concatenar la información obtenida con la redacción de mi trabajo.

1.4.3 Cédula de cuestionario

*El arte y la ciencia de hacer preguntas
es la fuente de todo el conocimiento.*

Thomas Louis Berger

Con el propósito de conocer algunas características profesionales, didácticas y pedagógicas de los docentes que imparten la asignatura de Geografía, ambiente y sociedad en las Escuelas Preparatorias de la UAEM, apliqué un cuestionario. La recogida de información me ha sido útil para responder a una de las preguntas diseñadas para la investigación ¿Quiénes son los docentes que imparten el conocimiento geográfico en el Bachillerato de la UAEM a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior? En consonancia, retomo las palabras de Rodríguez, Gil y García (1996):

[El cuestionario] se asocia a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos, porque se construye para contrastar puntos de vista, porque favorece el acercamiento a formas de conocimiento nomotético no ideográfico porque su análisis se apoya en el uso de estadísticos que pretenden acercar los resultados en unos pocos

elementos (muestra) a un punto de referencia más amplio y definitorio (población) y en definitiva, porque suelen diseñarse y analizarse sin contar con otras perspectivas que aquella que refleja el punto de vista del investigador. (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 185)

Las preguntas fueron redactadas y estructuradas con la finalidad de apoyar a las argumentaciones del apartado 4.2 de la indagación “Tipologías del docente en Geografía”. En este sentido y de acuerdo con la literatura, no existe un modelo adecuado para la elaboración de un cuestionario, sin embargo, arguye Rojas, R. (1982) “para la elaboración de un cuestionario de investigación, se necesita seguir una metodología basada en el cuerpo de la teoría, el marco conceptual, las hipótesis que se pretenden probar y los objetivos de la investigación” (p. 137). Las recomendaciones trazadas me permitieron esbozar las preguntas a partir de los siguientes contenidos: formación profesional, carga horaria, años de servicio, otros estudios, cursos: pedagógicos, disciplinarios o didácticos, asistencia a eventos científicos y académicos, Diplomado en Competencias, certificación en competencias y RIEMS.

Hasta aquí he considerado para su análisis y discusión los fundamentos teórico- metodológicos: el interés por el objeto de estudio, la construcción del objeto de estudio, los presupuestos teóricos (sujeto, práctica docente e institución) y los apoyos metodológicos (entrevista, observación participante y cédula de cuestionario) como la base sobre los que descansa la presente investigación. Cada fundamento teórico-metodológico utilizado responde en su contenido a las intenciones sobre las cuales se fue construyendo la investigación.

El interés por el objeto de estudio sintetiza el gusto por la Geografía, distintivo que asumo desde el momento en que decido estudiar y dedicarme a la docencia como parte de mi vida profesional en el nivel medio superior de la UAEM. He sido cuidadoso en la construcción del objeto de estudio al definir a la Geografía como “la disciplina que por sus características científicas y pedagógicas debía permear en el conocimiento de los alumnos de cualquier nivel educativo”.

En correspondencia con la investigación, han sido mis informantes los que dan testimonio de los cambios vertiginosos donde se involucra al sujeto, a la práctica docente y a la institución como supuestos teóricos de la investigación. En consonancia es el enfoque cualitativo y los instrumentos de recolección de datos (entrevista, observación participante y cédula de cuestionario), los que me han servido para interpretar los significados que proceden de la interrelación entre los sujetos que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Geografía.

El contenido de este primer capítulo abre las expectativas para continuar con la investigación. Será en el siguiente apartado donde se aborden temas relacionados con el Bachillerato Universitario en México y sus Reformas Educativas. Planes y programas de estudio elaborados por la UAEM. Especial interés ha sido la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y sus preceptos educativos adoptados por la Universidad desde 2008: Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), Certificación en Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS) y Bachillerato Certificado en Competencias.

Capítulo II

Bachillerato universitario en México; un recorrido a través de sus reformas educativas

Capítulo II. Bachillerato universitario en México; un recorrido a través de sus reformas educativas

Introducción

Los acontecimientos aquí fraguados condensan el proceso por el que ha transitado la institucionalización y consolidación del bachillerato en México. Bajo esta premisa y en atención a los principios establecidos por la investigación cualitativa, caracterizo en términos académicos al bachillerato universitario a través de sus reformas educativas. Acudo a la investigación bibliográfica consultada para el desarrollo del tópico, asociado a los temas obtenidos del material empírico —la situación de la entrevista— compilados de mis compañeros profesores que sin reparo alguno me brindaron la oportunidad de colaborar como informantes en esta investigación.

En el primer tema despliego un recorrido histórico sobre los antecedentes y características generales del bachillerato en México con la finalidad de comprender su proceso de institucionalización y consolidación. Para el segundo apartado esbozo los cambios que han caracterizado a los planes de estudio del bachillerato de la UAEM (marco espacial de la investigación). Un tercer tema lo incluyo para debatir en relación con los alcances y limitantes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y los talentos que le han dado sentido en México: principios básicos de la reforma, pilares de la reforma, retos del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), elementos del marco curricular común (MCC) y perfil de egreso.

En otro apartado incluyo las particularidades del Diplomado en Competencias Docentes como piedra angular del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems), y la secuencia de formación docente a través de la Certificación en Competencias Docentes para la Educación Media Superior (Certidems). Finalizo el capítulo a través del contenido y análisis de los

requerimientos solicitados por el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en la certificación por competencias.

2.1 La consolidación del bachillerato universitario en México

De acuerdo con el sistema educativo mexicano, fue antes de la primera mitad del siglo XX cuando quedaron delimitados en nuestro país los estudios del nivel medio superior instituidos entre el término de la educación secundaria y la formación profesional. Con la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en 1936, la Secretaría de Educación Pública (SEP) quedó a cargo del modelo de educación vocacional o bachillerato técnico. Fue hasta 1974, año en que la Secretaría de Educación Pública participa directamente con el nivel medio superior a partir de la creación del Colegio de Bachilleres de México como organismo descentralizado del gobierno federal. En 1978 se instituyó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), de donde egresarían profesionales técnicos, cuyos estudios no eran equivalentes al bachillerato. Fue hasta 1996 cuando se logró su equivalencia. “Por lo que concierne a las universidades estatales, éstas siguieron, en gran medida, el modelo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tanto para los estudios superiores como para el bachillerato” (Zorrilla, J., 2008, p. 88) a partir de la declaración de su autonomía en 1929.

Desde entonces quedaron formados los cuatro tipos de bachillerato que atienden las demandas de educación media superior en México: bachillerato universitario, bachillerato tecnológico bivalente, bachillerato general y, bachiller y profesional técnico del CONALEP. Los estudios a los que hago referencia en este apartado son el bachillerato universitario, escuela preparatoria o nivel medio superior, como también se les ha llamado en nuestro país. La diferencia entre estas denominaciones se establece a partir de la significación con la que se procura hacer referencia.

El bachillerato universitario es un tiempo oficialmente determinado, se concluye cuando se obtienen los créditos establecidos en el plan de estudios correspondiente para obtener el grado de bachiller. La escuela preparatoria certifica físicamente al plantel, a la institución educativa, a su infraestructura y equipamiento. El nivel medio superior es el término genérico con el que se hace alusión al nivel de estudios, ubicado entre la educación secundaria y la formación profesional. En México el periodo de duración es de tres años para un sistema escolarizado. Durante el desarrollo de la presente investigación, se utilizan, sin ninguna distinción, cualquiera de las expresiones anunciadas, en atención a la necesidad con la que se ocupe y el contexto al que se haga referencia.

El proceso de institucionalización y consolidación del bachillerato universitario en México y el mundo ha sido a la par de las circunstancias histórico-sociales del momento. A partir de esta noción y como lo he señalado en párrafos anteriores, en este apartado realizo un breve recorrido histórico sobre los antecedentes y características generales del bachillerato en México y su análisis comparativo con otros países. De acuerdo con la literatura utilizada para la investigación, el dato más antiguo que se tiene sobre los estudios a los que hago referencia, equivalentes ahora con el bachillerato, corresponden a la época de los griegos y romanos, donde surgen las escuelas intermedias. La finalidad de estas escuelas es preparar a los alumnos para la reflexión filosófica y científica, momento ideal para que el estudiante pueda enfrentar la vida. El propósito de las escuelas intermedias se mantuvo durante la época conocida como la edad media.

La educación intermedia se imparte en los monasterios y está dirigida a los jóvenes de la nobleza y a los hijos de los señores feudales. [Los] estudios giran en torno a la teología y a las artes llamadas liberales. Se imparten en dos ciclos: el trivium (gramática, lógica y retórica) y el quadrivium (música, aritmética, geometría y astronomía). (BUAP, 1986, p. 1)

A finales de la edad media surgen las escuelas urbanas, no obstante, el método de enseñanza sigue siendo el mismo: pasivo, mecánico y memorista. Con el surgimiento de universidades como Boloña y Salermo en Italia, en el siglo IX; más

tarde, Oxford y Nápoles, en París, siglo XIII, se logra la separación de la educación de la iglesia y del método escolástico. Posteriormente, en los siglos XVIII y XIX, debido a la democratización y al avance de las ciencias, se presenta en Europa un evento significativo, aparece el concepto de ciencia empírica y el surgimiento de las matemáticas como parte importante de la comprobación científica. De inmediato se introducen transformaciones en la enseñanza, inspiradas en Montaigne y Rousseau.

La educación se convierte en un derecho, reclamo de las clases sociales. Pronto el Estado se da cuenta de que su obligación es dirigir, organizar y supervisar las escuelas. Particularmente en México, los historiales más remotos del bachillerato corresponden a la época virreinal, comprendida entre los siglos XVI y XVIII. Los Jesuitas fundaron los Colegios (instituciones educativas que sirvieron de vínculo entre los estudios universitarios y la educación elemental).

Se instituyen los colegios de San Pedro y San Pablo, en 1574, y de San Idelfonso, en 1588, al fusionarse, el 17 de enero de 1618, dan origen al Real Colegio de San Pedro, San Pablo y San Idelfonso de México, antecedente de la Escuela Nacional Preparatoria. (BUAP, 1986, p. 3)

Con la apertura de los colegios se benefician las clases sociales acomodadas económicamente. Las familias de mayor prestigio se distinguen por cursar estudios universitarios. Muchos otros se conformaron con el aprendizaje denominado para la época como Humanidades, reconocida más tarde como enseñanza media, de donde se obtenía el grado de bachillerato para continuar con los estudios universitarios.

El título de bachiller, en todas las facultades, se conseguía al completar los estudios correspondientes y proporcionaba la calidad de *pasantes* a quienes deseaban mantenerse en la vida académica. Muchos bachilleres abandonaban los estudios para incorporarse a las actividades religiosas o seculares. Los pasantes que aspiraban a estudios superiores estaban obligados a impartir determinado número de clases, lo cual, al cabo de tres o cuatro años, les permitiría presentar y defender públicamente las tesis con las que obtendrían el grado de licenciado y maestro, previo pago de las *propinas*, que encarecían el trámite. (Gonzalbo, P., 2011. En Tanck de Estrada, D., 2011, pp. 79-80)

En la práctica se alude a tres niveles de instrucción debido a que “durante los 300 años de dominio español no existió un verdadero sistema educativo, diseñado y controlado por una autoridad superior, tal como hoy lo concebimos en los países iberoamericanos (...) los niveles se establecieron (...) espontáneamente según lo requerían las necesidades” (Gonzalbo, P., 2011. En Tanck de Estrada, D., 2011, pp. 64-65). Tiempo después, en 1822, se establece en la Ciudad de México la Compañía Lancasteriana (sociedad de beneficencia preocupada en reducir los índices de analfabetismo). El gobierno central le confiere a la Compañía Lancasteriana la Dirección General de Instrucción Primaria para todo el país. Con este acontecimiento cambió radicalmente el estilo incierto y débil de un sistema educativo mexicano.

Tres temas [le inquietaban a la Compañía Lancasteriana]: transferir el sentimiento de lealtad de la figura paterna del rey al concepto abstracto de Estado moderno; convertir a la siguiente generación de jóvenes en buenos ciudadanos, conscientes de sus obligaciones hacia el Estado, y formar obreros calificados y responsables. (Staples, A., 2011. En Tanck de Estrada, D., 2011, p. 156)

A partir de las premisas anunciadas por la Compañía Lancasteriana era indiscutible reorganizar la educación y colocar fronteras entre cada uno de los niveles educativos —*principio de una auténtica centralización educativa*—. “La dirección general de instrucción primaria [subsistió] poco más de tres años, tiempo durante el cual rigieron las Bases Orgánicas que permitieron ordenar desde el centro la vida política, económica y educativa de los departamentos” (Staples, A., 2011. En Tanck de Estrada, D., 2011, p. 156). A pesar de tantos planes y proyectos, los problemas en materia educativa no se resolvían. Durante la reforma educativa de 1833 se creó la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito Federal y los Territorios.

Como parte de esta reforma educativa, los establecimientos de educación superior ofrecerían “una sola carrera, eliminando la repetición de cursos. En San Gregorio se impartieron los cursos preparatorios para todas las carreras” (Staples, A., 2011. En Tanck de Estrada, D., 2011, p. 164).

En 1843 Antonio López de Santa Anna designa a Manuel Baranda como ministro de Instrucción Pública. Gracias a Baranda, en este mismo año el congreso aprueba un plan general de estudios. Entre lo más destacado de este plan: se especifican las materias comunes para todas las carreras; se marcan tiempos de cada una y se propone un examen general de conocimientos después de la preparatoria, antes de ingresar a los estudios superiores. Con la modificación al artículo tercero de la constitución de 1857 y su precepto “la enseñanza es libre” se anuncia un cambio en el ámbito educativo: se podía impartir el conocimiento científico sin ofender a la iglesia, al sistema político o difamar a las personas; se prohíben las penas corporales en la escuela y se sustituye la doctrina cristiana por clases de urbanidad y moral. Estos principios constitucionales fueron retomados por Ignacio Ramírez como ministro de Instrucción pública durante el gobierno del presidente Benito Juárez y prolongados durante el imperio de Maximiliano de Habsburgo.

Restaurada la República en 1867 se crea la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), “inspirada en el positivismo comteano, que predicaba la armonía social fincada en el conocimiento científico” (Lira, A., 2014. En Tanck de Estrada, D., 2011, p. 292). El planteamiento se introdujo a nuestro país, gracias a Gabino Barreda, consciente de que la educación sería el punto de partida para realizar el nuevo proyecto de nación. El positivismo supone ser para estos tiempos la solución al conocimiento desordenado e inconexo que sufría el país, lo cual no resultó, los problemas de ignorancia y atraso continuaron. Entonces hubo cambios en la corriente positivista al grado de incluir nuevamente un curso de metafísica en la Escuela Nacional Preparatoria.

Las tres décadas siguientes se describen como la época en la que el país alcanza periodos de mayor crecimiento económico y poblacional. Se fortalecen sectores económicos nacionales e internacionales como la minería, los ferrocarriles, las industrias y la agricultura, aunque de manera desigual en todo el territorio nacional.

Los grandes contrastes se acentuaron con el enriquecimiento de algunos y el empobrecimiento de las mayorías. “México se autoproclamó país moderno, civilizado y progresista. Desde luego que la educación intentó compartir esa etiqueta” (Loyo, E. y Staples, A., 2011. En Tanck de Estrada, D., 2011, p. 190). En consonancia con la investidura anunciada y desde su creación, la Escuela Nacional Preparatoria fue la antesala para cursar los estudios superiores. Con este hecho, los estudios de preparatoria fueron ubicados inicialmente en la Universidad Nacional bajo un enfoque científico y literario. “Algunos congresistas estaban a favor de una preparatoria de carácter menos elitista para quienes no buscaran un título profesional” (Loyo, E. y Staples, A., 2011. En Tanck de Estrada, D., 2011, p. 216). En la práctica esto sucedía, es decir, no todos los estudiantes concluían una carrera universitaria.

Se puede justificar entonces una constante renovación de planes y programas de estudio, a partir de la institucionalización del bachillerato en México, como resultado de la acción de las fuerzas sociales y de diversas circunstancias. En este sentido se alude a los propósitos generales que han acompañado al nivel medio superior en otros lugares del mundo y en México, estos son: educación general, como requerimiento vocacional de los estudiantes; educación propedéutica para los estudios superiores; preparación laboral, breve y práctica.

De forma específica, en Alemania, por ejemplo, el propósito de este nivel educativo ha sido desde el siglo XX, preparar a los adolescentes a partir de las facultades humanas para su actividad futura. En Estados Unidos se orienta a desarrollar conocimientos, intereses, ideales, hábitos y capacidades para alcanzar un puesto en la sociedad. En Italia se busca satisfacer la exigencia de la industria y la administración, accediendo al nivel superior sólo a través del mérito. En Francia, forma parte de todo un sistema educativo de por lo menos doce años de escolaridad, de los cuales tres pertenecen al bachillerato. De esta manera el bachillerato en México se ha consolidado como el nivel que antecede a los estudios superiores a partir de la influencia de sistemas educativos, filosofías e ideas pedagógicas

provenientes de otras naciones. Con esto se ha delineado el tipo de bachillerato con el que contamos hoy en día.

En este contexto y con el propósito de encontrarle sentido al bachillerato universitario en México, esbozo a continuación la trayectoria por la que ha transitado antes de consolidarse como una institución educativa. Bajo esta propuesta, conviene iniciar los siguientes párrafos con la revisión de las características particulares que han dado origen y sentido al bachillerato en México. La referencia obligada corresponde a 1867, año en que se fundó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), tras la derrota de Maximiliano de Habsburgo. Comenta Zorrilla, J. (2008) “la ENP habría de convertirse en la institución intelectual más prestigiada del país y sede de muchos de los debates literarios y políticos más relevantes” (p. 97).

A pesar del reconocimiento no fue fácil encontrar quién guiara los destinos del bachillerato en México. En 1910, arrastrado por el poder del Estado y la decisión inconsulta de Justo Sierra, el bachillerato quedó incorporado a la recién creada Universidad Nacional. Durante la Revolución mexicana, la ENP, fue militarizada, su administración fue cedida al gobierno del Distrito Federal. En 1921, la ENP regresa a la Universidad Nacional, ante su inestabilidad y la desesperación de Vasconcelos por justificar su importancia y permanencia. El callismo reduce los estudios de preparatoria a dos años. Con esto decae la posibilidad formativa de la educación media superior. Los años treinta se caracterizan por considerar a la ENP como un problema para la Universidad Nacional.

2.2 Reformas educativas a los planes de estudio del nivel medio superior de la UAEM

En los discursos oficiales dictados por el presidente Miguel Alemán, a finales de los años cuarenta, se hizo hincapié en el nacionalismo, la exaltación a la patria, sus héroes y los símbolos patrios. Se auguraba entonces la formación de buenos ciudadanos y la homogeneidad de la cultura como parte del sentido nacionalista.

La educación sería determinante en este renglón, aunado al desarrollo del país, no importando la pluralidad étnica y lingüística nacional. En términos generales “México vivió una etapa de gran estabilidad política y auge económico que se sostuvo hasta finales de la década de 1960, (...) afectado seriamente por una explosión demográfica sin precedentes” (Greaves, C., 2011. En Tanck de Estrada, D., 2011, p. 302).

La prosperidad se inició con la reducción al gasto público, indispensable para impulsar la economía nacional. Se invirtió en “carreteras, presas, electricidad, hospitales, escuelas y servicios públicos” (Aboites, L., 2012. En Escalante, P., 2012, p. 272). Las actividades agrarias subordinadas a la industria y la urbanización de la zona metropolitana de la ciudad de México, Monterrey y Guadalajara, no se hicieron esperar con este augurio. En materia educativa:

Se requería de la formación de cuadros profesionales preparados en las distintas ramas de la enseñanza técnica (...) las demandas de la industrialización se centraron en las zonas urbanas. Las oportunidades de estudio se incrementaron y la matrícula, en los diversos niveles, creció a ritmo acelerado. La educación secundaria dio saltos agigantados, en buena medida por la creciente participación de los particulares. Otros planteles de enseñanza media, escuelas técnicas, de enseñanzas especiales, academias comerciales, preparatorias y vocacionales aumentaron también con rapidez, especialmente en la ciudad de México. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) fueron los pilares de la educación superior para cubrir los requerimientos de la nueva sociedad urbana. (Greaves, C., 2011. En Tanck de Estrada, D., 2011, p. 313)

En medio de los vaivenes de prosperidad educativa advertida en el país, en 1956 queda consolidada como institución educativa del nivel medio superior y superior, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) que al lado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), compartiría las necesidades y requerimientos de la nueva sociedad urbana. En este sentido, y durante el proceso de institucionalización y consolidación, la UAEM ha buscado atender los grandes planteamientos de cambio y transformación de la sociedad.

Las características particulares de los ocho planes de estudio, matizados por la UAEM, dan testimonio de lo escrito en el párrafo anterior. El análisis derivado de su exposición, sintetiza el rumbo que han seguido los estudios del nivel medio superior en la UAEM. Permite conocer el desarrollo que han tenido en materia educativa. Para la investigación, es un referente que visualiza las necesidades educativas de cada época en nuestro país. Es el camino que han recorrido los estudios del bachillerato, hasta adoptar —desde hace nueve años— el nuevo modelo educativo por competencias y los preceptos que lo conforman.

Primer plan (1956). Escuela preparatoria integral, con carácter enciclopédico y modelo de enseñanza tradicional. El bachillerato incluyó los estudios de secundaria, unidos ambos, tienen una duración de cinco años. Se continúa con el plan de estudios del Instituto Científico y Literario Autónomo (ICLA). El plan de estudios propuso asignaturas comunes para los tres primeros años (secundaria). En el cuarto y quinto año (preparatoria) los alumnos eligen las asignaturas de acuerdo con sus intereses vocacionales encausados en dos vertientes: Ciencias (medicina, odontología, veterinaria, ciencias químicas, ingeniería o arquitectura); Humanidades (jurisprudencia, filosofía, economía o comercio).

Segundo plan (1958). Bachillerato único. Este plan ofrece al estudiante cultura y formación básica. Se atiende al desarrollo físico y la apreciación estética, además de una capacitación para la eventual incorporación al trabajo productivo.

Tercer plan (1964). Se eliminan los estudios de secundaria (tres años) y el bachillerato aumenta de dos a tres años. Los dos primeros años son comunes y el último de especialidad en cualquiera de las cinco áreas propedéuticas: Sociales, Humanidades clásicas, Económico-administrativas, Físico-matemáticas y Químico-biológicas. El objetivo de este plan está centrado en obtener mejor madurez en el estudiante antes de su incorporación al nivel superior. Adicionalmente, se imparten actividades prácticas (carpintería, máquinas y herramientas, electricidad y herrería,

cocina y belleza, entre otras). En 1969 se suprimen las actividades prácticas y se enfatiza en el carácter propedéutico del bachillerato.

Cuarto plan (1971). Reforma al plan de tres años. Cinco semestres de asignaturas comunes y uno de especialidad. Sus objetivos: prescindir de la estructura enciclopedista, equilibrio entre las ciencias y las humanidades. Durante este periodo se promueve una reforma académica, y como parte de ella, se introduce un sistema de bloques (dos meses cada uno). Los estudios de preparatoria se podrían cursar en dos años. Nueve bloques integran el tronco común y dos últimos de especialidad (Económico-Administrativo, Ciencias Sociales, Ciencias Químicas, Ciencias de la Salud, Físico-Matemático y Ciencias de la Conducta).

Esta reforma no fue aplicada para todos los planteles educativos de la Escuela Preparatoria de la UAEM, sólo operó en algunos de ellos como plan piloto. Los objetivos de esta reforma son: considerar el aspecto formativo de la enseñanza a través del aprendizaje rápido e intensivo, acortar el tiempo de escolaridad sin abatir la calidad y facilitar la incorporación de los estudiantes al trabajo productivo.

Quinto plan (1982). Bachillerato especializado. Los estudios de preparatoria se unifican a nivel nacional (plan semestral). Su objetivo es que los alumnos ingresen a la carrera con hábitos de estudios, se desarrolla la capacidad de aprender por sí mismos.

Sexto plan (1991). Bachillerato único. Desaparecen las áreas de especialidad. Se incorporan servicios co-curriculares y áreas de habilidades cognitivas. Este plan se caracteriza por tener una orientación hacia la cultura general. Su objetivo es concluir la formación general del estudiante para que pueda transitar por cualquier carrera universitaria.

Séptimo plan (2003). Bachillerato. Se procura que el Bachillerato adquiriera una visión holista en el estudiante (conocimiento propio del estudiante, de su entorno

y del saber humano) a través de una formación integral sustentada en el equilibrio de las esferas: mental, física y emocional. Los objetivos de este plan: brindar al estudiante una educación integral, holista, formativa y propedéutica. Se propicia la construcción de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos pertinentes, así como de las habilidades y actitudes necesarias para su acceso y buen desempeño en el nivel superior.

Las necesidades a las que se espera responda este plan: elevar la calidad de los procesos educativos con la intención de que los alumnos, considerados como sujetos activos, reflexivos, críticos, creativos y conscientes de su realidad, sean capaces a futuro de mejorar sus condiciones de vida, responder a las demandas de la sociedad y contribuir al desarrollo de la misma.

Octavo plan (2009). La Reforma Integral de Educación Media Superior anunciada por el gobierno federal a partir de 2008, en México, es una propuesta que pretende la creación e integración de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). La Universidad Autónoma del Estado de México se adhiere a la propuesta y realiza las adecuaciones al currículo del Bachillerato 2003 (CBU-2003). En otros términos, se adopta el marco curricular basado en competencias donde la educación habrá de centrarse en el aprendizaje y no en la enseñanza.

Derivado del análisis a los planes de estudio del bachillerato, su contenido didáctico y pedagógico se sintetiza en los siguientes puntos: en los primeros siete planes de estudio sobresale una educación propedéutica, integral y de cultura general; la última reforma está centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza; la importancia de los estudios del nivel medio superior radica en su calidad; los cambios no son accidentales, depende de la adecuada formación del estudiante que en poco tiempo habrá de incorporarse al trabajo productivo o continuar con los estudios profesionales; la decisión está implícita en los objetivos que la universidad propone a los estudiantes y a la sociedad. En consonancia, señalo las directrices que han prevalecido en sus intenciones y en su carácter:

- ✓ “El enfoque eminentemente propedéutico del nivel medio superior en la Universidad Autónoma del Estado de México.
- ✓ Formar integralmente al estudiante, por encima de la mera información y reproducción del conocimiento.
- ✓ El desarrollo de los valores y actitudes acordes con la época” (UAEM, 2010, p.7).

Pero, ¿Cuál es el significado que presentan los estudios del nivel medio superior, a partir de las reformas educativas adoptadas por la UAEM? con especial interés en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), motivó de la presente investigación. El entrevistado E6, comenta: “Los estudios de preparatoria se encuentran entre un nivel de marginación educativa, y un nuevo nivel con nuevas posibilidades, tanto en lo laboral como en lo académico para continuar estudios más avanzados” (E6, 08/04/2011, p. 3). En su opinión, se manifiesta al enfoque eminentemente propedéutico y laboral con el que se ha caracterizado al bachillerato de la UAEM.

En contraste, algunos estudiantes han expresado que los estudios de bachillerato simbolizan sólo un peldaño más antes de alcanzar una carrera profesional. Aunque no siempre ocurra así, muchos se quedan en el camino, las razones son diversas: económicas, sociales, familiares, incluso culturales. Los alumnos que logran continuar con estudios superiores, con frecuencia expresan que la preparatoria no les va a ser útil en su carrera profesional porque se trata de un conocimiento de cultura general.

Lo indiscutible es que los estudios del nivel medio superior enfatizan en la formación integral como una de las directrices que han caracterizado al bachillerato de la UAEM. Queda en manos del egresado utilizar su aprendizaje en su vida personal, familiar, profesional o laboral. La importancia de los estudios del nivel medio superior expresa el entrevistado E2:

En varias ocasiones he expresado que considero al bachillerato como el gran menú que el alumno va a degustar, para poder elegir el platillo que será la profesión de su vida. En el bachillerato es donde tenemos que brindarle toda la información y formación que el alumno necesita para que comprenda bien las diferentes licenciaturas, las diferentes carreras que se ofertan, tanto en nuestra universidad, como en otras universidades. Es decir, tú en tu carácter de geógrafo, por ejemplo, tienes que esforzarte para que tu alumno sepa lo que es la Geografía, lo enamores de la Geografía. Yo como historiador, trato de que mi alumno se enamore de la Historia, para que entienda lo que es la profesión del historiador. Entonces, yo creo que en la preparatoria el alumno tiene la oportunidad de conocer lo que verdaderamente hace el geógrafo, el historiador, el político, el politólogo, el sociólogo etcétera, entonces podrá definir su futuro profesional. (E2, 18/03/2011, pp. 3-4)

Comprometerse con el estudiante del nivel medio superior en cuestiones académicas, es el reto de profesores, personal administrativo y padres de familia, que juntos han de formar al futuro ciudadano, profesionista o no, de una realidad que sojuzga a nuestro país. Pero con el deseo de colaborar, cada quien desde el lugar que les corresponde. Aunado a las exigencias que prevalecen en cada una las reformas educativas que contradicen, en muchas ocasiones, las buenas intenciones para las que han sido creadas. Al respecto, el entrevistado E1 opina:

Desde 1979 nos dieron la oportunidad de impartir clases en el nivel medio superior de la UAEM, bajo un sistema de bachillerato basado en módulos; posteriormente, en 1982, con una reforma del bachillerato basada en la tecnología educativa; y, después, en el mismo año se realizaron revisiones al plan de estudios; y, a final de cuentas, el propósito fundamental, es cómo transmitir el conocimiento de la Geografía, a través de diferentes posturas. Esas posturas, y esas cuestiones, meramente vienen de otro continente; estamos hablando de Europa, que nosotros vemos como algo novedoso. Pero, para nuestro tiempo reformas impuestas, determinadas por algunos intereses, principalmente económicos, con carácter educativo. (E1, 07/03/2011, p. 4)

Son las reformas educativas del nivel medio superior de la UAEM, las que a lo largo de 60 años de autonomía universitaria han delineado los objetivos y el carácter formativo de los estudiantes, sometidos o no, a intereses nacionales e internacionales. Lo indiscutible es que ninguna reforma educativa se ha consolidado en nuestro país. Apenas se adopta alguna de ellas, y ya se habla de la próxima.

2.3 La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), una mirada desde los documentos oficiales

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), es una revisión del currículo académico manejado por las diversas instituciones que imparten los estudios de bachillerato en México. La reforma a través de sus cuatro pilares (marco curricular común (MCC), oferta de la educación media superior, profesionalización de servicios educativos y certificación nacional) busca unificar planes de estudio del bachillerato en el país y profesionalizar los servicios académicos que se brindan en este nivel educativo. El programa propone la creación de un sistema nacional de bachillerato (SNB), dentro de un marco de diversidad basado en competencias, donde la educación esté centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza.

Es decir, los distintos sistemas y modalidades de bachillerato del país conservan su identidad académica, únicamente se ajustan al desarrollo de programas de estudio basado en competencias genéricas, disciplinares, básicas y profesionales, establecidas en la RIEMS. Involucra a todos los sistemas que la componen, para dotar a los estudiantes, docentes y a la comunidad educativa de nuestro país de los fundamentos teórico-prácticos para que el nivel medio superior sea relevante en el acontecer diario de los implicados. La RIEMS manifiesta el compromiso académico de los profesores hacia su práctica docente. “Ser consciente del actuar docente implica identificar debilidades y asumir el compromiso de mejorar el nivel de desempeño para consolidar el perfil del docente, establecido como parámetro para ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)” (Colín, F. O., 2012, p. 7).

En el presente apartado refiero mi comentario acerca de las bases educativas sobre las que se ha construido la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: El significado de una reforma educativa, ¿para qué una reforma?, la del 2003 como referente de la actual, detalló los principios básicos de la misma, los pilares de la reforma, los retos del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB),

los elementos del marco curricular común (MCC), el perfil de egreso y los particulares que se derivan de estas características. Se alude también a la significancia con que se conoce a las competencias genéricas, competencias docentes y competencias disciplinares.

Los diversos subsistemas del bachillerato en México quedaron consolidados a finales del siglo xx. En este sentido, y de manera particular, cada subsistema diseñó objetivos de ingreso y egreso para sus estudiantes. Hoy, en los albores del siglo xxi, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a partir del modelo educativo por competencias, pretende unificar los criterios del bachillerato sin importar la diversidad de sus objetivos. Sólo se busca la identidad del bachillerato sin cambiar planes, con esto se atienden necesidades ya descubiertas con anterioridad: mayor cobertura, movilidad y permanencia de sus estudiantes. Sin embargo, a ocho años de su puesta en marcha, y muy a pesar de las buenas intenciones del nuevo modelo educativo por competencias, ha generado incertidumbre entre sus practicantes. Aún quedan preguntas sin responder: ¿va a continuar el modelo educativo por competencias?, ¿cómo será su evaluación?, ¿se han cumplido los objetivos del nuevo modelo? En fin, estamos al tanto de lo que pueda ocurrir.

Pese a la incertidumbre que embarga a propios y extraños, la RIEMS sigue su curso. La reforma educativa presenta en su estructura una secuencia lógica que invita a reflexionar sobre su contenido y los alcances que puede lograr, en caso de dar cumplimiento a lo convenido en cada una de sus partes. Ante lo expuesto, pretendo dar cuenta, en este apartado, sobre su estructura y organización de acuerdo con lo establecido en los documentos oficiales y bajo el propósito de distinguir las interpretaciones personales de los actores educativos, y visualizar así, las intenciones sobre las que fue cimentada la reforma educativa en turno. Las definiciones mostradas fueron tomadas y reestructuradas con el Diplomado en Competencias Docentes, cursado en el plantel Nezahualcóyotl de la escuela preparatoria, en 2011. De este modo, se enmarcan los siguientes aspectos:

- **PRINCIPIOS BÁSICOS.** La Reforma Integral de la Educación Media Superior, bajo el enfoque por competencias, examina los principios básicos sobre los cuales fue creada: reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato, pertinencia y relevancia de los planes de estudio, tránsito entre subsistemas y escuelas.
- **PILARES.** La Reforma Integral de la Educativa Media Superior contempla cuatro pilares que conducen al bachillerato hacia las acciones de evaluación de la calidad: marco curricular común (MCC), oferta de la educación media superior, profesionalización de servicios educativos y certificación nacional.
- **RETOS DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO (SNB).** Encontrar objetivos comunes entre los subsistemas para formar alumnos con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores, en el trabajo y en la vida, con actitudes y valores positivos; definir la identidad de la enseñanza media superior (EMS); ampliación de la cobertura; mejoramiento de la calidad y búsqueda de la equidad.
- **ELEMENTOS DEL MARCO CURRICULAR COMÚN (MCC).** La construcción de un marco curricular común va a permitir que todos los subsistemas del bachillerato cuenten con desempeños finales compartidos, traducidos éstos, como conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer los alumnos del nivel medio superior al concluir sus estudios o, incluso, al interrumpirlos para incorporarse al ámbito laboral. Se logra así, la articulación de los subsistemas y su correspondiente perfil básico.

Lo anterior no significa que se deban modificar los planes de estudio, más bien, complementarlos y enriquecerlos para que éstos sean más flexibles a partir de la inclusión de las competencias genéricas y disciplinarias. Los elementos del marco curricular común son estrategias que permiten atender los retos de la educación

media superior, es decir, debe existir empatía entre el perfil de egreso y la equidad; las competencias y la calidad; la flexibilidad y la cobertura.

De acuerdo con la estructura que presenta la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), son estos primeros cuatro puntos: principios básicos de la reforma, pilares de la reforma, retos del sistema nacional de bachillerato y elementos del marco curricular común, los que dan identidad al Bachillerato en México. En consecuencia, cada institución educativa del nivel medio superior que ingresa al SNB, asume el compromiso de capacitar a sus docentes mediante el Diplomado en Competencias Docentes, en tanto, los docentes se habitúan al nuevo modelo educativo, para lograr el perfil de egreso deseado.

Perfil de egreso. Los egresados del sistema nacional de bachillerato deberán desarrollar las once competencias genéricas que constituyen el perfil del egresado. Las competencias genéricas se organizan en seis categorías: (1) el alumno se autodetermina y cuida de sí, (2) se expresa y se comunica, (3) piensa crítica y reflexivamente, (4) aprende de forma autónoma, (5) trabaja de forma colaborativa y (6) participa con responsabilidad en la sociedad.

Estas categorías se entrelazan estrechamente con las once competencias genéricas, las cuales se definen como aquellas capacidades cognitivas: (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes), que todo estudiante del nivel medio superior debe adquirir o reforzar para actuar con efectividad en situaciones, responder preguntas o resolver problemas específicos:

“1) se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue, 2) es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros, 3) elige y practica estilos de vida saludables, 4) escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados, 5) desarrolla innovaciones y propone soluciones a

problemas a partir de métodos establecidos, 6) sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva, 7) aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida, 8) participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos, 9) participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo, 10) mantiene una actitud respetuosa ante la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales, 11) contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables” (SEP, 2008a, p. 23).

El cumplimiento de las competencias genéricas, por parte de los alumnos, involucra la participación de los actores educativos y programas institucionales. No es posible el desempeño si no hay voluntad, si no hay herramientas y si no se parte de planes y programas educativos diseñados y estructurados de acuerdo con los objetivos que persigue la RIEMS. Después de 2008, año en que se puso en marcha el nuevo modelo educativo por competencias, la UAEM, a través de la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior (DENMS), inició el diseño y elaboración de programas de estudio acordes con lo que marca la RIEMS. Se espera en lo sucesivo, evaluar si este objetivo se ha cumplido en cuanto al contenido disciplinar y a los preceptos señalados en la reforma educativa.

Pero las competencias genéricas deben estar alineadas de alguna forma, con las competencias docentes; ya que estas expresan el perfil del docente de la educación media superior además de que integran conocimientos, habilidades y actitudes, que permiten generar ambientes de aprendizaje en los alumnos. En total son ocho las competencias docentes, a saber:

1) organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional, 2) domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, 3) planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos

disciplinares, curriculares y sociales amplios, 4) lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional, 5) evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo, 6) construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, 7) contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes, 8) participa en los proyectos de mejora continua en su escuela y apoya la gestión institucional” (SEP, 2008a, pp. 1-9).

Para concluir, tenemos a las competencias disciplinares, cuya definición:

“Implica expresar las finalidades de las disciplinas como algo más que una serie de conocimientos que pueden adquirirse de manera memorística, como se ha hecho tradicionalmente. Las competencias disciplinares se refieren a procesos mentales complejos, que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones diversas a lo largo de la vida”. (SEP, 2008b, p. 4)

De acuerdo con las competencias, el perfil docente de la educación media superior integra conocimientos, habilidades y actitudes. Pero, ¿quién distingue al buen docente?, ¿acaso no es necesario calificarlo? ¿Sólo basta la buena voluntad del director en turno para que decida quién va a dar clases, sin que esto represente un esfuerzo del aspirante a la docencia en su formación pedagógica? Se despide al docente porque no presenta el certificado en competencias, en su lugar, entra el profesor que no ha cursado el diplomado en competencias, más aún, ocupa espacios académicos no propios de su formación. Se hacen a un lado los reglamentos. Estas inconsistencias no se han podido terminar en la UAEM, lo cual pone en riesgo el cumplimiento de las competencias docentes y disciplinares.

Otra es la situación de los docentes que cumplen con su formación académica profesional: tiempos completos, medios tiempos, técnicos académicos y definitivos en una o más asignaturas por examen de oposición. Los profesores, en su mayoría, acostumbrados a la forma tradicional de impartir su clase, se resisten al cambio, sea por falta de voluntad, por falta de tiempo, carencia de recursos

didácticos y de infraestructura. No importa, son innumerables los motivos por los que no se ha podido dar cumplimiento a los preceptos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en la Universidad Autónoma del Estado de México.

2.4 La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), desde la perspectiva de los entrevistados

La voz de mis informantes se hace presente en este apartado para conocer su sentir en cuanto a la significación que les dan a las reformas educativas más recientes, y cómo las objetivan en su práctica docente. El entrevistado E1, manifiesta su postura en cuanto al significado de una reforma educativa:

Una reforma permite la posibilidad como su nombre lo dice, de hacer cambios, cambios significativos. No se trata de hacer esos cambios significativos nada más a nivel de papel, sino que también de buenas intenciones. Y esas reformas que se han presentado me parecen interesantes. Sin embargo, apenas estamos entrando a esa dinámica, cuando vemos la necesidad de hacer otra reforma y, a final de cuentas, no aterrizamos en algo concreto. Si va a haber una reforma, debe haber una reforma, pero a nivel de fondo, a nivel de raíz. No nada más porque algún color lo propone, y al final de cuentas hay que entrar en la dinámica de esos cambios, sino que simplemente hay que hacerlos, pero de raíz. (E1, 07/03/2011, p. 5)

La secuencia de una reforma educativa alude a tres momentos: diseño, implementación y evaluación. El diseño está a cargo de los “especialistas” en la materia. Pero queda una pregunta en el aire ¿Quiénes son los especialistas que diseñan las reformas educativas? La implementación es de los docentes, combinan la formación académica y la preparación pedagógica. La institución ofrece la capacitación y formación docente a fin de cumplir con la parte administrativa. Los profesores se enfrentan a lo desconocido, —echando a perder se aprende—. Poco se sabe de la evaluación, no se sabe cuándo culmina. Se espera que la reforma educativa de 2008, basada en competencias, haga realidad la secuencia antes descrita. Por su parte, el entrevistado E6, alude a la reforma educativa de 2003 como la reforma que anticipa a la RIEMS:

Bueno, la última reforma antes de la actual, se dio en el 2003. Se transformó el modelo educativo y se adoptó el modelo constructivista, en ese sentido, el proyecto tenía en su momento sus características particulares, y obviamente respondía a las condiciones de la realidad, a lo que los estudiantes de esa generación se estaban enfrentando, a las condiciones propias de la situación, no solamente de la ciudad, el estado, el país, sino también a nivel nacional e internacional. Ese es el primer antecedente, obviamente con todas las implicaciones que esto trae, porque transformar un modelo educativo no es cosa sencilla, considerando que los profesores traen toda una tradición en su propia formación como estudiantes. Los referentes como estudiantes que tuvimos toda la generación que formamos a estos alumnos del 2003, no tenían estas alternativas, básicamente trabajamos sobre modelos muy tradicionalistas. (E6, 08/04/2011, p. 4)

La reforma educativa de 2003 fue de corte constructivista, su implementación se apoyó en el consenso de los sujetos involucrados, docentes y alumnos principalmente. No bien había iniciado el nuevo modelo educativo, cuando se anuncia un cambio, las competencias de 2008. Quedó la incertidumbre sobre la evaluación a la reforma de corte constructivista y las anteriores. En los discursos políticos tampoco se escucha la validez y efectividad de las reformas educativas. Lo cierto es que —recientemente— acabamos de entrar a otra forma de trabajo, un modelo educativo basado en competencias. Lo interesante es adentrarnos a la nueva reforma educativa, su implementación y evaluación. Esto si consideramos que la mayoría de los profesores siguen desarrollando su práctica docente sobre modelos educativos tradicionalistas. Ante esta serie de ideas, que sean los informantes quienes respondan a las interrogantes a partir de la reforma educativa de 2003. Al respecto el entrevistado E2 arguye:

Personalmente, estoy enamorado de la reforma que hicimos en 2003. Me he atrevido a decir en varios espacios, que nosotros en este sentido como Universidad, fuimos visionarios, hicimos un bachillerato basado en competencias, basado en socio-constructivismo. En realidad, nos adelantamos, lo único que no nos permitieron poner [a] nosotros en ese momento fue la palabra competencias, ¿por qué?, porque en las sesiones del Consejo Universitario nos dijeron los consejeros que estábamos hablando de competencias laborales en el bachillerato, no de competencias académicas, se confundió ese término, y nos pidieron que quitáramos el término competencias en el plan de estudios. Se eliminó, pero acordamos que el alumno debía desarrollar habilidades, destrezas, conocimientos y valores, para nosotros en ese momento, y todavía hoy en ciertos casos,

seguimos pensando que son las competencias. Las reformas, y a lo mejor lo digo muy localistamente por el cariño institucional que tengo hacia esta Universidad. Las reformas que yo he presenciado en 1971, en 1981, en 1993 y en 2003, nos han permitido como Universidad, ir consolidando el bachillerato universitario. Yo por eso veo cuando se dice en los spots publicitarios, una Universidad con 180 años de prestigio, se está refiriendo a esos 180 años de experiencia que tenemos.

No hemos negado ninguna reforma, sino que hemos desarrollado potencialmente las debilidades que pudimos haber tenido, para fortalecernos más. Entonces, yo creo que la [reforma] del 2003, ha sido la mejor, sin decir que las otras no han tenido importancia, se ha aumentado, quitado y modificado lo que en base a un diagnóstico hemos considerado pertinente. Si revisas el CBU 2003, todo el planteamiento es atendiendo a esas recomendaciones para la educación del siglo XXI. El desarrollo próximo de la zona próxima, el desarrollo del andamiaje académico que el alumno necesita para desarrollar sus capacidades intelectuales, sus capacidades de aprendizaje. Definimos por aprendizaje profundo, o por aprendizaje significativo, cuando el alumno incorpora todos esos conocimientos para que pueda él, mantener una postura crítica, reflexiva [y] analítica sobre cualquier problema que se le plantee, en cualquiera de las disciplinas que él está cursando. (E2, 18/03/2011, pp. 5-6)

El devenir educativo del siglo XXI fue anunciado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del acuerdo 408, publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, el 26 de septiembre de 2008 y entró en vigencia a partir del periodo escolar 2009-2010. La SEP anunció una Reforma Integral para la Educación Media Superior basada en competencias, para atender los retos de demanda, calidad y pertinencia. Desde entonces, se escuchó decir en los discursos políticos educativos que los resultados de la RIEMS se darían a conocer una vez egresada la primera generación. Hasta el momento, no se ha cumplido con el compromiso de la evaluación, pero lo más grave es que han transcurrido ocho años desde que la RIEMS se pusiera en marcha, sin que se garantice su continuidad. Nadie sabe qué propuestas educativas trae el nuevo gobierno mexicano. Lo más sensato es pensar que pueden darse únicamente ajustes metodológicos a esta nueva reforma educativa. Al respecto, el entrevistado E7 comenta:

[La RIEMS] es una reforma que tiene sentido, estructura, fundamento en cuanto a su planteamiento, pero también en su proceso de instrumentación, su aplicación y su posible evaluación. Sin embargo, hay un detalle aquí, este planteamiento fue propuesto por el gobierno federal anterior que deja

en el dos mil doce, con la participación panista. En este nuevo momento está el PRI en el poder a nivel federal, no hay claridad, ni certeza, ni definición si se va a seguir o no sobre esto, yo supondría que por la forma en que se implementó no le veo el problema de continuar. Sin embargo, queda una duda, en el sentido de que pueda ser que el gobierno federal no quiera continuar bajo esta idea. Sería un desperdicio muy grande porque se le ha invertido mucho tiempo, dinero, esfuerzo de varias personas, maestros, instructores, como para quitarlo, considero que sería importante complementar su implementación y su evaluación, para que en función de eso se vea qué se puede mejorar, o si se tiene que reestructurar o cambiar. (E7, 12/04/2013, p. 16)

La duda sobre el actual gobierno mexicano y la continuidad de la RIEMS es generalizada, sobre todo de los profesores que laboran en el nivel medio superior. El triunfo del PRI, como gobierno federal en México, a partir de 2012, ha dado la pauta para crear incertidumbre en cuestiones educativas. Sería un desperdicio no continuar con la reforma educativa, asegura el entrevistado E7, porque se ha invertido mucho, sería importante, reitera el entrevistado, complementar su instrumentación.

El trabajo ha sido arduo, en la primera etapa de esta reforma educativa se capacitó a los instructores. Éstos pusieron en marcha el diplomado en competencias, dirigido en un principio a los docentes de las preparatorias dependientes de la Universidad Autónoma del Estado de México, así fue durante las primeras tres generaciones. La cuarta generación se caracterizó por contar con profesores de otros sistemas de bachillerato.

Aún bajo la incertidumbre de lo que pueda suceder con la Reforma Integral de la Educación Media Superior, se sigue trabajando, aunque las polémicas a favor o en contra de la reforma educativa, no dejan de presentarse, sobre todo de quienes se encuentran involucrados directamente en la práctica docente. Muchos profesores argumentan que se trata de un nuevo modelo educativo, que trae formas distintas de transmitir el conocimiento, por tanto, implica cambios en la práctica docente.

La sugerencia de una gran cantidad de profesores del nivel medio superior, es continuar con la enseñanza tradicional, pues aseguran que su capacitación no ha dado los resultados esperados. Cedo la palabra a mis entrevistados, quienes le dan sentido a los estatutos que emanan de la RIEMS. El entrevistado E1, refiere:

La RIEMS es una obligación de toda institución del nivel medio superior, pero todas las universidades tienen que involucrarse en esta reforma, todo lo que viene siendo, los diferentes tipos de bachillerato, hay que considerar que los bachilleratos son a nivel técnico, a nivel humanístico y a nivel pedagógico. (E1, 07/03/2011, p. 5)

La Reforma Integral de la Educación Media Superior ha permeado en las distintas modalidades que se ofrecen en el país, ningún tipo de bachillerato escapa a las competencias, sea presencial, intensivo, virtual, auto-planeado, mixto, certificación por exámenes parciales o certificación por examen. Las competencias se ajustan a las distintas modalidades. El objetivo de los bachilleratos sigue siendo el mismo. Aludimos a un buen desenlace que en poco tiempo se ha de comentar. Aun bajo el titubeo, los docentes encuentran el aspecto positivo. Al respecto, la entrevistada E5, opina:

La Reforma Integral de la Educación Media Superior [RIEMS] nos invita a que cambiemos nuestra práctica docente, en cuestión de trabajar por competencias, no he tomado el diplomado por competencias, pero, sí he tenido oportunidad de asistir a algunos cursos disciplinarios, en los que se nos ha orientado, cómo planear por competencias principalmente, y sobre todo para que los chicos sean competentes para ingresar al nivel superior. (E2, 24/03/2011, p. 3)

Toda reforma educativa es criticada, a favor o en contra. Los docentes se ven afligidos en su práctica docente, “hay que adentrarnos a una nueva forma de trabajo”, aseguran: renovar estrategias de enseñanza aprendizaje, material didáctico, bibliografía actualizada, distintas formas de llevar a cabo la evaluación, portafolio de evidencias, planeación, programa de estudio, cursos, diplomados. Condiciones que quitan el sueño de quienes se resisten al cambio. Los administrativos cumplen con el mandato, dictaminando las necesidades del plantel, en su aspiración por alcanzar el siguiente nivel de certificación.

Los alumnos son buenos seguidores de un modelo educativo que todos desconocen. Al final de todo este proceso, nadie es capaz de cumplir al cien por ciento. Analicemos en el siguiente párrafo la opinión del entrevistado E2, como Responsable del Departamento de Calidad Docente de la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior de la UAEM. Su posición desde su trabajo laboral, le permite juzgar a favor de la Reforma Integral de la Educación Media Superior:

Lo que antes era una preocupación institucional, ahora se convierte en una preocupación nacional. Le veo grandes ventajas a la RIEMS, por ejemplo, esa portabilidad que te está manejando. Yo interpreto la portabilidad de la RIEMS en dos grandes vertientes: primero, el alumno va a portar lo que aprende, no se va a despojar de lo que aprendió, él va a llevar integrado a su ser, a su pensamiento todo el aprendizaje que logró en la escuela preparatoria. Y si parto de esa idea, no tenemos porqué ponerle obstáculos cuando él quiere cambiar de una institución a otra, él debe tener acceso sin perder tiempo.

En este momento, por ejemplo, en nuestra universidad, un alumno que viene del colegio de bachilleres en el Estado de México, y quiere ingresar a la universidad, lo hacemos perder uno o dos semestres ¿por qué?, porque los planes de estudio no están alineados, entonces la Subsecretaría de Educación Pública del Nivel Medio Superior enfrenta este reto.

No piensa en unificar planes de estudio, sería muy difícil por la autonomía de las instituciones, y por todas esas cosas que conlleva. ¿Qué es lo que piensan? Pues ven la alternativa de las competencias genéricas. ¿Qué cosa es una competencia genérica? Es algo que el alumno debe tener en común, desarrollar habilidades, destrezas, capacidades, valores, conocimientos para que puedan enfrentar el reto de la vida. Creo que el conocimiento es el disparador para desarrollar la competencia, y entonces ¿Qué es lo que están haciendo?, que pueda él [alumno] tener esa habilidad para enfrentar los retos que le presenten las asignaturas, en el plan de estudios que él se inscriba. (E2, 18/03/2011, p. 6)

El reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato, pertinencia y relevancia de los planes de estudio y tránsito entre subsistemas y escuelas, son los principios básicos que soportan a la RIEMS. Principios que afirman algunos entrevistados, resuelven problemas administrativos, no así, los problemas de índole académico, es decir, continúan los entrevistados, se debe apostar a la reforma de fondo, a la que considera planes y programas acordes

con la realidad, sólo así, se puede garantizar un cambio educativo significativo. En este mismo orden de ideas, el entrevistado E6, comenta:

En esta nueva reforma, el objetivo es mucho más ambicioso, es la primera vez a nivel nacional que se trabaja una reforma integral, así como su nombre lo indica, al nivel medio que, por años enteros, por décadas inclusive, era un nivel por el que la gente no se preocupaba, no se involucraba en términos nacionales ¡no! La reforma también tiene como objetivo, darle una identidad al nivel, apoyar a los estudiantes para que tengan una forma más eficiente de enfrentar la realidad que están viviendo, y en la que les tocará vivir. Además, es la primera vez que se trata de poner orden, de organizar, de estabilizar el nivel. Porque la disparidad de programas, la multiplicidad de subsistemas, generaban mucho conflicto al interior del propio nivel, entonces con esta reforma, lo que se pretende no solamente es ganar en eficiencia para el trabajo con los alumnos, sino también eficientar los propios procesos hacia el interior del nivel para procurar mayor movilidad, más permanencia, más egreso, y obviamente mayor calidad en los estudios. (E6, 08/04/2011, pp. 4-5)

La operatividad de la Reforma Integral de la Educación Media Superior ha traído una gran cantidad de interpretaciones. Algunos actores educativos piensan que la reforma debe atender las necesidades administrativas, es decir, la movilidad de los estudiantes de un sistema a otro, la permanencia en los estudios hasta egresar de la institución, garantizar el egreso de la preparatoria a toda costa. No debemos olvidar que el logro de estos objetivos se traduce en la eficiencia de la práctica educativa. Primero, el docente como uno de los principales actores educativos debe estar consciente del cambio y apelar porque su proceso de formación y capacitación sea bajo los preceptos marcados en la reforma integral de educación. Segundo, a los alumnos se les debe dotar de nuevas estrategias que garanticen que su forma de aprendizaje está cambiando. Tercero, la infraestructura que incluye el material didáctico y otros instrumentos, debe estar garantizado para la funcionalidad de esta reforma educativa.

2.5 Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS)

La formación y actualización de los docentes del nivel medio superior a partir del nuevo modelo educativo basado en competencias, en la forma de utilizar nuevas herramientas para la enseñanza y en utilizar el aula como punto de partida para que el alumno desarrolle sus conocimientos, habilidades y aptitudes, ha vigorizado a la Secretaría de Educación Pública (SEP), a la Asociación de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES) y a las Secretarías de Educación Estatales, para apuntalar la apertura del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), dirigido a los profesores del nivel medio superior de todo el país, a través del Diplomado en Competencias Docentes.

El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior ofrece una especialidad en Competencias Docentes, impartida por la Universidad Pedagógica Nacional, y un Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, que proporcionan instituciones de Educación Superior afiliadas a la Asociación de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior. La Universidad Autónoma del Estado de México optó porque sean las instituciones del nivel medio superior, donde se ofrezca el Diplomado en Competencias Docentes.

Los instructores son compañeros pares, que en su momento fueron elegidos por la Dirección del Nivel Medio Superior de la UAEM, a través de los directores en turno, de cada institución educativa, a fin de recibir la capacitación en competencias que ofrece la ANUIES. Una vez instruidos bajo el nuevo modelo educativo basado en competencias, los instructores avanzaron en su tarea. Hasta el momento han formado a diez generaciones de docentes, para el manejo de las competencias educativas en el nivel medio superior.

El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior tiene el objetivo de habilitar de herramientas pedagógicas para el manejo del enfoque por competencias, a los profesores de los planteles de Educación Media Superior, de

todo el país, para contribuir al alcance del perfil de egreso del bachiller y perfil del docente, establecidos en la RIEMS. Al respecto, el entrevistado E6 argumenta su punto de vista en relación con el perfil que debe poseer el profesor del nivel medio superior, después de cursar el Diplomado en Competencias Docentes:

Cuando se construye la reforma, se plantea el perfil de egreso y se habla sobre un grupo de competencias que se han de desarrollar en los estudiantes, y se acuerda a nivel nacional, digamos en la cúpula de niveles, con la representación de todos los subsistemas, ¿Cuál va a ser este perfil de egreso? obviamente se habla de estudiantes críticos, propositivos, autorregulados ¡no! Y alguien anotaba el punto sobre ¿Y quién va a formar a esos estudiantes? Paralelamente a la construcción del perfil de egreso del bachiller, en la reforma se concibe un perfil del profesor que imparta educación en el nivel medio superior ¿Por qué la idea?, necesariamente se requiere contar con un perfil idóneo para formar aquel perfil ideal en los estudiantes, es como una reciprocidad importante. En la medida que tenemos mejores maestros, más preparados, que conocen el modelo educativo en el que están trabajando, obviamente podríamos garantizar que los resultados de la educación en los jóvenes se puedan alcanzar.

Entonces se construye este perfil con ocho competencias para los docentes, y la propuesta es que se genere un modelo de formación-actualización para los docentes en activo, a través de un modelo que se permee a nivel interinstitucional, a nivel nacional, y que se cuide de alguna manera el proceso de formación y la construcción de las competencias en los docentes.

Entonces, aparece en (...) la UPN, un grupo de especializaciones que tienen entre sus objetivos y propósitos, alcanzar el perfil docente para la educación media superior en esta reforma, y a través de un convenio entre SEP y ANUIES, un diplomado semi-presencial para formar estas competencias. [El fin último del PROFORDEMS]: es formar las competencias en los docentes para que puedan en las aulas, que es el lugar de la trinchera de la educación en el nivel medio superior, en casi todos los niveles verdad, formar ese perfil que estamos esperando en los estudiantes, pues ellos cuentan con el perfil idóneo para formarlos. (E6, 08/04/2011, pp. 5-7)

Concluido el Diplomado en Competencias Docentes, el profesor está en condiciones de aplicar en su quehacer profesional, las ocho competencias docentes y promover así, a los jóvenes del nivel medio superior, los valores, habilidades y competencias que les demanda la sociedad actual. Sin embargo, aún falta mucho

por hacer, los comentarios en torno al PROFORDEMS distan mucho de los objetivos para el cual fue diseñado.

A favor y en contra, son las acotaciones derivadas del programa de formación docente, en voz de mis informantes, les dan sentido a los resultados que hasta el momento se tienen sobre esta formación. Los comentarios vertidos por mis informantes son acotados de acuerdo con la posición académica y administrativa que define a cada uno de ellos. El entrevistado E7 es instructor del diplomado PROFORDEMS, certificador de CERTIDEMS y evaluador de instituciones de la corporación de SOMEDEMS, reconocida por COPEEMS a nivel nacional. En sus palabras argumenta:

[El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior, (PROFORDEMS)] es un diplomado que se echó a andar a partir de 2008, como un programa de instrumentación que tiene como finalidad preparar a los docentes en este nuevo enfoque por competencias. El diplomado es semi-presencial, una sesión semanal de seis horas aproximadamente, los viernes o los sábados, según sea el caso, y el resto se maneja a través de una plataforma, con la cual se le da seguimiento a las tareas que los maestros van haciendo en función de las actividades, y de las lecturas que se desarrollan. (E7, 12/04/2013, pp. 3-4)

El Diplomado en Competencias Docentes consta de tres módulos: el primero considera la parte introductoria a las competencias y los objetivos para los cuales fue creada la Reforma Integral de la Educación Media Superior; el segundo establece las estrategias didácticas y pedagógicas que los profesores del nivel medio superior han de utilizar durante su práctica docente, de acuerdo a la unidad de aprendizaje que imparten en la preparatoria; el tercer módulo del diplomado sugiere la propuesta y estructura de un programa educativo basado en competencias. Los profesores que se inscriben al Diplomado en Competencias Docentes asisten a la institución sede, seis horas en promedio, viernes o sábado, dependiendo de su elección. En cada sesión del diplomado, el instructor activa la participación de los docentes mediante el análisis de las lecturas y actividades propias de cada módulo.

Algunas tareas son realizadas por los docentes en el momento, el resto, la mayor cantidad de actividades, se trabajan a través de una plataforma. El profesor sube su actividad, espera la retroalimentación y evaluación por parte del instructor. En tanto, el instructor evalúa la actividad del docente a partir de tres criterios: excelente, satisfactorio y regular. Excelente, cuando la tarea está concluida, presenta un dominio cognitivo, procedimental y actitudinal, existe un estilo propio de redacción, además, exhibe una conclusión personal de la actividad. Satisfactorio, cuando no se nota el estilo personal, además de que la tarea no está del todo bien, es decir, no cumple con lo que fue solicitado por el instructor. Regular, cuando la tarea está incompleta, no presenta un estilo propio y carece de una buena ortografía.

