



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

La enseñanza de la Geografía en secundaria: desde las significaciones de los docentes

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
JAIRO ALBERTO ROMERO HUERTA

TUTORA:
Dra. Reinalda Soriano Peña
FES Aragón

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
Dra. María del Socorro Oropeza Amador
FES Aragón
Dr. Mauro Gelacio Peralta Silverio
FES Aragón
Dr. Héctor Magaña Vargas
FES Zaragoza
Mtro. Eduardo Domínguez Herrera
FFyL

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, mayo 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción.....	7
CAPÍTULO I CONSTRUCCIÓN DE UN CONTEXTO PROBLEMATIZADOR.....	12
1. Aproximación para la construcción del contexto político- social.....	12
2. Dimensión político internacional.....	13
3. Dimensión político nacional	16
4. Dimensión social.....	17
4.1 El lugar de la Geografía como práctica social.....	18
4.2 El saber sobre el espacio como base de las prácticas espaciales.....	19
5. Dimensión Histórica-Pedagógica de la enseñanza de la Geografía en Secundaria	21
5.1 La enseñanza de la Geografía en Secundaria, perspectiva internacional .	22
5.2 Antecedentes de la enseñanza de la Geografía en Secundaria en México	24
6. Dimensión pedagógica	29
7. Contexto inmediato del problema	35
8. Problematización	38
8.1 La frontera entre los intereses docentes e intereses de los alumnos en la enseñanza de la geografía: contenidos.....	39
8.2 Las brechas pedagógicas (contenido, estrategias y recursos didácticos) en la enseñanza de la geografía en secundaria.	43
9. Problema de investigación	48
10. Pregunta de investigación.....	51
11. Supuesto.....	51
12. Objetivos:.....	51
12.1 Objetivo General:.....	51
12.2 Objetivos específicos:	52
CAPÍTULO II LA PERSPECTIVA DEL ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO Y LA EDUCACIÓN.....	53
1. Construcción epistemológica y posicionamiento en el campo pedagógico	53
2. La perspectiva epistemológica en torno al Análisis Político de Discurso.....	62

3. La Perspectiva del Análisis Político de Discurso y la educación	66
4. Análisis conceptual de discurso y las significaciones.....	68
5. Estado del Arte.....	71
CAPÍTULO III CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN	81
1. Perspectiva metodológica desde el Análisis Político de Discurso	81
2. Estrategia metodológica	84
2.1 Acercamiento y problematización	85
2.2 Sistematización y planteamiento del problema	86
2.3 Regreso a campo y recolección de datos.....	87
2.4 Rumbo a la conformación de categorías de analíticas.....	91
CAPÍTULO IV LAS SIGNIFICACIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA	
ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA.....	93
1. La Reforma en la enseñanza de la geografía como frontera contigua.....	95
1.2 ¿Quiénes son los docentes que enseñan geografía en el turno matutino de la Escuela Secundaria Oficial 316 José María Pino Suárez?.....	97
2. La Formación como eje articulador del docente de geografía	101
2.1 Noción de la Formación desde lo contingente	101
2.2 Noción de formación sobre el trabajo del ser humano sobre él mismo	104
2.3 Formación docente	106
3. La enseñanza de la geografía en la Secundaria José María Pino Suárez. ..	107
3.1 Implicación a la práctica docente como punto nodal de la enseñanza de la geografía.....	107
4. El currículum como punto nodal de la enseñanza de la geografía y sus elementos discursivos en secundaria	110
4.1 Escolarización	111
4.2 Currículum.....	111
4.3 Secuencia didáctica.....	113
4.4 Control	114
4.5 Recursos didácticos	115
4.6 Libro de texto como regulador del currículum.....	116
4.7 El tiempo en la enseñanza de la geografía	116

4.8 Examen institucionalizado	118
4.9 Evaluación de la enseñanza	119
5. Las significaciones en torno a la enseñanza de la geografía	121
5.1 Enseñar geografía permite aprender a conocer como está constituido su planeta.....	123
5.2 Enseñar geografía es desarrollar la capacidad de asombro	124
5.3 Enseñar geografía es dar cuenta que el país es diverso.....	124
Reflexiones finales	127
Fuentes de información	133
Anexos	137
Anexo I Plano de la institución.....	137
Anexo II Diario de campo.....	138
Anexo III Guía de entrevista, primera etapa en campo	139
Anexo IV Ejemplo, primer cuadro de sistematización.....	140
Anexo V Ejemplo, Segundo cuadro de sistematizado	141
Anexo VI Instrumento, guión de entrevista	143
Anexo VII Marco referencial para la construcción del instrumento.....	144
Anexo VIII Ejemplo, cuadro concentrado para el análisis en Atlas.ti	145
Anexo IX Estructura del programa de estudios 2011.....	149

Lista de Cuadros

Cuadro 1. La enseñanza de la geografía en secundaria en 1945	27
Cuadro 2. Planes de estudio 2006 y 2011	30
Cuadro 3. Diferencias y similitudes entre los planes de estudio de 2006 y 2011 ..	31
Cuadro 4. Estructura y componentes de los tres saberes	79
Cuadro 5. Articulación teórica	93
Cuadro 6. Perfil Docente	100

Lista de Mapas e Imágenes

Mapa 1. Ubicación Escuela Secundaria Oficial N. 0316 “José María Pino Suarez	35
Imagen 1. Entrada escolar	36
Imagen 2. Área circundante institucional.....	36
Imagen 3. Instalaciones	37
Imagen 3. Instalaciones	37
Imagen4. Delimitación del corpus	90

Lista de Esquemas

Esquema 1. La frontera entre los intereses docentes e intereses de los alumnos en la enseñanza de la geografía: contenidos.	42
Esquema 2. Las Brechas pedagógicas en la enseñanza de la geografía en secundaria.....	45
Esquema 3. La descontextualización de la disciplina formativa	49
Esquema 4. Marco contextual epistemológico	56
Esquemas 5. Marco epistemológico.....	65
Esquema 6. Escuelas de pensamiento en el campo de las competencias.	77
Esquema 7. Proceso de articulación y ajuste permanente (APD).....	82
Esquema 8. Puntos de intersección entre lo conceptual, técnico analítico y el dato empírico.....	91
Esquema 9. Un punto de localización personal.....	99
Esquema 10. Territorios en la enseñanza de la geografía en Secundaria	129

Introducción

En el siglo XVII la obra *Geographia generalis* de Varenio (1622-50) (Baker, 1995, en Unwin, 1992) fue uno de los textos de la Geografía que marcó un precedente por su aportación al campo disciplinar y, porque adquiría relevancia por su nexo con los avances científicos. El mismo autor define a la geografía como una ciencia exclusiva encargada de estudiar la Tierra delimitando su campo de estudio apartándose de investigaciones astronómicas. La división que además estableció entre una geografía general, explicando sus diversas partes más estructurales y una geografía especial encargada de estudiar y describir regiones concretas, límites y localizaciones, demostraban características metodológicas que explicaban la relevancia para el aprendizaje de esta disciplina.

Por ejemplo, desde 1155 existen mapas geográficos, su extraordinaria utilidad y necesidad del hombre representaba una de las justificaciones más imperantes que pudiera existir. A partir del siglo XV estudiar geografía significaba adquirir saberes esenciales incluso para cualquier profesión (médico, jurista, teólogo etc.), era sinónimo de cultura, de un poder y utilidad sobre el espacio geográfico, (Unwin, 1992). Por ello, la necesidad de enseñar esta ciencia buscaba ser impulsada por la difusión de literatura geográfica principalmente en occidente en las universidades europeas, adquiriendo un estatus de escolarización.

Si bien, en aquel tiempo se justificaba por sus elementos matemáticos, en la política, y fundamentos teóricos desarrollados por filósofos como Kant (1757), científicos exploradores como Alexander Von Humboldt, Car Ritter en el siglo XVIII entre otros, en la actualidad, ¿Cómo se justifica su enseñanza? ¿Cuál es el carácter pedagógico que adquiere esta disciplina escolar? ¿De qué manera se enseña? ¿Cuáles son los recursos didácticos que emplean para su enseñanza? ¿De qué manera los discursos actuales se posicionan en los sujetos que enseñan geografía? El reto es desedimentar desde lo pedagógico estas significaciones

construidas por los docentes que en el presente trabajo son consideradas como situadas, históricas y sociales.

Esta investigación se titula *La enseñanza de la Geografía en secundaria: desde las significaciones de los docentes*, centra su análisis a nivel secundaria con la recuperación de discursos de los actores que enseñan geografía. La investigación se realiza en la Escuela Secundaria Oficial N. 0316 "José María Pino Suárez" ubicada al oriente del Estado de México específicamente en el municipio de Chimalhuacán, el interés se debe en primer lugar por el compromiso de contribuir en la recuperación de las voces de los docentes que desarrollan la enseñanza de la geografía en secundaria y en segundo lugar, por el objetivo de comprender la práctica de la misma, así como recuperar una disciplina escolar que sustenta un valor educativo y formativo.

En ese sentido cómo las significaciones que docentes construyen con relación a la enseñanza de la Geografía en secundaria posibilitan o restringen el carácter formativo de la disciplina escolar. Se pretende desarrollar un proceso desde una perspectiva cualitativa que incorpora la perspectiva del Análisis Político de Discurso (APD) mediante el análisis de las voces de los docentes con entrevistas semi-estructuradas. De este análisis se desprende que las significaciones que construyen los docentes a partir de su práctica de la enseñanza de la geografía en secundaria asumen un carácter situado, también se reconoce que no son la verdad universal, sino un conocimiento validado por el mismo contexto, tales interpretaciones son discutibles porque no se asumen como una totalidad de la realidad (Buenfil,2011).

Es importante señalar que la concepción de Análisis Político del Discurso se retoma desde la perspectiva de (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, E., 1993, 2006), particularmente para el análisis de lo educativo recupero a Buenfil (2011). Una perspectiva donde el discurso no se opone a la realidad, sino que su condición se construye a partir de lo social. Desde esa perspectiva implica procesos sedimentados que involucran más de un sujeto, por ello, posibilita que la realidad sea construida discusivamente.

Además, a través del discurso se puede analizar la posición del sujeto, cabe señalar que el discurso no es elaborado por él mismo, esto significa el reconocimiento de un discurso a través de prácticas sociales (Buenfil, 2011). Desde esa perspectiva, las prácticas educativas y en específico la enseñanza de la geografía en secundaria son prácticas sociales, pero también prácticas sociales discursivas porque ocupan un lugar en las relaciones con otros elementos, tales como, signos, y significados, compartiendo la opinión de González (1999) se puede mencionar que toda práctica es significada siempre y cuando sea apropiada por los agentes sociales, en esta caso lo docentes.

Parto del supuesto que la enseñanza de la geografía en secundaria como asignatura escolar formativa presenta grandes retos, los docentes que enseñan la asignatura no todos tienen una formación en la disciplina de la Geografía, algunos tienen una formación pedagógica, pero hay una tendencia a enseñar contenidos mínimos para aprobar la materia, limitantes que desfavorecen la importancia de esta disciplina para los alumnos en su vida diaria. Desde un imaginario social se percibe su enseñanza alejado de la realidad cuestionando su permanencia, se percibe una materia descontextualizada manteniendo un lugar rezagado dentro y fuera del aula, lo cual invita a cuestionar el carácter pedagógico de la disciplina.

He estructurado esta investigación en cuatro capítulos: construcción de un contexto problematizador, la perspectiva del Análisis Político de Discurso y la educación, construcción metodológica y las significaciones de los docentes sobre la enseñanza de la Geografía. Cada uno de ellos contiene apartados que configuran y sustentan la pertinencia de organización.

En el capítulo I realizo una serie de cuestionamientos con el objetivo de construir y argumentar el problema de la Descontextualización de la Disciplina Formativa (DDF) en la enseñanza de la geografía en secundaria por medio de dos apartados: construcción del contexto problematizador y construcción del problema. Además, señalo la pregunta de investigación ¿Cuáles son las significaciones que los docentes de secundaria construyen con relación a la enseñanza de la Geografía?

El objetivo radica en analizar los discursos de los docentes de la secundaria Oficial José María Pino Suarez 0316 con relación a las significaciones que construyen a partir de la enseñanza la Geografía para comprender el carácter formativo de la disciplina escolar.

En el contexto problematizador está en función de dimensiones políticas principales: internacional, nacional, social e histórico-pedagógico. Es importante señalar que en este primer apartado no se encuentra dentro del texto una narrativa que integre datos empíricos, tal como se muestra en el segundo apartado, no obstante ofrece una ruta definida con posibilidades de proporcionar la comprensión global e integrador de un contexto problematizador.

Aunque, en el primer apartado, del primer capítulo, presenta el contexto a diversas escalas, éste decanta a un contexto inmediato del problema, describe de manera puntual el entorno de la investigación, las características particulares de la institución y sus actores. En el segundo apartado del primer capítulo se desarrolla la construcción del problema integrando en la narrativa testimonios de los docentes con dos ejes principales: la frontera entre los intereses de los docentes e intereses de los alumnos y las brechas pedagógicas (contenido, estrategias y recursos didácticos).

En el capítulo II se encuentra el fundamento teórico epistemológico en torno al Análisis Político de Discurso (APD), así como mi posicionamiento en lo educativo. Aquí se destaca la procedencia y características que contribuyen a la noción de discurso, mi proceso de relación con mi objeto de estudio representado en un esquema nombrado marco referencial epistemológico que involucra cuatro elementos (sujeto-objeto-sujetos-contexto). Es decir, un panorama donde se describe procesos histórico- sociales de los sujetos que permiten la multiplicidad de sentidos entrelazados, es decir significaciones que se construyen a través de proceso sociales (prácticas).

En este apartado se encuentra el análisis Estado del Arte, y se argumenta la relevancia de sujetos sociales inmersos en procesos de transformación como

sujetos pedagógicos, a través de prácticas que pueden ser resignificadas siempre y cuando adquiriera un sentido. Esto implica analizar los discursos de cada uno de ellos mediante sus prácticas discursivas y dar a conocer las significaciones que construyen en torno a la enseñanza de la geografía.

En el capítulo III se presenta la construcción metodológica de esta investigación a partir de una articulación y ajuste permanente entre el referente empírico, pregunta de investigación y referente teórico en busca de una consistencia. La intención de este capítulo es dar a conocer todo mi proceso de implicación artesanal durante toda la investigación. Por ello, describo mi primer acercamiento al campo, las técnicas e instrumentos que fueron utilizados en su momento, posteriormente la sistematización de esa información para el planteamiento del problema. Después regresar nuevamente al campo con instrumentos desde una visión investigativa focalizada con la finalidad de dotar el corpus necesario en torno al objeto de estudio y rumbo a la conformación de categorías analíticas.

En el capítulo IV se aborda el análisis de los resultados obtenidos a través de dimensiones, categorías analíticas y categorías discursivas. Dichas dimensiones, me permitieron agrupar y articular categorías de análisis desde lo pedagógico pero con una perspectiva del Análisis Político de Discurso. Éste capítulo muestra la interpretación y el análisis de un conjunto de lógicas de intelección articuladas interpretando los discursos de los docentes con un referente teórico, analítica técnica, pregunta de investigación y objeto de estudio. Uno de los principales puntos que se desarrolló fue ¿Quiénes son los docentes que enseñan geografía en el turno matutino de la Escuela Secundaria Oficial 316 José María Pino Suárez? Así como, sus procesos de formación (docente, profesional), su implicación en la enseñanza de la disciplina en secundaria, los puntos nodales y sus elementos discursivos, es decir, analizar las significaciones que construyen los docentes en torno a la enseñanza de la geografía. Finalmente, presento algunas reflexiones, así como nuevas interrogantes que derivan en torno a este trabajo.

CAPÍTULO I CONSTRUCCIÓN DE UN CONTEXTO PROBLEMATIZADOR

En este primer capítulo presento no solamente aspectos conceptuales sino también dimensiones que permitan ubicar la relación de entornos políticos sociales y educativos con la construcción de un ambiente problematizador acorde a este apartado. Describir el carácter situado de la investigación, se refiere al contexto inmediato donde involucra a los actores, cobra relevancia porque es el espacio donde los sujetos desarrollan prácticas sociales discursivas, prácticas situadas.

En el primer apartado doy a conocer mi proceso de construcción del contexto político social a partir de cuatro dimensiones: política internacional, política nacional, político social y histórica pedagógica. Cada una de estas etapas da a conocer el entretendido conceptual en diferentes escalas de análisis. En el segundo apartado de este capítulo se articula con la construcción y desarrollo del problema donde se encuentra la pregunta de investigación, supuesto, objetivos (tanto generales como específicos) y finalmente, un análisis con relación a un estado del arte que contribuye a un posicionamiento, enfoque y perspectiva de esta investigación.

1. Aproximación para la construcción del contexto político- social

Mientras me encontraba redactando este apartado, como preámbulo me pregunté ¿cuál es la mejor manera de abordarlo? En ese sentido, tomando en cuenta que durante el desarrollo de esta investigación cualitativa existe un precepto en dar a conocer el proceso, surgió otra pregunta, ¿de qué manera comencé a situarme dentro del contexto? Sin duda, esta pregunta me demandó reconocermelo como un sujeto inmerso en un ambiente de interacciones y prácticas con características político-social. Es el carácter de las prácticas educativas que constituye a los sujetos sociales (Buenfil, 2011).

Considero que las acciones mismas del ser humano en espacios y en prácticas sociales, como es la investigación, la enseñanza, y en específico la geografía en secundaria pueden o no trascender hacia un proceso elíptico de espiral ascendente. Es decir, la enseñanza de la geografía como práctica donde se involucran actores más allá de las instituciones, tiene el potencial de trascender hacia lo social. Esta contextualización radica en dimensiones políticas, porque como señala Popkewitz (2000) lo educativo no se puede disgregar de las acciones demandadas por las regulaciones sociales, es decir por políticas que son emanadas en contexto global. Esto se traduce en políticas y reformas educativas que obedecen a un contexto en específico, por lo tanto lo político es también social.

A partir de ello, la contextualización para la construcción del problema se organiza en 4 dimensiones en torno a la enseñanza de la geografía en secundaria:

- Dimensión política internacional.
- Dimensión política nacional
- Dimensión político social
- Dimensión histórica -pedagógica

2. Dimensión político internacional

En los últimos años, los sistemas educativos a nivel mundial han sufrido modificaciones, son diversas las expectativas de los organismos internacionales por considerar a la educación como un instrumento indispensable para el progreso de la humanidad (Delors, 1996). El énfasis desde el punto de vista del autor reconoce un distanciamiento entre el plano económico y social con problemas de desempleo, exclusión y desigualdades entre los países. Sin embargo, de acuerdo con Popkewitz, (2000) el resurgimiento e interés por el cambio educativo en las últimas décadas se debe a una reanimación económica, así como una transformación cultural que permita un motor de crecimiento económico óptimo a las necesidades globales y una adaptación cultural modernizadora.

En ese contexto, la consolidación de la educación en México obedece a esos análisis globales de varios documentos emitidos por Organismos Multilaterales. Las tendencias actuales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y de manera regional Banco Interamericano de Desarrollo (BID), fundamentan y consolidan en términos económicos, políticos, sociales, los retos y desafíos de la educación, global, regional y nacional.

La implementación de la Reforma Educativa del año 2011 a nivel secundaria refleja el compromiso de vincular los sectores educativos mediante una educación formal que ofrezca resultados tangibles en una economía globalizada. Según, Díaz (2011) las últimas reformas educativas realizadas, corresponden a la segunda generación denominada *era de la calidad* con características curriculares por competencias.

En esa perspectiva el Programme of International Student Assessment (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), desde el año 2011 incorpora el término de competencias y enfatiza en el aprendizaje de habilidades y destrezas, esto con el objetivo de contar con las herramientas suficientes para la resolución de problemas del entorno más allá de las aulas.

En ese sentido, entre los Organismos para América Latina como principal proveedor económico para el desarrollo de las Reformas es el Banco Mundial (BM). En la actualidad es uno de los principales productores de documentos y políticas educativas para nivel básico con ejes principales, como eficiencia, equidad, calidad, financiamiento y tasas de rentabilidad. La gestión que ha tenido radica en políticas de ayuda hacia problemas regionales y nacionales como la reducción de pobreza, el manejo de crisis económica, deuda externa y educación. Por ejemplo, para los temas sociales se basa en la inversión de capital humano el cual, da rendimientos tan favorables como los que se destinan para otros sectores de producción (Maldonado, 2011).

Uno de los informes internacionales de la UNESCO, que ha incidido en las políticas educativas en diferentes escalas es el de Jacques Delors *La educación encierra un Tesoro* (1996), el cual pretende reflexionar sobre la educación como el instrumento indispensable para afrontar los cambios vertiginosos, así como las problemáticas de exclusión y desigualdades a nivel mundial. Sin embargo, este documento ha sido tan relevante, que posturas críticas afirman que su perspectiva de la educación provoca una interdependencia global y exige una reflexión sobre la educación no solo con el objetivo de responder a los múltiples retos de la sociedad de la información, sino por las implicaciones transformadoras que conlleva implementar y desarrollar los supuestos educativos de este informe.

La aceptación a nivel mundial por el informe de la UNESCO ha sido una plataforma para el desarrollo de otros documentos regionales, por ejemplo, el documento del *Proyecto Tuning para América Latina* (PTAL, 2004). Dicho documento es un programa de integración interinstitucional donde ciertas universidades latinoamericanas se agrupan y adoptan una visión de la educación basada en competencias. Si bien, la incorporación del enfoque basado en competencias primordialmente se introduce a nivel superior, estos documentos forman la base para la incorporación hacia niveles básicos (primaria y secundaria) de la educación en México.

En ese sentido, señala Díaz (2005), si se observa la evolución del sistema educativo mexicano en las últimas cuatro décadas, las innovaciones se identifican con la noción de cambio en el imaginario social, donde lo nuevo permite superar lo anterior y hacer mejores cosas. Sin embargo, desde mi punto de vista hay que señalar y preguntar en lo cotidiano, ¿de qué manera esas políticas educativas internacionales han modificado las políticas en México? Esto con el fin de contextualizar la problematización en torno a la enseñanza de la geografía en sus diversas escalas. Por ello, la siguiente dimensión muestra el panorama general a nivel nacional sobre esos cambios e innovaciones señaladas por el autor, es decir, las últimas reformas educativas.

3. Dimensión político nacional

En el contexto nacional, es relevante mencionar el acontecimiento detonador en la última década del siglo XX como punto de partida para la implementación de políticas supranacionales a través del primer proceso de Reforma en el Sistema Educativo Mexicano, la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) 1992. En este acuerdo los asuntos fundamentales acordados fueron “la descentralización del sistema educativo y una reforma curricular y pedagógica para la educación básica obligatoria, así como la formación inicial de maestros” (Zorrilla, 2002: 2)

En ese sentido, el proceso de descentralización de la educación y la reforma que aconteció en aquellos años generó una diversidad de problemas, escenarios, incertidumbres y rechazos ante la política educativa nacional, por lo que se hacían evidentes nuevas dificultades y obstáculos (Zorrilla, 2002). Además, el sistema educativo y los actores implicados sometían sus prácticas a revisión mediante una reforma curricular y pedagógica, por un lado centrada en planes y programas, donde se reformulan los contenidos, se organizaba por asignaturas y se asumía un enfoque constructivista y por otro lado, se exigía una visión institucional a través de una gestión, tal como sucedería en los siguientes años.

Con la reforma de 1993, la educación secundaria declarada como obligatoria y última etapa de la educación básica en aquel momento, el Estado se comprometió a proporcionar las condiciones necesarias para que cualquier alumno egresado de la primaria pudiera continuar con su formación. A través de una visión modernizadora de la educación básica, la participación de los docentes se enfatizó en una postura más activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje apegados a planes y programas estandarizados. Las reformas educativas no solo se basan en transmitir información sobre prácticas nuevas, sino se vuelve un lugar estratégico para intentar modernizar las instituciones (Popkewitz, 2000).

Con la Reforma de Planes y Programas de estudio del año 2006 y 2011 en secundaria, el objetivo de la educación en la actualidad se fundamenta en centrar los procesos de aprendizaje en los alumnos, cuyo principal enfoque sea el desarrollo integral de conceptos, habilidades y actitudes. La enseñanza de la geografía en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) (SEP, 2011) obedece a una visión basada en mejorar la calidad educativa de nivel básico con estándares que permitan una formación científica y un desarrollo personal integral. Desde esa perspectiva la Reforma Educativa, según señala, busca favorecer una articulación en el diseño curricular y el desarrollo de competencias que le permitirán alcanzar un perfil de egreso (Geografía de México y del Mundo, 2011).

Aunque el enfoque basado en competencias empieza a vislumbrarse como el discurso innovador según el párrafo anterior, éste cómo se vincula con el docente con relación a su práctica social, la enseñanza. Pero antes, es importante argumentar el carácter social de lo que implica enseñar geografía ¿Cómo la enseñanza geografía se posiciona en una dimensión social?

4. Dimensión social

Desde la perspectiva del Análisis Político de Discurso los términos no son unívocos sino polisémicos, por eso es importante resaltar que el término geografía históricamente es polisémico, en el imaginario social hace alusión a una disciplina académica con características asociadas a un territorio, por ejemplo cuando se menciona, la geografía de México es muy diversa, alude a la geografía de un lugar. Pero, en otra dinámica se asocia a un saber y cultura sobre el espacio, identidad, características y peculiaridades. Entonces, el término práctica social se desarrolla en una acción intencionada sobre el espacio (Ortega, 2000).