Finalmente, es una necesidad institucional la que obliga a los docentes del nivel medio superior, a cursar el Diplomado en Competencias Docentes, no sólo para estar acordes con la RIEMS, también se convierte en un requisito para quienes desean integrarse por primera vez como docentes del bachillerato. Aun así, hay profesores decanos que no se les obliga, el argumento más sonado, es que ya están “viejos” y que pronto habrán de jubilarse. Por su parte, el entrevistado E7 sugiere que el Diplomado en Competencias Docentes apoya la implementación de la RIEMS. El entrevistado comenta:

Son los profesores que trabajan en el nivel medio superior, quienes tienen de alguna manera la necesidad, responsabilidad, y obligación de cursar [el Diplomado en Competencias Docentes] para estar acorde con la RIEMS. Entonces, los maestros en este caso, ya sea por invitación de sus instituciones tienen que cursarlo, otros por su propio interés, de querer mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje, pero de alguna manera, es una necesidad que se tiene que cubrir ahorita, de los profesores que están trabajando en el nivel medio superior. (E7, 12/04/2013, p. 5)

Necesidad, responsabilidad, obligación o no, el Diplomado en Competencias Docentes dio inicio en su primera generación para la UAEM, durante el periodo escolar 2008-2009. Los docentes que lo cursaron fueron elegidos por los directores de las escuelas preparatorias en turno.

Una vez concluido el diplomado, se corrieron los primeros comentarios sobre su contenido y efectividad, por cierto, nada alentadores. Los profesores manifestaron, en su momento, que el diplomado fue muy pesado, bastante actividad dentro y fuera del mismo, que no se tenía muy claro el objetivo por parte de los instructores.

Posturas a favor y en contra sobre el Diplomado en Competencias Docentes, son las que se han presentado desde su puesta en marcha. Es claro que la postura tomada por cada actor de la educación del nivel medio superior depende de la actividad laboral que desempeña dentro de la universidad: directivo, administrativo o personal docente según su categoría. Aquí, algunos de mis informantes a favor del diplomado y sus objetivos. El entrevistado E7 comenta:

En términos académicos, me parece un diplomado bien diseñado, con mucha fundamentación teórica, materiales, lecturas que ayudan a que el profesor no solamente tenga una capacitación de corte técnico, sino también teórico y metodológico, porque muchas ocasiones cuando viene una reforma, el profesor es muy dado a comentar, de manera yo creo superficial, de que, pues no tiene mucho sentido la reforma, que son modas, que son cuestiones muy básicas. Es la primera vez que yo veo a nivel medio superior, una restructuración, una reforma con la implementación de un diplomado, que permite que el maestro tenga no solamente una capacitación técnica, sino una formación de carácter teórico y metodológico, porque hay varios materiales que permiten que el profesor lea, estudie, analice, interprete y asuma una posición. (E7, 12/04/2013, pp. 5-6)

Toda reforma educativa conlleva a una capacitación por parte de los docentes. Son ellos quienes buscan su formación pedagógica, a través de cursos impartidos en las instituciones educativas propias de la UAEM, incluso fuera de ella. Indiscutiblemente, es la primera vez que se presenta una reforma educativa acompañada de una capacitación teórica y práctica, a través de un diplomado en competencias. El Diplomado en Competencias Docentes alerta a los profesores en su práctica docente, de forma positiva o negativa. Los docentes que asumen la responsabilidad del cambio, no dudan en llevarlo a la práctica.

En contraposición, los profesores que aún no están convencidos de la reforma educativa, siguen transmitiendo el conocimiento de forma tradicional. Sólo existe compromiso cuando se trata de una evaluación personal o institucional. Otra postura a favor de la formación docente a través del Diplomado en Competencias, corre a cargo del entrevistado E2:

Yo lo que te diría es que le apuesto mucho también al asunto de la formación. Ahorita acabo de salir de una reunión, donde estamos discutiendo la formación de competencias, a partir de la construcción de programas por competencias, algo muy complejo, al menos para los viejos, para los jóvenes a lo mejor no tan complejo, porque tenemos un paradigma ya fijado en el cerebro. Yo creo que esto va a dar resultados después de varios años que estemos aplicando ensayo error, yo lo percibo así de esa manera, aunque no dudo que estemos avanzando, algunos más que otros. Pero yo estoy convencido de que este planteamiento educativo nos va a dar resultados, yo lo estoy viendo con mis alumnos al menos.

Te comento rápidamente una anécdota. En el programa 2003, cuando hice el de Historia Universal ¡no! fue Historia de México. Estaba dando clase y estaba hablando de la Revolución mexicana, terminé mi clase, y ya en el trayecto al otro plantel, o aquí a la torre académica, estaba recordando que no di la ley del seis de enero de Carranza, la ley agrícola, chin (*sic*) se me olvidó, y no la di, venía preocupado y angustiado, de pronto, el angelito bueno me dice, lo tienes que dar, o sea, que quiero decir [con] esto, estaba preocupado por el conocimiento y no por la formación del alumno. Entonces, está costando trabajo, a mí me está costando mucho trabajo cambiarme el disco duro por este otro paradigma, pero yo creo que lo vamos a lograr, además, el alumno me discute hoy en el salón.

¿Qué opinas sobre la Segunda Guerra Mundial? dice, ¿de que sirvió la guerra mundial donde mueren tantos millones de seres humanos, y no se logra casi nada? Entonces, ya cuando eso [ocurre] en el alumno, y ¿por qué tenemos tantos derechos humanos y tenemos tantos problemas sociales? y ¿qué pasa con las garantías que el gobierno me debe otorgar? Entonces, ya se están haciendo cuestionamientos de fondo, a mí me parece, no sé si esté equivocado. Pero yo creo que las competencias nos van a llevar allá. Yo espero que también los gobiernos posteriores a Felipe Calderón, aguanten vara, (*sic*) decía Fox, y nos puedan seguir apoyando en este planteamiento, porque vamos a tener ciudadanos más críticos, más analíticos, más exigentes, ya los estamos teniendo en el aula. (E2, 18/03/2011, pp. 15-17)

La formación docente bajo el enfoque por competencias no es la solución a los problemas educativos del nivel medio superior. Si el docente se preocupa por el conocimiento descuida la formación y si se preocupa por la formación descuida el conocimiento, juego de palabras que nos obliga a cuestionarnos como docentes. ¿Cuánto tiempo tendrá que pasar para que el nuevo enfoque por competencias sea efectivo en el país? La realidad difiere mucho sobre la formación del profesor, son muchas las actividades diseñadas en el programa de estudio que se ha descuidado el aprendizaje de los alumnos. El alumno cumple a medias con sus actividades, además de existir apatía por su formación. ¿Será cierto que nuestros alumnos son más críticos, más reflexivos y exigentes? Pero, seamos moderados al referirnos al nuevo enfoque educativo por competencias y sigamos debatiendo sobre el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior.

Corresponde ahora fijar la postura de algunos de mis informantes que aún sin haber cursado el Diplomado en Competencias Docentes, proporcionan su opinión desde afuera. Los entrevistados E1 y E5 son profesores de la unidad de aprendizaje que lleva por nombre “Geografía, ambiente y sociedad”, ubicada en el cuarto semestre del currículo universitario 2003 de la UAEM. El entrevistado E1 expresa su punto de vista sobre el Diplomado en Competencias Docentes: “se trata de una capacitación para los profesores, para todos aquellos que estamos involucrados en la noble tarea de enseñar, tenemos una obligación de seguir aprendiendo” (E1, 07/03/2011, p. 6). Por su parte la entrevistada E5, reafirma la postura del entrevistado E1, al referirse a dicho diplomado:

La verdad lo voy a tomar porque me obligan, así como por gusto, ¡no! He escuchado muchos comentarios. Qué el curso es pesado y que no se recibe lo que uno espera, pero bueno, voy a intentar, y lo voy a tomar, para mejorar mi práctica docente. (E5, 24/03/2011, p. 7)

Pensar que el Diplomado en Competencias Docentes va a mejorar la práctica docente en el nivel medio superior, es asegurar que los objetivos del diplomado se están cumpliendo al cien por ciento.

Lo cierto es que las posturas pronunciadas por los docentes en turno, no son nada alentadoras, se quejan de que la capacitación es una obligación, de que el diplomado es muy extenso en su contenido para su análisis y discusión, que les falta preparación a los instructores, entre otros comentarios que dañan el sentido de las competencias. En mi opinión, comparto las acotaciones aquí vertidas, porque no se le ha dado el seguimiento adecuado al profesor después de haber concluido el Diplomado en Competencias Docentes, nadie garantiza la efectividad del diplomado si no está acorde con los preceptos del nuevo enfoque por competencias. Los profesores se presentan a sus labores con la confianza de ser atendidos en sus peticiones para ejecutar una práctica docente de vanguardia. A pesar de las carencias expuestas, hay profesores que asumen con responsabilidad su papel. Así lo manifiesta el entrevistado E7:

Hay profesores que asumen con mucha responsabilidad este proceso de información, sin embargo, hay otros, yo diría, de una manera no muy adecuada, deciden cursar el diplomado cuando tienen otras actividades, entonces eso les hace que tengan dificultad para dedicarle tiempo adecuadamente a las lecturas, al análisis y a las tareas, y pretenden de manera superficial, ir cubriendo los requisitos, a veces quejándose de que no tienen tiempo, pero es una falta de planeación. Entonces, quien lo hace de manera adecuada, tiene elementos para poder hacer un cambio significativo en su quehacer, y no viéndolo como una moda, sino como una tendencia, en su caso, a nivel internacional se está manejando bajo este enfoque. Hay muchos profesores que están estancados en su conocimiento, en su actualización, y por lo tanto en su práctica docente, que la hacen de manera muy recurrente, muy tradicional, y que se manejan en un confort, que no lleva más que a repetir los conocimientos que ya tiene muy trabajados, con mucha práctica, pero al manejar esta nueva perspectiva, es un cambio muy fuerte que a veces se les dificulta. (E7, 12/04/2013, pp. 6-7)

Las debilidades que han caracterizado al Diplomado en Competencias Docentes, aseguran los entrevistados, van en el sentido de que los instructores no tienen la preparación adecuada para impartirlo. En su ejecución, los profesores dificultan su destreza y con frecuencia recurren a las llamadas prácticas añejas. Por su parte, la institución educativa, dicen los entrevistados, carece de los recursos didácticos necesarios para llevar a cabo una práctica educativa de vanguardia.

La responsabilidad de cada uno de los actores educativos recae en su persona y en la institución educativa para la cual se labora. De no ser así, seguirán presentándose penurias en la práctica docente del nivel medio superior, así lo manifiesta el entrevistado E1:

Hay muchas lagunas que parecen océanos, ¿por qué?, porque a final de cuentas estamos supeditados a cubrir cierta cantidad de documentos, a través de lo que son las evaluaciones correspondientes a Universidad, y no nos preocupamos tanto en lo que va más allá de esa capacitación. En lo particular, vimos una serie de debilidades, en qué sentido, para hablar de una capacitación de los profesores, de ese famoso PROFORDEMS, deben de iniciar desde la cabeza directiva. Desgraciadamente o afortunadamente, exigen los directivos que se actualice el maestro a través del Diplomado en Competencias, pero ni ellos mismos han recibido esa capacitación. Yo iría primero a que lo tomen esos directivos para entender todas esas cuestiones, después los maestros que están frente a grupo, porque no es lo mismo decir hay que hacerlo, que ya lo hice.

Se han detectado maestros que han cursado el diplomado, se han certificado, pero a final de cuentas su modo de decir las cosas, simplemente no sirve para nada, porque simplemente es una satisfacción a nivel personal, porque uno como responsable de esa transmisión del conocimiento, procura llevar a cabo todas esas ideas que se aprendieron en el diplomado, pero resulta que se nos presentan una serie de irregularidades, problemas, obstáculos, frenos, y todo lo demás. Porque no nada más es llevar ese famoso diplomado, que al final de cuentas es un mundo de tareas, “tarellitas”, y todo lo demás. En donde nunca nos pusimos de acuerdo, en cierta manera, porque hubo hasta conflictos de cómo trabajar bajo una actitud colaborativa.

Entonces, una de las situaciones, si va a haber éste tipo de capacitación, pues que tenga, digamos, buenos resultados. Porque a final de cuentas, no se tiene esa oportunidad de decir sí, nos fue útil. Pero de una forma muy particular, no como institución. Porque llegamos a nuestra institución y hacemos lo que queremos. Yo sugeriría que en lo que viene siendo el ámbito de la capacitación, una capacitación previa de los directivos, tanto los directores, la gente que está involucrada en lo que es la administración, la gestión para conseguir los recursos, deben de meterse a ese curso de capacitación, y posteriormente los maestros que están en aula, que están frente al grupo. (E1, 07/03/2011, pp. 6-15)

El entrevistado E1 abona a los comentarios vertidos hasta este momento otras debilidades del Diplomado en Competencias Docentes. Los directivos exigen a los docentes cursar el Diplomado en Competencias, aunque ellos no lo hayan cursado, la capacitación debe ser para todos, para los directivos también, dice el

entrevistado E1. Se ha notado también que al cursar el Diplomado en Competencias se dan entre los profesores situaciones difíciles en el trabajo colaborativo. “Más aún, existen intereses personales al cursar el Diplomado, a menudo se escucha decir entre los profesores, *ya cumplí con el diplomado*, aunque en la práctica, no se refleje lo aprendido” (E1, 07/03/2011, p. 13).

Todos los comentarios expuestos por mis informantes sobre el Diplomado en Competencias Docentes invitan a reflexionar sobre la siguiente pregunta ¿Quiénes de los actores educativos están comprometidos y de qué manera con la reforma educativa? Es difícil conocer la respuesta a la pregunta. Lo cierto es que muchos docentes y directivos han asumido con responsabilidad el nuevo modelo educativo por competencias, así lo manifiesta el entrevistado E7:

Hay gente que se ha involucrado mucho, se ha capacitado, ha leído, ha asumido una posición que después se trabaja en una certificación, y son profesores que llevan a la práctica buenos procedimientos, buenas estrategias, con mejores resultados. Yo consideraría que estamos ahorita un poquito lejos de pensar en un cambio fuerte y significativo. Estamos hablando, yo me atrevería a decir, de un veinte por ciento de maestros que sí están asumiendo a una nueva forma de trabajar, con un nuevo fundamento, y un setenta, un ochenta por ciento, que está todavía en un cambio muy lento, justificando la necesidad de capacitarse, pero de una manera muy pobre, yo diría. Entonces se requiere trabajar más con ellos, en lo motivacional, en el seguimiento a sus instituciones para poder orientarlos, no digamos obligarlos, sino orientarlos a que se siga haciendo efectiva la práctica educativa, en el proceso de formación, porque de lo contrario, tendríamos logros parciales, no como considero debía ser el fruto de acuerdo con lo que se está planteado en la RIEMS. (E7, 12/04/2013, p. 7)

Pocos son los profesores que después de cursar el Diplomado en Competencias Docentes asumen el compromiso de cambiar su práctica docente. Profesores que llevan al salón de clases el cambio. Sin embargo, aún se requiere trabajar con ellos en lo motivacional e institucional, como lo apunta el entrevistado E7. Más aún, concientizar a los docentes que ya terminaron el diplomado sobre la importancia que reviste la certificación, no sólo institucional, también personal porque no sabemos qué sigue con la Reforma Integral para la Educación Media Superior.

Reconocer al docente del nivel medio superior como profesional ante la reforma educativa, es un tema de análisis. El Diplomado en Competencias Docentes no es la profesionalización. Se requiere más que un diplomado para profesionalizar la práctica educativa del docente. Hace falta crear monopolios disciplinares, didácticos y pedagógicos que garanticen la práctica educativa del profesor y su puesta en marcha en el escenario, el salón de clases. La responsabilidad del docente recae en su preparación y conocimiento, y la adecuación de éste, a partir de las competencias.

2.6 Certificación en Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS).

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), se ha implementado el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias que definen el perfil del docente, necesario para lograr la adecuada operación del Marco Curricular Común.

Una vez concluido el Diplomado en Competencias Docentes, los profesores que lo han acreditado podrán llevar a cabo un proceso de certificación que valide el desarrollo de las competencias docentes. El proceso de certificación será convalidado una vez que se efectúen las siguientes actividades: compilación y entrega de los trabajos realizados a lo largo del proceso formativo, en caso de ser requeridos por la comisión evaluadora; evaluación de un producto original que contenga propuestas y aportaciones para fortalecer las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que establece el MCC de la RIEMS; entrevista a cargo de una comisión evaluadora externa (CEE). La comisión evaluadora, hará preguntas que considere pertinentes sobre aspectos clave o sustantivos del documento presentado por el sustentante, de acuerdo con la opción que haya elegido.

Las opciones de certificación son trabajos que presenta el profesor con propuestas y aportaciones para el mejoramiento de la educación media superior en el contexto de la RIEMS: 1) propuesta de una estrategia didáctica, 2) evaluación, adaptación o creación de un material didáctico, 3) proyecto de mejora de la práctica educativa, 4) proyecto de mejora de la gestión educativa. Esta opción requiere haber acreditado el módulo 3 G y sólo aplica para los directivos que cursan el Diplomado en Competencias Docentes, ya que para ellos se incluyó un “módulo de gestión institucional”, 5) diseño o rediseño de un curso en función de las competencias genéricas y disciplinares en el Marco Curricular Común.

De las cinco opciones que considera el programa de certificación de competencias docentes para la Educación Media Superior, la Universidad Autónoma del Estado de México ha estimado conveniente elegir la opción uno y cinco respectivamente, “propuesta de una estrategia didáctica” y “diseño o rediseño de un curso en función de las competencias genéricas y disciplinares en el Marco Curricular Común” para que los profesores del nivel medio superior obtengan su certificado en competencias.

La certificación de los docentes del nivel medio superior, simboliza un peldaño más para las instituciones que pertenecen al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), que pretenden alcanzar el nivel uno, a través de la evaluación y certificación institucional por parte del Consejo para la Evaluación de la Educación de Tipo Medio Superior (Copeems). En consecuencia, la certificación de los docentes se encuentra a cargo de CERTIDEMS. El entrevistado E6 explica el sentido de la certificación, a través del proceso de la evaluación:

Una de las bases fundamentales de la reforma es que alcance los objetivos que pretende, y que además esos objetivos se alcancen con la calidad que es necesaria. Esto inevitablemente exige niveles de evaluación, formar la cultura de la evaluación, una cultura que en el nivel superior en este país tiene muchos años, y usted como doctorante conoce, sabe que todos los programas de nivel superior están sometidos constantemente a procesos de evaluación para determinar su nivel de calidad, los que saben de administración, saben que lo que no se puede medir no se puede mejorar.

Entonces, el proceso de certificación tiene mucho más en este sentido, como de revisar lo que se está haciendo, lo que está haciendo el docente, cómo lo está haciendo, y dar las recomendaciones, la posibilidad de que el propio docente revise su proceso para poder mejorarlo. Este es en general el verdadero sentido de la certificación. Entonces, el proceso lo que pretende es verificar que el maestro haya adquirido las competencias docentes que marca la reforma, y además lo esté aplicando. Porque nunca se había vivido antes en la historia de nuestro nivel, que los docentes se sometían a procesos de evaluación. (E6, 08/04/2011, pp. 10-11)

Proponer una estrategia didáctica o diseñar un curso en función de las competencias genéricas y disciplinares en el Marco Curricular Común, son las opciones con las que se han certificado un gran número de profesores, “no muchos”, del nivel medio superior de la UAEM, desde que el programa de certificación se dio a conocer. Sin embargo, y muy a pesar de lo que se dice, que el sentido de la certificación consiste en revisar lo que el docente está haciendo y cómo lo está haciendo. Esto es considerado por algunos profesores como la forma no muy adecuada, porque el profesor se prepara para ser evaluado, lo evalúan, acredita su examen, pero nadie le da seguimiento a su práctica docente posterior.

Si acaso, se retoma la actuación del docente, en el momento en que toca ser evaluado el plantel, ya que los evaluadores presencian, filman y cuestionan al docente en su clase, pero no a todos. La pregunta sobre ¿quién avala los resultados de la formación docente? sigue sin ser contestada y muy a pesar de ello, la Universidad Autónoma del Estado de México, y los diez planteles educativos que integran el nivel medio superior, trabajan para que sus docentes consigan certificarse en competencias, tan luego como sea posible, una vez que han cursado el diplomado. Pero, que sean mis informantes los que den cuenta de las vicisitudes por las que ha transitado el proceso de certificación de los docentes del nivel medio superior en la UAEM. ¿Qué sigue después de haber acreditado el Diplomado en Competencias Docentes? En palabras del entrevistado E7, explica cuál es el procedimiento que realiza un profesor, después de haber acreditado el diplomado y se encuentra en proceso de certificación:

Una vez que el profesor ya terminó los créditos del diplomado, tiene que esperar a que se abra una convocatoria oficial por parte de ANUIES y de la SEP, para la certificación, por lo general se maneja una convocatoria al año. Cuando se abre la convocatoria, el profesor ya puede previamente, habiendo desarrollado su propuesta con base en una de las cinco opciones puede ya inscribirse, haciendo un pago mínimo, y en plataforma se inscribe. Una vez que se inscribe para participar de la certificación, en un tiempo determinado le notifican que ya su proceso de certificación se va a llevar a cabo, y que se ponga de acuerdo con dos evaluadores para estipular la fecha y el día en que debe llevar a cabo la entrevista, a través del programa de cómputo conocido como Skype [a distancia]. Establecida la fecha, hay un certificador que debe tomar nota de que se esté llevando a cabo el proceso de manera adecuada. Entonces se lleva a cabo la entrevista, la cual tiene una duración de treinta a cuarenta minutos aproximadamente, en donde preguntan dos evaluadores al profesor que se está certificando, en función de la propuesta que hizo para ver cuestiones de su viabilidad, de su congruencia con la RIEMS, de su innovación, de lo que haya hecho el [profesor], para demostrar que está haciendo un cambio de paradigma, de una didáctica tradicional, a una didáctica bajo el enfoque por competencias, establecida por la RIEMS. (E7, 12/04/2013, pp. 11-12)

Se entiende que el proceso de certificación sigue su curso sin contratiempo alguno, que el docente asume su responsabilidad después de haber terminado su Diplomado en Competencias Docentes. Muchos profesores así lo hacen, deciden certificarse y emprenden el camino. Otros quedan aplazados por negligencia personal, más no institucional. Las excusas son innumerables: no tengo tiempo, es muy difícil, ya se me olvidó todo, no me interesa, ya cumplí con el diplomado, etcétera. Situación que pone en riesgo la certificación institucional y objetivos propios de la RIEMS. Desde su perspectiva, el entrevistado E7 explica cómo debería ser el procedimiento, ante la negativa del profesor por lograr certificarse en competencias, en sus palabras:

Considero que [el proceso de certificación], lamentablemente todavía queda a iniciativa del maestro. Desde mi punto de vista, considero que debe ser la institución la que le exija que se certifique. Porque si lo deja a la deriva, el maestro, en esa cultura que tenemos, si somos evaluados, tenemos un temor de afrontar este desafío. Entonces, más que dejar que el profesor decida por cuenta propia, que son pocos los que lo hacen, debe haber un exhorto, una norma, un procedimiento institucional, de alguna manera, si no se plantea como una obligación, sí manejarlo como una normatividad, es decir, si estamos inscritos en este proceso académico de la RIEMS, tenemos que cubrir con los papeles que nos están pidiendo. Entonces, un maestro que esté trabajando en el nivel medio superior tiene

que entender que el ciclo completo se cubre una vez que cursó el diplomado, se certificó, y también tiene que implementar acciones, porque cuando viene la evaluación de instituciones, se tiene que ver si el maestro está trabajando por competencias, si está aplicando nuevos métodos, etcétera. (E7, 12/04/2013, pp. 9-10)

El proceso de certificación concluye cuando el docente termina y presenta un trabajo, producto de su iniciativa, donde incluye los conocimientos adquiridos en el Diplomado en Competencias Docentes. El profesor es cuestionado por dos evaluadores externos a la UAEM, sobre la opción uno, “propuesta de una estrategia didáctica” o cinco, “diseño o rediseño de un curso en función de las competencias genéricas y disciplinares en el Marco Curricular Común”, según haya elegido. Una vez certificado debe “en teoría”, implementar acciones para cambiar su práctica docente a fin de estar acorde con la RIEMS, pues más adelante, en la etapa que corresponde a la evaluación institucional habrá de demostrar su cambio de paradigma ante la evaluación que asuma la institución para la cual labora.

2.7 Bachillerato Certificado en Competencias

El ingreso de la Escuela Preparatoria al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), es un asunto que demanda compromiso, tiempo, “ganas de hacerlo”. En México, son 2114 los planteles de la escuela preparatoria que cuentan con pronunciamiento favorable del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), para ocupar el nivel: III, II o I, según el grado de avance en el cumplimiento de lo establecido en el Acuerdo 12 del CD y en el manual de operación para evaluar planteles que solicitan ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato. El ingreso es otorgado con base en el dictamen de evaluación practicada por el Consejo para la Evaluación de la Educación de Tipo Medio Superior. “Asociación civil que tiene a su cargo las tareas técnicas y operativas que requiere el Comité Directivo del SNB para decidir acerca del ingreso, la permanencia y la salida de las instituciones del tipo medio superior del SNB” (García, J. C., 2011, p. 16). Su misión es:

Contribuir a elevar la calidad en la educación media superior que se imparte en el país, mediante la evaluación y el otorgamiento, si es el caso, de un reconocimiento formal a aquellas instituciones educativas públicas y particulares con méritos suficientes para ingresar y permanecer en el Sistema Nacional de Bachillerato”. (García, J. C., 2011, p. 18)

La Universidad Autónoma del Estado de México y sus nueve planteles de la Escuela Preparatoria, al momento de la investigación, han iniciado con el proceso de acreditación para formar parte del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). La situación particular de cada uno de los nueve planteles, en cuanto al pronunciamiento favorable en alguno de los niveles indicados, se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 5

**PRONUNCIAMIENTO FAVORABLE DEL COMITÉ DIRECTIVO (CD) DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO (SNB):
PLANTELES DE LA ESCUELA PREPARATORIA DE LA UAEM**

Nº	Nombre del plantel	Ubicación geográfica	Pronunciamiento otorgado en el nivel	Vigencia
1-941	Lic. Adolfo López Mateos	Toluca	II	Tres años: hasta el 06 de junio de 2019
2-475	Nezahualcóyotl	Toluca	II	Tres años: hasta el 01 de abril de 2017
3-474	Cuauhtémoc	Toluca	II	Tres años: hasta el 06 de junio de 2019
4-922	Ignacio Ramírez Calzada	Toluca	III	Dos años: hasta el 04 de diciembre de 2016
5-476	Dr. Angel María Garibay Kintana	Toluca	II	Tres años: hasta el 06 de junio de 2019
6-103	Dr. Pablo González Casanova	Tenancingo	I	Cuatro años: hasta el 11 de abril de 2017
7-104	Sor Juana Inés de la Cruz	Amecameca	I	Cuatro años: hasta el 11 de abril de 2017
8-936	Texcoco	Texcoco	II	Tres años: hasta el 06 de junio de 2019
9-204	Isidro Fabela Alfaro	Atacomulco	I	Cuatro años: hasta el 01 de diciembre de 2017

Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de www.copeems.mx

En mayo de 2013 los planteles de la Escuela Preparatoria “Dr. Pablo González Casanova” y “Sor Juana Inés de la Cruz”, fueron distinguidos por el entonces rector de la UAEM, Dr. Eduardo Gasca Pliego, por haber sido los primeros planteles educativos a nivel nacional, en alcanzar el pronunciamiento otorgado con el nivel uno, según el grado de avance en el cumplimiento de lo establecido en el acuerdo 14 del CD del SNB y en el manual para evaluar planteles que solicitan el ingreso y la promoción en el Sistema Nacional de Bachillerato, con base en el dictamen de evaluación practicada por el Copeems. Ambos planteles educativos presentan vigencia de cuatro años; hasta el 11 de abril de 2017.

En diciembre de 2013, recibe la distinción el “Plantel Isidro Fabela Alfaro” de la Escuela Preparatoria de la UAEM, por haber sido la primera preparatoria a nivel nacional, que, al ingresar y promocionarse en el Sistema Nacional de Bachillerato, alcanza de forma directa su pronunciamiento otorgado con el nivel uno, con base en el dictamen practicado por el Copeems. Su vigencia es de cuatro años; hasta el 01 de diciembre de 2017.

Pertenecer al Sistema Nacional de Bachillerato demanda la participación de los actores involucrados: institución educativa, planteles de la Escuela Preparatoria, docentes, alumnos y personal administrativo. Cada uno de los actores es responsable de la parte que le corresponde. Como institución educativa, la Universidad Autónoma del Estado de México, a través de la Dirección de Nivel Medio Superior, es responsable de la revisión y actualización de sus planes y programas de estudio, bajo el enfoque por competencias; los profesores han de cumplir con el proceso de formación, mediante el Diplomado en Competencias Docentes y su inmediata aplicación durante su práctica docente; los estudiantes son la parte fundamental de la enseñanza, ellos asumirán el conocimiento de sus profesores mediante su participación activa. Al personal administrativo, incluyendo directores, secretarios y personal de intendencia, le corresponde atender las necesidades de infraestructura y materiales necesarios para el cumplimiento de esta labor educativa.

En este sentido, los planteles de la Escuela Preparatoria están listos para ser evaluados por el Copeems. Los aspectos sujetos a evaluación para el ingreso de planteles al SNB, son atendidos con el propósito de lograr su incorporación: información general del plantel, normativa, planes de estudio y programas de unidades de aprendizaje curricular (UAC), planta docente: profesores, tutores y orientadores, director (a) del plantel, servicios escolares, instalaciones y equipamiento, programas de mejora y desarrollo.

En consonancia con lo descrito, son mis informantes los que, a través de su testimonio, dan cuenta del proceso administrativo y académico que debe seguir todo plantel educativo de la escuela preparatoria que decide pertenecer al Sistema Nacional de Bachillerato. En sus palabras, el entrevistado E2, comenta:

Me encanta la RIEMS en cuanto acreditación de planteles, porque nos está poniendo en blanco y negro lo que estamos haciendo. Eso me encanta, fabuloso, nos está costando mucho trabajo incorporarnos. Por fortuna, fuimos la primera Universidad que le evaluaron su plan de estudios, el currículo 2009, y lo aprobamos, ya está aprobada por el Copeems, fue la primera a la que evaluaron los programas de primero y segundo semestre, y nos pusieron palomita, eso nos ha obligado a ir a una revisión. Pero vamos un poco más allá, en 2003 decía, el programa fue bonito, todo su planteamiento, ¿qué pasó? no lo cumplimos. Ahora este proceso de acreditación de planteles, nos va a obligar a que estemos haciendo lo que decimos vamos a hacer.

A mí me hacen un poquito de burla a veces por aquí, porque yo le apuesto mucho a la planeación académica didáctica. ¿Cómo vas a implementar tu programa en el aula? ¿Con qué criterios? ¿Con qué recursos? ¿Con qué secuencia?, etcétera, y entonces eso, cuando yo lo he hecho me obliga a leer el programa, me obliga a leerlo de manera distinta, a interpretarlo, a entenderlo, y entonces digo, ¡ah caray!, ¿Cómo vamos a hacerlo? ya ese apunte amarillento que tenía se va a la basura, porque no me sirve. ¡Sí! Entonces esa parte a mí me encanta.

¿Cómo podemos insertarnos? Pues yo creo que nos estamos insertando. Te digo, ya tenemos programas de primero y segundo, vamos a mandar tercero y cuarto, vamos a empezar a elaborar los programas de quinto y sexto, y optativas, son cuarenta programas que nos faltan por hacer. Estamos convocando a las comisiones ahorita para hacer ese trabajo, y los debemos terminar por el mes de julio. Entonces el trabajo está fuerte, pero eso nos está obligando materialmente a que lo hagamos, y que revisemos estos procesos, ya no es la visión interna endogámica de cómo hacemos

las cosas, sino es la visión externa que nos va a decir ¿cómo estamos haciendo las cosas? y dónde tenemos que apuntalar. (E2, 18/03/2011, pp.12-14)

El entrevistado E2 refiere su comentario al proceso administrativo y académico que la Universidad Autónoma del Estado de México debe seguir para lograr pertenecer al Sistema Nacional de Bachillerato. Lo que no se hizo antes, se está haciendo ahora, revisar el plan de estudios para apegarlo al enfoque por competencias, para que emanen del nuevo plan los programas de estudio por competencias. La actitud del profesor está cambiando, asegura el entrevistado E2. Estamos obligados como docentes del nivel medio superior a leer nuestros programas de manera distinta, a planear de otra forma. “Adiós apuntes amarillentos”. En este mismo orden de ideas, el entrevistado E7 vierte su comentario hacia los requisitos que necesita un plantel educativo de la Escuela Preparatoria, antes de certificarse. El entrevistado E7 arguye:

Una vez que la institución se inscribe para ser evaluada, hay tres niveles a los que puede llegar para pertenecer al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). El primer nivel es como aspirante, el segundo nivel como candidato, y el tercer nivel ya es integrante del sistema. Para lograr esto, implica un proceso, porque las instituciones en el primer nivel deben de tener mínimo el treinta y tres por ciento de sus maestros con el diplomado Profordems, pero también ya con la certificación de ser posible. Si quieren pasar al siguiente nivel, tienen que hacer lo doble, tienen que llegar a casi un setenta por ciento de los maestros con el diplomado. Si quieren llegar al último nivel, pertenecer al Sistema Nacional de Bachillerato, tiene que ser ya el cien por ciento de los maestros con diplomado (...) Entonces de alguna manera, los directivos forman parte de una política institucional, o del subsistema, de alguna manera es una invitación, un exhorto y, en algunos casos, es una obligación que les marcan los directivos, a los profesores para que lo cursen (...) si la institución quiere certificarse. (E7, 12/04/2013, pp. 8-9-13-14)

La certificación de la Escuela Preparatoria demanda el compromiso por parte de los docentes, y en muchos casos de los directivos por considerar que no se debe dejar a la deriva la decisión del profesor para certificarse; es el director el que debe exhortar, y en algunos casos obligar a los docentes para que cursen el diplomado e inmediatamente se certifiquen, para lograr con ello, los porcentajes que demanda el

Copeems, si la institución quiere certificarse, opina el entrevistado E7. No basta la certificación por competencias, de parte del profesor del nivel medio superior, se siguen presentando una serie de incongruencias generadas por los docentes después de haber logrado su certificación, pero es una situación que se sigue trabajando, es decir, concientizar al docente de su responsabilidad. Así lo manifiesta el entrevistado E7:

Puede ser que se haya certificado una institución a nivel de aspirante, y luego de candidato, luego ya pertenecer al Sistema Nacional de Bachillerato, en términos de haber logrado las cifras, los indicadores, etcétera, pero desde mi punto de vista, la práctica y la transformación del maestro en la incidencia con el alumno para mejorar. Ahí hace falta, no tenemos, de acuerdo a lo que yo he visualizado, todavía una garantía, una satisfacción de ver en la práctica y en la formación. Es decir, realmente el maestro está trabajando muy fuerte, los alumnos están superando mucho su nivel educativo, creo yo que esta etapa, está siendo como un momento de cubrir eso, como dije hace un momento, cubrir criterios administrativos, no sustantivamente aspectos académicos de lo que tiene la RIEMS. (E7, 12/04/2013, p. 15)

De acuerdo con el entrevistado E7, aún no se tiene la garantía de que el docente certificado en competencias esté poniendo en práctica el nuevo modelo educativo. Falta que las autoridades educativas trabajen en este sentido, es decir, después de ocho años, es necesario evaluar en cada renglón, el funcionamiento o no, de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

Hasta aquí he mostrado las generalidades que le han dado sentido a la institucionalización del bachillerato en México, las reformas educativas del bachillerato universitario, con especial interés en la RIEMS, y los talentos que la estructuran. La descripción de su contenido, pone al descubierto los acontecimientos por los que han transitado las reformas educativas en el bachillerato de la UAEM desde su institucionalización. La práctica educativa de la Geografía, inmersa en el acontecer de las reformas, no escapa de la realidad. En otros términos, se construyen significados a partir de las ocurrencias institucionales.

En el siguiente capítulo pretendo abordar el tema relacionado con el discurso institucional y el quehacer docente en la enseñanza de la Geografía para el bachillerato de la UAEM. Describo, en términos académicos, la experiencia de las academias disciplinares en el diseño y elaboración de programas de estudio, incluido el programa vigente. El perfil docente y cuadro de compatibilidad en la contratación del profesor para impartir una clase de Geografía. Finalizo el capítulo con la descripción del tema que lleva por nombre los auxiliares del aprendizaje en la enseñanza de la Geografía del nivel medio superior; realidades y limitantes.

Capítulo III

Entre el discurso y el quehacer docente en
la enseñanza de la Geografía

Capítulo III. Entre el discurso y el quehacer docente en la enseñanza de la Geografía

Introducción

El primer antecedente sobre la enseñanza de la Geografía en México corresponde a Alexander Von Humboldt, como resultado de un curso de Geografía que impartió en el Real Seminario de Minería durante el periodo comprendido de 1803 a 1804. Un año después, en 1805, el Real Seminario de Minería incluye a la Geografía como materia básica en los estudios superiores; se modifica su contenido durante los años de 1826–1833.

Una vez consumada la Independencia de México, “la educación se ve envuelta en los vaivenes de la inestabilidad política” (BUAP, 1986, p. 3). Por un lado, los conservadores y por el otro los liberales, bajo la influencia francesa, con un espíritu laico y reformador, se tiene como meta buscar en la educación la mejor vía para lograr la identidad nacional y la incorporación de las clases populares iletradas al progreso del país, es decir, formar al nuevo ciudadano. Es el medio, decían los liberales, para alcanzar mejores condiciones sociales, económicas y culturales del país. Aun cuando el estado buscó cumplir con el progreso del país, la Iglesia mantuvo el control de la educación obtenido durante tres siglos del virreinato. Castañeda, J. (2006) señala: “se alterna el catecismo con la enseñanza de las materias educativas; [en Geografía por ejemplo], se utilizan los catecismos geográficos junto a los textos de oraciones e imágenes religiosas, que los alumnos debieron aprender de memoria” (p. 20).

Poco más de dos décadas hubieron de transcurrir para que la Geografía mexicana se institucionalizara de manera definitiva en términos académicos y profesionales.

Antonio López de Santa Anna, como presidente de la república mexicana en 1843, decreta una reforma educativa y da a conocer el reglamento de estudios del Colegio de Minería que contempla cambios de tipo académico. Lo más destacado para la ciencia geográfica, es la aparición de la carrera de Ingeniero Geógrafo. El plan de estudios para esta carrera establece una duración de ocho años: tres de estudios preparatorios obligatorios para aquellos que desean continuar con estudios superiores, tres de estudios específicos de la profesión y dos de práctica con los ingenieros geógrafos en las comisiones que desempeñan para el gobierno. En 1856, el Real Seminario de Minería otorga el primer título como Ingeniero Geógrafo a José Salazar Iarregi.

Los planes de estudio de los ingenieros geógrafos y las materias geográficas de los diferentes niveles educativos se caracterizaron por mostrar dos tendencias de la misma geografía. Los primeros tuvieron un perfil propio de la geografía matemática, que tenía sus bases en la geodesia, la astronomía y la cartografía; y las segundas se orientaron hacia la geografía descriptiva, que buscaba sobre todo la interpretación del paisaje en sus aspectos naturales y sociales. (Castañeda, J., 2006, p. 21)

Durante las siguientes dos décadas se presentan importantes cambios en los planes y programas de estudio de la carrera de Ingeniero Geógrafo, algunas veces se debieron a la inestabilidad política que vivía el país y no propiamente a las necesidades del Real Seminario de Minería. El 15 de mayo de 1867, el presidente Benito Juárez, promulga la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal y Territorios, se asume la tarea educativa desarrollada por la Iglesia y los particulares. Esta ley declara obligatoria la enseñanza de la Geografía para todos los niveles educativos. Se incluye como materia en varias instituciones educativas: Escuela de Agricultura y Veterinaria, Geografía de las plantas del país; Escuela para Ingenieros, Dibujo topográfico y geográfico; Escuela de Comercio, Geografía y Estadística mercantil; Escuela de Sordomudos, Elementos de Geografía. Se imparten de manera oficial las primeras asignaturas de Geografía en la escuela primaria y secundaria. La enseñanza de la Geografía se incorpora también en la Escuela Nacional de Maestros.

En este mismo año, 1867, queda instituida en la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal y Territorios, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), cuna de las nuevas ideas y el gran semillero de los hombres influyentes del país. En poco tiempo los preparatorianos llegaron a ser líderes de la administración pública y directores de la actividad intelectual. En el plan de estudios de la preparatoria se incluyen cursos de Geografía y Cosmografía. El 17 de diciembre de 1867, el presidente Benito Juárez nombra al Dr. Gabino Barreda como primer director de la Escuela Nacional Preparatoria. Barreda fue alumno de Augusto Comte en París, Francia, y precursor de la corriente filosófica del positivismo en México, esta corriente del positivismo afirma que el único conocimiento legítimo es el conocimiento científico.

Se puede decir que la educación en México se divide en dos grandes etapas: antes y después de Gabino Barreda. Antes de las reformas educativas de Barreda, la educación se encuentra enclaustrada en los colegios religiosos. Después, Barreda introduce a nuestro país la educación basada en el positivismo. En 1870, propone el nuevo plan de estudios para la Escuela Nacional Preparatoria.

Tabla 6

ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA, PROPUESTO POR GABINO BARREDA

Matemáticas	Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría
Ciencias Naturales	Cosmografía, Física, Geografía , Química, Historia natural e Historia de la metafísica
Lógica	Raíces griegas, Ideología y Moral
Gramática y Literatura	General y española Cronología
Lenguas extranjeras	Latín, inglés, francés y alemán
Materias prácticas	Teneduría de libros, Taquigrafía y Dibujo

Fuente: tomado de Velázquez, 1992. En Pérez, D., 2002, p. 13.

El nuevo plan de estudios para la Escuela Nacional Preparatoria propuesto por Gabino Barreda “ofrece una concepción matemática del universo; además de hacer una clasificación de las ciencias, de tal forma que las materias fueron jerarquizadas de acuerdo con un orden y lógica que partía de lo más abstracto a lo más concreto” (Pérez, D., 2002, p. 12).

Aprobado el plan de estudios para la ENP, Gabino Barreda lo expone ante el gobernador del Estado de México, Mariano Riva Palacios, quien ordena por decreto la adopción del plan de estudios para el Instituto Científico y Literario (ICLA), en 1871. Complementa Pérez, D. (2002) “a lo anterior debemos agregar los fines que en cierta forma se han mantenido para este nivel educativo desde su creación hasta la actualidad, aunque con diferentes matices” (p. 10): preparar a los alumnos para continuar estudios universitarios (carácter eminentemente propedéutico). Desarrollar en el alumno valores y actitudes, por encima de la mera información y reproducción del conocimiento (función terminal). Preparar a los alumnos que desean insertarse al mercado laboral (bachillerato tecnológico).

Los cambios en los planes y programas de la ENP influyeron en la formación de los alumnos del ICLA, antes y después de 1956. Año en el que quedan sentadas las bases para la fundación de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Se mantiene un carácter eminentemente propedéutico y en algunas otras el carácter es terminal. Complementa Pedroza, R. (1999):

Las generaciones formadas a mediados del siglo xx fueron apoyadas por proyectos educativos que contenían materias tales como: Moral y Urbanidad, Aritmética, Álgebra, Geometría Plana y en el Espacio, Trigonometría, Geometría Analítica y Cálculo Infinitesimal, Cosmografía, Geografía, Física, Química, Mineralogía, Geología, Botánica, Zoología, Higiene, Lógica, Estadística y Economía Política, Español, Latín, Francés, Inglés, Alemán, Raíces Griegas, Literatura, Historia Universal, Historia de México. (Pedroza, R., 1999. En Osorio, M. del C., p. 2)

La Universidad Autónoma del Estado de México presenta dos momentos significativos, el primero de 1828 a 1956 como Instituto Científico y Literario Autónomo (ICLA), el segundo en el que la transformación del ICLA da paso al surgimiento de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Desde entonces, la Universidad ha trabajado con siete reformas educativas a los planes y programas de estudio por las que ha transitado el bachillerato. En cada reforma, se ha defendido la idea de que el conocimiento geográfico debe ser impartido en sus aulas, subordinado éste, a los intereses y modelos de pensamiento vigentes en cada época. No obstante, la enseñanza de la Geografía se ha visto envuelta entre los vaivenes de quienes en su momento han colaborado en el diseño y elaboración de los programas de estudio.

En el presente capítulo doy cuenta sobre los programas de estudio de Geografía que se han exhibido en la Universidad Autónoma del Estado de México, después de su institucionalización. Pretendo puntualizar sobre las academias disciplinarias de la UAEM y su participación en la elaboración de programas de estudio; asimismo, se hace presente la voz de mis informantes que, a través de sus palabras, evidencian los incidentes por los que ha transitado la Academia General de Geografía en la elaboración del actual programa de estudios, vigente de 2011 a la fecha en la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Otro apartado de este capítulo hace alusión al papel que juega el perfil docente y cuadro de compatibilidad en la contratación laboral e ingreso del profesor al bachillerato universitario, señalado en los lineamientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Se incluye también lo concerniente a los recursos didácticos y limitantes que caracterizan a cada institución educativa referente a la práctica docente de la enseñanza de la Geografía.

3.1 Programas de estudio de Geografía en el bachillerato de la UAEM; enfoque teórico, contenido temático y metodológico.

La organización y planificación de las unidades de aprendizaje constituyen programas de estudios. En palabras de Pansza, M. (1986): “Un programa de estudios es una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretenden lograr en una unidad de las que componen el plan de estudios” (p. 4). El enfoque teórico con el que se construye el programa educativo, es el punto de partida en el conocimiento aplicación y posterior enseñanza-aprendizaje de la asignatura. Para la disciplina geográfica, es la explicación y predicción de los hechos y fenómenos. La revisión minuciosa de los conceptos le dará sentido a la Geografía. Son los profesionales de la ciencia geográfica (docentes e investigadores) los constructores de su aplicación y conocimiento. De acuerdo con Johnston (2001), citado en Montes, E. y Romero, A. (2007): “La Geografía no tiene una identidad predefinida; ha sido hecha y rehecha por generaciones de geógrafos y continuará así, con más éxito en algunos paradigmas que en otros” (p. 2).

Los cambios que ha presentado la Geografía como ciencia, en México, para abordar el estudio del espacio geográfico, comienzan y se quedan en las universidades y centros de investigación. Llegan tarde al nivel medio superior o, sencillamente, no se toman en cuenta para la elaboración de los programas de estudio. Los conocimientos incipientes de los docentes con respecto a conceptos y principios de la Geografía, han concluido en el seguimiento de enfoques preferentemente tradicionales.

Las tendencias de la Geografía, tradicional y moderna, han estado presentes en el campo científico y educativo. Presentan variaciones en el objeto, contenidos y métodos utilizados, sin embargo, todas parten de dos bases filosóficas: el positivismo y el historicismo. Para la presente investigación se tomaron como guía los cuatro enfoques teóricos de la Geografía actual y su implicación en el diseño y elaboración de programas de estudio de la asignatura.

Tabla 7

ENFOQUES TEÓRICOS DE LA GEOGRAFÍA

Geografía Tradicional.	Moderna	o	Descripción de fenómenos físicos y humanos por lo regular en forma retrospectiva. Inductiva. Utiliza la síntesis.
Geografía Aplicada	Analítica	y	Aplica tecnologías de la información geográfica. Utiliza el método cuantitativo. Planifica el uso del espacio. Los estudios son sistemáticos. Nomotética. Utiliza el método hipotético-deductivo.
Geografía Posmoderna	Humanista	y	Posee un carácter idealista. Estudia el espacio subjetivo de los hombres (percepción). Utiliza el método cualitativo. Estudio de los espacios como vivencia individual y colectiva.
Geografía Radical o Social			La geografía como instrumento para la transformación social. Estudia al espacio como producto social. Explicaciones a partir del determinismo geográfico.

Fuente: Montes, E. y Romero, A., 2007, p. 139.

Los programas de asignatura son derivados del plan de estudios que aprueba el Consejo Universitario de la UAEM, con la participación de las Academias Disciplinarias Generales, y a propuesta del Consejo General Académico de la Escuela Preparatoria. En este sentido y de acuerdo con el reglamento de la educación media superior de la Universidad Autónoma del Estado de México:

Se busca que los programas académicos incluyan componentes comunes que contribuyan a la articulación y flexibilidad del sistema, promuevan una educación integral que sea acorde a los intereses de los estudiantes y a las necesidades de desarrollo del país. Asimismo, promueve la adopción de enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje, el diseño de materiales didácticos y el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación en la impartición de los programas educativos; pero también, impulsan la mejora de la calidad de los estudios de bachillerato que ofrecen las universidades públicas autónomas por ley. (UAEM, 2006, p. 3)

La elaboración y reestructuración de los programas de la Geografía como asignatura curricular del nivel medio superior, inicialmente fueron diseñados y elaborados por encargo institucional, más tarde, bajo la responsabilidad de la Academia General de Geografía. Es así como el nivel medio superior de la UAEM ha presentado, desde 1980, cinco programas de estudio de Geografía y dos reestructuraciones.

Se subrayan las generalidades de los programas de Geografía con la finalidad de esclarecer las inquietudes sobre el nombre del programa, su autoría, contenido temático y el enfoque teórico adoptado en cada programa educativo. A menudo, las generalidades del programa son motivo de comentarios entre los docentes de la Geografía del nivel medio superior de la UAEM. Las generalidades sirven también para darnos cuenta del desarrollo científico académico que ha presentado la Geografía, desde su institucionalización como asignatura curricular en la preparatoria. Cabe mencionar que para los primeros tres programas no se cuenta con el desglose de los temas.

- Primer programa de estudio: Geografía y Ecología. Aprobado por el Consejo Universitario en 1980. Vigente de 1980 a 1982. Elaborado por Margarita Valdez Hernández y Juan Vidal Bello, este último, geógrafo de profesión. Contenido temático: Introducción a la geografía; ocho temas relacionados con la Geografía física; doce temas de Geografía humana y siete temas de Ecología.
- Segundo programa de estudio, “Geografía”. Aprobado por el Consejo Universitario en 1982. Vigente de 1982 a 1986. Diseñado por el Licenciado en Geografía, Carlos Reyes Torres, profesor de la entonces Escuela de Geografía de la UAEM. Contenido temático: Ubicación de la materia; Geografía física con seis temas; Geografía humana con dieciocho temas y Ecología con tres temas.
- Tercer programa de estudio, “Geografía”. Aprobado por el Consejo Universitario en 1986. Vigente de 1986 a 1993. Elaborado por los licenciados en Geografía: Arturo Guadarrama Pérez, María del Refugio Contreras y Beatriz Laura Carrillo González, (licenciada en derecho). Contenido temático: Introducción, con cuatro temas; Geografía física, con siete temas; Geografía humana, con once temas y Ecología, con cuatro temas.

- Cuarto programa de estudio, “Geografía”. Aprobado por el Consejo Universitario en 1997. Vigente de 1993 a 2009. Delineado por Beatriz Laura Carrillo González, José González Torices (Ing. Agrónomo), Germán Tenorio Morón (pasante de la Licenciatura en Geografía) y los licenciados en Geografía, Arturo Guadarrama Pérez, Cornelio José Mérida Trujillo, Ramiro Jiménez Tello y Salvador Fabela García.

Contenido temático

Unidad I: La ciencia del espacio terrestre

- 1.1 Ubicación de la Geografía en el conjunto de las ciencias
- 1.2 División de la Geografía
- 1.3 Metodología de la investigación geográfica

Unidad II: Fisonomía y dinámica de la superficie terrestre

- 2.1 Evolución y dinámica de la superficie terrestre
- 2.2 Influencia de los factores tectónicos y volcánicos en la distribución de tipos de rocas y minerales
- 2.3 Riesgo sísmico en México
- 2.4 La meteorización de la superficie terrestre
- 2.5 Estructura y formación del suelo
- 2.6 Estructura e importancia del ciclo hidrológico
- 2.7 Principales fenómenos atmosféricos y su importancia en toda la vida del hombre
- 2.8 La Biosfera
- 2.9 Impacto ambiental en la población e infraestructura social, cobertura espacial y probabilidad de riesgo
- 2.10 Relación entre la planeación socioeconómica y los riesgos naturales

Unidad III: La Tierra y el hombre

- 3.1 La población
- 3.2 Regionalización poblacional
- 3.3 La diferenciación espacial
- 3.4 El hombre y su espacio
- 3.5 Sociedad y grado de desarrollo
- 3.6 Migración
- 3.7 El hombre y el medio geográfico

Unidad IV: El desarrollo económico

- 4.1 Relaciones de producción
- 4.2 Recursos naturales
- 4.3 Actividades económicas
- 4.4 Principales actividades por regiones geográficas

Unidad V: El uso y la representación cartográfica del entorno geográfico

- 5.1 La cartografía en el entorno geográfico
- 5.2 Proyecciones cartográficas
- 5.3 Coordenadas geográficas
- 5.4 Clasificación y simbología de cartas temáticas
- 5.5 Utilidad de la cartografía actual

Unidad VI: Principios del análisis geográfico

- 6.1 El tema será elegido por el alumno y/o el profesor; sin embargo, debe cumplir con los objetivos que se proponen
- 6.2 Investigación de un tema desarrollado en el curso
- 6.3 Manejo de mapas
- 6.4 Trabajo sobre economía regional
- 6.5 Exposición de trabajos realizados durante el curso
- 6.6 Análisis de problemas de la entidad

Fuente: tomado de UAEM, 1991. p. 14.

- Quinto programa de estudio, “Geografía, ambiente y sociedad”. Aprobado por el Consejo Universitario en junio de 2009. Vigente de 2009 a 2010. Planteado por Beatriz Laura Carrillo González, Germán tenorio Morón, Jaime Velásquez González, Jorge Martínez Hernández, Salomón Soto Martínez, Tolín Cruz Hernández y Raúl González Pérez.

Contenido temático

Módulo I. Introducción a la ciencia geográfica

- 1.1 La ciencia geográfica y su relación con el contexto actual
- 1.2 Las grandes divisiones de la Geografía
- 1.3 Metodología de la investigación geográfica
- 1.4 Los estudios geográficos en el análisis del medio ambiente y sociedad

Módulo II. La representación cartográfica del planeta

- 2.1 Importancia de la cartografía en los estudios históricos-geográficos
- 2.2 Líneas, puntos y círculos geográficos imaginarios
- 2.3 Bases matemáticas de la cartografía
- 2.4 Clasificación cartográfica
- 2.5 Uso y aplicación de las nuevas tecnologías

Módulo III. Geografía física y medio natural

- 3.1 La Geografía física
- 3.2 Agentes modeladores del relieve terrestre
- 3.3 Composición de los sistemas naturales
- 3.4 Análisis de los grandes sistemas naturales

Módulo IV. Población, economía y recursos del espacio geográfico

- 4.1 Ubicación geográfica de la población
- 4.2 Indicadores demográficos
- 4.3 Dinámica de la población
- 4.4 Crecimiento, decremento y composición de la población
- 4.5 Geografía económica
- 4.6 Recursos naturales
- 4.7 Actividades económicas
- 4.8 Desarrollo sustentable

Módulo V. Geografía y riesgo

- 5.1 Geografía y riesgos, conceptos, origen y clasificaciones
- 5.2 Naturaleza de su manifestación
- 5.3 Ordenamiento ecológico territorial para la mitigación de riesgos
- 5.4 Legislación de protección civil e impacto ambiental

Fuente: tomado de UAEM, 2003, p. 19.

- Primera reestructuración, enero 2011, por los licenciados en Geografía, Leonila de la Rosa Delgado y Jaime Velázquez González. Aprobado por el Consejo General Académico, el 7 de julio de 2011.

Contenido temático

Módulo I. Conceptualización de la disciplina

- 1.1 Por qué y para qué estudiar la ciencia geográfica y su interdisciplinariedad
- 1.2 Fenómenos y hechos geográficos, como determinantes del paisaje geográfico
- 1.3 Características de los espacios geográficos: localización geográfica, elementos topográficos, hidrológicos, edafológicos, climáticos y rasgos culturales. Registro y sistematización de la información geográfica
- 1.4 La Geografía y su relación con otras ciencias, la tecnología y la sociedad
- 1.5 Historia de la Geografía: Aportes científicos, tecnológicos, sociales y culturales de la humanidad

Módulo II. La Cartografía, herramienta fundamental de la Geografía

- 2.1 La Cartografía, sus elementos e importancia en el desarrollo de las actividades humanas
- 2.2 Problemas que resuelve la Cartografía
- 2.3 Uso de la Cartografía digital para determinar los componentes físicos, biológicos y humanos de los paisajes
- 2.4 Almacenamiento en sistemas de información geográfica (SIG). Sistema de posicionamiento global (GPS).
- 2.5 Lo último en representaciones cartográficas: Google Maps y Google Earth

Módulo III. Geografía y entorno físico

- 3.1 La Geografía física (conceptos y aplicaciones)

- 3.2 La interrelación de los sistemas naturales (litosfera, hidrosfera, atmosfera y biosfera)
- 3.3 Caracterización de los sistemas naturales (litosfera, hidrosfera, atmosfera)
- 3.4 El avance tecnológico y sus repercusiones en la Tierra. Biosfera (características, regiones biogeográficas, impacto ambiental)
- 3.5 Modelos de desarrollo sustentable y eco-desarrollo. Riesgos naturales (geológicos, hidro-meteorológicos)

Módulo IV. Geografía y entorno socioeconómico regional, nacional y mundial

- 4.1 Geografía de la población (ecúmene, explosión demográfica, factores y características de la distribución de la población)
- 4.2 Los recursos naturales (clasificación, uso y conservación)
- 4.3 Indicadores de desarrollo (fases del proceso económico)
- 4.4 La población y las actividades económicas. Indicadores del desarrollo económico. La Geografía económica y la globalización en el siglo XXI. Los tratados internacionales
- 4.5 La preservación de los recursos naturales

Fuente: tomado de UAEM, 2011a, p. 25.

- Segunda reestructuración, julio 2011. Las modificaciones realizadas a este programa de estudio fueron elaboradas por la Academia General de Geografía, como resultado de las inconformidades manifestadas, en cuanto a los contenidos, por una gran mayoría de profesores que imparten la asignatura en las nueve preparatorias dependientes de la UAEM. La academia general de Geografía, a través de sus presidentes, pidió a los profesores que imparten la asignatura, participaran con propuestas de temas geográficos que a su consideración debían ser tratados en el programa. Una vez recopiladas las propuestas, la Academia General de Geografía llevó a cabo la reestructuración del programa 2011. Cabe aclarar que este nuevo programa de Geografía ya reestructurado, es el que permanece vigente hasta hoy.

Contenido temático

Módulo I: conceptualización de la disciplina

- 1.1 Introducción a la ciencia geográfica y su interdisciplinariedad
- 1.2 Espacio geográfico

Módulo II: La Cartografía como herramienta de la Geografía

- 2.1 Conceptualización e importancia de la Cartografía
- 2.2 Elementos cartográficos
- 2.3 Clasificación y tipos de mapas
- 2.4 Geo-tecnologías: GPS, imágenes satelitales, SIG, cartografía automatizada

Módulo III: Geografía y entorno físico

3.1 Geografía física y objeto de estudio

3.2 Sistemas naturales: litosfera, hidrosfera, atmósfera y biosfera

3.3 Riesgos geográficos

Módulo IV. Geografía humana: entorno socioeconómico

4.1 Distribución de la población

4.2 Desarrollo económico

4.3 La Geografía económica y la globalización en el siglo XXI

Fuente: tomado de UAEM, 2011a. p. 28.

Después del análisis realizado a los contenidos de los programas en estudio, se concluye que todos, a excepción del último, presentan un enfoque teórico de la geografía moderna o tradicional, el último programa se considera dentro del enfoque de la geografía analítica y aplicada. No obstante, comenta Cerdá, A. (2001) los programas “son sólo documentos, propuestas de propósitos, contenidos y formas de enseñanza” (p. 39).

En este sentido, es el profesor de Geografía quien ha de cubrir en su totalidad el programa educativo durante su práctica docente, teniendo la libertad de cátedra para ampliar o profundizar cada tema. El profesor ha de utilizar para tal propósito, el conocimiento científico y metodológico adquirido antes y después de su formación profesional. El referente es válido, sin embargo, la preocupación constante de los profesores de Geografía del nivel medio superior, ha sido por más de tres décadas, el contenido del programa de la asignatura, ya que éste ha significado para el profesor, la mejor guía en la construcción del conocimiento geográfico. Surge entonces una interrogante ¿Cuáles son las vicisitudes por las que ha pasado el programa de Geografía desde la década de los años ochenta en su diseño y construcción del conocimiento?

En las siguientes líneas contesto la interrogante antes expuesta, sin entrar en discusión sobre si el Programa de Geografía ha cumplido o no con lo convenido en el artículo 109 del reglamento de la educación media superior de la UAEM. Capítulo IV de los programas de estudio del bachillerato universitario.

Los programas de estudio proporcionarán al alumno los conocimientos de mayor calidad y actualidad, incluyendo en su caso el Análisis Sistemático de las cuestiones de interés internacional, nacional, estatal y local y desarrollarán en él las habilidades, valores y actitudes pertinentes para el logro de los fines y objetivos de la Universidad. (UAEM, 2006, p. 29)

La constante que se presenta con mayor frecuencia en los cinco programas de Geografía del bachillerato de la UAEM y sus dos reestructuraciones, hace referencia al proceso de su elaboración: han participado en su diseño profesionistas con otra formación, no son geógrafos, en el mejor de los casos son pasantes de la Licenciatura en Geografía, presentes todavía en algunas preparatorias de la UAEM; la participación de la Academia General de Geografía a partir del tercer programa, ha terminado hoy como ayer, en acuerdos y desacuerdos sobre los temas que debiera contener el programa; los contenidos han sido repetitivos de programa a programa, más aún, insistentes con los estudios que anteceden al bachillerato; la responsabilidad de su elaboración ha recaído en muchas ocasiones, en docentes a quienes no les interesa participar o atienden intereses personales. Los acontecimientos antes expuestos sugieren a la Geografía como disciplina académica del nivel medio superior, y a los actores involucrados en la práctica docente, comenta Capel, H. (1988):

Repensar su objeto de estudio; replantear los fundamentos teóricos metodológicos acordes con la realidad; desarrollar el carácter interdisciplinario y promover el desarrollo humano sustentable, esto se podrá lograr especialmente si no se ve a la Geografía como una disciplina de la mente, sino como una fuente de información para promover a los ciudadanos futuros unas bases objetivas relativas a los acontecimientos mundiales. (Capel, H., 1988. En González, R., 2006, p. 3)

Los programas de estudio de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM, se han visto limitados en su elaboración para replantear los fundamentos teóricos metodológicos que definen a una disciplina que posee un carácter interdisciplinario. La propuesta invita a reflexionar sobre la responsabilidad que adquiere el profesor de Geografía en el bachillerato de la UAEM para replantear su práctica educativa, y despertar con esto, el interés de los alumnos por el

conocimiento y aprendizaje de la disciplina. Lograr el cometido forma parte de los profesionales de la Geografía, quienes participen en la elaboración de sus programas educativos.

En la elaboración y diseño de los programas de Geografía del nivel medio superior, se requiere, comenta Herrero, C. (2001) “una formación doble, en la que se ha de combinar la formación científica con la didáctica” (pp. 2-3). Conseguido el fin, se procede a construir la práctica docente que demanda la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM. Sólo requerimos docentes comprometidos con su profesión, formación didáctica y pedagógica. La necesidad apunta a que el docente de Geografía se interese por su formación y actualización didáctica, disciplinaria y pedagógica. Para lograr el propósito, hoy en día, se cuenta con un sinnúmero de eventos nacionales e internacionales, que tienen como finalidad promover el conocimiento científico y pedagógico de la disciplina geográfica.

A nivel nacional se cuenta con el Simposio de Enseñanza de la Geografía en México. Evento científico-académico que tiene como objetivo principal, según la primera convocatoria del VIII simposio: “La promoción nacional de la ciencia geográfica en sus distintos ámbitos que incluyen, la investigación, la difusión y la docencia” (CEH, 2013, p. 2).

También contamos con el Congreso Nacional de Geografía. Evento científico académico que tiene como objetivo principal, según la primera convocatoria, al XX Congreso Nacional de Geografía, Tlaxcala 2012:

Difundir los logros alcanzados por quienes se dedican a la investigación, la docencia y la divulgación de la Geografía nacional, en un escenario amplio, proclive al intercambio de ideas, la comparación de métodos y procedimientos de trabajo, y el establecimiento de relaciones para concretar proyectos de investigación, enseñanza o difusión de la Geografía. (UATX, 2012, p. 2)

A nivel internacional, contamos con el Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL). Su objetivo general, de acuerdo con la convocatoria al XV EGAL, 2013 es “abrir un espacio de discusión y análisis en torno al lugar que ocupa la Geografía y las posibilidades reales de gestionar procesos de desarrollo en la región latinoamericana” (UHC, 2015, p. 2). Los EGAL han prevalecido por su importante difusión del conocimiento geográfico, sus contenidos desde el primer EGAL, aún siguen presentes:

Desde el I EGAL, temas como teoría e investigación en Geografía, enseñanza de la Geografía y el ejercicio profesional del geógrafo, nunca han dejado de estar presentes. Con su discusión se ha pretendido conocer, por una parte, los avances teóricos y metodológicos de la Geografía contemporánea, así como evaluar las líneas y métodos de investigación que los geógrafos y otros profesionales que cultivan esta ciencia vienen desarrollando en esa búsqueda permanente por conocer la realidad; por otra parte, el objetivo que se persigue con los temas de la enseñanza y del ejercicio profesional ha sido el de valorar el estado actual de la enseñanza de la Geografía y conocer el mercado de trabajo en los países representados en los encuentros, con el propósito de trazar un perfil de este mercado y analizar la contribución del geógrafo al desarrollo económico, social y político de los países de América Latina. (Trinca, D. 2006, p. 6)

La reflexión del entrevistado E7 en torno a los Encuentros de Geógrafos de América Latina y la sugerencia de tenerlos presentes en la formación y actualización disciplinaria del profesor de Geografía del nivel medio superior de la UAEM, va en el sentido de conocer, utilizar y aplicar en su práctica docente, otras estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como nuevos planteamientos metodológicos en la construcción de una Geografía trascendental y significativa para los estudiantes del nivel medio superior. La intención es terminar con los intereses personales que limitan el desarrollo de la Geografía en la escuela preparatoria de la UAEM y darles la responsabilidad a los profesores que han cumplido con una formación didáctica, pedagógica y disciplinaria, en la elaboración del programa educativo de la disciplina geográfica. En sus palabras:

Hay eventos internacionales como el de Perú, un Encuentro de Geógrafos de América Latina, que ya tiene una tradición importante, en donde se establecen nuevas estrategias, nuevos planteamientos que reflejan de alguna manera, el interés por una Geografía más significativa, una Geografía más trascendente en los jóvenes, y que cuando regresamos a los países de origen y vemos por ejemplo, en este caso en la UAEM, que puede seguir un grupo controlando una mejora, pues dices, qué está pasando, está obedeciendo a intereses, y esto yo creo que ya no puede seguir así. (E7, 12/04/2013, p. 23)

En correspondencia con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), contamos con el Coloquio Nacional de Formación Docente. Su objetivo general, de acuerdo con la convocatoria al X Coloquio Nacional de Formación Docente, 2009:

Generar espacios de reflexión, análisis y desarrollo académico entre los docentes del Nivel Medio Superior, respecto al desarrollo de las competencias disciplinares, estrategias didácticas centradas en el aprendizaje, evaluación y sus implicaciones curriculares compartiendo propuestas, lineamientos, metodologías y experiencias, que coadyuven en la tarea docente. (UJED, 2009, p. 2)

Estos eventos académicos y científicos, locales, nacionales e internacionales, tienen que ver con la formación y actualización del maestro del nivel medio superior y la disciplina geográfica. Los maestros son quienes deben comprometerse con su quehacer cotidiano, con su práctica docente, sólo así tendremos maestros preparados cuya práctica docente, se verá reflejada en el aprendizaje de los alumnos. En consonancia con lo anterior, es oportuno recordar, a nivel institucional, se ofertan cursos intersemestrales de tipo didáctico, pedagógicos y disciplinarios, a fin de que sean los profesores de la ciencia geográfica los que se interesen en llevarlos a cabo para mejorar su práctica educativa.

Para concluir con este apartado, comentan algunos profesores del nivel medio superior de la UAEM, entrevistados para la presente investigación, que el actual Programa de Geografía, basado en competencias, carece de contenido científico actualizado; no refleja los principios pedagógicos básicos adquiridos por el docente al cursar el diplomado en competencias; los temas son repetitivos con el nivel educativo

que antecede a la preparatoria, entre otras insuficiencias. Es necesario, comentan los docentes, que la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior (DENMS) tome en consideración las irregularidades antes expuestas, a fin de encomendar la reestructuración del Programa de Geografía, a los profesores que estén capacitados y comprometidos con la disciplina.

3.2 Las academias disciplinarias en la elaboración de programas de estudio

El reglamento de Educación Media Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México establece en su capítulo tercero, lo concerniente a la Academia de la Escuela Preparatoria y, en particular, a lo relativo a las Áreas de Docencia, denominadas para el nivel medio superior como academias disciplinarias, definidas por la Universidad como:

Las formas de organización colegiada de los planteles de la Escuela Preparatoria, que tienen por finalidad asesorar, opinar, planear, instrumentar y evaluar el plan y los programas de estudio, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación media superior que imparte la Universidad; que se integra con el personal académico encargado de la impartición de las asignaturas obligatorias que pertenecen a un mismo campo disciplinario; y que el consejo general académico de la escuela preparatoria es el organismo facultado para determinar el número, denominación y asignaturas que las constituyen. (UAEM, 2006, p. 10)

La Academia General Disciplinaria está integrada por cada uno de los presidentes de las nueve escuelas preparatorias dependientes de la Universidad. En ambos casos el presidente y secretario son elegidos por votación en sesiones extraordinarias. La duración del cargo es de dos años con la posibilidad de reelección. El presidente electo adquiere la responsabilidad de asistir a reuniones de academia general y convocar a su academia disciplinaria institucional, a fin de compartir y discutir los acuerdos tomados en reuniones de academia general.

En el siguiente apartado doy cuenta sobre las peripecias por las que transitan las academias generales disciplinarias en la elaboración de programas de estudio bajo el enfoque por competencias y su procedimiento para que el Consejo Universitario apruebe en lo particular y en lo general el nuevo programa de estudio. Las academias generales disciplinarias instrumentan mecanismos en la elaboración y reestructuración de los programas de estudio, bajo la supervisión y tutela de la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior (DENMS). A partir de estas premisas, el entrevistado E2 da su punto de vista en relación con la participación de las academias generales disciplinarias, en la elaboración y reestructuración de los programas de asignatura. El entrevistado arguye:

Si me voy a la academia, a veces la academia no ha sido la mejor instancia, ha habido problemas por muchas razones, que no sería el caso profundizar en este momento. ¿Qué hemos pensado nosotros? Nosotros hemos pensado a partir de un lineamiento que elaboramos aquí en la Dirección [de Estudios de Nivel Medio Superior], que se formen comisiones elaboradoras de programas, y ponemos condiciones.

Eso pareciera que me pueda garantizar que el que llega, sabe a lo que viene. No siempre es así, todavía tenemos problemas porque hay quien viene, y no quiere venir, y hay quien quiere venir, y no viene, ¡verdad! Ahí son cuestiones muy difíciles y ajenas a lo académico, pero como Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior hemos buscado ese camino, ese mejor camino para que esa persona que goza de prestigio en la academia del plantel, sea el que esté representándolos en las discusiones académicas. (E2, 18/03/2011, p. 9)

Las comisiones encargadas de la elaboración de los programas educativos están formadas regularmente por cada uno de los presidentes de las nueve escuelas preparatorias de la UAEM. En su representación, si es necesario, el secretario asiste a las reuniones convocadas por la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior. Son las figuras académicas, presidente y secretario, los responsables de proponer y discutir los contenidos científicos y disciplinarios, que han de conformar al nuevo programa educativo, o su reestructuración, si fuera el caso. Referente a la formación profesional del presidente y secretario de cada institución educativa, corresponde dar cuenta al director en turno, pues es él quien tiene la responsabilidad de su contratación laboral.

En ocasiones, la formación profesional del presidente no corresponde a la formación solicitada en el cuadro de compatibilidad. En este sentido, el entrevistado E2, comenta:

Luego me llega gente que no tiene ni la formación. No tiene ni la menor idea de lo que están haciendo, y entonces su participación es muy pobre, mediocre y limitada. Luego entonces el programa no sale como debiera ser, porque en lugar de estar aportando, va a estar empantanado, y entonces las cosas no salen como debiera ser. Habría que afinar esto, crear conciencia para que las cosas sean mejores. Que realmente el profesor quiera venir a hacer un programa. (E2, 18/03/2011, pp. 9-10)

Mejorar las condiciones en el proceso de elaboración y diseño de los programas educativos, es un trabajo colegiado entre la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior de la UAEM, y los directores de cada plantel educativo. No siempre ocurre así, el fallo de los directores para quien ha de participar en la elaboración de los programas, ha limitado el profesionalismo con el que se manejan algunos docentes interesados en esta tarea. Son los directores quienes eligen al profesor que ha de representar a la escuela preparatoria en la elaboración del programa. En muchas ocasiones, los favorecidos no reúnen los requisitos. Al respecto, el entrevistado E2 menciona:

No sé si sean cuestiones políticas, cuestiones de amistad, enemistad, de simpatía o antipatía, no lo sé, ni lo quisiera juzgar. Yo creo que tendría que haber un replanteamiento, lo he dicho en varios lugares, los he escuchado todavía. Un replanteamiento de las funciones de un director, porque como que en el momento los directores tienen tantas actividades que ya no saben a cuál atender. Entonces, si un director es el que va a representar a la escuela en eventos políticos y sociales, que se dedique a ello. Pero alguien que se dedique a lo académico en los planteles, que haya un seguimiento de la trayectoria de Félix Nateras, para ver si es idóneo a que venga a hacer el programa.

Planteo el caso de Historia. Por ejemplo, me mandan un abogado, y entonces la discusión no es de tú a tú. A mí me gustaría discutir el programa de Historia con alguien que me entienda, no con alguien que me dé el avión, y que me diga, sí, todo ésta bien y bonito. Si lográramos esas discusiones profundas, yo creo que con o sin reforma mejoraríamos. Necesitamos actos de mayor honestidad académica intelectual. En alguna parte leía yo que la honestidad intelectual es lo más difícil, porque si yo no me siento capaz de modificar, es que ignoro esto, no sé esto, me zafo de

esto, pero no lo veo así. En realidad, trato de acaparar dicen por ahí, cartones para el programa de estímulos, aunque no cumpla, lo importante es tener ese cartón. (E2, 18/03/2011, pp. 10-11)

La situación es recurrente en la elaboración de los programas de estudio para el nivel medio superior de la UAEM, docentes que aceptan participar aun sin tener la experiencia y formación profesional que avale su capacidad y conocimiento, que sienten el compromiso porque así lo decidió el director, profesores que encuentran la oportunidad de acumular puntos para carrera académica. Son actitudes que carecen de una explicación lógica, actitudes que reflejan poca seriedad en lo que realmente importa, y que es el nivel académico de los estudiantes. El programa está hecho, después de su elaboración, el programa debe ser socializado en cada escuela preparatoria de la UAEM, revisado y aprobado por la academia disciplinaria institucional. Posteriormente será turnado al Consejo Universitario para su aprobación, al respecto el entrevistado E2, manifiesta:

Está marcado también en los lineamientos, hay una comisión elaboradora del programa, debe socializarse el programa en la academia, nosotros promovemos la reunión. ¿Cómo lo hacemos? a través de la academia general. Entonces se convoca a los presidentes de academia, se les presenta el programa por parte de la comisión elaboradora, y se les pide que lo discutan en la academia del plantel. Pareciera que los tiempos a veces nos comen, o pareciera que la falta de voluntad nos come, no sé cuál de las dos sea más importante.

Ayer que estaba, por ejemplo, en uno de los planteles, los profesores se quejaban de la falta de comunicación. Entonces, yo fui muy enfático, muy claro, y a lo mejor eso no gusta mucho a veces, porque decía, la responsabilidad mía la estoy cumpliendo, pero no voy a cumplir la responsabilidad del director, ¡perdón! ni la responsabilidad del presidente de academia. Fíjate que por eso pensamos en dos gentes de cada plantel quien venga a elaborar el programa, y el presidente.

Muchos presidentes me han dicho. ¿Por qué no me convocas a mí? Número uno, no tienes la formación. Ya tengo dos responsables, ya tengo al presidente y al que elaboró el programa. Les he dicho yo personalmente a estas comisiones cuando elaboran programas, que ellos son responsables de defender el programa en su plantel, ¡porque él lo hizo!, él es el corresponsable de ese trabajo, y no se vale que le esté pegando al programa, por qué no estuve de acuerdo con Raúl, en la discusión me ganó Raúl, y luego llego al plantel, y le empiezo a pegar al programa, ¡no se vale

eso! Es lo que queremos evitar, creo que ya no se da mucho en los programas, pero todavía lo tenemos.

Pero este proceso se está legitimando de esa manera. Te digo, se presenta el programa ante la academia general, la academia general lo debe bajar, nos debe llegar la retroalimentación a la academia general, y una vez que se tienen todos estos elementos, se pasa a Consejo General, a su aprobación definitiva, por eso aprobamos programas en lo particular, y en lo general. La primera aprobación se da en lo general, y el consejo dice, aplíquese y evalúese. Entonces, se aplica y se evalúa. Si en ese momento se ve que hay inconsistencia en el programa, se modifica. Y entonces, ya cuando sea evaluado se le presenta al consejo esa evaluación. El [Consejo General] decide si lo aprueba en lo particular, y por mayor tiempo. (E2, 18/03/2011, pp. 11-12)

Una vez terminado el programa de asignatura, la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior (DENMS) convoca a los presidentes de cada institución educativa para su socialización. Las irregularidades más comunes en estas reuniones son motivo de reflexión: no se reúne más del cincuenta por ciento de los presidentes, como lo marca el reglamento de las academias, para discutir y aprobar el programa, existe apatía en participar y discutir el contenido del programa, por algunos integrantes de la academia. Aprobado el nuevo programa, se turna a Consejo Universitario, quien determina su evaluación y aplicación. En seguida, se distribuye entre los docentes de cada plantel educativo para su ejecución.

3.2.1 Peripecias en la Academia General de Geografía y su resultado en la elaboración del programa vigente.

El diseño y elaboración del programa de Geografía en el bachillerato de la UAEM, corresponde a la Academia General, supervisado por la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior (DENMS). Los respectivos presidentes de dicha Academia general, son geógrafos en su mayoría, aunque, en algunos casos, ostentan otra formación. Al respecto, el entrevistado E2 comenta “la discusión del programa de Geografía debe darse entre pares, no con un abogado (entre otros profesionistas que en su momento pueden formar parte de la academia general), porque la discusión carece de contenido disciplinario” (E2, 18/03/2011, pp. 10-11).

El cuadro de compatibilidad publicado por la UAEM, en 2011, sostiene que los profesionistas autorizados para impartir la asignatura de Geografía, son los licenciados en Geografía, Planeación Territorial, Geoinformática, Ciencias Ambientales y Geología Ambiental y Recursos Hidráulicos. Durante la contratación laboral, los directores de cada plantel educativo de la escuela preparatoria, siguen aceptando a profesionistas con otras licenciaturas. Es el nepotismo, el favoritismo, las recomendaciones institucionales, familiares, no lo sé, y tampoco es un tema que deba ser tratado en la presente investigación.

Corresponde en este apartado de la investigación, numerar los incidentes por los que ha transitado el programa de Geografía, vigente desde 2011. El programa no fue elaborado por la academia general de la disciplina geográfica, solo participaron en su elaboración, el presidente y secretario de una escuela preparatoria. La premura de tiempo evito la tarea. No se tomaron en cuenta los aportes y sugerencias realizadas por algunos presidentes de academia y profesores en particular. Bajo las irregularidades mencionadas, el programa de Geografía se terminó y fue aprobado por Consejo General Académico, en junio de 2011. Programa que sigue vigente.

El programa fue diseñado en su estructura, de acuerdo con los lineamientos que solicita la RIEMS, también se tomó en cuenta para su elaboración, el Reglamento de Educación Media Superior, que en su capítulo IV, artículo 107 y 108, habla sobre los programas de estudio de Bachillerato Universitario. Su contenido de acuerdo con UAEM, 2006:

Artículo 107. Los estudios del Bachillerato Universitario se cursarán conforme a los programas de estudio de asignatura, derivados del plan de estudios, que apruebe el Consejo Universitario con la participación de las Academias Generales y a propuesta del Consejo General Académico de la Escuela Preparatoria.

Artículo 108. Los programas de estudio de asignatura deberán contener:

- ✓ Los datos de identificación de la asignatura
- ✓ El carácter obligatorio u optativo
- ✓ Los datos generales de la asignatura
- ✓ Los datos metodológicos que se estimen pertinentes

- ✓ La seriación, en su caso, con asignaturas antecedentes y consecuentes
- ✓ Los propósitos de cada unidad
- ✓ El contenido temático
- ✓ Los propósitos de cada tema en su caso
- ✓ Las unidades o módulos en que se dividen
- ✓ La clasificación horaria por temas
- ✓ Las horas teóricas y prácticas
- ✓ Los objetivos de cada tema en su caso
- ✓ Los recursos pedagógicos y didácticos aplicables
- ✓ El sistema y los criterios de evaluación
- ✓ La bibliografía básica y complementaria

Fuente: UAEM, 2006, p. 29.

El Programa de Geografía, ambiente y sociedad cumple en lo general con lo solicitado por la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y los Lineamientos del Reglamento de Educación Media Superior, no obstante, presenta limitaciones en su contenido científico disciplinario, es decir, se necesita un programa de Geografía, “comentan los entrevistados”, que permita al alumno de este nivel educativo, analizar, comprender y actuar, ante los fenómenos físicos y socioeconómicos que constituyen fundamentalmente la prospectiva de futuro. Gorostiaga, X. (2001) clasifica a los fenómenos sociales en:

La explosión demográfica que ha sextuplicado la población mundial en el último siglo; la expansión de la educación, de la información y de la urbanización que transformaron el legado del siglo XIX, que concluía con un ochenta por ciento de la población mundial alfabeta, incomunicada y rural; la revolución tecnológica y espacial, que ha hecho al planeta más pequeño y unido a los hombres, por primera vez en la historia, ciudadanos de una aldea global pero desigual y polarizada, cuya ingobernabilidad social y ambiental va en aumento; la concentración de la riqueza, del conocimiento y del poder real de decisión de una elite corporativa, transnacionalizada en un mercado global, al mismo tiempo que se expanden los procesos democráticos y de información. (Gorostiaga, X., 2001, p. 1)

Programa, 2011

Geografía, ambiente y sociedad

Propósito general y estructura del programa

Promover en el alumno el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes para comprender que cada uno de los elementos y factores de su espacio geográfico se interrelacionan formando un todo, usando para ello los recursos, medios y herramientas que le ofrece el desarrollo tecnológico actual en la búsqueda, procesamiento, interpretación y expresión de la información geográfica, así como su aplicación en el tratamiento de problemas ambientales y sociales presentes, asumiendo una actitud crítica y responsable para ofrecer soluciones a los problemas de su entorno.

Módulo I: Conceptualización de la disciplina

Propósito: Explica los conceptos básicos de la ciencia geográfica y reconoce las aplicaciones que ha tenido el estudio sistemático de la relación entre el hombre y su espacio para darle utilidad práctica en su contexto inmediato.

Contenido temático

1. Introducción a la ciencia geográfica y su interdisciplinariedad
 - 1.1 Conceptualización y objeto de estudio de la Geografía
 - 1.2 Historia de la Geografía
 - 1.3 División de la Geografía y ciencias auxiliares
 - 1.4 Método de estudio
2. Espacio geográfico
 - 2.1 Elementos del espacio geográfico: topográficos, geológicos, hidrológicos, edafológicos, climáticos, bióticos y culturales.

Módulo II: La Cartografía como herramienta de la Geografía

Propósito: Comprende el papel de la Cartografía en los estudios de carácter histórico-geográficos como herramienta básica en la orientación y ubicación de hechos y fenómenos geográficos; valorando el uso de las nuevas tecnologías como herramientas de apoyo en la solución de problemas de carácter ambiental, económico, político, social y cultural.

Contenido temático

1. Conceptualización e importancia de la Cartografía
2. Elementos cartográficos
 - 2.1 Puntos, líneas y círculos imaginarios
 - 2.2 Proyecciones
 - 2.3 Componentes del mapa: orientación, coordenadas, escala y simbología
3. Clasificación y tipos de mapas
4. Geotecnologías: GPS, imágenes satelitales, SIG, cartografía automatizada

Módulo III: Geografía y entorno físico

Propósito: Comprende las características singulares de las teorías y modelos aplicados a los geo-sistemas, diferenciando los elementos, subsistemas y sistemas (litosfera, hidrosfera, atmosfera y biosfera), que conforman el espacio geográfico; evaluando sus características, así como su indispensable presencia para llevar a cabo las actividades del hombre.

Contenido temático

1. Geografía física y objeto de estudio
2. Sistemas naturales: litosfera, hidrosfera, atmosfera y biosfera
 - 2.1 Litosfera
 - 2.1.1 Estructura interna de la Tierra
 - 2.1.2 Dinámica de la corteza
 - 2.1.2.1 Ciclo de las rocas
 - 2.1.2.2 Diastrofismo, tectonismo, vulcanismo y sismicidad
 - 2.1.2.3 Intemperismo y erosión: formación de suelos
 - 2.2 Hidrosfera
 - 2.2.1 Distribución
 - 2.2.2 Aguas oceánicas: propiedades, clasificación, dinámica e importancia
 - 2.2.3 Aguas continentales: propiedades, clasificación e importancia
 - 2.3 Atmosfera
 - 2.3.1 Composición y estructura
 - 2.3.2 Propiedades
 - 2.3.3 Fenómenos meteorológicos
 - 2.3.4 Tiempo atmosférico y clima
 - 2.4 Biosfera
 - 2.4.1 Conceptualización e importancia
3. Riesgos geográficos
 - 3.1 Naturales
 - 3.2 Antrópicos
 - 3.3 Planes de contingencia

Módulo IV: Geografía humana y entorno socioeconómico

Propósito: Analiza los indicadores socio-económicos de México y su inserción en el modelo de globalización del siglo XXI, valorando la importancia de los recursos naturales como un factor de la distribución de las poblaciones humanas y su aprovechamiento económico.

Contenido temático

1. Distribución de la población
 - 1.1 Factores físicos, biológicos y socioeconómicos
 - 1.2 Estadísticas demográficas
 - 1.3 Dinámica demográfica (movimientos migratorios y crecimiento poblacional)
2. Desarrollo económico
 - 2.1 Indicadores de desarrollo económico

- 2.2 Proceso económico
- 2.3 Actividades económicas
- 2.4 Recursos naturales y su preservación
- 3. La Geografía económica y la globalización en el siglo XXI

Fuente: UAEM, 2011a, p. 7.

Le doy voz a mis informantes, a través de sus comentarios, opinan sobre el contenido temático que presenta el actual Programa de Geografía, 2011, elaborado bajo el enfoque por competencias y la manera en como el docente empieza a trabajar al inicio del semestre, derivado de la primera reunión de academia. El entrevistado E1 refiere su comentario:

Al inicio del semestre, lo digo de esta manera porque fue lo que se presentó, al no tener el documento oficial, el documento en forma física en las manos, en una de las instituciones, en donde yo trabajo, pidieron la programación, y la planeación de actividades. Al no tenerlo, lo planeamos con el viejo programa de Geografía, ambiente y sociedad del 2003. Sin embargo, en el mes de febrero, se convocó a una reunión para socializar el nuevo programa, y en esa socialización se presentó el programa con el mismo nombre de Geografía, ambiente y sociedad, ya de una supuesta reestructuración, una revisión más que nada de ese mismo programa, y en un momento dado, para echarlo a andar, para no confundir a los muchachos, simplemente ¿saben qué?, lo manejamos con el viejo programa. Pero aquí está el nuevo programa y vamos a hacer una serie de traslapes. Vamos a incorporar algunos elementos, principalmente basado en competencias, eso desde el punto de vista particular. (E1, 07/03/2011, pp. 9-10)

El inicio de cada semestre se activa en su quehacer a los docentes en turno. Por lo que corresponde a la Geografía, la academia, a través de su presidente, convoca a su primera reunión semestral. Habitualmente en la primera reunión de academia, el orden del día va encaminado a tratar asuntos relacionados con la entrega del nuevo programa de la asignatura (esto ocurre cuando se ha elaborado un nuevo programa o se le han hecho adecuaciones al vigente), la planeación semestral, la elaboración de exámenes y asuntos generales. En cuanto al primer punto del orden del día, en 2011, el Programa de Geografía presentó algunas modificaciones, esta situación trajo como consecuencia, que el programa no se haya tenido a tiempo, por lo tanto, se optó por empezar a trabajar con el viejo programa.

La planeación de actividades semestrales fue elaborada, tomado como referente el programa anterior. Este tipo de inconsistencias repercute con frecuencia en el buen funcionamiento de la academia. Al respecto, el entrevistado E1 comenta:

En cada academia, en cada plantel, están haciendo cosas diferentes. Es decir, no hay una unificación de criterios, ni en el mismo plantel. ¿Por qué?, porque los maestros tienen diferentes horarios. Porque los maestros tienen la forma de impartir su clase con el viejo programa. En donde todavía no se aterriza bien cuál es la intención de este nuevo programa. Entonces, cada uno en particular, estamos campechaneando información del viejo programa, con el nuevo, y a final de cuentas, no estamos llevando ni uno ni otro. Eso en lo particular. Yo, Ramiro Jiménez Tello, lo estoy haciendo de esa manera, por la premura de tiempo. ¿Por qué? Por la exigencia a cuestiones administrativas de entregar una planeación antes de que inicie el semestre, y este programa se entregó un mes después de haber iniciado las clases. Entonces, no podemos hacer una planeación con un programa que desconocemos, por lo tanto, tuvimos que recurrir a ese viejo programa. (E1, 07/03/2011, pp. 10-11)

La planeación semestral es otro punto a tratar en la orden del día, dentro de la primera reunión de Academia de Geografía. Los docentes comentan las actividades que se van a trabajar en conjunto y de forma individual. Asimismo, se ubican las actividades en el inciso correspondiente a la unidad de competencias, según sea el caso. El secretario toma nota de los acuerdos, quedando asentados en el libro de actas.

Esta forma de trabajo prevaleció hasta 2012. En 2013, la Dirección del Nivel Medio Superior convocó a los presidentes de cada una de las academias disciplinarias de los nueve planteles de la escuela preparatoria, con el propósito de elaborar juntos la planeación semestral. Una vez terminada la planeación, es revisada en lo que corresponde a la parte metodológica y entregada a cada uno de los presidentes disciplinares de los nueve planteles. El presidente disciplinario de cada plantel convoca a reunión de academia, en tiempo y forma, a fin de iniciar el semestre correspondiente al año lectivo 2013-1. La Academia de Geografía así lo hizo en esta ocasión.

La elaboración de exámenes departamentales es otro punto a tratar en la primera reunión de academia. Los tipos de exámenes que se emplean como parte de la evaluación del alumno son: primer parcial, segundo parcial, ordinario, extraordinario y título de suficiencia. Durante la reunión de academia, los profesores se proponen a título personal para elaborar algún tipo de examen. Queda asentado en el libro de actas, la fecha de entrega y revisión de los exámenes por parte de la misma academia.

En asuntos generales, se tratan temas académicos o administrativos variados, todos corresponden en lo general a la academia o algún asunto de tipo institucional. Se alude nuevamente al Programa de Geografía, por considerar que no es coherente la existencia de una planeación didáctica a partir de un programa que carece de contenido científico actualizado, la voz de mis informantes así lo manifiestan. El entrevistado E1 arguye:

Los contenidos son los mismos, no lo he analizado totalmente, lo he tenido en mis manos, lo he leído, yo no lo entiendo porque no tiene ni pies ni cabeza. Sin embargo, las temáticas son las mismas, lo único que se incorporó son las posibles competencias que se puedan realizar, pero también involucradas algunas actividades, como la forma de evaluar, una evaluación continua. Yo lo veo como un programa en donde no se tiene, digamos, una continuidad lógica, sino que hay una serie de pegotes en donde se tiene la idea. Pero, esa idea no se aterriza en algo significativo. Yo lo veo como un programa que es muy repetitivo en cuanto al conocimiento. (E1, 07/03/2011, pp. 8-9)

En ese mismo orden de ideas, la entrevistada E5 opina sobre el contenido del Programa de Geografía. En sus palabras:

Bueno, con respecto al programa, siento que no se ha hecho a conciencia, no se ha elaborado, o no nos hemos sentado a elaborar un programa como debe ser, ya que propiamente es el mismo programa, sí, únicamente se le han hecho una serie de adaptaciones, ¡pero!, siento que no cumple con todos los requisitos que debiera ser por competencias. (E5, 24/03/2011, pp. 4-5)

Ambos entrevistados admiten que el actual Programa de Geografía presenta en su estructura y contenido, una serie de inconsistencias, entre las que mencionan: temas repetitivos sin continuidad lógica, incorporación de posibles competencias a realizar, evaluación continua. Adaptaciones que distan mucho de los propósitos que persiguen las competencias. Necesitamos un nuevo Programa de Geografía en el bachillerato de la UAEM, acorde con lo que marca el enfoque por competencias. Así lo manifiesta el entrevistado E7. En sus palabras:

El programa como tal, no tiene el enfoque por competencias, salvo que el formato administrativamente así lo parece, pero siendo más analíticos, más reflexivos, no tiene esa idea, no tiene ese enfoque, no tiene ese planteamiento, porque no tiene un fundamento. Pareciera que se llenó un formato y ya está, pero se siguen conservando las temáticas, se sigue conservando la manera tradicional de trabajar geografía. (E7, 12/04/2013, p. 21)

El entrevistado agrega:

Necesitamos reestructurar el programa de Geografía de acuerdo con la RIEMS y, al Profordems porque todavía existe un programa de contenidos tradicionales, una Geografía descriptiva, una Geografía tradicional que no nos lleva a este nuevo enfoque, debemos hacer coincidir un nuevo enfoque pedagógico con un nuevo enfoque disciplinario, que se vean más cuestiones de carácter innovador en Geografía, debe estar en congruencia con este nivel. Falta todavía trabajarlo y hacer un análisis sobre la práctica docente de Geografía en este nivel, nos daría una luz importante, si lo contrastamos con la RIEMS, con el Profordems y con la certificación, encontraríamos elementos valiosos para buscar que se dé una Geografía más significativa, más pertinente, más innovadora y que sea útil para el estudiante.

Una de las esencias de este nuevo enfoque es que el alumno le vea importancia, utilidad al conocimiento, en este caso geográfico, para su vida, para su trayectoria académica, y que sea valioso para su formación, también trascendente como aprendizaje significativo, que le sirva para la vida. Entonces, yo creo que la cuestión geográfica en este proceso de innovación, vale la pena reflexionar porque la Geografía tiene un valor cultural importante en el ser humano, y en este nivel mucho, porque te da elementos de carácter nacional, me refiero en términos de una identidad, sentido de pertenencia a tu país, te da una cultura geográfica, para un mejor comportamiento en tu quehacer cotidiano, como ciudadano, como integrante de una nación, y si no lo es, pues hay una ignorancia geográfica que te hace cometer errores en tu actuación de trayectoria de vida, que trasciende en el impacto hacia el ambiente, hacia el espacio. (E7, 12/04/2013, pp. 18-19)

El conocimiento geográfico se ubica en el cuarto semestre de los estudios del nivel medio superior de la UAEM. Su etapa de formación corresponde a la básica, según la RIEMS. En esta etapa se busca que el alumno comprenda que el conocimiento está en constante evolución, por tanto, debe ser capaz de elaborar marcos explicativos de los fenómenos físicos y socioeconómicos, provocados o alterados por el sujeto en un espacio y tiempo históricos. Es en este nivel educativo, la última oportunidad que tiene el alumno de encontrarse con el conocimiento geográfico, a menos que quiera estudiar Geografía. Por ello, “necesitamos que el alumno cuente con una cultura geográfica, que le permita identidad, sentido de pertenencia a su país. La ignorancia geográfica ayuda a cometer errores en tu vida, que trasciende hacia el cuidado del medio ambiente” (E7, 12/04/2013, p. 19).

En consonancia con el entrevistado E7, Buitrago, O. (2005) afirma “educar geográficamente, será formar un individuo capaz de comprender el lugar que ocupa en el mundo y las relaciones particulares que establece con los demás y con su entorno, ya sea local, regional y/o global” (p.4).

La disciplina geográfica debe comprometerse a mejorar la capacidad de todos los ciudadanos para crear un mundo más justo, sostenible y con calidad de vida para todos y particularmente cada persona de todo el mundo debe tener la capacidad de defender y ser sensible hacia los derechos humanos; la capacidad de comprender, aceptar y apreciar la diversidad cultural; la capacidad de comprender, enfatizar y criticar puntos de vista alternativos sobre las personas y sus condiciones sociales; buena voluntad para ser consciente del impacto de sus propios estilos de vida sobre sus contextos sociales local y general; una apreciación de la urgente necesidad de proteger nuestro medio ambiente y proporcionar justicia ambiental a las regiones y comunidades locales que han sufrido una devastación ambiental; capacidad para actuar como un miembro informado y activo, tanto de su propia sociedad como de la sociedad global (Buitrago, O. 2005). En Declaración Internacional sobre la Educación Geográfica para la Diversidad Cultural. Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica internacional (UGI)

3.3 Perfil docente y cuadro de compatibilidad

Uno de los requisitos que demanda la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) para obtener la acreditación de planteles, es el cuadro de compatibilidad. Éste define el ingreso de los docentes al bachillerato universitario, pues se toma en cuenta la formación profesional del aspirante a la impartición de clases en el nivel medio superior, a fin de ser coherentes con este nivel educativo, donde los jóvenes adquieren las habilidades vinculadas con la integración social y la ciudadanía activa, es decir, ingresar al mercado de trabajo o continuar con los estudios de nivel superior. Ante la presente necesidad, el Consejo General Académico de la Escuela Preparatoria de la UAEM, recién formó una comisión revisora del cuadro de compatibilidad 2005, anterior al que se propone en 2011.

El propósito consiste en responder oportunamente a los acuerdos emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (Copeems), en cuanto a la formación que debe presentar el aspirante a la impartición de clases en el nivel medio superior y el cuadro de compatibilidad. La comisión responsable de la elaboración del cuadro de compatibilidad que aquí se presenta, ha realizado diversas acciones para integrar la propuesta, misma que deberá ser sometida a su revisión y consideración del H. Consejo General Académico de la Escuela Preparatoria:

- ✓ “Se revisó cuidadosamente el cuadro de compatibilidad anterior, el cual fue actualizado en el año 2005; en esta etapa se analizaron exhaustivamente los planes de estudio de las licenciaturas de la UAEM para conocer el perfil del egresado y observar que disciplinariamente tuviera los elementos necesarios para impartir las clases de su especialidad en la escuela preparatoria.
- ✓ De igual forma, la comisión detectó actualizaciones en los planes de estudio de los organismos académicos, la apertura de nuevas licenciaturas, cambios en los perfiles de egreso y la reforma al plan de estudios de la escuela preparatoria, razón por la cual los integrantes de esta comisión, tomaron el acuerdo de reformar de manera profunda el cuadro de compatibilidad, para que contenga los lineamientos adecuados en consonancia con las circunstancias actuales, a efecto de regular de manera objetiva el ingreso de los profesores del nivel medio superior.

- ✓ Asimismo, los recursos utilizados en este trabajo fueron los planes de estudio de las licenciaturas ofertadas por la UAEM y algunas de otras instituciones, advirtiéndose que, por razón de tiempo y espacio, otros no fueron tratados aquí, recomendándose al H. Consejo General Académico se revisen cuando el caso lo amerite.
- ✓ Por su heterogeneidad los posgrados no fueron abordados en el análisis del cuadro de compatibilidad, debido a que existen profesores con una formación distinta al posgrado que sustentan. Por ello se determinó que en esta circunstancia los casos serán tratados de manera particular.
- ✓ La comisión concluye este documento con una serie de recomendaciones para el ingreso, promoción y permanencia de los profesores, mismas que puedan contribuir a implementar un seguimiento de desempeño y trayectoria a través de una carpeta en la que se registre la puntualidad, asistencia a clases y reuniones de academia, participación y cumplimiento en las comisiones que se le asignen. Asistencia a procesos de formación y actualización, logros académicos, entre otros.
- ✓ Finalmente, se reitera que este documento contempla la formación profesional de los docentes, pero en cuanto al aspecto actitudinal, solamente el seguimiento del desempeño y trayectoria docente puede proporcionar las evidencias necesarias para proporcionar y otorgar estímulos a los profesores”. (UAEM, 2011b, pp. 2-3)

Transitorios:

- ✓ “La aplicación del presente cuadro de compatibilidad se considerará para los profesores que ingresen a partir del semestre febrero-agosto 2011, solicitando una inducción a la didáctica y pedagogía para comprender el plan y programas de estudio de las asignaturas.
- ✓ En el caso de aquellos que tengan una antigüedad menor a cinco años y no tengan definitividad, se sugiere su reubicación conforme a las sugerencias que se hacen en el presente documento.
- ✓ A los profesores que tengan una antigüedad mayor a cinco años, se recomienda revisar su trayectoria docente en cuanto a cumplimiento y actualización disciplinaria, y en caso de ser positiva, serán considerados dentro del perfil adecuado por su experiencia y formación lograda.
- ✓ Debido a la heterogeneidad de los posgrados que no se muestran en este cuadro, se recomienda la consulta obligada a este Consejo General Académico de la escuela preparatoria, para tener una opinión en los casos que se presenten, debiéndose integrar una comisión permanente de este órgano de consulta para poder cumplir esta tarea.
- ✓ Las licenciaturas que no están contempladas en el documento, se presentarán ante el Consejo General Académico para su aprobación (Licenciatura en Educación Media en español)”. (UAEM, 2011b, p. 4)

La comisión encargada de revisar y actualizar el presente cuadro de compatibilidad, acordó que el documento sería turnado al Consejo General Académico para su aprobación y aplicación, únicamente a los profesores que ingresen a partir de 2011. Resaltan en el presente documento, aspectos como la inducción didáctica y pedagógica para los profesores de nuevo ingreso; la reubicación de los docentes con una antigüedad menor a cinco años conforme a las sugerencias del presente cuadro de compatibilidad; la revisión de la trayectoria en cuanto a cumplimiento y actualización disciplinaria para los docentes con más de cinco años de antigüedad y el reconocimiento al desempeño y trayectoria docente, a fin de recibir los estímulos correspondientes.

Los aspectos que resaltan del cuadro de compatibilidad para el nivel medio superior, no demuestran avances en lo académico. Han pasado seis años desde su publicación y no ha pasado nada, es decir, se siguen utilizando prácticas añejas en la contratación de los docentes de nuevo ingreso, el director en turno decide quiénes han de formar la planta docente, sin respetar el cuadro de compatibilidad, peor aún, sin que haya una evaluación previa para ver si el aspirante reúne los requisitos en el aspecto profesional y académico.

No existe la inducción didáctica y pedagógica para los profesores de nuevo ingreso; los cursos que ofrece la Dirección de Desarrollo del Personal Académico de la UAEM son tomados por los profesores a conveniencia propia, lo ven necesario para mejorar su práctica docente. Puede decirse que son contados los casos en que se ha reubicado a algunos docentes de acuerdo con el cuadro de compatibilidad, siempre y cuando su antigüedad fuera menor a cinco años.

En fin, el optimismo es lo último que debe perderse, esperemos nuevas administraciones en la UAEM, para que el cuadro de compatibilidad sea una realidad. Porque el cuadro de compatibilidad debe ubicar al docente con la asignatura que le corresponde, de acuerdo a su formación profesional a fin de ser coherentes con lo que solicita el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior

(Copeems). En tanto, es conveniente discernir sobre la estructura del cuadro de compatibilidad e inclusión de la ciencia geográfica como profesión que da cumplimiento y cabida a diversos campos de formación, para que sea el geógrafo de acuerdo a su formación didáctica y profesional, el que imparta las asignaturas que le incumben en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Se entiende por campo de formación el espacio que contribuye a la integración de diferentes asignaturas, en función de un objeto de estudio analizado desde diversas perspectivas; se construye al compartir teorías, principios, enfoques y métodos de acción que permiten entender la unificación de los contenidos afines. “Los campos de formación son los que fortalecen de manera específica las competencias genéricas a cada dimensión, además, desarrollan competencias disciplinares relacionadas con su naturaleza particular, mismas que se articulan con las competencias básicas y extendidas del MCC” (UAEM, 2010, pp. 59-60).

Campos de formación

- ✓ Campo de formación: Ciencias Sociales y Humanidades
- ✓ Campo de formación: Lenguaje y Comunicación
- ✓ Campo de formación: Desarrollo Humano
- ✓ Campo de formación: Matemáticas
- ✓ Campo de formación: **Integración Multidisciplinaria**
- ✓ Campo de formación: Informática
- ✓ Campo de formación: **Metodología**
- ✓ Campo de formación: **Ciencias de la Naturaleza**

El licenciado en Geografía está vinculado con tres campos de formación: Integración Multidisciplinaria, Metodología y Ciencias de la Naturaleza. El ámbito de formación se refiere a la asignatura que, por sus características de contenido científico, se ubican en un semestre, de acuerdo al mapa curricular.

El perfil profesional hace referencia a la formación profesional del egresado que desea impartir clases en el nivel medio superior. La Facultad de Geografía de la UAEM ofrece a sus aspirantes tres licenciaturas: Licenciatura en Geografía, Licenciatura en Geoinformática y Licenciatura en Geología Ambiental y Recursos Hídricos. La Facultad conceptualiza a la ciencia geográfica:

La Geografía como disciplina científica rescata dentro de sus enfoques la línea renovada del pensamiento filosófico y dentro de éste a la perspectiva analítica, y derivado de ello sus prolongaciones sistémicas, lo que se ve posibilitado en la actualidad por el acercamiento de los distintos campos del saber. El enfoque geográfico se dirige hacia el dominio de los conocimientos naturales y humanos, para ello se sustenta en el método científico, en el hipotético-deductivo y el método inductivo. Estos métodos de trabajo se plasman bajo una concepción analítica a través del lenguaje cartográfico, que permite llevar a cabo las operaciones simbólicas requeridas por el análisis espacial. Dentro de la óptica de la Geografía se ubica la teoría general de sistemas, cuya perspectiva permite establecer un modelo analítico, capaz de uniformar lógicamente los procesos cognoscitivos de los diferentes campos científicos, señala la conjugación de entendimientos generales y holísticos, validando conceptos como, por ejemplo, totalidad y suma. Ideas que se ven fundamentalmente apoyadas en la línea de trabajos, con procedimientos analíticos vinculados a los campos de los tratamientos informáticos y cibernéticos de datos.

Para el caso de la Geografía, se retoma el concepto de estado, es decir, el grado de organización o desorganización del sistema, relacionándolo con la entropía o energía interna del sistema. La perspectiva del análisis sistémico ha incidido en la Geografía, apoyándose en la reformulación del concepto ecosistema, aplicable a los sistemas geomorfológicos, agroecosistemas y sistemas urbanos. Con ello se obtiene un valioso instrumento para la investigación de las diversas modalidades de orden espacial. Dentro de los aportes de la teoría general de sistemas, tenemos la reformulación teórica y una articulación teórico-conceptual, adecuada para el entendimiento de la región y caracterización del análisis geográfico-regional, así como de la cuenca y del paisaje, por ello la teoría de sistemas es utilizada en Geografía como el instrumento capaz de permitir resolver y dar una respuesta adecuada y útil a los nuevos problemas suscitados por la ordenación del territorio y la conservación del medio ambiente.

La perspectiva holística o integrada del territorio es de tradición en Geografía, hoy por hoy se le da su valor, debido a los graves problemas de agotamiento de los recursos naturales, cuyos ciclos de reproducción son lentos y largos; mientras que las necesidades de la población son inmediatas a corto plazo. (UAEM, 2009, p. 23)

La formación profesional que recibe el Licenciado en Geografía, el Licenciado en Geoinformática y el Licenciado en Geología Ambiental y Recursos Hídricos de la UAEM, aunado a la tarea que ejerce el cuerpo académico de Investigación en Educación y Enseñanza de la Geografía, en el ambiente didáctico, pedagógico y disciplinario, y que luce su facultad, da cumplimiento al cuadro de compatibilidad que actualmente rige en el nivel medio superior de la UAEM, al incorporar a los egresados que desean incursionar en la docencia, según los campos de formación del bachillerato: Ciencias de la Naturaleza, con las unidades de competencia Geografía, ambiente y sociedad del cuarto semestre y Geoinformática del sexto semestre.

Integración Multidisciplinaria, con la unidad de competencia Cultura y responsabilidad ambiental del quinto semestre; Metodología, con las unidades de competencia Medios y recursos para la investigación del cuarto semestre y Métodos de la Investigación del quinto semestre, como puede constatarse en los siguientes cuadros:

TABLA 8. CUADRO DE COMPATIBILIDAD EN EL BACHILLERATO DE LA UAEM

Campo de formación: Ciencias de la Naturaleza			
Ámbito de formación	Semestre	Perfil profesional o formación profesional	Observaciones
Geografía, ambiente y sociedad	Cuarto	Lic. en Geografía	Ver el transitorio en caso de posgrado
		Lic. en Planeación Territorial	
		Lic. en Geoinformática	
		Lic. en Ciencias Ambientales	
		Lic. en Geología Ambiental y Recursos Hídricos	
Geoinformática	Sexto	Lic. en Geoinformática	Ver el transitorio en caso de posgrado
		Lic. en Geografía	

Fuente: UAEM, 2011b, p. 10.

Campo de formación: Integración Multidisciplinaria			
Ámbito de formación	Semestre	Perfil profesional o formación profesional	Observaciones
Cultura y responsabilidad ambiental	Quinto	Lic. en Ciencias Ambientales	Ver el transitorio en caso de posgrado
		Lic. en Geografía	
		Lic. en Biotecnología	
		Ing. en Sistemas Energéticos Sustentables	
		Ing. Agrónomo Fitotecnista	
		Ing. Floriculturista	
		Lic. en Biología	
		Lic. en Geología Ambiental y Recursos Hídricos	
		Ing. en Producción Industrial	
		Ing. en Plásticos	

Fuente: UAEM, 2011b, p. 14.

Campo de formación: Metodología			
Ámbito de formación	Semestre	Perfil profesional o formación profesional	Observaciones
Medios y recursos para la investigación	Cuarto	Lic. en Psicología	Ver el transitorio en caso de posgrado
		Lic. en C. Políticas y Administración Pública	
		Lic. en Comunicación	
		Lic. en Sociología	
		Lic. en Trabajo Social	
		Lic. en Ciencias de la Información Documental	
		Lic. en Historia	
		Lic. en Logística	
		Lic. en Educación	
		Lic. en Geografía	
		Lic. en Filosofía	

Fuente: UAEM, 2011b, p. 17.

Campo de formación: Metodología			
Métodos de la investigación	Quinto	Lic. en Comunicación	Ver el transitorio en caso de posgrado
		Lic. en Ciencias Políticas	
		Lic. en Sociología	
		Lic. en Psicología	
		Lic. en Trabajo Social	
		Lic. en Educación	
		Lic. en Administración y promoción de la Obra Urbana	
		Lic. en Geografía	

Fuente: UAEM, 2011b, p. 17.

La comisión encargada de revisar y actualizar el presente cuadro de compatibilidad, se reunió el día 10 de agosto de 2012, para continuar con la encomienda. La comisión llegó a los acuerdos siguientes:

- ✓ “Solicitar al H. Consejo General Académico, invite a todos los integrantes a coadyuvar para dar cumplimiento a lo establecido en la normativa universitaria y en el presente cuadro de compatibilidad para facilitar la promoción de los planteles en los siguientes niveles del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB).
- ✓ Se propone consensuar con la Federación de Asociaciones Autónomas de Personal Académico de la Universidad Autónoma del Estado de México (FAAPUAEM) los requisitos de ingreso de profesores respetando el perfil previsto en el presente documento.
- ✓ Se ratifican los transitorios uno y dos del actual cuadro de compatibilidad, respetándose los derechos adquiridos por los docentes que ingresaron antes de 2011 y para los que lo hicieron después de este año, solicitar que hayan cursado el Diplomado en Competencias Docentes (Profordems).
- ✓ Promover una permanente actualización didáctica, pedagógica y disciplinaria del claustro académico de la Escuela Preparatoria.
- ✓ Promover una reunión con los directores de los nueve planteles para unificar criterios de aplicación del plan de estudios y modelo curricular vigente.
- ✓ Encomendar a los presidentes de academia un análisis de los índices de reprobación en sus diferentes asignaturas confrontándoles con los resultados del EXANNI I y II como indicador de la eficacia del CBU 2009.

- ✓ Sugerir que el Consejo General Académico presente un informe acerca de la aplicación del sistema de valoración de los aprendizajes previsto en el CBU 2009 a partir de las experiencias de las academias disciplinarias del plantel.
- ✓ Se acuerda que los programas de posgrado en el área educativa no habilitan al docente a impartir cualquier asignatura, en este caso se tomará como referente la formación inicial.
- ✓ En el caso de posgrados disciplinarios se respetará el perfil para impartir asignatura del área de conocimientos”. (UAEM, 2011b, p. 20)

De la segunda reunión llevada a cabo por la comisión encargada de revisar y actualizar el cuadro de compatibilidad, se destacan los siguientes acuerdos: recomendar al H. Consejo General Académico, para dar cumplimiento al cuadro de compatibilidad, a fin de facilitar la promoción de los planteles al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB); involucrar a la Federación de Asociaciones Autónomas de Personal Académico de la Universidad Autónoma del Estado de México (FAAPUAEM), en la contratación laboral de los docentes; respetar los derechos adquiridos de los docentes que ingresaron antes de 2011, y para los que lo hicieron después de este año, el requisito es haber cursado el Diplomado en Competencia Docentes; promover en los docentes la permanente actualización didáctica, pedagógica y disciplinaria.

La presente revisión y actualización al cuadro de compatibilidad para el nivel medio superior de la UAEM, es sólo una propuesta hecha por la comisión revisora del cuadro de compatibilidad en 2011. Desde entonces, el Consejo General Académico no ha dado respuesta a la propuesta, esto ha propiciado que se sigan presentando actitudes añejas por parte de los directores de cada plantel educativo del nivel medio superior, pues son ellos los que toman las decisiones en el contrato de los profesores que han de colaborar en la impartición de clases, “según su formación”. Con esta serie de ideas doy paso a la opinión de mi entrevistado E1 en cuanto al cuadro de compatibilidad y perfil académico de los docentes. El entrevistado E1 detecta cierta incongruencia entre el discurso de las competencias y la improvisación de docentes en el área de Geografía. El entrevistado cuestiona:

Los directivos hablan de competencias, resulta que siguen improvisando maestros, simplemente pasan por alto el cuadro de compatibilidad, y piensan que dar Geografía es una disciplina sencilla, dicen por lo menos Geografía, y no respetan el cuadro de compatibilidad. Yo pertenezco a dos academias de Geografía, en una de las academias más o menos se trata de respetar, ordenar estas cuestiones, son vicios que se vienen arrastrando desde muchos años, muchas generaciones, muchas administraciones, en donde por compromiso, por compadrazgos, por amigables involucran a maestros que no están en el cuadro de compatibilidad.

Por un lado, les pongo tache a los maestros que aceptan esas clases sin ningún conocimiento de la disciplina, piensan que es muy sencillo, sin embargo, los docentes no se molestan en decir, yo no me siento competente para esta disciplina. ¿Quiénes son los que lógicamente tienen que involucrarse en la docencia de la Geografía?, el Licenciado en Geografía, el Licenciado en Geoinformática, y muy segundo, tercero, etcétera, etcétera, pueden ser ¿qué?, carreras [afines], pero no involucren abogados, por muy abogados que sean deben ser honestos, decir yo no quiero clases, sí ando buscando chamba ¡sí!, y entonces yo sería de la idea de que estos maestros no son honestos y son chambistas, es lo que hacen.

Maestros, tienen que estudiar el doctorado, tienen que estudiar el diplomado basado en competencias, tienen que certificarse porque nos van a evaluar. A mí me gustaría que en ese tipo de evaluación sacaran el expediente del maestro que está dando hasta palitos uno y palitos dos. Resulta que este señor es abogado, y siendo hermano del director de Recursos Humanos, en una administración de un rector, resulta que es abogado y tiene tres grupos de Geografía.

No hay credibilidad en el director, y preguntan quién está haciendo el doctorado, si ya tienen el título, tienen que traer su cédula. Sin embargo, atraviesan por una serie de vicios. Entonces, llega la certificación, sacan el expediente y afortunadamente, ¡ojalá! saquen un expediente donde el maestro no tenga ni qué hacer. Los directivos siempre nos están diciendo, cursos de actualización, qué más, llevarlo a cabo a la práctica, qué más, y evaluaciones, y todo lo demás ¡sí!, y cuántos cursos llevaste. Todos aquellos que están muy allegados a las administraciones, sin llevar cursos de actualización, sin el diplomado, inclusive sin haberse titulado, son los que tienen más horas clase. (E1, 07/03/2011, pp. 23-26)

Lo cierto es que el cuadro de compatibilidad no se ha respetado. De acuerdo con el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (Copeems), para alcanzar el nivel 1, es un requisito su cumplimiento. Hasta el momento no entiendo cómo se ha logrado evadir el requisito. Sugiero dejar esta responsabilidad a quien compete y abocarnos a la realidad que envuelve a cada uno de los planteles educativos de la escuela preparatoria de la UAEM.

El asunto es que los profesores del nivel medio superior de la UAEM, no fuimos formados como docentes. Muchos nos hemos hecho a la práctica docente, ¿cómo?, en palabras de Ballesteros, A. (2016), uno se va reciclando en el camino de la trayectoria profesional, yo no estoy formado como docente, sin embargo, mi trabajo es la docencia. Ante la realidad expuesta, propongo entonces, dice Sennett, R. (2012):

La cooperación (...) como un intercambio en el cual los participantes obtienen beneficios del encuentro. Porque (...) la cooperación se debe a que nuestros recursos propios no nos son suficientes, en muchas relaciones sociales no sabemos exactamente qué necesitamos de los demás, ni qué deberían ellos esperar de nosotros. (Sennett, R. 2012, p. 18)

El beneficio de la cooperación resultaría “no siempre” contar con excelentes profesores de Geografía, sin haber estudiado la licenciatura en Geografía.

3.4 Auxiliares del aprendizaje en la Enseñanza de la Geografía del Nivel Medio Superior; realidades y limitantes.

Los recursos didácticos o auxiliares del aprendizaje son definidos por el Centro de Servicios Educativos de la Universidad Autónoma del Estado de México como “objetos, recursos instruccionales que proporcionan al alumno una experiencia indirecta de la realidad y que implica tanto la organización didáctica del mensaje que se desea comunicar, como el equipo técnico necesario para materializar ese mensaje” (UAEM, 1987, p. 14). En la UAEM se cuenta con los recursos didácticos mínimos necesarios para llevar a cabo la práctica docente de las 53 unidades de competencia que conforman el mapa curricular en los estudios de preparatoria, incluyendo cuatro asignaturas optativas, sin embargo, nada es suficiente dada la cantidad de población estudiantil que alberga el nivel medio superior en el Estado de México, como consecuencia, grupos numerosos (45 alumnos en promedio). Los grupos numerosos es una característica que prevalece en las nueve escuelas preparatorias de la UAEM.

Los auxiliares del aprendizaje pierden vigencia de manera impresionante. Esto se atribuye, entre otras cosas, al desarrollo científico y tecnológico del mundo globalizante que se vive en el mundo. Si a esto le agregamos el bajo presupuesto económico destinado para la adquisición de recursos didácticos en cada escuela preparatoria de la UAEM, se percibe entonces, la carencia y la realidad de su adquisición y uso. En este sentido, en el presente apartado, doy cuenta sobre la interacción que los sujetos realizan de la práctica docente en la Geografía del nivel medio superior, contextualizando grosso modo, lo que ocurre con los recursos didácticos o auxiliares del aprendizaje, su uso y adquisición en cada escuela preparatoria de la UAEM. Antes, un panorama general de los recursos didácticos, sus características y limitantes en la impartición de una clase de Geografía.

La incorporación de diversos recursos didácticos promueve el logro de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias, por lo que es importante involucrar a los alumnos en la elección y el empleo de los más adecuados, de acuerdo con los aprendizajes esperados. Ningún recurso debe utilizarse de forma exclusiva o para sustituir la clase, sino para apoyar el trabajo con la asignatura en situaciones de aprendizaje en las que trabajen con información geográfica de diferente tipo. (SEP, 2011a, p. 26)

El desarrollo tecnológico, los medios de comunicación masiva y los eventos geográficos nacionales e internacionales, son escenarios donde se promueve el manejo de los recursos didácticos, de tal manera que hoy en día, existe una gran diversidad de recursos didácticos al alcance del docente, para atender las formas de aprendizaje, motivaciones y experiencias previas; se logra con ello, acceder a códigos, actitudes, normas, valores y creencias de los alumnos. En el Bachillerato de la UAEM, se exhorta a los docentes en Geografía, a utilizar los recursos didácticos o auxiliares del aprendizaje que más se apeguen a las posibilidades de la institución educativa, del profesor y del alumno:

TABLA 9
AUXILIARES DEL APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Proyectables y/o audibles	No proyectables	Experimentales	Actividades y auxiliares didácticos
Internet	Material impreso <ul style="list-style-type: none"> • Enciclopedias y libros • Publicaciones periodísticas • Revistas especializadas 	Aula	Investigación de campo
Televisión	Imágenes especializadas <ul style="list-style-type: none"> • De satélite • Fotografías aéreas 	Laboratorio	Olimpiadas
Videos y películas	Material cartográfico <ul style="list-style-type: none"> • Atlas • Cartas temáticas • Mapas • Planos • Croquis 	Tecnologías de la información y de la comunicación <ul style="list-style-type: none"> • SIG, GPS, Cartografía automatizada 	Obras de teatro
Fotografías y diapositivas	Modelos de simulación <ul style="list-style-type: none"> • Globo terráqueo 	Prototipos educativos	Juegos didácticos
	Gráficas y estadísticas		Elaboración de material didáctico <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios

Fuente: González, R., 2006, p. 117.