En ese sentido, cobra relevancia enseñar esta disciplina porque interactuamos en diferentes contextos, nos apropiamos de espacios producto de las interrelaciones con los demás y nos sentimos identificados con el lugar donde vivimos, es decir, un espacio geográfico.

4.1 El lugar de la Geografía como práctica social

En esa perspectiva, el lugar de la Geografía desde principios de la Edad Moderna y la conformación de Estados-Nación en Europa, la Geografía tuvo un impulso a tal grado de darle rango de ciencia por su carácter científicista que prevalecía en aquel tiempo. La percepción de un mundo ordenado, racionalizado y representado espacialmente, procedente de una tradición cultural del saber geográfico milenario y arraigado en la base griega occidental, promovía al mismo tiempo una construcción de la geografía como una disciplina moderna (Ortega, 2000). La perspectiva de una geografía clásica donde la descripción y exploración geográfica basada en la naturaleza prevalecía en todo momento, la geografía moderna se oponía sobre el saber del espacio universal y atemporal. La geografía en esta etapa daba apertura a un proceso de reflexión basado en el carácter social enfocado a la vinculación de las prácticas sociales (Ortega, 2000).

Desde ese punto de vista las prácticas sociales radican en actividades del ser humano sobre el medio y su entorno. A través de ellas el hombre le da sentido a esas interrelaciones y busca en la mayoría de los casos resolver las problemáticas que puedan surgir de las mismas (De Gortari: 2000). En la actualidad, algunas de estas prácticas se pueden observar desde crear y ordenar espacios productivos, ordenamiento territorial, delimitar y separar territorios o modificar paisajes mediante infraestructura y tecnología, hasta la reubicación de parques, jardinerías, acondicionar áreas con funciones sociales específicas o incluso modificar la dirección de tránsito en la ciudad.

En esta concepción, este tipo de prácticas sociales propiamente se convierten en prácticas espaciales porque construyen y reconstruyen espacios, les dan un sentido de pertenencia, se apropian de los mismos, crean identidad y representación, es decir prácticas que han decantado en la sociedad (Ortega, 2000). Estas prácticas sociales convertidas en prácticas espaciales que la sociedad realiza día con día tienen su carácter de reproducción y reconstrucción del saber geográfico. La naturaleza del saber geográfico como disciplina moderna y/o escolar refuerza su oposición a un producto acabado, estático basado en un marco espacial donde en la actualidad no es suficiente describir y ubicar lugares.

4.2 El saber sobre el espacio como base de las prácticas espaciales

Como se ha argumentado, las prácticas espaciales propias de cada sociedad, históricamente se están reproduciendo y reconstruyendo a partir del conocimiento del espacio. Ese conocimiento práctico del entorno que permite dar a conocer sus cualidades físicas, su diferenciación, identificación de localidades, sitios y que, al mismo tiempo es un conocimiento útil representativo socialmente por el cual la sociedad proyecta y modela el espacio acorde con sus representaciones, se convierte en un saber (Ortega,200).

De acuerdo con Villalpando (1978) el saber es una actividad consciente y congruente con el objeto conocido, pero crea un significado siempre y cuando esté presente en la cultura, en este caso, el saber del espacio como una práctica espacial es también cultural. Ortega (2000) aborda que en la medida de sus conocimientos territoriales que tenga tanto la comunidad como sus individuos y exista una vinculación sobre el dominio de su entorno, es posible desarrollar un saber sobre el espacio.

Desde la perspectiva de Villoro, (1982) el concepto de saber tiene un significado más amplio en el lenguaje ordinario y científico puede vincularse con un saber objetivado o no, incluso vincularse con la constatación de un saber cómo: conocer/saber ubicar en geografía como verbo, o quizá solo un saber proposicional donde la percepción y la memoria son los medios para estar enterado y percibir de manera parcial un territorio a través de constructo imaginario como es el mapa.

El primero de esos saberes que Ortega (2000) aborda en su libro *Los horizontes de la geografía* es el **saber del espacio, situarse y orientarse**. Consiste en un principio que todas las comunidades y sociedades elementales se vinculaban en sus prácticas cotidianas, la ubicación y localización. Las culturas de Oriente y Occidente utilizaban el movimiento aparente de sol para establecer elementos y puntos de referencia universal, es decir, la salida y la puesta de Sol. Esos puntos de referencia llamados puntos cardinales permitían situarse y orientarse en cualquier lugar del mundo, y que, posteriormente podían ser representarlos en un mapa.

El segundo, el **saber territorial**. Éste saber permite desarrollar un dominio del territorio a través de un sentido de apropiación y percepción de un espacio delimitado. Un espacio mensurable concreto que puede ser medido, lo cual permite dimensionar y establecer diferencias entre territorios. El saber territorial en el sentido de apropiación y pertenencia necesariamente crea una identidad de grupos étnicos.

El tercer saber es, el **saber útil, saber político**. Este tipo de saber de carácter cultural y político facilita las relaciones entre etnias, pueblos, por su naturaleza es evidente que el conjunto de prácticas, así como representaciones que haya entre comunidades diferencia a cada uno de ellas y establece conexiones culturales, económicas y políticas. Este saber también es útil para mantener influencia dentro y fuera de territorios tanto de forma pacifista como para hacer la guerra.

Al respecto Lacoste, (1976) en su libro *La geografía un arma para la guerra* a partir de una postura crítica plantea que la geografía, sirve para hacer la guerra, no solo para dirigir operaciones militares, sino también como medio de control a los hombres y ciudadanos sobre los cuales ejerce la autoridad el Estado. Es decir, es un **saber estratégico** vinculado estrechamente con las prácticas políticas y militares especialmente para aquellos que se encuentran en el poder o están en el aparato del Estado, el saber para el saber, es un poder.

Sin duda la importancia de los saberes que ofrece la geografía como parte de una práctica espacial y social reclama un lugar en la misma sociedad, y primordialmente en el ámbito escolar. Una disciplina escolar que posiblemente se encuentre ante diversas tensiones, y adversidades de reconocimiento social, exige ser reconocida no solo como un elemento de carácter cultural de reproducción, sino como medio formador y transformador de su espacio con un pensamiento crítico.

Es decir, la enseñanza de la geografía en secundaria, desde mi perspectiva, por diversas razones que he argumentado no debe de desaparecer del currículum escolar, al respecto la siguiente dimensión contextual explica y se justifica de manera puntual la trascendencia de esta disciplina escolar, en su devenir histórico pedagógico. Para mi es importante destacar esta revisión histórica de la disciplina escolar a nivel internacional y nacional para comprender las problemáticas y discusiones actuales que sitúan esta problematización.

5. Dimensión Histórica-Pedagógica de la enseñanza de la Geografía en Secundaria

Unwin (1992) en su libro *The place of geography* hace una revisión histórica sobre la enseñanza de la geografía en secundaria en un contexto internacional, donde da a conocer que la enseñanza de la geografía no necesariamente tiene que estar en los planes y programas de manera obligatoria como es el caso de Estados Unidos, o puede estar más aceptada de manera optativa en planes y

programas de Inglaterra y País de Gales. La diferencia entre la enseñanza en secundaria de Inglaterra y Estados Unidos, en la perspectiva particular abre un espacio de discusión y plantea una problemática internacional ¿por qué la geografía no está presente en todos los planes y programas? ¿por qué enseñar geografía en la actualidad no es tan importante?

5.1 La enseñanza de la Geografía en Secundaria, perspectiva internacional

Desde esa perspectiva, por qué la enseñanza de la geografía en secundaria en el currículum de Estados Unidos ha estado en una etapa de crisis donde los cursos de geografía no son obligatorios y son combinados con estudios sociales o como parte de la historia. Después de 1960 debido a la etapa de estancamiento y falta de trascendencia de la disciplina diversos departamentos de prestigio en universidades como Michigan, Chicago y Columbia tuvieron un virtual cierre (Unwin, 1992).

Debido a ello, las repercusiones trascendieron a la enseñanza de la geografía a nivel superior provocando efectos importantes. El sector de alumnos que comenzaban la carrera de geografía que estaban en proceso de formación como geógrafos tenían un conocimiento muy elemental de la geografía, un débil desarrollo de las habilidades básicas asociadas con la geografía (Unwin, 1992).

Eso significaba iniciar los cursos muy elementales con fundamentos básicos para su pronta recuperación. Durante 1980 los argumentos de las universidades donde se enseñaba geografía empezaron a prevalecer a favor de una reposición en el currículum en secundaria. A través de artículos publicados de San Diego en aquella década, trataban de concientizar a la comunidad de incrementar la enseñanza de la geografía en secundaria. Las iniciativas californianas surgieron en efecto y se instauraron cursos de Historia, cultura y geografía mundial (Unwin, 1992).

Al mismo tiempo en otro contexto, específicamente en 1989 la geografía en el sistema educativo de Inglaterra se posicionaba en un lugar privilegiado donde la geografía se cursaba hasta los 16-17 años, pese a ello, muchos profesores señalaban la falta de interés que mostraba el gobierno por mantener la enseñanza de la geografía en el Plan de Estudios. No fue hasta 1990 que un grupo de trabajo de geografía argumentó ante el primer ministro de Educación y Ciencia John Macgregor la importancia de la geografía, lo cual provocó que se redactara un documento con ciertos objetivos haciendo hincapié en el conocimiento y comprensión de aspectos geográficos, así como el desarrollo de técnicas para su utilidad donde se recomendaba el concepto de prácticas en geografía (Unwin,1992).

Por su parte Capel y Urteaga (1984) en su artículo *La geografía ante la Reforma educativa* dieron a conocer los retos que tiene la renovación en la enseñanza ante los cambios económicos y sociales. La posición de la enseñanza de la geografía en los planes y programas a partir de los años 80's en países como Canadá, Suiza, Australia, India o Estados Unidos refleja una disparidad en los currículos oficiales. La resistencia que tienen los docentes por la desaparición de su materia como disciplina independiente hacia su integración de conocimiento multidisciplinar de carácter científico-social o científico natural provoca que la enseñanza de la geografía pierda su independencia y unicidad.

Uno de los puntos que identifican estos autores en la configuración de los planes de estudio, es la dicotomía que prevaleció a partir de los años 60's en la enseñanza de la geografía en primaria y secundaria, entre la tendencia hacia estudios ambientales (geografía física) como materia interdisciplinaria, tal es el caso del Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia) Hungría, y la tendencia integrada o vinculada a las ciencias sociales (geografía social, cultural) de algunos países como Australia, Canadá, India, Estados Unidos. Sin embargo, ¿cómo se desarrolló en el contexto nacional? ¿la enseñanza de la geografía en México se encontraba disgregada por las corrientes anteriores?, o ¿tuvo un carácter en particular?

5.2 Antecedentes de la enseñanza de la Geografía en Secundaria en México

Desde mi punto de vista, comprender el contexto nacional actual sobre la enseñanza de la geografía en secundaria significa analizar las prácticas y problemáticas. Revisar las pautas que permitieron su escolarización expresan un sentido útil y práctico en una sociedad inmersa en un contexto que demandó una estructura en los procesos de enseñanza, por esa razón la introducción de esta asignatura escolar adquirió relevancia a tal grado que sigue permaneciendo en Planes y Programas.

A principios de la Independencia la identidad del Estado mexicano carecía de ciertos elementos nacionalistas, tales como: identidad, desconocimiento de su territorio, unidad y formación de ciudadanos comprometidos con su patria, así como fundamentos constitucionales que provocaban una inestabilidad política. El Estado naciente a partir de 1821 buscó cumplir una función esencial, lograr una identidad nacional con elementos culturales, lo cual, permitía incorporar las clases populares (Castañeda, 2006). En esta etapa, los conservadores y los liberales hasta cierto punto de manera consensuada valoraban la importancia de la educación como mecanismo esencial y propulsor de la identidad nacional.

La transición hacia la consolidación del Estado mexicano como lo menciona Gomez (2003:26) "se caracterizaba por la precariedad económica y la agitación social, debido a ello, el avance educativo en la enseñanza elemental fue muy poco, por lo que la educación secundaria no se definió en su totalidad". Una de las primeras propuestas educativas que en 1833 por decreto del vicepresidente Valentín Gómez Farías, fue la de establecer la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios de la Federación. Con ello, autorizaba al gobierno incidir en la enseñanza pública, es decir; la educación por primera vez pasaba a manos del Estado.

Sin embargo, debido a la circunstancia política del Estado, la enseñanza en secundaria no tuvo un impulso relevante, es así como instituciones privadas, entre ellas, la escuela Lancasteriana, fundada en México en 1822 orientada hacia la

instrucción y el aprendizaje de saberes básicos fue quien impulsó en gran medida la apertura de escuelas elementales en la mayor parte del país. Cabe señalar, que esta institución de acuerdo con Gomez (2003:29) estaba organizada en tres secciones. “La primera, instrucción elemental, encargada de desarrollar y fomentar cuestiones de lecto-escritura, gramática, cálculo y catecismo”.

La segunda sección destinada a impartir la teoría y práctica del mismo sistema, es decir, fungía como escuela normalista. La tercera sección impartía enseñanza secundaria con elementos de latín, francés, *Geografía*, Historia, Teología y Matemáticas”. Sin duda, en mi opinión la Geografía en ese tiempo surgía como una disciplina que debía ser fomentada para el conocimiento del territorio nacional y como parte integral en la formación del individuo. Otro de los sustentos políticos que se desarrolló el 23 de octubre de 1846 y que impulsó la disciplina de la Geografía en los planes de estudio, fue la descentralización de la educación, estableciendo una libertad por parte de los estados para “arreglar” la enseñanza, como lo menciona Gomez (2003).

Además, en 1853 hubo un nuevo decreto que especificaba las materias básicas que debían impartirse. Según la misma autora, el programa era el mismo de las escuelas Lancasterianas. Entre 1867 y 1869 el gobierno de Benito Juárez tuvo mayor peso en el Estado, asimismo, buscó una mayor influencia en muchos ámbitos sociales, por ejemplo en la enseñanza, con base en los avances educativos basados en la escuela lancasteriana, durante su mandato se impartieron clases de Geografía de manera oficial en primaria y secundaria (Castañeda, 2006).

En 1869, el decreto *Bases para la Reforma de la Instrucción Pública* mantuvo una nueva orientación de la educación, los cuales instituía la libertad de la enseñanza y propagación de la misma. En esta etapa aparece la gratuidad de la educación elemental, la responsabilidad de los municipios en la educación pública, así como la responsabilidad y popularización de las ciencias exactas y naturales (Gomez, 2003).

Posteriormente, durante el Porfiriato y la Revolución Mexicana (1876-1920), y específicamente en 1877 la enseñanza de la Geografía se incorpora a la Escuela Normal de Maestros, actualmente Benemérita Escuela Nacional de Maestros. La trascendencia radica en la conformación de una escuela generadora de futuros maestros con el objetivo de transmitir y reproducir el conocimiento a la población. Es así como los saberes geográficos se convierten en aquellos que deben ser transmitidos por maestros preparados con un conocimiento estrictamente estructurado.

La base epistemológica de la enseñanza de la Geografía en nivel básico que imperaba en ese tiempo era totalmente positivista. Por ejemplo, Antonio García Cubas citado en Castañeda (2006:62) “sugería utilizar el método progresivo de enseñanza consistente en la localización de información cartográfica y la descripción de información monográfica”. Ante el argumento de una propuesta de enseñanza basada en el uso de Mapas en un nivel superior, la Geografía descriptiva se implementó en nivel básico con el objetivo de fomentar una base enciclopédica descriptiva para la interpretación cartográfica a futuro.

El periodo de 1920 a 1940, considerado por Castañeda (2006) “El México posrevolucionario”, se caracterizó por la creación de la Secretaría de Educación Pública, SEP, (1921), la Escuela Rural Mexicana (1924) y la educación socialista. Para la enseñanza de la Geografía, este periodo fue de fortalecimiento en ámbitos curriculares. En esta etapa se incluye como disciplina escolar en primarias y en secundarias. También las misiones culturales, encabezadas por maestros rurales y aquellos egresados de la Escuela Normal de Maestros contribuyeron a la difusión del conocimiento geográfico.

La enseñanza secundaria en la década de 1920, de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación 1924, es continuación y ampliación de la primaria, la cual, se caracterizaba de ser un tipo de educación preferentemente para adolescentes y de afirmar la personalidad de los educandos y descubrir sus inclinaciones y aptitudes, guiándolos en su futuro ocupacional y profesional. Los métodos de enseñanza de la Geografía de 1924 a 1934 de acuerdo con Castañeda (2006) se

caracterizaban por métodos deductivo e inductivo utilizando los centros de interés del niño. En 1924 se retoma como fundamento pedagógico epistemológico la “escuela activa” representada por el teórico John Dewey, según la enseñanza de la Geografía se convirtió en lugar donde los alumnos aprendían haciendo de una manera activa-auto reflexiva.

Cabe señalar que la educación secundaria se desarrollaba en tres años y la ley contemplaba la formación de planes de estudio a partir de los programas y métodos de enseñanza emitidos por la SEP (Vivó, 1956). Uno de los ejemplos más importantes donde se resalta a la Geografía en los planes de estudio de secundaria es el que muestra Jorge A. Vivo en su libro, *Enseñanza de la geografía en México* (1956). En dicho libro se retoma información para la elaboración del siguiente cuadro.

Cuadro 1 La enseñanza de la geografía en secundaria en 1945

	Primer año	Segundo año	Tercer año
Escuelas secundarias dependientes directamente de la Secretaría de Educación.	Geografía Física (2 horas semanales)	Geografía Humana (2 horas semanales)	Geografía de México (2 horas semanales)
Escuelas secundarias incorporadas a la UNAM	Geografía Física y Humana (4 horas semanales)	Geografía de México (2 horas semanales)	

Fuente: Elaboración propia, con base en (Vivó, 1956:23)

De acuerdo con el cuadro 1 los planes de estudios directamente dependientes de la SEP, muestran una división de la enseñanza de la Geografía en tres asignaturas correspondientes a los tres años de la secundaria. Mientras que en las secundarias incorporadas a la UNAM, en el primer año se conforma de una Geografía física y humana resaltando el número de horas y en el segundo año se reduce a dos horas con la asignatura Geografía de México.

En 1966 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, publicó un libro denominado *Método para la enseñanza de la Geografía*, donde destaca el interés educativo de la Geografía en primaria y secundaria. Dicho libro, abordaba una metodología en la enseñanza de la misma, como “la observación directa e indirecta, material didáctico, organización de contenido y fuentes de documentación. Se concebía a la Geografía como parte de la formación cívica de la juventud, desarrollando un nacionalismo y al mismo tiempo promovía una solidaridad con otras naciones” (Castañeda, 2006).

En este libro se exponían los propósitos de la Geografía y su preocupación por los aspectos ambientales, económicos y sociales. Desde se enfoque se promovía el estudio regional como unidad de análisis para el estudio de las relaciones espaciales de los fenómenos mediante su localización y diferenciación espacial, a través de una observación, comparación y el uso de mapas e imágenes. El reconocimiento de disciplina se convirtió en una ciencia de síntesis, proponiendo una construcción de un aula geográfica con métodos y material didáctico, tales como: pizarrón, cuaderno de clase, atlas, globo terráqueo, mapas murales, instrumentos de medición, entre otros (Castañeda, 2006).

Sin embargo, a partir de 1974 hasta 1993 la Secretaría de Educación Pública eliminó la asignatura de Geografía incorporándola a las ciencias naturales y ciencias sociales, apostando por un pensamiento sincrético, es decir, un pensamiento global del niño sin una percepción clara de la Geografía. Desde mi punto de vista ese distanciamiento si bien apostaba por una visión global, o incluso transversal como hoy se plantea, la asignatura lamentablemente empezó a disipar el sentido formativo, fue hasta 1993 que se reformó el plan de estudios y se reincorporó como asignatura en secundaria. No obstante, esa inclinación ha perdurado hasta nuestros días con el enfoque basado en competencias, es aquí donde el siguiente apartado se articula propiamente con la dimensión pedagógica.

6. Dimensión pedagógica

Esa tendencia de implementar en todos los niveles educativos el enfoque por competencias a través de planes y programas ha generado un espacio de confusión, de tensión en docentes y sobre todo en las instituciones. Hay que señalar que en años recientes, en el 2006 y principalmente 2011, la reforma de la educación secundaria modificó la enseñanza de la geografía hacia un enfoque basado en las competencias. A través de una visión modernizadora de la educación básica, la participación de los docentes se enfatizó en una postura más activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje apegados a planes y programas estandarizados. Prácticamente el rol del docente se convierte en proveedor de los medios necesarios para situar al alumno en ambientes de aprendizaje *efectivos*.

El grado de innovación curricular significa un reto para su ejecución, en ese sentido Díaz (2005) ha señalado esta problemática y cuestiona el enfoque de competencias mediante una serie de interrogantes: ¿Existe una innovación o sólo una apariencia de cambio? ¿Cuál es la aportación que ofrece al campo de la educación? En la búsqueda de antecedentes que contribuyan a un mejor análisis de la Reforma en Secundaria 2011, específicamente en la enseñanza de la geografía a continuación se muestran dos cuadros comparativos en relación con el programa de geografía del año 2006. El primero de ellos está en función de dar un panorama general de los Planes de Estudio de 2006 y 2011, el segundo cuadro busca profundizar en las similitudes y diferencias entre el fundamento principal para la comprensión de la geografía en secundaria, el **espacio geográfico**.

Cuadro 2. Planes de estudio 2006 y 2011

Plan de estudios 2006	Plan de estudios de 2011
Con base en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se plantea la necesidad de llevar a cabo una Reforma a la Educación Secundaria. La misma se inició en 2005 en algunas escuelas del país, y se estableció a nivel nacional, en 2006.	Con base a la consolidación de la Reforma en Secundaria y derivado de la experiencia al aplicar los programas de estudio 2006, el Plan de Estudios 2011 requirió introducir modificaciones específicas para contar un currículo actualizado, congruente, relevante y articulado con los niveles que le anteceden (preescolar, primaria y secundaria); dar continuidad.
Programa Nacional de Educación 2001-2006. Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES). Reforma a la Educación Secundaria (RES).	Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2011.

Elaboración propia con base al programa de estudios 2011 SEP

En esta perspectiva, el plan de estudios del 2006 muestra el seguimiento del Programa Nacional de Educación 2001-2006, a través de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Este seguimiento con base en la consolidación de la misma, derivó en una serie de modificaciones específicas para contar con un currículo actualizado como lo es el plan de estudios del año 2011.

A continuación se muestra un cuadro comparativo titulado *Diferencias y similitudes entre los Planes de Estudio de 2006 y 2011*. De esta manera se analiza las modificaciones disciplinares para su enseñanza entre los dos planes de estudio, como la percepción del objeto de estudio, es decir, el espacio geográfico, los elementos que lo componen y la evaluación de los mismos.

Cuadro 3. Diferencias y similitudes entre los planes de estudio de 2006 y 2011

Plan de estudios de 2006	Plan de estudios de 2011
Se establece un solo curso para primer grado de secundaria, denominado Geografía de México y del Mundo	Se establece un solo curso para primero de secundaria, Geografía de México y del Mundo.
¿Cuál es el eje temático curricular para enseñar geografía?	
El <i>espacio geográfico</i> está conformado por las interacciones de los actores sociales que lo producen mediante sus prácticas	El <i>espacio geográfico</i> entendido como el espacio socialmente construido, percibido, vivido y continuamente transformado por las relaciones e interacciones de sus componentes, a lo largo del tiempo.
¿Cómo es percibido el espacio geográfico?	
Se le otorga prioridad al estudio de las expresiones espaciales de la vida humana, y se pone de manifiesto que su diversidad y transformación no son fortuitas, sino que son resultado de procesos continuos a través del tiempo.	Existe una visión global del espacio mediante el reconocimiento de las relaciones entre sus componentes naturales, sociales, culturales y políticos.
¿De qué manera se aborda el estudio del espacio geográfico?	
El estudio de los procesos geográficos se dirige al análisis y a la comprensión integral de los diversos espacios en los que se desenvuelven los adolescentes.	El estudio del espacio geográfico se aborda desde una perspectiva formativa, a partir del desarrollo integral de conceptos, habilidades y actitudes.
¿Cuáles son los elementos para la comprensión del espacio geográfico?	
1.- Nociones para la comprensión del espacio geográfico. Diversidad Temporalidad y cambio Distribución Localización Relación e interacción	1.- Las relaciones de los <i>componentes</i> del espacio geográfico de lo particular a lo general. Componentes: <i>Naturales</i> <i>Sociales</i> <i>Culturales</i>

<p>2.- Habilidades cartográficas</p> <p>3.- Habilidades para el manejo de la información</p>	<p><i>Económicos</i></p> <p><i>Políticos</i></p> <p>Categorías de análisis</p> <p>Lugar</p> <p>Medio</p> <p>Región</p> <p>Paisaje</p> <p>Territorio</p> <p>Competencias geográficas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Manejo de información geográfica 2. Valoración de la diversidad natural 3. Aprecio de la diversidad social y cultural 4. Reflexión de las diferencias socioeconómicas 5. Participación en el espacio donde se vive.
¿Cómo se evalúa la comprensión del espacio geográfico?	
<p>Una evaluación sistemática que debe permitir retroalimentar los procesos de aprendizaje desarrollados por los alumnos, así como las estrategias didácticas utilizadas por el profesor.</p>	<p>Existe una evaluación formativa de desarrollo donde se valoran los avances en los conocimientos de los alumnos respecto al problema definido, los conceptos, las habilidades y las actitudes aplicadas, así como en sus productos. Además se considera la autoevaluación de los mismos en su participación individual, en equipos y en grupo.</p>

Elaboración propia con base en los Programas de estudio 2011 y 2006 (SEP).