No siempre ocurre así, la experiencia del profesor debe sobreponerse a la penuria del apoyo institucional. El recurso didáctico es insuficiente, se encuentra en mal estado, no está actualizado o simplemente no se cuenta con el mínimo necesario. En contraposición y con la intención de reducir la carencia de los recursos didácticos en cada escuela preparatoria de la UAEM, Escamilla, I. (2003) apunta:

Aquellas instituciones donde no se disponga de los recursos y medios más recientes, no dejarán por ello de estar a la vanguardia en la adquisición del conocimiento; la combinación de restricciones y oportunidades no debe ser causa de limitación en el avance educativo, pues al hablar de formación educativa es necesario que se fomente en los alumnos el desarrollo de valores y actitudes, que sean capaces de transmitir contenidos y cultiven sus propias destrezas, independientemente del uso o no de las nuevas tecnologías. Se debe estar consciente, entonces de que el aprendizaje no está necesariamente en función del recurso sino de las estrategias de instrucción aplicadas al mismo. (Escamilla, I., 2003, pp. 42-43)

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), considera en su estructura, el uso de recursos didácticos. La necesidad no ha sido atendida de forma íntegra por la Universidad, parece ser que la preocupación de la UAEM va encaminada al cumplimiento de estándares administrativos, y en menor grado académicos: construcción de nuevas aulas para albergar a más de dos mil estudiantes por plantel educativo, salas de cómputo, aulas digitales —pocas—, pupitres, imagen de la escuela, porcentaje de profesores que hayan cursado el Diplomado en Competencias Docentes, cursos intersemestrales para el docente, uso del libro de texto, entre otras necesidades que dificultan la adquisición de recursos didácticos acordes a cada asignatura. En consonancia, son mis informantes quienes definen a esta carencia de recursos didácticos como limitantes que obstaculizan la práctica docente en la Geografía del nivel medio superior de la UAEM. En sus palabras, el entrevistado E1 apunta:

Definitivamente. ¿Cuáles son esas limitantes? Las limitantes son que no tenemos aulas ex profesas para proyecciones, y que en su momento son fundamentales. No tenemos esa posibilidad de salir más allá de cuatro paredes. En prepa cinco, por ejemplo, resulta que, si no se encuentra uno físicamente en el salón, empiezan a buscarlo y piensan que uno está haciendo un día de campo. Entonces, en una prepa hay apoyo y en otra no, lo tengo que decir, y esa es la realidad, en el sentido de que no ven más allá de la punta de su nariz. En prepa cuatro hay posibilidad, hay apertura, hay esa confianza de decir, sabe qué, voy a pasar lista en el salón, y me voy a desplazar a un lugar del mismo campo, y saben los directivos que estamos cumpliendo en tiempo y forma con nuestra actividad docente.

Mientras que en prepa cinco es diferente, necesitamos un espacio para un video, siempre está ocupado por algunos maestros, los demás quedan fuera, si requerimos otro tipo de material, no hay, entonces hablamos de esa situación, de requerimiento de todo tipo de infraestructura, apoyo que sea significativo, claro, nosotros tenemos el compromiso de elaborar nuestros materiales didácticos, y lo hacemos con todo el gusto, pero en un momento dado, cuando requerimos apoyo de otra índole simplemente se niega y entonces tenemos que adecuar, nosotros tenemos que innovar o modificar, por lo tanto, si llevamos una serie de estrategias a seguir, resulta que se rompe el esquema, y nosotros tenemos que improvisar, en esa improvisación nos pueden salir bien las cosas, pero hay veces que no es así, porque influyen otro tipo de factores. (E1, 07/03/2011, pp. 13-14)

Son diversas las limitantes que obstaculizan el desempeño del profesor en su práctica docente. Las autoridades de cada escuela preparatoria actúan de distinta forma para cada uno de los docentes y sus requerimientos específicos. La improvisación es muy común entre los profesores cuando no se tiene el apoyo institucional. Una limitante más hace referencia a las prácticas de campo:

La práctica de campo consiste en la realización de un conjunto de actividades en uno o varios sitios, donde los alumnos apliquen métodos y técnicas en estudios cualitativos y cuantitativos, colecta de materiales de estudio, entre otras actividades académicas que pueden ser también de investigación y servicios. (UAEM, 2011c, p. 6)

Vienen a mi mente las palabras del maestro Humberto Graniel Graniel, profesor de la Facultad de Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México. “La Geografía no se debe enseñar al derredor de cuatro paredes, porque pierde su condición de ciencia natural”. No está por demás, recordarles a las autoridades de cada plantel educativo, que el mejor laboratorio académico para la enseñanza de la Geografía es el espacio geográfico. En este mismo contexto, el entrevistado E1 arguye:

Yo recuerdo que allá en los años ochenta los mismos directores estaban en una buena disposición de colaborar, de participar. Es más, hasta proponían que se hiciera una geografía más activa, más participativa, nos proponían recursos para hacer algunas prácticas, no con el tinte de excursión, sino que una salida desde el punto de vista institucional. Yo bien recuerdo que antes se hacía esa salida a los azufres en un día, yo no soy muy dado a hacer prácticas de más de un día, y mucho menos a nivel bachillerato, porque son menores de edad, es mucha responsabilidad. (E01, 07/03/2011, p.16)

Toda reforma educativa alude a la necesidad de revisar, reestructurar si es necesario y evaluar sus planes y programas de estudio, aunado a ello, los auxiliares de aprendizaje necesarios en la impartición de una clase, sea cual sea, todas requieren sus propios materiales. En Geografía, por ejemplo, los recursos son diversos, sólo habrá que elegirlos en función de las competencias que se pretenden lograr de acuerdo con el programa de estudio.

Las prácticas de campo refuerzan el contenido teórico que los docentes imparten dentro del salón de clases; por décadas, han sido un buen auxiliar en la práctica docente de la Geografía. Sin embargo, estas prácticas no han sido consideradas como una necesidad, a pesar de conocer su efectividad en la enseñanza de la Geografía. Son situaciones administrativas, de compromiso y responsabilidad por parte del profesor. No es fácil salir con un grupo de 45 alumnos, argumentan los docentes.

El acceso a los medios de comunicación a través de la tecnología, ha sustituido en mucho a los recursos didácticos, por ejemplo, un mapa impreso es sustituido por la cartografía automatizada, los alumnos son conocedores de estas herramientas, sólo habría que conducir el objetivo de aprendizaje. El globo terráqueo existe en la biblioteca de la escuela —luce bien en el librero— pero no es utilizado por el docente. Los libros han pasado a un segundo término en el proceso de investigación, en el mejor de los casos se utiliza únicamente el libro publicado por la Universidad, lo demás es consultado por los alumnos en la internet, abusando del corta y pega, práctica habitual en el alumno; no existe el análisis personal de lo que se ha investigado.

Son los profesores, apoyados por la institución educativa, los responsables de realizar cambios significativos en el proceso enseñanza aprendizaje de la Geografía. Son las autoridades las proveedoras de recursos didácticos a sus docentes a fin de lograr los cambios anunciados en reforma educativa.

En el presente apartado he considerado para su análisis y en términos académicos, lo instituido y lo instituyente. Es decir, son los planes y programas de estudio los que notifican el acontecer de la educación; es la institución la responsable de su ejecución; y es el profesor, junto sus alumnos, quienes construyen su práctica educativa. La Geografía no es ajena a la realidad que hasta el momento se ha mantenido con la nueva reforma educativa.

Serán las evaluaciones futuras, tanto a la reforma educativa como a los planes de estudio y programas disciplinarios, los que den testimonio de su operatividad, en tanto, me limito a la descripción de lo sucedido.

He concluido el análisis y reflexión de los documentos institucionales que anuncian un cambio de paradigma educativo. Por lo que, en consonancia con la investigación, examino el quehacer docente de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM, tomando en consideración varios aspectos: planes y programas de estudio; academia general y disciplinaria en la elaboración del programa vigente; perfil docente y cuadro de compatibilidad en la contratación del profesor y los auxiliares del aprendizaje. Estas son algunas de las máximas teóricas y discursivas analizadas para comprender la práctica docente y sentidos de la enseñanza de la Geografía en el contexto de la RIEMS.

En el siguiente capítulo le doy voz y actuación a los sujetos de la educación que día con día construyen la práctica educativa de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM. Las cuatro temáticas que se desarrollan para este capítulo hacen referencia a los sujetos de la educación y las prácticas docentes en la enseñanza de la Geografía: la primera alude a los docentes en Geografía y la manera en cómo se les brinda la oportunidad de impartir una clase en la preparatoria, se analiza su formación profesional.

La segunda temática alude a las características del profesor: ¿Quién es el docente de Geografía?, ¿Dónde trabaja?, ¿Cuál es su formación profesional? y ¿Qué tanto está comprometido con la docencia y el nuevo modelo educativo por competencias? Estas son algunas de las interrogantes que se contestan durante el desarrollo del capítulo. Por su parte, la tercera temática esgrime a las estrategias educativas en la enseñanza de la Geografía como una alternativa de uso y aplicación a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Finalmente me propongo a través de la observación realizada a mis compañeros docentes, hablar de la reforma educativa en el aula.

Capítulo IV

Sujetos de la educación y prácticas docentes en la enseñanza de la Geografía, voz y sentido

Capítulo IV. Sujetos de la educación y prácticas docentes en la enseñanza de la Geografía, voz y sentido

Introducción

Un nuevo proyecto educativo se gestionó en México. En 2008, la Secretaría de Educación Pública (SEP) solicitó la integración de las instituciones de todo el país que cuentan con estudios de bachillerato, a formar parte de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). El propósito, la consolidación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) bajo el enfoque por competencias. En 2009, la RIEMS quedó consolidada en la mayoría de las instituciones educativas del país. Desde entonces cada institución educativa lleva a cabo la revisión y evaluación curricular, como parte del proceso institucional que involucra el conjunto de acciones necesarias para la valoración continua, integral, sistemática y participativa del plan; los programas de estudio y demás componentes del currículo; su implementación y operación.

En la Reforma [Integral de la Educación Media Superior] una serie minuciosa de acuerdos establecen las características del SNB, el reconocimiento a la diversidad, el marco curricular de mínimos comunes para las instituciones del SNB, los perfiles de competencias de los cuerpos docente y directivos, las características que deben alcanzar las instituciones, las competencias que el alumno debe adquirir, el funcionamiento del sistema de becas, etc. (Domínguez, S. I., 2013, p. 2)

En consonancia con lo anterior, y si tomamos en cuenta que el nivel de concreción de la transformación educativa se presenta en el salón de clases, es ahí donde se torna inevitable mirar tres escenarios de la RIEMS: lo deseable, lo necesario y lo posible. Lo deseable y lo necesario forman parte del discurso político, de las reformas a los planes y programas de estudio, de los trabajos de escritorio. Lo posible, argumenta Domínguez, S. I. (2013) “está en las aulas, donde los sujetos de la educación [docente y alumnos] interpretan, traducen, siguen, operan, resisten, crean y recrean acciones en diversidad de prácticas construidas con el encuentro y desencuentro de los mismos” (p. 3).

No es posible hablar de la efectividad de la RIEMS sin la necesaria visión intersubjetiva entre el docente y el alumno, entre el profesor y la reforma. Como señala Macías, A. (2009):

En efecto, resultaría incompleto e incongruente hablar de que las grandes oportunidades de cambio de estructuras no pueden ser realizadas sin el concurso de los docentes y proceder, acto seguido, a colgarles del cuello la enorme piedra de ser los “agentes de cambio” en abstracto, sin establecer los canales de participación de los docentes y garantizar las condiciones para que puedan operar. (Macías, A., 2009, p. 37)

De acuerdo con los comentarios aquí vertidos, pretendo, en este capítulo, abordar cuatro talentos del sistema educativo que, el docente de Geografía del nivel medio superior los hace suyos porque forman parte de su dedicación y profesionalismo.

El primer talante y tal vez el más significativo para la presente investigación en cuanto a su contenido, es plantear y reconocer como profesional al docente de Geografía en el nivel medio superior. Muchos camaradas, ahora profesores del bachillerato, iniciamos nuestros estudios de licenciatura sin la menor idea de lo que nos esperaba al egresar de la Facultad como profesionales de la Geografía: no nos prepararon para ser docentes de esta ciencia. Distintas circunstancias nos colocaron en el camino de la docencia hasta abrirla como un modo de vida.

El segundo talante hace referencia a la identificación del docente de Geografía en el nivel medio superior de la UAEM, en otros términos, ¿Quién es el profesor que imparte la asignatura?, ¿Cómo llega a ocupar un espacio académico en la docencia? y ¿Cuál es su formación y compromiso con el modelo educativo en turno? Estas preguntas han sido generadas en torno al docente que durante su quehacer cotidiano construye su práctica educativa.

El tercer talante va dirigido al develamiento, adopción y uso de las estrategias educativas que el docente de Geografía del nivel medio superior pone en

juego durante su práctica educativa. Comenta Sauer, C. (1956) “el geógrafo [docente] nace, en parte, y en parte es formado por su primer ambiente, y llega más bien tarde a nuestro cuidado profesional” (p. 1). Para ser profesor se ha de luchar contra las adversidades de la inexperiencia. “La concreción de la formación [del docente de Geografía], tiene como soporte fundamental la acción (...) en el espacio institucional y las prácticas en ella desplegadas” (Domínguez, S. I., 2013, p. 1).

El cuarto talante hace referencia a la construcción de las prácticas docentes en contextos específicos (instituciones y aulas) entre los sujetos de la educación (docente y alumnos). La docencia como una acción con sentido intersubjetivo, no como la acumulación de habilidades, técnicas, procedimientos y métodos que se pueden reproducir. Se hacen presentes los acontecimientos vividos dentro del salón de clases, entre el profesor y los alumnos, al momento de poner en práctica la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). En sentido más amplio, el desarrollo de una clase de Geografía a partir de las fases de su secuencia didáctica (apertura, desarrollo y cierre) como una particularidad de la reforma educativa basada en competencias.

4.1 Docentes en Geografía; de la improvisación a la profesionalización

Asegurar que los docentes de Geografía en el nivel medio superior de la UAEM son profesores de formación, es una falacia, sobre todo si consideramos que el propósito fundamental de la Facultad de Geografía, desde su creación, ha sido la formación de profesionistas ligados a la investigación, difusión y vinculación del conocimiento geográfico. En este sentido, la tarea se ha quedado incompleta porque la docencia no es un elemento sustantivo del ejercicio profesional para la Facultad de Geografía a pesar de que muchos de sus egresados se dediquen a la enseñanza. La formación y dedicación a la enseñanza de la Geografía concierne, hasta hoy, estrictamente al egresado que decide abrigar a la docencia como su propia actividad profesional o simplemente como un ejercicio casual, “mientras encuentro un mejor trabajo”, comentan algunos profesores en actividad.

El profesionalista en Geografía desempeña su labor en el sector público o privado y algunos de ellos ejercen la docencia como complemento económico y prestigio a su actividad, pues aseguran que la actividad docente es la mejor forma de mantenerse actualizados en el conocimiento científico de la disciplina.

Ante lo incuestionable, sugiero para el presente apartado, precisar los motivos por los que la Facultad de Geografía de la UAEM, no ha respondido a la necesidad de formar profesionales de la docencia en Geografía, y cumplir así, con la promesa manifestada por sus gestores durante la consolidación de la carrera. El ejercicio de la investigación y análisis de los antecedentes históricos por los que ha transitado la Facultad de Geografía en su consolidación como institución educativa, ha disipado mi curiosidad, pues considero, es un referente central en la formación profesional y dedicación de sus egresados. Asimismo, me propongo describir a los docentes de Geografía del nivel medio superior que desempeñan su labor en la UAEM con la intención de conocer de viva voz, los particulares más sobresalientes de su formación y dedicación a la docencia.

Los estudios de Geografía a nivel Licenciatura en la UAEM han transitado por distintos momentos históricos y conceptuales: en primera instancia, los estudios de Geografía surgen como una Especialidad a nivel Licenciatura (1970) adscrita al currículo de la Escuela de Filosofía y Letras de la UAEM. Desde su creación, la Escuela de Filosofía y Letras estuvo “integrada por dos ciclos: uno de disciplinas básicas (dos años comunes a todas las especialidades) y otro de especialización a nivel de Licenciatura” (Reyes, C. y Pérez, B., 2010, p. 19). Las licenciaturas que se ofertan para 1970 en la Escuela de Filosofía y Letras estaban ligadas a la Filosofía, Historia y Letras. En este mismo año empiezan los trámites para que la Especialidad en Geografía se convierta en Licenciatura. Dos años más tarde, en 1972, se instituye la Licenciatura en Geografía aún adscrita a la Escuela de Filosofía y Letras con planes de estudios diferentes. Una vez creada la Licenciatura en Geografía, se gestiona la formación de la academia.

Un dato relevante en la consolidación de la Licenciatura en Geografía, son los argumentos utilizados por los gestores que promovieron la fundación de la carrera. Ellos afirmaban, se necesitan profesionistas en Geografía para que al egresar de la Licenciatura se incorporen al trabajo como investigadores en dependencias gubernamentales y privadas, ayudando así, al desarrollo de la comunidad. Argumentaban, tampoco se están formando docentes en Geografía, los que imparten esta cátedra en secundaria y bachillerato son profesionistas de otra rama:

Como [docentes en Geografía], sus egresados pueden trabajar en instituciones educativas, particulares y publicas a nivel medio superior y superior, sin llegar a ser un elemento sustantivo del ejercicio profesional, pero contribuyendo al reforzamiento de la orientación geográfica en este campo. En tanto, se seguirán admitiendo a los [profesores] normalistas para cubrir esta necesidad. (UAEM, 1977, s/p. En Reyes, C. y Pérez, B., 2010, p. 29)

Los pronósticos hacia las declaraciones que sostienen la creación de la Licenciatura en Geografía, fueron cimentados bajo la defensa argumentativa de las dos necesidades prioritarias para la licenciatura en su momento: la primera, formar profesionistas en la disciplina para contribuir al desarrollo de la comunidad. La segunda, formar docentes en Geografía para atender las necesidades de enseñanza-aprendizaje en los niveles educativos de secundaria, bachillerato y licenciatura. La suerte estaba echada, habría que esperar los primeros resultados. Dos años más tarde, egresa la primera generación como Licenciados en Geografía, ciclo escolar (1970-1974). ¿Cuál fue el origen de esta primera generación?, ¿quiénes la integraron? y ¿bajo qué argumentos se tomó la decisión de incorporar una nueva carrera en la UAEM? la respuesta a estas interrogantes se encuentra en los siguientes párrafos.

Cuando los alumnos [de la escuela de Filosofía y Letras de la UAEM] estaban por terminar el segundo año general o básico del ciclo escolar 1971-1972 y en la antesala de la especialización (quinto semestre) para tener que decidir entre estudiar Filosofía, Historia o Letras, el profesor Jesús Gurrola Reyes (destacado académico de la UAEM y fundador de la carrera en Geografía) que había impartido en el tronco básico la materia de

Geografía histórica general, comunicó [a los alumnos] que existía *una nueva carrera*, la de Geografía, que podría iniciarse siempre y cuando hubiera alumnos dispuestos a cursarla, por lo que los estudiantes, motivados en principio por las disertaciones que el profesor Gurrola expuso sobre las leyes de la naturaleza y la sociedad, sobre el campo profesional y lo que podía y debía esperar la sociedad de la Geografía como ciencia y del geógrafo como profesionista, y en virtud de que la especialidad de Geografía constituía una nueva opción, solicitaron el funcionamiento de la carrera, esto significaba que continuarían cursando dos años más de especialidad con materias propias de la disciplina geográfica. Así, de las 62 asignaturas del plan de estudios que cursaron, sólo 55% de ellas fueron de contenido geográfico. (Reyes, C. y Pérez, B., 2010, p. 25)

La Licenciatura en Geografía inicio en septiembre de 1972, el sustento fue “la solicitud de 18 estudiantes del troco básico de Humanidades que optaron por [cambiar de carrera, y] estudiar Geografía” (Reyes, C. y Pérez, B., 2010, p. 29). Como dato complementario, solamente concluyeron sus estudios en agosto de 1974, 11 alumnos de los 18 que originalmente habían solicitado la apertura de la licenciatura. Para 1977, Geografía ya contaba con su plan de estudios, derivado de la reforma académica efectuada en este mismo año. El plan de estudios consideró en su estructura, ocho semestres con materias específicamente geográficas.

En poco tiempo, Geografía contaba con sus legítimos profesores, era preciso dejar las instalaciones de la Escuela de Humanidades. La Academia solicitó, entonces, a las autoridades universitarias, sus propias instalaciones, mismas que fueron negadas debido a los acuerdos y desacuerdos que existían entre la comunidad de estudiantes y docentes por la separación de Geografía de la Escuela de Humanidades. Finalmente, Geografía se independiza de la Facultad de Humanidades en 1979. Con este suceso, la Academia de Geografía recibe oficialmente el nombre de Escuela de Geografía; para el mismo año, las autoridades universitarias proporcionan el espacio físico donde se construyen las nuevas instalaciones de la Escuela de Geografía, hoy Facultad de Geografía.

La conversión de Escuela a Facultad de Geografía fue posible con la aprobación de la especialidad en Cartografía Automatizada, el 25 de julio de 1991. La finalidad fue establecer el primer nivel de estudios del posgrado como un medio para contribuir a satisfacer las necesidades de capacitación de alto nivel formativo para alcanzar una mayor

profesionalización e impulsar el desarrollo de la investigación, así como para permitir, en un determinado momento, la independencia cultural, tecnológica y la formación de especialistas. (UAEM, 1991, s/p. En Reyes, C. y Pérez, B., 2010, p. 38)

De 1991 a la fecha, la Facultad de Geografía de la UAEM ha propuesto cinco reformas al plan de estudios de la Licenciatura en Geografía, donde se destaca la formación profesional del geógrafo. El último plan de estudios “E” 2009, señala:

Actualmente el geógrafo demuestra habilidad en la observación de fenómenos tanto físicos como sociales que se manifiestan en el espacio geográfico. Destreza para el dibujo tanto de paisajes naturales como sociales y su expresión cartográfica. Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y persuade colectivamente a la comunidad donde labora para que contribuyan al mismo objetivo. Participa en trabajos de delimitación territorial (parques naturales, municipios y otras áreas). Realiza informes previos en la toma de decisiones sobre la asignación espacial de ciertos equipamientos públicos e infraestructura. Evalúa impactos ambientales de determinadas obras públicas y otras actividades humanas. Aplica diferentes tecnologías para la delimitación territorial (cartografía digital, teledetección, fotografía aérea, sistemas de información geográfica). Evaluación y control de riesgos naturales. Directrices de gestión de recursos naturales. Planeación y ordenación del territorio. (UAEM, 2009a, p. 3)

Como puede observarse en el párrafo anterior, el último plan de estudios de la Licenciatura en Geografía, reitera nuevamente la formación de profesionistas ligados a la investigación, difusión y vinculación del conocimiento geográfico. Una vez más queda en el tintero el proyecto de formar docentes en Geografía, a pesar de que la idea surgiera desde la consolidación de la licenciatura. “Los maestros de formación [egresan de las] escuelas formadoras de docentes (escuelas normales y universidades pedagógicas); [ellos] cuentan con los elementos metodológicos, pedagógicos y didácticos para propiciar el aprendizaje” (Bedolla, R., 2008, p. 2).

Ante la realidad expuesta, los egresados de la Facultad de Geografía que deciden cobijar a la docencia como parte de su vida profesional, buscan formarse académicamente, “fuera de la Facultad”, en los rubros metodológico, didáctico y pedagógico, a través de cursos, talleres, diplomados, encuentros, simposios y coloquios, que se ofertan dentro y fuera de la Universidad, nacionales e

internacionales, lo cual ocurre regularmente en periodos inter-semestrales. Hoy, la Facultad de Geografía pretende, en parte, colaborar con la necesidad de formar docentes en Geografía. Es a partir de la última reforma al plan de estudios “E” de la Licenciatura en Geografía, donde se ha creado el Cuerpo Académico de Investigación en Educación y Enseñanza. Este cuerpo académico tiene como propósito fundamental, expone el entrevistado E7:

Hace cinco años iniciamos con la intención de concretar la idea de establecer de forma oficial, el grupo de trabajo orientado a la investigación educativa, que asumiera el compromiso institucional del estudio del hecho educativo, tanto en su aspecto espacial, como en su fundamento pedagógico y didáctico. De tal forma que primero pasó por el proceso de conseguir el reconocimiento interno por parte de la UAEM en el 2009, después por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) en 2010. En su registro establecimos como propósito: Desarrollar investigación educativa básica y aplicada para mejorar los procesos académicos institucionales sobre docencia, investigación, difusión y vinculación. (E7, 12/04/2013, p. 18)

Derivado del Cuerpo Académico de Investigación en Educación y Enseñanza, la Licenciatura en Geografía de la UAEM, ofrece a los estudiantes una materia optativa denominada Didáctica de la Geografía. La creación de esta materia optativa, se justifica según la opinión del entrevistado E7:

Ante la realidad de que buena parte de los egresados de la Licenciatura en Geografía, optan por la docencia, y al no tener ninguna formación previa para su ejercicio, surgió la propuesta de incorporar a esta Licenciatura, la unidad de aprendizaje optativa de nombre “Didáctica de la Geografía”. Esta unidad de aprendizaje se oferta en el cuarto semestre de la carrera, presentando hasta hoy, demanda por los estudiantes. En esta asignatura se les enseña a preparar una clase de Geografía, con su propia planeación didáctica para el nivel que se pretende atender. Para su evaluación, la unidad de aprendizaje se ejecuta en su escenario real con el propósito de desarrollar la competencia docente. (E7, 12/04/2013, p. 119)

Los esfuerzos hasta aquí realizados por la Facultad de Geografía de la UAEM, no han sido suficientes para consolidar el anhelo de formar docentes en Geografía y con ello, la profesionalización docente. Se requiere más que una asignatura, un

cambio de actitud, una mirada a las necesidades volcadas en el origen de la Facultad de Geografía. Más aún, como lo señala Herrero, C. (2001):

La formación del profesor de Geografía no puede basarse únicamente en recetas psicopedagógicas propuestas por algunos profesores de estas áreas que suelen caracterizarse por ser pedagogos, psicólogos o didactas de gabinete, que muchas veces no han pisado un aula de educación [de nivel medio superior], y emplean tecnicismos vacíos de contenido conceptual. Pero lo más grave es que desconocen científicamente la disciplina. Evidentemente, quien desconoce el contenido científico de una disciplina no puede enseñarla y menos pontificar sobre la misma. Son los profesores de las diferentes materias los que deben planearse las estrategias educativas y didácticas, después de haber recibido una buena formación docente. La didáctica de la Geografía se hace desde la Geografía.

Continúa Herrero:

El sentido común que, aunque sea paradójico, hay que emplearlo cuando se habla de cuestiones educativas en las que todos parecen que pueden opinar, nos indica, para ser un buen docente, y por extensión un buen profesor de Geografía, hay que saber Geografía, si no se sabe, no se puede enseñar; además hay que saber enseñar Geografía, al geógrafo le debe gustar enseñar Geografía. (Herrero, C., 2001, pp. 3-4)

En párrafos anteriores se comentó que muchos de los egresados de la Facultad de Geografía de la UAEM se dedican a la docencia, especialmente en el Bachillerato. Ante el presente acontecimiento, surge la siguiente pregunta: ¿cómo transmitir el conocimiento geográfico sino fuimos preparados para ello? En otros términos, ¿cómo promover la conciencia geográfica en el salón de clases? Por añadidura, para ser un buen docente se necesita dominar el contenido científico de la disciplina.

Al respecto Herrero, C. (2001), comenta “si se domina el conocimiento geográfico y se tiene el gusto por la enseñanza de la Geografía” (p. 187), la práctica docente del maestro augura un buen inicio, sólo se necesita adquirir la metodología conveniente a la Geografía y al modelo educativo aplicado en su momento. En resumen, el vínculo entre el conocimiento geográfico, el gusto por la docencia, la profesionalización estratégica de la enseñanza, el manejo de información de carácter

pedagógico y la Reforma Integral para la Educación Media Superior, sugiere para la disciplina geográfica de la UAEM, comenta Herrero, C. (2001):

Desarrollar una Geografía educativa, no meramente informativa, que facilite a los alumnos las herramientas necesarias para la comprensión crítica de la sociedad, y desarrolle en ellos valores como la fraternidad, la solidaridad entre los pueblos, la superación de actitudes xenófobas, la tolerancia, si queremos formar ciudadanos, críticos, libres y responsables. (Herrero, C., 2001, p. 191)

Lograr este cometido no es sencillo:

En primer lugar, por la modificación de los paradigmas de acceso a los conocimientos, esto requiere del análisis especial de los saberes específicos que sustentan la tarea docente, los que deben organizarse bajo una lógica de integración y configuración de redes que articulen y den un nuevo sentido a los mismos. Por otro lado, la complejidad estaría dada en el replanteo de los contenidos de la Geografía, esto implica: aprender a integrar conceptos de la disciplina en el área de las Ciencias Sociales; considerar la relación espacio-temporal en todas las temáticas a tratar; aplicar métodos activos y estrategias de enseñanza-aprendizaje en función de los niveles de la educación; realizar planificaciones con diseños flexibles donde se expliciten las actividades a desarrollar para relacionar la teoría con la práctica. (Díaz, E., 2008, pp. 21-22)

4.2 Tipologías del docente de Geografía

Ser maestro significa tener vocación para contribuir en el arte pedagógico y la formación del ser humano en todos sus aspectos (Bedolla, R., 2008, p. 2). La formación didáctica y pedagógica del profesor de Geografía para el bachillerato de la UAEM, desde 2008, ha estado bajo los principios del nuevo modelo educativo por competencias. Al docente se le considera hoy en día, como un guía, un facilitador del aprendizaje, un mediador del conocimiento.

En consecuencia y con el ánimo de apoyar el presente postulado, me propuse para este apartado, incluir algunas particularidades del docente en geografía, en otros términos, ¿quiénes son los profesores que imparten el conocimiento geográfico en el Bachillerato de la UAEM a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior?, más aún, ¿cuál es la formación profesional,

didáctica y pedagógica que presenta el docente de Geografía, al momento de llevar a cabo su práctica educativa?

La cédula de cuestionario fue el instrumento de recolección de datos que utilicé para interactuar con el sujeto en estudio, con el docente que transmite el conocimiento geográfico en el bachillerato de la UAEM. El cuestionario fue aplicado a los nueve profesores que al momento de la investigación ocupan el cargo como presidentes de la academia general de Geografía. Uno por cada plantel educativo de la escuela preparatoria de la UAEM. En su calidad de presidentes, aseguran conocen las particularidades de cada profesor que integra la academia de Geografía del plantel educativo en el que laboran.

Por lo anterior y con el propósito de responder a las interrogantes planteadas en párrafos anteriores, utilizo los datos cualitativos y cuantitativos arrojados por el cuestionario. Los diez planteles de la Escuela Preparatoria que oficialmente dependen de la UAEM, atienden en promedio a diez mil alumnos dentro del territorio estatal: Plantel “Lic. Adolfo López Mateos”, Prepa 1; Plantel “Nezahualcóyotl”, Prepa 2; Plantel “Cuauhtémoc”, Prepa 3; Plantel “Ignacio Ramírez Calzada”, Prepa 4; Plantel “Dr. Ángel María Garibay Kintana”, Prepa 5; Plantel “Texcoco”, Prepa 6; Plantel “Sor Juana Inés de la Cruz”, Prepa 7; Plantel “Dr. Pablo González Casanova”, Prepa 8; “Plantel Isidro Fabela Alfaro”, Prepa 9 y “Plantel Almoloya de Alquisiras, Prepa 10. Un dato adicional es que el Plantel “Isidro Fabela Alfaro”, de reciente creación, es el plantel que menos cantidad de alumnos tiene inscritos, en tanto, el Plantel “Nezahualcóyotl” es el que más alumnos tiene inscritos. Ambos para el periodo 2014-B, ciclo en el que se aplicó el cuestionario

La cantidad de grupos del cuarto semestre en cada plantel educativo, determina el número de profesores que imparten la asignatura de Geografía, ambiente y sociedad ubicada en el cuarto semestre del bachillerato de acuerdo al plan de estudios de la Escuela Preparatoria de la UAEM. En promedio, cada grupo está integrado por cuarenta y cinco alumnos.

La planta docente para la asignatura de Geografía es de setenta profesores distribuidos en los nueve planteles de la Escuela Preparatoria de la UAEM. Cada profesor de Geografía tiene a su cargo, de uno a seis grupos. La formación profesional que declaran tener los docentes de Geografía es variada, contamos con licenciados en Geografía, licenciados en Planeación Urbana y Regional, ingenieros agrónomos, biólogos, licenciados en Derecho y contadores públicos.

Algunos de los docentes que ostentan ser licenciados en geografía, “opinan tras bambalinas”, que la diversidad de profesiones da como resultado que el conocimiento geográfico no se imparta bajo el mismo enfoque pedagógico, a pesar de contar con el mismo programa educativo, la misma planeación didáctica y hasta el mismo libro de texto. El docente de Geografía asiste a cursos pedagógicos, didácticos y disciplinarios que ofrece la UAEM, en periodos inter-semestrales, los profesores que no lo hacen así, se justifican bajo el pretexto de no tener tiempo porque se dedican a otras actividades profesionales, o lo que es peor, “ya no lo necesito”, comentan algunos de ellos.

Es a partir de 2008 cuando se pone en marcha en el nivel medio superior de la UAEM, el nuevo modelo educativo por competencias. Desde entonces, los directivos de cada escuela preparatoria de la UAEM, por encargo de la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior (DENMS), han requerido a los profesores de asignatura, técnicos académicos, medio tiempo y tiempo completo a cursar el Diplomado en Competencias Docentes. La finalidad ha sido mantenerse actualizados conforme al nuevo modelo educativo por competencias para llevarlo a la práctica en el salón de clases.

Para los docentes de nuevo ingreso, el compromiso es aún mayor “en teoría”, no se aceptan si no presentan el certificado en competencias, mínimo el documento que avale haber terminado el Diplomado en Competencias Docentes. En la práctica se siguen aceptando docentes que no tienen la formación profesional para una determinada asignatura, no cuentan con la certificación, más aún, no han

terminado el Diplomado en Competencias, en otros casos “ni siquiera lo han iniciado”.

Lo incuestionable, a ocho años de la aplicación del nuevo modelo educativo basado en competencias, los resultados en cuanto a la obtención y certificación del diplomado por parte de los profesores que imparten la unidad de aprendizaje de Geografía, ambiente y sociedad en el bachillerato de la UAEM, son los siguientes: El 65% de los profesores ya cursaron el Diplomado en Competencias Docentes. El 35% no lo han cursado, algunos afirman que ya no tiene caso hacerlo puesto que están a punto de jubilarse, otros más, no han cursado el Diplomado debido a que no han tenido la oportunidad, porque acaban de entrar a impartir clases o porque no se ha publicado la convocatoria.

En consonancia con la realidad mostrada, sólo 40% de los docentes que imparten la asignatura de Geografía, ambiente y sociedad en el cuarto semestre del bachillerato de la UAEM, están certificados. Certificados los profesores, o no, es difícil dar cuenta de la efectividad de las competencias en el bachillerato de la UAEM, sobre todo porque hasta el día de hoy, no se ha realizado una evaluación del modelo educativo que involucre a los actores principales. Los intentos realizados hasta el momento están relacionados con la aplicación de encuestas a los docentes del nivel medio superior, sobre el uso y aplicación de las competencias en el salón de clases. En este sentido, aseguran los profesores encuestados que se necesita dar seguimiento a la práctica educativa en su conjunto, es decir, involucrar en esta tarea a los principales actores de la práctica educativa: alumnos, docentes y autoridades universitarias.

4.3 Estrategias educativas en la enseñanza de la Geografía, en el contexto de la RIEMS.

La propuesta que da origen al presente apartado sobre el ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué? utilizar las estrategias educativas en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM, a partir de la RIEMS, no tiene respuesta universal. El asunto atañe exclusivamente al docente y alumnos, a través de su experiencia y creatividad, le darán sentido “al aprendizaje significativo de los contenidos [escolares], así como a mejorar su comprensión y recuerdo” (Díaz-Barriga, F. y Hernández, G., 1998, p. 69).

Las estrategias educativas se eligen de acuerdo al tema tratado en el salón de clases, sin que represente un deber utilizar las estrategias sugeridas por los especialistas e investigadores de la educación. Las estrategias educativas son expresiones que identifican acciones y procesos del acto educativo. Con el tiempo, su definición ha cambiado de acuerdo a la perspectiva con la que se examina a la enseñanza y el aprendizaje. Por mucho tiempo las estrategias educativas se han utilizado como técnicas o procedimientos, como métodos o metodologías, como actividades o ejercicios, como dinámicas o técnicas grupales, y hace relativamente poco, [años ochenta del siglo xx] se empezó a utilizar el concepto de estrategia, método o técnica, aunque algunos autores toman por igual su significado, esto no puede ser lo mismo. La técnica se subordina al método, porque el método es el conjunto de técnicas, pero no al contrario.

Las estrategias educativas se clasifican de acuerdo con los propósitos expuestos en el programa de la asignatura, las de enseñanza y las de aprendizaje. Las estrategias de enseñanza aluden a la experiencia y creatividad puesta en marcha por el docente durante la planeación didáctica de su materia y su práctica educativa. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, la responsabilidad recae en el estudiante, su propósito es aprender, recordar y usar la información en la solución de problemas o demandas académicas.

Para la geografía del nivel medio superior de la UAEM, el uso y aplicación de las estrategias educativas que son manipuladas por alumnos y docente de acuerdo con el desarrollo del programa educativo, es amplio y variado. Sin embargo, la generalización no aplica para todas las escuelas preparatorias de la Universidad. El panorama es desalentador en algunos casos, “comentan los profesores entrevistados para la investigación”. Ante la incertidumbre trazada, me propuse investigar a los sujetos que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Geografía en el bachillerato de la UAEM, “docentes y alumnos” que día con día, eligen, utilizan y reconstruyen las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la construcción de su práctica educativa.

Tomo en cuenta para su exposición, los supuestos teóricos mencionados en párrafos anteriores, vinculados con la opinión vertida por mis compañeros docentes de Geografía, por alumnos que en su momento cursaron la materia y la observación realizada a mis coetáneos durante la ejecución de su práctica docente. Cabe recordar que el tiempo asignado para una clase de Geografía en el nivel medio superior de la UAEM, es de “cincuenta minutos”. El profesor organiza su tiempo, de acuerdo con las tres fases de la secuencia didáctica, apertura, desarrollo y cierre, señaladas en cada unidad de competencias, en cada tema y en cada subtema del programa de geografía de acuerdo con el nuevo modelo educativo basado en competencias. En este sentido, el docente de geografía advierte la necesidad de superar las adversidades de tipo académico y administrativo, mediante el uso y manejo de otras estrategias educativas durante la conducción de su clase. El contenido geográfico del programa educativo vigente hasta hoy, favorece los propósitos del docente.

Los docentes entrevistados para la presente investigación, sugieren que la Geografía y otras disciplinas de las ciencias naturales, incluidas por su campo de formación —al conocimiento y comprensión de los fenómenos naturales vinculados con los de carácter social—, ofrecen la oportunidad de complementar su enseñanza-aprendizaje a través del análisis del espacio geográfico, entendido éste, “no como el

simple escenario físico donde vive pacíficamente el hombre subordinado a los fenómenos naturales, sino el espacio construido, el espacio vivido, el lugar en el cual se desarrolla la acción humana” (Pulgarin, M., 2004, p. 10). El discurso que ofrece la autora sobre el espacio geográfico estimula, “expresa el entrevistado E1”, a utilizar, crear o reforzar dentro y fuera del salón de clases, otras estrategias educativas en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Geografía:

El pintarrón destruido, las butacas en mal estado, el sistema eléctrico averiado, el sistema de ventilación inadecuado, el espacio reducido para más de cuarenta y cinco alumnos. No nos queda otra más que improvisar estrategias, a ver de qué manera funcionan, qué más quisiéramos ampliar el escenario con otros espacios físicos, incluyendo las salidas académicas. (E1, 07/03/2011, p. 11)

El entrevistado E1 manifiesta que la improvisación de estrategias educativas utilizadas por el profesor de Geografía, se debe entre otros reveses administrativos, a situaciones ajenas a su labor docente. Debido a esto, el entrevistado E1 sugiere las salidas académicas como parte de las estrategias educativas que por tradición han sido utilizadas por el docente de Geografía en el nivel medio superior de la UAEM. “Visitas guiadas, visitas de observación, prácticas de campo y participación de los alumnos en eventos científicos, culturales y artísticos”, son algunas de estas prácticas académicas de campo, utilizadas por el docente de Geografía. Otros docentes amplían este comentario, al opinar que las prácticas académicas de campo son estrategias educativas que promueven el aprendizaje de los alumnos en escenarios distintos al salón de clases, además, afirman: “que las prácticas de campo permiten al estudiante apropiarse del conocimiento a partir de la observación directa de los fenómenos físicos y socioeconómicos presentes en determinados espacios geográficos”. Así lo manifiesta la entrevistada E5:

Considero que las prácticas de campo afirman el conocimiento, porque en clase abordamos temas que requieren del apoyo del espacio geográfico, ya que el chico adquiere nuevas experiencias y, sobre todo, se sensibiliza para el cuidado, aprecio y amor a la naturaleza. (E5, 24/04/2011, p. 6)

En contraste a los comentarios expuestos en párrafos anteriores, hoy en día existe el desánimo del profesor de Geografía por incluir en su práctica educativa las salidas de campo, esto se debe, entre otros aspectos, dicen los entrevistados: “al permiso autorizado por los padres de familia, a la falta del recurso económico, a los trámites administrativos, a la responsabilidad depositada en el docente, a la actitud de los alumnos, incluso a circunstancias académicas y administrativas del plantel educativo”, así lo manifiesta el entrevistado E1:

Yo he sacado a mis alumnos al área verde de la escuela, y resulta que me dicen los directivos, maestro ¿por qué los saca sin autorización? Maestro, en la reforma al bachillerato se proponen otros escenarios, otros ambientes de aprendizaje. Este es mi ambiente porque estoy dando Geografía. ¡No! usted debe pedir permiso, además, debe informar a qué hora sale del salón, y a qué hora va a regresar. En este sentido yo les digo a los directivos que se pongan las pilas. Uno como docente trata de incorporar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en competencias. (E1, 07/03/2011, p. 12)

La apatía que manifiestan los docentes por incluir a las prácticas de campo como estrategias de enseñanza-aprendizaje para la Geografía en el nivel medio de la UAEM, deriva de las realidades presentes en cada plantel educativo de la escuela preparatoria y de la responsabilidad a la que se enfrenta el docente al momento de llevar a cabo una práctica de campo con sus alumnos. Fue a partir de febrero de 2014 cuando se publicó en la *Gaceta Universitaria*, Órgano Oficial de Publicación y Difusión, los lineamientos para la realización de prácticas académicas de campo de la Universidad Autónoma del Estado de México. Desde entonces, la participación de los profesores ha mermado considerablemente; se requiere, comentan algunos entrevistados, reorganizar los objetivos plasmados en los lineamientos universitarios y esperados por la institución educativa, con el propósito de que el docente de Geografía se interese en la realización de las prácticas de campo y así cumplir con el deber anunciado en el programa educativo de Geografía a partir del nuevo modelo educativo por competencias.

En otro sentido, las estrategias de enseñanza y aprendizaje no son exclusivas de una asignatura, la variedad con que se manejan y eligen por los actores educativos, obedecen entre otras cosas, al momento en que se vive el acto educativo, al gusto y habilidad con que sean manejadas por docente y alumnos, sobre todo, a la demanda impuesta por el modelo educativo que en su momento aplique. En relación con la Geografía del bachillerato de la UAEM, y desde que se pone en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior. El compromiso es trabajar bajo el nuevo modelo educativo por competencias, para esto se hace referencia a la planeación didáctica y sus tres fases: apertura, desarrollo y cierre.

En cada fase de la secuencia didáctica, se propone el uso y manejo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que el docente y los alumnos acuerdan utilizar durante la construcción de su práctica educativa. Los siguientes párrafos aluden a la variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestos por los teóricos de la educación, en aras de distinguir aquellas que, por sus características, convenga utilizar a los actores del proceso educativo de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM, de acuerdo con la planeación y secuencia didáctica.

En consonancia con la secuencia didáctica, la fase de *apertura* permite indagar cuáles son los conocimientos previos con los que cuenta el estudiante de Geografía, éstos son el punto de partida que el docente tiene para guiar su práctica educativa en la consecución de los aprendizajes esperados. Algunas de las estrategias de enseñanza recomendada por los especialistas e investigadores educativos, para esta primera fase de apertura, es la lluvia de ideas: “estrategia grupal que permite indagar u obtener información acerca de lo que un grupo conoce sobre un tema determinado. Es adecuada para generar ideas sobre un tema específico o dar soluciones a un problema” (Pimienta, J., 2012, p. 4). Otra estrategia, son las preguntas y sus variantes de acuerdo con el propósito educativo: preguntas guía, preguntas literales, preguntas exploratorias, SQA (¿qué sé?, ¿qué quiero saber? y ¿qué aprendí?), RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior).

Estas preguntas “constituyen cuestionamientos que impulsan la comprensión en diversos campos del saber (...) desarrollan el pensamiento crítico y lógico. La tarea del docente será propiciar situaciones en las que los alumnos se cuestionen acerca de elementos esenciales que configuran los objetivos” (Pimienta, J., 2012, p. 7). En consonancia con lo anterior y durante la construcción de su práctica docente, el entrevistado E1 comenta: “En lo particular yo empiezo mi clase con una serie de preguntas, sobre estas preguntas: ¿Cuál es el propósito? ¿Qué se pretende cubrir en esos cuarenta y cinco minutos? y sobre eso, ¿Cuál es el producto que vamos a entregar? (E1, 07/03/2011, p. 12). Durante la investigación, no fue posible dar cuenta de otro tipo de estrategias de enseñanza que el profesor de Geografía utiliza en esta primera fase de apertura.

La segunda fase de la secuencia didáctica, está organizada por el *desarrollo* del tema en una clase de aula. El uso de las estrategias educativas en esta fase, promueven “la comprensión mediante la organización de la información, lo cual favorece la labor de aprender a aprender” (Pimienta, J., 2012, p. 1). Habitualmente, es el docente quien elige las estrategias educativas “de enseñanza y de aprendizaje” que le permitan cumplir con los propósitos marcados en el programa de la asignatura. Así lo manifiesta la entrevistada E5: “Mi clase yo la desarrollo en base (sic) al programa de Geografía, principalmente considero los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Utilizo algunas estrategias como mapas cognitivos por comparación, mapas semánticos, mapas mentales y cuadros comparativos” (E5, 24/04/2011, p. 5).

La entrevistada hace énfasis al uso de organizadores gráficos como estrategia de enseñanza que permite un fin específico. El docente investiga y recopila información, realiza la lectura y hace una síntesis de los contenidos mediante el uso de organizadores gráficos. De acuerdo con Pimienta, J. (2012), algunos de estos organizadores trabajados de forma individual son: “cuadro sinóptico, cuadro comparativo, matriz de clasificación, matriz de inducción, técnica heurística UVE de Gowin, correlación, analogías, diagramas, mapas cognitivos,

mapa mental, mapa conceptual, mapa semántico, resumen, síntesis, ensayo”. Entre las estrategias grupales tenemos: “el debate, simposio, mesa redonda, foro, seminario y taller”.

La secuencia didáctica termina con el *cierre* de la misma. Momento en el que se concluye la actividad académica de la enseñanza de Geografía, desarrollada en una clase. En esta parte se evalúan las tres fases de la secuencia didáctica mediante el uso de instrumentos valorativos previamente diseñados por el docente “lista de cotejo y rúbrica”. Hay que evaluar de cada fase, agrega Morán, P. (2012) “(...) las competencias que logran los alumnos a través de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, con el objeto de recoger información de los diversos ámbitos del *saber*, del *saber hacer* y del *saber ser*” (p. 178).

4.4 La reforma en el aula

¡Cincuenta minutos de clase!, es un declarativo que con frecuencia expresamos los docentes del nivel medio superior en la UAEM. Cincuenta minutos para llevar a cabo las tres fases de la secuencia didáctica en consonancia con el nuevo modelo educativo por competencias: “apertura, desarrollo y cierre”. Una sesión de cincuenta minutos en el salón de clases, lugar donde se dan cita día con día y durante el semestre escolar los principales actores de la educación “alumnos y docente”. El propósito, cumplir con los preceptos educativos del bachillerato universitario y de la asignatura de Geografía, ambiente y sociedad correspondiente al cuarto semestre de acuerdo con el plan de estudios del nivel medio superior de la UAEM.

No obstante, y si tomamos en cuenta que, durante la construcción de la práctica educativa y la ejecución de la secuencia didáctica, se presentan otras actividades inherentes al proceso educativo, el tiempo se reduce considerablemente. Refiero mi comentario a las interrupciones de todo tipo que con regularidad afectan el desarrollo de una clase en el nivel medio superior, “muchas por cierto”, del orientador, personal de control escolar, jefe de grupo, representantes de la

generación saliente, consejeros universitarios, el director del plantel, incluso personas ajenas a la preparatoria, sobra numerar los motivos.

En este sentido y con la incertidumbre de no ser interrumpido justo en este momento, me propongo para el presente apartado, especificar cuáles son las actividades normativas que rigen a cada una de las fases de la secuencia didáctica, así como la descripción, paso a paso, de la forma en cómo se construye la práctica educativa de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM, a partir de las observaciones realizadas a los principales actores de la educación, “alumnos y docente” que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Previo a la construcción de la práctica educativa en el salón de clases, puntualizo en las siguientes líneas, la forma en cómo es contratado el profesionista que decide incursionar en la docencia del nivel medio superior de la UAEM.

El aspirante sostiene la entrevista de trabajo con el director del plantel, una vez concluida la entrevista, el director decide sobre la contratación del docente o no. Lo indiscreto es la diplomacia con que se maneja el asunto. En otros términos, “no es la experiencia del profesionista en la docencia lo que determina su inclusión como aspirante a una o varias clases, es el nepotismo, las recomendaciones, las amistades, el compadrazgo”, en fin, una vez aceptado, el aspirante entrega a la secretaria académica del plantel los documentos *curriculum vitae* que avale su formación profesional didáctica y pedagógica. Hecho el trámite correspondiente, el aspirante se encuentra en la antesala para iniciarse en la docencia del nivel medio superior dentro de la UAEM.

Las actuales disposiciones de la UAEM de acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), van en el sentido de que todo profesionista que desee incursionar en la docencia del bachillerato, debe presentar como requisito y ante las autoridades correspondientes la certificación en competencias, en su defecto, la culminación del Diplomado.

El requisito aplica de igual forma para docentes de tiempo completo, medio tiempo, técnicos académicos y de asignatura. En contraste con las actuales disposiciones de la Universidad, se han visto frenadas éstas, porque aún no se concluye con el proceso de formación por competencias, en otras palabras, “muchos profesores aún permanecen en sus actividades académicas sin cumplir con el requerimiento”. A pesar de las circunstancias antes descritas, la función debe continuar.

Previo al inicio de cada semestre, la Dirección de Educación del Nivel Medio Superior (DENMS) de la UAEM, convoca a su primera reunión ordinaria de presidentes de la academia general de Geografía. Para el caso que nos ocupa, la reunión es precedida por un representante de la DENMS que no tiene voz ni voto sobre los acuerdos tomados. La reunión tiene como propósito discernir con y entre los presidentes de la academia general de Geografía, sobre la planeación de actividades académicas a realizar durante el semestre escolar. Esta primera reunión ordinaria tiene como orden del día: (1) lista de presentes, (2) asuntos en cartera y (3) asuntos generales.

En cuanto a las reuniones extraordinarias, el orden del día considera en su estructura, lista de presentes y asunto único a tratar. En apego a lo anterior, es el presidente de la academia general el encargado de presidir la reunión. Por su parte, el secretario de la academia general anota en el libro de actas, los acuerdos a los que lleguen los integrantes de la academia al término de la reunión. La redacción del acta se inicia con la fecha correspondiente al día convocado. En seguida la lista de presentes, donde se plasma la firma de cada uno de los asistentes. Los asuntos en cartera hacen referencia a los acuerdos a los que llega la asamblea según la convocatoria. Antes de concluir la reunión, en asuntos generales, se anotan otros particulares que la asamblea considere significativos para lograr con ello los resultados esperados durante el semestre que está por iniciar, tal es el caso de la nueva reforma educativa por competencias y su aplicación en el NMS de la UAEM.

Posterior a la reunión, cada presidente convoca a la academia de su plantel educativo con la finalidad de hacer llegar los acuerdos tomados en la reunión general. “Los momentos son apropiados para que en las reuniones de academia de cada escuela preparatoria, el director y presidente de academia, exhorten a los profesores en actividad, a cursar y certificarse en competencias lo antes posible, además de solicitar a los docentes, utilizar y llevar con ellos, desde el inicio de las clases y durante el semestre: lista de asistencia, programa de asignatura, planeación didáctica y algún otro material que considere necesario para impartir su clase, utilizar el libro de texto editado por la Universidad, así como el uso y manejo de estrategias de enseñanza-aprendizaje”.

El escenario está listo, las clases van a comenzar, la confianza está depositada en el docente, mismo que habrá de utilizar sus aptitudes, habilidades y conocimientos en la construcción de su práctica educativa. Es conveniente recordar que el docente dispone de cincuenta minutos para organizar e impartir su clase desde el momento en el que llega al salón como lo establece la planeación didáctica.

En este sentido, en las siguientes líneas me propongo dar respuesta a la interrogante con la que se inició el presente apartado para la asignatura de Geografía, ambiente y sociedad: ¿Cuáles son las actividades normativas que rigen a cada una de las fases de la secuencia didáctica, establecidas en el nuevo modelo educativo por competencias? Más adelante, en la subcategoría 4.3.1 “inicio de clase”, expongo los resultados obtenidos con las observaciones realizadas a mis colegas profesores durante la construcción de su práctica educativa.

Apertura: de acuerdo con la secuencia didáctica, en la fase de apertura, el profesor lleva a cabo dentro del salón de clases, algunas tareas inherentes a su actividad académica, no necesariamente en el orden que aquí se presentan, éstas son: pasar lista a los alumnos, el docente alude al nombre y apellidos preferentemente.

Acto seguido el profesor cuestiona a los alumnos sobre el tema visto en la clase anterior y de acuerdo a las respuestas proporcionadas por los estudiantes, aclara dudas y aporta nuevos conocimientos sobre la temática, si es necesario. A continuación, el docente de Geografía anota en el pintarrón las competencias genéricas y sus respectivos atributos de acuerdo a la clase y tema del día, lo mismo hace con el tema y subtemas considerados en el programa de la asignatura. Es conveniente generar en este momento, si así lo decide el docente de la materia, la pregunta detonante sobre la temática a tratar; la intención de este tipo de pregunta es interesar a los estudiantes sobre el tema preparado para la clase. Con la aplicación de esta técnica, profesor y alumnos ajustan características, utilidad e importancia del tema para su vida profesional, laboral, familiar y personal.

Desarrollo: Esta fase de la secuencia didáctica tiene por objeto desarrollar el contenido temático de la clase de acuerdo con la planeación de la asignatura. El docente procura la interacción con los alumnos y entre los alumnos a fin de cumplir con los objetivos que marca el programa educativo. Se apoya en el material didáctico proporcionado por la institución y utiliza las estrategias de enseñanza-aprendizaje que con anticipación fueron elegidas para tal propósito. En consonancia con el nuevo modelo educativo, la responsabilidad y deseo de aprender compete a los alumnos bajo la vigilancia del profesor, y su adeudo porque se adquiera el conocimiento geográfico a partir de la experiencia, conocimiento y aptitudes en la construcción de su práctica educativa.

Cierre: La clase de geografía termina con la demostración y evaluación del conocimiento adquirido por los alumnos y el profesor respectivamente. Durante la clase, el docente emplea sus conocimientos disciplinares, habilidades y técnicas para desarrollar el tema correspondiente, asegura la participación activa de los alumnos de acuerdo con las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas para este fin. La respuesta a la pregunta detonante es impugnada por los alumnos y con ayuda del profesor; para esto, el docente se apoya en la participación y reflexión de los alumnos sobre la temática trabajada, el profesor retroalimenta su participación.

La evaluación de la actividad es realizada por el profesor mediante el uso de rúbricas previamente diseñadas por la academia. Antes de finalizar la sesión, el docente califica la tarea y anota en el pintarrón el trabajo que se espera realicen los alumnos fuera del salón de clases.

Este es el nuevo escenario para una clase de cincuenta minutos en el bachillerato de la UAEM, como lo establece la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Ante el presente panorama, son las academias generales de cada asignatura, las que pondrán a prueba su ejecución. Por su parte, “la Academia General de Geografía ha cumplido hasta hoy con el cometido, mediante el uso y desarrollo de un programa de estudios dividido en cuatro unidades de competencias, la aplicación y ejecución de la planeación didáctica por unidad de competencias, desarrollada a través de la secuencia didáctica apertura, desarrollo y cierre”.

A ocho años de la implementación del nuevo modelo educativo por competencias, los docentes de Geografía entrevistados para la presente investigación, aseguran que aún con la experiencia disciplinaria, didáctica y pedagógica obtenida durante años, es difícil cumplir con la tarea: llegar al salón de clases, saludar y depositar en el escritorio sus pertenencias; solicitar a los alumnos que ocupen sus respectivos lugares con el propósito de iniciar la clase; pasar lista; vigilar la disciplina del grupo; anotar en el pintarrón el tema, subtema y competencias correspondiente a la sesión; dar inicio con la clase, evaluar la actividad realizada durante la práctica educativa. Francamente no alcanza el tiempo, son los argumentos de los profesores entrevistados.

La realidad se vive en el salón de clases, en todo caso, que sean los principales actores de la educación del nivel medio superior de la UAEM, “alumnos y docente de geografía”, quienes den testimonio del trabajo realizado en el escenario. Esto permite grosso modo contestar la siguiente interrogante, como parte esencial de la presente investigación.

¿Cómo se construye la práctica educativa de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM? Para dar respuesta a la pregunta expuesta, utilizo los resultados de las observaciones que llevé a cabo, a la forma en cómo mis informantes “profesores de Geografía del nivel medio superior” ejecutan su práctica educativa durante los cincuenta minutos que dura una clase; las entrevistas realizadas a algunos compañeros docentes de la disciplina, así como a los alumnos que viven la práctica educativa en el salón de clases.

Con este propósito, introduzco para el presente apartado las categorías y subcategorías obtenidas de la observación hecha a mis colegas docentes y alumnos al momento de ejecutar su práctica educativa: *4.3.1 Estrategias de Trabajo (ET)*, es una categoría que hace referencia al momento en que el profesor llega al salón de clases, saluda a los alumnos y solicita su atención para iniciar con la clase correspondiente; *4.3.2 Interacción Maestro-Contenido-Alumno (I M-C-A)*, categoría que indica el desarrollo del tema y subtemas tratados en la clase de Geografía; *4.3.3 Material Didáctico y Otros Recursos (MD y OR)*, categoría que indica cuál es el uso y manejo del material didáctico y otros recursos utilizados por el docente y los alumnos en cada clase de Geografía.

Las vicisitudes de las categorías antes mencionadas, se conciben a partir de la explicación de las subcategorías que las conforman. En consecuencia, en el presente apartado el uso de las categorías y subcategorías se alternan conforme a la redacción del documento.

4.4.1 Estrategias de trabajo (ET)

4.4.1.1 Inicio de clase

Para dar apertura a mi análisis, identifico una subcategoría a la que denomino *Inicio de clase*. Esta subcategoría da cuenta de la actuación del docente al momento de llegar al salón de clases. Aclaro que los resultados forman parte de las observaciones realizadas a las clases de Geografía del bachillerato de la UAEM, donde mis compañeros docentes acompañados de sus alumnos construyen su práctica educativa. Con frecuencia el profesor de Geografía entra al salón de clases, saluda a los presentes, se dirige al escritorio y deposita en él sus pertenencias, acto seguido, toma su lista de asistencia, camina y se ubica frente al grupo, dirige la mirada hacia los alumnos y comenta “sentados por favor, la clase va a comenzar”. El docente pasa lista, menciona nombre y apellidos de cada alumno. También suele auxiliarse de algún alumno(a) para que pase lista mientras él se ocupa de otros menesteres académicos.

Docente: “Tania por favor ¿páseme lista mientras escribo el tema en el pintarrón?”.

Tania: “Sí maestro, ¿me presta la lista?”.

Docente: “Su compañera va a pasar lista, escuchen su nombre por favor”. [El profesor se voltea al pintarrón para anotar el tema que lleva por título Vulcanismo. Al mismo tiempo que espera a que Tania termine de pasar lista]. (Observación 5, p. 3)

En otros momentos, el docente entra al salón de clases y sin decir palabra, anota en el pintarrón el tema que a la clase corresponde. El fragmento que aquí presento es parte de la observación 1, narrada desde el momento en que yo como observador, esperé al profesor fuera del salón con el propósito de llevar a cabo la observación a su clase de Geografía, situación que fue acordada previamente con el profesor.