De acuerdo con el cuadro *Planes de Estudios 2006 y 2011* una de las similitudes que comparten los planes de estudio es el nombre denominado "Geografía de México y del Mundo". Asimismo, cabe señalar, que una de las modificaciones realizadas en el plan 2006, que mantiene vigencia hasta el día de hoy (Plan de 2011), es la unificación de dos cursos impartidos en dos años consecutivos.

Esto, por consiguiente aumentó la carga horaria a cinco horas por semana, así como un incremento de contenidos en un solo ciclo. Una de las diferencias principales que desde mi punto de vista aparecen en el cuadro 3.0 *Diferencias y similitudes entre los planes de estudio 2006 y 2011*, como el eje rector para enseñar geografía es el concepto de **espacio geográfico**. En el plan anterior al año 2011, se define a través de las interacciones sociales de los actores mediante sus prácticas, como si fuera una sola consecuencia de un acto social. Mientras que la definición en el plan de estudios actual lo define como un espacio socialmente construido y continuamente transformado a través de un proceso paulatino de interacciones. Por lo que es necesario conocer sus componentes, para su mejor entendimiento y conocimiento.

Por una parte, la percepción del espacio geográfico en el 2006 mantuvo una prioridad al estudio de las expresiones espaciales de la vida. Por otra parte, en el nuevo plan existe una visión global del espacio con el reconocimiento de componentes naturales, sociales, culturales y políticos. Asimismo, en contraste con el programa 2006, la manera de abordar el estudio del mismo se realiza desde una perspectiva formativa, y no solo de manera integral. Cabe resaltar que una de las modificaciones notables en el nuevo plan 2011, en relación al anterior fue el diseño del currículum basado en competencias, según señala tiene como objetivo propiciar el mejor entendimiento de conocimientos y su aplicación a solución de problemas.

Desde esa visión, la parte formativa mantiene una estrecha relación, por lo que en el plan 2006 demuestra sólo la interacción y relación de conceptos. El cuadro también muestra que en el año 2006, la evaluación era totalmente sistemática y debía presentar una retroalimentación de los procesos de aprendizaje. En el plan de 2011 la evaluación pasó a ser formativa. Por tanto, además de evaluar los conocimientos es necesario tomar en cuenta habilidades y actitudes. De tal manera que la autoevaluación y co-evaluación forman parte de ese proceso evaluativo (Plan de estudios 2011).

De esta manera, como ha mencionado el análisis comparativo a través de un eje temático permite dar a conocer las características esenciales de cada uno de los programas de estudio correspondientes a las reformas. Uno de estos puntos centrales que presentan los docentes y que dan a conocer con sus testimonios, tal como se muestra más adelante en la problematización en el contexto inmediato, radica en la **descontextualización del aprendizaje disciplinar**.

Dentro de esas concepciones del aprendizaje y enseñanza más habituales entre los docentes, Carretero en su libro *Constructivismo y Educación*, apunta que “la historia, geografía y las ciencias sociales solían (y a veces suelen) presentarse como disciplinas para cuyo aprendizaje no es necesario razonar, ni pensar, sino solamente observar y recodar lo que alguien seleccionó según su propia teoría y según sus intereses” (Carretero, 2009:166).

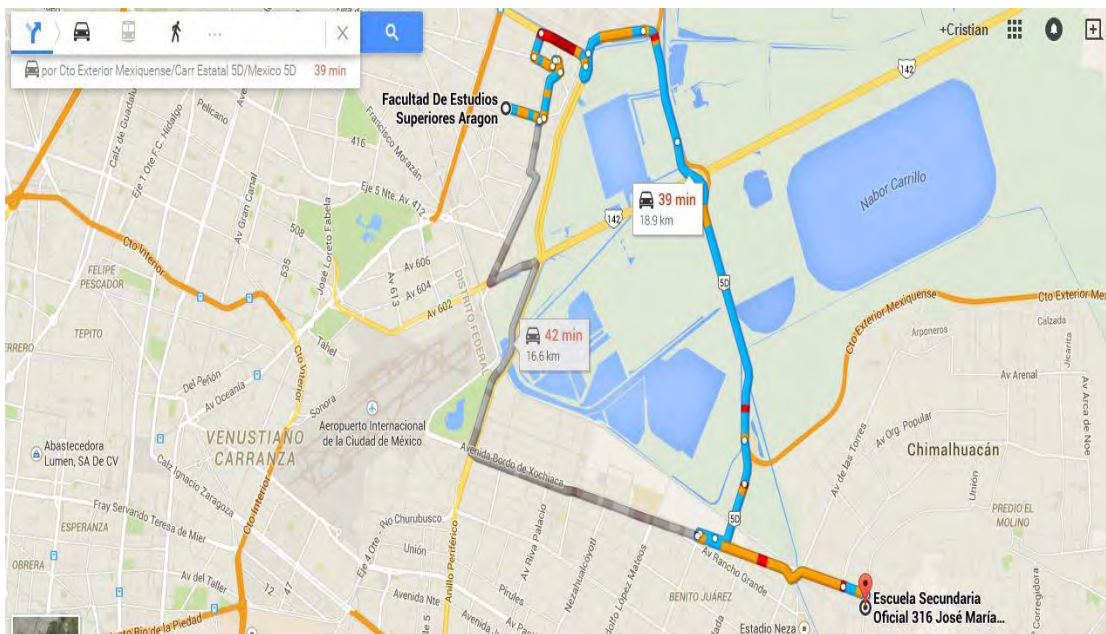
Desde de mi punto de vista lo anterior se comprende desde el imaginario social pedagógico en parte por el devenir histórico de la disciplina escolar, pero también por elementos pedagógicos asentados en tradiciones en los procesos de enseñanza. En esa perspectiva la enseñanza de la geografía en secundaria presenta grandes **retos disciplinares**, como la vinculación de los saberes en la realidad, es decir, **enseñar geografía de la teoría a la práctica, entre otros**.

Hasta el momento no es posible hablar de una relativa generalización de la enseñanza bajo estas características. Sin embargo, es necesario abordar, describir y comprender las diversas situaciones que presentan los docentes en su contexto inmediato, para posteriormente caracterizar la problematización. A continuación se desarrolla el análisis a través de su ubicación geográfica, características generales de la institución, historia de la misma, así como población estudiantil y características de los docentes que enseñan geografía.

7. Contexto inmediato del problema

De esta manera es importante describir y también señalar el interés por realizar esta investigación en la **Escuela Secundaria Oficial N0. 0316 “José María Pino Suárez”** ubicada en el municipio de Chimalhuacán al oriente de la Ciudad de México. En primer lugar se debe por el compromiso de contribuir, dentro de mis posibilidades académicas en la recuperación de las voces de los docentes que desarrollan la enseñanza de la geografía en secundaria y en segundo lugar, por el objetivo de comprender la práctica de la misma, así como recuperar una disciplina escolar que sustenta un valor educativo y formativo.

Mapa 1.0 Ubicación Escuela Secundaria Oficial N. 0316 “José María Pino Suárez



(Fuente: <https://www.google.com.mx/maps> recuperado 10/03/2015)

La institución se edificó en la ladera sureste del cerro de Chimalhuacán (ver Imagen 1), se estima que tiene 30 años en servicio y es considerada de acuerdo con los habitantes del municipio como una de las escuelas de alta demanda.

Imagen 1.0 Entrada escolar



(Fuente: <https://www.google.com.mx/maps> recuperado 7/12/2016)

De acuerdo con los datos proporcionados por la misma institución, actualmente tienen una **población de 1,020 estudiantes** distribuidos en los tres grados de nivel secundaria y una **planta docente de 18 maestros solo en el turno matutino**. Cuenta con 18 salones, una biblioteca, 2 canchas de usos múltiples, 1 laboratorio, 3 talleres (Diseño arquitectónico, computación y circuitos electrónicos), sala maestros, tienda escolar, papelería, conserjería, 4 baños y una subdirección académica (Ver anexo I).

Imagen 2.0 Área circundante institucional



(Fuente: <https://www.google.com.mx/maps> 7/12/2016)

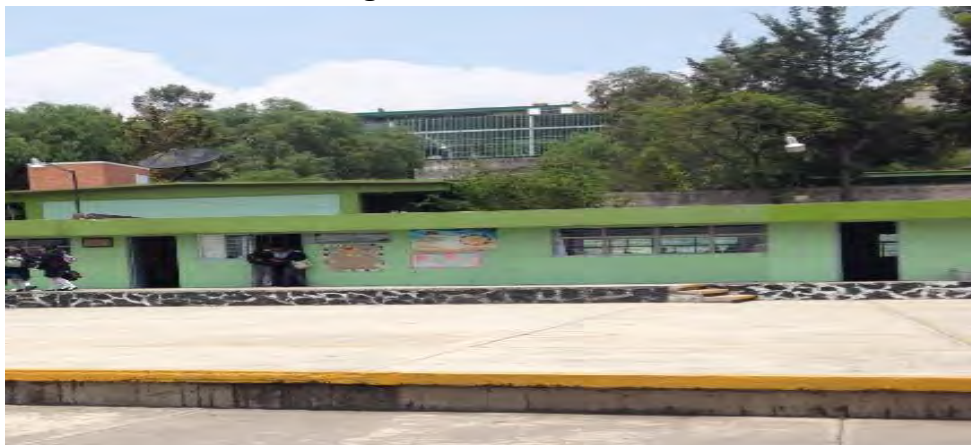
Imagen 3.0 Instalaciones



(recuperada 9/03/2015)

Para efectos de aproximación de esta contextualización inmediata, es importante señalar que esta investigación se enfocará solo con maestros del turno matutino que imparten geografía. Cabe resaltar que la institución cuenta con solo **4 maestros**, dos de ellos, egresados de la normal con especialidad en matemáticas y español, (3 y 5 años de servicio docente respectivamente) otro docente universitario egresado de la carrera de Químico Farmacéutico Biólogo, 17 años en servicio, y un docente con perfil de ingeniero en Alimentos con 20 años de servicio.

Imagen 3.1 Instalaciones



(recuperada 9/03/2015)

8. Problematicación

Desde el momento de reflexión sobre mi tema de investigación relacionado con la enseñanza de la geografía en secundaria desde las voces de los docentes, y me encontraba preparando el proceso de elaboración de preguntas con ejes de análisis para desarrollar una estructura viable en mi primera aproximación al campo, uno de los primeros cuestionamientos fue el siguiente, ¿qué ocurre con la enseñanza actual de la geografía en secundaria? Si bien, existen comentarios (menores) a favor de la enseñanza de la geografía por parte de los docentes, también me percaté de opiniones enfatizando la pérdida de lo que representaba enseñar geografía años atrás. Ante ello ¿cómo los docentes y alumnos se encuentran involucrados o no con la geografía a partir de la enseñanza?

Vivimos en un escenario donde lo global repercute en lo local y viceversa, de tal manera que en un mundo globalizado donde la sociedad de la información y sociedad del conocimiento están presentes en todo momento entonces, ¿en la actualidad, existe una brecha en la enseñanza de la geografía en secundaria?

Por lo que, el abordaje de esta problematicación se basa en dos ejes principales:

- **La frontera entre los intereses de los docentes e intereses de los alumnos: contenidos.**
- **Las brechas pedagógicas (contenido, estrategias y recursos didácticos) en la enseñanza de la geografía en secundaria.**

En el siguiente apartado abordaré los ejes mencionados, cada uno de ellos es desarrollado con preguntas problematizadoras y referentes empíricos que aportan una visión contextualizada para definir el problema de investigación. Asimismo, promueve una visión abierta, para futuras investigaciones, desde mi punto de vista el siguiente apartado posibilita nuevas rutas para seguir problematizando y construyendo problemas de investigación.

8.1 La frontera entre los intereses docentes e intereses de los alumnos en la enseñanza de la geografía: contenidos.

En este mundo tan complejo uno de los planteamientos clásicos para problematizar referente a la enseñanza se basan en dar seguimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula. Sin embargo, en este eje de análisis procura situarse en el proceso de enseñanza desde las percepciones de los docentes ¿Cómo los intereses sustentan la interacción en el proceso de enseñanza de la geografía en secundaria? y ¿cuál es la trascendencia de los contenidos de geografía en secundaria en los procesos de interacción entre el docente y alumno?

Debo señalar que para referirme en cada opinión recuperada de los docentes, solo en este apartado de problematización, utilizo una codificación diferente que se encuentra al final del párrafo con letra cursiva. Consiste en citar fragmentos identificando tres elementos. El primero de ellos, *EPROF* simboliza entrevista a profesor, el segundo por ejemplo *01/* o *02/* representa el número asignado por cada uno de los entrevistados, y los últimos números *032015* refieren al mes y año, es decir la fecha de recuperación.

Al respecto se recupera una opinión del docente:

Antes era muy diferente como se enseñaba. Ahora a los alumnos no les interesada nada de la materia. Están más preocupados por la novia, el novio, el internet, no ponen atención, y no hacen bien las tareas..... (EPROF02/032015).

Recuerdo en aquel momento que el docente movió su cabeza de un lado a otro, un poco molesto por la situación que enfrenta cotidianamente. En esa perspectiva el docente muestra un sentido de añoranza por experiencias del pasado, por lo que puntualiza las vivencias del presente con cierta preocupación y enojo por ciertas obligaciones que desde su punto de vista no son realizadas de la mejor manera. Además, es importante señalar el contexto que el mismo docente describe con sus alumnos frente a la modernidad de hoy.

Señala Giddens, (2001) que el componente y característica principal que sustenta su pensamiento reflexivo de la modernidad es la *individualización*. Esta hace referencia a una visión contraria a la atomización del individuo, o a un aislamiento del mismo, tal como pudiera señalar el docente al final de su testimonio. Para Giddens (2001) como señala Beck (2001) esa individualización significa desarrollar un proceso en dos etapas principales; la desvinculación y el proceso de revinculación a nuevas formas de vida en un contexto diferente al antiguo.

En este caso, significa que tanto el alumno como el docente, producen nuevas relaciones que pueden o no estar vinculadas en la misma práctica de la enseñanza de la geografía, es decir; una falta de *interacción*. En ese sentido, el contexto que describe referente a sus alumnos muestra la situación tan compleja que viven día con día, el grado de afinidades e interés, relaciones sociales, estímulos, flujos de información tan excesiva, entre otros, esto provoca que el docente se encuentre dentro o fuera del mismo con relación a su práctica de enseñanza.

Por un lado, la naturaleza de la enseñanza de la geografía provoca que tanto el docente como el alumno se percaten de su espacio geográfico en diversas escalas, global, regional y local, es decir, reflexionar más allá de su lugar de origen, localidad y ciudad, un contexto fuera de lo inmediato. Pero, por otro lado parece ser que el docente percibe que el único interés de los alumnos está en las relaciones personales, relaciones con dispositivos tecnológicos, distracciones como el internet entre otras, es decir, en un contexto inmediato. Ante este panorama pudiera ser que enseñar geografía con características y categorías universales se encuentran en contra de los intereses individuales de los alumnos.

¿Será que el docente se encuentra desvinculado con la realidad de sus alumnos?, ¿estará inmerso en diversas tensiones en relación con su práctica de la enseñanza? o quizá ¿no alcance a reflexionar la enseñanza de la geografía en secundaria frente a esas mismas condiciones?

Entre los rasgos principales que desde mi perspectiva sitúa el mismo docente en el dato empírico se encuentra en el proceso de enseñanza, en la disposición personal de sus alumnos frente al carácter universal de la geografía y en un posicionamiento persistente con la imagen del docente como difusor de la cultura con mecanismos de control para la difusión de saberes y conocimientos mínimos que deben ser enseñados considerados como útiles en la sociedad.

Al respecto, uno de los docentes entrevistados da a conocer su opinión de ello.

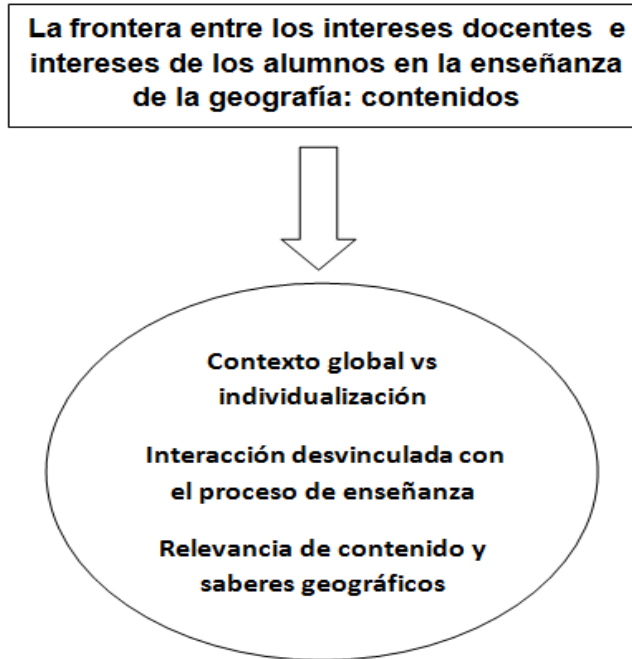
Pues... En los planes y programas no dice que el alumno se deba aprender las capitales, los países y los continentes. No sé si en mis tiempos estaban en un plan o programa pero era necesario que te los supieras (EPROF02/032015).

Una vez más el proceso memorístico emerge, sin embargo, aquí la relevancia desde mi punto de vista es el manejo de ciertos **contenidos que permiten un control tanto del docente** como el alumno. En este caso el docente como difusor de cultura pasa a segundo plano y se coloca en el centro del debate el **contenido geográfico** que se enseña en secundaria.

Esto generó desde mi perspectiva el siguiente cuestionamiento **¿el contenido ubicado en el programa busca un ordenamiento de temas para ser enseñados o solo busca establecer un mecanismo de control?** La respuesta inevitablemente me guio a lo segundo. Es decir, ante las problemáticas de intereses e interacciones entre el docente y alumno en el proceso de enseñanza el contenido es un punto de importante a considerar.

En el siguiente esquema se da a conocer que la enseñanza de la geografía en secundaria presenta una frontera de intereses en un contexto global pero a la vez individual. Procesos de interacción desvinculados cuestionando la relevancia de contenidos y saberes geográficos que deben ser desarrollados a través de la práctica de la enseñanza.

Esquema 1 La frontera entre los intereses docentes e intereses de los alumnos en la enseñanza de la geografía: contenidos.



Elaboración propia

Díaz (2015) afirma que una de las problemáticas educativas principales en la actualidad es el problema del contenido. La falta de reflexiones genera que se privilegie esquemas de racionalidad técnica para establecer formas de control en el desempeño de docentes y alumnos. Sin duda, el autor con ello confirma mi perspectiva en campo y permite cuestionar con mayor profundidad **¿cuál es la relevancia que tienen los conocimientos y saberes geográficos que se enseñan en secundaria** como punto de interés e interacción en la actualidad? De qué manera esto influye en los proceso de enseñanza desarrollando limitantes y obstáculos que impiden un acercamiento contextual con los saberes geográficos dentro y fuera del aula, enfatizando una brecha pedagógica, tal como se desarrolla en el siguiente eje problemático.

8.2 Las brechas pedagógicas (contenido, estrategias y recursos didácticos) en la enseñanza de la geografía en secundaria.

En la búsqueda personal para nombrar este eje de problematización, encontré palabras y frases (elementos pedagógicos, prácticas educativas, situación didáctica etc.) con diversas connotaciones, muchas de ellas relacionadas con las problemáticas en la enseñanza de la geografía en secundaria. Quizá en el momento no alcanzaba a dimensionar lo que cada uno de ellas significa, tampoco distinguía el punto de encuentro entre todas ellas. Supuse que, no había una relación concreta, por lo que tuve que revisar nuevamente el dato empírico para que me permitiera iniciar con este apartado de una forma que cobrara sentido tanto para mí como para la investigación. Por ello, la categoría de brecha pedagógica surgió como parte fundamental de este eje.

Es importante señalar que **brecha pedagógica** es una categoría construida a partir del análisis del campo problemático. El origen y proceso de construcción se inició por dos fuentes principales, el diccionario en línea de la *Real Academia Española* (2015) y el libro de la UNESCO *Hacia las sociedades del conocimiento* (2005).

Por un lado, de acuerdo con la Real Academia Española (2015) define **brecha** como una abertura irregular en la pared o muralla y como un resquicio donde pierde debilidad y por ende seguridad en un frente de combate. Por otro lado, la UNESCO da a conocer el concepto de brecha digital relacionado con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). En este contexto las define como aquellas desigualdades que hay en función de las situaciones nacionales y locales. Asimismo, enfatiza que los factores que influyen son: recursos económicos, la geografía, edad, sexo, lengua, educación, empleo e integridad física (2005).

Por lo tanto, defino **brechas pedagógicas** a partir de aquellas rupturas, aberturas que generan caminos inaccesibles que el docente debe caminar, esquivar y acortar para avanzar durante el proceso de enseñanza, donde se enfrenta con limitantes, vacíos y dificultades pedagógicas producto de elementos (tradiciones, formación) y factores (contexto) asentados en los procesos pedagógicos que evolucionan cotidianamente.

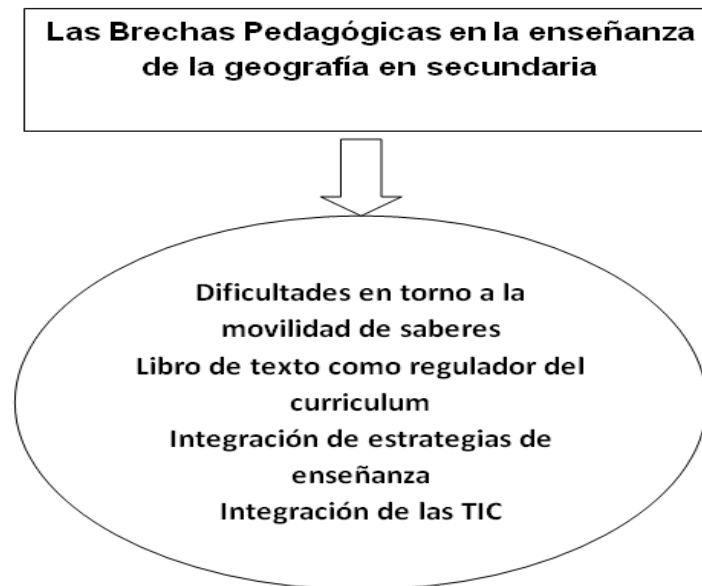
Bajo esta perspectiva es importante recuperar de las voces de los docentes ¿cuáles son esos limitantes, vacíos y rupturas con las que se enfrenta cotidianamente en la enseñanza de la geografía en secundaria? Uno de esas voces recuperadas fue la siguiente:

Hoy, los contenidos no están actualizados, viene información del 2010, y en este momento estas en el 2015. Entonces la dinámica de la población es otra, tienes que investigar, sino te gusta y no sabes cómo hacerlo, te pierdes y te vuelves maestro de libro de texto (EPROF03/032015).

Aún recuerdo que el docente se encontraba en el estacionamiento a punto de subir a su auto y, en una postura reflexiva describía esta serie de situaciones con un cierto tono de protesta. En aquel momento cuando escuché su comentario pareciera ser que externaba un reclamo, sin embargo, identifiqué dos puntos principales, primero la vigencia de información en cuanto a contenido, y segundo la demanda actual en la educación, el docente como investigador.

Esta complejidad permite dimensionar otras dificultades y vacíos que no son tan visibles en el desarrollo de su práctica de la enseñanza de la geografía. Esto contribuye a generar caminos pocos accesibles que debe recorrer el docente con nuevas herramientas y nuevos referentes teóricos, modificaciones en el libro de texto como regulador del currículum. Además, dificultades en torno a la movilidad de saberes e integración de estrategias de enseñanza con otro tipo de dispositivos como las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), se puede observar en el esquema 2.

Esquema 2 Las Brechas pedagógicas en la enseñanza de la geografía en secundaria.



Elaboración propia

Desde esa perspectiva la vigencia de información y la relación con el contenido, Díaz (2015) plantea que el inicio de la temporalidad en contenidos se inició con la llegada del siglo XX por la necesidad de seleccionar contenidos contemporáneos. En ese sentido la UNESCO (2005) defiende esta postura, donde los cambios radicales que propicio la tercera revolución industrial, los cambios tecnológicos, la formación de las personas y grupos, así como adelantos que se encuentran en constante evolución, desarrollaron más interdependencia.

Sin embargo, desde mi punto de vista analizando la voz del docente, la enseñanza de la geografía en secundaria carece de cierta interdependencia, además porque se no encuentra relacionada y acompañada de una cierta significatividad temporal de contenido. Díaz (2015) retomando a Tyler (1918) y Comenio (1657) presenta un panorama de este debate, donde se plantea entre otras cosas, **la utilidad práctica de esos conocimientos** en la vida contemporánea y que lo enseñado debería vincularse con las necesidades prácticas, es decir, no solo una educación útil sino, mucho más amplia una movilidad de saberes.

La postura del docente trata de generar un sentido de utilidad con relación a la información, y por consiguiente un sentido con el contenido geográfico, sin embargo, denota limitantes. En ese sentido la perspectiva práctica de la enseñanza se convierte en otro punto central, el docente debe reflexionar y priorizar el análisis cotidiano como plataforma de la investigación que demanda la educación actual, es decir un investigador en el aula (Fierro, Fortul, Rosas, 2005).

Al respecto, otros docentes se encuentran con otras limitantes que son exigidas tanto por el programa, como por la institución, por ejemplo:

Con la última reforma se nos exige darle un vuelco a la clase, se nos piden muchas cosas, aquí la cantidad de alumnos en promedio son de 60 por grupo y nos exigen una enseñanza personalizada con nuevas estrategias.... y la evaluación..... ¿cómo le hago?, pues ni modo.. tuvimos que buscar y darnos a la tarea de echar andar esto (EPROF02/032015).

A partir del enfoque educativo basado en competencias, mencionado y desarrollado previamente en las dimensiones contextuales, plantea nuevos desafíos para los sistemas educativos y en especial para el docente, prácticamente se ha planteado como un nuevo *discurso* y un dispositivo para afrontar todos los retos de un sociedad del conocimiento (Rueda, 2009). Sin embargo, el docente lo vive diferente, si bien se tiene que adaptar no siempre las adaptaciones son eficaces a corto plazo y automáticas.

Aunque, la última reforma que se tiene hasta el momento fue en el 2011, en la actualidad en 2015 sigue un habiendo un sentir enmarcado por el presente y desarrollado por el pasado. Si volvemos a leer la opinión de docente una vez más recreamos situaciones desequilibrantes, incluso caóticas que nos puede contagiar siendo un lector más.

Entonces, ¿Cuál es el sentido que le dan los docentes a este nuevo enfoque en la enseñanza de la geografía en secundaria? ¿Existe un cambio radical o solo una modificación en los proceso de enseñanza por exigencia supranacional? Una de esas exigencias es el uso de la tecnología como parte de una sociedad global, así como la vinculación con nuevas estrategias de enseñanza.

Este nuevo enfoque busca el desarrollo de capacidades que puedan integrarse en asignaturas para mejorar la integración de saberes (Rueda, 2009). De acuerdo con el programa de estudios en secundaria *Geografía de México y del Mundo* (2011), hay una exigencia por el desarrollo de estrategias acordes con las necesidades actuales, tales como: la enseñanza basada en problemas y la enseñanza basada en proyectos junto con el desarrollo de habilidades tecnológicas como base para el desarrollo de competencias. Sin embargo, al examinarlo no hay un procedimiento o un ejemplo para que el docente construya y fomente la estrategia exigida en el aula.

En ese sentido, existe otro componente que acompaña la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) con el programa de estudios en secundaria *Geografía de México y del Mundo* (2011), las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

La tecnología casi no la ocupo para geografía, el uso de las tic no lo he podido implementar por las características de la escuela. Tenemos un laboratorio, pero está remodelación y aún no lo entregan. La única vez que la utilizamos es cuando hacen sus diapositivas de áreas naturales protegidas, escogemos las mejores y esas son las que presentan (EPROF01/032015).

Sin duda, las interrogantes que muestra la UNESCO en su publicación *Hacia las sociedades del conocimiento* (2005) acerca de los desequilibrios que hay en el acceso al conocimiento y obstáculos tanto a nivel local como mundial son reflejados en la voz de este docente. Las preocupaciones de este organismo internacional de aquel año siguen siendo las mismas para la comunidad educativa de esta institución, los ritmos o tiempos parecen detenerse y no precisamente asentadas por una tradición. El posicionamiento de las TIC en la enseñanza de la geografía secundaria es parte de las limitantes y desigualdades que el docente confronta dentro y fuera de la institución.

En esas desigualdades cotidianas durante el proceso de enseñanza bajo el enfoque por competencias, el docente retoma el carácter práctico y técnico de las TIC como medio y como fin. Desde mi perspectiva la inclinación de la opinión de este actor radica hacia lo técnico, esto convierte a las TIC como un fin último del proceso de enseñanza. Es decir, no existe una cultura tecnológica que permita una reflexión sobre las acciones que se desarrollan con la misma. Las exigencias se asocian a una cultura tecnológica que permita desarrollar prácticas congruentes que faciliten el logro de ciertos fines establecidos (Briones, 2009).

En ese sentido no significa que tanto el docente como la institución sea un caso aislado, el *Informe sobre las tendencias sociales y educativas en América Latina* (2014) reconoce que no hay una incorporación homogénea de las Tecnologías en la región. Por un lado se estipula en el programa *Geografía de México y del Mundo* (2011) la incorporación de las TIC en el campo de la exploración y comprensión del mundo natural y social con la posibilidad de generar ambientes de aprendizaje cercanos. Y por otro lado, en este caso el docente desde su perspectiva y su contexto, la enseñanza de la geografía en secundaria se encuentra fuera de lo cotidiano alejado de la conectividad e intereses debido a los recursos didáctico- tecnológicos con los que se cuenta.

9. Problema de investigación

Según Díaz (2015) en la teoría pueden existir dos ángulos, el primero consiste en ordenar y ofrecer elementos para la comprensión de la realidad, y el segundo el que posibilita un carácter de comprensión de un determinado hecho, lo que él denomina iluminación, esto significa una reflexión sobre la práctica educativa en este caso la enseñanza de la geografía en secundaria. En ese sentido considero que el problema radica en **la descontextualización disciplinar** a partir de la frontera entre los intereses de los docentes y alumnos así como las brechas pedagógicas que enfrentan los docentes desde el punto de vista de los procesos de **formación**, lo cual provoca un distanciamiento en torno a la enseñanza de la geografía en secundaria.

Esquema 3.- La descontextualización de la disciplina formativa



Elaboración propia

Un contexto donde la frontera entre los intereses de los docentes y alumnos, se encuentran sin un punto de encuentro y las brechas pedagógicas se acentúan con prácticas actuales y discursos pedagógicos oficiales con sus elementos (contenidos temáticos, estrategias de enseñanza y recursos didácticos), caracterizan procesos y prácticas desvinculantes en cuanto a interacción entre los intereses que persiguen docentes, alumnos y programa.

En ese sentido aquellas rupturas, aberturas que generan caminos inaccesibles que el docente debe caminar, esquivar y acortar para avanzar durante el proceso de enseñanza forman parte del carácter significativo de su práctica. En los discursos los docentes construyen significaciones en relación a su práctica desde la cotidianidad donde enfrentan limitantes, vacíos y dificultades pedagógicas producto de elementos (tradiciones, formación, discursos institucionales) y factores (contexto) asentados en los procesos pedagógicos.

Desde mi punto de vista los discursos de los docentes y con la perspectiva de Ferry (1997) en relación con la categoría de formación considero que el problema de la descontextualización a partir de frontera entre los intereses entre los docentes y alumnos, así como las brechas pedagógicas en la enseñanza de la geografía en secundaria radica en los procesos contrarios de interdependencia que desfavorecen la ayuda de mediaciones en condiciones de tiempo y espacio con la realidad. Es decir, los procesos de interacción basados en los contenidos y brechas pedagógicas provocan un distanciamiento para los procesos de formación de los alumnos.

Estas brechas actuales no son solo producto de acciones ejercidas por políticas, sino un conjunto de discursos y procesos globales e históricos que han permeado a una asignatura que hasta el momento sigue careciendo de procesos formativos. Es decir, el valor como asignatura escolar relevante en la dimensión social ha perdido representación en el mapa pedagógico por injerencia de una descontextualización.

Por ello, mi interés, mi objeto de estudio es el análisis de los discursos de los docentes con relación a las significaciones que construyen a partir de la enseñanza de la geografía en secundaria. En ese marco, en el que viven los docentes al enseñar geografía en el aula en muchas ocasiones las expectativas son depositadas en las reformas en planes y programas, es decir en discursos oficiales. Sin embargo, esas expectativas también generan dudas, controversias y descontrol principalmente en la práctica de la enseñanza cuando en su momento el transitar en el proceso de un significado a un significante, por naturaleza de los sujetos no es automático y no se fija, es decir los conceptos no son asimilados tal como son, por ende a través de su práctica los docentes construyen nuevas significaciones.

10. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las significaciones que los docentes de secundaria construyen con relación a la enseñanza de la Geografía?

11. Supuesto

La enseñanza de la geografía en secundaria como asignatura escolar formativa presenta grandes retos, los docentes que enseñan la asignatura no todos tienen una formación en la disciplina de la Geografía, la mayoría tiene una formación pedagógica, pero hay una tendencia a enseñar contenidos mínimos para aprobar la materia, limitantes que desfavorecen la importancia de esta disciplina para los alumnos en su vida diaria. Desde un imaginario social se percibe su enseñanza alejado de la realidad cuestionando su permanencia, se percibe una materia descontextualizada manteniendo un lugar rezagado dentro y fuera del aula, lo cual invita a cuestionar el carácter pedagógico de la disciplina.

12. Objetivos:

12.1 Objetivo General:

Analizar los discursos de los docentes de la secundaria Oficial José María Pino Suarez 0316 con relación a las significaciones que construyen a partir de la enseñanza la Geografía para comprender el carácter formativo de la disciplina escolar.

12.2 Objetivos específicos:

- Identificar quiénes son los docentes (edad, formación profesional, tiempo de impartir la materia, etc.) que imparten la asignatura de Geografía en la secundaria Oficial José María Pino Suárez.
- Distinguir las características del plan de estudios de secundaria y el programa de la asignatura.
- Distinguir las significaciones que construyen los docentes con relación a la enseñanza de la Geografía y sus actuaciones con los estudiantes de secundaria.

Sin duda, el proceso de problematización demandó un establecer un seguimiento de los actores implicados, recuperando desde un inicio las voces de los docentes desde su cotidianidad, estructurando ejes de análisis explorando registros analíticos, partiendo de interrogantes hasta cierto punto poco estructuradas. El análisis en muchos casos implica el diseño de instrumentos o esquemas de agrupación y distribución emanados de interrogantes que forman parte del proceso de investigación (Buenfil, 2011).

Uno de los aportes fundamentales de este capítulo de problematización consistió en construir por medio de los ejes mencionados el problema de investigación. Otro de los aportes fue ubicar las lógicas de intelección de esta investigación, es decir, estrategias de vinculación en la construcción del objeto de estudio con la finalidad de estructurarlo Buenfil (2011) comprenderlo y sobre todo dar cuenta de él. Me refiero a la pregunta de investigación, el supuesto y los objetivos de investigación. En el siguiente capítulo se establece el posicionamiento teórico-epistemológico en torno al Análisis Político de Discurso (APD), así como el emplazamiento en el campo pedagógico.

CAPÍTULO II LA PERSPECTIVA DEL ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO Y LA EDUCACIÓN

1. Construcción epistemológica y posicionamiento en el campo pedagógico

Para ir ubicando las posiciones dentro del mapa de esta investigación iré señalando los puntos de localización a través de coordenadas que me permitan describir y analizar el territorio en torno al Análisis Político de Discurso (APD). Éste segundo capítulo de investigación constituye un espacio para detallar el posicionamiento teórico-epistemológico pero también ontológico con relación a la constitución de sujeto. La perspectiva que se retoma tiene su procedencia a partir del posicionamiento desarrollado por Laclau y Mouffe (1985,1987) recuperado por Buenfil (2011).

En el primer apartado se aborda la construcción epistemológica y posicionamiento en el campo pedagógico. En el segundo apartado se desarrolla la noción de discurso así como el posicionamiento específico para la investigación, Buenfil (2011) lo nombra como los trazos en torno al Análisis político del discurso. Posteriormente se reconoce y se caracteriza la posición del sujeto respecto al (APD), la concepción de sujeto y la relación con el campo educativo. Desde la perspectiva de Alicia de Alba (2002) el objeto de estudio de la pedagogía es la educación, lo cual en su discusión permitió cuestionarse ¿cómo se conformaron las posturas epistemológicas en torno a la educación? ¿Qué caracteriza la formación de campos, o áreas y cómo contribuyen para asumir posturas epistemológicas?

Sin embargo, el primer debate se posiciona en torno a la teoría del conocimiento del objeto (TCO), es decir, una categoría que la autora construye para problematizar la postura epistemológica en el campo educativo. En el segundo debate está en función de los objetos de estudio y la construcción del conocimiento, así como su relación con teorías que sustentan y están alrededor del mismo objeto.

En lo particular, en la primera aproximación consideraba que este debate consistía en aspectos epistemológicos complejos, que asimilarlos desde mi formación como licenciado en geografía provocaría una segunda o tercer lectura, y por consiguiente así fue. En la segunda etapa de lectura referente al mismo texto *Constitución de los planos epistemológico y teórico del campo de la educación*, me llevó hacia un espacio de confrontación donde la relación entre sujeto y objeto, inconscientemente me vinculaba con un positivismo (relacional causa-efecto) asentado en mi formación.

Esta relación entre sujeto y objeto consistía en una *relación directa-pasiva* con el objeto, es decir, en una serie de cuestionamientos que deben ser explicados, un ente que puede responder a efectos externos desarrollando indicadores, muy parecido a un ambiente científicista de laboratorio. En otras palabras, mi aproximación con la realidad se basaba en una relación unidireccional con objetos que hasta cierto punto me permitían apropiarme de la realidad como sujeto pasivo.

En ese sentido, reconocermé como sujeto pasivo unidireccional de alguna forma involucraba un acto de conocer, de acuerdo con Zemelman (2005) este acto tradicional desarrolla funciones cognitivas que constituyen al sujeto facultades para incentivar el acto de conocer. Por supuesto una postura racionalista dando por hecho que es este tipo de acto es inherente al sujeto. Sin embargo, a diferencia de lo unidireccional en esta etapa de transición me situó en un proceso *directo –activo*, lo cual no significa que impida desarrollar el acto de conocer, lo he llamado así por la necesidad de relacionarme con mi objeto de conocimiento en dimensiones donde intervienen procesos sociales en torno a lo educativo desde la perspectiva de la interpretación.

De acuerdo con Zemelman, recuperado por De Alba (2002), estas características y aproximaciones con la realidad son propias de las ciencias sociales, perspectivas que son recuperadas también desde lo educativo. Cuestionarme mi relación con el objeto de estudio, tal como lo hace la autora al inicio del texto implica reflexionar esta problemática en la construcción del propio conocimiento y sobre todo posicionarme en una postura epistemológica cualitativa-interpretativa.

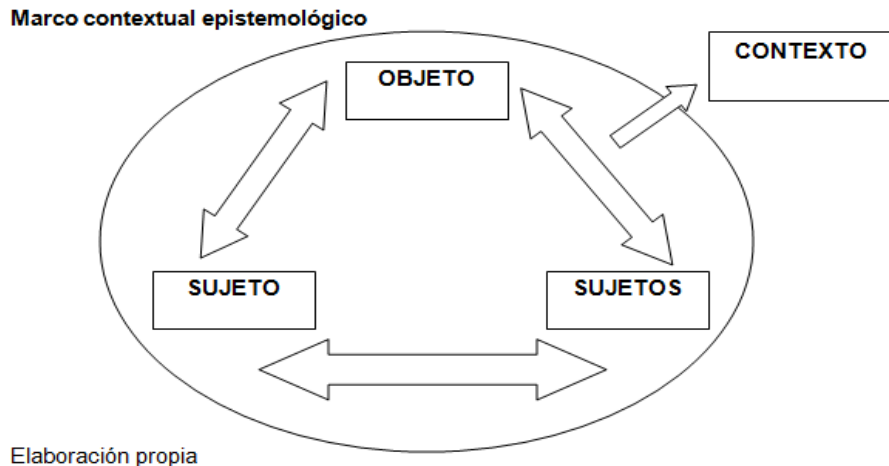
A través de esa perspectiva en mi tercera etapa de lectura comencé a vincular una relación más estrecha, entre la figura de un sujeto activo con el objeto, es decir, desde esta mirada de investigación en el campo educativo, estos planos epistemológicos van constituyendo dimensiones en torno a un sujeto que cuestiona a un objeto inmerso en lo social. En lo particular debo señalar que en esta etapa de análisis la perspectiva en torno al objeto de investigación cambió.

Es decir, el objeto no es visto de manera tradicional como un objeto aislado sino que, al igual que el sujeto, se encuentra dentro de un contexto social, esto como resultado de procesos y relaciones del sujeto con el objeto. Tal como señala Zemelman (2005) esta manera de apropiarse de la realidad provoca el reconocimiento de espacios, creando identidad e historicidad como parte del contexto del sujeto.

En este sentido, la perspectiva que abordo y aunado con el análisis que realiza De Alba en torno a la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción en el campo pedagógico me permite ubicarme en una de las tres corrientes o escuelas (idealismo, positivismo-neopositivismo y materialismo dialéctico) que caracterizan desde el pensamiento occidental. La relación que tengo con la primera corriente o escuela es el posicionamiento en mi investigación en cuanto al conocimiento sobre lo humano, también se articula por la multiplicidad de los significados y niveles de significación que construyen los sujetos con relación a distintas conformaciones discursivas. Es decir, a diferencia del positivismo y neopositivismo, el idealismo en los procesos de subjetividad tiene la condición de posibilidad, de acercarse al conocimiento y fundamentar la aproximación con la realidad a través de esa perspectiva (De Alba, 2002).

En esa condición de posibilidad y a partir de este posicionamiento la relación con mi objeto de estudio se contextualiza en el siguiente esquema en tres dimensiones: sujeto-objeto-sujetos.

Esquema 4.0 Marco contextual epistemológico



Esto significa que en primer lugar el objeto de estudio se encuentra relacionado en medio de sujetos sociales y solo puede ser analizado por la relación que puede haber entre ellos. En segundo lugar, tanto los sujetos como el objeto se encuentran dentro de un contexto social y no pueden ser caracterizados por separado, tercero, el objeto de estudio es construido y significado por la relación de los mismos sujetos sociales, y no por un solo sujeto. Y en cuarto lugar, la relación y nivel de cohesión entre los sujetos y el objeto posibilitan la construcción de niveles de significación.

Sin embargo, es importante preguntarse lo que en algún momento también Fernández (1997) cuestiona ¿de qué tipo de sujetos se habla? Y por ende argumentar ¿por qué se habla de un sujeto social? Sin duda, preguntas que desde mi punto de vista exige destinar un espacio en este apartado para configurar la perspectiva de sujeto. Los sujetos inscritos en esos niveles de cohesión posibilitan analizarlos desde la perspectiva de significaciones que van construyendo en tiempo y espacios, por dimensiones más allá de lo individual.

En ese sentido los sujetos (docentes) se inscriben en un tiempo transindividual como señala Fernández (1997), es decir, inmersos en problemáticas no aisladas, pertenecientes a procesos históricos colectivos con características que configuran una generación, pero también son trastocados por deseos, perspectivas que los ubican en sujetos con una historia biográfica personal y que al mismo tiempo participan en la creación de imaginarios sociales. Un imaginario social que desde la perspectiva de Castoriadis (2005), significa el dominio de la psique y dominio de lo histórico social (imaginario radical e imaginario social respectivamente), explica la constitución del sujeto de un mundo para sí, por lo que la realidad también es producto de ello, un espacio donde intervienen concepciones construidas por lo social.

Esto de alguna manera provoca que lo analice a través de los procesos de subjetividad en lo social. Entendida la subjetividad social como una manera aproximarse, de percibir y analizar la realidad, y constituye una manera determinada de articular tiempos y espacios en contextos histórico-cultural con el potencial de intervenir en espacios diversos lo que provoca sentidos del futuro (Zemelman, 1997). Una noción opuesta algo metafísico, una visión permeada donde todo lo real está determinado por el hombre. También, es cierto que no se niega la participación de la subjetividad en los procesos para la construcción de significados, pero tal como señala Fernández (1997) la subjetividad es una actividad esencial en la construcción de la realidad.

La discusión de la subjetividad desde mi punto de vista constituye un *punto de partida*, y un *punto de encuentro*. Forma parte de un *punto de partida* porque configura una problematización y provoca asumir una postura referente en la realidad. Una realidad que implica un concepto de lo social, la postura de Zemelman (1997) al respecto asume como la manera de pensar la realidad social de los sujetos. En ese sentido el sujeto representa la potencialidad de conducirse por una multiplicidad de sentidos y la concreción de una perspectiva en particular de sentido.

Considero que la discusión referente a la subjetividad social, también permite un *punto de encuentro* porque consiste en analizar al sujeto en sus procesos de subjetivación, en proceso de construcción social a partir de experiencias inmersas en lo cotidiano, vivencias de los sujetos que permiten analizar el objeto de estudio no como algo estático, sino como un objeto que posibilita un espectro de sentidos y significados. Desde esta óptica significa modificar el sentido de estructuras estáticas deterministas por un análisis basado en la dialéctica individuo-colectivo, presente-futuro, es decir, un proceso concebido “ desde el proceso de su historización a través de las prácticas constructoras de los sujetos” (Zemelman, 1997:29).

Además, comparto la idea que la realidad e historicidad de los sujetos, no significa un mero rastreo de sus vivencias y experiencias, sino como un conjunto de coordenadas que me permiten ubicar en tiempo y espacio marcos de interpretación de sujetos sociales. En ese sentido, León (1997) argumenta que la relación del presente con el pasado en un proceso de reconstrucción o reapropiación de prácticas de los sujetos sociales, su construcción está medida por la subjetividad. Esto lleva a mencionar que el papel de la subjetividad es dotar de sentido, pero si es producto de diversos modos de articulación, no existe un solo sentido sino, múltiples sentidos que construyen y conducen a un sujeto social.

Por ello el análisis de este apartado me permite hacer un vínculo entre los supuestos epistemológicos de Zemelman (2000) y la perspectiva de Gómez (2002), porque considero que el vínculo se basa en un análisis desde lo educativo. Me parece interesante como Gómez (2002) cuestiona y argumenta la pertinencia de los aportes epistemológicos de Hugo Zemelman en la problemática educativa actual de la región. En el marco de los sujetos educativos, se amplía una perspectiva sobre los discursos pedagógicos abordados desde el APD pensamientos y procesos divergentes en los procesos intelectuales vinculado con lo educativo.

Lo que plantea la autora respecto al potencial de elementos epistemológicos en la formación de sujetos, alude al análisis de condiciones donde se producen procesos educativos. Es decir, el contexto social, económico y cultura influyen en el desenvolvimiento de sujetos, así como el reconocimiento y generación que favorezcan la práctica docente intencionada y sistemática.

Lo que aquí se plantea desde mi punto de vista es que el sujeto no puede quedarse en un plano metafísico distanciado del contexto situacional, de alguna manera exige retomar la idea de discurso del sujeto desde lo personal-histórico, porque detrás de ello está la búsqueda de sentido, lo cual reivindica a un sujeto social en procesos de construcción misma. Esto implica la convivencia del sujeto con la subjetividad que se manifiesta en el proceso mediante el devenir del mismo, es decir el sujeto se construye a sí mismo por esa relación con la subjetividad (Zemelman, 2002, Anzaldúa, 2008).

Cuando el sujeto se reconoce como parte de una historicidad, no solo por su narrativa y discurso sino, por su forma de pensar, conocimiento, valores adquiridos, Buenfil (2011) señala que este carácter histórico es también un proceso relacional, abierto porque significa una articulación de configuraciones de tipo lingüísticas y extralingüísticas que no son estáticas, si bien, son construidas socialmente, no están exentas de estar incompletas, con fisuras, temporales y susceptibles de ser transformadas.

Por un lado, es importante analizar lo que Anzaldúa (2008) retoma con el posicionamiento del sujeto en la dinámica de transformación. Ahora ya no es visto como un sujeto sometido por el soporte de estructuras complejas y organizadas por el poder. Un poder que desde la perspectiva de Foucault (1988) imponía una clasificación a los individuos y por consiguiente una identidad producto de relaciones de poder a través del control y dependencia. Esta perspectiva se modificó donde el sujeto se significa como parte de relaciones colectivas y dinámicas que no son estáticas, ni mucho menos cerradas.

Por otro lado, Castoriadis citado por Anzaldúa (2008) retoma la capacidad creativa y reflexiva del sujeto como parte de ese proceso de cambio y transformación. A través de su perspectiva retomando lo imaginario, señalado en párrafos anteriores, construye un mundo donde lo imaginario se traduce en significaciones, significaciones que construyen un sentido para los sujetos. Es importante señalar que esta perspectiva de significaciones como niveles de significación y procesos psíquicos y sociales se analizará más adelante.

No obstante, la perspectiva de esta investigación relacionado con la parte epistemológica de sujeto-objeto y la problematización que he señalado con De Alba (2002) al inicio de este apartado, así como mi proceso de implicación, me permite recuperar y construir un posicionamiento con un énfasis en torno a lo educativo. La misma autora recupera que tenemos una producción discursiva educativa dependiendo de ciertos parámetros o posiciones epistemológicas. La diversidad de discursos educativos constituyen nuestra práctica discursiva, y por supuesto contribuyen al objeto de la educación.

En ese sentido, retomando y articulando la categoría de sujeto social, con elementos histórico-sociales, en procesos para la multiplicidad de sentidos entrelazados, es decir significaciones que se construyen a través de procesos sociales (prácticas) surge la perspectiva de un sujeto que se constituye en procesos de formación. Esto significa que durante el proceso de transformación de los sujetos en lo psíquico y colectivo desarrollan niveles de significación, ciertos grados de cohesión que se desarrollan en los procesos de subjetividad.

Es aquí donde la categoría de formación desde mi punto de vista se articula con la categoría de sujeto, es decir un sujeto inmerso en lo histórico-social con multiplicidad de sentidos interrelacionados entre sí, (significaciones), es un sujeto constituido en procesos de formación. De acuerdo con Ferry (1997) el concepto de formación se ha connotado de diversas maneras, desde la perspectiva de instrucción, también como la transmisión de saberes, como parte de una función social, o quizá la misma preparación, es decir como trayectoria académica y profesional.