Observador: Son las 14:00 horas p.m., me encuentro fuera del salón, lugar acordado con el maestro para presenciar su clase de Geografía. El profesor se presenta al salón de clases a las 14:05 horas p.m. Nos saludamos, al mismo tiempo aprovecho para comentarle “estoy aquí para llevar a cabo la observación a tu clase que en días anteriores acordamos, te pido que no les comentes nada a los alumnos sobre mi presencia en el salón, yo ocuparé un lugar entre ellos a fin de hacer mis observaciones”.

Docente: “Está bien maestro, adelante por favor”.

Observador: Caminé entre las filas uno y dos hacia el fondo del salón, a mi paso, algunos estudiantes me saludan. Observo una banca desocupada. Pregunto a la alumna que se encuentra cerca de la banca. “¿Disculpa, la banca la ocupa alguno de tus compañeros?” La alumna me contesta “¡no!, puede ocuparla”. Le respondo “gracias”. Los alumnos por el momento se encuentran de pie, platican entre ellos con un tono de voz muy elevado, sin que se alcance a comprender lo que dicen. [Simultáneamente el profesor anota en el pintarrón la pregunta:]. “¿Por qué y para qué estudiar a la ciencia geográfica? [Enseguida escribe temas derivados de la pregunta e inicia con el concepto:]. “Geografía: Ciencia que se encarga de la descripción de la Tierra. (Observación 1, p. 3)

De los fragmentos a los que hago referencia, puedo advertir que el profesor de Geografía, en términos generales, no presenta una forma estandarizada para iniciar con su clase. Algunos docentes llegan al salón de clases, saludan y de inmediato dan inicio con el tema correspondiente. Otros, llegan al salón de clases, saludan a los presentes, pasan lista y empiezan con su tema. De acuerdo con el nuevo modelo educativo por competencias, el docente de Geografía anota en el pintarrón el módulo y su propósito, la competencia genérica y los atributos que le competen, así como la temática a tratar en la clase conveniente. En seguida y con el pase de lista, el docente asegura “no siempre”, orden y disciplina en el grupo. Todo indica que la clase debe comenzar.

4.4.1.2 Llamado a la actividad

La clase de Geografía en el nivel medio superior de la UAEM inicia formalmente con la llegada del profesor al salón de clases, toma lista y anuncia la actividad académica que espera realicen los alumnos. El docente es quien sugiere la forma de trabajo en el salón de clases, para ello, hace uso de algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje. Menciona el tema a tratar o solicita a los estudiantes recordar el tema de

la clase anterior. De esta forma resalto en las siguientes líneas el contenido de mis observaciones realizadas a esta subcategoría, la cual he denominado “llamado a la actividad”.

Docente: “A ver muchachos, la estrategia a seguir en la clase es a través del siguiente diagrama” [El profesor se refiere al tema y subtemas, previamente anotados por él mismo en el pintarrón]. “Ustedes háganlo también”.

“Pasos del [método] científico”

- + “Observación: Observar al fenómeno en estudio
- + Descripción: Descripción del fenómeno
- + Inducción: Partir de una idea principal
- + Hipótesis: Resultados y relación causa efecto
- + Experimentación: llevarlo a la práctica
- + Demostración o refutación: Aceptarlo o rechazarlo
- + Comparación: Comparar con espacio y tiempo”. (Observación 1, p. 3)

El llamado a la actividad es una forma de comprometer a los alumnos en sus tareas cotidianas dentro del salón de clases, es el rumbo de la clase que se espera sigan los alumnos dirigidos por el docente de la asignatura. Desde mi punto de vista, “significa atrapar la atención del alumno con tan sólo hacer mención del tema y la forma en que será trabajado”. Aún con estas características, el llamado a la actividad puede tornarse muy sencilla por parte del docente de la Geografía. Por ejemplo, en el siguiente fragmento, el profesor espera a que la alumna que le ayuda a pasar lista, termine de hacerlo para anunciar de forma escueta, el tema central de la clase.

Observador: [Una vez que termina de pasar lista la alumna que el docente le pidió este favor, entrega el documento al profesor, al mismo tiempo el profesor se lo agradece y toma la palabra] “¿Vamos a ver como tema central de esta clase [Las] bases matemáticas de la cartografía?”. (Observación 3, p. 4)

Con los fragmentos de las observaciones que aquí expongo, puedo deducir que el llamado a la actividad para una clase de Geografía en el nivel medio superior de la UAEM, compete exclusivamente al docente de la asignatura, es la experiencia y compromiso del profesor lo que determina el desarrollo positivo de una clase.

4.4.1.3 Inducción al tema

En su propósito, esta subcategoría permite grosso modo y en términos académicos, la provocación de los alumnos, para interesarse en la temática de la asignatura correspondiente. Es la habilidad y experiencia del docente en el manejo de las estrategias de trabajo, lo que provoca una reacción positiva en sus alumnos. La técnica es el medio para conseguir un determinado fin. En Geografía el medio, a criterio del docente, son los conceptos y las generalidades de la temática. Cito en seguida, algunos ejemplos emanados de las observaciones realizadas.

Docente: “Bien, en lo que terminan de anotar explicó de manera breve. El tema de hoy se titula ¿Por qué y para que estudiar a la ciencia geográfica? Debemos de partir de lo que es el concepto de Geografía. Etimológicamente... [La palabra geografía] viene del griego geo-tierra, grafos-descripción. Descripción de la tierra. Como lo menciona aquí” [el profesor señala el pintarrón donde anotó previamente el concepto], “Geografía es la ciencia que se encarga de la descripción de la tierra...”. (Observación 1, p. 4)

En el presente fragmento se deduce que además de la intención que tiene el docente por provocar en sus alumnos el interés por el tema y la clase, también aprovecha el momento para utilizar definiciones que permiten identificar la generalidad de la temática tratada. En otra observación realizada para el mismo fin, pude notar cómo la inducción al tema forma parte ya, del desarrollo de la clase.

Docente: “Bien, se le llama vulcanismo al fenómeno que consiste en la salida de material rocoso fundido, material rocoso en estado incandescente del interior hacia el exterior. También habíamos dicho que el vulcanismo consiste en la liberación de la energía geotérmica que se genera en el interior del planeta, y que tiene que salir aquí afuera, y lo hace a través de una fractura de la corteza terrestre. Junto con toda esa energía nos va a lanzar una gran cantidad de material rocoso fundido, al cual le llamamos...”. [El docente hace una pausa, para esperar a que los alumnos contesten la pregunta].

Alumnos: “Magma”.

Docente: “Magma. Dicen algunos geólogos que al magma se le llama así porque viene acompañado de una serie de gases que al salir a la superficie se liberan para dar paso a la llamada lava”. (Observación 4, p. 4)

Si la finalidad de esta subcategoría es incitar a los alumnos a interesarse en la temática geográfica, deduzco en este fragmento, que el profesor intensifica su mejor esfuerzo. No sólo define la palabra *vulcanismo*, también describe paso a paso al fenómeno físico natural en estudio, lo cual provoca en los alumnos la atención y participación a lo que el docente va externando sobre la temática. Esto lo pude constatar al momento de la observación realizada para la investigación. En otra observación efectuada para el mismo fin, el profesor de Geografía explica a sus alumnos en qué consiste la actividad que tiene preparada para la clase. Se trata, según pude constatar al momento de la observación, de una guía de estudio. La actividad tiene la intención de recordar algunas definiciones del tema que lleva por título: división de la ciencia geográfica.

Docente: “Explico para los compañeros que ayer no tuvieron la oportunidad de estar en el ejercicio. Se trata de que cada uno de los participantes de cada equipo pasen a tomar un papel del escritorio, el papel contiene una pregunta, quien pase hará la pregunta directamente a un compañero del otro equipo, el compañero dará la respuesta a la preguntara y así sucesivamente. Gana el equipo que haga más puntos. Las preguntas se relacionan con el tema de la división de la ciencia geográfica”. (Observación 5, p. 3)

4.4.1.4 Analogías

Una de las estrategias de trabajo que distinguí en las observaciones realizadas a mis colegas docentes de Geografía durante su práctica educativa, es el uso de analogías. En relación con la estrategia de trabajo, título a la presente subcategoría bajo el nombre de *analogías*, esto se debe a que advierto que en Geografía se utiliza la relación de semejanzas entre cosas diferentes, es decir, el docente de Geografía establece semejanzas y disparidades entre múltiples hechos y fenómenos. Los fragmentos que utilizo en seguida, son el resultado de las observaciones en el uso de analogías dentro de una clase de geografía:

Docente: “Recuerdan cuando estábamos en la primaria, nos sacaban al solecito (sic.) Por las mañanas y decían, vamos a orientarnos. Orientación proviene del vocablo griego Oriente, lugar por donde sale el Sol, y entonces la maestra nos [decía], a ver, vamos a dar vueltas, estiren sus bracitos

(sic.), empezábamos a dar vueltas hasta que casi nos mareaba. Ahora sí, váyanse parando y enséñenme la manita derecha, levantábamos la mano derecha y ahora sí, párate cuando tu mano derecha apunte el lugar por donde sale el Sol. Era bien fácil porque por la mañanita (sic.) decíamos ¡ah!, pues ahí está el Sol. Ese lugar que indica nuestra mano derecha se va a llamar Oriente. Entonces quedamos con los brazos extendidos, el Oriente nos va a quedar al lado derecho, después del lado opuesto va a ser el Poniente, el Norte va a quedar para el frente y el Sur atrás. Es la forma como podemos orientarnos. A veces te llevan, te amarran, te vendan los ojos, te secuestran, quedas sin darte cuenta dónde estás.

Necesitamos primero orientarnos. Podemos ganar apuestas a través de ver el movimiento aparente de los astros, así ya sabemos cómo orientarnos. Si es por la noche (...) todos vemos que los astros empiezan a aparecer por el Oriente y se ocultan por el Poniente, porque el movimiento o rotación de la Tierra va de Oeste a Este, (...), el de los astros lo vemos al contrario de Este a Oeste. Bueno, por mucho tiempo los cartógrafos utilizaron solamente [ésta] forma de orientación. Lo que inventaron fue la famosa rosa de los vientos que nos sirvió para podernos orientar. (...) en algunos mapas siempre ubicaban el Oriente en la parte superior del mapa. Posteriormente, viene la porción (sic.) científica, los nuevos adelantos tecnológicos. Se descubre la brújula. La brújula, ese aparatito cuya aguja va a estar siempre apuntando hacia el Norte, quién sabe que tenga el Norte, pero tiene cierto magnetismo que jala a la aguja hacia esos lugares. Y entonces se decide cambiar la orientación de los mapas, y ahora todos los mapas van a estar orientados hacia el Norte. Es decir, la parte superior del mapa va a ser el Norte". (Observación 3, pp. 5-6).

Las analogías forman parte de las estrategias de trabajo que el docente de Geografía utiliza en la comprensión del tema visto en clase. Aunque son escasos los ejemplos que presento para la subcategoría denominada analogías, se observa que el maestro de Geografía utiliza su conocimiento y habilidad de lenguaje cartográfico para encontrar la relación entre la semejanza y diferencia, según el tema tratado. El docente utiliza analogías para ubicarse geográficamente, para representar a la república mexicana mediante un bosquejo, como lo apunto en el siguiente fragmento, tomado de la observación 2:

Docente: "Por ejemplo si yo les dibujo (...)" [El profesor hace una pausa para bosquejar en el pintarrón el contorno de la república mexicana]. "A ver ¿qué es esto?" [El profesor señala con su mano derecha hacia el pintarrón].

Alumnos: "México".

Docente: “Ahhh, porque conocemos en sentido figurado a nuestro país (...). Verán, en la época de Porfirio Díaz se conceptuó a nuestro país como el cuerno de la abundancia”.

Alumno: “Ahhh”.

Docente: “¿por qué el cuerno de la abundancia? Observen la figura, semeja estar abierto hacia el norte. ¡Curioso no!, hacia Estados Unidos. Y vaya que sí es un cuerno de la abundancia. Bastante rico en recursos naturales ¡no! «Ok», pero volvamos al ejemplo. Creo que me salió muy bonita”. [Los alumnos ríen]. (Observación 2, pp. 7 y 8)

4.4.1.5 Conocimiento empírico

Cuando el profesor busca ampliar la información sobre el tema que ocupa la clase, lo hace a través de una estrategia que llamo *conocimiento empírico*. Esta subcategoría se relaciona con la experiencia transmitida de generación en generación y que posee el docente de Geografía sobre la temática tratada en clase. Es el conocimiento empírico el que permite a estudiantes y maestro, utilizar los sentidos para interactuar con su medio ambiente. Si bien la subcategoría no resalta en las observaciones realizadas a mis compañeros maestros, incluyo para su exposición, el único fragmento que hace alusión al conocimiento empírico, extraído de la observación 1:

Alumna: “¿Pero la experimentación también puede ser empírica? ¡No!, por ejemplo, como dice usted, va a llover, pero yo no soy meteoróloga y nadie de mis compañeros es meteorólogo, pero sabemos cuándo el cielo, por ejemplo, está de cierta forma, va a llover”.

Docente: “¡Claro!, incluso no es necesario tener conocimiento sofisticado o estar en una escuela. Anteriormente, cuando no existían estas variaciones climáticas que actualmente nosotros los investigadores le llamamos así. Dígame, ¿sus abuelitos no tenían bien preestablecidos los sistemas de cultivos?, ¿cuándo iba a llover?, ¿cuándo tenían que sembrar? Por ahí se escuchaba lo de la famosa «canícula», no sé si lo han escuchado. Posteriormente la vamos a estudiar. Eran cosas que empíricamente ya lo sabía la gente, por decir los ingenieros agrónomos”. (Observación 1, p. 9)

En su discurso, el docente de Geografía explica la forma en cómo las personas de edad avanzada utilizan el conocimiento empírico para llevar a cabo sus actividades agrícolas o sistemas de cultivo como él mismo los llama. Sabían ¿cuándo iba a llover?, ¿cuándo tenían que sembrar?, expone el maestro.

4.4.1.6 Mitos y realidades

He titulado a esta subcategoría con el nombre de *mitos y realidades* a partir de las observaciones realizadas a mis compañeros maestros. He notado que el maestro de Geografía utiliza en clase esta subcategoría como estrategia de trabajo. La utiliza para explicar algún acontecimiento de tipo físico natural, que sabe, se pregona como parte cultural en alguna sociedad. La dualidad de palabras utilizadas para definir a la subcategoría se incluye debido a que el docente de Geografía media su discurso académico entre la creencia cultural y la realidad vivida.

En conformidad con el docente, incluyo para la comprensión de esta subcategoría, un concepto proporcionado por el latinista francés Grimal, P. (2008) sobre el significado que para él tiene un mito. El mito, dice el autor, “es un relato tradicional que se refiere a acontecimientos prodigiosos, protagonizados por seres sobrenaturales o extraordinarios” (p. 23). Los mitos forman parte del sistema de creencias de una cultura o de una comunidad, la cual los considera historias verdaderas.

De acuerdo con el autor, incluyo en las siguientes líneas, algunos extractos tomados de la observación 4 que versan sobre la manera en cómo el docente de Geografía utiliza para sus propósitos académicos la subcategoría *mitos y realidades*. En los siguientes extractos el maestro hace referencia al origen y nacimiento de tres volcanes de México, asociados a su creencia popular: el Paricutín, situado en el Estado de Michoacán, clasificado como “el volcán más joven del mundo”; el “Iztaccíhuatl y Popocatépetl”, ubicados en los límites territoriales de los estados de Morelos, Puebla y México, el último mejor conocido como “Don Goyo”; y el “Xinantécatl”, localizado entre los municipios de Toluca y Tenango del Valle, Estado de México, conocido como “Nevado de Toluca”:

Docente: “Pero él [Paricutín] por ejemplo, al hacer erupción destruyó una población. Cuenta la leyenda que el Cristo de esa región salió intacto y después lo trasladaron a San Juan Nuevo, Michoacán. El pueblo le tiene

mucha fe a ese Cristo porque los salvó a todos de morir ¡verdad! El pueblo quedó totalmente enterrado, y ahora cada que vamos a visitar ese pueblo tenemos que bailar desde la entrada”.

Alumnas: “¡Sí!”.

Docente: “En las peregrinaciones llega la gente de muchos lugares del Estado de México, ¡de por donde quiera!, tenemos la visita en casa, a veces dicen viene el santito a visitar, entonces hacemos atole, hacemos tamales, la cosa es convivir ¡no!, y echar una copa”.

Alumno: “Con-beber”.

Docente: “Con-beber también. Pero si van (...) si somos curiosos, y van a ese santuario, hay que entrar bailando para que el señor o el cristo les ayuden. ¡Sale!”.

Alumna: “Y si no entramos bailando”.

Docente: “No te concede lo que vas a pedir, si vas con poca fe, se dice que te castiga”. (Observación 4, pp. 8 y 9)

Una cualidad que noto con frecuencia en este tipo de intervenciones, es que, en el discurso académico, el profesor vincula el conocimiento científico con la creencia religiosa para llamar la atención de los alumnos, no sólo logra el propósito, también consigue que los alumnos intervengan en el diálogo. De igual modo, en otro análisis de la misma observación, el profesor de Geografía hace referencia al “Popocatepetl”, mejor conocido en la verbena popular como “Don Goyo”:

Docente: “Don Goyo porque así se llamaba el personaje de la leyenda, Goyo Popocatepetl (>) algo así, el guerrero que se fue a derrotar a los enemigos, y que cuando llegara, el padre de la princesa le daría su trono y a su hija. Pero cuando llegó, ya estaba muerta y bueno. Después vamos a tener que hablar de eso (...). Por ejemplo, si tú te das cuenta, al Popocatepetl le tienen una gran devoción los lugareños, incluso le hacen su fiesta, acaba de pasar, no sé si sea el cuatro de marzo en donde le llevan comida, le llevan ofrendas, danzas, conviven con él, le hacen su fiesta a “Don Goyo”, agradeciendo a toda esa gran cantidad de cenizas que ha arrojado y que ha fertilizado sus campos”. (Observación 4, p. 10)

La dualidad entre el mito y la realidad vuelve a formar parte de la explicación que el docente de Geografía utiliza en su discurso académico. En esta ocasión refiere su comentario a la aparición de los volcanes Iztaccíhuatl y Popocatepetl,

leyenda azteca que se pregona entre los lugareños. Asimismo, utiliza el comentario para difundir las creencias populares a partir de la fiesta, que asegura, año con año, le ofrecen los lugareños al volcán Popocatepetl, mejor conocido como “Don Goyo”. En otro momento de su clase, el profesor abunda más sobre la temática tratada, al intervenir nuevamente con otro comentario, ahora para referirse al “Nevado de Toluca”:

Docente: “Al igual que nuestro Valle de Toluca es muy fértil, por todo lo que el volcán arrojó y cubrió grandes extensiones y esto ocasionó que fuera muy fértil. Por eso decía antes, a ver, ¿causas de la explosión demográfica en la ciudad de Toluca?, y se me ocurre decir, el volcán. A ver ¿porque el volcán?, aaah, porque arrojó cenizas volcánicas, y fertilizó el suelo, ¿y eso que tiene que ver?, ah, bueno, pues se empezó a cultivar y da unas «mazorcotas» que cuando son elotes de maíz cacahuazincle con mayonesa, salecita y chile piquín saben muy ricas y por eso la mujer de Toluca está bien alimentada y tiene una alta productividad de hijos”. (Observación 4, pp. 14-15)

En el anterior extracto tomado de la observación 4, no se observa la participación de los alumnos, es el maestro a partir de su discurso, el que genera preguntas, que él mismo contesta sobre el mito y la realidad del Nevado de Toluca y la población de mujeres fecundas, producto dice el maestro, de la fertilidad del suelo debido al material arrojado por las erupciones volcánicas del Nevado de Toluca.

4.4.1.7 Interpelación: docente-alumno

Por último, establezco una subcategoría más, a la que denomino *Interpelación: docente-alumno*. La subcategoría se deriva de la categoría estrategias de trabajo. Durante las observaciones realizadas, noto con frecuencia que el docente de Geografía interpela a los alumnos para asegurarse de que el tema ha quedado claro; cuando la distracción de los estudiantes no permite continuar con la clase; cuando la tarea no cumple con los requisitos solicitados por el profesor o para concluir el tema. Los extractos que expongo a continuación, me permiten esclarecer las características de cada intervención:

Alumna: “¿Entonces qué es una técnica?”

Docente: “Una técnica”. [El profesor dirige la mirada hacia arriba y responde] “La técnica es la acción o la habilidad de implementar (...) un ejemplo. Lo explico con un ejemplo. Vamos a analizar el método estadístico, una técnica podría ser a través de la media, la mediana y la moda, esa podría ser una técnica. Y la herramienta podría ser a través del Excel o SPSS, ustedes utilizan herramientas para llevar a cabo [o] implementar ese tipo de técnicas. ¿Queda claro? ¿No hay dudas por acá? ¿Hasta ahí vamos bien?”. (Observación 1, p. 6)

Alumna: “¿Entonces qué es la introspección?”

Docente: “La introspección para no darles un término sofisticado, es analizar un objeto, y a través de un análisis interno, o el conjunto de la relación interna y externa de ese objeto ustedes pueden llegar a la conclusión. Ejemplo, muchos de ustedes a lo mejor al observar que existe nubosidad, infieren automáticamente que va a llover, no es necesario que ustedes tomen un curso de climatología. (...). ¿Queda claro esto? ¿Hasta aquí vamos bien?”. (Observación 1, p. 7)

En ambos casos el profesor define desde su punto de vista, conceptos que tienen que ver con los pasos del método científico, una vez que termina, interpela a los alumnos para asegurarse de que el tema ha quedado claro, al no recibir respuesta de los estudiantes, el docente continuo con su clase. Como lo anuncié en párrafos anteriores, la interpelación del profesor se presenta también cuando la distracción de los alumnos no permite continuar con la clase. A continuación, un ejemplo:

Docente: “Es que me distraen. Estoy trabajando con el tema y de repente debo voltear a mirarlos para ver quién esta hablado”.

Alumno: “No se preocupe”.

Docente: “No, sí me preocupo, si no me interesara dar la clase, no habría ningún problema si están hablando. Pero sí hay problema porque me distraen, por favor. Participen, está bien, pero que todos nos escuchemos ¡no! Por favor. Sale, entonces regreso al comentario. Prácticamente China es el país más poblado del mundo”. (Observación 2, p. 10)

Con frecuencia se observa durante la clase, algunos alumnos se distraen y platican entre ellos. Ante esta reacción, el docente interpela a los estudiantes con el propósito de guardar orden y disciplina en el grupo, y así poder continuar con la

clase. Una intervención más del profesor se presenta cuando la tarea no cumple con las características solicitadas previamente por el docente:

Docente: “El día de ayer les expliqué muy bien en qué consistía lo de la actividad, aunque yo les haya dicho que podían complementar los conceptos con el internet, o con alguna otra bibliografía, todos estos conceptos que ustedes están mencionando, son conceptos que no se les dio”.

Alumnos: “Los vimos en clase”.

Docente: “Los vimos en clase, pero a lo mejor ustedes los pueden asociar. Lo que yo quería era que estudiaran sus apuntes, no tanto que lo bajaran de internet, por qué, porqué si ahorita a estas alturas no han estudiado sus apuntes, están complementándolo con información de internet, yo no digo que la información de internet esté mal, pero lo que tratamos como catedráticos es resumir o sintetizar una pequeña parte, entonces muchos de ustedes colocaron términos que sí los vimos, pero no con esa profundidad”. (Observación 5, p. 14)

El profesor hace referencia a la actividad académica que realiza acompañado de los alumnos en el salón de clase. Interpela a los estudiantes con el propósito de aclarar, dice él, “debieron estudiar en sus apuntes como resumen del conocimiento geográfico, esto no significa que los conceptos bajados de internet estén mal, sólo se trata de homogenizar el grado de profundidad conceptual”. Una última participación del docente que tiene que ver con esta subcategoría se realiza para concluir con la clase correspondiente:

Docente: “Si no hay ninguna duda nos veremos mañana, que tengan buena tarde”. (Observación 1, p. 21)

Docente: ¿Dudas? ¡No! «Ok» entonces ahí le cortamos y ya nada más revisamos tareas”. (Observación 4, p. 14)

Docente: “Bien, ¿Alguna duda?, sino les deseo el mejor éxito y que Dios los bendiga”. (Observación 5, p. 23)

De las tres intervenciones que tienen los profesores para concluir con la clase, sólo en la segunda, el docente hace una pausa para revisar la tarea; en las otras dos, el profesor se despide de los alumnos de manera muy sutil. En otros casos, las intervenciones de los docentes al momento de concluir con la clase son

muy cortantes, en otros términos, durante el desarrollo de la clase, el profesor concluye con el tema, anuncia el tema para la clase siguiente, solicita a los alumnos algún trabajo pendiente y se despide:

Docente: “Bien dejamos entonces hasta escala y continuamos mañana con coordenadas geográficas...”.

Alumnos: “Mañana no hay clases”.

Docente: “O que diga el lunes, es que pensé que era jueves, bien su esquema me lo hacen bien con transportador, con colorcito, con todos los nombres”.

Alumna: “El mío esta bonito”.

Docente: “Sí pero que se entienda, que quede bonito, sale, para la próxima”. (Observación 3, p. 12)

Alumna: “Y entonces, ¿los censos los hace INEGI para saber cuántos somos?”.

Docente: “Claro que el INEGI es el organismo encargado de hacer los censos poblacionales, y un censo poblacional se hace cada diez años en nuestro país. Lugo entonces en el dos mil diez se hizo el último censo y nos acaban de avisar hace un año y medio aproximadamente que éramos ciento doce punto cinco millones de habitantes, aproximado, dime con esa pregunta, si alguien de nosotros tenemos la seguridad de que somos exactamente ciento doce punto cinco millones de habitantes y sabes ¿por qué no lo podemos considerar tan exacto?, porque hace un minuto te dije que éramos ciento doce punto cinco millones de habitantes, hay que corregirlo porque no sé cuántos murieron ni cuantos nacieron ¡no! Nos vemos”.

Alumno: “Bravo [Los alumnos aplauden y el profesor se retira del salón de clases]”. (Observación 2, p. 16)

4.4.2 Interacción docente-contenido-alumno (I D-C-A)

Como lo anuncie en párrafos anteriores a esta categoría la he denominado *interacción docente-contenido-alumno*, en ella expongo los resultados de las observaciones realizadas a mis compañeros profesores, en cuanto a la responsabilidad del docente frente a una clase de Geografía. El conocimiento científico de la disciplina, las estrategias de enseñanza- aprendizaje, el material didáctico y otros recursos, son términos escuetos que no tienen significado sin la experiencia y habilidad del profesor para utilizarlos en su labor como docente. Los temas geográficos que presento aquí, se describen considerablemente en el programa de geografía del nivel medio superior de la UAEM: “*¿Por qué? y ¿para qué? estudiar Geografía, división de la ciencia geográfica, bases matemáticas de la geografía, vulcanismo y guía de estudio (preguntas y respuestas)*”. Temas que fueron tratados por el docente de la asignatura al momento de llevar a cabo mis observaciones. Ejemplos centrados en la interacción maestro-contenido-alumno, son los que presento a continuación:

Observador: [El alumno de nombre Rafael toma un papel del escritorio, lo desenvuelve y comenta a sus compañeros].

Alumno: “Disciplina que se encarga de estudiar el estado del tiempo de una región y en un momento determinado”.

Docente: “Tiene tres segundos”.

Alumna: “¿Quién?, José Luis”.

Docente: “José Luis”.

Alumno: “Climatología”.

Docente: “Bien”. (Observación 5, p. 5)

Alumna: “A Brenda. ¿Estudia a nuestro planeta, composición, estructura y evolución? Su objeto de estudio serían los terremotos, las erupciones volcánicas, las formaciones de montañas, etcétera”.

Docente: “Cinco segundos”.

Alumna: “No me la presione, no me la presione”.

Alumna: “Geomorfología”.

Docente: “Se asocia por lo que dijo al final, pero la que estudia la parte interna de la Tierra, como su compañera dijo de los sismos, placas tectónicas, es la Geología, y la Geomorfología estudia las fuerzas internas que ejercen diferentes agentes [que] permiten la modificación de la superficie terrestre, generando diferentes geo-formas como son las depresiones, llanuras, desgastes entre otras. Entonces por eso se la voy a dar «Ok», porque se asocia, pero es de la Geología por donde se parte primero”. (Observación 5, pp. 17-18)

Los dos extractos antes mencionados corresponden a la observación 5, al tema que lleva por nombre “*Guía de estudio (preguntas y respuestas)*”. El primer caso hace referencia a la Climatología, los alumnos participan al formular preguntas para sus compañeros, otros dan respuesta a la pregunta formulada y el docente testifica la respuesta. En el ejemplo que presento a continuación, el profesor define algunos pasos del método científico partiendo de la pregunta generada por un alumno:

Alumno: “¿La Geografía es una ciencia?”.

Docente: “La Geografía es una ciencia. Hay algunos que la consideran como una disciplina. Hay otros que la consideran como una rama, pero depende del enfoque que usted le quiera dar, también el interés que usted le quiera dar. Ejemplo, si el compañero es médico a lo mejor me va a decir que es una disciplina o es una ciencia auxiliar”.

Alumno: “Por ejemplo, tomando lo que usted dice, la medicina no es una ciencia. Yo digo que la Geografía es como la medicina, simplemente se ayuda de distintas ciencias para hacer el análisis de algo. En el caso de la Geografía, la Tierra, en el caso de la medicina, el cuerpo humano”.

Docente: “La ciencia geográfica es interdisciplinaria. ¿Qué es la interdisciplinaria? Es la relación de distintas ramas o ciencias, a lo mejor usted dice que no es ciencia, pero toda ciencia pone en práctica los pasos del método científico”. [El profesor señala el pintarrón donde tiene anotado los pasos del método científico]. “Entonces, ¿La Geografía utiliza la observación? yo le pregunto a usted”.

Alumno: “¡Sí!”

Docente: “¿Utiliza la descripción?”

Alumno: “Bueno..., es que depende no, porque no sé, como en qué ejemplo se podría decir”.

Docente: “En donde se aplica esto, «Ok», ahorita lo que estamos viviendo. Estamos viviendo lo de los frentes fríos. *Observación*, obviamente lo estamos observando tanto en el terreno como a través de un sistema. La *descripción* ¿Cuál es la descripción? usted me va a dar las características de los frentes fríos o de los nortes que están viniendo del polo ártico. «Ok». Después, *inducción*, creo que ustedes saben que la inducción es cuando se parte de una idea particular o una idea central y después de ahí se va generando ¿Qué?, conocimiento (...). Entonces al momento que ustedes ven la nubosidad, inducen ¿Qué? ¿Qué?”.

Alumnos: “¡Que va a llover!”.

Docente: “Que va a llover, o sea, tratan de hacer una *hipótesis*. Al momento de inducir ustedes pueden plantear una hipótesis. Si yo veo una nube, le diría al compañero [el maestro dirige su mirada hacia el alumno ubicado en la fila de enfrente] que probablemente va a llover. No siempre las hipótesis se llevan a cabo, yo puedo decir que llueve. En ocasiones ustedes han visto nubes, pero son nubes que no indican ¿qué?”.

Alumno: “¡Lluvia!”.

Docente: “Lluvia. Entonces probablemente yo le diría a la compañera, sabes qué, el día de hoy va a llover, y la compañera se va de abrigo, y de repente no llueve. Entonces la hipótesis no se comprobó, pero no quiere decir que no debe llevar una hipótesis esa ciencia o trabajo de investigación. Posteriormente, ¿Cómo lo va a *experimentar* usted? La mayoría de las actividades o de los experimentos se llevan a cabo en un laboratorio, en ese caso el encargado del laboratorio de la experimentación, sería el servicio meteorológico nacional a través de los datos que ellos adquieren con aparatos sofisticados para el registro de parámetros meteorológicos. Ellos pueden identificar que efectivamente a lo mejor va a llover, que efectivamente a lo mejor va a caer un chubasco, que a lo mejor va a nevar. Entonces es ahí donde se lleva la experimentación. La *demonstración* o refutación es cuando se lleva a cabo el evento. Cuando usted está comprobando lo que es la hipótesis”. (Observación 1, pp. 7-9)

La clase gira en torno al método científico, los alumnos generan preguntas relacionadas con el tema y esperan a que el docente aclare sus dudas. Por su parte, el profesor utiliza el ejemplo de “los frentes fríos” para definir cada paso del método científico. Durante el desarrollo del tema el profesor pregunta a los alumnos, quienes contestan con acierto. Por su parte, el docente ejemplifica su discurso.

Para concluir con esta categoría denominada *interacción docente-contenido-alumno* de la cual se desprenden los temas a los que hago referencia en esta última

parte, incluyo tres fragmentos más para ejemplificar el uso de conceptos por parte de los docentes observados:

Docente: “La escala es una representación de un espacio de terreno en un tamaño reducido, si queremos entenderlo de esa manera. Nosotros cuando vemos el plano de nuestra casa, ¿que están pensando?, que viene a escala, le ponen hasta los cochecitos y tienes que ir al lugar donde venden todos esos artículos, en las tiendas de arquitectura y lo pides a escala. Si yo voy a hacer mi maquetita (sic.), escala uno a veinte o escala uno a veinticinco, voy a pedir también que el tamaño sea reducido veinticinco veces, igual que si yo lo anoto a escala, lo voy a ampliar cuantas veces (...), si yo pongo aquí, escala 1:50,000 quiere decir que una medida convencional, la que yo quiera, un centímetro, un decímetro, una pulgada, una yarda, un metro, va a representar 50,000 veces el terreno que está siendo dibujado en el mapa, por lo tanto, es importante que nosotros podamos o debamos utilizar la escala para la elaboración de los mapas”. (Observación 3, p. 10)

Docente: “Entonces la Geografía es una ciencia interdisciplinaria por considerar en su estudio el conocimiento de las ciencias naturales y las ciencias sociales. [El profesor señala un cuadro sinóptico anotado por el mismo en el pintarrón para el tema]. Comentamos que la Geografía para su estudio se divide en:”.

Alumnos: “Geografía física, biológica y humana”. (Observación 2, pp. 3-4)

Alumno: “Cuando las rocas salen a la superficie ¿Cómo se solidifican?”.

Docente: “¡Sí! Se solidifican, se endurecen, se enfrían. Sigue siendo lava, ¿pero también dan origen a las rocas?”. [El profesor hace una pausa, al mismo tiempo espera a que los alumnos contesten la pregunta].

Alumnos: “Ígneas”.

Docente: “Ígneas. Recuerden que las rocas *ígneas* son de origen magmático o de origen volcánico, es la única característica que tenemos. A diferencia de las *sedimentarias* que se van a formar de los lodos o las partículas que se van a depositar en las partes bajas, y las *metamórficas*, bueno, algunas son también por acción del calor del vulcanismo y otras por el enterramiento profundo, la gran presión a las cuales están sometidas y eso hace que se cristalicen”. (Observación 4, pp. 4-5)

El uso de conceptos acompañados de su explicación mediante ejemplos, son muy recurridos por el profesor, sobre todo al inicio de cada tema. El primer ejemplo pertenece al tema *Bases matemáticas de la cartografía*, en el que el profesor advierte la necesidad de manejar escalas para la elaboración de mapas. El segundo

modelo corresponde al tema *División de la ciencia geográfica*, el docente considera en su comentario, su importancia. El último extracto concierne al *Vulcanismo*, el docente, acompañado de los alumnos, refiere su comentario a la clasificación de las rocas. La participación de los alumnos no es muy recurrente en los tres ejemplos, a menos que el maestro solicite su participación.

4.4.3 Material didáctico y otros recursos (MD y OR)

El nombre que recibe la última categoría, *material didáctico y otros recursos*, revela el tipo de material didáctico con el que cuentan las escuelas preparatorias de la UAEM, insuficiente o no, el profesor de Geografía ejecuta su trabajo. Las observaciones a la práctica docente de mis coetáneos y las entrevistas llevada a cabo con mis informantes, dan testimonio de su uso y aplicación. Cada profesor establece sus ventajas y desventajas. De igual forma se apropia de otro tipo de recursos que faciliten su labor como docente en el proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura. La información recogida durante las observaciones y las entrevistas revelan el poco uso y manejo del material didáctico y otros recursos que el docente utiliza en su clase. Enseguida enlisto algunos testimonios proporcionados para este fin:

Observador: [El profesor se voltea al pintarrón, toma con su mano derecha un plumón y anota el tema que lleva por título "Vulcanismo". Al mismo tiempo espera a que la alumna de nombre Tania termine de pasar lista], (...), [El profesor bosqueja en el pintarrón la imagen de un volcán y las partes que lo componen].

O4. Docente: ¡Bien! Tenemos las partes de un volcán. Primeramente, para que se produzca el Vulcanismo necesitamos una cámara de magma, ésta puede estar en el manto o bien dentro de la corteza terrestre, también vamos a tener depósitos de roca incandescente conocida como magma. Necesitamos que exista una fractura de la corteza terrestre a través de la cual se va a eliminar toda la energía. Cuando la roca sale del estado incandescente, el mismo calor, la misma temperatura de ésta, va abriendo un conducto para que pueda pasar todo ese material. A ese conducto le vamos a llamar chimenea. (Observación 4, pp. 3-5)

Observador: [El profesor anota en el pintarrón el tema que lleva por nombre "Método científico y sus pasos].

- + Observación: observar al fenómeno en estudio
- + Descripción: descripción del fenómeno
- + Inducción: partir de una idea principal
- + Hipótesis: resultados y relación causa efecto
- + Experimentación: llevarlo a la práctica
- + Demostración o refutación: aceptarlo o rechazarlo
- + Comparación: comparar con espacio y tiempo. (Observación 1, p. 3)

O1. Docente: “Una personita (sic) que se llamaba Rudolf Carnap”, [El profesor señala con el dedo índice al lado izquierdo del pintarrón, donde tiene anotado el nombre del autor antes mencionado] “clasifica a la ciencia en...” [El profesor anota en el pintarrón la clasificación de la ciencia, al mismo tiempo que comenta] “Ahora, este solamente es un autor, existen muchas y múltiples clasificaciones”.

- + Básica: surge de ideas empíricas
- + Aplicada: con base en necesidades del hombre
- + Formales: lógica y matemáticas
- + Naturales: tienen que ver con el medio ambiente
- + Sociales: tienen que ver con el ser humano
- + Exactas: aplican observación y experimentación. (Observación 1, pp. 16-17)

O3. Docente: “Para orientarnos entonces necesitamos un solecito” [el profesor dibuja en el pintarrón un paisaje para colocar sobre él, los puntos cardinales]. “Aquí tenemos el Este, Oeste, Sur y Norte. Simple y sencillito”.

O3. Docente: “Ahora vamos a realizar la rosa de los vientos, dibújenla ustedes también, saquen su compás y hacemos un círculo grande, un círculo pequeño” [el profesor toma una cuerda de hilo cáñamo atada de un plumón, lo ubica en el pintarrón y dibuja un círculo grande, al centro otro pequeño].

Alumnos: “Órale”.

O3. Docente: “Trazamos una línea recta, es decir, el círculo en dos partes iguales, después en cuatro, en ocho. Ahora trazamos una línea para fumar nuestro primer pico, luego trazamos otra línea... utilizando los puntos de referencia (...). Tenemos nuestros primeros cuatro picos... que van a ser los principales puntos cardinales y en orden de importancia vamos a tener primero al Norte, Sur, Este y Oeste” [el profesor coloca el nombre a cada uno de los picos, del dibujo trazado en el pintarrón]. “¡Sale!, bien, volvemos a marcar nuevamente, ahora vamos a tomar el Norte como punto de referencia y marcamos nuevamente para hacer los picos (...). Recuerden que nuestros esquemas tienen que quedar bien elegantes y bonitos... haz de cuenta que estamos haciendo una piñata de varios picos, ahora ya tenemos ocho picos verdad. (Observación 3, pp. 4-6)

O5. Docente: “De este lado vamos a llevar el puntaje” [el maestro se dirige al lado izquierdo del pintarrón] “solamente es un ejercicio de equipo, no les voy a regalar decimos extras ni nada de eso. Este equipo se va a llamar LUZ y allá la WERA” [Los alumnos ríen al observar que el profesor escribe en el pintarrón la palabra Wera con W]”.

TABLA 10. RESULTADOS DE LA COMPETENCIA

Luz	Wera
X	
	X
	X
X	
X	
	X
X	
	X
	X
	X
4	6

Fuente: elaboración propia con datos de la O5

Docente: “La otra parte del ejercicio consiste en pasar al frente para identificar en este dibujo las diferentes zonas térmicas que corresponden a la superficie terrestre” [El profesor se dirige al pintarrón donde se encuentra una cartulina pegada que contiene un esquema representando al planeta Tierra y que hace referencia a la ubicación geográfica de zonas térmicas, líneas y círculos imaginarios de la Tierra]. “Longitud se mide del meridiano de Greenwich hacia la mano izquierda y recuerden que en México estamos en longitudes negativas. Latitud se mide de su ombligo hacia la parte superior el positivo y hacia la parte inferior el negativo «Ok» ¿Dónde se encuentra el trópico de cáncer, en la parte superior o inferior?”.

Alumno: “El superior”.

Docente: “El trópico de capricornio en el inferior. El círculo polar ártico y el círculo polar antártico” [El profesor señala con la mano derecha cada una de las ubicaciones geográficas que menciona en el esquema pegado en el pintarrón]. “Hemisferio norte y hemisferio sur, pero también se le va a llamar de otra manera, ¿Cómo se le llama?, hemisferio septentrional y hemisferio meridional. El meridiano de Greenwich es el meridiano cero.

Docente: “Finalmente vimos el tema de Bases cartográficas”. [El profesor anota en el pintarrón el tema que lleva por título bases cartográficas]. “Cada uno de ustedes va a pasar a complementar este cuadro sinóptico en cuanto a las bases cartográficas y su clasificación” [El profesor señala otra cartulina pegada en el pintarrón donde aparece un cuadro sinóptico incompleto, sólo presenta algunas palabras]. “¿Alguna duda sobre lo que vamos a hacer?” [No hay respuesta de los alumnos]. (Observación 5, p. 21)

TABLA 11. BASES CARTOGRÁFICAS

Orientación	Norte geográfico
	Norte magnético
	Norte cuadrangular
Escala	Numérica
	Gráfica
Simbología	Temática
	Básica
Coordenadas	UTA
	Geográficas

Fuente: elaboración propia con datos de la O5

Los extractos que presento en este apartado, surgen de las observaciones realizadas a mis coetáneos durante su participación en clase. En palabras de Ramos, J. M., (2010):

Comencé con una lectura global para comprender el relato de los sujetos. Posteriormente, con la finalidad de obtener las categorías de análisis, en las lecturas subsecuentes me enfoqué a responder dos cuestionamientos: ¿de qué habla? y ¿qué dice de lo que habla? con estos criterios construí los apartados de [esta subcategoría]”. (Ramos, J. M., 2010, pp. 160-161)

El análisis de los extractos me permite inferir sobre el uso y manejo del material didáctico y otros recursos que el docente de Geografía del bachillerato utiliza al momento de impartir su clase. En la mayoría de los casos el profesor no utiliza material didáctico en la construcción de su práctica. Los profesores que sí lo hacen, utilizan como instrumento de trabajo el plumón para realizar sus anotaciones en el pintarrón, una vez anotado el tema y subtemas derivados de éste, inicia con la explicación a través del discurso, donde escuetamente participa el alumno. Los esquemas utilizados por el docente de Geografía son elaborados fuera del salón de clases, ocasionalmente, se bosqueja en el pintarrón. Hay cuadros sinópticos que tienen como finalidad ser complementados por los alumnos al momento de solicitarles pasar al frente según las indicaciones del profesor y tema tratado.

En cuanto al uso de otros recursos, advierto que sólo noté un caso donde el profesor sostiene en sus manos una cuerda de hilo cáñamo, lo ata a un plumón y construye sobre el pintarrón algunos círculos, posteriormente y con el apoyo de una regla de madera, complementa su esquema con algunas líneas trazadas en medio de los círculos. La finalidad de estos trazos, bosquejar la llamada rosa náutica de los vientos.

Hasta aquí, he considerado a los sujetos que intervienen en la construcción de la práctica educativa de la Geografía en el NMS de la UAEM. Los profesores que construyen el conocimiento de la disciplina al lado de sus alumnos. Los docentes que por su profesionalismo se comprometen con la institución para implementar el nuevo modelo educativo por competencias. Las estrategias educativas utilizadas por el docente durante la impartición de una clase de Geografía y los docentes que construyen su práctica educativa en el salón de clases, lugar donde se lleva a cabo toda reforma educativa. También observe a los profesores que no sienten el compromiso con la disciplina y su quehacer cotidiano, aun así, se inician como docentes de Geografía en el bachillerato.

Después de exponer los fundamentos teórico metodológicos (capítulo I). Bachillerato universitario en México, un recorrido a través de sus reformas educativas (capítulo II). Entre el discurso y el quehacer docente en la enseñanza de la Geografía, voz y sentido (capítulo III). Sujetos de la educación y prácticas docentes en la enseñanza de la Geografía (capítulo IV). En el siguiente apartado presentaré la articulación entre los presupuestos con lo que inicié y los datos empíricos obtenidos en su construcción. También mostraré mis reflexiones y conclusiones finales respecto a la presente investigación.

Resultados y conclusiones finales

Resultados y conclusiones finales

Dos años habían transcurrido desde el momento en que la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), anunciaron para México, a partir de 2008, el diseño, aplicación y evaluación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y el momento en que decido darle continuidad a mis estudios de posgrado en educación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, bajo la línea de formación prácticas institucionales y formación docente. Desde mi óptica, realizar una investigación sobre la enseñanza de Geografía en el nivel medio superior (NMS), a nivel nacional, era mi propósito. Al momento, no vislumbré la complejidad de la temática y mucho menos si esto respondía a las inquietudes personales, profesionales y académicas por las que había decidido continuar con mis estudios de doctorado.

Poco a poco encontré la respuesta a mis inquietudes. Fueron los seminarios de tesis, seminarios de investigación y seminarios de actividades complementarias, tomados en las aulas de la UPN, aunado a los debates y consejos académicos de mi tutor, lectores y compañeros de clase los que coadyuvaron con las nuevas expectativas de mi investigación. Las expectativas se alinearon con el inicio tan incipiente de la nueva reforma educativa basada en competencias para el bachillerato de la UAEM, y del cual formo parte como docente de la asignatura que lleva por nombre Geografía, ambiente y sociedad. El desconcierto que provocó en mí el nuevo modelo educativo por competencias, me animó a precisar el tema que por más de tres años he trabajado. Ahora, es el momento de dar a conocer los resultados y conclusiones finales a las que he llegado después de su investigación.

Los resultados y conclusiones finales que relato a continuación están orientados en tres sentidos: 1) Resultados en mí como profesionista. 2) Resultados y contribución de mi investigación. 3) Propuestas de indagación que pudieran realizarse a partir de mi trabajo.

En este sentido, he considerado para su análisis y discusión, la autenticidad de los datos bibliográficos y de campo recopilados y sistematizados en cada fase de la indagación. Los resultados y conclusiones finales se encuentran ligados con el enfoque de corte cualitativo, supuestos teóricos, apoyo metodológico y la teoría sociológica del interaccionismo simbólico propuesta por Blumer, H. (1982). Con esto busco validar los objetivos y corroborar las preguntas que acompañaron a la pesquisa durante su proceso. La profundidad con la que se han trabajado los argumentos anunciados, lo describo en apego a cada uno de los objetivos planteados y su correspondiente pregunta de investigación.

(1) Resultados en mí como profesionalista. Una vez consolidado el objeto de estudio, me percate de la importancia que para mí resultaría circunscribir en el trabajo de tesis tres aspectos significativos, relacionados con el gusto que he mantenido por la enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM: en primer lugar, el apartado biografía de un soñador, donde relato algunos pormenores de mi vida relacionados con la disciplina geográfica; en segundo lugar, mi trayectoria académica y mi implicación en el proceso de la investigación; y, por último, los supuestos teóricos y apoyo metodológico que sustentan a la indagación, anunciados en el objetivo 1. *Justificar el interés por el objeto de estudio, los supuestos teóricos y apoyo metodológico que sostienen a la investigación.*

Por más de tres décadas me he dedicado a la docencia en el NMS de la UAEM, especial interés ha tenido para mí la impartición de clases de la asignatura que lleva por nombre “Geografía, ambiente y sociedad” de acuerdo con el modelo educativo en boga. Su contenido científico y pedagógico lo he relacionado, bajo la reserva de lo imaginario, con el lugar que me vio nacer, y del cual guardo un profundo cariño porque fue ahí donde encontré mi pasión por la Geografía. Sembrar y recoger la cosecha en la pequeña parcela, propiedad de mi abuela, aunado a la crianza de animales de corral y los conocimientos empíricos de mis padres y hermanos, me permitieron dar cuenta de la importancia de la Geografía como ciencia y para la vida del ser humano.

El complemento a la decisión de estudiar Geografía como carrera profesional, la encontré en los distintos niveles educativos por los que fui transitando hasta llegar a la Facultad de Geografía de la UAEM donde finalmente decidí abrigar a la docencia como carrera profesional y medio de subsistencia. Las primeras experiencias como docente del bachillerato no fueron nada atractivas para mí, la inexperiencia al frente de un grupo de alumnos se apoderó de mí persona, no en pocas ocasiones, a pesar de las adversidades, nunca renuncié al desafío, mi destino estaba marcado.

El ánimo de continuar con la noble tarea de la enseñanza hizo que me ocupara en lo venidero de mi formación como docente, métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje desprendidos de los modelos educativos en turno, fueron conquistando mi interés con el correr de los años. Ahora, las competencias han ocupado la atención en mi formación como maestro de Geografía del NMS de la UAEM. Cursos disciplinarios, didácticos y pedagógicos, talleres y eventos académicos han colaborado con mi propósito.

Como docente, he cumplido parcialmente, en mi opinión, me falta mucho para ser un buen maestro. Así lo pienso, ya que el trabajo como profesor no es fácil como parece y menos aun cuando no se tiene la formación científica, didáctica y pedagógica. De acuerdo con Bedolla, R. (2008) “un maestro debe tener vocación para auxiliar en el arte pedagógico y la formación del estudiante en todos sus aspectos” (p. 2). Hasta el momento no he alcanzado el noble privilegio, mi desempeño ha sido parcial: me he certificado en competencias, asisto como ponente a eventos académicos nacionales e internacionales, tomo cursos disciplinarios, didácticos y pedagógicos, participo en la elaboración y reestructuración de planes y programas de estudio, trabajo con estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes con el nuevo modelo educativo por competencias, además, comparto la autoría del libro de texto de Geografía para el bachillerato de la UAEM. En otros términos, trato de comprometerme con mi quehacer docente.

En consonancia y con el propósito de seguir por el mismo sendero, me involucré nuevamente en la temática sobre la enseñanza de la Geografía en el bachillerato de la UAEM. El ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué?, fueron interrogantes que utilicé en la decisión tomada para iniciar y concretar la investigación que me ha ocupado por más de tres años. *Práctica docente y sentidos de la enseñanza de la Geografía en la UAEM, en el contexto de la RIEMS.*

Cumplir con la encomienda no ha sido nada sencillo, para mí, ha significado un gran reto en lo académico y en lo profesional, a pesar de esto, me siento satisfecho con los resultados alcanzados hasta ahora, aunque opino que la investigación sobre la enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM, debe continuar. La tarea se la dejo a mis compañeros docentes que al igual que yo, están interesados en investigar sobre la enseñanza de la Geografía y su práctica educativa. Bajo el compromiso de quienes así lo decidan, anhelo en lo sucesivo que la disciplina geográfica mejore en el aspecto científico, didáctico y pedagógico. Solo así “supongo” se podrían terminar con los estigmas que por mucho tiempo han calificado a la Geografía como una disciplina aburrida, memorística y sin contenido científico.

Por el momento me limito a responder una pregunta más para este apartado del trabajo. ¿Cuál fue mi implicación en el proceso de la indagación? Me impliqué en el proceso de la investigación por decisión propia, gusto y profesionalismo hacia mi labor como docente y a la disciplina geográfica. Durante mi quehacer cotidiano, he tenido la oportunidad de acercarme, conocer y formar un juicio personal de los actores educativos (directivos, docentes, estudiantes y administrativos) involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Geografía en el NMS de la UAEM: los directivos comprometidos con la institución para hacer cumplir con los preceptos de la reforma educativa, los docentes que imparten la asignatura sabedores del compromiso que se tiene con la institución y con la sociedad, los estudiantes que se involucran con el conocimiento de la Geografía en relación con los planes y

programas de estudio y el personal administrativo que coadyuva con las necesidades propias de la actividad académica en el bachillerato.

Justo en el momento en que decido reflexionar sobre mi actuación como docente del bachillerato, se anuncia para la UAEM, a partir de 2008, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). La polémica y estado de experimentación del enfoque basado en competencias, a favor y en contra, no se hicieron esperar entre la comunidad docente: ¡Es una nueva moda educativa que pronto pasara inadvertida! ¡Apenas estamos asimilando el constructivismo y, de buenas a primeras nos imponen otra corriente educativa! ¡Nada más termina el sexenio y regresamos a lo anterior! Son tan sólo algunos de los comentarios que se escucharon entre mis compañeros docentes.

Lo cierto es que a poco menos de una década, desde que se pusiera en marcha el nuevo modelo educativo basado en competencias, sigue un profundo rechazo disfrazado de mis coetáneos hacia la RIEMS. Para ser honesto, me uno a la incertidumbre que embarga a propios y extraños sobre la efectividad, o no, de la RIEMS en la UAEM. Hasta ahora no encuentro certeza de su contenido y operatividad. La declaración la sostengo como parte de los resultados a los que llegué después de concluir con la presente investigación.

Los docentes se habilitan a través del Diplomado en Competencias, los más comprometidos con la institución buscan certificarse de forma inmediata. Logrado su particular objetivo, la actuación en el salón de clases, no refleja la formación recibida durante su capacitación. Entonces ¿Qué va a pasar con la reforma educativa? Hasta ahora nadie lo sabe. Por mi parte, desde 2010, año en el que ingresé a la UPN, decidí involucrarme en el asunto de la enseñanza de la Geografía de la UAEM, en el contexto de la RIEMS. Desde ese momento supe que la investigación no iba a ser nada sencilla, aun así, enfrente el compromiso.

La cercanía con los actores educativos involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Geografía y la experiencia acumulada por más de treinta años al impartir la asignatura, fueron las bases teórico-metodológicas que utilicé para tomar el camino que debía seguir la investigación. El enfoque de corte cualitativo me permitió interrelacionarme con los actores educativos (directivos, docentes, estudiantes y personal administrativo). Más aun, tener un acercamiento directo con mis informantes. En palabras de Tarrés, M. L. (2008) “los que apoyan [a la investigación cualitativa] utilizan adjetivos tales como: interpretativa, hermenéutica, holística, fenomenológica, ilustradora, inductiva, exploratoria, buena, etcétera (p. 41).

Sólo faltaba un sustento teórico para la investigación. Soporte que encontré en la teoría sociológica del interaccionismo simbólico, propuesta por Blumer, H. (1982), en sus palabras: “El interaccionismo simbólico es un enfoque realista del estudio científico del comportamiento y la vida de grupos humanos. Remite al mundo sus problemas. Realiza sus estudios en su seno y extrae sus interpretaciones de esos estudios naturalistas” (p. 35). De esta forma, he tenido un acercamiento demasiado estrecho con la investigación cualitativa y los instrumentos de recolección de datos que hacen posible su realización: la entrevista, la observación participante, la célula de cuestionario y los fundamentos teórico-metodológicos; todos ellos, enfáticos para mí cuando se habla de la enseñanza de la Geografía.

Pregunta de investigación y su correspondencia con el objetivo uno: *¿Cuál es la relación que existe entre el yo investigador, y el fundamento teórico-metodológico diseñado para la investigación?* Respuesta: el conocimiento geográfico se ha encarnado en mi existencia: como persona, como estudiante y como profesionalista. La importancia de la Geografía como disciplina científica y para la vida del ser humano, la he alimentado en cada etapa de mi vida. La investigación cualitativa es la prueba fehaciente del interés que he depositado hacia la disciplina geográfica. La teoría sociológica del interaccionismo simbólico ha sido el referente teórico utilizado para la investigación. He puesto en práctica nuevas teorías, métodos y técnicas en el desarrollo del trabajo que ahora concluyo.

(2) *Resultados y contribución de mi investigación.* Puntualizo el siguiente contenido a partir de las ideas teórico-metodológicas afrontadas en la indagación y los referentes empíricos sobre la enseñanza de la Geografía que he descrito y analizado en las categorías construidas a partir de las entrevistas, cuestionarios y observaciones aplicadas a mis compañeros docentes, alumnos y personal administrativo que tienen que ver con la enseñanza de la Geografía y con el nuevo modelo educativo por competencias. En el mismo tenor, proporciono validez a los objetivos diseñados para el estudio.

Objetivo general. Valorar la práctica docente y sentidos de la enseñanza de la Geografía en la UAEM, en el contexto de la RIEMS. La práctica docente y sentidos que se construyen de la disciplina geográfica, se dan a partir del modelo educativo por competencias. Se han estudiado a los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje y su postura hacia el nuevo modelo educativo. El docente se involucra en su hacer y deber ser. Los alumnos construyen significados a partir del conocimiento dado y reconstruido con sus capacidades de análisis y síntesis. El personal administrativo facilita la práctica del docente al involucrarse con la RIEMS. La construcción de significados también tiene que ver con el escenario y la infraestructura que presenta la escuela preparatoria al momento de ejecutar cada una de las actividades que conforman la práctica educativa.

Objetivo general y su correspondencia con el objeto de estudio “*La enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM*”. La indagación se justifica con algunos particulares: 1) La práctica docente de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM, deriva, en mayor proporción, en una enseñanza tradicional de la disciplina: descriptiva, retrospectiva, inductiva y de síntesis. 2) Bajo el escenario de los preceptos que conforman al nuevo modelo educativo por competencias, pocos son los profesores comprometidos con su hacer y deber ser, en su práctica educativa, hacen uso de la tecnología, planifican su enseñanza y ven a la Geografía como una herramienta de transformación social.

3) Los sentidos que los docentes proporcionan a su práctica educativa, es estrictamente laboral, el compromiso académico se visualiza con la poca participación en el proceso de formación didáctica, pedagógica y disciplinaria que ostentan los profesores que imparten la asignatura de Geografía, ambiente y sociedad en el nivel medio superior de la uaem.

Objetivo 2. Enunciar las particularidades del bachillerato universitario en México, de las reformas educativas y planes de estudio en el nivel medio superior de la UAEM, con especial interés en la RIEMS. Los estudios del bachillerato en México han transitado por distintos caminos históricos, sujetos en todo momento a los intereses imperialistas y congruentes con el acontecer de la sociedad que despunta en el momento. La consolidación del bachillerato en México se debe, entre otros acontecimientos, al triunfo de la República, en 1867, y la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), inspirada en la corriente del positivismo de Augusto Comte, introducida por Gabino Barreda a nuestro país.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a partir de la declaración de su autonomía, en 1929, se hizo cargo de los estudios del nivel medio superior, permaneciendo hasta nuestros días, los propósitos generales de su creación: educación general, propedéutica y laboral. En 1956 queda consolidada la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), que al lado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) compartirían las necesidades y requerimientos de la nueva sociedad urbana. Desde entonces la UAEM ha matizado ocho reformas educativas a los planes de estudio del nivel medio superior. Derivado de su análisis se aprecian algunas características: los planes de estudio, del primero a séptimo, prevalece una educación propedéutica, integral y de cultura general, el octavo, centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza, con tintes laborales.

La práctica docente en el bachillerato de la UAEM, está definida a partir del modelo educativo que funciona en el país. Al momento de la investigación, es la RIEMS la que ha permeado en la UAEM.

Los profesores del bachillerato de la UAEM, como sujetos de estudio, le han dado significado a su práctica educativa de acuerdo con su preparación y aceptación a la RIEMS. Negar el rechazo total de los profesores por la reforma educativa, es demasiado aventurado, sobre todo porque hay docentes comprometidos con su quehacer profesional. A pesar de este rechazo no generalizado, el docente ha respondido parcialmente al momento de llevar a cabo su práctica educativa. El profesor le ha dado sentido a su hacer y quehacer en el cumplimiento de los objetivos que marca la nueva reforma educativa.

Por su parte la UAEM a través de la DENMS ha cumplido con el diseño y operatividad de la RIEMS: reestructuración a los planes y programas de estudio, capacitación de los profesores mediante el Diplomado en Competencias Docentes, promover ante la SEP el proceso de certificación para los profesores, seguimiento al proceso de certificación de los planteles educativos de la escuela preparatoria para obtener el nivel uno de acuerdo con el SNB. La evaluación a la práctica docente es un pendiente de la DENMS que aún sigue su curso.

La práctica docente será evaluada a partir del cumplimiento a las competencias docentes. De acuerdo con García Benilde, Loredo Javier, Luna Edna y Rueda Mario, 2008 “las competencias docentes identifican tres momentos: las actividades previas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, las que tienen lugar mientras se conduce dicho proceso y aquellas que se llevan a cabo como una valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 104). En este contexto la DENMS sólo ha llegado a las aulas a través de la observación a la clase de algunos docentes. En consonancia con el hecho, los profesores se anticipan para ser protagonistas alineados con el sistema. De forma institucional, cada plantel educativo de la Escuela Preparatoria que depende de la UAEM, ha procurado alcanzar el nivel uno, según lo marca el Sistema Nacional del Bachillerato (SNB). Esta demanda exige que los profesores acudan a la capacitación que ofrece el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS).