Sin embargo, mi perspectiva significa abordar este concepto desde la perspectiva de formación de sujeto en sus diversos niveles de significación. Desde el punto de vista del autor radica en formarse en cierta forma para actuar, para reflexionar sobre las prácticas sociales. En ese sentido coincido con Anzaldúa (2002), el apunta que la formación es un proceso más allá de la adquisición de conocimientos, esto tiene que ver con procesos psíquicos subjetivos, tales como, afectos, vínculos, deseos entre otros, los cuales se presentan en toda práctica social que constituyen al sujeto.

Al respecto, Gilles Ferry señala "Formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá" (Ferry, 1997: 99). Es decir, implica mirarse así mismo, reflejarse en el otro, construir un sentido, desarrollar una trayectoria personal, desarrollar una identidad, una búsqueda de sí mismo. En este marco, se consolida que en el proceso de subjetividad de los sujetos la formación está presente, por lo que la formación en sí misma es un proceso de subjetivación.

Dicho lo anterior, considero que el sujeto social también es un sujeto pedagógico. Porque desde mi perspectiva alude a procesos de transformación en el que el sujeto puede resignificar sus prácticas sociales provocando un sentido, adquiriendo capacidades psíquicas y sociales producto de mediaciones, lo cual se está trans-formando no solo en su quehacer sino en su ser. La parte pedagógica de esta investigación relacionado con mi objeto de estudio, el análisis de los discursos de los docentes con relación a las significaciones que construyen en torno a la enseñanza de la geografía en secundaria, radica precisamente en distinguir los procesos de transformación de los sujetos histórico-sociales como elementos principales que fundamentan la construcción de significaciones que son construidas y reconstruidas por sus prácticas discursivas relacionadas con los procesos de subjetividad de los actores.

2. La perspectiva epistemológica en torno al Análisis Político de Discurso

La perspectiva de Análisis Político de Discurso desde la Laclau y Mouffe (1985,1987) señala Buenfil (2011), retoma una articulación de diversas disciplinas y tradiciones teóricas de diversa índole, esta articulación involucra perspectivas y argumentos para cuestionar el pensamiento occidental y la misma historicidad de valores éticos políticos y epistémicos. En ese sentido se consideran siete condiciones principales:

- La crisis de la inmediatez
- La pérdida de legitimidad ante la centralidad y universalidad de la razón.
- Debilitamiento de los fundamentos del pensamiento occidental
- La lingüística post-estructuralista
- La pragmática del lenguaje de Wittgenstein
- Los aportes del psicoanálisis
- Propuesta teórico político post-marxista

En esta primera condición de la crisis de la inmediatez se cuestiona el contacto directo con la realidad, con el mundo exterior sin mediación alguna. La perspectiva que subyace es la fenomenología, partiendo del sustento de Husserl donde no se cuestiona lo dado, también el estructuralismo de Saussure con la teoría del signo y la tradición de la filosofía del lenguaje (Buenfil, 2011: 6).

Con relación a la pérdida de legitimidad se contextualiza en un marco donde la tradición racionalista carece de perpetuidad por lo que enfrentó argumentos sobre rupturas, fracturas y su parcialidad con autores como Heidegger, Foucault, Derrida, Freud, Lacan en oposición a una racionalidad ontológica, ética, institucional, histórica hacia la subjetividad (Buenfil, 2011: 8).

Con la condición del debilitamiento de los fundamentos del pensamiento occidental el lugar donde el positivismo imperaba como paradigma rector de todo proceso racional investigativo, empezó a ser cuestionado por las ciencias sociales procesos más profundos con relación al sujeto, ciencia, historia, moral etc.

Desde la lingüística post-estructuralista se retoma el discurso, el sujeto con el descentramiento de estructuras, la importancia del significante y la ambigüedad del mismo discurso (Buenfil, 2011: 8).

Se retoma la perspectiva de Wittgenstein con la pragmática del lenguaje contribuye en los juegos del lenguaje, las semejanzas la familia , el significado y el uso del mismo en las relaciones entre pensamiento y discurso. De la perspectiva de Lacan los aportes del psicoanálisis se basan en la teoría de la subjetividad y su relación de conceptos tales como: sujeto en falta, identificación imaginaria y simbólica entre otros (Buenfil, 2011: 9). Finalmente, desde la propuesta teórico político-marxista se retoma el carácter social reconociendo la heterogeneidad de las condiciones históricas contemporáneas, también se reconocen las contradicciones y se analizan las relaciones más complejas en cuanto a historicidad, procesos, movimientos constituidos en discursos finitos de los sujetos sociales (Buenfil, 2011: 9).

En ese sentido, la articulación que de ella emanan los postulados epistemológicos, acerca de la noción de discurso se entreteje configurando la siguiente definición a partir de los referentes mencionados:

La noción de discurso entendido como configuración significativa, que involucra acciones lingüísticas y extralingüísticas, que es constitutiva en lo social y cuyo carácter es referencial, diferencial, abierto, incompleto, precario y susceptible a ser trastocado por una exterioridad constitutiva (Buenfil, 2011: 10).

Si bien, la noción de discurso vincula elementos lingüísticos, el posicionamiento de esta investigación no se ubicará en la estructura del lenguaje, se perfila al carácter social de los discursos abiertos, susceptibles de ser trastocados por la realidad que viven los sujetos. Considero que la articulación disciplinaria y conceptual que más adelante en la investigación se abordará, involucra elementos ontológicos que permitirán analizar los discursos a profundidad de los sujetos asentados en tradiciones de pensamiento.

Para comprender esos elementos del ser del sujeto, conocimiento, historicidad y discurso (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, E., 1993, 2006), particularmente para el análisis de lo educativo desde la perspectiva de Buenfil (2011) lo político forma parte de lo constitutivo de lo social. Es decir, el sujeto al ser un actor político tiene una historicidad, convive con otros sujetos, se acerca al conocimiento y desarrolla prácticas, prácticas mediadas que decantan en lo social.

La historicidad se articula en torno a la noción de discurso en tres dimensiones. De acuerdo con Buenfil (2011:19):

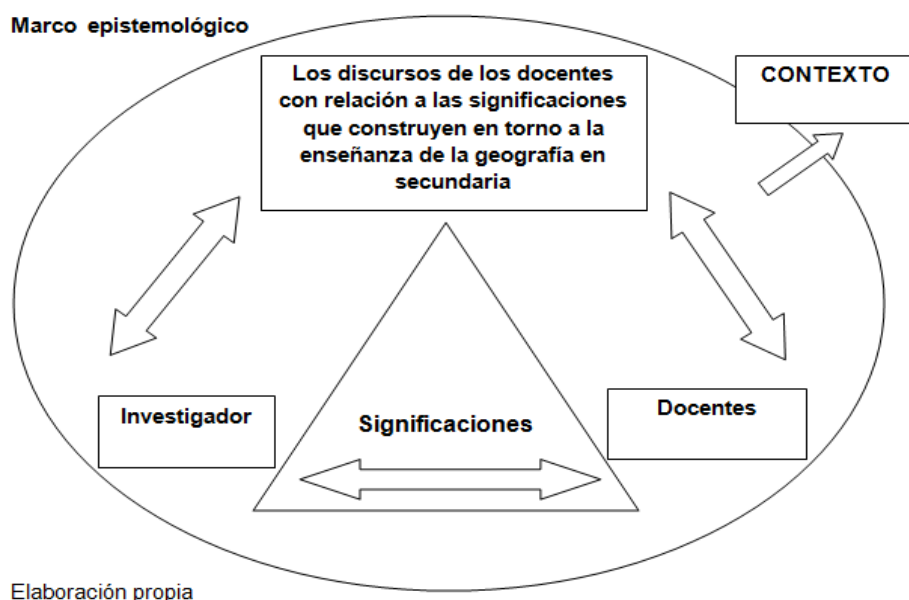
- Configuración a partir de elementos lingüísticos y extralingüísticos
- Es socialmente construida
- Su carácter es relacional (diferencial, oposicional), abierto (con fisuras, incompleto) y precario (temporal y susceptible de ser trastocado).

Además el Análisis Político de Discurso (APD) desde (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, E., 1993, 2006), particularmente para el análisis de lo educativo desde la perspectiva de Buenfil (2011: 24,25) tiene otras características ontológicas que desde mi punto de vista deben ser mencionadas:

- El (APD) reconoce que las interpretaciones del mismo discurso derivan no son la verdad universal sino un conocimiento validado dentro del contexto, por ello el carácter situado.
- La perspectiva del (APD) no se conceptualiza como una totalidad significativa fija, esta susceptible a rupturas y efectos exterioridad.
- El discurso no se opone a la realidad porque involucra materialidad e idealidad, es decir también vincula elementos socialmente compartidos y no niega elementos de empiricidad.
- El discurso es quien constituye las posiciones del sujeto no es el individuo quien lo construye u origina al discurso.

Por lo que desde mi punto de vista lo anteriormente expuesto configura el carácter ontológico- epistemológico con respecto a mi investigación quienes constituyen discursos en torno a su práctica y por ende construyen significaciones con relación a la enseñanza de la Geografía en secundaria. Mi postura referente a las **significaciones**, las concibo como aquellas interpretaciones que realizan los docentes respecto a las acciones y actuaciones que son construidas y reconstruidas cotidianamente y que producen sentidos en torno a la enseñanza de la geografía en la Secundaria José María Pino Suárez.

Esquemas 5.0 Marco epistemológico



El proceso de esta investigación se encuentra desde una perspectiva cualitativa, incorpora un enfoque a partir del Análisis Político del Discurso (APD) mediante el análisis de las voces de los docentes con entrevistas semi-estructuradas y documentos oficiales. De este análisis se desprende que las significaciones que construyen los docentes a partir de su práctica de la enseñanza de la geografía en secundaria asumen un carácter situado, también se reconoce que no son la verdad universal sino un conocimiento validado por el mismo contexto, tales interpretaciones son discutibles porque no se asumen como una totalidad de la realidad (Buenfil,2011).

Desde esa perspectiva las prácticas educativas y en específico la enseñanza de la geografía en secundaria hay que señalar que son prácticas sociales, pero también prácticas sociales discursivas, prácticas que son significadas cuando son apropiadas por los mismos docentes.

3. La Perspectiva del Análisis Político de Discurso y la educación

Considero que las acciones mismas del ser humano en espacios y en prácticas sociales pueden trascender hacia un proceso elíptico de espiral ascendente. Me refiero a un camino que no es lineal, pero con la ayuda de mediaciones puede consolidar una ruta que permita alcanzar ciertos niveles de acercamiento y reflexión de la realidad. Desde esa perspectiva las prácticas sociales radican en actividades del ser humano sobre el medio y su entorno. A través de ellas el hombre le da sentido a esas interrelaciones y busca en la mayoría de los casos comprender y actuar en situaciones y/o problemáticas que puedan surgir de las mismas (De Gortari, 2000).

En ese sentido, es importante mencionar que la educación como parte de una práctica social está inmersa en relaciones interpersonales que son el punto medular para crear un espacio y un soporte que permita trascender de un sujeto o sujetos a otros. Tal es el caso de la relación que se da con el docente-alumno, o viceversa, alumno-docente y en muchos casos entre pares considerando un contexto escolar. Sin embargo, la perspectiva en torno a la educación desde en el cual se va abordar en la investigación no solo ubica en un marco escolar, sino también en lo social.

El APD en el campo educativo no se reduce en su manera tradicional analizar reduccionismos que centran su atención en la enseñanza o el aprendizaje, busca hacer inteligibles las acciones en torno a prácticas educativas, espacios sociales y la multiplicidad de agentes que intervienen. También, busca desedimentar conceptos tradicionales para darse a la tarea de reactivar contenidos, estrategias y dispositivos que contribuyen en la formación de sujetos (Buenfil, 2011).

Hay diversos espacios sociales donde lo educativo adquiere importancia en tiempo y espacio, como la familia, organizaciones, grupos religiosos, movimientos sociales, instituciones, etc. Hacer inteligibles acciones, prácticas educativas más allá de lo escolar provoca resignificar el contenido y formas en cómo se enseña, dispositivos (acompañamiento, tutoría, aprendizaje artesanal, escuelas), es decir, saberes que trascienden alrededor de lo escolar (Buenfil, 2011).

Sin duda, el proceso educativo es un trayecto complejo, donde el acompañamiento también forma parte y es reconocido como un detonador para la apropiación del conocimiento. Por esa razón, el conocimiento como proceso psíquico que acontece en la mente de cada uno de nosotros; también es producto de un colectivo social que está presente en todo momento, de ahí la importancia de reconocer dos facetas que comparten tiempo y espacio, tanto individual como social (Villoro, 1982).

Por un lado Villalpando, (1978) reconoce que la educación no es un campo aislado como fenómeno educativo, en ocasiones en un lenguaje común se manifiesta la educación estandarizada en una escuela de manera formal, sin embargo la función de la educación también representa una actividad cultural porque los hombres asimilan bienes culturales seleccionados por una educación.

Desde mi punto de vista comparto la concepción de González (1999) que la educación también construye procesos de identidad en los sujetos donde no solo implica un proceso de transmisión y/o para conservar bienes culturales. La educación se construye través de lo social, con prácticas fuera del aula, en instituciones formales o informales.

La educación como identidad discursiva digna de ser analizada es susceptible de ser trastocada, una conceptualización que desde el Análisis Político de Discurso (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, E., 1993, 2006), particularmente de Buenfil (2011) es una identidad abierta, incompleta que involucra un carácter relacional y diferencial con posibilidad de construir significaciones por parte de los sujetos involucrados.

Los discursos que constituyen y reconfiguran el posicionamiento de cada uno de los docentes que enseñan geografía en secundaria construyen significaciones por que, tanto el discurso como la educación es un medio para la construcción social de la realidad. Desde ese punto de vista, la educación al igual que el discurso, no se opone a la realidad porque involucra una relación significativa y socialmente compartida. Las perspectivas relacionadas con el discurso educativo también presentan fisuras por discursos que trastocan prácticas sociales. Por ello, la importancia de argumentar la noción de discurso en la educación, es reconocer una estructura capaz de ser penetrada por factores y elementos no previstos en el mismo discurso digna de ser analizada.

4. Análisis conceptual de discurso y las significaciones

Analizar la perspectiva conceptual de discurso tal como señala (Granja, 2002: 235) funge "como una herramienta apta para analizar los entramados de significación que ocurren en los procesos de producción de conocimientos (educativos en este caso)". Estos entramados constituyen la historicidad política social de los sujetos, individuos que a través de sus prácticas discursivas configuran procesos, prácticas y actuaciones en condiciones de ser significadas por ellos mismos.

En esa perspectiva la constitución de los sujetos está en función de discursos que no son contruidos por ellos mismos, sino que su posicionamiento se basa en esa interrelación y posible articulación derivado de ellos. De acuerdo con Carbajal (2002) esta constitución de los sujetos siempre es de orden discursivo, es decir, tiene la posibilidad dentro de un contexto (una constelación de significados) de significar elementos estructurantes, siempre y cuando se signifiquen por las relaciones sociales de tipo equivalentes, diferenciales entre otras.

Lo anterior significa un punto de partida para analizar la construcción de significados sociales y por ende significaciones que pueden construir los sujetos. En ese sentido, Granja enfatiza que los entramados de significación que configuran el mundo social, al igual que el discurso, son susceptibles de ser analizados, por ejemplo, “por producciones culturales en sentido amplio, prácticas sociales de la vida privada y pública, rituales de instituciones de diversos órdenes y expresiones, redes de relaciones entre sujetos etc.” (Granja, 2002:236).

Sin embargo, en la actualidad se habla de crisis de las significaciones, en gran parte se debe a un devenir histórico social gradual y acelerado por ejemplo, el derrumbe acelerado de las ideologías de la izquierda y el triunfo del consumismo han desarrollado la crisis de las significaciones imaginarias. Esto significa que la crisis de la sociedad moderna en función de progreso y/o revolución manifiesta una crisis de sentido (Castoriadis, 1997).

Desde la perspectiva de occidente existen dos significaciones imaginarias construidas desde la modernidad y al mismo tiempo opuestas: por un lado el proyecto de autonomía tanto individual como colectiva (emancipar al ser humano, intelectual, espiritual y afectiva) y por otro lado, el proyecto capitalista dejando en manos de las fuerzas productivas y la economía un proyecto global.

La reflexión sobre lo social-histórico y lo psíquico referente al sujeto no se pueden excluir por el hecho de ser (existencia misma del sujeto) y lo social-histórico (lo que es el mismo) el modo de ser porque lo acompañan al mismo tiempo un magma de *Sistema de Significaciones Imaginarias* creada por cada sociedad desarrolladas y creadas por instituciones que constituyen su manera de ver al mundo en el ámbito natural y social (Castoriadis, 1997). Esto, también significa que el hombre es y se desarrolla en una sociedad, por lo tanto un elemento principal radica en que la sociedad siempre es histórica y cada uno de ellas está vinculado a un orden y a una organización.

Red de significados es lo que constituye el magma de las significaciones imaginario sociales, la cuales la sociedad las incorpora y promueve. Por ejemplo: los dioses, el ciudadano, nación, Estado, dinero, capital, tasa de interés, virtud, pecado etc. Esta red de significados al mismo tiempo tienen la particularidad que cada sujeto le da un propio significado y sentido.

‘Cosa’ es una significación social imaginario social y también es un instrumento. La simple y pura instrumentalidad del instrumento es una significación imaginaria particular, que caracteriza en gran parte a las sociedades modernas de occidente. Pocas sociedades, si no es que ninguna, han visto jamás a los instrumentos como meros instrumentos; recordemos las armas de Aquiles o la espada de Sigfrido (Castoriadis,2002:17).

El autor las llama imaginarias a estas significaciones porque el significado que adquieren posterior a la red de significados estandarizados por instituciones no es racional, por ejemplo la palabra “Cosa”, tal como se aborda en la cita anterior, después de lo instrumental no hace referencia a lo racional o real. Además de imaginarias, las significaciones son sociales porque son instituidas y compartidas por miembros de la comunidad colectivamente (Castoriadis, 2002).

Esto quiere decir que los sujetos sociales, educativos inmersos en etapas y proceso de formación, como son los docentes de geografía para esta investigación, construyen significaciones en torno a la enseñanza de la geografía por el mismo entretejido de imaginarios sociales que van conformando una manera de ver al mundo y en este caso a la disciplina escolar. Enseñar geografía develada por sus prácticas discursivas significa el modo de actuar y percibir su mundo.

5. Estado del Arte

Los planteamientos básicos de este apartado se apoyan en mostrar trabajos e investigaciones previas cuya elaboración promueven un proceso intrínseco para la construcción de un objeto de estudio. Mediante esta lógica, esta construcción del estado del arte muestra las tendencias sobre la enseñanza de la geografía, con cuatro campos principales:

1. Paradigmas y programas de investigación de la enseñanza
2. Importancia de la enseñanza dentro de la disciplina de la Geografía.
3. Reflexión sobre los enfoques y corrientes implícitos en la enseñanza
4. Sentido formativo de la disciplina escolar vs aspectos instrumentales didácticos

Es importante señalar que este proceso, en mi opinión, ha generado hallazgos aportando distintas miradas y enfoques durante el proceso mismo. Al respecto, surge la pregunta compartida por Shulman (1997) ¿Cómo debería estudiarse la enseñanza? Y en particular ¿Cómo puedo abordar la enseñanza de la geografía en secundaria?, sin duda es una pregunta que por el momento darle respuesta sería muy precipitado en lo teórico-metodológico, sin embargo la perspectiva que retomo, que empiezo a construir es a partir del Análisis Político del Discurso (APD) y su perspectiva de lo educativo desde la mirada Buenfil (2011).

En ese sentido Shulman (1997) en su artículo *Los paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*, aborda las miradas en el campo de la enseñanza, como un campo de investigación y precisamente una de las miradas que los investigadores han desarrollado es incluir el discurso en el aula, las cogniciones del maestro, así como el sentido de las prácticas.

Asimismo, nos muestra que algunos investigadores empezaron a construir lógicas referentes a la enseñanza de manera general con elementos observacionales, descriptivos y experimentales a través de rendimientos o actitudes de los alumnos. Es decir, el campo de la investigación referente a la enseñanza constituye paradigmas, supuestos compartidos por un paradigma, pero también, miradas y concepciones diversas. Lo interesante que el autor desarrolla desde mi punto de vista es la problematización que va desarrollando en torno a la enseñanza como investigación. Por ejemplo, la concepción de la enseñanza que los investigadores han retomado en sus investigaciones es concebirla como una actividad que implica el tratado conjunto entre profesores y estudiantes.

Otro de los puntos a considerar es la importancia de la enseñanza enmarcada en una serie de contextos, lo que definen en parte el medio en el que se produce la enseñanza individual, en grupo, clase, escuela, comunidad (Shulman, 1997). Otra de las características esenciales de la enseñanza, es el concepto de actuaciones desarrollada como acciones intencionadas. La primera es el aspecto organizativo, interacción, social, es decir la vida del aula, nombrado como currículum oculto y el segundo las actuaciones en forma de transmisiones pedagógicas que constituyen el carácter intencionado de la educación formal, los dominios de contenidos de un currículum (Shulman, 1997).

Así, por ejemplo, en las investigaciones que analizó el autor se percató de una tendencia hacia la investigación tradicional con características relacionadas con indicadores y capacidades de los estudiantes, o vincular las capacidades del enseñante (personalidad, habilidades etc.) con las capacidades del estudiante, u otras, como se señala el mismo autor:

- La tradición proceso-producto
- El programa de tiempo de aprendizaje
- El programa de mediación del estudiante
- El programa de cognición del profesor
- El programa de la ecología del aula

Aunque la perspectiva del autor lo enmarca en el siglo pasado, considero que describe un mapa tipológico que es importante recuperar, porque el referente que retomo más adelante en este mismo apartado contiene elementos que pueden comprender esas relaciones en torno a las prácticas discursivas de la enseñanza de la geografía en secundaria.

En el programa de *investigación proceso-producto* su objetivo es estimar los efectos y actuaciones del profesor o actividades docentes con relación con el aprendizaje del alumno. Es decir, la perspectiva es encaminada hacia la eficacia de la enseñanza en función de indicadores, control de variables y análisis de datos. Esa visión que desde mi punto de vista sigue siendo validada por la perspectiva del positivismo forma parte del discurso que está presente en los docentes. En el momento de recuperar las voces de aquellos sujetos que enseñan geografía en secundaria, la eficacia de su enseñanza para algunos se veía representada en números, en reconocimiento social, institucional y académico.

Con respecto al *programa de tiempo y aprendizaje*, la investigación de la enseñanza se enfoca en el comportamiento del profesor y el rendimiento del alumno teniendo como base el aprendizaje. Es decir, el tiempo es fundamental para llegar a determinados objetivos, un tiempo que debe ser administrado por la figura del docente pero sobre todo por el estudiante, capacidad de instrucción. En el programa de *mediación del estudiante*, la figura principal en torno a la práctica de la enseñanza es el estudiante a partir de sus pensamientos, sentimientos e interacción con el docente, es decir capacidades del estudiante.

En el programa de *cognición del profesor* se examina el pensamiento en relación con sus propias acciones para la toma de decisiones. Las investigaciones se enfocaban en adiestrar a los futuros docentes con ciertas acciones y aspectos cognitivos desde una perspectiva psicológica: actitudes, resolución de problemas y toma de decisiones.

Finalmente Shulman (1997) en su tipología, el programa de la *ecología en el aula* examina las influencias recíprocas de las acciones del profesor y estudiante. La perspectiva es etnográfica, el objeto transversal de investigación es la interacción desde unidades de análisis menores hasta microanálisis de toda una escuela secundaria con periodos de más de dos años. Desde mi punto de vista esta perspectiva de investigación marca un punto de partida para el enfoque interpretativo, los conceptos de cultura por ejemplo empiezan a vincularse hacia la comprensión de interacciones y búsqueda de significados con tendencia a lo social.

Para mí, esta perspectiva abrió horizontes de investigación, investigaciones situadas dentro y fuera del aula tomando como punto de partida el docente con relación a la enseñanza. Un análisis de la enseñanza que ha permitido investigarla con un enfoque disciplinar como es el caso de esta investigación. En mis primeras aproximaciones al campo de la *Importancia de la enseñanza dentro de la disciplina de la Geografía* pude revisar e identificar que las investigaciones sobre la enseñanza de la geografía no se posicionaban como una tendencia para un campo problemático emergente en áreas como la pedagogía o enseñanza de la ciencia (en específico de la geografía).

Por otro lado, los geógrafos reconocidos a nivel nacional (muy pocos), puntualizan la importancia y cierta preocupación sobre la enseñanza de la disciplina, aunque su área de investigación sea otra. Cada año algunos investigadores en Geografía publican artículos en el *Simposio de Enseñanza de la Geografía en México* reconocido por la Sociedad Mexicana de Geografía. Sin embargo, desde mi punto de vista los artículos publicados siguen retomando discursos clásicos referentes a la atomización de conocimiento, reflexión sobre paradigmas y enfoques sobre el objeto de estudio de la propia disciplina, incluso considero que hay una tendencia en investigaciones para nivel superior tal como se muestra en *Nuevas perspectivas en la enseñanza de la Geografía en México (2007)*.

Esto, no significa que no haya investigaciones para nivel básico, por supuesto que lo hay pero, también considero que hay un distanciamiento por la misma naturaleza y diversidad tan amplia de la geografía. Ante ello, pude encontrar en primera instancia algunas investigaciones y artículos relacionados con la importancia de la disciplina. En ese sentido uno de ellos es de María del Carmen Juárez Gutiérrez, en su artículo *La importancia de la Geografía para la sociedad* (2003) aborda el tema de la enseñanza como un conocimiento básico en el plano social. En su perspectiva general de la educación, aborda que entre sus fines se encuentra garantizar el *desarrollo de la personalidad* del alumno a través de un contexto integral con conocimientos, destrezas y valores en sus diversos ámbitos, social, familiar, personal y profesional.

Tales principios se enfocan principalmente en la igualdad entre sexos, creatividad y espíritu crítico, un comportamiento democrático, relaciones con el entorno social, respeto y defensa del medio ambiente. La *formación del alumno* a través de la geografía debe estar *sustentado primero desde el pensamiento geográfico y posteriormente a través de las teorías del aprendizaje* (Juárez, 2003). En un primer plano la Geografía su tarea principal era describir la variedad de paisajes culturales y físicos, en la actualidad, una cultura geográfica básica que se basa en cuatro ejes temáticos señala la misma autora:

- El estudio de las relaciones sociedad-naturaleza.
- La enseñanza del espacio geográfico.
- La jerarquización territorial.
- La dinámica temporal del espacio.

En este proceso se puede identificar otra tendencia sobre investigaciones relacionadas con la enseñanza de la geografía en México, una tendencia hacia lo técnico didáctico. De acuerdo con la base de datos de la Biblioteca Central UNAM, en los últimos diez años las investigaciones relacionadas con este tema desarrolladas por geógrafos para obtener el título de licenciatura se basan en posicionar estrategias de enseñanza, propuestas metodológicas a través de planeaciones y/o secuencias didácticas.

Una de las aportaciones que a nivel posgrado me ha permitido realizar búsqueda de información y organización de fuentes a partir de un posicionamiento cualitativo, que para mí es una de las escasas investigaciones que abordan este tema desde ese enfoque, ha sido la investigación doctoral de Irán Guadalupe Guerrero Tejero del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav) perteneciente al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE). La investigación titulada *Ahí está el detalle: cambios minúsculos, rutas opacas y tecnologías míticas en la enseñanza de la geografía en secundaria (2011)*, ofrece una visión diferente para la comprensión de la enseñanza.

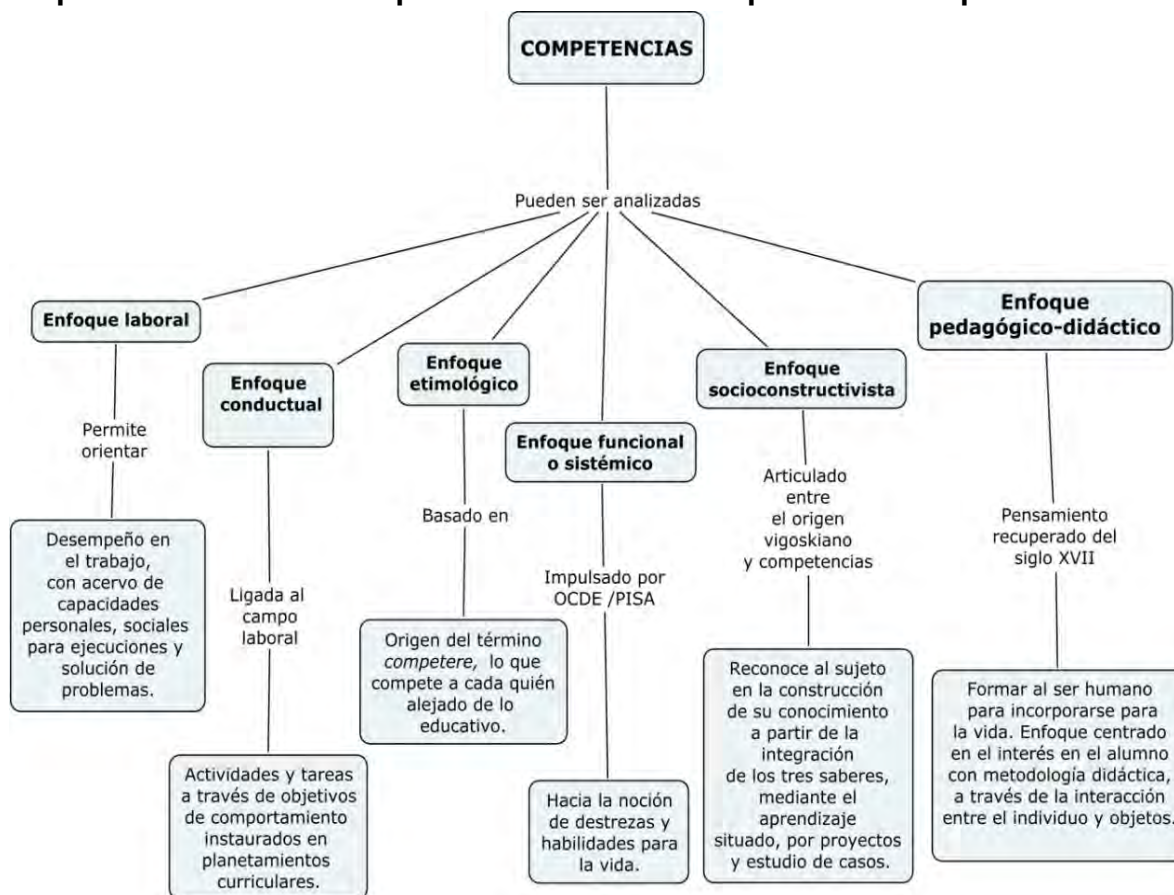
En ella, muestra un proceso de investigación global y puntual sobre cómo el uso de la tecnología que hacen los docentes de secundaria posibilita o restringe oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Aunque su supuesto se orienta hacia el uso de la tecnología en educación situado de ciertas herramientas o artefactos culturales para contribuir al aprendizaje de estudiantes. Desde mi punto de vista su contribución radica en la comprensión de procesos que ocurren en el salón de clases, pero no en un sentido formativo de la enseñanza de esta disciplina escolar.

Por otra parte revisando investigaciones sobre el enfoque basado en competencias en educación algunas posturas críticas enfatizan el aspecto económico y político por el cual emite lineamientos a los sistemas educativos en función de las necesidades del sector productivo. Otras posturas argumentan una formación integral de individuos que permita cubrir un conjunto de necesidades fundamentales, que coadyuve en su desenvolvimiento en diversos contextos.

Por ejemplo, Díaz (2011) en su artículo *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula*, el empleo de la palabra competencia responde a dos posturas fundamentales. La primera tiene la tendencia de impulsar el quehacer educativo hacia a la resolución de problemas en su contexto inmediato y la segunda al mismo tiempo tiene la

intención de erradicar la perspectiva enciclopédica, basada en la memorización, cuya relevancia carece de sentido de utilidad en la vida real de los individuos.

Esquema 6. Escuelas de pensamiento en el campo de las competencias.



Elaboración propia con base en la información de (Díaz, 2011)

Entre los diversos discursos y posturas que hay en torno a las competencias señala Díaz (2011) en el campo de la educación se puede identificar corrientes o escuelas de pensamiento. Enfoques que permiten abordarlas desde lo laboral, disciplinario, funcional, etimológico, enfoques psicológicos (conductual o socioconstructivista) y el pedagógico didáctico. En el enfoque laboral, se trata de la orientación hacia el desempeño del sujeto. Dentro de sus características del mismo, incluye la capacidad de resolver situaciones, sin recurrir a un comportamiento establecido con anterioridad.

En ese sentido los comentarios se basan en que no existe una vinculación con la educación y han determinado aquellas competencias que los empleadores necesitan. El enfoque conductual ligado a lo laboral provocó un reposicionamiento en el diseño curricular por objetivos conductuales. Esto es, considerar la elaboración de planes y programas educativos con base en la modificación de comportamiento en competencias generales y específicas, sin embargo, mantiene una visión fragmentada de la realidad (Díaz, 2011).

Con respecto al enfoque etimológico el debate no es dominante, incluso es considerado marginal debido a que desde su origen no se encuentra vinculado con el aspecto educativo, por ello, solo se toma como referencia inicial. En el enfoque funcional o sistémico se ha posicionado en el programa de evaluación internacional (PISA) para la evaluar y comparar el desempeño de los estudiantes de países que integran la OCDE. La evaluación de esos aprendizajes está en función de vincular los contenidos escolares con la vida cotidiana, pero no existe las herramientas suficientes en términos curriculares y didácticos para abordar esta perspectiva (Díaz, 2011).

Con relación al enfoque socioconstructivista, éste se encuentra más asociado por la estrecha relación en la construcción de aprendizajes, pero la disyuntiva o punto de conflicto es la visión de centrar su desarrollo en los procesos cognitivos y no hacia el desarrollo de aprendizajes significativos reales, lo cual responde a muchos elementos y factores de maduración tanto individuales como sociales.

Finalmente el enfoque pedagógico-didáctico sostiene una visión de carácter educativo con la finalidad de establecer el sentido real del aprendizaje escolar. Se recupera la perspectiva de Comenio del siglo XVII de su obra de *Didáctica Magna* lo cual le da un sustento histórico-epistemológico, con características en el orden de contenido y la formulación de estrategias metodológicas centradas en el interés del sujeto (Díaz, 2011).

Por su parte autores como Tobón, Pimienta y García definen las competencias como “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (Tobón, et al., 2010:26).

La aportación de estos tres saberes para la enseñanza basada en competencias se convierte en los tres ejes que todo docente debe desarrollar y evaluar, tal como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 4.0 Estructura y componentes de los tres saberes

Estructura y componentes de los tres saberes: ser, hacer y conocer			
	Saber ser	Saber hacer	Saber conocer
Estruc-tura	Aborda los procesos afectivo-motivacionales de las competencias.	Se refiere a los procesos del hacer, como el desempeño con base en procedimientos.	Se basa en procesos cognoscitivos.
Compo- nentes	<p>Actitudes (son disposiciones a la acción y constituyen una puesta en práctica de los valores).</p> <p>Valores (son disposiciones afectivas estables a actuar de una determinada manera).</p> <p>Estrategias afectivo-motivacionales (son acciones que realiza la persona para mejorar su desempeño en el ser).</p>	<p>Habilidades técnicas (son parte de las habilidades procedimentales).</p> <p>Habilidades procedimentales (son un hacer ante actividades).</p> <p>Estrategias del saber hacer (son acciones planeadas de la persona para lograr un excelente desempeño en el hacer).</p>	<p>Conceptos (son procesos cognoscitivos regulares de representación del conocimiento formal).</p> <p>Teorías (son conjuntos articulados de conceptos en torno a explicar un fenómeno).</p> <p>Estrategias cognoscitivas (son acciones planeadas de la persona en torno a cómo mejorar la apropiación de conceptos y teorías, así como su aplicación y mejora).</p>

(Tobón, 2010:72)

En ese sentido, el rol del docente se aleja de lo tradicional basado en el hacer aprender más que enseñar. Esta situación tiene consecuencias para el profesor, su rol como docente, nueva concepción de la enseñanza, metodologías y por consiguiente diferente evaluación. El rol del docente se convierte en proveedor de los medios necesarios para situar al alumno en ambientes de aprendizaje efectivos.

El significado que le dan los actores que intervienen en el ámbito educativo en relación a las competencias es muy diverso. Hay quienes se encuentran a favor y defienden el concepto de competencias de manera consensuada, clara, articulada, así como pertinente en la educación del siglo XXI. Por su parte se encuentra aquellos que rechazan su incorporación al campo educativo debido a su origen economicista que subyace en él, además por considerar el término opuesto a la finalidad de la naturaleza de la educación a través de su carácter totalmente pragmatista (Díaz, 2011).

Por lo anterior, el desarrollo de este apartado me permitió implicarme a profundidad como investigador, examinar diversas posturas, cuestionar interrogantes planteadas, resignificar conceptos y generar nuevas interrogantes. Esto derivó a vislumbrar un abordaje con una perspectiva distinta desarrollado en las investigaciones anteriores, la importancia de esta investigación radica en un enfoque diferente.

La perspectiva metodológica desde Análisis Político de Discurso busca posicionamientos ontológicos y epistemológicos que puedan articularse con referentes teóricos, referentes empíricos y preguntas de investigación con un ajuste permanente, lo cual involucra al objeto de estudio. Se retoma como punto de partida los discursos de los docentes, que mediante el APD con una perspectiva de la educación aborde y aporte al campo educativo, tal como se muestra en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Perspectiva metodológica desde el Análisis Político de Discurso

Un punto de partida para este capítulo es dar a conocer mi perspectiva, mi proceso de acercamiento y articulación con los aspectos metodológicos, incluso la manera en cómo una actividad científica instaurada en el marco de las ciencias sociales forma parte de procesos complejos, en muchas ocasiones con dificultades inherentes para poder acercarse y adentrarse a la realidad social. En mi caso, no fue la excepción, durante mi proceso de acercamiento al campo me percaté del cambio de perspectiva acerca de lo que significa lo metodológico.

En un principio, mi referente primario se basaba en un conjunto de herramientas instrumentales que consistían en ubicar un método, técnica y aplicación de instrumentos con la finalidad de apropiarme de referente empírico adecuado para comenzar analizar. Sin embargo, al dar cuenta de lo que pretendía hacer, observar, escribir y preguntar empezaron a surgir muchos cuestionamientos, dudas y por supuesto sugerencias sobre ¿cómo acercarse al campo?, ¿para qué? ¿qué finalidad?, etc.

En ese sentido la metodología se convirtió en una estrategia con procesos reflexivos que buscaban un rumbo, una dirección, un objetivo. También, involucraba una manera de acercarse a la metodología, un proceso dialéctico entre mi perspectiva y mis referentes metodológicos. Dentro de las múltiples formas de entender la metodología, las características de esta investigación se basa desde el posicionamiento del Análisis Político de Discurso (Buenfil, 2011).

Cabe señalar que esta perspectiva de metodología no radica en la exclusividad de diversas estrategias para la recolección de información o tratamiento analítico, sino todo un proceso de articulación, y ajuste permanente que desde Buenfil (2011) radica en una articulación en tres ámbitos: una dimensión teórica, el referente empírico y las preguntas del investigador, tal como se muestra en el siguiente esquema.

Esquema 7.0 Proceso de articulación y ajuste permanente (APD)

Papel de la teoría en la investigación



Fuente: (Buenfil, 2011: 36)

El primero es la dimensión teórica, la cual hace referencia a la búsqueda de consistencia entre los principios ontológicos y epistemológicos, seguido de un cuerpo conceptual lógico, es decir, una articulación con una vigilancia epistemológica. El segundo alude al referente empírico documentado en diversos soportes y códigos variados, como materiales impresos, videograbaciones entre otras con el propósito de procesarlo y analizarlo.

En el tercer ámbito involucra las preguntas resultado de los procesos subjetivos del investigador. Esto significa que tanto el referente empírico como el teórico contribuyen al rumbo de la investigación y por su puesto al objeto de estudio. A partir de la perspectiva mencionada, esta investigación constituye una relación teórica-metodológica que demanda establecer el nexo entre las dimensiones teóricas de dicho objeto y sus dimensiones observables. Por ello, la operacionalización de los conceptos teóricos recae en una metodología cualitativa articulado con un Análisis Político de Discurso (APD) que se pretende desarrollar. Caber resaltar que esta perspectiva para analizar la realidad me permite introducirme en algunas lógicas de intelección, es decir, promueve inferir relaciones entre los componentes del objeto con la finalidad de comprenderlo e interpretarlo desde lo histórico-social e integral.

Mi proceso metodológico basado desde la perspectiva APD señalaba desde ese momento un carácter más allá de la recuperación de datos y recolectar aspectos de la realidad social de la subjetividad humana. Cabe resaltar que el carácter de subjetividad que recupero en mi proceso metodológico parte desde la perspectiva que plantea Fernández (2003) donde plantea el registro de procesos-históricos-sociales, así como discursos que reconocen particularidades y singularidades. Esto de alguna manera, exigía un compromiso de implicación mayor con la investigación, porque no solamente reconocía la importancia de registrar lo que podría observar en campo sino, tener una apertura a diversas creencias y perspectivas de los posibles actores.

Fernández (1997) señala que el objeto de estudio adquiere una particularidad en la medida en que este se va construyendo, un objeto situado contextual e histórico. Sin embargo, discrepo en el momento o etapa de reconocimiento de sujeto que plantea la misma autora, para mí la importancia del sujeto con relación con el objeto y metodología empieza a cobrar relevancia, desde mi punto de vista, en el momento en que se asume como investigador referente a una temática y búsqueda, no necesariamente hasta el momento de construcción del problema de investigación.

En ese sentido muestro mi proceso de implicación artesanal hacia lo metodológico antes de especificar y abordar con detenimiento mi construcción en dos momentos. Lo denomino implicación artesanal porque como señala Santoni (1994), lo artesanal implica referirse a lo artesano, artista, artífice, incluida la técnica. Estas connotaciones derivadas del concepto de "arte" proveniente del latín como sentido de movimiento articulado con la técnica hacen que cobre sentido. El mismo autor refiere articular la capacidad teórica con la práctica, saberes que se construyen desde el hacer con un sentido social.

Desde ese punto de vista mi proceso de investigación en mi nivel primario empezaba a conformar una búsqueda de sentido y significado para construir mi objeto de estudio. Es aquí donde señalan Taylor y Bogdan (1987) que la investigación cualitativa a diferencia de la cuantitativa recupera una visión inductiva, donde los investigadores parten de pautas, intelecciones y preguntas simples, a diferencia de recuperar y recabar información para evaluar y constatar hipótesis.

Desde la perspectiva de Buenfil (2011) el entramado teórico también implica toma de posición así como elección y formas de recuperar información. En ese sentido, el método es percibido como un proceso y no solo como secuencia de pasos. Además, hay que señalar que el grado de validez que se sostiene la investigación se basa en el conjunto de actividades articuladas en los procesos de construcción del objeto que involucra una participación activa del sujeto respecto a los procedimientos metodológicos.

2. Estrategia metodológica

Después de posicionarme en lo cualitativo interpretativo desde una perspectiva del APD y reconocer que el proceso metodológico no radica en procesos lineales, inicié la aproximación al campo con la finalidad de problematizar la enseñanza de la geografía en secundaria. La estrategia metodológica tuvo cuatro etapas, las dos primeras contribuyeron para la construcción del problema, así como organización de información y posibles líneas de delimitación para la investigación. En la tercera etapa consistió en regresar a campo con una guía de entrevista para recolección de datos específicos y delimitación del corpus a través del programa atlas.ti . Y en la última etapa se basó en la conformación de categorías analíticas, dimensiones y ejes.

2.1 Acercamiento y problematización

El primer acercamiento de observación se realizó a partir del Jueves 16 Marzo del 2015 en la escuela secundaria Oficial 0316 José María Pino Suarez a las 7:30 hrs a.m. ubicada en el municipio de Chimalhuacán, Estado de México en la zona Oriente de la ciudad de México. Posterior a ello, solicité una entrevista con la directora, sin embargo, se encontraba en año sabático por lo que la subdirectora atendió la solicitud. En ese momento expliqué el motivo del acercamiento con la institución, es decir; adentrarme en la cultura escolar y recuperar testimonios principalmente de los docentes.

El objetivo en aquel momento consistió iniciar la construcción del objeto de estudio a partir de una problematización con referentes empíricos que permitieran categorizar las problemáticas que viven los docentes de geografía. Durante ese periodo realicé observación no participante dentro y fuera del salón de clases, a través de un diario de campo anoté las percepciones personales y situaciones cotidianas de los actores.

Es importante señalar que, en esta primera etapa de campo solo se recuperan algunas técnicas e instrumentos de carácter etnográfico (ver Anexo II), tales como: la observación no participante, esta observación se realizó dentro del salón a lo largo de un mes en todos los salones donde se impartió la asignatura de geografía. A través de un diario de campo me permitió recuperar prácticas de los docentes interactuando con los alumnos, procesos didácticos y perspectivas en torno a la geografía.

Asimismo, la entrevista en esta primera etapa fue fundamental, la guía de entrevista consistió en recuperar por primera vez las voces de los docentes, esto me permitió dar cuenta de su sentir acerca de contexto cotidiano, dónde mis actores principales desarrollaban su práctica y como se interrelacionaban entre los demás actores.

Lo que menciona Guber (2015) esta perspectiva forma parte de una práctica de conocimiento que busca comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de conocer la dinámica de los actores, desde sus percepciones como sujetos sociales. Es decir, una técnica de investigación, en este caso la entrevista, no necesariamente constituye en su carácter estricto de un método de investigación, puede ser un marco en cual el investigador oriente inscripciones para los fines interpretativos del mismo (Bertely, 2011).

2. 2 Sistematización y planteamiento del problema

A partir del mes de Mayo y Junio de 2015 inicié con un proceso de organización de los datos recabados, esto me llevo a desarrollar un proceso de sistematización. La intención de realizar este proceso metodológico se instauró en la vertiente de no reducirse en la producción o acumulación de conocimiento pedagógico, Pérez (1996) señala que la investigación educativa que se extrae del aula, en parte puede ser transferible a otras realidades esto es, por el continuo quehacer educativo, pero al mismo tiempo desde mi punto de vista se convierte en situacional y singular por el mismo contexto.

En ese sentido, el principal interés en categorizar y posteriormente sistematizar fue en describir, comprender para definir el planteamiento y rumbo de esta investigación. En esta etapa se pudo desarrollar lo referente al objeto de estudio: el análisis de los discursos de los docentes con relación a las significaciones que construyen en torno a la enseñanza de la geografía en secundaria.

Debo señalar que este momento de la metodología de la investigación no fue automático, me encontré con una serie de disyuntivas entre la problematización, la parte teórica y mi interpretación disciplinar (ver Anexo IV). La construcción de preguntas simples comenzó a tener profundidad en el momento de implicación y alejamiento de la investigación. Esto indicaba que conocía la problemática y las preguntas simples se transformaban en preguntas de investigación.

El esclarecimiento emergió en el proceso de un posicionamiento epistemológico y sobre todo ontológico, por su puesto la delimitación del referente empírico ayudó para la parte analítica (ver Anexo V). Cabe señalar, que este constante ajuste metodológico que señala Buenfil (2011) como triada metodológica, entre la pregunta de investigación, el referente empírico y el entramado teórico, involucró un análisis de vigilancia epistemológica. Considero que fue fundamental detenerse, por ciertos momentos, volver a revisar la concordancia entre el objeto, problema, pregunta de investigación, objetivos y supuesto.

2.3 Regreso a campo y recolección de datos

A partir de mi primera aproximación al campo y recuperar referente empírico con referente teórico hubo un proceso de manipulación, recopilación, organización para la sistematización. En ese sentido, me permitió construir mi problema de investigación: La descontextualización disciplinar de la enseñanza de la geografía en secundaria. Derivado de ello, pude identificar mi objeto de estudio: el análisis de los discursos de los docentes con relación a las significaciones que construyen en torno a la enseñanza de la geografía en secundaria.

Hay que señalar en lo referente a la dimensión analítica técnica, la *entrevista como técnica de investigación* fue fundamental para la recuperación de información y análisis. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) es un medio de aproximación con la realidad, pero sobre todo con los sujetos inmersos en dinámicas sociales que permiten tener un contacto personal verbal cara cara con el informante y el entrevistado. Es un medio para obtener información, sin embargo, desde mi perspectiva la entrevista se convierte más allá de una técnica, cuando el proceso adquiere un mayor sentido en la investigación, como el proceso de rapport con los informantes o el investigador aprende a acompañar al informante con marcos interpretativos (Guber,2015).

En ese sentido, la entrevista como práctica intencionada comparte una dinámica de intercambios discursivos entre el entrevistado y el entrevistador, por lo que la entrevista es sí misma una forma de relación social, de manera que el informante contribuye con datos al entrevistado, los cuales reflejan su realidad. En esa perspectiva a continuación se muestran los elementos del instrumento aplicado, para ver su estructura a detalle (ver Anexo VI) ahí se encuentra un marco referencial para la construcción del instrumento que permitió un primer paso a la conformación de categorías.

La estructura previa para elaborar la elaboración del *instrumento*: guía de entrevista estuvo en función de tres ejes principales:

- 1. ¿Quiénes son los docentes que enseñan geografía en la Secundaria Oficial José María Pino Suárez?**
- 2. ¿Cómo enseñan geografía los docentes de la Secundaria José María Pino Suárez?**
- 3. ¿Cuál es la relevancia para los docentes enseñar geografía en la Secundaria Oficial José María Pino Suárez?**

En el primer eje caracterizar al docente que enseña geografía en el contexto situado, desglosando categorías de formación profesional, acercamiento con la docencia, situación laboral e implicación con la enseñanza. Esto proporciona una descripción detallada de los docentes implicados, posteriormente en el segundo, se refiere a su práctica docente, la relación que tienen con el discurso pedagógico oficial y la reforma educativa. Finalmente, recuperar el sentido, la relevancia que tienen para ellos enseñar una disciplina formativa como es la geografía en secundaria. Cabe señalar que en el cuadro 5.0 Marco referencial para la construcción del instrumento (ver Anexo VII) se abordó la pertinencia de cada una de las preguntas.

De acuerdo con el marco referencial, proporcionó elementos para la construcción del instrumento. El cuál está integrado por un primer apartado para identificar elementos esenciales de los entrevistados. Cabe resaltar que la recuperación de estos datos estuvo en función en el lapso de la entrevista, es decir, no se preguntó de manera inmediata unidireccional, esto con el objetivo de establecer un rapport y no generar obstáculos desde un inicio.

Es importante señalar, tal como se muestra en el último capítulo de análisis y para guardar el anonimato de los docentes presentan una clave para efectos de organización y sistematización de información de cada uno de ellos, está conformada por un código, el primer dígito representa el número de entrevista a docente, "DG"= Docente de Geografía, las letras M/F= representan Masculino/Femenino, y los últimos dos números representan la Edad.