En la mayoría de los casos, la invitación a la formación en competencias es de forma voluntaria, sin dudar que en ocasiones sea un requisito para la incorporación de nuevos integrantes a la planta docente. Esto no ocurre con los tiempos completos, medio tiempo y profesores definitivos en su asignatura que lo toman con mayor ligereza, ¡no pasa nada!, comentan entre pasillos.

Una vez cursado el Diplomado en Competencias Docentes los profesores, en su mayoría, no han cumplido con lo ensayado durante su capacitación. Llegar al salón de clases y simular su actuación hacia el nuevo modelo educativo por competencias, es una práctica que se ha vuelto demasiado común en el nivel medio superior de la UAEM. Lo que realmente funciona es lo que sigue operando en el aula, la clase tradicional, el docente es el orador de su conocimiento, en tanto, el alumno escucha y toma nota de lo que dice el profesor en el mejor de los casos. Lo más trabajado en el proceso enseñanza-aprendizaje de las asignaturas, a partir de las competencias, se presenta con la elaboración y entrega de las actividades integradoras por parte de los alumnos, en escala numérica, las integradoras corresponden al cincuenta por ciento de la calificación.

Con regularidad se trabaja en equipo, lo que ocasiona en la mayoría de las veces, que no haya responsabilidad del profesor ni los integrantes del equipo para conducir a buen término el trabajo. Son cuatro actividades integradoras distribuidas al término de cada unidad de competencias. Su elaboración y entrega dista mucho de lo que realmente se solicita en el programa y planeación de la asignatura, la premura de tiempo, el desánimo que impera en los alumnos y la falta de compromiso del profesor con el nuevo modelo educativo por competencias, termina por cumplir a medias, es decir, trabajos mal elaborados. Como respuesta a su quehacer docente, el profesor otorga calificación a cada integradora, se utilicen o no, las rúbricas que tanto se pregonan en el discurso académico emanado de las reuniones de academia general. Se presume que el docente se involucra con las competencias al momento de ser evaluado por la DENMS de la UAEM. Es entonces cuando se está de acuerdo con la reforma educativa por competencias.

El profesor prepara un modelo de clase, utiliza material didáctico y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Durante su práctica docente se incentiva la participación de los alumnos, en fin, se cumplen con los preceptos establecidos en la planeación didáctica: apertura, desarrollo y cierre de la clase. Cuando la evaluación termina, el docente regresa a su forma tradicional, la clase magistral en el mejor de los casos.

¿Cómo esto se percibe en los contextos de reforma? La interrogante pone al descubierto cuáles han sido, hasta hoy divulgados, los resultados de la UAEM en el seguimiento al diseño, aplicación y evaluación al nuevo modelo educativo basado en competencias. En noviembre de 2014 la DENMS realizó un evento denominado “Evaluación del Bachillerato Universitario. Foro de análisis de resultados”. El evento permitió un ejercicio de análisis y reflexión participativo sobre el programa de asignatura: propósitos, competencias, contenidos, estrategias y sistema de evaluación. Se supone que las autoridades educativas de la UAEM evaluaron los resultados de este foro con la finalidad de realizar las adecuaciones pertinentes a los planes y programas educativos.

De forma inmediata se procedió con el trabajo de cada asignatura. En las reuniones de academia general se trató el tema y se acordó su pronta participación. En tanto, la DENMS continúa evaluando la práctica docente: se notifica la visita al plantel asignado. El docente es grabado y observado durante su clase, al terminar la clase se le hacen recomendaciones en lo general. Los resultados de la evaluación a su labor no se han dado a conocer hasta hoy.

Pregunta de investigación y su relación con el objetivo dos: *¿Cuáles son las particularidades del bachillerato universitario en México, de las reformas educativas y planes de estudio en el NMS de la UAEM?* Respuesta: el bachillerato universitario en México ha cumplido con sus preceptos de origen: educación general, propedéutica y laboral. En las reformas educativas a los planes de estudio del bachillerato en la UAEM, prevalece una educación propedéutica, integral y de cultura general.

La última reforma está centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza. La práctica educativa del profesor, se lleva a cabo en función a su preparación y aceptación a la reforma educativa en boga. La evaluación a la RIEMS es un pendiente de la UAEM.

Objetivo 3. Analizar la correlación entre el discurso institucional y la participación del sujeto, en la construcción de la práctica docente de Geografía, en el contexto de la RIEMS. La práctica docente de la geografía en el NMS de la UAEM se define de acuerdo con Cerdá, A. (2001) “como el proceso en el que los profesores cotidianamente construyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares” (p. 28).

Con el propósito de conocer la correspondencia entre los actores sociales que participan en la construcción de la práctica docente de la Geografía en el NMS de la UAEM, me he permitido delimitar mi análisis en este apartado y considerar como parte de los resultados y conclusiones finales, la reflexión acerca de: 1) Los programas de estudio de Geografía, enfoque teórico, contenido temático y metodológico. 2) Compatibilidad y perfil docente. 3) La práctica docente y el uso de auxiliares de enseñanza-aprendizaje.

1) Los programas de estudio de Geografía. Por cuanto a los programas de estudio de la disciplina geográfica, la intervención del docente de Geografía del bachillerato de la UAEM, se ve limitado, solamente participan en su elaboración los presidentes de la academia general de Geografía. En este sentido, el programa actual, vigente desde 2011, fue una reestructuración del anterior, lo único sobresaliente en su contenido es el haber incluido las competencias genéricas y disciplinarias, en consecuencia, la propuesta de actividades basadas en competencias, así como la forma de evaluación propuesta en la RIEMS. Los contenidos son los mismos.

Concluido el Programa de Geografía se distribuyó a las escuelas preparatorias sin que pasara éste por una socialización, lo que trajo como consecuencia un descontento generalizado de los profesores que empezaron a trabajar haciendo uso de los dos programas, el primero para ver contenidos y el segundo para analizar las competencias, sus actividades y formas de evaluar el curso. Con esto se comprueba que los vicios en la elaboración de los programas educativos de la ciencia geográfica para el NMS de la UAEM, persisten aún, para diseñar y elaborar un programa educativo, comenta Herrero, C. (2001) se requiere “de una formación doble, en la que se ha de combinar la formación científica con la didáctica” (p. 186). En este sentido, no existe ninguna garantía de que quienes elaboran el programa educativo cumplan con lo mínimo necesario, lo científico y lo didáctico, como lo anuncia Herrero. El resultado es fatal y las críticas a los programas y a sus elaboradores, más aún.

Una vez elaborado el Programa de Geografía es aprobado por el Consejo Académico de la UAEM, en lo general y en lo particular. ¿Quiénes lo llevan a la práctica? Se presume que es el perfil docente y cuadro de compatibilidad quienes tienen la respuesta a la interrogante, sin embargo, no es así. Los directores de cada plantel educativo contratan laboralmente al profesor sin tomar en cuenta, en muchas ocasiones, la formación docente y cuadro de compatibilidad.

La ocurrencia de los directores ha terminado por incluir en la academia de geografía a compañeros docentes que no ostentan la formación profesional como geógrafos —su enseñanza es muy sencilla pregonan estos compañeros—. La decisión no es mala, solo habría que pensar en los resultados que la práctica docente obtiene a la luz pública. La recomendación es de Sennett, R. (2012):

La cooperación lubrica la maquinaria necesaria para hacer las cosas y la coparticipación puede compensar aquello de lo que tal vez carezcamos individualmente. Aunque inserta en nuestros genes, la cooperación no se mantiene viva en la conducta rutinaria; es menester desarrollarla y profundizarla (Sennett, R., 2012, p. 10).

Incluir al compañero profesor en la responsabilidad adquirida con sus alumnos y su práctica docente, es un asunto de compañerismo y ética profesional. No debemos olvidar que nadie nace sabiendo. El docente de geografía del bachillerato de la UAEM, en particular, se ha hecho a la práctica, no fuimos formados como docentes, sin embargo, nos hemos ido formando en el camino. La cooperación entre pares permite analizar a la práctica educativa desde otra perspectiva.

2) Compatibilidad y perfil docente. La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), a través de la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior (DENMS), anuncio en su momento, el fin de prácticas educativas añejas. Se publicó entonces un cuadro de compatibilidad donde se enlistan las asignaturas que un profesionista por su formación científica y pedagógica puede impartir. En el documento publicado se propuso que antes de contratar a un profesor se le examinara mediante una clase modelo con el propósito de valorar sus aptitudes como docente. Valorado en sus aptitudes de conocimiento científico y pedagógico, su contratación como docente de nuevo ingreso sería determinado por la DENMS. Todo quedó en documentos escritos y publicados, las prácticas añejas se siguen presentando en la UAEM. Son los directores de cada plantel educativo los que realizan la contratación de un nuevo integrante a la planta docente.

3) La práctica docente y el uso de auxiliares de enseñanza y aprendizaje. La interrelación entre los actores educativos y la construcción de la práctica docente de la Geografía en el NMS de la UAEM, incluye para su mejora, el uso y aplicación de los auxiliares de enseñanza y aprendizaje. Entiendo que los recursos didácticos promueven el logro de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias, aunque no siempre se dispone de ellos. Para mitigar la carencia el docente debe estar preparado y hacer uso de sus habilidades y experiencia, sea para confeccionar o sustituir el material didáctico por estrategias de instrucción que fomente en los alumnos el desarrollo de valores y actitudes propios de su formación educativa. El panorama que se percibe al respecto en el bachillerato de la UAEM, lo describo en la subcategoría denominada para la investigación “realidades y limitantes”.

Los docentes que trabajan con recursos didácticos hacen uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la Geografía, previo a esto, han recibido una capacitación, sobre todo porque se requiere del manejo de programas de cómputo, por ejemplo, en el diseño y confección de mapas. Sin embargo, no a todos interesa la capacitación relacionada con las tecnologías. Los argumentos que a menudo se escuchan es la falta de tiempo, lo difícil que representa el manejo de la computadora o simplemente porque el profesor no estudió Geografía y huye de su responsabilidad. Los docentes más tradicionalistas confían en el trabajo de campo, y en el mejor de los casos, en el diseño de mapas mentales y conceptuales, cuadros sinópticos o el esquema hecho a mano utilizando sus habilidades en el manejo del plumón, regla de madera y algún otro recurso improvisado.

Pregunta de investigación y su relación con el objetivo tres: *¿Analizar la correlación entre el discurso institucional y la participación del sujeto, en la construcción de la práctica docente de la Geografía, en el contexto de la RIEMS?*
 Respuesta: las prácticas añejas aún existen en la UAEM: los programas de Geografía son elaborados por docentes que no están comprometidos con la disciplina geográfica. No existe respeto al cuadro de compatibilidad en la contratación del profesor de Geografía. La práctica docente es tradicionalista, aunado a la carencia de recursos didácticos y auxiliares de enseñanza-aprendizaje. La improvisación del profesor en la mejora de su práctica educativa, es habitual.

Objetivo 4. Reconocer a los sujetos de la enseñanza de la Geografía, en el contexto de la RIEMS y los sentidos elaborados en la UAEM. Ser docente de Geografía implica una gran responsabilidad, no es honesto decir, mientras encuentro un mejor trabajo. Comenta Herrero, C. (2001) “el maestro de Geografía debe saber Geografía, si no sabe, no puede enseñar, además, hay que saber enseñar Geografía” (p. 4). Este juego de palabras encierra en su contenido tres aspectos a considerar en el análisis de la trayectoria y conocimiento geográfico de los docentes que imparten la disciplina: 1) Distintivos psicopedagógicos del docente de Geografía. 2) Tipologías del docente de Geografía. 3) Estrategias educativas en la enseñanza-aprendizaje de

la disciplina geográfica y la reforma educativa por competencias en el salón de clases.

1) Distintivos psicopedagógicos del docente de Geografía. Pocos estudiantes de la Licenciatura en Geografía de la UAEM saben que al egresar se van a dedicar a la docencia en el nivel medio, medio superior y superior. Porque el objetivo principal de la Licenciatura, desde su creación, ha estado ligado a la investigación, difusión y vinculación del conocimiento geográfico. Nadie es preparado para ser docente, en el camino se va formando uno. En este sentido, la Facultad de Geografía se ha quedado limitada. Los profesores que deciden cobijar a la docencia como medio de subsistencia, son responsables de su formación. Además, deben sentir pasión por su quehacer profesional. El resultado será la creación de alumnos críticos y responsables de la difusión del conocimiento geográfico.

2) Tipologías del docente de Geografía. Es a través de la práctica educativa que se da en las nueve escuelas preparatorias dependientes de la UAEM como doy cuenta de las características del maestro de Geografía. El cuestionario aplicado para este objetivo arrojó datos particulares de la disciplina como los que describo a continuación: un promedio de 70 docentes atiende las necesidades educativas de la Geografía en los nueve planteles de la escuela preparatoria.

La contratación laboral por parte del director en turno permite que siga habiendo profesores de Geografía sin la formación científica y pedagógica, el problema es la apatía del docente por actualizarse en lo disciplinario, didáctico y pedagógico, esto se ha convertido en una práctica común entre los geógrafos y no geógrafos. En teoría y porque así lo establece la RIEMS, todo profesor en activo deberá certificarse en competencias. Seguir las fases que conducen al objetivo, desanima a muchos docentes de Geografía que por su condición laboral no cumplen con el requisito.

3) Estrategias educativas en la enseñanza-aprendizaje de la disciplina geográfica y la reforma educativa por competencias en el salón de clases. Para finalizar con el análisis de la trayectoria y conocimiento geográfico de los docentes que imparten la disciplina, he considerado pertinente incluir un apartado sobre estrategias educativas de la enseñanza-aprendizaje de la Geografía y la reforma educativa por competencias en el salón de clases. Mi reflexión va dirigida al nuevo modelo educativo por competencias, en su estructura se alude al programa de la asignatura y a la planeación como documentos que conducen el funcionamiento de la práctica docente. Por tanto, en cada clase de cincuenta minutos, el profesor de Geografía lleva a cabo la secuencia didáctica “apertura, desarrollo y cierre”. En cada fase y de acuerdo con la educación basada en competencias, es el docente quien resuelve elegir y utilizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan cumplir con las competencias disciplinares anotadas en el programa educativo.

De acuerdo con la investigación realizada, el profesor de Geografía utiliza estrategias de enseñanza y aprendizaje diversas en consonancia con el tema tratado en el momento. Lo más usual detectado a partir de la observación a mis coetáneos se reduce a la utilidad de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en cada fase de la secuencia didáctica. En la apertura se limita a la pregunta detonante, de cierta manera, el docente atrae el interés del alumno por la temática. Durante el desarrollo, se pudo constatar que el profesor de Geografía hace uso de los organizadores gráficos.

El cierre lo utiliza para concretar el tema mediante la reflexión para finalizar con la evaluación que bien puede quedar incompleta porque el tema no ha terminado. El tiempo de cincuenta minutos para una clase de Geografía es insuficiente si tomamos en cuenta que se deben llevar a cabo la aplicación de las tres fases de la secuencia didáctica: apertura, desarrollo y cierre.

Pregunta de investigación y su relación con el objetivo cuatro: *¿Reconocer a los sujetos de la enseñanza de la Geografía, en el contexto de la RIEMS y los sentidos elaborados en la UAEM?* Respuesta: los profesores que nos dedicamos a la enseñanza de la Geografía en el bachillerato de la UAEM, no fuimos preparados para dar clases. La facultad de Geografía se ha limitado en el compromiso, bajo la justificante de que su objetivo principal está ligado a la investigación, difusión y vinculación del conocimiento geográfico. La formación didáctica y pedagógica compete exclusivamente al profesor que imparte la Geografía. La práctica docente se desarrolla en función al nuevo modelo educativo, las competencias, su ejecución dista mucho de lo que marca la RIEMS. Cincuenta minutos es insuficiente para llevar a cabo la secuencia didáctica (apertura, desarrollo y cierre). En consecuencia, el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje son limitados, y a veces improvisados.

(3) *Propuestas de indagación a partir de mi trabajo.* He terminado la investigación y me siento satisfecho con los resultados alcanzados hasta ahora, no obstante, sé que en materia educativa falta mucho por hacer. Pienso que ninguna investigación está concluida, siempre habrá algo que se omitió, o simplemente cabe el entusiasmo de ampliar. Dicho así, mis propuestas de indagación presentan dos vertientes: la primera, definida como líneas de acción, necesarias desde mi perspectiva, para evaluar y dar seguimiento a la práctica docente de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM, en el contexto de la RIEMS; la segunda, anunciada como un semillero del conocimiento geográfico —de alcance nacional e internacional— que bien pueden ser abordadas por mis colegas geógrafos académicos y profesionales de la disciplina, identificados con la enseñanza de la Geografía.

- A poco menos de una década de haberse puesto en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), es preciso llevar a cabo una primera evaluación a los resultados obtenidos hasta el momento. La Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior (DENMS) es la instancia responsable de su ejecución. La

evaluación a la RIEMS deberá recopilar los significados creados por los actores educativos (alumnos, maestros y personal administrativo).

La necesidad de llevar a cabo una primera evaluación a la RIEMS, se debe entre otras cosas, a los rumores que se han generalizado en torno a su operatividad y permanencia: es una reforma que pronto pasara de moda; el uso y aplicación de las competencias docentes y disciplinares no han garantizado su efectividad debido a que su comprensión no ha quedado clara por los actores del proceso educativo (maestros y alumnos); el aprendizaje de los estudiantes se ve limitado al desarrollar las actividades integradoras, mismas que demandan tiempo para su cumplimiento; llevar a cabo las tres fases de la planeación didáctica (apertura, desarrollo y cierre) en cada clase, es un asunto de organización, no alcanza el tiempo, afirman los docentes. Estos son tan solo algunos de los comentarios que se escuchan, tras bambalinas, entre los profesores del bachillerato de la UAEM.

- La Facultad de Geografía de la UAEM, se ha reservado el derecho de formar y capacitar a los egresados que deciden cobijar a la docencia como un medio de subsistencia, y la academia general de Geografía tiene otras funciones como la elaboración de planes y programas de estudio, planeación didáctica y organización del inicio de clases, entre otras responsabilidades. Ante esta falta de compromiso, será conveniente la formación de grupos inter-colegiados entre los geógrafos docentes y los docentes que enseñan Geografía en el bachillerato.

El común denominador entre los dos tipos de profesores, es que ambos ejercen actividades y tareas propias de la Geografía. Son profesores, comenta Ramos, J. M. (2010) “no porque se hayan formado como docentes, sino porque se han reconfigurado a través de su propia trayectoria y hacen cosas como docentes y pretenden hacer cosas como estaría planteado en una formación como docente”. Reconocerlos como tal, es un asunto de ética

profesional. “Estamos perdiendo las habilidades de cooperación necesarias para el funcionamiento de una sociedad compleja” (Sennett, R., 2012, p. 23).

La formación de grupos inter-colegiados entre los docentes que imparten el conocimiento de la Geografía en el bachillerato de la UAEM, compromete a realizar algunas tareas como: la elaboración de material didáctico, instrumentos de evaluación, libro de texto, foros relacionados con las experiencias obtenidas durante la práctica docente, cursos de actualización, diplomados y especialidades.

- La creación de cuerpos académicos que tengan como finalidad la investigación educativa de la Geografía. El trabajo en equipo contribuye en la detección de problemas y propuestas de solución a la práctica docente y sentidos de la enseñanza de la Geografía. Son excesivos los estigmas que giran en torno a su enseñanza-aprendizaje, como ejemplo “la Geografía es aburrida, carece de conocimiento científico y no aporta soluciones a las problemáticas del entorno”. En otros términos, la Geografía ha quedado marginada en el ámbito académico. Suprimir los estigmas señalados, y más, es responsabilidad de quienes nos dedicamos a la tarea de su enseñanza, y la manera en cómo se transmite el conocimiento, no importa el nivel educativo donde esté incluida como asignatura.

El conocimiento geográfico es extraordinario, poco valorado y estudiado por los actores de la educación. No en pocas ocasiones ha quedado al margen de su desaparición en el ámbito académico, incluso reducida su enseñanza a un conocimiento básico y descriptivo. Su permanencia, abre la oportunidad de cambiar el estigma que se tiene de la disciplina geográfica. Los esfuerzos hasta ahora, no han sido en vano, pero insuficientes aún. Ante las adversidades publicadas, me permito sugerir, a partir del trabajo concluido, algunas líneas de investigación que bien pueden mejorar el panorama de la Geografía como disciplina científica y pedagógica.

- Un nuevo proyecto educativo fue anunciado para México, a partir de 2008. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Hasta ahora nada se sabe de su operatividad, efectividad o rechazo en las distintas modalidades e instituciones educativas del bachillerato que asumieron la responsabilidad desde el momento en que se adhieren al proyecto. La propuesta de investigación se encamina al compromiso de hilvanar los cabos sueltos que en materia educativa son realidad, con esto, se colocan al descubierto los aciertos y errores de la educación basada en competencias.
- En México, son poco menos de diez instituciones educativas a nivel superior que ofertan estudios de licenciatura en Geografía. La propuesta de investigación responde a la necesidad de conocer de qué manera incide, cada Facultad, en la formación del docente de Geografía. En contraste cual es la postura del profesor ante las adversidades.
- La Geografía es una disciplina científica y académica característica de la gran mayoría de países de América Latina. Su práctica educativa ha sido motivo de acalorados debates en eventos nacionales e internacionales. El Simposio Sobre Enseñanza de la Geografía, el Congreso Nacional de Geografía y los Encuentros de Geógrafos de América Latina (EGAL), son eventos donde se han presentado los más acalorados debates sobre la práctica educativa de la Geografía. La propuesta de investigación deriva en acciones conjuntas, con otros países de América Latina, necesarias para mejorar la práctica educativa de la Geografía en México.

Referencias bibliográficas

- Aboites, L. (2012). El último tramo, 1929-2000. En Escalante, P. (Coordinador). *Nueva historia mínima de México ilustrada*. (pp. 262-302). México: Colegio de México.
- Aguilar, C. (1985). *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana* (Tesis de maestría). México: CIEA-IPN.
- Bedolla, R. (2008). *El maestro, su papel en la sociedad y rol que desempeña en el ámbito educativo*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos62/el-maestro/el-maestro.shtml>
- Bachmann, L., Souto, P., Gurevich, R. y Fernández, M. V. (julio-diciembre 2011). Condiciones, Imaginarios y Prácticas para una Geografía en Cambio. *Revista Geográfica de América Central. Universidad Nacional, Heredia, vol. 2, pp. 1-17*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451744820051>
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. España: Hora.
- Braunstein, N. A. (1990). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis*. México: Siglo XXI.
- BUAP (1986). *La enseñanza media en la historia*. Recuperado de <http://www.alfonsocalderon.buap.mx/hist1.html>.
- Buitrago, O. (enero, 2005). La educación geográfica para un mundo en constante cambio. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, vol. X (N° 561)*. Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/b3w-561.htm>
- Capel, H. (1998). Una geografía para el siglo XXI. *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona*. Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/sn-19.htm>.
- Carabaña, J. y Lamo De Espinoza, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica. *Revista Española de Investigaciones Sociales, vol. I (1), 159-204*.
- Carreto, F. (marzo, 2005). *Tendencias de la Geografía en América Latina, una perspectiva desde los EGAL*. Trabajo presentado en el X Encuentro de Geógrafos de América Latina, Brasil.
- Carreto, F. (2016). *Los procesos académicos y las practicas institucionales en la Facultad de Geografía de la UAEMÉX. Significación y sentido institucional* (Tesis doctoral). México: UPN.

- Carreto, F. y Gonzalez, R. (julio, 2011). *Los contenidos geográficos en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)*. Trabajo presentado en el XIII Encuentro de Geógrafos de América Latina, Costa Rica.
- Castañeda, J. (2006). *La enseñanza de la geografía en México, una visión histórica: 1821-2005*. México: Plaza y Valdez.
- CEH (2013). VIII Simposio de Enseñanza de la Geografía en México (Convocatoria). Pachuca Hidalgo, México: CEH.
- Cerdá, A. (2001). *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México: UPN.
- Colín, F. O. (2012). *Siguiendo los pasos de la RIEMS. Reflexiones del actuar docente universitario*. Boletín N° 6. México: UAEM.
- Corenstein, M. (1996). *Método de Investigación en Educación III: La investigación interpretativa etnográfica*. México: MTE-ILCE-OEA.
- De la Torre, E. y Navarro, R. (1981). *Metodología de la investigación. Bibliográfica, archivística y documental*. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, E. (2008). *La Geografía en el siglo XXI, ¿está en crisis como ciencia o es sólo una crisis en el qué y el cómo se enseña en la actualidad? Una mirada reflexiva sobre la formación de profesores en Geografía para el tercer ciclo de la Educación General Básica y Educación Polimodal, ante constantes cambios sociales y educativos* (Tesis doctoral). Argentina: Universidad de El Salvador.
- Domínguez, S. I. (2013). Acercamiento a las prácticas docentes en el contexto de la Reforma (RIEMS) del Bachillerato Propedéutico del Estado de México: Elementos de construcción. *Congreso Virtual Internacional sobre Educación Media y Superior. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México*. Gobierno del Estado de México: México.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Argentina: Paidós.
- Escalante, P. (2012). *Nueva historia mínima de México ilustrada*. México: Colegio de México.
- Escamilla, I. (2003). *La enseñanza de la Geografía en México a inicios del siglo XXI. ¿Puede evolucionarse en los recursos utilizados en la Enseñanza de la Geografía?* México: Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 1 (Número 3). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/volumen1_num3_e/art8.pdf
- García, J. C., (2011). *12ª reunión nacional de incorporación y equivalencia de estudios. Puebla, 27 al 30 de septiembre de 2011*. Recuperado de <http://www.copeems.mx>.
- Gonzalbo, P. (2011). El virreinato y el nuevo orden. En Tanck de Estrada, D. (Coordinadora). *Historia mínima ilustrada: La educación en México*. (pp. 55-100). México: Colegio de México.
- González, C. (2007). *El significado de la evaluación docente para los Profesores de Educación Primaria Pública* (Tesis de maestría). México: UPN.
- González, R. (marzo, 2005). *La enseñanza de la Geografía en los Encuentros de Geógrafos de América Latina*. Trabajo presentado en el X Encuentro de Geógrafos de América Latina, Brasil.
- González, R. (2006). *La enseñanza de la Geografía en América Latina: una perspectiva desde los EGAL, 1987-2005* (Tesis de maestría). México: UAEM.
- Gonzalez, R. y Carreto, F. (abril, 2009). *La enseñanza de la Geografía en América Latina, sus paradigmas temáticos y orientaciones disciplinarias: un acercamiento desde los EGAL 1987-2007*. Trabajo presentado en el XII Encuentro de Geógrafos de América Latina, Uruguay.
- Gorostiaga, X. (2001). *Refundar la Universidad y la educación para construir la democracia y el desarrollo*. XIX Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos, Costa Rica.
- Greaves, C. (2011). La búsqueda de la modernidad. En Tanck de Estrada, D. (Coordinadora). *Historia mínima ilustrada: La educación en México*. (pp. 283-329). México: Colegio de México.
- Grimal, P. (2008). *Mitologías: del Mediterráneo al Ganges*. España: Gredos.
- Heller, A. (1991). *Historia y futuro ¿sobrevivirá la modernidad?* España: Península.
- Herrero, C. (2001). *La docencia, uno de los oficios del geógrafo*. España: Universidad Autónoma de Madrid.

- INEGI (2015). *Aspectos normativos y metodológicos*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/cuestionarios/>.
- Lee, E. y Serrano J. A. (2010). *Los significados de ser asesores técnicos pedagógicos. La investigación en el posgrado de la Universidad Autónoma Nacional*. México: UPN.
- Lira, A. (2014). La consolidación nacional (1853-1887). En Tanck de Estrada, D. (Coordinadora). *Historia mínima ilustrada: La educación en México*. (pp. 285-300). México: Colegio de México.
- Loyo, E. y Staples, A. (2011). Fin del siglo de un régimen. En Tanck de Estrada, D. (Coordinadora). *Historia mínima ilustrada: La educación en México*. (pp. 189-225). México: Colegio de México.
- Macías, A. (2009). La RIEMS, un fracaso anunciado. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 6, (12). Recuperado de http://www.odiseo.com.mx/2009/6_12/pdf/macias-riems.pdf
- Montes, E. y Romero, A. (noviembre, 2007). Concepciones Teóricas de los Docentes de Geografía. *Revista ORBIS / Ciencias Humanas, Universidad de Zulia, Año 3/ N° (7)*, 135-153. Recuperado de <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/8/Art7.pdf>
- Morán, P. (2012). *La evolución cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. México: UNAM.
- Moreno, A. y Marron, M. J. (1995). *Enseñar Geografía de la teoría a la práctica*. España: Síntesis.
- Olivera, R. (2006). La escuela pública como representación simbólica. Una lectura interpretativa sobre el interaccionismo simbólico. *Revista electrónica diálogos educativos, vol. 4 (40)*, 81-114.
- Osorio, M. del C. (Cronista del Plantel "Ignacio Ramírez Calzada" de la Escuela Preparatoria de la UAEM). (2006). *Crónica del Bachillerato Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México y su papel en el primer lustro del nuevo milenio*. México: UAEM.
- Pansza, M. (1986). *Elaboración de programas. Operatividad de la didáctica. Vol. 1*. México: Gernika.
- Pedroza, R. (1999). *Educación Media Superior en México. Realidad y Perspectiva*. facico: UAEM.
- Pérez, A. (1998). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En Villa, A. (1998). *Perspectivas y problemas de la función docente*. España: Narcea.

- Pérez De Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. España: Laerte.
- Pérez, D. (2002). *Educación media superior en el Estado de México: Análisis curricular*. México: ISCEEM.
- Pimienta, J. (2012). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson.
- Primero, L. (2008). *La práctica de la investigación educativa. La construcción del objeto de estudio desde la pedagogía de lo cotidiano*. México: UPN.
- Pulgarin, M. (2004). *Enseñanza de las Ciencias Sociales integradas desde el estudio del espacio geográfico*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Ramos, J. M. (2010). *Senderos de la ética. Gestión de recursos y acciones de ayuda*. México: UPN.
- Reyes, C. y Pérez, B. (2010). Devenir histórico de la Licenciatura en Geografía de la UAEM. En Pérez, B., Carreto, F., Reyes, C. (Coordinadores). *Experiencias del trabajo docente en la Facultad de Geografía de la UAEM, en el marco de la innovación curricular*. (pp. 15-54). Argentina: Dunken.
- Ritzer, G. (2001). *Teoría Sociológica Moderna*. España: McGraw-Hill.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: Cuadernos de Educación DIE.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rojas, R. (1982). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: UNAM.
- Sánchez, A. (1963). *Síntesis geográfica de México*. México: Trillas.
- Sánchez, R. (2008). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarrés, M. L. (Coordinadora). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (pp. 97-131). México: El Colegio de México-Porrúa.
- Sauer, C. (4, abril, 1956). *La educación de un geógrafo*. [Discurso ofrecido por el presidente honorario en la 52ª Reunión de la Asociación Norteamericana de Geógrafos, Canadá, traducción y presentación de Guillermo Castro H.]. Recuperado de <http://www.colorado.edu/geography/giw>

- SEP (2008a). *Competencias genéricas que expresan el perfil del egresado de la educación media superior*. Subsecretaría de educación media superior. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Competencias-Genericas.pdf>
- SEP (2008b). *Competencias disciplinares extendidas del sistema nacional del bachillerato*. Subsecretaría de educación media superior. Recuperado de http://www.cbttexiquiac.edu.mx/library/MatReforma/tol/Competencias_disciplinares_extendidas.pdf
- SEP (2011a). *Programas de Estudio. Guía para el maestro. Educación Básica. Geografía de México y del Mundo. Secundaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011b). 12^a. Reunión nacional de incorporación, revalidación y equivalencia de estudios, Puebla 27 al 30 de septiembre. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2156/1/images/10.pdf>.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. España: Anagrama.
- Serrano, J. A. (2004). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. México: UPN.
- Serrano, J. A. (enero, 2011). *Taller entrevistas y observaciones, principios y organización técnica*. México: UPN.
- Serrano, J. A. (2015). La entrevista: entre zozobras y salir victorioso en la indagación. En Clementino de Sousa, E. (Organizador). *(Auto) biografías y documentación narrativa. Redes de investigación y formación*. Universidad Federal de Bahía, Salvador: EDUFBA.
- Staples, A. (2011). El entusiasmo por la independencia. En Tanck de Estrada, D. (Coordinadora). *Historia mínima ilustrada: La educación en México*. (pp. 149-187). México: Colegio de México.
- Tanck de Estrada, D. (2011). *Historia mínima ilustrada: la educación en México*. México: Colegio de México.
- Tarrés, M. L. (2008). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.
- Trinca, D. (2006). Los Encuentros de Geógrafos de América Latina. *Revista Geográfica Venezolana*, vol. 47(1) 5.
- UATX (2012). XX Congreso Nacional de Geografía (Convocatoria). Tlaxcala: UATX.

- UAEM (1977). *Licenciatura en Geografía*. En Coloquio Interno de la Facultad de Humanidades-UAEM. México: UAEM.
- UAEM (1987). *Curso-taller de producción y aplicación de material didáctico*. México: CSE.
- UAEM (1991). *Currículo del bachillerato universitario. Programa de Estudio de Geografía*. México: UAEM.
- UAEM (2003). *Currículo del bachillerato universitario. Programa de Estudio de Geografía*. México: UAEM.
- UAEM (2006). *Reglamento de la Educación Media Superior*. México: UAEM.
- UAEM (2009a). *Currículo de la Licenciatura en Geografía (Plan de estudios "E")*. México: UAEM.
- UAEM (2009b). *Plan de Estudios "E" Licenciatura en Geografía*. México: UAEM.
- UAEM (2010). *Gaceta Universitaria. Currículo del Bachillerato Universitario 2009*. Número extraordinario, noviembre 2010. Época XIII, año XXVI, México: UAEM.
- UAEM (2011a). *Currículo del bachillerato universitario. Programa de la asignatura Geografía, ambiente y sociedad*. México: UAEM.
- UAEM (2011b). *Cuadro de compatibilidad*. México: UAEM.
- UAEM (2011c). *Gaceta Universitaria. Lineamientos para la realización de prácticas académicas de campo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Número extraordinario, febrero 2011. Época XIII, año XXVII, México: UAEM.
- UHC (2015). XV Encuentro de Geógrafos de América Latina (Convocatoria). Cuba: UHC.
- UJED (2009). X Coloquio Nacional de Formación Docente (Convocatoria). México: ANUIES.
- Vela, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. L. (Coordinadora). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (pp. 63-95). México: Porrúa.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. España: Paidós.
- Yentel, N. (2006). *Institución y cambio educativo. Una relación interferida*. Argentina: Lumen-Magisterio del Río de la Plata.
- Zorrilla, J. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: UNAM.

Material de entrevista grabada

E1-07032011, material de entrevista

E2-18032011, material de entrevista

E3-24032011, material de entrevista

E4-08042011, material de entrevista

E5-12042013, material de entrevista

Material de observación grabada

O1-08022012, material de observación

O2-10022012, material de observación

O3-16022012, material de observación

O4-09032012, material de observación

O5-21032012, material de observación

Material de cuestionario aplicado

C1-23012014, cuestionario aplicado

C2-23012014, cuestionario aplicado

C3-23012014, cuestionario aplicado

C4-23012014, cuestionario aplicado

C5-23012014, cuestionario aplicado

Anexos

Anexo 1

Entrevista 1

Fecha: 07 de marzo de 2011

Lugar: Plantel “Ángel María Garibay Kintana” de la Escuela Preparatoria

Persona entrevistada: E1

Función: Profesor Medio Tiempo Categoría A

Entrevistador: Raúl González Pérez

Tiempo: 46 minutos 56 segundos

Material: Teléfono celular Nokia

Contexto: La entrevista se llevó a cabo en el área donde se ubican los profesores de tiempo completo, en el plantel Ángel María Garibay Kintana, de la Escuela Preparatoria de la UAEM. Son las 12:50 horas del día 07 de marzo de 2011, llego a la escuela preparatoria, entro por la puerta principal, atravieso el estacionamiento lleno de coches. Paso por el patio aglomerado de alumnos, pienso que están en el descanso, entre clase y clase. Me dirijo al lugar de la cita sin problema alguno, en alguna ocasión trabajé en este espacio académico. Llego al lugar convenido para la cita, me dirijo al cubículo de mi informante, toco, nadie responde. Decido esperar en la sala donde se encuentran dos sillas, en una depositó algunos libros que llevo conmigo y en la otra me siento a esperar. Me dispongo a leer, con la finalidad de aprovechar el tiempo de espera.

13:05 horas. Mi informante llega. Nos saludamos, abre su cubículo, me invita a pasar. Observo a mí alrededor, y le comento que su espacio es demasiado pequeño. Todo en desorden. Comenta que está a cargo del Programa de Protección Civil de la preparatoria y que el cubículo lo ocupan como bodega. Platicamos de cosas triviales, y cuando toco el tema por el cual me encuentro ahí, me pregunta si la entrevista tiene un formato, le comento que no, pero que yo dirijo los cuestionamientos, según se desarrolle la entrevista.

Entrevista	Observaciones
<p>Entrevistador: Buenas tardes, gracias por estos momentos que me brindas para hacer esta entrevista, sin más preámbulo, me gustaría iniciar. Para ti, ¿qué significa impartir el conocimiento geográfico a nivel bachillerato?</p> <p>E1: Para mí, el conocimiento geográfico que ha sido transmitido desde muchas generaciones, desde nuestra formación profesional como licenciado en Geografía, tenemos ese compromiso, esa responsabilidad de transmitir el conocimiento a nivel de bachillerato, en una cultura general, en donde el muchacho se dé cuenta de la importancia del conocimiento geográfico. Tratar de entender todos aquellos fenómenos que se presentan en su entorno geográfico, y deducir en cierta manera, algunos problemas de carácter socio-económico, y de carácter ambiental.</p> <p>Como maestro de asignatura, me preocupa, y me ocupo de transmitir ese conocimiento. No con la finalidad de que este muchacho a nivel de bachillerato, se incline sobre lo que viene siendo la licenciatura, es como una opción más, nuestra intención, es que el mismo muchacho se involucre en el conocimiento de nuestra disciplina, para entender de todo lo que se presenta en su entorno geográfico.</p> <p>Entrevistador: Se han presentado varias reformas educativas al bachillerato de la UAEM. Desde tu perspectiva ¿Cuáles han sido las diferencias que tú consideras más notables?</p>	<p>3. TRANSMISION DE LA GEOGRAFIA EN EL BACHILLERATO</p> <p>3.1 Conocimiento geográfico</p> <p>El entrevistado plantea dos variantes del conocimiento geográfico. Enlazado a la Licenciatura en Geografía y a la responsabilidad y compromiso de transmisión de la Geografía en el bachillerato.</p> <p>Respecto a la primera variante, el entrevistado alude: <i>Para mí, el conocimiento geográfico que ha sido transmitido desde muchas generaciones, desde nuestra formación profesional como licenciado en Geografía, tenemos ese compromiso, esa responsabilidad de transmitir el conocimiento a nivel de bachillerato, en una cultura general, en donde el muchacho se dé cuenta de la importancia del conocimiento geográfico. Tratar de entender todos aquellos fenómenos que se presentan en su entorno geográfico, y deducir en cierta manera, algunos problemas de carácter socio-económico, y de carácter ambiental.</i></p> <p>En cuanto a la segunda variante, el entrevistado comenta: <i>Como maestro de asignatura, me preocupa, y me ocupo de transmitir ese conocimiento. No con la finalidad de que este muchacho a nivel de bachillerato, se incline sobre lo que viene siendo la licenciatura, es como una opción más, nuestra intención, es que el mismo muchacho se involucre en el conocimiento de nuestra disciplina, para entender de todo lo que se presenta en su entorno geográfico.</i></p> <p>[¿La Geografía solo se ve cómo transmisión?, ver Becher y sus relaciones, pág., cap. Ver cuadro de categorías de entrevista. 2, Para una segunda versión ¿Qué es transmisión? y los niveles de transmisión: profesionales y bachillerato].</p> <p>1 REFORMAS EDUCATIVAS EN EL BACHILLERATO Y SUS DESIGNIOS</p> <p>El entrevistado organiza el tema de las reformas educativas en el bachillerato, a partir de varios talantes: Tipologías de las reformas, alcances de las reformas y formación docente. En este último talante, el entrevistado incluye algunos particulares como el sentido y las debilidades en la formación docente.</p> <p>1.1 Precedentes de las reformas.</p>

<p>E1: Pues desde 1982, que nos dieron esa oportunidad de impartir clases a nivel de bachillerato. Desde mucho antes, en 1979, con un sistema de bachillerato basado en módulos; posteriormente, en 1982, con una reforma del bachillerato basada en esas tecnologías educativas; y, después, en 1982 hubo unas, digamos unas revisiones del plan de estudios; y, a final de cuentas, el propósito fundamental, es de cómo transmitir el conocimiento de la Geografía, a través de diferentes posturas. Esas posturas y esas cuestiones, meramente vienen de otro continente; estamos hablando de Europa, para nosotros, vemos como algo novedoso. Pero, para nuestro tiempo son reformas impuestas, o son determinadas por algunos intereses, principalmente económicos, con carácter educativo.</p> <p>Yo veo como una reforma, la posibilidad como su nombre lo dice, hacer cambios, cambios significativos, no se trata de hacer esos cambios significativos nada más a nivel de papel, sino que también de buenas intenciones. Y esas reformas que se han presentado, me parecen interesantes. Sin embargo, apenas estamos entrando a esa dinámica, cuando vemos la necesidad de hacer otra reforma, y a final de cuentas, no aterrizamos en algo concreto.</p> <p>Entrevistador: Estás tocando algo muy importante, sobre todo lo que se refiere a la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) ¿Qué opinas al respecto? o ¿qué sentido tiene para ti, ésta reforma?</p> <p>E1: La reforma institucional del bachillerato, la RIEMS, es una obligación de toda institución del nivel medio superior: pero todas las universidades</p>	<p>Respecto a los particulares de cada una de las reformas educativas en el nivel medio superior, el entrevistado comenta: <i>Pues desde 1982, que nos dieron esa oportunidad de impartir clases a nivel de bachillerato. Desde mucho antes, en 1979, con un sistema de bachillerato basado en módulos; posteriormente, en 1982, con una reforma del bachillerato basada en esas tecnologías educativas; y, después, en 1982 hubo unas, digamos unas revisiones del plan de estudios; y, a final de cuentas, el propósito fundamental, es de cómo transmitir el conocimiento de la Geografía, a través de diferentes posturas. Esas posturas y esas cuestiones, meramente vienen de otro continente; estamos hablando de Europa, para nosotros, vemos como algo novedoso. Pero, para nuestro tiempo son reformas impuestas, o son determinadas por algunos intereses, principalmente económicos, con carácter educativo.</i></p> <p>[Revisar artículo: “Crónica del Bachillerato Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México y su papel en el primer lustro del nuevo milenio”. M. en E. P. D. Maricela del Carmen Osorio García. Cronista del Plantel “Ignacio Ramírez Calzada” de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México].</p> <p>1.2 Alcances de una reforma</p> <p>En sus palabras, el entrevistado opina sobre los alcances que presenta una reforma educativa: <i>Yo veo como una reforma, la posibilidad como su nombre lo dice, hacer cambios, cambios significativos, no se trata de hacer esos cambios significativos nada más a nivel de papel, sino que también de buenas intenciones. Y esas reformas que se han presentado, me parecen interesantes. Sin embargo, apenas estamos entrando a esa dinámica, cuando vemos la necesidad de hacer otra reforma, y a final de cuentas, no aterrizamos en algo concreto.</i></p> <p>El entrevistado enfatiza en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS): <i>...la RIEMS, es una obligación de toda institución del nivel medio superior: pero todas las universidades tienen que</i></p>
--	---

tienen que involucrarse en esta reforma, todo lo que viene siendo, los diferentes tipos de bachillerato, hay que considerar que los bachilleratos son a nivel de técnico, a nivel humanístico y a nivel pedagógico.

Nosotros estamos, al decir nosotros, es que la mayor parte de los colegas están involucrados tanto en bachillerato tecnológico, como el bachillerato universitario. De ahí, entonces, la situación, si va a ver una reforma, debe haber una reforma, pero a nivel de fondo, a nivel de raíz. No nada más porque algún color lo propone, y que al final de cuentas, hay que entrar en la dinámica de esos cambios, sino que simplemente hay que hacerlos, pero de raíz.

Entrevistador: La RIEMS tiene como propósito capacitar a los profesores a través del programa de formación docente de educación media superior, (PROFORDEMS). Tengo entendido que ya hiciste el diplomado ¿Qué te deja ese diplomado?

E1: Una pregunta muy interesante, y aquí yo creo que vamos a ventilar muchas cuestiones. Se trata de una capacitación. Una capacitación para los profesores, para todos aquellos que estamos involucrados en la noble tarea de enseñar. Tenemos una obligación de seguir aprendiendo.

Sin embargo, a través de ese tipo de capacitaciones hay muchas lagunas que parecen océanos, por qué... porque a final de cuentas estamos supeditados a cubrir cierta cantidad de documentos, a través de las evaluaciones correspondientes a Universidad, y no nos preocupamos tanto en lo que está más allá de esa capacitación.

Afortunadamente, ya cubrimos ese diplomado basado en competencias, sin embargo, en lo particular, vimos una serie de debilidades, en el sentido siguiente, para hablar de una capacitación de los profesores de ese famoso PROFORDEMS, deben de iniciar de la cabeza directiva. Desgraciadamente o afortunadamente, exigen los mismos directivos que se actualice el maestro a través del diplomado basado en competencias, pero ni ellos mismos han recibido ese curso de capacitación. Yo iría primero a que lo tomen los directivos para entender todas esas cuestiones, y

involucrarse en esta reforma, todo lo que viene siendo, los diferentes tipos de bachillerato, hay que considerar que los bachilleratos son a nivel de técnico, a nivel humanístico y a nivel pedagógico. [Revisar documento sobre la RIEMS y los propósitos de cada bachillerato].

El entrevistado agrega: ...si va a ver una reforma, debe haber una reforma, pero a nivel de fondo, a nivel de raíz. No nada más porque algún color lo propone, y que al final de cuentas, hay que entrar en la dinámica de esos cambios, sino que simplemente hay que hacerlos, pero de raíz.

1.3 Formación docente en competencias

El entrevistado apunta que el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS): *Se trata de una capacitación. Una capacitación para los profesores, para todos aquellos que estamos involucrados, en la noble tarea de enseñar. Tenemos una obligación de seguir aprendiendo. [Revisar documento sobre el PROFORDEMS].*

El entrevistado comenta que el PROFORDEMS, presenta una serie de irregularidades: *...hay muchas lagunas que parecen océanos, por qué... porque a final de cuentas estamos supeditados a cubrir cierta cantidad de documentos, a través de las evaluaciones correspondientes a Universidad, y no nos preocupamos tanto en lo que está más allá de esa capacitación.*

El entrevistado complementa al respecto: *...en lo particular, vimos una serie de debilidades, en el sentido siguiente, para hablar de una capacitación de los profesores, de ese famoso PROFORDEMS, deben de iniciar de la cabeza directiva. Desgraciadamente o afortunadamente, exigen los mismos directivos que se actualice el maestro a través del diplomado basado en competencias, pero ni ellos mismos han recibido ese curso de capacitación. Yo iría primero a que lo tomen los directivos para entender todas esas cuestiones, y*

que bajara esa información a nivel de todos esos maestros que están frente a grupo, porque no es lo mismo decir hay que hacerlo, que ya lo hice.

Hay maestros que han cursado el diplomado, se han certificado. Pero, a final de cuentas, su modo de decir las cosas, simplemente no sirve para nada; porque es una satisfacción a nivel personal; porque uno es responsable de esa transmisión del conocimiento. Uno procura llevar a cabo todas esas ideas que se llevaron a cabo en lo que es el diplomado; pero resulta que se nos presentan una serie de irregularidades, problemas, obstáculos, frenos, y todo lo demás. Porque no nada más es llevar ese famoso diplomado, que al final de cuentas es un mundo de tareas, "tarellitas", y todo lo demás. En donde nunca nos pusimos de acuerdo, en cierta manera, porque hubo hasta conflictos de cómo trabajar una actitud colaborativa. Entonces, una de las situaciones, si va a haber este tipo de capacitación, pues que tenga, también, digamos buenos resultados. Porque, a final de cuentas, no se tiene digamos esa oportunidad de decir, bueno sí, nos fue útil. Pero de una forma muy particular, no como institución. Porque, a final de cuentas, llegamos a nuestra institución y hacemos lo que queremos.

Entrevistador: Para ti ¿qué son las competencias?

E1: ¿Las competencias? Yo las puedo considerar como un conjunto de todos aquellos conocimientos que se pueden llevar a cabo, o que se pueden utilizar para llegar a un conocimiento significativo de cualquier disciplina. Si nosotros estamos hablando de competencias, tenemos que definir competencias laborales, competencias docentes y competencias académicas.

Estamos involucrados en el bachillerato a nivel de

que bajara esa información a nivel de todos esos maestros que están frente a grupo, porque no es lo mismo decir hay que hacerlo, que ya lo hice.

Además, agrega: hay maestros que han cursado el diplomado, se han certificado. Pero, a final de cuentas, su modo de decir las cosas, simplemente no sirve para nada; porque es una satisfacción a nivel personal; porque uno es responsable de esa transmisión del conocimiento. Uno procura llevar a cabo todas esas ideas que se llevaron a cabo en lo que es el diplomado; pero resulta que se nos presentan una serie de irregularidades, problemas, obstáculos, frenos, y todo lo demás. Porque no nada más es llevar ese famoso diplomado, que al final de cuentas es un mundo de tareas, "tarellitas", y todo lo demás. En donde nunca nos pusimos de acuerdo, en cierta manera, porque hubo hasta conflictos de cómo trabajar una actitud colaborativa. Entonces, una de las situaciones, si va a haber este tipo de capacitación, pues que tenga, también, digamos buenos resultados. Porque, a final de cuentas, no se tiene digamos esa oportunidad de decir, bueno sí, nos fue útil. Pero de una forma muy particular, no como institución. Porque, a final de cuentas, llegamos a nuestra institución y hacemos lo que queremos.

1 REFORMAS EDUCATIVAS EN EL BACHILLERATO Y SUS DESIGNIOS

1.3 Formación docente en competencias

El entrevistado organiza el tema de la formación docente en competencias, a partir de varios talantes: competencias, diferencias entre el bachillerato tecnológico y universitario y formación docente. En relación con el primer talante, el entrevistado opina: *¿Las competencias? Yo las puedo considerar como un conjunto de todos aquellos conocimientos que se pueden llevar a cabo, o que se pueden utilizar para llegar a un conocimiento significativo de cualquier disciplina. Si nosotros estamos hablando de competencias, tenemos que definir competencias laborales, competencias docentes y competencias académicas.*

[Revisar documento RIEMS sobre la definición de competencias].

Para el segundo talante, el entrevistado encuentra la diferencia entre las competencias del bachillerato tecnológico y las competencias del bachillerato universitario. En cuanto al primero, el

universidad humanística, y, por un lado, el bachillerato tecnológico nos lleva de gane, porque ellos están practicando el bachillerato basado en competencias desde siempre.

A nivel de bachillerato, en el cual estamos involucrados, nos va a costar trabajo, y nos está costando trabajo. Porque nosotros impartimos el conocimiento para una cultura general, en donde el mismo bachillerato, o el bachiller, van a tener opción a elegir una carrera. Entonces, todas esas competencias son un conjunto de instrumentos, de habilidades, que el mismo maestro va a llevar a cabo, o que va a utilizar para llegar a un conocimiento significativo.

Entrevistador: Bueno, se ha reformado últimamente un programa de Geografía, el programa denominado Geografía, ambiente y sociedad, ¿Qué opinas de los nuevos contenidos que presenta este programa?

E1: Los contenidos son los mismos, no lo he analizado totalmente, lo he tenido en mis manos, lo he leído, yo no lo entiendo porque no tiene ni pies ni cabeza. Sin embargo, las temáticas son las mismas, lo único que se incorporó son las posibles competencias que se puedan realizar; pero también involucradas algunas actividades, como la forma de evaluar, una evaluación continua. Yo lo veo como un programa en donde no se tiene una, digamos, una continuidad lógica, sino que hay una serie de pegotes en donde se tiene la idea. Pero, esa idea no se aterriza en algo significativo. Yo lo veo como un programa que es muy repetitivo, en cuanto al conocimiento. En cuanto a los módulos que están presentando: como es el primer módulo, acerca de la ciencia geográfica; el segundo, de cartografía; el tercero, es del área de Geografía física; y un cuarto, sobre el área socio-económica. En donde se ha rasurado, en cierta manera, el módulo cinco, que correspondía a Geografía del riesgo que la pasaron al módulo tres, donde está Geografía física.

entrevistado expresa: ...*el bachillerato tecnológico nos lleva de gane, porque ellos están practicando el bachillerato basado en competencias desde siempre.*

Respecto al bachillerato universitario, el entrevistado advierte: *A nivel de bachillerato, en el cual estamos involucrados, nos va a costar trabajo, y nos está costando trabajo, porque nosotros impartimos el conocimiento para una cultura general, en donde el mismo bachillerato, o el bachiller, van a tener opción a elegir una carrera, entonces todas esas competencias son un conjunto de instrumentos, de habilidades, que el mismo maestro, va a llevar a cabo, o que va a utilizar para llegar a un conocimiento significativo.*

2 LA GEOGRAFÍA EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA

El entrevistado organiza a la geografía en el contexto de la reforma, a partir de las siguientes condicionantes: El programa de geografía por competencias, planeación de la enseñanza y peripecias en la academia.

2.1 El Programa de Geografía por competencias

En cuanto al programa de geografía por competencias, el entrevistado afirma que éste no tiene secuencia en su estructura y advierte que: *Los contenidos son los mismos, no lo he analizado totalmente, lo he tenido en mis manos, lo he leído, yo no lo entiendo porque no tiene ni pies ni cabeza. Sin embargo, las temáticas son las mismas, lo único que se incorporó son las posibles competencias que se puedan realizar; pero también involucradas algunas actividades, como la forma de evaluar, una evaluación continua. Yo lo veo como un programa en donde no se tiene una, digamos, una continuidad lógica, sino que hay una serie de pegotes en donde se tiene la idea. Pero, esa idea no se aterriza en algo significativo. Yo lo veo como un programa que es muy repetitivo, en cuanto al conocimiento. En cuanto a los módulos que están presentando: como es el primer módulo, acerca de la ciencia geográfica; el segundo, de cartografía; el tercero, es del área de Geografía física; y un cuarto, sobre el área socio-económica. En donde se ha rasurado, en cierta manera, el módulo cinco, que correspondía a Geografía del riesgo que la pasaron al módulo tres, donde esta Geografía física.* [Revisar propuestas de contenido de programas de Geografía. Cabe señalar que la

<p>Entrevistador: Sin embargo, se tiene el compromiso institucional, digámoslo así, de utilizar este programa de <i>Geografía, ambiente y sociedad</i>. Ante esta situación ¿cómo llevas a cabo una clase, a partir de una temática, y en función al nuevo programa de Geografía?</p> <p>E1: Al inicio del semestre, lo digo en cierta manera que es lo que se presentó al no tener el documento oficial, el documento en forma física en las manos. En una de las instituciones en donde yo trabajo, pidieron la programación y la planeación de actividades. Al no tenerlo, lo planeamos con el viejo programa de Geografía, ambiente y sociedad del 2003. No hubo ninguna situación en particular, todos nos basamos en el constructivismo. Manejamos los cinco módulos del programa.</p> <p>Sin embargo, en el mes de febrero, se convocó a una reunión para socializar el nuevo programa, y en esa socialización se presentó el programa con el mismo nombre de <i>Geografía, ambiente y sociedad</i>. Ya de una supuesta reestructuración, una revisión más que nada de ese mismo programa, y en un momento dado, para echarlo a andar, para no confundir a los muchachos, simplemente saben que lo manejamos con el viejo programa. Pero aquí está el nuevo programa y vamos a hacer una serie de traslapes. Vamos a incorporar algunos elementos, principalmente basado en competencias, eso desde el punto de vista particular.</p> <p>Ahora, si nos vamos a nivel de academia. En cada plantel están haciendo cosas diferentes. Es decir, no hay una unificación de criterios, ni en el mismo plantel. ¿Por qué?... porque los profesores tienen diferentes horarios. Porque los maestros tienen la forma de impartir su clase con el viejo programa. En donde todavía no se aterriza bien cuál es la intención de este nuevo programa. ¿Por qué?... porque muchos de los maestros de la academia de Geografía, no han llevado el curso de las famosas</p>	<p>RIEMS no estructura programas. La RIEMS sugiere lineamientos para la estructuración de contenidos. En cada Universidad, equipos, elaboran los programas. Para el caso de la UAEM, la academia de Geografía diseñó el programa que el entrevistado comenta. Ver nota en el cuaderno de investigación del día, 101011]</p> <p>2.3 Peripecias en la academia</p> <p>El entrevistado afirma que aún no tiene el documento oficial del nuevo programa de Geografía, por lo que recurre al viejo programa del plan 2003 para hacer su planeación: <i>Al inicio del semestre, lo digo en cierta manera que es lo que se presentó, al no tener el documento oficial, el documento en forma física en las manos, en una de las instituciones, en donde yo trabajo, pidieron la programación y la planeación de actividades. Al no tenerlo, lo planeamos con el viejo programa de geografía, ambiente y sociedad del 2003.</i></p> <p>El entrevistado agrega: <i>Sin embargo, en el mes de febrero, se convocó a una reunión para socializar el nuevo programa, y en esa socialización se presentó el programa con el mismo nombre de Geografía, ambiente y sociedad. Ya de una supuesta reestructuración, una revisión más que nada de ese mismo programa, y en un momento dado, para echarlo a andar, para no confundir a los muchachos, simplemente saben que lo manejamos con el viejo programa. Pero aquí está el nuevo programa y vamos a hacer una serie de traslapes. Vamos a incorporar algunos elementos, principalmente basado en competencias, eso desde el punto de vista particular.</i></p> <p>El entrevistado señala que en la escuela donde trabaja, desconocen el nuevo programa, y subsisten prácticas añejas al momento de hacer la planificación: <i>Ahora, si nos vamos a nivel de academia. En cada plantel, están haciendo cosas diferentes. Es decir, no hay una unificación de criterios, ni en el mismo plantel. ¿Por qué?... porque los profesores tienen diferentes horarios. Porque los maestros tienen la forma de impartir su clase con el viejo programa. En donde todavía no se aterriza bien cuál es la intención de este nuevo programa.</i></p> <p>El entrevistado resalta, que las prácticas añejas en</p>
--	--

competencias. Ese famoso diplomado. Ni mucho menos se ha socializado. Se socializó a nivel de presidentes del área, no se ha bajado a una socialización de la academia correspondiente a cada plantel. Entonces cada uno en particular, estamos campechaneando información del viejo programa con el nuevo, y a final de cuentas, no estamos llevando ni uno ni otro.

En lo particular. Yo, Ramiro Jiménez Tello, le estamos haciendo de esa manera, por la premura de tiempo. ¿Por qué?, por la exigencia a cuestiones administrativas de entregar una planeación antes de que inicie el semestre, y este programa se entregó un mes después de haber iniciado las clases, entonces no podemos hacer una planeación con un programa que desconocemos, por lo tanto, tuvimos que recurrir a ese viejo programa.

Entrevistador: Sin embargo, yo veo que el compromiso como docente es muy fuerte. Entonces ante esta situación, que nos comentas tú. Pues debemos estar preparados, como para poder implementar estrategias didácticas, recursos didácticos, y sobre todo la evaluación, ¿Qué me puedes decir al respecto, primero sobre las estrategias didácticas? ¿Utilizas algunas estrategias en especial?

E1: En apego a las condiciones de los ambientes. Hablamos de los ambientes como el famoso ambiente del salón de clase. La posibilidad de extender ese ambiente hacia algunos espacios físicos, salidas académicas, o simplemente utilizar otro tipo de estrategias. Lo hemos intentado, inclusive, pues hemos experimentado una serie de estrategias para ver de qué manera funcionan. Pero, al no funcionar por el hecho de tener grupos muy numerosos, cerca de cincuenta muchachos en espacios de tres por tres. Más aparte el famoso pintarrón y las condiciones del sistema eléctrico. No nos permite ir más allá de, digamos, de enseñar como lo tradicional. Una exposición oral del profesor a través de una serie de ejercicios, a través de lluvia de ideas, y lógicamente, tiene que... pues involucrar algunas cuestiones.

la planificación, se deben a que: *...muchos de los maestros de la academia de Geografía, no han llevado el curso de las famosas competencias. Ese famoso diplomado...Entonces cada uno en particular, estamos campechaneando información del viejo programa, con el nuevo, y a final de cuentas, no estamos llevando ni uno ni otro.*

[Investigar ¿cuáles son las condiciones académicas de los profesores que imparten la asignatura de geografía, en cada plantel educativo?]