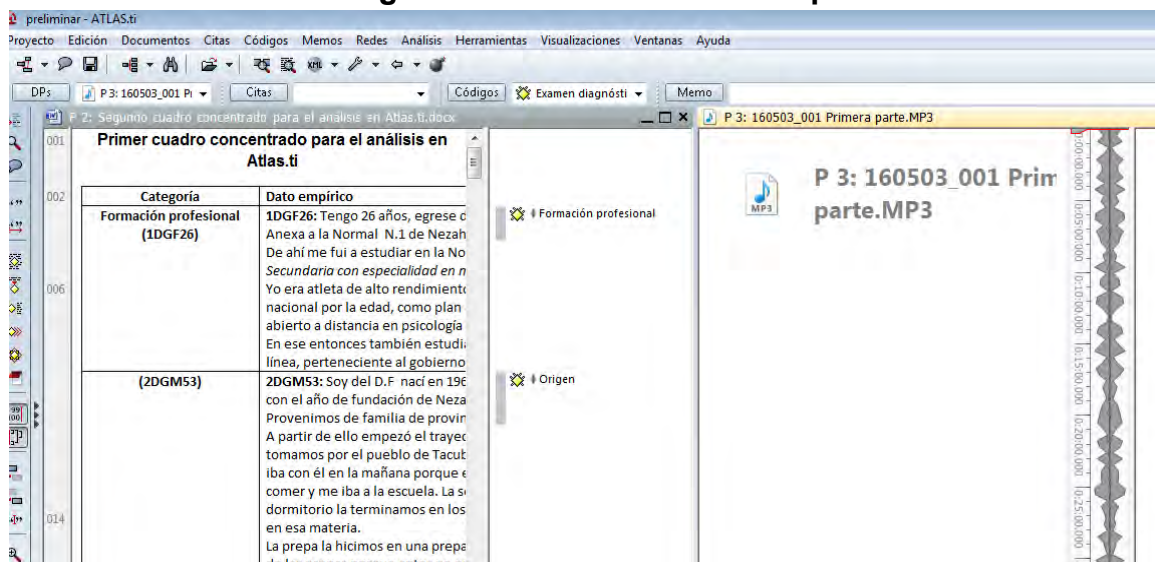
También en el Anexo se encuentran las 7 preguntas principales, todas ellas de gran importancia para la investigación debido a que en su conjunto articulan el sentido de la investigación, hacen referencia a los objetivos y prospectiva para el análisis de la misma. Asimismo, cada una de ellas pertenece a uno o dos ejes de análisis del marco referencial, no necesariamente el orden se especifica. Puede ser que durante el discurso el entrevistador mencione elementos que pueden ser respuesta de una pregunta posterior.

En ese sentido la primera pregunta funge como detonadora de la entrevista, es pertinente porque hace que el docente se remita al pasado haciendo una retrospectiva de sí mismo y se configura procesos formativos. Esto de cierta manera abre un panorama de implicación, incluso comienza a rescatar características de los histórico social. La segunda y tercer pregunta radica en los procesos de implicación de los docentes en el ámbito profesional, laboral, de la enseñanza y de la enseñanza de la geografía.

Posterior a ellas, en la cuarta y quinta pregunta remite hacia las prácticas discursivas que realizan cotidianamente en torno a la enseñanza de la geografía, es interesante recabar ejemplos, experiencias, sentidos con relación a los recursos que utiliza, momentos que viven con limitantes y/o aciertos durante todo su proceso. En la sexta pregunta se rescata el sentido, el discurso por parte del docente inmerso en la reforma educativa, su perspectiva. Finalmente, en la séptima pregunta se rescata, en el momento, el significado y el sentido, es decir el para qué de enseñar geografía en secundaria.

Es así como, la categoría de intencionalidad que señala Pérez (1996) se destaca en esta etapa de investigación por el vínculo entre teoría y práctica, además porque favorece una acción informada y reflexiva a favor de conocimientos pedagógicos construidos en procesos artesanales. En la siguiente imagen muestra algunos puntos importantes después de haber recuperado en la segunda etapa datos empíricos para la conformación de análisis e interpretación. Cabe señalar que la organización y manipulación de las entrevistas se ha realizado a través del programa Atlas.ti. (Ver Anexo Éste software me permitió reflexionar la reorganización del referente empírico para su análisis, es decir el corpus.

Imagen4.0 Delimitación del corpus



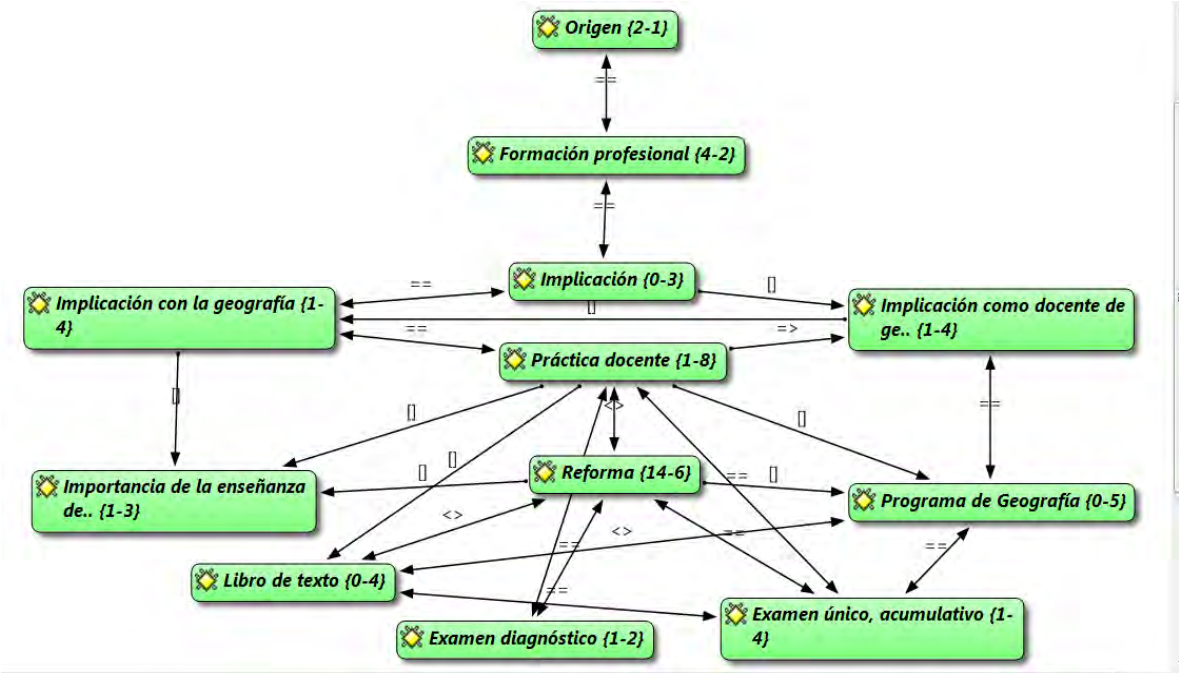
Elaboración propia

Se trabajó con documentos derivados de las transcripciones de entrevistas, archivos de audio, así como PDF. En primera instancia la delimitación del corpus, nombrado por Buenfil (2011), es la construcción de información existente como dato que permite organizar un conjunto de objetos para el desarrollo de categorías intermedias, es decir puntos de intersección entre lo conceptual, lo técnico y empírico de la investigación.

2.4 Rumbo a la conformación de categorías de analíticas

En esta instancia de la investigación, el tratamiento analítico de dicha información demandó una búsqueda de consistencia en la articulación de significantes. El referente empírico comenzó a vislumbrar particularidades que no habían emergido, por ejemplo en el siguiente esquema se observa un conjunto de relaciones entre categorías que aparentemente se encontraban aisladas en otro momento, sin embargo hay una vinculación permanente entre ellas.

Esquema 8.0 Puntos de intersección entre lo conceptual, técnico analítico y el dato empírico.



Elaboración propia

Desde mi punto de vista fue interesante y cauteloso porque se configuraban distintas miradas en la cual pudiera abordarse para que se constituyeran posteriormente categorías analíticas. Se consideraban muchísimos trazos y descripciones de nuevos territorios en esta investigación. Aludiendo a la configuración de una cartografía detallada a partir de un referente empírico y su vinculación con las lógicas de intelección.

De acuerdo con Buenfil (2011:38), este tipo de lógicas “son estrategias que nos permiten imaginar relaciones entre los componentes de nuestro objeto con la finalidad de poder comprenderlo, interpretarlo, dar cuenta de él”. En ese sentido me encontré con conflictos, tensiones y cuestionamientos que fueron hasta cierto punto desnaturalizados, es decir, reflexiones sobre la relación entre significantes institucionales y la construcción de significaciones de los docentes.

Territorios que se abordarán en el último capítulo con dimensiones, categorías analíticas y discursivas que de manera articulado explican ese entretejido que forman parte de esa construcción de significaciones de los docentes. Un espacio donde existen fronteras contiguas con fuerzas que operan en muchos espacios dentro y fuera de ellas. Es decir, docentes que construyen significaciones por procesos inacabados dentro y fuera del aula, procesos de formación docente y profesional de cada uno de ellos, reforma educativa y puntos nodales como el currículum.

CAPÍTULO IV LAS SIGNIFICACIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA.

Como lo he mencionado en capítulos anteriores una parte esencial inherente a los procesos de significación que construyen los docentes de geografía, es la propia historicidad de los sujetos. No significa registrar vivencias aisladas, tampoco una reproducción de experiencias a través de una narración, sino un conjunto de coordenadas articuladas que permiten marcos de interpretación donde los sujetos sociales construyen y reconstruyen la práctica de la enseñanza a través del análisis de las prácticas discursivas.

En este capítulo se aborda el análisis de los resultados obtenidos a través de las siguientes dimensiones y categorías analíticas:

Cuadro 5.0 Articulación teórica

DIMENSIONES		CATEGORÍAS		CATEGORÍAS DISCURSIVAS (APD)
La Reforma en la enseñanza de la Geografía como frontera contigua	La Formación como eje articulador del docente de Geografía	Noción de Formación desde lo contingente	Formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas discursivas. • Contingente • Formaciones discursivas • Práctica articuladora • Momentos discursivos
		Noción de Formación desde el ser humano sobre él mismo	Formación docente	
	Implicación a la práctica docente como punto nodal de la enseñanza de la geografía	El docente como trabajador al servicio del Estado. El docente un agente social.		

	<p>La enseñanza de la geografía en la Secundaria José María Pino Suárez.</p>	<p>El currículum como punto nodal de la enseñanza de la geografía y sus elementos discursivos en secundaria</p>	<p>La escolarización</p> <p>El currículum</p> <p>Secuencia didáctica.</p> <p>El control.</p> <p>Libro de texto como regulador del currículum y como recurso didáctico.</p> <p>El mapa geográfico como recurso didáctico.</p> <p>El tiempo en la práctica de la enseñanza.</p> <p>La evaluación en la enseñanza de la geografía</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Puntos nodales • Elementos discursivos
	<p>Las significaciones en torno a la enseñanza de la geografía</p>	<p>Significaciones con relación a la enseñanza de la geografía y sus prácticas discursivas</p>		

Elaboración Propia

Mi intención en recuperar la palabra dimensión se debe en primera instancia en una forma de organización, una manera de dotar cierta armonía entre las categorías de análisis. Dichas dimensiones, me permiten agrupar y articular categorías de análisis desde lo pedagógico pero con una perspectiva del Análisis Político de Discurso. Considero que dentro de las mismas dimensiones se puede articular con categorías discursivas, tales como: formación discursiva, práctica discursiva, contingente entre otras. Señalo esto, por la necesidad de explicar esta interrelación que desarrollo en este capítulo de análisis.

1. La Reforma en la enseñanza de la geografía como frontera contigua

Considero pertinente abordar la dimensión de Reforma de manera implícita en las demás dimensiones porque trastoca y modifica con su presencia todo lo referente a lo educativo, es por ello que lo nombro como frontera contigua. La reforma del año 2011 traducida a complejos cambios de control ha manifestado una exposición de diversas pautas a seguir en la interacción de prácticas docentes y específicamente de la enseñanza de la geografía en secundaria.

El sentido común de la reforma que observamos en los spots de televisión, o escuchamos en la radio, suponen una perspectiva de cambio, nuevos programas, mejor tecnología y nuevas formas de organizarse con el objetivo para "mejorar". Como consecuencia de ello, generan nuevas formas de organización para adaptarse a esos lineamientos que buscan incrementar la eficiencia, economía y eficacia (Popkewitz, 200).

Otra manera de percibir la reforma en educación es el mejoramiento de todos los procesos implicados, una forma en la cual los docentes encontrarán una actualización en la enseñanza. Aunque en ocasiones reforma es sinónimo de cambio, Popkewitz, (2000) señala que la palabra reforma implica una movilización de estamentos, donde las relaciones de poder definen un espacio de acción. Es decir, el enfoque va más allá de cambios normativos.

La reforma para los docentes que enseñan geografía expresan diferencias en todas las dimensiones de esta investigación. La confrontación y resistencias se hacen evidentes en la mayoría de las interacciones con compañeros, alumnos currículum, etc. Tiene que ver con las **pautas de regulación** de aspectos de contenido, de comportamiento, laboral y formativo. Pero, también **pautas de organización de control**.

Yo opino que cuando comenzó la reforma, era un momento de terror, miedo, te van a quitar tu plaza, no presentes el examen, no sabía qué hacer, con esos temores pues nos pusimos a estudiar (2DGM55).

No se nos hace una reforma educativa sino laboral, en la cual pusieron en juego tu trabajo,... tú tienes que comer y defiendes tu chamba. No está funcionando, en términos de programa no tenemos las bases necesarias, para las autoridades es ideal el proyecto pero cuando lo bajas a las escuelas ya no se puede porque a veces hay un desconocimiento de las autoridades, se contraponen lo que dicen con lo que trabajas en clase (2DGM53).

Con la reforma, considera que el maestro tiene que solucionar todo, ¿Cómo le hago con mi hijo?, los padres ya no tienen el control de sus hijos. Si no hay ese respaldo tú como maestro con quién te vas apoyar, súmale que la reforma te pide que no haya alumnos reprobados (1DGF26).

En la práctica actual de la enseñanza de la geografía los docentes viven con situaciones que irrumpen con una inestabilidad laboral, emocional y de enseñanza. Las nuevas reglas y normas subyacen en la escolarización denotan un control cada vez más asfixiante, demandando una profesionalidad, vista desde el estado (Popkewitz,2000). Lo concurrente son esas pautas de orden, apropiación y exclusión que los docentes expresan hacia lo subyacente de la reforma.

Con lo nuevo de la reforma nosotros tenemos que hacer examen de permanencia, se supone que tengo 4 años que egrese y el próximo año me toca. Me harían el examen de geografía porque tengo la mayor carga horaria 10 hrs (1DGF26).

Algunos maestros dicen que nos han amarrado las manos, no podemos presionarlos, tampoco hacer llamadas de atención porque si se queja el alumno tenemos problemas. Ya no somos formativos, la función que tenía la secundaria se perdió (2DGM53).

Me estoy preparando para el examen, Estoy asistiendo a cursos en el centro de maestros en Neza, para prepararnos en el momento que nos toque hacer el examen (2DGM53).

En el sentido que expresan los docentes en estos aspectos, la reforma moviliza modos de actuar ante situaciones cotidianas como aspectos de control social, institucional y áulico. Las discontinuidades, es decir rupturas con prácticas del pasado provocan que nuevas formas constituyan, organicen y configuran la

identidad individual. En ese sentido, Popkewitz, (2000) señala que de no situar estas discontinuidades y enfocarse en la eficacia en los modos de enseñar hace invisibles las formas de **regulación de la enseñanza**, en este caso de la geografía en secundaria.

Hasta este momento, se puede asociar que la reforma transita de manera permanente con la enseñanza de la disciplina escolar en sus diversos puntos de encuentro, la reforma presenta una inestabilidad de fronteras, y elementos flotantes en torno a la enseñanza, dichos elementos y puntos de encuentra se abordarán en las siguientes dimensiones. En ese sentido " el discurso del profesor o las características de organización constituyen prácticas complejas que trascienden los desarrollos de las personas y hechos concretos "(Popkewitz, 2000:32).

Pero, ¿quiénes son los docentes que enseñan geografía? Es así como se recupera y se reconstruye un conjunto de momentos, situaciones que fueron parte esencial en su trayectoria. Asimismo, el acercamiento con la docencia de la geografía y su implicación en la enseñanza.

1.2 ¿Quiénes son los docentes que enseñan geografía en el turno matutino de la Escuela Secundaria Oficial 316 José María Pino Suárez?

Es importante señalar una vez más, que el carácter situacional y contextual donde se desarrollan **prácticas discursivas** por los sujetos sociales implica modos de interrelación que tienen una base y una estructura, por las cuales esas acciones cobran sentido (Correa, 2011). La Escuela Secundaria Oficial N. 0316 "José María Pino Suárez" ubicada en el Estado de México específicamente en el municipio de Chimalhuacán cuenta con una población de 679 811 habitantes, considerado como uno de los municipios con gran densidad de población.

Es una institución con 30 años en servicio que, de acuerdo con los datos proporcionados por la misma, actualmente tiene una población de 1,020 estudiantes distribuidos en los tres grados de nivel secundaria y una planta docente de 18 maestros, solo en el turno matutino.

La secundaria cuenta con **4 docentes** que imparten la asignatura en primer año. Debo señalar que desde el inicio se contempló como base los 4 maestros, sin embargo, un docente por razones de tiempo no pudo continuar con todo el proceso de investigación. En tanto, la investigación siguió el curso con 3 de ellos con una gran disposición complejizando el proceso con apertura, opiniones encontradas, perspectivas comunes y significados de su práctica docente.

En ese sentido, se realizó entrevistas en la institución a través de un guión de entrevista, hubo preguntas detonantes ¿Cuénteme? ¿Quién es usted? fueron preguntas que iniciaron un proceso de apertura, incluso, conforme el tiempo transcurría ellos se sentían seguros, abiertos recordaban experiencias y momentos de su vida que recreaban una vez más. Sin duda, ayudó para la recuperación de datos no aislados sino contextualizados.

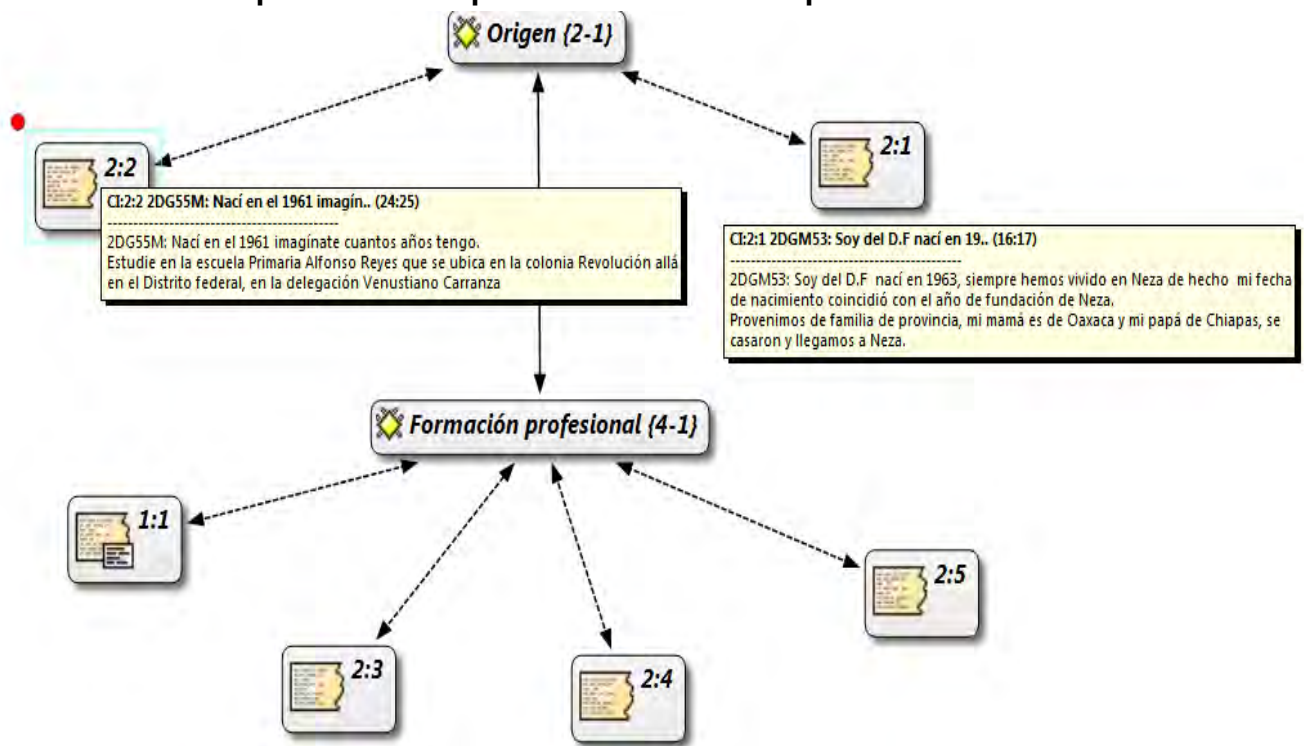
La mayoría de los docentes provienen de familias de origen migrante que llegaron a establecerse en la Ciudad de México décadas atrás. Posteriormente, hubo un proceso de desplazamiento a la zona conurbada perteneciente al Estado de México, principalmente en los municipios de Nezahualcóyotl, Chimalhuacán, y finalmente su movilidad para establecerse en su centro de trabajo definitivo.

Soy del D.F. nací en 1963, siempre hemos vivido en Neza de hecho, mi fecha de nacimiento coincidió con el año de fundación de Neza. Provenimos de familia de provincia, mi mamá es de Oaxaca y mi papá de Chiapas, se casaron y llegamos a Neza (2DGM53).

Cuando yo llegué a mi primer escuela en Nextlalpan (entre el municipio de Tecámac y Zumpango) me acuerdo que iban hacer las inscripciones. La primera impresión que tuve fue que era de reciente creación la escuela, los padres eran de Neza Chimalhuacán, Chalco y los Reyes, demasiados conflictivos a tal grado que ese día no nos dejaron inscribir hasta que se abriera el turno matutino (1DGF26).

También, lo que pude percibir son docentes que no olvidan su origen, raíces, lugares con cierto tipo de añoranza por escuelas o maestros que formaron parte en su trayectoria escolar, personal y profesional, tal como se muestra en el siguiente esquema, titulado “Un punto de localización personal”. Esto muestra algunas impresiones que modelaron la perspectiva de la mayoría de los docentes y miradas que a través de las voces de los actores producen un sentido en sus acciones.

Esquema 9.0 Un punto de localización personal



Elaboración Propia

Es importante señalar, una vez más tal como se muestra en el esquema anterior y en el siguiente cuadro, los 3 docentes presentan una etiqueta para identificarlos, también como parte de su anonimato en esta investigación. Asimismo, para efectos de organización y sistematización de información de cada uno de ellos, en cada entrevista se le asignó un código, el primer dígito representa el número de entrevista a docente, “DG”= Docente de Geografía, las letras M/F= representan Masculino/Femenino, y los últimos dos números representan la Edad.

A continuación se muestra el perfil docente, como uno de los elementos principales para la caracterización de cada uno de ellos. Es relevante porque denota trazos, explica discursos que constituyen posturas y posiciones del sujeto.

Cuadro 6.0 Perfil Docente

Docente de Geografía (DG)	Perfil Docente	Años de servicio	Años impartiendo Geografía en Secundaria
1DGF26	Licenciatura en secundaria con especialidad en Matemáticas. Maestría en Ciencias de la Educación con especialidad en Docencia. Estudiante de Psicología.	5 años	4 años y medio
2DGM53	Químico Farmacéutico. Biólogo (QFB).	18 años	8 años
3DGM55	Ingeniería en Alimentos. Maestría en Desarrollo Educativo	21 años	13 años

Elaboración propia

Como se ha mencionado en capítulo 1, ninguno de los docentes presenta una licenciatura en Geografía, también se puede observar e inferir por la edad y años de servicio, prácticamente dos generaciones que comparten experiencias y maneras de ver la enseñanza en un mismo espacio, puntos de vistas concordantes, discordantes así como miradas sobre la enseñanza de la geografía.

Considero plantear la dimensión analítica de **Formación** en un primer plano porque más que posicionar conceptos y en su momento articularlos con el referente empírico, lo que pretendo en el siguiente apartado es develar las trayectorias y experiencias inherentes a los actores, como parte de su proceso histórico-contextual.

2. La Formación como eje articulador del docente de geografía

La multiplicidad de significados que aluden al concepto de formación, ligado desde el ámbito de las ciencias naturales o en el caso de las disciplinas como la filosofía, pedagogía apuntan un carácter historicista discursivo con características sociales. Desde una manera de ver la formación como una constitución física geológica como son rocas y minerales, como también la perspectiva ordenada de sujetos en una formación militar, así como una formación intelectual y profesional de una persona (Navarrete, 2016).

En la mirada intelectual y profesional, considerar la **formación** como parte de una dimensión analítica, significa reconocerla como una dinámica de un desarrollo personal inherente en los actores, que con sus discursos denotan esa capacidad de aproximación con sus trayectos personales. Un proceso que desde la perspectiva de Ferry (1990) implica un desarrollo y estructuración de cada persona de manera interna a través de una maduración, y así como la posibilidad de aprendizajes con mediaciones y reencuentros de experiencias.