En sus palabras, el entrevistado reitera: *En lo particular. Yo, Ramiro Jiménez Tello, le estamos haciendo de esa manera, por la premura de tiempo. ¿Por qué?, por la exigencia a cuestiones administrativas de entregar una planeación antes de que inicie el semestre, y este programa se entregó un mes después de haber iniciado las clases, entonces no podemos hacer una planeación con un programa que desconocemos, por lo tanto, tuvimos que recurrir a ese viejo programa.*

3. TRANSMISION DE LA GEOGRAFIA EN EL BACHILLERATO.

3.2 Estrategias de aprendizaje

Con referencia a la segunda subcategoría de la transmisión de la geografía en el bachillerato, el entrevistado arguye: *En apego a las condiciones de los ambientes. Hablamos de los ambientes, como el famoso ambiente del salón de clase. La posibilidad de extender ese ambiente hacia algunos espacios físicos, salidas académicas, o simplemente utilizar otro tipo de estrategias. Lo hemos intentado. Inclusive, pues hemos experimentado una serie de estrategias para ver de qué manera funcionan. Pero, al no funcionar por el hecho de tener grupos muy numerosos, cerca de cincuenta muchachos en espacios de tres por tres. Más aparte el famoso pintarrón y las condiciones del sistema eléctrico. No nos permite ir más allá de, digamos, de enseñar como lo tradicional. Una exposición oral del profesor a través de una serie de ejercicios, a través de lluvia de ideas, y lógicamente, tiene que... pues involucrar algunas cuestiones.*

2.2 Planeación de la enseñanza.

En lo particular yo empiezo mi clase en cuanto a una serie de preguntas, y sobre esas preguntas. ¿Cuál es el propósito? ¿Qué se pretende cubrir en esos treinta y cinco minutos? y sobre eso, ¿cuál es el producto que vamos a entregar? es lo que estamos haciendo en lo particular. Estamos involucrando algunas cuestiones, un tema y sobre ese tema ¿Cuál es el propósito? y sobre ese propósito ellos entregan un producto, de tal manera que ese producto se va a calificar.

Es decir, estamos tratando de llevar una evaluación continua en donde ya no se trata de pasar lista, y hasta ahí nada más, sino que con el mismo producto que se tiene, eso simplemente son las evidencias del ejercicio diario que se está haciendo. Pero si el muchacho tiene siete, nueve materias lo comparan: “Maestro es que usted está pidiendo mucho trabajo y resulta que otros maestros simplemente no dicen nada”. La cosa es tanto de que se tiene que hacer individualmente, no se tiene que hacer para que se vea algo significativo, entonces nosotros involucramos una serie de estrategias, una serie de dinámicas en un momento dado.

Yo los he sacado a la parte alta del área verde y resulta que me dicen los mismos directivos, los mismos administrativos, profesor ¿por qué los saca sin autorización? Maestro en la reforma del bachillerato proponen una serie de ¿qué?, escenarios, una serie de ¿qué?, ambientes. Este es mi ambiente, porque estoy dando Geografía. ¡No! Usted debe pedir permiso, además, debe informar a qué hora sale del salón y a qué hora va a regresar. Entonces por ese lado, yo les digo a los mismos directivos, que ellos también se pongan las pilas. Si uno como docente también se pone las pilas en el momento de incorporar algunas estrategias, algunas dinámicas basadas en competencias. Que también ellos estén enterados de las condiciones en que tenemos que dar la clase.

Para la segunda condicionante, el entrevistado argumenta: *En lo particular yo empiezo mi clase en cuanto a una serie de preguntas, y sobre esas preguntas. ¿Cuál es el propósito? ¿Qué se pretende cubrir en esos treinta y cinco minutos? y sobre eso, ¿cuál es el producto que vamos a entregar? es lo que estamos haciendo en lo particular. Estamos involucrando algunas cuestiones, un tema y sobre ese tema ¿Cuál es el propósito? y sobre ese propósito ellos entregan un producto, de tal manera que ese producto se va a calificar.*

3.3 Evaluación del aprendizaje

Para la evaluación del aprendizaje, el entrevistado comenta: *...estamos tratando de llevar una evaluación continua en donde ya no se trata de pasar lista, y hasta ahí nada más, sino que con el mismo producto que se tiene, eso simplemente son las evidencias del ejercicio diario que se está haciendo. Pero si el muchacho tiene siete, nueve materias lo comparan: “Maestro es que usted está pidiendo mucho trabajo y resulta que otros maestros simplemente no dicen nada”. La cosa es tanto de que se tiene que hacer individualmente, no se tiene que hacer para que se vea algo significativo, entonces nosotros involucramos una serie de estrategias, una serie de dinámicas en un momento dado.*

3.2 Estrategias de aprendizaje

El entrevistado advierte la necesidad de llevar a cabo prácticas de campo, como una estrategia más de aprendizaje. Comenta al respecto: *Yo los he sacado a la parte alta del área verde y resulta que me dicen los mismos directivos, los mismos administrativos, profesor ¿por qué los saca sin autorización? Maestro en la reforma del bachillerato proponen una serie de ¿qué?, escenarios, una serie de ¿qué?, ambientes. Este es mi ambiente, porque estoy dando Geografía. ¡No! Usted debe pedir permiso, además, debe informar a qué hora sale del salón y a qué hora va a regresar. Entonces por ese lado, yo les digo a los mismos directivos, que ellos también se pongan las pilas. Si uno como docente también se pone las pilas en el momento de incorporar algunas estrategias, algunas dinámicas basadas en competencias. Que también ellos estén enterados de las condiciones en que tenemos que dar la clase.*

<p>Entrevistador: ¿Consideras que hay entonces limitantes? digamos para llevar a cabo tu trabajo, y no sólo eso, sino que también por lo que escuché, limitantes en cuanto a tus recursos didácticos.</p> <p>E1: Definitivamente ¿cuáles son esas limitantes? Las limitantes es que no tenemos aulas ex profesas para unas proyecciones, que en un momento dado es fundamental. No tenemos esa posibilidad de salir más allá de cuatro paredes. No sé, los demás colegas cómo lo estén desarrollando en sus espacios.</p> <p>En relación con la Prepa cuatro no hay ningún problema en salir. Pero en Prepa cinco, si no se encuentra uno físicamente en el salón, empiezan a buscarlo, y piensan que uno está haciendo un día de campo.</p> <p>Entrevistador: Mencionas dos preparatorias, debo suponer que en ambas trabajas, y que en cada una de ellas la situación institucional es diferente.</p> <p>E1: Sí, porque en una prepa hay apoyo, y en otra no, lo tengo que decir, y esa es la realidad, la realidad en el sentido de que no ven más allá de la punta de su nariz. Mientras en otras instituciones, en otra institución, hablo de la cuatro, hay posibilidad, hay apertura, hay esa confianza de decir: sabe qué maestro, voy a pasar lista en el salón, y me voy a desplazar a un lugar del mismo campo, y saben los directivos que estamos cumpliendo en tiempo y forma nuestra actividad.</p> <p>Mientras que en la cinco, pues resulta que es diferente, necesitamos un espacio para un video, y resulta que siempre está ocupado por nada más algunos profesores, los demás quedan fuera, si requerimos otro tipo de material, no hay, entonces hablamos de esa situación, del requerimiento de todo tipo de infraestructura, apoyo que sea significativo; claro, nosotros tenemos el</p>	<p>4. MEDURAS Y DESLICES EN LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO</p> <p>El entrevistado opina sobre la transmisión del conocimiento, existen algunas medidas y deslices a tomar en cuenta: apoyos o limitantes institucionales, satisfacción por el quehacer docente e improvisación de profesores.</p> <p>4.1 Apoyos o limitantes institucionales</p> <p>El entrevistado asegura que existen ciertas limitantes institucionales que impiden la transmisión del conocimiento geográfico: <i>Definitivamente ¿cuáles son esas limitantes? Las limitantes es que no tenemos aulas ex profesas para unas proyecciones, que en un momento dado es fundamental. No tenemos esa posibilidad de salir más allá de cuatro paredes. No sé, los demás colegas cómo lo estén desarrollando en sus espacios.</i></p> <p>El entrevistado refiere que las limitantes institucionales son diferentes en cada espacio académico: <i>En relación con la Prepa cuatro no hay ningún problema en salir. Pero en Prepa cinco, si no se encuentra uno físicamente en el salón, empiezan a buscarlo, y piensan que uno está haciendo un día de campo.</i></p> <p>El entrevistado reitera: <i>Sí, porque en una prepa hay apoyo, y en otra no, lo tengo que decir, y esa es la realidad, la realidad en el sentido de que no ven más allá de la punta de su nariz. Mientras en otras instituciones, en otra institución, hablo de la cuatro, hay posibilidad, hay apertura, hay esa confianza de decir: sabe qué maestro, voy a pasar lista en el salón, y me voy a desplazar a un lugar del mismo campo, y saben los directivos que estamos cumpliendo en tiempo y forma nuestra actividad.</i></p> <p>El entrevistado amplía su diálogo: <i>Mientras que en la cinco, pues resulta que es diferente, necesitamos un espacio para un video, y resulta que siempre está ocupado por nada más algunos profesores, los demás quedan fuera, si requerimos otro tipo de material, no hay, entonces hablamos de esa situación, del requerimiento de todo tipo de infraestructura, apoyo que sea significativo; claro,</i></p>
---	--

compromiso de elaborar nuestros materiales didácticos, y lo hacemos con todo el gusto, pero en un momento dado, cuando requerimos apoyo de otra índole, simplemente se niega y entonces tenemos que adecuar, nosotros tenemos que innovar o modificar, por lo tanto, si llevamos una serie de estrategias a seguir, resulta de que se rompe el esquema, y nosotros tenemos que improvisar, en esa improvisación nos pueden salir bien las cosas, pero hay veces que por lo regular, ¡no! porque influyen otro tipo de factores.

Entrevistador: Ante esas irregularidades ¿qué sugerirías?

E1: yo sugeriría que en lo que viene siendo el ámbito de la capacitación, una capacitación previa de los directivos, tanto los directores, la gente que está involucrada en lo que es la administración, la gestión para conseguir los recursos, deben de meterse a ese curso de capacitación, y posteriormente los maestros que están en aula, que están frente al grupo, verdad.

Que reciban la capacitación, pero no nada más es una capacitación, sino también se requieren apoyos logísticos: que los grupos de alumnos sean los adecuados para llegar a un aprendizaje basado en competencias, mínimo o máximo, veinticinco o treinta y cinco muchachos, tenemos grupos, cerca de cincuenta, sesenta.

Entonces hay que unificar ese tipo de criterios, pero también con fundamentación de todos los apoyos colaterales, yo le llamo así, es decir, no nada más es la buena disposición, y la buena intención y la capacitación del maestro.

De nada sirve una buena capacitación, tener grado de maestría, doctorados, y todo lo demás, pero, y si las condiciones para la enseñanza no es oportuna, que no hay contactos, no hay una buena iluminación, que masificación de grupo, aparte, los cincuenta minutos, las cuestiones administrativas, de que hay que pasar lista, hacer la evaluación, todo en cincuenta minutos, más aparte, situaciones como suspensiones de clase, o que maestro me da permiso para hablar de cualquier detalle, menos tiempo de clases.

Entonces todo el apoyo debe ser conjunto, y la

nosotros tenemos el compromiso de elaborar nuestros materiales didácticos, y lo hacemos con todo el gusto, pero en un momento dado, cuando requerimos apoyo de otra índole, simplemente se niega y entonces tenemos que adecuar, nosotros tenemos que innovar o modificar, por lo tanto, si llevamos una serie de estrategias a seguir, resulta de que se rompe el esquema, y nosotros tenemos que improvisar, en esa improvisación nos pueden salir bien las cosas, pero hay veces que por lo regular, ¡no! porque influyen otro tipo de factores.

1.3 Formación docente en competencias

Como parte de la formación docente, el entrevistado advierte algunas debilidades y comenta: *...yo sugeriría que en lo que viene siendo el ámbito de la capacitación, una capacitación previa de los directivos, tanto los directores, la gente que está involucrada en lo que es la administración, la gestión para conseguir los recursos, deben de meterse a ese curso de capacitación, y posteriormente los maestros que están en aula, que están frente al grupo...*

El entrevistado continúa su discurso sobre las debilidades en la formación docente, ahora lo hace sobre lo que él denomina; apoyos logísticos: *que los grupos de alumnos sean los adecuados para llegar a un aprendizaje basado en competencias, mínimo o máximo, veinticinco o treinta y cinco muchachos, tenemos grupos, cerca de cincuenta, sesenta.*

El entrevistado agrega otras debilidades en la formación docente, ahora lo hace sobre lo que denomina, apoyos colaterales: *...que no hay contactos, no hay una buena iluminación, que masificación de grupo, aparte, los cincuenta minutos, las cuestiones administrativas, de que hay que pasar lista, hacer la evaluación, todo en cincuenta minutos, más aparte, situaciones como suspensiones de clase, o que maestro me da permiso para hablar de cualquier detalle, menos tiempo de clases.*

responsabilidad, y compromiso, no nada más pensar individualmente, sino pensar en un beneficio global, es decir, beneficiando a la misma institución, no como intereses meramente particulares.

Entrevistador: Me has hablado de esas irregularidades, me has expuesto tu inquietud por tratar de resolver el problema, a pesar de la situación que se presenta. A mí me gustaría saber lo bonito, lo agradable de tu materia.

E1: Úchale (sic), si nos remontamos ya casi treinta años de todo esto, yo me acuerdo que antes, había una, digamos, una buena disposición de apoyar en la disciplina, y eso se va presentando en los tipos de administraciones, desgraciadamente en esa administración de cuatro, cinco años o menos, hay cambios, resulta que... en esos cambios, hay cambios de actitudes.

Yo recuerdo que allá en los años ochenta, los mismos directores estaban en una buena disposición de colaborar, de participar. Es más, hasta proponían que se hiciera una Geografía más activa, más participativa, y nos daban, y nos proponían hasta recursos para hacer algunas prácticas, no con el tinte de excursión, sino que una salida desde el punto de vista institucional. Bien recuerdo que antes se hacía esa salida a los azufres de un día, yo no soy muy dado a hacer prácticas de más de un día, y mucho menos a nivel de bachillerato porque son menores de edad, es mucha responsabilidad.

Entonces para mí, a través de casi treinta años de estar enseñando, me ha dado mucha satisfacción, en el sentido de que hay muchos muchachos que me han agradecido. Maestro me gustó su forma de dar clase, mire me interesa, es más, estoy estudiando Geografía, y han egresado de la Facultad de Geografía ex alumnos de preparatoria, lo cual me da mucho gusto.

En la actualidad he conocido muchachos que fueron egresados de la Prepa cuatro, Prepa cinco,

4. MESURAS Y DESLICES EN LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO

4.1 Apoyos o limitantes institucionales

Otra limitante más, qué el entrevistado aporta en relación a las prácticas de campo. Comenta: *Yo recuerdo que allá en los años ochenta, los mismos directores estaban en una buena disposición de colaborar, de participar. Es más, hasta proponían que se hiciera una Geografía más activa, más participativa, y nos daban, y nos proponían hasta recursos para hacer algunas prácticas, no con el tinte de excursión, sino que una salida desde el punto de vista institucional. Bien recuerdo que antes se hacía esa salida a los azufres de un día, yo no soy muy dado a hacer prácticas de más de un día, y mucho menos a nivel de bachillerato porque son menores de edad, es mucha responsabilidad.*

4.2 Satisfacción por el quehacer docente

El entrevistado expresa su punto de vista en cuanto a su satisfacción por el quehacer docente: *Entonces para mí, a través de casi treinta años de estar enseñando, me ha dado mucha satisfacción, en el sentido de que hay muchos muchachos que me han agradecido. Maestro me gustó su forma de dar clase, mire me interesa, es más, estoy estudiando Geografía, y han egresado de la Facultad de Geografía ex alumnos de preparatoria, lo cual me da mucho gusto.*

En la actualidad he conocido muchachos que fueron egresados de la Prepa cuatro, Prepa cinco,

y están estudiando el doctorado, están en el extranjero, entonces este tipo de detalles me han fortalecido, y seguimos con esa inyección, con esa dinámica de seguir enseñando la actividad como maestro, como docente de nuestra disciplina, pues esta es una actividad muy noble, quizás no nos dé muchos dividendos, pero nos da suficiente para vivir, no holgadamente pero vivimos bien, llenos de satisfacciones muy individuales, muy personales, a pesar de que tenemos miles y miles de obstáculos.

Yo no entiendo a la gente que llega a un puesto, y que a final de cuentas tratan de estar molestando, y que no recibimos ningún tipo de apoyo, a sabiendas de que todas las materias deben de darle su importancia, y no nada más a través del amiguismo y compadrazgo, en donde se les dan apoyos para salir de práctica tipo excursión, en donde se genera un tipo de ganancia, yo no estoy de acuerdo con eso, yo estoy de acuerdo con llevar y extender el conocimiento de la Geografía, a través de esas salidas académicas, de ahí entonces, mucha gente no está muy bien de acuerdo, porque lo maneja como si fuera excursión.

Entonces ¿qué ha pasado durante esos veintitantos años?, que poco a poco como que se ha degenerado el conocimiento de la Geografía, y se ha llegado como siempre a nivel de secundaria, meramente memorista, descriptiva.

Y lo que nosotros pretendemos siempre es darle al muchacho los elementos conceptuales, metodológicos, pero esos elementos llevarlos a la incorporación de problemas reales de su comunidad, para que el muchacho sea más reflexivo, más participativo, ya no tener ese muchacho que absorbe todo el conocimiento, sino que también se dé oportunidad de transmitir todo este tipo de inquietudes.

Entonces lo agradable de todo esto, es que nos gusta la docencia, es una actividad muy sacrificada, no tan bien vista, pero dentro de lo que cabe como dicen por ahí, si nuestra misión es enseñar, mi responsabilidad es seguir aprendiendo.

Entrevistador: Esos apoyos de los cuales hablas, anteriores por supuesto, recaen en una academia,

y están estudiando el doctorado, están en el extranjero, entonces este tipo de detalles me han fortalecido, y seguimos con esa inyección, con esa dinámica de seguir enseñando la actividad como maestro, como docente de nuestra disciplina, pues esta es una actividad muy noble, quizás no nos dé muchos dividendos, pero nos da suficiente para vivir, no holgadamente pero vivimos bien, llenos de satisfacciones muy individuales, muy personales, a pesar de que tenemos miles y miles de obstáculos.

El entrevistado amplía su comentario sobre la satisfacción por el quehacer docente. Manifiesta que el conocimiento geográfico se ha degenerado hasta llegar al nivel meramente memorista y descriptivo: *Y lo que nosotros pretendemos siempre es darle al muchacho los elementos conceptuales, metodológicos, pero esos elementos llevarlos a la incorporación de problemas reales de su comunidad, para que el muchacho sea más reflexivo, más participativo, ya no tener ese muchacho que absorbe todo el conocimiento, sino que también se dé oportunidad de transmitir todo este tipo de inquietudes.*

El entrevistado continua: *Entonces lo agradable de todo esto, es que nos gusta la docencia, es una actividad muy sacrificada, no tan bien vista, pero dentro de lo que cabe como dicen por ahí, si nuestra misión es enseñar, mi responsabilidad es seguir aprendiendo.*

o recaían, o ¿cómo funciona? si existe una academia dentro de la institución.

E1: Pues sí, como tú bien sabes, son ocho planteles que dependen de la Universidad del Estado de México. Anteriormente era como una propuesta de iniciativa propia, pero últimamente se han presentado una serie de irregularidades a nivel de licenciatura, en donde inclusive el abogado general ha presentado propuestas para hacer algunas observaciones, modificaciones a las salidas académicas, me parece que ese documento ya lo aprobaron.

En él se indica por cuestiones meramente académicas, debe someterse a nivel de academia, y que esa academia debe llevar esa inquietud, a nivel de los consejos, y que esos proyectos sean meramente académicos, y sean aprobados, y lógicamente sobre esa aprobación, hay una serie de, digamos, de obligaciones al maestro que está solicitando esa salida.

Anteriormente no, nada más por iniciativa propia se comentaba a nivel de pasillo, inclusive a nivel de directivos, y ya dependiendo de cómo se podía tener ese apoyo, en ocasiones salían beneficiados, porque se hacía a través del transporte de la universidad.

Pero últimamente ya lo ven como un negocio. Salir todos los primeros años con veinte mil autobuses, y llevarlos a six flags. ¿Qué es lo que vamos a ver desde el punto de vista académico ahí? es una diversión. Si nosotros proponemos una salida a los azufres, nos dicen no, está prohibido porque ahí hay agua, y se pueden ahogar, bueno pues es un proyecto académico.

Entonces se hacía con recursos propios, hasta uno ahora sacaba de su bolsillo para llevar a esos muchachos, entonces no se hacía con la finalidad de conseguir, digamos de obtener una ganancia, sino por el gusto de hacer algo diferente, pero hacer algo diferente en ocasiones provoca incomodidad, hay una serie de situaciones negativas.

Entonces qué es lo que está pasando últimamente. Hay muchos colegas jóvenes que tienen esa inquietud de sacar a los muchachos, y lo primero que les dicen es ¡no!, porque se prohibieron las

3.2 Estrategias de aprendizaje

El entrevistado refiere que las prácticas de campo, se matizan institucionalmente y agrega: *Anteriormente era como una propuesta de iniciativa propia, pero últimamente se han presentado una serie de irregularidades a nivel de licenciatura, en donde inclusive el abogado general ha presentado propuestas para hacer algunas observaciones, modificaciones a las salidas académicas, me parece que ese documento ya lo aprobaron.*

En él se indica por cuestiones meramente académicas, debe someterse a nivel de academia, y que esa academia, debe llevar esa inquietud, a nivel de los consejos...

El entrevistado amplía su comentando con respecto a las prácticas de campo y arguye: *Pero últimamente ya lo ven como un negocio. Salir todos los primeros años con veinte mil autobuses, y llevarlos a six flags. ¿Qué es lo que vamos a ver desde el punto de vista académico ahí? es una diversión. Si nosotros proponemos una salida a los azufres, nos dicen no, está prohibido porque ahí hay agua, y se pueden ahogar, bueno pues es un proyecto académico.*

Entonces se hacía con recursos propios, hasta uno ahora sacaba de su bolsillo para llevar a esos muchachos, entonces no se hacía con la finalidad de conseguir, digamos de obtener una ganancia, sino por el gusto de hacer algo diferente, pero hacer algo diferente en ocasiones provoca incomodidad, hay una serie de situaciones negativas.

Entonces qué es lo que está pasando últimamente. Hay muchos colegas jóvenes que tienen esa inquietud de sacar a los muchachos, y lo primero que les dicen es ¡no!, porque se

áreas donde hay agua, se prohibió donde hay quien sabe qué, pues entonces el área de Geografía ¡no!, entonces le quitamos el agua, le quitamos el bosque, le quitamos la lejanía, le quitamos esto... automáticamente no... no vamos a ningún lado.

Sin embargo, muchos maestros quieren seguir con esa escuela de llevar a práctica a los muchachos, en donde están presentando miles y miles de obstáculos. Entonces ya con este documento que está siendo aprobado, los profesores que quieran llevar a cabo esas salidas académicas, se deben sujetar a ese documento, me parece que va a ser más en serio, ojalá y se lleven a cabo, ojalá que nuestra disciplina sea apoyada por esos directivos. Lógicamente darle seriedad a la academia, porque debe ser un trabajo académico.

Lógicamente hay una aprobación de los consejos, una salida académica que es lo principal, su responsabilidad del profesor, entregar un producto, y que ese producto sea canalizado a nivel de un archivo, a nivel de biblioteca, a nivel de hemeroteca, o que el presidente de la academia lo tenga como un archivo, y pueda servir como material didáctico o como apoyo para los demás... digamos los demás temas, es decir, que los mismos maestros de la academia, sepan que hay un material que puede ser utilizado.

Entrevistador: Maestros como tú, ayudarían a resolver problemas existentes en la academia de Geografía. Mejorar la práctica docente. Algo más para concluir con la entrevista.

E1: Pues hay mucho que platicar Raúl, en el sentido de que... bueno como colegas que somos, y como compañeros que hemos trabajado, y estamos trabajando en el ámbito de la educación, qué más uno quisiera, que se refleje todo el esfuerzo que se está haciendo, nosotros al ser egresados de la institución, una de las pocas facultades que producen geógrafos, pues estamos plenamente convencidos de cuál es nuestra labor, nuestro compromiso con la sociedad, y ese compromiso es seguir transmitiendo el conocimiento a través de las generaciones.

prohibieron las áreas donde hay agua, se prohibió donde hay quien sabe qué, pues entonces el área de Geografía ¡no!, entonces le quitamos el agua, le quitamos el bosque, le quitamos la lejanía, le quitamos esto...automáticamente no... no vamos a ningún lado.

El entrevistado mantiene su postura sobre las prácticas de campo y agrega: Sin embargo, muchos maestros quieren seguir con esa escuela de llevar a práctica a los muchachos, en donde están presentando miles y miles de obstáculos. Entonces ya con este documento que está siendo aprobado, los profesores que quieran llevar a cabo esas salidas académicas, se deben sujetar a ese documento, me parece que va a ser más en serio, ojalá y se lleven a cabo, ojalá que nuestra disciplina sea apoyada por esos directivos. Lógicamente darle seriedad a la academia, porque debe ser un trabajo académico.

Lógicamente hay una aprobación de los consejos, una salida académica que es lo principal, su responsabilidad del profesor, entregar un producto, y que ese producto sea canalizado a nivel de un archivo, a nivel de biblioteca, a nivel de hemeroteca, o que el presidente de la academia lo tenga como un archivo, y pueda servir como material didáctico o como apoyo para los demás... digamos los demás temas, es decir, que los mismos maestros de la academia, sepan que hay un material que puede ser utilizado.

4.2 Satisfacción por el quehacer docente

El entrevistado dirige nuevamente su comentario al compromiso del geógrafo y su quehacer docente, argumentando: *...qué más uno quisiera, que se refleje todo el esfuerzo que se está haciendo, nosotros al ser egresados de la institución, una de las pocas facultades que producen geógrafos, pues estamos plenamente convencidos de cuál es nuestra labor, nuestro compromiso con la sociedad, y ese compromiso es seguir transmitiendo el conocimiento a través de las generaciones.*

Mucho se dice inclusive, que nosotros tenemos la culpa de que no se concentren más allá de muy pocas personas que quieran estudiar Geografía. Como maestros de nivel bachillerato no tenemos el compromiso de preparar a Geógrafos o geógrafitos que piensen como geógrafos, sino simplemente nuestra labor es transmitir el conocimiento en una cultura general, siempre enfocado a nuestra disciplina.

Si el muchacho tiene esa opción de estudiar la licenciatura, qué bien, pero nosotros tenemos la responsabilidad, en primer lugar, de transmitir el conocimiento de una cultura general, y dentro de esa cultura general está nuestra disciplina, y con eso nos damos por bien servidos.

Cuando nos damos cuenta de que uno de nuestros alumnos está estudiando esa licenciatura, ahí es donde decimos, ah caray, creo que sí vale la pena seguirle, creo que ya aporté mi granito de arena, y le voy a seguir, y bueno pues posiblemente va a ver generaciones en donde ni pinte ningún interesado, pero si puede haber en la familia o conocido que está estudiando esa carrera de Geografía, que nos digan, sabe qué maestro, pues como que mire su clase fue muy amena, como que me interesó, ni en cuenta de Geografía, pero me gustó como daba su clase.

Entonces son de esas satisfacciones donde dice uno, caray hombre, creo que vale la pena ¡no!, y a manera de una satisfacción muy individualizada, una satisfacción muy personal, porque estamos hablando de que ojalá se preocupen los directivos de esto, ojalá que la academia de Geografía, pues estamos en México.

A mí me gusta ser realista, en el sentido de que ni en la misma academia nos llevamos bien, porque nos estamos golpeando entre colegas, y colegas, yo lo veo de esa manera, nos hemos golpeado como colegas, qué sé yo, si por la actitud diferente de rivalidades correspondientes a situaciones muy personales, pero en torno muy individual, muy particular.

Bueno, pues estamos hablando de este tipo de temas. Muy interesante lo que estás investigando para tu doctorado. Aquí se va a reflejar la gran cantidad de problemas que estamos enfrentando a nivel de colegas, pero cada uno de nosotros

Mucho se dice inclusive, que nosotros tenemos la culpa de que no se concentren más allá de muy pocas personas que quieran estudiar Geografía. Como maestros de nivel bachillerato no tenemos el compromiso de preparar a Geógrafos o geógrafitos que piensen como geógrafos, sino simplemente nuestra labor es transmitir el conocimiento en una cultura general, siempre enfocado a nuestra disciplina.

Si el muchacho tiene esa opción de estudiar la licenciatura, qué bien, pero nosotros tenemos la responsabilidad, en primer lugar, de transmitir el conocimiento de una cultura general, y dentro de esa cultura general está nuestra disciplina, y con eso nos damos por bien servidos.

Cuando nos damos cuenta de que uno de nuestros alumnos está estudiando esa licenciatura, ahí es donde decimos, ah caray, creo que sí vale la pena seguirle, creo que ya aporté mi granito de arena, y le voy a seguir, y bueno pues posiblemente va a ver generaciones en donde ni pinte ningún interesado, pero si puede haber en la familia o conocido que está estudiando esa carrera de Geografía, que nos digan, sabe qué maestro, pues como que mire su clase fue muy amena, como que me interesó, ni en cuenta de Geografía, pero me gustó como daba su clase.

Entonces son de esas satisfacciones donde dice uno, caray hombre, creo que vale la pena ¡no!, y a manera de una satisfacción muy individualizada...

pretendemos enderezar el barco y seguir adelante, entonces este tema no se va a acabar, ni se está acabando, va a ver muchos digamos, muchos comentarios muy personales, en donde te puedes encontrar con gente que diga, pues a mí no me sirvió de nada Geografía, además ahora estoy de taxista o estoy vendiendo tacos, o simplemente me dediqué a vender seguros, porque simplemente yo estudié Geografía, pero no me ha dejado nada en lo particular.

Nosotros, ¿cuánto recibimos por cada clase?, ni cien pesos, pero todos estamos metidos en este rollo, en la Facultad, a nivel de secundaria, a nivel de preparatoria, pero pues tenemos el gusto de enseñar, y quién nos dijo en su momento, sabes que, tú vas a estudiar Geografía, y te vas a dedicar a enseñar, ¡no!, es una gran posibilidad.

Entonces platicar de todas estas cuestiones, como que nos remontamos a cuando empezamos a dar clases, cuando nos dieron la oportunidad, y como ya estamos pensando en la jubilación de momento, veintiocho, treinta años, a mí me gustaría que estos jóvenes que llegan a preguntar si hay clase, y llegan con esas ganas de dar clase, pero les falta... lo ven de otra manera... es un reciclaje, es la sangre nueva, independientemente si se conozcan o no se conozcan, entonces en este desfile de la vida.

Bueno, pues vamos a tener satisfacciones, tropiezos, carencias, pero eso no nos va a doblegar, en lugar de apachurrarnos vamos a levantarnos, pero con esa mirada digna muy en alto.

Entonces, bueno, pues qué te puedo decir, tantos años de andar de chapulín en chapulín, de una escuela a otra escuela, con todas las inclemencias de inconformidades, y todo lo demás, el estar como dicen por ahí, taloneando en el sentido de correr de una escuela a otra escuela ¿cómo se llama el título de tu trabajo?

Entrevistador: Bueno, lo hemos titulado...

E1: Se ha titulado. La práctica docente de la Geografía del bachillerato de la UAEM “una perspectiva desde el enfoque por competencias”.

El entrevistado continua: ...te puedes encontrar con gente que diga, pues a mí no me sirvió de nada Geografía, además ahora estoy de taxista o estoy vendiendo tacos, o simplemente me dediqué a vender seguros, porque simplemente yo estudié Geografía, pero no me ha dejado nada en lo particular.

Nosotros, ¿cuánto recibimos por cada clase?, ni cien pesos, pero todos estamos metidos en este rollo, en la Facultad, a nivel de secundaria, a nivel de preparatoria, pero pues tenemos el gusto de enseñar, y quién nos dijo en su momento, sabes que, tú vas a estudiar Geografía, y te vas a dedicar a enseñar, ¡no!, es una gran posibilidad.

Al respecto, el entrevistado agrega aún más a las satisfacciones: Bueno, pues vamos a tener satisfacciones, tropiezos, carencias, pero eso no nos va a doblegar, en lugar de apachurrarnos vamos a levantarnos, pero con esa mirada digna muy en alto.

Entonces, bueno, pues qué te puedo decir, tantos años de andar de chapulín en chapulín, de una escuela a otra escuela, con todas las inclemencias de inconformidades, y todo lo demás, el estar como dicen por ahí, taloneando en el sentido de correr de una escuela a otra escuela...

<p>Entrevistador: Así es.</p> <p>E1: Sí.</p> <p>Entrevistador: Así es.</p> <p>E1: Otra de las situaciones al decir competencias, bueno eso ya sería otra cuestión, pero yo no entiendo en cierta manera, y te lo digo sinceramente en el sentido de que si los directivos están hablando de competencias, resulta que siguen improvisando maestros, yo te lo digo de esta manera, y es real, cualquier parecido es meramente coincidencia, y eso no nada más se presenta en México, sino que en cualquier parte, de que si es basado en competencias, simplemente pasan por alto el cuadro de compatibilidad, y piensan que dar Geografía es una disciplina sencilla, dicen por lo menos Geografía, y no respetan el cuadro de compatibilidad.</p> <p>En lo particular yo trabajo en dos academias, en una de las academias más o menos se trata de respetar... ordenar estas cuestiones, son vicios desde muchos años, muchas generaciones, muchas administraciones, en donde por compromiso, por compadrazgos, por amigables involucran a maestros que no están en el cuadro de compatibilidad.</p> <p>Por un lado, les pongo tache a los maestros que aceptan esas clases sin ningún conocimiento de la disciplina, piensan que es muy sencillo, sin embargo, los maestros no se molestan en decir, ¿saben qué?, yo no me siento competente para esa disciplina.</p> <p>Si estamos hablando de competencias, yo creo que ahí tienes que trabajar mucho en relación con quienes son realmente los maestros que están en sus áreas correspondientes, yo te lo digo como colega, como geógrafo sí... un profesor, un abogado, aunque tenga maestría de derecho, con aquel curso de... con aquel bachillerato del setenta y tantos tiene horas y horas y más horas de Geografía, yo creo que hay que trabajar duro y hacer propuestas así concretas, frías en el sentido de que hay una carrera.</p> <p>¿Quiénes son los que lógicamente tienen que involucrarse en la docencia de Geografía?, el</p>	<p>4.3 Improvisación de maestros</p> <p>El entrevistado detecta cierta incongruencia entre el discurso de las competencias y la improvisación de maestros, argumentando: ...si los directivos están hablando de competencias, resulta que siguen improvisando maestros, yo te lo digo de esta manera, y es real, cualquier parecido es meramente coincidencia, y eso no nada más se presenta en México, sino que en cualquier parte, de que si es basado en competencias, simplemente pasan por alto el cuadro de compatibilidad, y piensan que dar Geografía es una disciplina sencilla, dicen por lo menos Geografía, y no respetan el cuadro de compatibilidad.</p> <p><i>En lo particular yo trabajo en dos academias, en una de las academias más o menos se trata de respetar... ordenar estas cuestiones, son vicios desde muchos años, muchas generaciones, muchas administraciones, en donde por compromiso, por compadrazgos, por amigables involucran a maestros que no están en el cuadro de compatibilidad.</i></p> <p><i>Por un lado, les pongo tache a los maestros que aceptan esas clases sin ningún conocimiento de la disciplina, piensan que es muy sencillo, sin embargo, los maestros no se molestan en decir, ¿saben qué?, yo no me siento competente para esa disciplina.</i></p> <p><i>Si estamos hablando de competencias, yo creo que ahí tienes que trabajar mucho en relación con quienes son realmente los maestros que están en sus áreas correspondientes, yo te lo digo como colega, como geógrafo sí...un profesor, un abogado, aunque tenga maestría de derecho, con aquel curso de... con aquel bachillerato del setenta y tantos tiene horas y horas y más horas de Geografía, yo creo que hay que trabajar duro y hacer propuestas así concretas, frías en el sentido de que hay una carrera.</i></p> <p><i>¿Quiénes son los que lógicamente tienen que involucrarse en la docencia de Geografía?, el</i></p>
--	--

<p>licenciado en Geografía, el licenciado en Geoinformática y muy segundo, tercero, etcétera...etcétera pueden ser que... carreras como...[afines] pero no involucren abogados, por muy abogados que sean deben ser honestos, decir yo no quiero clases, sí ando buscando chamba sí... y entonces, yo sería de la idea de que estos maestros no son honestos y que sean chambistas, es lo que hacen, entonces.</p> <p>Entrevistador: Aunque sea de Geografía.</p> <p>E1: Aunque sea de Geografía, cuando decían, estudia por lo menos para maestro, a poco no, en el rancho, en los pueblos dicen, hijo sabes qué, estudia por lo menos para maestro.</p> <p>Entrevistador: Es una realidad.</p> <p>E1: Entonces aquí... es una realidad, en donde pues entonces... maestros, y tienen que estudiar el doctorado, tienen que estudiar el diplomado basado en competencias, y se tienen que certificar porque nos van a evaluar. A mí me gustaría que, en ese tipo de evaluación, sacaran el expediente del maestro que está dando hasta de palitos uno y palitos dos, y qué resulta, que este señor, que es abogado, y lo digo... ¡sí!, siendo hermano del director de Recursos Humanos, en una administración de un rector, y resulta que es abogado, y tiene más allá de... tiene tres grupos.</p> <p>Entrevistador: Cosas de la vida.</p> <p>E1: Cosas de la vida, entonces cómo quieren hacer las cosas, no hay credibilidad en el sentido de que quien es el director... y andan preguntando ¿quién está haciendo el doctorado?, ¿ya tienen el título?, tienen que traer su cédula. Sin embargo, atrás atraviesan una serie de vicios, entonces llega la certificación, sacan el expediente y afortunadamente, ojalá, saquen un expediente donde el profesor no tenga ni qué hacer. ¿Por qué está en ese cuadro de compatibilidad? Y automáticamente no hay certificación para la institución, no hay certificación para la prepa y mucho menos para la universidad.</p> <p>Sin embargo, los directivos siempre nos están diciendo, cursos de actualización, qué más, llevarlo a cabo a la práctica, qué más, y evaluaciones, y</p>	<p><i>licenciado en Geografía, el licenciado en Geoinformática y muy segundo, tercero, etcétera...etcétera pueden ser que...carreras como [afines] pero no involucren abogados, por muy abogados que sean deben ser honestos, decir yo no quiero clases, sí ando buscando chamba sí... y entonces, yo sería de la idea de que estos maestros no son honestos y que sean chambistas, es lo que hacen, entonces. [ver cuadro de compatibilidad]</i></p> <p>El entrevistado agrega en relación a los desaciertos en la enseñanza de la geografía: <i>...maestros, y tienen que estudiar el doctorado, tienen que estudiar el diplomado basado en competencias, y se tienen que certificar porque nos van a evaluar. A mí me gustaría que, en ese tipo de evaluación, sacaran el expediente del maestro que está dando hasta de palitos uno y palitos dos, y qué resulta, que este señor, que es abogado, y lo digo... ¡sí!, siendo hermano del director de Recursos Humanos, en una administración de un rector, y resulta que es abogado, y tiene más allá de... tiene tres grupos.</i></p> <p>El entrevistado agrega: <i>...no hay credibilidad en el sentido de que quien es el director... y andan preguntando ¿quién está haciendo el doctorado?, ¿ya tienen el título?, tienen que traer su cédula. Sin embargo, atrás atraviesan una serie de vicios, entonces llega la certificación, sacan el expediente y afortunadamente, ojalá, saquen un expediente donde el profesor no tenga ni qué hacer. ¿Por qué está en ese cuadro de compatibilidad? Y automáticamente no hay certificación para la institución, no hay certificación para la prepa y mucho menos para la universidad.</i></p> <p><i>Sin embargo, los directivos siempre nos están diciendo, cursos de actualización, qué más, llevarlo a cabo a la práctica, qué más, y</i></p>
--	---

<p>todo lo demás ¡sí!, y cuántos cursos llevaste. Sin embargo, todos aquellos que están muy allegados a las administraciones, sin llevar cursos de actualización, sin el diplomado, inclusive sin haberse titulado, son los que tienen más horas clase.</p> <p>Entrevistador: No me queda más que agradecer tus respuestas, gracias.</p> <p>E1: Sí, pues ya sabes, aquí estamos para servirte, y cualquier cosa con toda confianza.</p> <p>Entrevistador: Muchas gracias.</p> <p>E1: Podemos extender este tipo de comentarios.</p> <p>Entrevistador: Te lo agradezco.</p>	<p><i>evaluaciones, y todo lo demás ¡sí!, y cuántos cursos llevaste. Sin embargo, todos aquellos que están muy allegados a las administraciones, sin llevar cursos de actualización, sin el diplomado, inclusive sin haberse titulado, son los que tienen más horas clase. [Elaborar preguntas, sobre la certificación del diplomado en competencias, para una segunda entrevista].</i></p>
--	---

Resumen de la entrevista

El entrevistado número uno es profesor del nivel medio superior en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Desde 1982, ha impartido la materia de Geografía. Ha sido testigo de las últimas reformas educativas aprobadas por la UAEM. Actualmente se ha formado como maestro en Docencia y Administración de la Educación Superior. Bajo el análisis de la presente entrevista, identifiqué cuatro categorías: reformas educativas en el bachillerato de la UAEM, la Geografía en el contexto de la reforma, transmisión de la Geografía en el bachillerato y, mesuras y deslices en la transmisión del conocimiento.

Respecto a la primera categoría; reformas educativas en el bachillerato de la UAEM, el entrevistado establece una distinción entre las diversas reformas educativas, acaecidas en el nivel medio superior de la UAEM. Al mismo tiempo, ésta primera categoría despliega tres subcategorías: (1) *Precedentes de las reformas* (p. 4). El entrevistado ostenta desde su perspectiva, que son varias reformas educativas las que se han presentado en el bachillerato, todas con diferentes actitudes, enlazadas incongruentemente a intereses económicos y políticos.

En conclusión, el entrevistado afirma que el propósito fundamental consiste en cómo transmitir el conocimiento geográfico en el bachillerato. (2) *Alcances de una reforma* (p. 5). El entrevistado enfatiza que toda reforma considera cambios significativos, sin embargo, argumenta, “muy apenas entramos en esa dinámica, y ya se habla de otra reforma”. Respecto a la reforma educativa más reciente en nuestro país. La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), el entrevistado acentúa su postura. Afirma que esta reforma es una obligación para todas las universidades del país y sus distintos bachilleratos.

(3) *Formación docente en competencias* (p. 6, 7 y 15). El entrevistado identifica una serie de incongruencias y debilidades en el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS). “Son tareas sin sentido, porque el maestro se capacita por obligación, o por conseguir un documento más que le permita participar en carrera académica, además, la formación del docente no se refleja en su quehacer, seguimos enseñando de forma tradicional”. El entrevistado sugiere que sean los directivos, los primeros en recibir esa capacitación, para que se den cuenta de las irregularidades que presenta el programa de formación docente.

En la segunda categoría; la geografía en el contexto de la reforma, el entrevistado argumenta sobre los acaecimientos de la Geografía en el nivel medio superior, durante la reciente reforma educativa. Para esta categoría, se presentan tres subcategorías: (1) *El programa de Geografía por competencias* (p. 8). El entrevistado opina que el nuevo programa de Geografía por competencias no tiene ni pies ni cabeza, no presenta una continuidad lógica, y los temas son repetitivos. Cuestiona que sólo se anexan, una serie de actividades basadas en competencias, así como la evaluación por competencias. (2) *Planeación de la enseñanza* (p. 12). El entrevistado comenta que él, particularmente, empieza su clase con una serie de preguntas, el propósito que se persigue del tema en exposición, así como el producto final que se ha de elaborar por parte de los alumnos. (3) *Peripecias en la academia* (p. 9). El entrevistado manifiesta, debido al desconocimiento, y llegada tardía del nuevo programa de Geografía, a las instituciones donde él labora, la Academia de

Geografía, entrega su planeación basada en el viejo programa. Una vez que se conoce el nuevo programa, se campechanea la información, a fin de cumplir con la reforma educativa.

En cuanto a la tercera categoría; transmisión de la geografía en el bachillerato, el entrevistado arguye sobre los acontecimientos que se presentan para transmitir el conocimiento geográfico por parte de los docentes. La categoría se divide en tres subcategorías: (1) *Conocimiento geográfico* (p. 3). El entrevistado, afirma como docente del nivel medio superior, se tiene el compromiso y la responsabilidad, de impartir el conocimiento geográfico en una cultura general. (2) *Estrategias de aprendizaje* (p. 11, 12 y 18). El entrevistado debate que, debido a los grupos numerosos, se enseña de forma tradicional, es decir, la exposición del profesor, y algunas estrategias de aprendizaje como la lluvia de ideas. Advierte la necesidad de llevar a cabo prácticas de campo como una estrategia más, aunque afirma en muchas ocasiones, no existe apoyo por parte de las autoridades institucionales, para el cumplimiento de las mencionadas prácticas de campo. (3) *Evaluación del aprendizaje* (p. 12). El entrevistado argumenta que se trata de llevar a cabo una evaluación continua, donde el alumno entregue un producto final. Sin embargo, asegura que existen inconformidades por parte de los alumnos, ya que no es la única materia que cursan.

Para la cuarta categoría; medidas y deslices en la transmisión del conocimiento, el entrevistado reflexiona sobre la transmisión del conocimiento geográfico en el nivel medio superior. Para esta categoría, se ubican tres subcategorías. (1) *Apoyos o limitantes institucionales* (p. 13 y 16). El entrevistado enlistó una serie de limitantes en la transmisión del conocimiento geográfico. Aulas ex profesas, no a las prácticas de campo. Esto ocurre sólo en algunos espacios académicos. (2) *Satisfacción por el quehacer docente* (p. 16 y 20). El entrevistado comenta que existe en él, una satisfacción personal, el agradecimiento que recibe de sus ex alumnos, unos en el extranjero, otros en la misma Facultad de Geografía.

Resultado del esfuerzo y gusto por impartir el conocimiento geográfico. (3) *Improvisación de profesores* (p. 23). El entrevistado detecta incongruencias entre el discurso de las competencias, y la improvisación de profesores, afirma que no se toma en cuenta el cuadro de compatibilidad, debido al compadrazgo o amiguismo. El docente debe ser honesto consigo mismo, y no ser chambista.

Concentrado de categorías

Categorías	Páginas
1. REFORMAS EDUCATIVAS EN EL BACHILLERATO DE LA UAEM	
1.1 Precedentes de las reformas	4
1.2 Alcances de una reforma	5
1.3 Formación docente en competencias	6-7-15
2. LA GEOGRAFIA EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA	
2.1 El programa de geografía por competencias	8
2.2 Planeación de la enseñanza	12
2.3 Peripecias en la academia	9
3. TRANSMISION DE LA GEOGRAFIA EN EL BACHILLERATO	
3.1 Conocimiento geográfico	3
3.2 Estrategias de aprendizaje	11-12-18
3.3 Evaluación del aprendizaje	12
4. MESURAS Y DESLICES EN LA TRANSMISION DEL CONOCIMIENTO	
4.1 Apoyos o limitantes institucionales	13-16
4.2 Satisfacción por el quehacer docente	16-20
4.3 Improvisación de profesores	23

Anexo 2

Observación 1

Fecha: 08 de febrero de 2012

Escuela: Plantel "Nezahualcóyotl" de la Escuela Preparatoria

Ciudad: Toluca, México

Turno: Vespertino

Docente observado: O1

Grupo: Cuarto semestre 417

Lugar de observación: Salón de clases 417

Tiempo de observación: 14:05 a 14:43 p.m. (38 minutos)

Situación: Clase de Geografía

Tema: ¿Por qué? y ¿para qué? estudiar Geografía

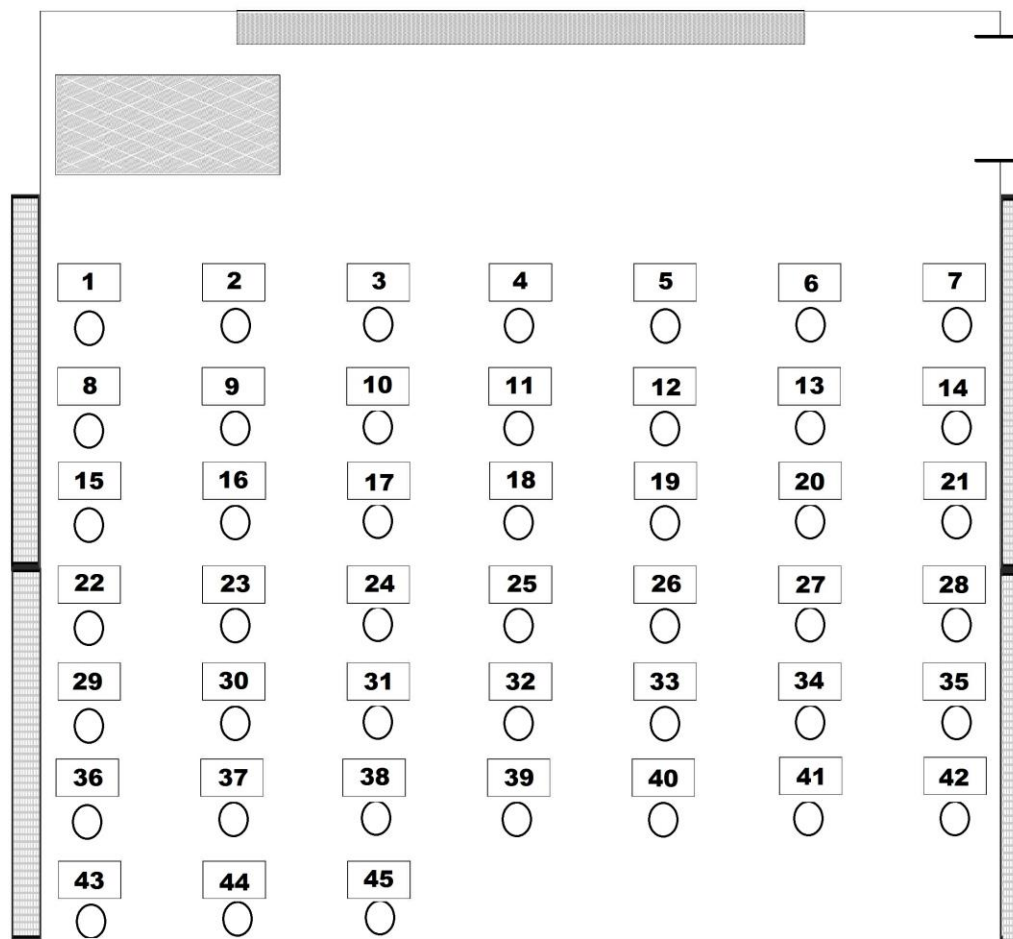
Dimensiones del aula: 7 X 8 metros.

Mobiliario del aula		
Descripción	Cantidad	Abreviaturas
Puerta principal	1	p.
Pupitres	45	pp.
Ventanas	Lado derecho 2, lado izquierdo 2	v.
Pintarrón	De frente 1	pr.
Escritorio	1	esc.
Lámparas	12	lamp.
Cesto de basura	1	c.b.
Alumnos	45	alums

Uso de signos	
Signos y abreviatura	Referente a
" "	Dialogo textual reproducido
' '	Texto dentro del diálogo
...	Pausa breve
(...)	Silencio
[]	Percepción, interpretación y aclaraciones del indagador. Opiniones del observador. Relación con material o información que se conozca.
(sic)	Así lo dijo
(>)	Discurso inaudible
< >	Palabras desconocidas
« »	Expresiones coloquiales

A ~ e	Palabras ligadas
Maestro	Maestro
Alumna	Alumna
Alumno	Alumno
Observador	Observador

Mapa del aula



Hora	Descripción	Observaciones
14:05	<p>Observador: Son las 14:00 horas p.m., me encuentro fuera del salón de clases, lugar acordado con el profesor para presenciar su clase de Geografía. El profesor se presenta al salón de clases a las 14:05 horas p.m., nos saludamos, al mismo tiempo aprovecho para comentarle “estoy aquí para llevar a cabo la observación a tu clase de Geografía que habíamos acordado, te pido que no les comentes nada a los alumnos sobre mi presencia en el salón, yo ocuparé un lugar entre ellos a fin de hacer mis observaciones”.</p> <p>Profesor: “Está bien maestro, Adelante por favor”.</p> <p>Observador: Caminé entre las filas uno y dos hacia el fondo del salón, a mi paso, algunos estudiantes me saludan. Observo una banca desocupada. Pregunto a la alumna que se encuentra cerca de la banca. “¿Disculpa, la banca es de alguno de tus compañeros?”. La alumna me contesta “¡no!, puede ocuparla”. Le contesto “gracias”. Los alumnos por el momento se encuentran de pie. Platican entre ellos con un tono de voz muy elevado, sin que se alcance a comprender lo que dicen.</p> <p>[Simultáneamente el profesor anota en el pintarrón la pregunta:]. “¿Por qué y para qué estudiar la ciencia geográfica? [Enseguida escribe temas derivados de la pregunta e inicia con el concepto:]. “Geografía: Ciencia que se encarga de la descripción de la tierra y continúa con los pasos del [método] científico”.</p>	
14:10	<p>+ Observación: Observar al fenómeno en estudio</p> <p>+ Descripción: Descripción del fenómeno</p> <p>+ Inducción: Partir de una idea principal</p> <p>+ Hipótesis: Resultados y relación causa-efecto</p> <p>+ Experimentación: Llevarlo a la práctica</p> <p>+ Demostración o refutación: Aceptarlo o</p>	<p>ESTRATEGIAS DE TRABAJO (ET)</p> <p>ET 1: Inicio a la clase</p> <p>[El profesor sin decir palabra, anota en el pintarrón la pregunta:]. “¿Por qué y para qué estudiar la ciencia geográfica? [Enseguida escribe temas derivados de la pregunta e inicia con el concepto:]. “Geografía: Ciencia que se encarga de la descripción de la tierra y continúa con los pasos del [método] científico”.</p> <p>MATERIAL DIDÁCTICO Y OTROS RECURSOS (MD y OR)</p> <p>MD y OR 1: Pintarrón y plumones</p> <p>[El profesor hace uso de algunos recursos didácticos como el pintarrón y plumones para anotar los temas y subtemas a tratar en clase].</p> <p>+ “Observación: Observar al fenómeno en estudio</p> <p>+ Descripción: Descripción del fenómeno</p> <p>+ Inducción: Partir de una idea principal</p> <p>+ Hipótesis: Resultados y relación causa-efecto</p> <p>+ Experimentación: Llevarlo a la práctica</p> <p>+ Demostración o refutación: Aceptarlo o</p>

<p>rechazarlo + Comparación: Comparar con espacio y tiempo</p> <p>Profesor: “A ver muchachos, la estrategia a seguir en la clase es a través del siguiente diagrama” [El profesor se refiere al tema y subtemas, previamente anotados por él mismo en el pintarrón]. “Ustedes háganlo también”. [Los alumnos empiezan a tomar sus apuntes después de las indicaciones que el profesor les proporciona].</p> <p>Profesor: “¿Los que están en la parte de atrás alcanzan a observar?”</p> <p>Alumnos: “Sí”. [La mayoría de los alumnos responde]</p> <p>Profesor: “Ustedes pueden hacerlo como deseen en su cuaderno, a mí porque no me alcanza aquí en el pintarrón”. [Mientras el profesor anota en el pintarrón, una alumna levanta la mano y dice con tono suave].</p> <p>Alumna 1: “«Profe»”.</p> <p>Profesor: “¿Mande?” [El profesor voltea hacia donde escuchó la voz e identifica a la alumna que habló].</p> <p>Alumna 1: “Dice experiencia como la interpretación”.</p> <p>Alumna 2: “Introspección”.</p> <p>Profesor: “Introspección. Ahorita explico qué es”.</p> <p>Alumna 2: “¿Ponte tus lentes Paty?”.</p> <p>Alumna 1: “Es que es por el color del plumón”.</p> <p>Profesor: “¿Cuál es el color que no alcanzó a distinguir?”.</p> <p>Alumna 1: “Negro”.</p> <p>Profesor: “Bien, en lo que terminan de anotar</p>	<p>rechazarlo + Comparación: Comparar con espacio y tiempo”.</p> <p>ESTRATEGIAS DE TRABAJO (ET) ET 2: Llamado a la actividad</p> <p>“A ver muchachos, la estrategia a seguir en la clase es a través del siguiente diagrama” [El profesor se refiere al tema y subtemas, previamente anotados por él mismo en el pintarrón]. “Ustedes háganlo también”.</p> <p>ET 3: Inducción al tema. [Antes de que los alumnos terminen de pasar a su cuaderno lo que está anotado en el pintarrón, el profesor interviene para inducir al tema, lo hace mediante el contenido etimológico de la palabra Geografía]. “Bien, en</p>
---	--

<p>14:15</p>	<p>explico de manera breve. El tema de hoy se titula ¿Por qué y para que estudiar a la ciencia geográfica? Debemos de partir de lo que es el concepto de Geografía. Etimológicamente... no sé si ustedes hayan cursado alguna unidad de aprendizaje que se relacione con las etimologías. Anteriormente se llamaba así, etimologías, no sé actualmente como se llame. ¿Ya no se lleva en estos momentos etimologías verdad?" [El profesor dirige la mirada hacia donde me encuentro y respondo "como optativa"].</p> <p>Profesor: "¿Cómo optativa? muy bien. Entonces [La palabra Geografía] viene del griego geo-tierra, grafos-descripción. Descripción de la tierra. Como lo menciona aquí" [señala el pintarrón], "es la ciencia que se encarga de la descripción de la tierra. Existen distintos autores que difieren de que al hablar de tierra estamos englobando todas las diferentes capas, o todos los diferentes ambientes que posteriormente se los enseñaré como es la hidrosfera, lo que es la atmosfera y dentro de la atmosfera existen subsistemas como en su momento más adelante lo vamos a ver".</p> <p>"Pero primero que nada debemos de partir de lo que es ciencia. Muchos de ustedes saben a lo mejor lo que es ciencia, es como lo menciona aquí" [se dirige al pintarrón y señala], "la generación e innovación del conocimiento. ¿Por qué generación e innovación del conocimiento?" [Fija la mirada hacia una alumna].</p> <p>"Si la compañera el día de hoy se le ocurre no sé, inventar alguna receta de cocina, lo está innovando, pero no quiere decir que esa idea que la compañera va a generar se va a quedar resguardada o se va a considerar por el compañero dentro de uno, dos, tres días".</p> <p>"A lo mejor al compañero se le ocurre agregar un ingrediente más, o quitarle algún ingrediente más, entonces ¿Está innovando</p>	<p>lo que terminan de anotar explico de manera breve. El tema de hoy se titula ¿Por qué y para que estudiar a la ciencia geográfica? Debemos de partir de lo que es el concepto de Geografía. Etimológicamente... [La palabra Geografía] viene del griego geo-tierra, grafos-descripción. Descripción de la tierra. Como lo menciona aquí" [el profesor señala el pintarrón donde anoto previamente el concepto], "Geografía es la ciencia que se encarga de la descripción de la tierra...".</p> <p>INTERACCION MAESTRO-CONTENIDO-ALUMNO (I M-C-A) I M-C-A 1: Tema: ¿Por qué? y ¿para qué? estudiar Geografía</p> <p>(1) Conceptos Ciencia [A partir del tema general ¿Por qué? y ¿para qué? estudiar Geografía, el profesor inicia su clase con una serie de conceptos derivados de la pregunta]. "Muchos de ustedes saben a lo mejor lo que es ciencia, es como lo menciona aquí" [se dirige al pintarrón y señala], "la generación e innovación del conocimiento. ¿Por qué generación e innovación del conocimiento?" [Fija la mirada hacia una alumna].</p> <p>ESTRATEGIAS DE TRABAJO (ET) ET 4: Analogías [Con frecuencia el profesor utiliza analogías que él considera acordes con el tema tratado al momento, forma muy particular de explicar un tema y atraer la atención de los alumnos]. "Si la compañera el día de hoy se le ocurre no sé, inventar alguna receta de cocina, lo está innovando, pero no quiere decir que esa idea que la compañera va a generar se va a quedar resguardada o se va a considerar por el compañero dentro de uno, dos, tres días".</p> <p>"A lo mejor al compañero se le ocurre agregar un ingrediente más, o quitarle algún ingrediente más, entonces ¿Está innovando</p>
--------------	--	---

<p>algo? No por el hecho que le quiten quiere decir que lo están innovando, a lo mejor el hecho de que quite ese ingrediente quiere decir que quedó mucho mejor”.</p> <p>“Entonces la ciencia es la generación e innovación de conocimiento a través de técnicas y métodos. Ya les había explicado que es diferente una técnica de un método. Un método es la conformación de distintas técnicas o herramientas que le permiten a uno llevar a cabo la implementación de determinados métodos, y la metodología es la implementación de distintos métodos pero que deben estar fundamentados, complementados en términos teóricos.</p> <p>¿Queda claro eso? ¿Hay alguna duda? para que después no vayan a...”. [La alumna 1 interrumpe al profesor, levanta la mano, el profesor la observa y dice].</p> <p>Profesor: “Dígame”</p> <p>Alumna 1: “A ver, entonces ¿El método es un conjunto de técnicas?”.</p> <p>Profesor: “El método es un conjunto de técnicas, herramientas que al momento de aplicarlas llevan un cierto procedimiento. La metodología es el conjunto de métodos pero que deben estar sustentados o fundamentados en principios teóricos. «Ok»”.</p> <p>Alumna 1: “¿Entonces qué es una técnica?”.</p> <p>Profesor: “Una técnica”. [El profesor dirige su mirada hacia arriba y responde] “La técnica es la acción o la habilidad de implementar (...) un ejemplo. Lo explico con un ejemplo. Vamos a analizar el método estadístico, una técnica podría ser a través de la media, la mediana y la moda, esa podría ser una técnica. Y la herramienta podría ser a través del Excel o SPSS, ustedes utilizan herramientas para llevar a cabo [o] implementar ese tipo de técnicas.</p>	<p>algo? No por el hecho que le quiten quiere decir que lo están innovando, a lo mejor el hecho de que quite ese ingrediente quiere decir que quedó mucho mejor”.</p> <p>“Entonces la ciencia es la generación e innovación de conocimiento a través de técnicas y métodos. Ya les había explicado que es diferente una técnica de un método. Un método es la conformación de distintas técnicas o herramientas que le permiten a uno llevar a cabo la implementación de determinados métodos, y la metodología es la implementación de distintos métodos pero que deben estar fundamentados, complementados en términos teóricos”.</p> <p>ET 7: Interpelación: docente-alumno</p> <p>¿Queda claro eso? ¿Hay alguna duda? para que después no vayan a...”. [La alumna 1 interrumpe al profesor, levanta la mano, el profesor la observa y dice].</p> <p>INTERACCIÓN DOCENTE-CONTENIDO-ALUMNO. (I D-C-A)</p> <p>[La interacción entre el docente y los alumnos se da en función a la temática tratada, en este caso son los conceptos y su comprensión a partir del uso de ejemplos]</p> <p>(1) Conceptos</p> <p>Método</p> <p>“A ver, entonces ¿El método es un conjunto de técnicas?”.</p> <p>“El método es un conjunto de técnicas, herramientas que al momento de aplicarlas llevan un cierto procedimiento. La metodología es el conjunto de métodos pero que deben estar sustentados o fundamentados en principios teóricos. «Ok»”.</p> <p>Técnica</p> <p>“¿Entonces qué es una técnica?”.</p> <p>“Una técnica”. [El profesor dirige su mirada hacia arriba y responde] “La técnica es la acción o la habilidad de implementar (...) un ejemplo. Lo explico con un ejemplo. Vamos a analizar el método estadístico, una técnica podría ser a través de la media, la mediana y la moda, esa podría ser una técnica. Y la herramienta podría ser a través del Excel o SPSS, ustedes utilizan herramientas para llevar a cabo [o] implementar ese tipo de técnicas.</p>
--	--

<p>14:20</p>	<p>¿Queda claro? ¿No hay dudas por acá? ¿Hasta ahí vamos bien?”.</p> <p>“Como les dije. La ciencia es la creación e innovación del conocimiento. Ahora tenemos que saber también ¿Qué es el conocimiento? Bien, muchos de ustedes saben, como lo dice el concepto, es un conjunto de información que puede ser adquirido a través ¿de qué...? de la experiencia o a través de la introspección”.</p> <p>“¿Qué es la introspección? Para no darles un término sofisticado, es analizar un objeto, y a través de un análisis interno, o el conjunto de la relación interna y externa de ese objeto ustedes pueden llegar a la conclusión. Ejemplo, muchos de ustedes a lo mejor al observar que existe nubosidad, infieren automáticamente que va a llover, no es necesario que ustedes tomen un curso de climatología. A lo mejor es necesario para que refuercen el tipo de nubes (>), el tipo de fenómenos o parámetros meteorológicos se van a desencadenar.</p> <p>¿Queda claro esto? ¿Hasta aquí vamos bien?”.</p> <p>“Esto que les coloco aquí” [el profesor señala los pasos del método científico, anotados por el mismo al inicio de la clase] “creo que la mayoría de las demás ciencias o áreas lo llevan a cabo, al parecer en química o en física todavía siguen llevándolo”.</p> <p>“El proceso científico, o los métodos, o el paso del método científico. Observación ¿Por qué se los coloco? Porque anteriormente hace algunos años, hay algunos historiadores (>), y ahorita se los voy a colocar, que retomaron algunos pasos del método científico que son los principios de la Geografía, pero quería dejarles muy en claro que todo se deriva a través de la ciencia”.</p>	<p>ESTRATEGIAS DE TRABAJO (ET) ET 6: Interpelación docente-alumno. ¿Queda claro? ¿No hay dudas por acá? ¿Hasta ahí vamos bien?”. [El profesor interpela a los alumnos sobre el ejemplo utilizado por el mismo para definir una técnica. Los alumnos no contestan y el profesor continúa con su discurso]. “Ahora tenemos que saber también ¿Qué es el conocimiento? Bien, muchos de ustedes saben, como lo dice el concepto, es un conjunto de información que puede ser adquirido a través ¿de qué...? de la experiencia o a través de la introspección”.</p> <p>INTERACCIÓN DOCENTE-CONTENIDO-ALUMNO (I M-C-A) (1) Conceptos <i>Introspección</i> “¿Qué es la introspección? Para no darles un término sofisticado, es analizar un objeto, y a través de un análisis interno, o el conjunto de la relación interna y externa de ese objeto ustedes pueden llegar a la conclusión. Ejemplo, muchos de ustedes a lo mejor al observar que existe nubosidad, infieren automáticamente que va a llover, no es necesario que ustedes tomen un curso de climatología. A lo mejor es necesario para que refuercen el tipo de nubes (>), el tipo de fenómenos meteorológicos se van a desencadenar”.</p> <p>ESTRATEGIAS DE TRABAJO (ET) ET 7: Interpelación docente-alumno. ¿Queda claro esto? ¿Hasta aquí vamos bien?”. [El profesor interpela a los alumnos sobre el conocimiento adquirido a través de la introspección “análisis de un objeto”]</p>
--------------	---	--

<p>“Les comenté en alguna ocasión que esta asignatura es de asociar, razonar y analizar, al igual que interpretar, describir y analizar que son cosas totalmente diferentes ¡sí! El número uno es la observación, la mayoría de ustedes...” [El profesor es interrumpido por un alumno].</p> <p>Alumno 1: “¿La Geografía es una ciencia?”</p> <p>Profesor: “La Geografía es una ciencia. Hay algunos que la consideran como una disciplina. Hay algunos que la consideran como una rama, pero depende del enfoque que usted le quiera dar. También el interés que usted le quiera dar. Ejemplo, si el compañero es médico a lo mejor me va a decir que es una disciplina o es una ciencia auxiliar”.</p> <p>Alumno 1: “Por ejemplo, tomando lo que usted dice, la medicina no es una ciencia. Yo digo que la Geografía es como la medicina, simplemente se ayuda de distintas ciencias para hacer el análisis de algo. En el caso de la Geografía, la tierra. En el caso de la medicina, el cuerpo humano”.</p> <p>Profesor: “A lo que voy es a lo siguiente. Ahorita que lleguemos a esa parte, incluso hay un apartado que dice que la relación o la ciencia geográfica es interdisciplinaria. ¿Qué es la interdisciplinaria? Es la relación de distintas ramas o ciencias, a lo mejor usted dice que no es ciencia, pero toda ciencia pone en práctica estos siete u ocho pasos del método científico”. [Señala el pintarrón donde tiene anotado, los pasos del método científico]. “Entonces, ¿La Geografía utiliza la observación? le pregunto a usted”.</p> <p>Alumno 1: “¡Sí!”</p> <p>Profesor: “¿Utiliza la descripción?”</p> <p>Alumno 1: “Bueno..., es que depende no, en qué ejemplo se podría decir”.</p> <p>Profesor: “En donde se aplica esto, «Ok», ahorita lo que estamos viviendo. Estamos viviendo lo de los frentes fríos, observación, obviamente lo estamos observando tanto en</p>	<p>INTERACCIÓN DOCENTE-CONTENIDO-ALUMNO (I D-C-A) [El profesor amplía la explicación de su tema cada vez que interviene algún alumno(a) con algún cuestionamiento]</p> <p>(2) Geografía como ciencia</p> <p>“¿La Geografía es una ciencia?”</p> <p>“La Geografía es una ciencia. Hay algunos que la consideran como una disciplina. Hay algunos que la consideran como una rama, pero depende del enfoque que usted le quiera dar. También el interés que usted le quiera dar. Ejemplo, si el compañero es médico a lo mejor me va a decir que es una disciplina o es una ciencia auxiliar”.</p> <p>“Por ejemplo, tomando lo que usted dice, la medicina no es una ciencia. Yo digo que la Geografía es como la medicina, simplemente se ayuda de distintas ciencias para hacer el análisis de algo. En el caso de la Geografía, la tierra. En el caso de la medicina, el cuerpo humano”.</p> <p>(1) Conceptos Interdisciplinaria “...la ciencia geográfica es interdisciplinaria. ¿Qué es la interdisciplinaria? Es la relación de distintas ramas o ciencias, a lo mejor usted dice que no es ciencia, pero toda ciencia pone en práctica estos siete u ocho pasos del método científico”. [Señala el pintarrón donde tiene anotado, los pasos del método científico]. “Entonces, ¿La Geografía utiliza la observación? le pregunto a usted”.</p> <p>(3) Método científico [El profesor explica a partir del fenómeno físico conocido como frentes fríos, los pasos del método científico: Observación, descripción, inducción, hipótesis, experimentación, demostración y comparación].</p> <p>“Estamos viviendo lo de los frentes fríos, <i>observación</i>, obviamente lo estamos observando tanto en el terreno como a través</p>
--	--

<p>14:25</p>	<p>el terreno como a través de un sistema. La descripción ¿Cuál es la descripción? usted me va a decir las características de los frentes fríos o de los nortes que están viniendo del polo ártico. «Ok». Después, inducción, creo que ustedes saben que la inducción es cuando ustedes parten de una idea particular o una idea central y después de ahí se va generando ¿Qué? conocimiento, otras ideas o generando ¿Qué? resumen o generan lo que es un escrito. Entonces al momento que ustedes ven la nubosidad, ustedes inducen ¿Qué? ¿Qué?».</p> <p>Alumnos: “¡Que va a llover!”.</p> <p>Profesor: “Que va a llover, o sea, tratan de hacer una hipótesis. Al momento de inducir ustedes pueden plantear una hipótesis. Si yo veo una nube, le diría al compañero” [se dirige hacia un alumno ubicado en la fila de enfrente] “que probablemente va a llover. No siempre las hipótesis se llevan a cabo, yo puedo decir que llueve. En ocasiones ustedes han visto nubes, pero son nubes que no indican que...”.</p> <p>Alumno 2: “¡Lluvia!”.</p> <p>Profesor: “Lluvia. Entonces probablemente yo le diría a la compañera, sabes qué, el día de hoy va a llover, y la compañera se va de abrigo o qué se yo a su trabajo, y de repente no llueve. Entonces la hipótesis no se comprobó, pero no quiere decir que no debe llevar una hipótesis esa ciencia o trabajo de investigación”.</p> <p>“Posteriormente, ¿Cómo lo va a experimentar usted? La mayoría de las actividades o de los experimentos se llevan a cabo en un laboratorio, en ese caso el encargado del laboratorio de la experimentación, sería el servicio meteorológico nacional a través de los datos que ellos adquieren con aparatos</p>	<p>de un sistema. La <i>descripción</i> ¿Cuál es la descripción? usted me va a decir las características de los frentes fríos o de los nortes que están viniendo del polo ártico. «Ok». Después, <i>inducción</i>, creo que ustedes saben que la inducción es cuando ustedes parten de una idea particular o una idea central y después de ahí se va generando ¿Qué? conocimiento, otras ideas o generando ¿Qué? resumen o generan lo que es un escrito. Entonces al momento que ustedes ven la nubosidad, ustedes inducen ¿Qué? ¿Qué?».</p> <p>“¡Que va a llover!”. [Los alumnos responden de forma unánime la interrogante del profesor. El profesor continúa la clase, dando ejemplos en la explicación de cada uno de los pasos del método científico].</p> <p>“... o sea, tratan de hacer una hipótesis. Al momento de inducir ustedes pueden plantear una hipótesis. Si yo veo una nube, le diría al compañero” [se dirige hacia un alumno ubicado en la fila de enfrente] “que probablemente va a llover. No siempre las hipótesis se llevan a cabo, yo puedo decir que llueve. En ocasiones ustedes han visto nubes, pero son nubes que no indican que...”.</p> <p>“¡Lluvia!”.</p> <p>[El profesor continúa aportando ejemplos para explicar los pasos del método científico].</p> <p>“Lluvia. Entonces probablemente yo le diría a la compañera, sabes qué, el día de hoy va a llover, y la compañera se va de abrigo o qué se yo a su trabajo, y de repente no llueve. Entonces la <i>hipótesis</i> no se comprobó, pero no quiere decir que no debe llevar una hipótesis esa ciencia o trabajo de investigación”.</p> <p>“Posteriormente, ¿Cómo lo va a <i>experimentar</i> usted? La mayoría de las actividades o de los experimentos se llevan a cabo en un laboratorio, en ese caso el encargado del laboratorio de la experimentación, sería el servicio meteorológico nacional a través de los datos que ellos adquieren con aparatos sofisticados para el registro de parámetros</p>
--------------	---	---

<p>sofisticados para el registro de parámetros meteorológicos”.</p> <p>“Ellos pueden identificar que efectivamente a lo mejor va a llover, que efectivamente a lo mejor va a existir un chubasco, que a lo mejor va a nevar. Entonces es ahí donde se lleva la experimentación. La demostración o refutación es cuando se lleva a cabo el evento. Cuando usted está comprobando lo que es la hipótesis”.</p> <p>Alumna 1: “¿Pero la experimentación también puede ser empírica? ¿No? Por ejemplo, como dice usted, va a llover, pero yo no soy meteoróloga y nadie es meteorólogo, pero sabemos cuándo el cielo, por ejemplo, está de cierta forma, va a llover”.</p> <p>Profesor: “¡Claro!, incluso no se tendría que tener conocimiento sofisticado o estar en una escuela. Simplemente, cuando no existían estas variaciones climáticas que actualmente nosotros los investigadores le llamamos así. Dígame, ¿sus abuelitos no tenían bien preestablecidos los sistemas de cultivos, cuando iba a llover, cuando tenían que sembrar?”</p> <p>Por ahí se escuchaba lo de la famosa «canícula», no sé si muchos han escuchado, posteriormente la vamos a estudiar, eran cosas que empíricamente ya lo sabía la gente, por decir, los ingenieros agrónomos”.</p> <p>“Existen prácticas o técnicas que están fundamentadas, y escritas en un proyecto de investigación, que a lo mejor si tú se las pláticas a la gente de una comunidad rural, no lo van a entender con esos términos. Ejemplo, la ayuda mutua ¿ustedes qué entienden por ayuda mutua?”</p> <p>Alumnos: “Que entre todos se ayudan”.</p> <p>Profesor: “Que usted ayuda a otra persona, efectivamente, allá en Progreso Hidalgo en los sistemas agrícolas de la presa le llaman</p>	<p>meteorológicos”.</p> <p>“Ellos pueden identificar que efectivamente a lo mejor va a llover, que efectivamente a lo mejor va a existir un chubasco, que a lo mejor va a nevar. Entonces es ahí donde se lleva la experimentación.</p> <p>ESTRATEGIAS DE TRABAJO (ET) [El conocimiento empírico forma parte de las estrategias de trabajo utilizado por el profesor en su intervención con los alumnos]</p> <p>ET 5: Conocimiento empírico “¿Pero la experimentación también puede ser empírica? ¿No? Por ejemplo, como dice usted, va a llover, pero yo no soy meteoróloga y nadie es meteorólogo, pero sabemos cuándo el cielo, por ejemplo, está de cierta forma, va a llover”.</p> <p>“¡Claro!, incluso no se tendría que tener conocimiento sofisticado o estar en una escuela. Simplemente, cuando no existían estas variaciones climáticas que actualmente nosotros los investigadores le llamamos así. Dígame, ¿sus abuelitos no tenían bien preestablecidos los sistemas de cultivos, cuando iba a llover, cuando tenían que sembrar?”</p> <p>“Por ahí se escuchaba lo de la famosa «canícula», no sé si muchos han escuchado, posteriormente la vamos a estudiar, eran cosas que empíricamente ya lo sabía la gente, por decir, los ingenieros agrónomos”. [En su ejemplo, el profesor utiliza el conocimiento empírico para explicar los sistemas de cultivo]</p> <p>ET 4: Analogías “Existen prácticas o técnicas que están fundamentadas, y escritas en un proyecto de investigación, que a lo mejor si tú se las pláticas a la gente de una comunidad rural, no lo van a entender con esos términos. Ejemplo, la ayuda mutua ¿ustedes qué entienden por ayuda mutua?”</p> <p>“Que entre todos se ayudan”.</p> <p>“Que usted ayuda a otra persona, efectivamente, allá en Progreso Hidalgo en los sistemas agrícolas de la presa le llaman la</p>
--	--

<p>la <macuá> ayuda mutua. Ejemplo, la compañera” [se dirige a la alumna ubicada cerca de la puerta] “es dueña de toda una parcela de presas (>), y yo le digo a todos mis familiares que me ayuden a qué, a recolectar la presa (>), yo contrato peones, pero esa ayuda mutua al momento de escribirla (sic), la conocen como <macuá>, pero la gente de allá la conocen como ayuda mutua”.</p> <p>“Entonces, me interesaba que aterrizaran aquí, efectivamente muchos escritores dicen que para que una disciplina, o un área del conocimiento sea una ciencia, debe de comprender éstos” [pasos del método científico, el profesor dirige la mirada hacia el pintarrón]. “Hay otros que difieren, hay otros que reducen estos pasos, hay otros que los alargan, existen las discrepancias, como dice el compañero” [el profesor observa al alumno 1], “¿En realidad es ciencia, o no es ciencia?”</p> <p>“Al momento puedo decir que es una disciplina auxiliar, por eso todavía no quería aterrizar [en] ese punto, sobre la interdisciplinariedad. Han escuchado hablar de la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad”.</p> <p>Alumnos: “¡No!”.</p> <p>Profesor: “La interdisciplinariedad es cuando una ciencia lleva la «batuta», es la que domina a todas las demás, y multidisciplinariedad es cuando varias ciencias llevan la «batuta» y aterrizan en un solo punto. ¿No sé si queda claro?”. [No hay respuesta por parte de los alumnos. El profesor continúa con su discurso].</p> <p>Profesor: “Obviamente algunos autores van a diferir que la Geografía no es una ciencia, pero existe un libro. Sino más recuerdo el autor es Rudolf Carmap, el que clasificó a la ciencia en distintas [ciencias], se las voy a colocar” [El profesor anota en el pintarrón únicamente el nombre del autor] “él fue el que a través de estos criterios [estableció] qué disciplina podría ser una ciencia”.</p>	<p><macuá> ayuda mutua. Ejemplo, la compañera” [se dirige a la alumna ubicada cerca de la puerta] “es dueña de toda una parcela de presas (>), y yo le digo a todos mis familiares que me ayuden a qué, a recolectar la presa (>), yo contrato peones, pero esa ayuda mutua al momento de escribirla (sic), la conocen como <macuá>, pero la gente de allá la conocen como ayuda mutua”.</p> <p>INTERACCIÓN DOCENTE-CONTENIDO-ALUMNO (I M-C-A)</p> <p>(2) Geografía como ciencia</p> <p>“Entonces, me interesaba que aterrizaran aquí, efectivamente muchos escritores dicen que para que una disciplina, o un área del conocimiento sea una ciencia, debe de comprender éstos” [pasos del método científico, el profesor dirige la mirada hacia el pintarrón]. “Hay otros que difieren, hay otros que reducen estos pasos, hay otros que los alargan, existen las discrepancias, como dice el compañero” [El profesor observa al alumno 1], “¿En realidad es ciencia, o no es ciencia?”</p>
---	--

14:30	<p>“Entonces ahorita con un ejemplo muy claro les expliqué, cómo la Geografía es una ciencia. ¿No sé si les queda claro? Me interesa que les quede claro porque ustedes van a hacer un ejercicio al respecto de esto. Así como yo se los dije ahorita de los frentes fríos o las masas polares. ¿Queda claro? ¿No hay alguna duda? ¿No hay duda entre inducción e hipótesis?”</p> <p>Alumna 1: “¡Sí! Entonces, por ejemplo, para mí, inducción es la que yo voy a tener del tema, y de ahí (...). Se podría decir que es como una introducción al tema. Por ejemplo, si yo lo plasmo en un proyecto, voy a decir, mis observaciones son que el frente frío no sé qué no sé cuánto...”.</p> <p>Profesor: “Inducción es la idea principal, en ese caso a lo mejor usted ve la nube, entonces coloca nube, o coloca nubosidad en abundancia, entonces la hipótesis es que a mayor nubosidad puedo llegar a la conclusión de que efectivamente va a llover el día de hoy. Como lo dice aquí” [El profesor se dirige al pintarrón para leer]. “La hipótesis explica y analiza los resultados y la relación causa-efecto”.</p> <p>“En la mayoría de las investigaciones, no en todas, se plantea la hipótesis antes de tener los resultados, es como podría, y en la mayoría de los casos se cumple, en otros no, pero no quiere decir que por eso va a estar mal tu investigación.</p> <p>¿Están de acuerdo?”. [Los alumnos no responden al cuestionamiento y el profesor continúa con su discurso].</p> <p>Profesor: “A lo mejor a alguien se le ocurre decir que las personas que tienen mayor grado de escolaridad, son las personas que no van a morir de sida ¿Cuándo han sabido que es un parámetro a seguir? ¿Creen que es algo cierto? o lo que les explique, lo del analfabetismo, quien les dice a ustedes que la persona (...) INEGI” [Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática], “y aquí está un colega mío, tiene un rubro donde</p>	<p>“Entonces ahorita con un ejemplo muy claro les expliqué, cómo la Geografía es una ciencia... ¿Queda claro? ¿No hay alguna duda? ¿No hay duda entre inducción e hipótesis?”</p> <p>(3) Método científico Inducción</p> <p>“¡Sí! Entonces, por ejemplo, para mí, inducción es la que yo voy a tener del tema, y de ahí (...). Se podría decir que es como una introducción al tema. Por ejemplo, si yo lo plasmo en un proyecto, voy a decir, mis observaciones son que el frente frío no sé qué no sé cuánto...”.</p> <p>“Inducción es la idea principal, en ese caso a lo mejor usted ve la nube, entonces coloca nube, o coloca nubosidad en abundancia, entonces la hipótesis es que a mayor nubosidad puedo llegar a la conclusión de que efectivamente va a llover el día de hoy. Como lo dice aquí” [El profesor se dirige al pintarrón para leer]. “La hipótesis explica y analiza los resultados y la relación causa-efecto”.</p> <p>Hipótesis</p> <p>“En la mayoría de las investigaciones, no en todas, se plantea la hipótesis antes de tener los resultados, es como podría, y en la mayoría de los casos se cumple, en otros no, pero no quiere decir que por eso va a estar mal tu investigación...”.</p> <p>ESTRATEGIAS DE TRABAJO (ET) ET 7: Interpelación: docente-alumno</p> <p>¿Están de acuerdo?”. [Los alumnos no responden al cuestionamiento y el profesor continúa con su discurso].</p>
-------	--	---

<p>dice alfabetismo y analfabetas, quién le dice a usted que al momento de que yo voy a levantar el censo, usted automáticamente porque estudia es una persona ¿qué...?”</p> <p>Alumna 1: “Alfabeto”.</p> <p>Profesor: “Alfabeto. Pero hay personas que supuestamente saben leer, pero no entienden lo que saben leer. Y aquí también está mi colega. Hay personas que supuestamente estamos registrados como personas que sabemos leer, entonces por inducción sabemos que una persona que sabe leer, sabe escribir o redactar, y no me dejara mentir mi colega, hay personas que en la actualidad... profesores que no han escrito en su vida un artículo científico, o que no saben redactar un escrito, o a lo mejor tienen faltas de ortografía. Entonces realmente la idea central parte como lo digo, la inducción más bien, parte de una idea central, posteriormente van a hacer una hipótesis. ¿Queda claro compañera?”.</p> <p>Alumna 1: “¡No!”.</p> <p>Profesor: “La idea central es...”. [El profesor es interrumpido por la alumna1].</p> <p>Alumna 1: “Ya me confundí, porque ahora entonces entre la descripción y la inducción ¿Cuál es la diferencia?”.</p> <p>Profesor: “De seguir lo que les había dicho. ¿Dígame un ejemplo y lo hacemos más claro?”.</p> <p>Alumna 1: “Por ejemplo, lo que estaba diciendo del frente frío podría ser esté...”. [El profesor interrumpe a la alumna1 para cuestionar].</p> <p>Profesor: “¿Cuáles son las características del frente frío? Esa es la descripción...”.</p> <p>Alumna 1: “Por ejemplo, en la inducción yo</p>	<p>“Ya me confundí, porque ahora entonces entre la descripción y la inducción ¿Cuál es la diferencia?”.</p> <p>“¿Dígame un ejemplo y lo hacemos más claro?”.</p> <p>“Por ejemplo, lo que estaba diciendo del frente frío podría ser esté...”. [El profesor interrumpe a la alumna, para cuestionar].”</p> <p>INTERACCIÓN DOCENTE-CONTENIDO-ALUMNO (I M-C-A) (3) Método científico Descripción “¿Cuáles son las características del frente frío? Esa es la descripción...”.</p> <p>Inducción “Por ejemplo, en la inducción yo podría tener</p>
--	---

14:35	<p>podría tener como idea principal lluvia, y ya nosotros vamos a detectar la inducción porque creemos que va a llover, y en la hipótesis se va a decir, va a llover por esto”.</p> <p>Profesor: “Hipótesis podría ser que la atracción o la presencia de los frentes fríos que se encuentran en estos momentos cerca del territorio, concretamente cerca de la república mexicana, va a permitir la presencia de precipitaciones en la mayor parte de este territorio”.</p> <p>Alumna1: “ahhh”.</p> <p>Profesor: “Una hipótesis es una posibilidad. En la descripción van a describir el fenómeno geográfico ¡sí! Perdón”. [El profesor sede la palabra al alumno1].</p> <p>Alumno1: “Entonces la principal diferencia entre inducción e hipótesis, se podría decir que en la inducción pones lo que crees que es, y en la hipótesis lo sustentas”.</p> <p>Profesor: “No tanto sustentarlo, a lo mejor sí podría ser, pero en ocasiones como lo dijo la compañera” [Dirige su mirada al lugar donde se encuentra sentada la alumna1], “no se necesita de un sustento, a lo mejor de la experiencia. Usted nomás con ver la nube ¿Qué puede decir?, está induciendo que va haber lluvia”.</p> <p>“Entonces ¿Cuál va a ser la hipótesis?, es plantear o decir, en el valle de Toluca se observa bastante o inmensa nubosidad, eso podría explicar la presencia de precipitación a las seis de la tarde, un ejemplo, esa es una hipótesis.</p> <p>¿Queda claro? Alumnos: “¡Sí!”.</p> <p>Profesor: “Porque en su trabajo recuerden que les coloco un «tachesito» y les va disminuyendo. De lo demás ¿Ya no hay ninguna duda? Compañera usted que la veo pensando” [Observa a la alumna 4 que se encuentra ubicada en la segunda fila].</p>	<p>como idea principal lluvia, y ya nosotros vamos a detectar la inducción porque creemos que va a llover, y en la hipótesis se va a decir, va a llover por esto”.</p> <p>Hipótesis</p> <p>“Hipótesis podría ser que la atracción o la presencia de los frentes fríos que se encuentran en estos momentos cerca del territorio, concretamente cerca de la república mexicana, va a permitir la presencia de precipitaciones en la mayor parte de este territorio”.</p> <p>“ahhh”.</p> <p>“Una hipótesis es una posibilidad. En la descripción van a describir el fenómeno geográfico ¡sí! Perdón”. [El profesor sede la palabra al alumno1].</p> <p>“Entonces la principal diferencia entre inducción e hipótesis, se podría decir que en la inducción pones lo que crees que es, y en la hipótesis lo sustentas”.</p> <p>“No tanto sustentarlo, a lo mejor sí podría ser, pero en ocasiones como lo dijo la compañera” [Dirige su mirada al lugar donde se encuentra sentada la alumna1], “no se necesita de un sustento, a lo mejor de la experiencia. Usted nomás con ver la nube ¿Qué puede decir?, está induciendo que va haber lluvia”.</p> <p>“Entonces ¿Cuál va a ser la hipótesis?, es plantear o decir, en el valle de Toluca se observa bastante o inmensa nubosidad, eso podría explicar la presencia de precipitación a las seis de la tarde, un ejemplo, esa es una hipótesis”.</p> <p>ESTRATEGIAS DE TRABAJO (ET) ET 7: Interpelación maestro-alumno: “¿Queda claro?, [Los alumnos contestan un “¡Sí!” unánime].</p>
-------	---	--

14:40	<p>Alumna 4: “No”.</p> <p>Profesor: “No. Ya puedo continuar con lo que sigue”.</p> <p>Alumnos: “Sí”.</p> <p>Profesor: “Usted iba a levantar la mano ¿Dígame?” [El profesor señala con el dedo a la alumna 3].</p> <p>Alumna 3: “La comparación”</p> <p>Profesor: “Comparar. La comparación en ocasiones se puede establecer en tiempo y espacio. Ustedes pueden comparar dos espacios o pueden comparar dos momentos. Ejemplo, pueden comparar el mes de febrero en comparación con el mes de mayo, con el mismo fenómeno geográfico que ustedes están analizando. A lo mejor en el mes de febrero ustedes no van a observar el mismo comportamiento, o los mismos parámetros meteorológicos que en mayo, a lo mejor en mayo ya no van a existir ese tipo de frentes fríos, pero existen variaciones. No sé si recuerden que hace años, ya tiene años que el Nevado no se encontraba en esas condiciones”.</p> <p>Alumna1: “Por ejemplo, entonces si nuestro tema de trabajo es de los frentes fríos, ¿podemos tomar dos lugares? podemos decir los frentes fríos en México se representan de esta manera, y tomar el frente frío siberiano de Europa, y decir en comparación con esto...”.</p> <p>Profesor: “Sí. Es lo que les digo, que la Geografía es una ciencia, una disciplina que parte de dos rubros importantes, tiempo y espacio. Entonces ustedes pueden comparar el espacio o el tiempo, ejemplo, ahorita ya lo comparé, hace algunos años el Nevado de Toluca por la presencia de este fenómeno ¿Se encontraba en estas condiciones?”.</p> <p>Alumna 1: “No”.</p>	<p>“Usted iba a levantar la mano ¿Dígame?” [El profesor señala con el dedo a la alumna3].</p> <p>INTERACCIÓN DOCENTE-CONTENIDO-ALUMNO (I D-C-A)</p> <p>(3) Método científico</p> <p>Comparación</p> <p>“La comparación”</p> <p>“Comparar. La comparación en ocasiones se puede establecer en tiempo y espacio. Ustedes pueden comparar dos espacios o pueden comparar dos momentos. Ejemplo, pueden comparar el mes de febrero en comparación con el mes de mayo, con el mismo fenómeno geográfico que ustedes están analizando. A lo mejor en el mes de febrero ustedes no van a observar el mismo comportamiento, o los mismos parámetros meteorológicos que en mayo, a lo mejor en mayo ya no van a existir ese tipo de frentes fríos, pero existen variaciones”.</p>
-------	---	---

<p>Profesor: "O sea totalmente lleno de nieve".</p> <p>Alumnos: "No".</p> <p>Profesor: "Por las variaciones climáticas, hay algunos autores que dicen que es el calentamiento global, o el cambio climático. Entonces a lo que voy es a lo siguiente. Ustedes en el ejercicio que yo les pida, pueden comparar tanto tiempo como espacio, no es lo mismo el clima que se presenta aquí en Toluca, que el que se presenta en Acapulco ¡sí! ¿Me iba a preguntar algo compañero?".</p> <p>Alumno 1: "Para demostrar o refutar, bueno es esa parte de la demostración ¿Cuál es...?". [El profesor interrumpe al alumno1 para comentar].</p> <p>Profesor: "Aquí es donde ustedes se van a quedar pendientes en la experimentación y la demostración. La experimentación es cuando ustedes llevan esos datos a un laboratorio, puede ser un laboratorio científico. Un laboratorio científico puede estar formado por distintos instrumentos, la mayoría de nosotros pensamos que un laboratorio es aquel en donde nos... Ejemplo, los médicos tienen su laboratorio donde realizan sus diagnósticos, donde nos sacan los rayos X. Los químicos donde tienen todos sus instrumentos para sacar diferentes reacciones".</p> <p>"El laboratorio principal de los geógrafos en ocasiones hay algunos que difieren, es el trabajo de campo, es el dirigirse al sitio en donde estás observando, estás describiendo. Hay otros... posteriormente si tú ya recopilas la información en campo, ya la llevas a gabinete... Es el laboratorio del SIG [Sistema de Información Geográfica] que actualmente está implementándose, una vez que obtienes los datos en campo, llegas al aula o llegas a un sistema... (sic). Al laboratorio de SIG en donde se encuentra equipo de cómputo, grandes softwares, tanto los más sofisticados como los más, digamos los que no están tan sofisticados, y ustedes empiezan a capturar los datos. Posteriormente los manipulan, y los representan espacialmente ¡sí!</p>	<p>(7) Laboratorio geográfico</p> <p>"El laboratorio principal de los geógrafos en ocasiones hay algunos que difieren, es el trabajo de campo, es el dirigirse al sitio en donde estás observando, estás describiendo. Hay otros... posteriormente si tú ya recopilas la información en campo, ya la llevas a gabinete... Es el laboratorio del SIG [Sistema de Información Geográfica] que actualmente está implementándose, una vez que obtienes los datos en campo, llegas al aula o llegas a un sistema... (sic). Al laboratorio de SIG en donde se encuentra equipo de cómputo, grandes softwares, tanto los más sofisticados como los más, digamos los que no están tan sofisticados, y ustedes empiezan a capturar los datos. Posteriormente los manipulan, y los representan espacialmente ¡sí! Espacialmente</p>
--	--

14:45	<p>Espacialmente es a través de un mapa”.</p> <p>“Entonces en el ejercicio que yo les voy a pedir más adelante, no me van a aplicar lo que es la experimentación y la demostración, a lo mejor la demostración sí me la pueden hacer en comparación con otros años, o con otros lugares, solamente así, pero por eso lleva una secuencia, a lo que yo voy, y no sé si terminemos el día de hoy este tema, a lo mejor el día de mañana, es que todo se va a analizar o se va a integrar sistemáticamente”.</p> <p>“La Geografía se analiza a través de un sistema, es muy diferente analizar la Geografía sistemáticamente a que la analicemos desde un enfoque sistémico. Sistemáticamente es la conformación de un sistema con diferentes partes pero que se repiten constantemente. Y sistémico es la entrada y salida de energía, y de materia ¡sí! Más adelante vamos a ver esto. ¿Entonces hasta aquí no hay duda?”.</p> <p>Alumna 1: “Yo. El marco teórico de nuestro proyecto sería entonces la descripción”.</p> <p>Profesor: “No. Eso sería otra cosa, no se me adelante, después lo vamos a checar ¡Sí! Efectivamente es el soporte que le da a una investigación, pero ¡No!... Descripción es caracterización, recuerden el ejercicio que hicimos, ustedes empezaron a describir al compañero, son las características tanto físicas como objetivas y subjetivas que tiene el compañero. ¿Iba a preguntar algo compañero?”.</p> <p>Alumno 1: “Sí, yo a lo que me refería es... en ese paso cuál es la técnica o el método que sigue porque hay varios para demostrarlo o refutarlo, por ejemplo, hay una donde se demuestra presentando solamente lo que sustenta nuestra hipótesis, y hay otra en la que se busca demostrarlo, buscando en caso de que la hipótesis no se cumpla, si se encuentra en ese caso, la hipótesis no es válida ¿Cuál es la que debo utilizar?”.</p> <p>Profesor: “Usted puede utilizar las dos, no hay ningún inconveniente en ese sentido. Usted puede utilizar las dos, desde mi punto de vista yo no dejaría... sería algo limitante si</p>	es a través de un mapa”.
-------	--	--------------------------

14:47	<p>yo le dijera a usted nada más utilice una, porque a final de cuentas, aunque no se cumpla la hipótesis, usted tiene que comprobarlo, usted puede comprobarla cualitativamente a través de una descripción o cuantitativamente a través de datos ¡Sí! ¿Queda claro o no? ¿No hay dudas?”</p> <p>Alumnos: “No”.</p> <p>Profesor: “Así me gusta que participen. Entonces voy a pasar a lo siguiente, nada más para terminar esto. Una personita (sic) que se llamaba Rudolf Carnap”, [Señala con el dedo índice al lado izquierdo del pintarrón, donde tiene anotado el nombre del autor antes mencionado] “clasifica a la ciencia en...” [El profesor anota en el pintarrón la clasificación de la ciencia, al mismo tiempo que dice] “Ahora, este solamente es un autor, existen muchas y múltiples clasificaciones”.</p> <p>+ Básica: Surge de ideas empíricas + Aplicada: Con base en necesidades del hombre + Formales: Lógica y matemáticas + Naturales: Tienen que ver con el medio ambiente + Sociales: Tienen que ver con el ser humano + Exactas: Aplican observación y experimentación</p> <p>“Este autor clasifica a la ciencia en básica y aplicada. Yo sé que a lo mejor muchos de ustedes me van a decir que esto no se relaciona con la Geografía, pero a lo que voy es a lo siguiente. Efectivamente el compañero hace un momento lo preguntó. ¿La Geografía es ciencia o no es ciencia? en algunos congresos nacionales e internacionales también ha existido esa pregunta en donde se dice si la Geografía es una ciencia o no lo es”. [Los alumnos anotan lo que el profesor escribe en el pizarrón. Sólo se escucha poco ruido].</p> <p>Profesor: “La ciencia básica es aquella que surge de ideas empíricas a través de la</p>	<p>(4) Clasificación de la ciencia</p> <p>“Una personita (sic) que se llamaba Rudolf Carnap”, [Señala con el dedo índice al lado izquierdo del pintarrón, donde tiene anotado el nombre del autor antes mencionado] “clasifica a la ciencia en...” [El profesor anota en el pintarrón la clasificación de la ciencia, al mismo tiempo que dice] “Ahora, este solamente es un autor, existen muchas y múltiples clasificaciones”.</p> <p>MATERIAL DIDÁCTICO Y OTROS RECURSOS (MD y OR)</p> <p>RD 1: Pintarrón y plumones</p> <p>+ Básica: Surge de ideas empíricas + Aplicada: Con base en necesidades del hombre + Formales: Lógica y matemáticas +Naturales: Tienen que ver con el medio ambiente + Sociales: Tienen que ver con el ser humano</p> <p>+ Exactas: Aplican observación y experimentación.</p> <p>INTERACCIÓN DOCENTE-CONTENIDO-ALUMNO (I M-C-A)</p> <p>(4) Clasificación de la ciencia</p> <p>“La ciencia básica es aquella que surge de ideas empíricas a través de la inducción como</p>
-------	---	--

<p>inducción como lo comentábamos hace un momento. Esta inducción se convierte en ciencia aplicada cuando con base a las necesidades antrópicas o humanas. ¿Sí saben lo que es antrópico?</p> <p>Alumna 1: “Del hombre”.</p> <p>Profesor: “Del hombre. Es cuando se aplica ese tipo de ciencia. ¿De las dos primeras no hay ninguna duda? La básica es la fundamental a través de la inducción, a través de ideas principales. La aplicada es con base a las necesidades del hombre. Posteriormente él [Señala en nombre de Rudolf Carnap] “clasifica en ciencias formales como la lógica o las matemáticas y después de ahí, vienen las ciencias naturales, son todas aquellas que tienen que ver con la naturaleza, el medio ambiente, el medio natural que en diferentes disciplinas se le llama de distinta manera ¡no!”.</p> <p>“Hay algunos autores que dicen la naturaleza, hay algunos que dicen el medio ambiente, pero posteriormente vamos a aterrizar en cada uno de estos conceptos. Después las ciencias sociales, son todas aquellas que tienen que ver con el ser humano, y con las actividades que realiza éste, dentro de éstas se encuentran lo que es la sociología, lo que es la psicología, lo que es la economía, lo que es la política y las ciencias exactas que la mayoría de nosotros las manejamos, y toda ciencia las debe de aplicar”.</p> <p>“Las ciencias exactas se caracterizan principalmente por la aplicación de la observación, y la experimentación, dentro de ellas se encuentra la química, la física, las matemáticas, la biología. Infinidad de ciencias porque la mayoría de todas las disciplinas del conocimiento están inmersas en las matemáticas. Hasta aquí ¿No hay duda?”. [La alumna 1 levanta la mano].</p> <p>Profesor: “¿Dígame compañera?”.</p> <p>Alumna1: “Entonces si la Geografía es una ciencia, en donde la colocamos, porque</p>	<p>lo comentábamos hace un momento. Esta inducción se convierte en ciencia aplicada cuando con base a las necesidades antrópicas o humanas. ¿Sí saben lo que es antrópico?</p> <p>“Posteriormente él [Señala en nombre de Rudolf Carnap] “clasifica en ciencias formales como la lógica o las matemáticas y después de ahí, vienen las ciencias naturales, son todas aquellas que tienen que ver con la naturaleza, el medio ambiente, el medio natural que en diferentes disciplinas se le llama de distinta manera ¡no!”.</p> <p>“Hay algunos autores que dicen la naturaleza, hay algunos que dicen el medio ambiente, pero posteriormente vamos a aterrizar en cada uno de estos conceptos. Después las ciencias sociales, son todas aquellas que tienen que ver con el ser humano, y con las actividades que realiza éste, dentro de éstas se encuentran lo que es la sociología, lo que es la psicología, lo que es la economía, lo que es la política y las ciencias exactas que la mayoría de nosotros las manejamos, y toda ciencia las debe de aplicar”.</p> <p>“Las ciencias exactas se caracterizan principalmente por la aplicación de la observación, y la experimentación, dentro de ellas se encuentra la química, la física, las matemáticas, la biología... Hasta aquí ¿No hay duda?”. [La alumna 1 levanta la mano] “.</p> <p>¿Dígame compañera?”.</p> <p>(5) Ubicación de la geografía en el contexto de las ciencias</p> <p>“Entonces si la Geografía es una ciencia, en donde la colocamos, porque según yo, bien</p>
---	--

<p>según yo, bien podría ser una ciencia tanto natural como social, porque además de estudiar al medio ambiente, estudia cómo el ser humano interactúa con su medio ambiente, y lo que hace el ser humano en el medio”.</p> <p>Profesor: “A eso es a lo que quiero que lleguen, y va a ser la actividad que ustedes van a tener. A final de cuentas la Geografía va a ser la hibridación de distintos métodos, distintas técnicas, distintas herramientas y distintas disciplinas. Por eso les digo, a lo que ustedes le den mayor importancia, es la jerarquización que ustedes le van a dar. Si usted fuera médico, a lo mejor no va a decir que la Geografía es una ciencia, me va a decir a lo mejor que es una rama, a lo mejor va a decir que es una sub-disciplina, pero solamente es la conceptualización o la connotación que se le esté dando”.</p> <p>“Ese es el ejercicio que [ustedes van a realizar], efectivamente usted ya les dio el tips (sic) a sus demás compañeros, y ustedes me van a decir, efectivamente yo considero que la Geografía está dentro, o está inmersa dentro de las ciencias naturales, y dentro de las ciencias exactas. Hay otros que... Ojo con lo que redactan, fíjense lo que dije, considero que la Geografía está inmersa, otros pueden redactar, la Geografía, o dentro de la Geografía se encuentran inmersas, las ciencias naturales y las ciencias exactas”.</p> <p>“No es lo mismo el primer planteamiento que yo les dije, al segundo que les di. Ojo con lo que escriben, y con... yo no estoy diciendo que uno esté bien y que el otro este mal, simplemente al momento que ustedes pasen aquí, a exponer su idea, me van a decir el porqué. Ustedes tienen que defender su argumento, o en este caso sería la hipótesis que ustedes están argumentando. ¿No hay dudas al respecto?”.</p> <p>Alumnos: “No”.</p> <p>Profesor: “«Ok» ¿Qué hora tienen? Son...” [El profesor ve su reloj] todavía nos quedan dos minutos. Dónde dejé mi borrador. Bueno a todo esto nada más díganme una cosa</p>	<p>podría ser una ciencia tanto natural como social, porque además de estudiar al medio ambiente, estudia cómo el ser humano interactúa con su medio ambiente, y lo que hace el ser humano en el medio”.</p> <p>“A eso es a lo que quiero que lleguen, y va a ser la actividad que ustedes van a tener. A final de cuentas la Geografía va a ser la hibridación de distintos métodos, distintas técnicas, distintas herramientas y distintas disciplinas. Por eso les digo, a lo que ustedes le den mayor importancia, es la jerarquización que ustedes le van a dar. Si usted fuera médico, a lo mejor no va a decir que la Geografía es una ciencia, me va a decir a lo mejor que es una rama, a lo mejor va a decir que es una sub-disciplina, pero solamente es la conceptualización o la connotación que se le esté dando”.</p> <p>(6) Objeto de estudio de la Geografía</p>
--	--

<p>antes de que yo se los escriba. ¿Cuál sería el objeto de estudio de la Geografía o de la ciencia geográfica?”.</p> <p>Alumno 2: “Objeto o sujeto”.</p> <p>Profesor: “El objeto, el objeto de estudio, una cosa es el objeto y otra el objetivo, porque en ocasiones lo asocian. ¿Cuál sería el objeto de estudio de la Geografía?”.</p> <p>Alumna 1: “Pues la Tierra en general ¡no!”.</p> <p>Profesor: “Yo le voy a decir, entre los investigadores científicos de otros campos, difieren al momento de decir tierra, usted está englobando todo, absolutamente todo, y hay algunos autores que hasta... o incluso ustedes, no sé si les haya llegado a pasar, porque piensan que somos geógrafos, conocemos sí, debemos conocer las cuestiones astronómicas, pero no en su totalidad, entonces algunas ciencias, o muchos autores que tratan de hacer una investigación con otras ciencias, para que efectivamente la ciencia geográfica sea una ciencia holística. ¿Saben lo que es holística?”</p> <p>Alumna 1: “No”</p> <p>Profesor: “Todo. Viene de todo, entonces está conformada por ene disciplinas, por ene técnicas, por ene métodos, por ene procedimientos ¡sí!”. [La alumna1 levanta la mano].</p> <p>Maestro: “¿Dígame?”.</p> <p>Alumna 1: “Entonces el objeto de estudio sería todo lo que se encuentra en el entorno terrestre”.</p> <p>Profesor: “Eso usted me lo va a decir en su trabajo, que bueno que me lo está diciendo ahorita, pero aún no puede decir, para mí es la tierra, a lo mejor dice solamente lo que está aquí, en la corteza terrestre. Porque hay algunos autores que dicen, el objeto de estudio de la Geografía es la superficie terrestre, pero ¿Qué hay en la superficie</p>	<p>¿Cuál sería el objeto de estudio de la Geografía?”.</p> <p>“Pues la Tierra en general ¡no!”.</p> <p>“Yo le voy a decir, entre los investigadores científicos de otros campos, difieren al momento de decir tierra, usted está englobando todo, absolutamente todo, y hay algunos autores que hasta... o incluso ustedes, no sé si les haya llegado a pasar, porque piensan que somos geógrafos, conocemos sí, debemos conocer las cuestiones astronómicas, pero no en su totalidad...”.</p> <p>“Entonces el objeto de estudio sería todo lo que se encuentra en el entorno terrestre”.</p> <p>“Eso usted me lo va a decir en su trabajo, que bueno que me lo está diciendo ahorita, pero aún no puede decir, para mí es la tierra, a lo mejor dice solamente lo que está aquí, en la corteza terrestre. Porque hay algunos autores que dicen, el objeto de estudio de la Geografía es la superficie terrestre, pero ¿Qué hay en la superficie terrestre? Hay otros que dicen ¡no!</p>
---	--

<p>terrestre? Hay otros que dicen ¡no! es la tierra, pero implica que, la hidrosfera, implica la atmosfera, implica la litosfera, eso lo vamos a ver más adelante”.</p> <p>Alumna 1: “Pero sería una aberración decir que la Geografía solamente tiene que estudiar a la Tierra en sí como un organismo inerte, porque entonces nos estaríamos alejando de la parte humana, por eso está la Geografía de los indios y también por esa parte es que la Geografía se enriquece o se empobrece por decirlo de alguna manera. O sea, sería como que una ciencia que lo abarca todo, desde que la Tierra se creó como tal, hasta la practicidad (sic) que le ha dado el hombre, por llamarlo de un modo”.</p> <p>Profesor: “Ahorita le contesto eso”. [El alumno1 levanta la mano].</p> <p>Profesor: “Dígame”.</p> <p>Alumno 1: “Profesor, entonces la Geografía abarca dentro de sus mapas...”. [El profesor interrumpe al alumno1].</p> <p>Profesor: “No sólo mapas”.</p> <p>Alumno 1: “Bueno dentro de... sí mapas, marca las islas palmera o las islas artificiales de Kuwait, la Geografía estudia esas islas”.</p> <p>Profesor: “Todo, absolutamente todo lo que es la parte... por eso les digo, unos dicen estudia la tierra, otros dicen la corteza terrestre, más adelante que lleguemos al módulo tres, que es la Geografía física, si mal no recuerdo, sí verdad, vamos a ver las distintas capas que conforman a la tierra, entonces a lo mejor vamos a decir, estudia la corteza terrestre”.</p> <p>“Cuando ustedes analicen el concepto de lo que es corteza terrestre, se va a quedar limitado lo que es el concepto como tal. En conclusión, la Geografía no tiene limitantes, por eso es que yo desde mi punto de vista, estoy de acuerdo que es una ciencia, porque día a día va innovando, lo que ustedes están haciendo en este momento. Estamos haciendo un debate, una crítica, solamente</p>	<p>es la tierra, pero implica que, la hidrosfera, implica la atmosfera, implica la litosfera, eso lo vamos a ver más adelante”.</p> <p>“Pero sería una aberración decir que la Geografía solamente tiene que estudiar a la Tierra en sí como un organismo inerte, porque entonces nos estaríamos alejando de la parte humana, por eso está la Geografía de los indios y también por esa parte es que la Geografía se enriquece o se empobrece por decirlo de alguna manera. O sea, sería como que una ciencia que lo abarca todo, desde que la Tierra se creó como tal, hasta la practicidad (sic) que le ha dado el hombre, por llamarlo de un modo”.</p> <p>“Ahorita le contesto eso”.</p>
---	--

<p>algunos que les interesa, pero creo que por ahí hay algunos que tienen inquietudes, y sí, los invitaría a participar, hay algunos que les queda totalmente claro”.</p> <p>“Pero lo que quiero dejar muy en claro, el día que pasen aquí enfrente, así ustedes me digan, yo creo que esto es negro, me van a decir porqué es negro, no nada más va a decir es negro porque lo estoy viendo ¡no! debe haber un fundamento, lo que les expliqué de las medidas el día de ayer, la yarda, el pie es decir por qué”.</p> <p>“Alguien de ustedes antes de ayer sabían ¿Por qué el pie?, ¿Por qué la yarda? hasta el compañero mencionó, hay algunos que no lo sabíamos. Yo les dije, la manera de vestir de las mujeres, que también es un aspecto sociocultural, ¿lo sabían?, o nada más lo utilizaban por verse bonitas, iban a utilizar falda y tacones, entonces son aspectos que... todo dato debe tener un fundamento. Si no hay dudas, el día de mañana cuando terminemos este tema, a ustedes les haré de su conocimiento cómo van a hacer el [trabajo], algunos de sus compañeros ya les dieron unos tips (sic)”.</p> <p>Alumna 2: “Sí”.</p> <p>Profesor: “Si no hay ninguna duda nos veremos mañana, que tengan buena tarde”.</p>	<p>ESTRATEGIAS DE TRABAJO (ET) ET 7: Interpelación docente-alumno Profesor: “Si no hay ninguna duda nos veremos mañana, que tengan buena tarde”.</p>
--	--

Relación de categorías

Estrategias de trabajo (ET): Categoría que refiere su contenido a la forma en cómo el docente de Geografía induce a los alumnos a la clase correspondiente, es la experiencia en la docencia, la habilidad para el manejo de cualquier situación académica dentro del salón de clases y el conocimiento científico de la disciplina lo que permite al profesor alcanzar los objetivos planteados para una clase de Geografía en el nivel medio superior de la UAEM.

ET 1 *Inicio a la clase*: Cuando el profesor llega al salón de clases, saluda a los alumnos y solicita su atención para iniciar la clase, enseguida menciona el tema a tratar. En otros momentos el docente sin decir palabra anota en el pintarrón el tema y subtemas correspondientes a la clase. De igual modo, pide el apoyo de alguno de los alumnos para que éste pase lista mientras él escribe en el pintarrón el tema a tratar. No se exige al profesor que llega al salón de clase y solicita la tarea.

ET 2 *Llamado a la actividad*: El docente sugiere la forma de trabajo en el aula mediante el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Anuncia el tema a tratar o solicita a los alumnos recordar el tema de la clase anterior.

ET 3 *Inducción al tema*: Introducción al tema mediante el uso de conceptos y generalidades del tópico.

ET 4 *Analogías*: El profesor, y de acuerdo al tema tratado, utiliza analogías para explicar algún contenido y su comprensión.

ET 5 *Conocimiento empírico*: La participación de alumnos y profesor en la comprensión de algún tema, ofrece la oportunidad de utilizar como estrategia de trabajo, la experiencia vivida.

ET 6 *Mitos y realidades*: Vincular dos términos “Mitos y realidades”, en una clase magistral para el nivel medio superior de la UAEM, es una estrategia de trabajo muy recurrente por el docente de Geografía. En múltiples ocasiones el mito convence más que la realidad. De ahí la importancia de esta estrategia para ser utilizada bajo reserva de decir la verdad.

ET 7 *Interpelación: docente-alumno*: El profesor cuestiona a los alumnos sobre el tema, y si éste ha quedado entendido después de su exposición. La distracción de los alumnos es discutida por el docente a fin de continuar con el tema tratado.

Interacción docente-contenido-alumno (I D-C-A): Categoría que hace referencia al tema que el profesor imparte en el salón de clases de acuerdo con la planeación didáctica. Los temas y subtemas corresponden al momento en que se llevó a cabo la observación.

I D-C-A 1 Tema: ¿Por qué? y ¿para qué? estudiar Geografía: (1) Conceptos (*ciencia, método, técnica, introspección, interdisciplinariedad*). (2) Geografía como ciencia. (3) Método científico: (*observación, descripción, inducción, hipótesis, experimentación, demostración, comparación*). (4) Clasificación de la ciencia: (*básica, aplicada, formales, naturales, sociales, exactas*). (5) Ubicación de la Geografía en el contexto de las ciencias. (6) Objeto de estudio de la Geografía. (7) Laboratorio geográfico.

Material didáctico y otros recursos (MD y OR): Categoría que alude al uso y manejo de materiales didácticos en una clase de Geografía.

MD y OR 1: Pintarrón y plumones

MD y OR 2: Hilo cáñamo y regla de madera

MD y OR 3: Esquemas

Concentrado de categorías

	Categorías/subcategorías	Páginas
	ESTRATEGIAS DE TRABAJO (ET)	
ET 1	Inicio a la clase	3
ET 2	Llamado a la actividad	3
ET 3	Inducción al tema	4
ET 4	Analogías	5-9
ET 5	Conocimiento empírico	9
ET 6	Mitos y realidades	
ET 7	Interpelación: docente-alumno	5-6-11-13
	INTERACCIÓN DOCENTE-CONTENIDO-ALUMNO (I D-C-A)	
I M-C-A 1	Tema. ¿Por qué? y ¿para qué? estudiar Geografía	5
(1)	Conceptos: (ciencia, método, técnica, introspección, interdisciplinariedad)	5-6-7
(2)	Geografía como ciencia	7-10
(3)	Método científico: (observación, descripción, inducción, hipótesis, experimentación, demostración, comparación)	8-9-11-12-14
(4)	Clasificación de la ciencia: (básicas, aplicadas, formales, naturales, sociales, exactas)	16-17-18
(5)	Ubicación de la Geografía en el contexto de las ciencias	18
(6)	Objeto de estudio de la Geografía	19
(7)	Laboratorio geográfico	15
	MATERIAL DIDÁCTICO Y OTROS RECURSOS (MD y OR)	
MD y OR 1	Pintarrón y plumones	3-17
MD y OR 2	Hilo cáñamo y regla de madera	
MD y OR 3	Esquemas	

Anexo 3

Cuestionario

Universidad Autónoma del Estado de México
Planteles de la Escuela Preparatoria

Toluca, México, enero 2014

Con la aplicación del presente cuestionario intento realizar una tipología de los docentes que imparten la asignatura de Geografía, ambiente y sociedad en el nivel medio superior de la UAEM. La identificación de los profesores como objeto de estudio me permitirá conocer acerca de su formación profesional, años de servicio, diplomado en competencias y certificación, entre otros aspectos.

El cuestionario tiene el propósito de solicitar su colaboración para realizar el trabajo de tesis que un servidor está llevando a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, y que lleva por nombre: *Práctica docente y sentidos de la enseñanza de la Geografía en la UAEM, en el contexto de la RIEMS*.

Preguntas:

1. ¿Cuántos grupos de cuarto semestre tienen ustedes en la preparatoria? y ¿cuántos alumnos en promedio tiene cada uno?

Respuesta: los profesores del nivel medio superior atienden de dos a seis grupos en promedio para la materia de Geografía. Cada grupo se compone de 45 en promedio.

2. ¿Cuántos profesores imparten la asignatura de Geografía en la escuela preparatoria a la que usted pertenece?

Respuesta: a mayor población estudiantil inscrita en cada escuela preparatoria de la UAEM, es mayor la cantidad de profesores que atiende la práctica educativa de la Geografía. Las escuelas más numerosas tienen en su planta docente hasta 12 profesores de Geografía y las de menos población estudiantil cuentan con dos. En total, se cuenta con 70 profesores que imparten la asignatura de Geografía en el nivel medios superior de la uaem.

3. ¿Cuántos años de servicio docente llevan en promedio los profesores de Geografía en la escuela preparatoria donde imparte usted clases?

Respuesta: los años de servicio de los docentes que imparten la materia de Geografía en la Universidad Autónoma del Estado de México se clasifican de la siguiente manera:

(0 a 5 años): 20 profesores. Jóvenes con entusiasmo y compromiso profesional inicial.

(5 a 10 años): 15 profesores. Jóvenes conscientes de su permanencia en la docencia.

(10 a 20 años): 20 profesores. Con estabilidad en su quehacer.

(20 a 30 años): 15 profesores. En etapa de conformismo y poco compromiso hacia los cambios e innovaciones.

4. ¿Cuál es la formación profesional de los maestros que imparten la asignatura de Geografía?

Respuesta: la formación profesional que ostentan los docentes que imparten la asignatura de Geografía en la UAEM es variada, se cuenta con licenciados en Geografía, licenciados en Planeación Urbana y Regional, Ingenieros agrónomos, Biólogos, Licenciados en derecho y Contadores públicos.

5. ¿Con qué otros estudios cuentan los docentes que imparten la asignatura de Geografía en la escuela preparatoria donde usted trabaja? (Especialidad, Maestría, Doctorado, otros).

Respuesta: Doctorado, Maestría, Pasante de Maestría, Licenciatura, Diplomados.

6. De los profesores que imparten la asignatura de Geografía ¿Cuántos han cursado el Diplomado en Competencias Docentes? y si no lo han cursado ¿Cuáles considera usted que sean las principales causas?

Respuesta: el 65% de los profesores que imparten la asignatura de Geografía ya cursaron el Diplomado en Competencias Docentes. El 35% de los docentes no han cursado el Diplomado, algunos argumentan su resistencia a cursarlo porque afirman, que ya no tiene caso hacerlo puesto que están por jubilarse, el resto de los que no tienen el diplomado, no han tenido la oportunidad porque acaban de entrar o no ha salido convocatoria.

7. De los profesores que imparten la asignatura de Geografía, ¿Cuántos están certificados en competencias docentes?

Respuesta: el 40% de los docentes que imparten la asignatura de Geografía en el nivel medio superior de la UAEM, están certificados.

8. De los docentes que imparten la asignatura de Geografía ¿con qué frecuencia acuden a tomar cursos disciplinarios, pedagógicos o didácticos?

Respuesta: la formación didáctica, pedagógica y disciplinaria que reciben los profesores que imparten la asignatura de Geografía, la llevan a cabo en el periodo inter-semestral.

9. ¿Cuáles son los eventos científicos y académicos (congreso, simposio, coloquio, encuentros y otros) a los que con frecuencia considera usted que asisten los profesores que imparten la asignatura de Geografía?

Respuesta: los eventos científicos y académicos propios de la Geografía a los que asisten con frecuencia los profesores del nivel medio superior son Congresos y Simposios.

10. ¿Qué opinión tiene usted sobre la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)?

Respuesta: es una buena propuesta, está fundamentada y muy bien estructurada, sólo que las autoridades no saben qué es trabajar en competencias y están presionando a los docentes en otros aspectos. Falta preparación de los que dirigen y compromiso de los docentes. La educación basada en competencias no es apropiada para un esquema como el nuestro. Son aspectos que ayudan a la UAEM y se complementa con las competencias para su desarrollo. Sólo es un cambio administrativo. Se necesita trabajar en el diseño de instrumentos de evaluación.

¡Muchas gracias!