2.1 Noción de la Formación desde lo contingente

En ese sentido estas experiencias son recuperadas por los discursos de docentes que enseñan geografía, tal como se muestra a continuación. Considerar la noción de formación como permanente e incompleta, implica una modificación de modos de aprender, descubrir potencialidades y reconocer lo contingente del proceso de formación, por ejemplo:

Yo tenía la idea de estudiar medicina porque mi tío estaba por egresar de la UNAM, después me llevo unos folletos y me interesó mucho el de Químico farmacéutico biólogo. Analizando la familia, había muchos maestros y médicos, quería romper con eso. Termine la prepa, hice el examen en la UNAM y la metro, pero me llegó primero el resultado de la Metropolitana. Entonces decidí quedarme en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (2DGM53).

Soy egresada de esta escuela secundaria, después fui a estudiar a la Escuela Preparatoria Anexa a la Normal N.1 de Nezahualcóyotl. Posteriormente terminé la Normal N.2 de Nezahualcóyotl como licenciada en Secundaria con especialidad en matemáticas. En ese tiempo era atleta de alto rendimiento de caminata, cuando cumplo 23 es imposible competir en una olimpiada nacional por la edad y como plan alterno me metí a estudiar otra licenciatura en el sistema abierto a distancia en psicología de la UNAM (1DGF26).

Es decir, de acuerdo con Laclau y Mouffe (2004) lo **contingente** alude a un tipo de intervención requerida por una respuesta a situaciones concretas de un desarrollo histórico con características que demanden una alternativa a una crisis. Lo que mencionan los docentes, tanto en el primero como el segundo referente empírico, son pasajes de **formaciones discursivas**, inmersas en situaciones histórico-contextuales, es decir eventos que trastocan, que modifican prácticas de los sujetos así como sus identidades. Cabe señalar lo que menciona Navarrete (2016) la contingencia siempre está presente en los sujetos, en modos de aprender, potencialidades y curiosidad epistémica, es decir, el sujeto también se forma fruto de sus condiciones contextuales.

Lo que mencionan los docentes es un proceso de posibilidad de una trayectoria no condicionada, sino contextualizada y al mismo tiempo supone un carácter abierto a lo social con prácticas articuladoras. Es importante señalar que desde APD, una **práctica articuladora** de acuerdo con Laclau y Mouffe (2004) recuperado por (Ávalos, 2016:131) “establece una relación entre elementos discursivos que modifican mutuamente su identidad”. Debo señalar que los **elementos discursivos** refieren a diferencias no articuladas y que, posteriormente pueden transitar para formar parte de **momentos discursivos**, es decir constituirse como posiciones articuladas a través de puntos nodales.

En ese sentido, los significantes en torno a su trayectoria de formación en aquel momento, en primera instancia, se encontraban como elementos discursivos flotando sin alcanzar una significación aunque posteriormente a través de sus prácticas articuladoras pudieron tomar un rumbo en su formación con una perspectiva hacia a lo profesional.

Aunque, no es una categoría central para esta investigación, retomo la formación profesional como referencia para articular elementos que la constituyen para la formación docente. Desde la perspectiva de Navarrete (2016) en su apartado de ontología histórico-discursiva del concepto de **formación profesional**, supone una visión no trascendental sino una perspectiva de problematización de nuestra existencia historizada de sujetos, conceptos e instituciones. Es decir, una visión donde incluye momentos de tensión de inclusión y exclusión, un discurso de formación profesional nunca totalmente fijo, como una estructura abierta, incompleta y relacional, tal como se muestra a continuación.

Llevé la materia de prácticas profesionales junto con el servicio social, cuando terminé la carrera en el año 1986 más o menos, tarde 6-8 meses para encontrar trabajo. Logré explotar la carrera alrededor de 12 años para la industria privada en cuestiones farmacéuticas, pude disfrutar en control de calidad, llegué a laboratorio, cambié a puesto de supervisor hasta una jefatura de sólidos en ese escalafón y el trato con el personal sin ningún problema (2DGM53).

Una vez que me titulé me dediqué a trabajar en la industria, trabajé en Conservas Guajardo como supervisor de control de calidad, 3 años y después pase a producto de leche S.A. de C. V. donde se hace la mantequilla chipilo, más o menos, en el año 91-92 nos liquidaron (2DG55M).

Al respecto, la formación profesional que estos docentes comentan, se desarrolla en planos distantes de las prácticas que ahora realizan en el salón de clases. Su formación profesional presentan características al ámbito de la educación técnica orientadas a una preparación al campo laboral, para actividades productivas (Barrón e Ysunzua, 2003, Navarrete, 2016). Sin embargo, hay que reconocer que en su formación profesional condensan procesos y condiciones sociales contextuales que forman parte de sus discursos de formación con momentos de tensión, inclusión y exclusión inmersos en estructuras abiertas nuevamente susceptibles a ser trastocados.

En la siguiente apartado, se analizan los discursos de los docentes implicados en un trayecto formativo, no como un mero hacer sobre sí mismo, tampoco como sujetos aislados formándose con sus propios medios, sino como sujetos que desarrollan procesos a través de mediaciones, vínculos, afectos, más allá de adquisición de conocimientos inmersos en prácticas pedagógicas.

2.2 Noción de formación sobre el trabajo del ser humano sobre él mismo

En ese sentido, la formación lejos de limitarse al ámbito profesional, implica el trabajo sobre el ser humano mismo en todos los niveles de responsabilidad, de manera permanente y en todas las etapas de la vida (Ferry, 1990). Hay que señalar que la perspectiva con la que se aborda la noción de formación en cada uno de los docentes recrea una vez más momentos de su trayectoria personal que trazan una ruta para su futuro. Una noción de formación de construcción de una trayectoria continúa sobre él mismo, como se muestra en el siguiente referente empírico.

Nací en el 1961 imagínate cuantos años tengo. Estudié la Primaria en la colonia Revolución allá en el Distrito federal. De ahí la secundaria en la 112 donde está el metro San Lázaro, pero desapareció porque en ese tiempo estaba por concluirse la vía tapo y el palacio legislativo. Después fui a la voca 6 con especialidad en ciencias médicas biológicas, pase a ciencias biológicas quería estudiar químico bacteriólogo parasitólogo QBP, pero en la materia de Física tuve muchas trabajas, y no logré pasar, tampoco matemáticas. Finalmente, fui a la Metropolitana de Iztapalapa y ahí estudie Ingeniería de los alimentos (2DG55M).

La preocupación de cada uno de ellos conforme avanzaba en su etapa de vida modificaba su manera de pensar y actuar. Asimismo, en descubrir sus capacidades, vincularse con instituciones, con otras personas, es decir; una transformación personal, académico y social inmerso en un mundo dinámico, tal como lo muestra el siguiente docente.

Después que nos liquidaron, se dio la opción del magisterio. Empecé a dar clases en la escuela Secundaria Sor Juana Inés de la Cruz en el año 1996. Ahí estuve como 3 años daba Introducción a la Física y a la Química, nunca había dado clases, me avisaron de momento. No sabía de planes, de programas ni del libro que llevaban, tampoco manejo de grupo, técnicas, nada... Me tuve que poner a revisar libros de pedagogía (2DG55M).

Desafortunadamente llegué a tener problemas de salud de vías respiratorias y dejé la empresa, posteriormente conocí un supervisor que buscaba una vacante de biología. Entonces hice mi solicitud, el trámite y me presenté un lunes fue mi primera experiencia de pararme frente a un grupo. Aunque después no fue difícil, porque durante mis vacaciones de la universidad, mi hermana y yo regularizábamos niños, mi hermana español y yo ciencias naturales y matemáticas, entonces, eso te da experiencia (2DGM53).

De acuerdo con los docentes, el proceso de formación desde lo contingente, mencionado con anterioridad, vuelve a emerger en el momento de transición al ambiente educativo. El docente de nuevo ingreso reconoce un trayecto que no ha sido transitado, una formación incompleta que en su formación profesional no tuvo acercamiento. También, es importante señalar que los procesos de formación no se reducen a la acción ejercida dentro de un salón de clases o en una institución como señala el segundo docente. Por su parte el siguiente docente tiene y reconoce procesos desarrollados durante su formación profesional que permiten aproximar elementos con la docencia.

Mi acercamiento con la docencia fue desde que iba en la Normal primer semestre. En todas las Normales desde que ingresas tienes que entrar al salón de clases y te sientas en la parte de atrás. Te meten directo al campo, eso te ayuda para darte cuenta como debes enseñar, si faltaba un maestro tenías que dar clase, recuerdo que al inicio me temblaba la voz porque te meten ahí sin saber enseñar (1DGF26)

Se puede analizar de acuerdo con el discurso del docente, a diferencias de los demás, un trayecto diferente constituido desde el campo de formación de formadores con ciertos procesos de apropiación de prácticas institucionales sedimentadas. Dichas prácticas presentan ciertos procesos estandarizados, habituados, sedimentados por futuros normalistas, también nombrados por los docentes en servicio como practicantes.

Prácticas que forman parte de procesos formativos institucionalizados, es decir, tradiciones en la formación de docentes que configuran acciones, modos de pensar y prácticas docentes que se mantienen a lo largo del tiempo de manera institucionalizadas (Davini, 2001).

2.3 Formación docente

De acuerdo con Achilli (2004), la **formación docente** se considera un proceso, un elemento dinámico articulador donde intervienen prácticas de enseñanza y aprendizaje, donde los docentes se configuran así mismo tanto en la práctica de la enseñanza como parte del proceso formativo en el oficio docente.

En ese sentido, se manifiesta que la formación en sus inicios se enfocó en el desarrollo de la observación como medio de aproximación para la práctica docente. Y si es requerido en situación de ausencia de un docente titular, el practicante debe disponer de sus referentes empíricos y modos de actuar frente a grupo, es decir una capacidad de intervención para actuar en situaciones de emergencia institucional.

Lo que mencionan los docentes en su narrativa de acuerdo con sus significaciones es el reconocimiento de un trayecto de formación incompleto, con una visión que demanda un trabajo del sujeto sobre él mismo con características y elementos de mediación, es decir, la formación se desarrolla y trasciende en diversos campos como la formación docente.

Cabe señalar en esa misma noción de formación docente, la práctica docente y la enseñanza son también elementos que constituyen una relación de imbricación en los procesos educativos de formación. De acuerdo con Beillerot (1998), la relación entre formación y enseñanza en los contextos educativos no es casualidad. La vinculación entre el saber, el alumno y el docente, significa también un proceso de enseñar, formar y aprender. Es decir, la formación se mantiene como eje rector entre formador (docente) y formado (alumno), y la enseñanza como parte de un proceso de articulación.

En este proceso, el siguiente apartado corresponde a la segunda dimensión analítica con el objetivo de seguir construyendo a través de los discursos de los docentes **puntos nodales** que permitan recuperar las significaciones en torno a las prácticas discursivas. Cabe señalar que los puntos nodales desde le APD son puntos discursivos momentáneamente fijos con la capacidad de generar sentido en prácticas articuladoras. En este caso, dentro de la enseñanza que desarrollan los docentes en secundaria parto de categorías analíticas que permitan hacer visible que elementos, momentos y puntos nodales para el análisis de las significaciones que ellos construyen a través de sus discursos traducidos en prácticas discursivas.

3. La enseñanza de la geografía en la Secundaria José María Pino Suárez.

En esta segunda dimensión abordo la enseñanza de la geografía, por un lado desde el acercamiento con su práctica docente como punto nodal de la enseñanza de la geografía, reconociendo el docente como agente social y como trabajador del Estado. Por otro lado el currículum como punto nodal de la enseñanza de la geografía y sus elementos discursivos en secundaria.

3.1 Implicación a la práctica docente como punto nodal de la enseñanza de la geografía

Considero relevante esta segunda dimensión analítica iniciar con el acercamiento de los docentes con la enseñanza de la geografía desde su práctica docente:

Cuando pedí mi cambio en el 2012 a esta escuela, aquí me acomodaron las horas, resulta que la persona que se fue de aquí tenía 22 horas y mi nombramiento decía que tenía que dar la materia de formación cívica y ética, geografía y artes. Desde ese año nunca enseñé matemáticas aunque yo tengo esa especialidad (1DGF26).

Empecé a dar geografía por el año 1998-1999. Tú llegas a esas escuelas y lo que hay, lo que encuentre, si quieres, sino vendrá otro maestro (2DG55M).

2DGM53: *Me dieron geografía aquí en esta escuela por el acomodo de horas no me a completaban mi horario y por eso al principio di muchas materias. Dentro de todas esas horas me dieron geografía.*

Hay que reconocer que el trabajo de los docentes se encuentra situado y contextualizado en torno a un sistema escolar y una institución. Lo que narran los docentes en principio muestran un acercamiento y un escenario con la enseñanza de la geografía casi de manera accidentada, sin embargo, la práctica docente no se encuentra aislada de una oferta curricular, tampoco de organización, sino, es un encuentro entre una oferta educativa y sus destinatarios. Por lo que el **trabajador al servicio del Estado** como agente social está expuesto a diferentes tipos de contradicciones (Fierro, Fortoul, Rosas, 2005).

Al ser el **docente un agente social**, resiente contradicciones educativas, laborales, culturales, económicas que complejiza la trama de su práctica docente. En ese sentido los docentes narran que su práctica como proceso educativo político-social no se reduce a una interacción con sujetos en el aula. Convergen un conjunto de relaciones con alumnos, compañeros de trabajo y padres de familia que interactúan cotidianamente, por ejemplo:

Todos los días le mando un recado y firmo para vean los padres que hicieron sus hijos. Cuando paso lista, pido el apoyo de los padres para que revisen y firmen lo que están haciendo sus hijos. Es una forma para que el papá esté enterado que su hijo no hace nada, sobre todo tener el control de las actividades que entregan [...] pero ahora con la reforma es más difícil porque ya tienen 5 puntos (2DG55M).

Tiene que ver que los padres se involucran mucho en la educación, antes te venían a preguntar por qué reprobó el chavo, ahora con la reforma no vienen porque no puedes poner 5, [...] antes les decías te voy a reprobar, no me entregas trabajos, estás en extra, [...] de por sí no venían imagínate ahora (2DGM53).

Para los docentes el apoyo de los padres sigue siendo fundamental en su práctica docente, el vínculo con otras personas implica la posibilidad de compartir procesos formativos con una vigilancia compartida de sus alumnos y así mismo enriquecer su colaboración, sin embargo, también presentan contradicciones. Es aquí donde la reforma también se hace presente considerando nuevos elementos en las prácticas de escolarización que forman parte de mecanismos de control hacia los docentes y de descontrol hacia los mismos.

Para ellos, nuevamente la reforma educativa genera una ruptura evaluativa desde su concepción, pero también una ruptura contextual con el padre de familia, un distanciamiento trastocado por la reforma que disminuye un carácter formativo considerando que los alumnos desarrollan un mínimo esfuerzo. Asimismo, los docentes denotan la ausencia de un mecanismo de control como lo era la misma calificación de los alumnos.

Es así como en la práctica docente de la geografía intervienen prácticas, donde significados de los docentes y percepciones de agentes implicados delimitan una frontera contigua dentro y fuera de ella. Al mismo tiempo que delimitan no se encuentran ajenos a las problemáticas que intervienen en su práctica y son un punto de partida para desarrollar las prácticas articuladoras.

Desde mi perspectiva esta investigación refleja un sentido de reflexión histórica-contextual donde el lugar de la enseñanza de la geografía sitúa un devenir en desarrollo de prácticas articuladoras que tratan de dar respuesta a ciertas tensiones antagónicas producto de diferencias de formación docente, currículum, institucionales y por la misma sociedad. Por su parte Pérez (2008) desde su perspectiva, la enseñanza como actividad práctica de carácter social desarrolla valores sociales y pautas culturales que se reproducen y transforman a través de la intervención educativa. Asimismo, propone orientar y hasta cierto punto gobernar los intercambios dentro del aula. Por lo que comprender la enseñanza de la geografía en secundaria supone vincular los principios educativos, las prácticas y las actividades dentro de aula. Así, el currículum se sitúa como el vínculo de marco referencial para la enseñanza.

4. El currículum como punto nodal de la enseñanza de la geografía y sus elementos discursivos en secundaria

En ese sentido la comprensión del currículum como punto nodal se posiciona como elemento discursivo de los docentes, al mismo tiempo como punto de origen y puente entre dos territorios, donde el problema central afirma es el distanciamiento o vacío entre la teoría y la práctica, como si pertenecieran a dominios separados, esto me permite realizar el siguiente análisis (Stenhouse, 1975, en Kemiss 2008).

En el año 2011 aquí empecé a dar geografía. Ahí ya estaba la reforma, parece que cada sexenio hay una reforma. En esa reforma quitaron también antes se daban dos geografías y ahora solo una. Antes se enseñaban las capitales, no sé si en mis tiempos era mejor. El plan para cubrirlo dentro de un ciclo escolar está muy pesado son muchos temas, no sé si el nivel que se requiera de geografía sea el adecuado, con estos planes y programas (2DGM55).

En cuanto a la reforma del 2011 en geografía, antes era geografía de México y Geografía Universal, un año respectivamente pero las juntaron, según ellos se puede. Se les ocurrió hacer un programa muy grande, ambicioso. Anteriormente a la reforma tratabas de terminar todos los temas, ahora es más difícil (1DGF26).

Antes de la reforma, el currículum al principio el temario manejaba tipos de mapa y elementos de un mapa, pero se fue quitando, ahora solo menciona las técnicas, gps, sistemas de información geográfica. Antes explicaba es desarrollo histórico como llegó a ser geografía, después la estructura interna de la tierra, ahora ya no. Por ahora la exigencia es revisar los 5 bloques de acuerdo con los bimestres, pero nos hemos dado cuenta que no lo podemos hacer, en libro supuestamente si se puede (2DGM53).

Una vez más la reforma trastoca a esta dimensión como parte de una regulación de la escolarización. Al respecto los docentes señalan que desde la reforma del año 2011 aumentó la carga de trabajo, representado en él un currículum ambicioso, traducido a una saturación en el manejo de contenido.

Para ellos la noción de curriculum refiere un contenido impartido representado en un temario, más allá de una propuesta educativa los docentes interpretan como una discontinuidad, es decir otra ruptura que afectó su práctica de la enseñanza modificando contenido, aumentando la presión para terminar en tiempo y forma.

4.1 Escolarización

Sin embargo, desde mi punto de vista coincide con el análisis de Popkewitz (2000) se observa que la reforma enfatiza la penetración de la escolarización con pautas para regular las prácticas. En ese sentido señala que la escolarización de masas constituyó una reforma en la modernidad, sin embargo actualmente se hace notar lo asociado con pautas de producción y reproducción, tal como lo pretenden regular a los docentes. Por su parte Kemmis (2008) señala una escolarización funge como el medio o instrumento para lograr propósito del estado, en este caso la reforma en planes y programas del año 2011.

Asimismo, cabe señalar el cuestionamiento del docente sobre la desaparición del contenido. De acuerdo con el mismo autor la relación entre la teoría y la práctica se expresa de manera diferente en diversos lugares como en diferentes tiempos. Asimismo, una transformación, nuevas formas de regulación de conocimiento que hacen cuestionar el sentido de reproducción y apropiación del conocimiento geográfico a través de la enseñanza.

4.2 Currículum

Bajo esta mirada el **currículum** desde su forma histórica, Popkewitz (2000) alude a una inscripción de reglas y patrones mediante las cuales concebimos y razonamos el mundo. Estas reglas son instauradas por el currículum, un sistema de ideas que organizan y estructuran nuevas formas de enseñar la geografía. “ Aprender a deletrear, ciencia, matemáticas o geografía, es también aprender disposiciones, atención y sensibilidad hacia el mundo” (Popkewitz, 2000:109).

También existe una normatividad institucional que deben seguir los docentes, una visión que ellos mismos reaccionan ante la exigencia de enseñar los cinco bloques (Ver anexo), con las limitantes y vacíos producto de la discontinuidad y rupturas de la reforma como proyecto regulador de nuevas prácticas. En ese sentido, el currículum se convierte como un punto nodal, sin embargo los docentes consideran que no es el único. Es decir, bajo la óptica del APD existen otros elementos no articulados asociados con el currículum y su práctica de la enseñanza, tal es caso del libro de texto como recurso didáctico, mapas y las planeaciones como parte de los aprendizajes curriculares que los mismos docentes refieren:

Ahora quieren una planeación de manera semanal,[...] se me hace mucho tiempo de inversión. Esa planeación la autoriza, la firma y puedes dar clase. En esa planeación, debes de considerar un inicio, desarrollo y cierre, así como los recursos didácticos que vayas a emplear (1DGF26).

De acuerdo con las nuevas pedagogías que debemos enseñar es a partir de las secuencias didácticas. La fase de inicio, desarrollo y cierre, así es como debe de enseñar geografía. La primera son los conocimientos previos que traen tus alumnos con una lluvia de ideas te das cuenta como vienen. De ahí analizas que actividades planteas para alcanzar los aprendizajes esperados, hacer mapas, resumen, mapas mentales etc. En la etapa final es la retroalimentación (2DG55M).

Lo que comentan los docentes acerca de la planeación didáctica, también nombrada como secuencia didáctica, abarca un análisis a partir de un currículum oficial que tiene una selección de contenidos objetivados en una organización de conocimiento. En términos del devenir del currículum lo anterior se enlaza en primera instancia con el primitivo uso del currículum, por una parte una descripción ordenada para describir cursos y por otra un proceso secuencial como parte de la totalidad en la enseñanza (Kemmis, 2008). Dicha perspectiva no coincide desde el APD, sin embargo, de manera institucional se reconoce como elemento representativo y requisito indispensable para enseñar por parte de los docentes.

4.3 Secuencia didáctica

En ese sentido, la **secuencia didáctica** para ellos adquiere un elemento diferenciador en el momento de estandarizar la enseñanza con tres momentos unívocos con el objetivo de alcanzar los aprendizajes esperados. Para Díaz (2010) los aprendizajes curriculares fungen como conocimientos de dispersión como parte del sistema educativo. Es decir, son la base para la selección y organización de contenidos como requisitos en instrumentos normativos como la planeación o secuencia didáctica.

Tal parece una reducción del aprendizaje a una relación mecánica entre los elementos que conforman una planeación (tiempos y recursos didácticos). Esta perspectiva se vincula con el tecnicismo que habla Kemmis (2008) y Díaz (2010) encontrados en la formulación de órdenes de estructura y cartas descriptivas respectivamente. Es decir, una fragmentación secuenciada del proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje, adquiriendo una especie de ritual, una burocratización que denotan los docentes. Dichas cartas se transforman a prescriptivas en el momento en que se resignifican y/o existe un reconocimiento de este tipo de prácticas como es el caso del siguiente docente.

La autoridad revisa el libro de texto que viene desglosado por semana, y te exige que vayas a la par de la semana correspondiente. Te carrerean, te pones de malas porque tú quieres enseñar un poco más a los chavos pero no te dejan, por ejemplo si voy en el bloque 2, pero en el libro dice que deberíamos ir en el 4, me piden una planeación del 4 sin haberla visto, es ilógico que la presente si no la hemos visto (2DG55M).

La significación construida por el docente denota un reconocimiento de la **burocratización en la enseñanza de la geografía**, además una relación intrínseca con el libro de texto configurando una red entre conocimiento, destrezas y procesos de reproducción descontextualizado, es decir con **elementos** que presentan diferencias no articuladas. Ante esta relación de condiciones se encuentra implícito el control hacia los docentes y una regulación durante el proceso de enseñanza a través de una serie de niveles institucionales (Kemmis, 2008).

A mí no me gusta ser maestro de libro, actualmente el libro te dice como tienes que iniciar, desarrollar y cerrar el tema. No deja que tú enseñes un poco más, en el libro anterior era mucho más abierto. Si quieres que sepan los chavos un poquito más te investigas 3 o 4 libros porque si te preguntan algo que no viene en el libro como respondes (2DGM53).

4.4 Control

El docente reconoce un sentido de control y dominio hacia él. En esa perspectiva Foucault (1988) señala que el sujeto se encuentra dividido en su interior y fuera de él por los demás. También reconocer que un sujeto inmerso en relación de producción y de significación se encuentra en relaciones de poder. Es decir, el docente de geografía no solo se encuentra sujetado de manera institucional, es decir, no solo la institución ejerce el poder al docente, las dimensiones de poder y las relaciones de poder se extienden más allá de una planeación, lo burocrático.

Debo señalar que este análisis no se reduce a lo institucional, tampoco mi análisis radica en señalar a los dirigentes, sino más bien a desnaturalizar las relaciones de poder que se ejercen en la cotidianidad de la enseñanza de la geografía. Es decir, comprender estas relaciones significa analizar las formas de resistencia y lucha de los sujetos a través de una disociación de esas relaciones. En ese sentido se reconoce que el docente de geografía en secundaria está sometido a través de un control y al mismo tiempo se encuentra dependiente de esas relaciones de poder (Foucault, 1988).

Aquí contamos con el libro de texto, algún mapa o ilustración, si queremos revisar algo más a fondo con el cañón y la computadora. Pero, necesitamos más espacio y tiempo, a veces las condiciones no son las adecuadas. Yo trabajo mucho con los libros de texto, ahora estos dos últimos años digamos que si vienen acorde a planes y programas con el enfoque actual de competencias, anteriormente trabajábamos con el libro del otro plan y no encontrábamos los nuevos temas por decir algo (2DG55M).

Los recursos que utilizo cuando enseño es el libro de texto, me tengo que basar en el libro porque luego el nivel que ocupas es muy elevado, tienes que bajar el nivel siempre para ellos (1DGF26).

Vemos que hay diferencias entre los libros, temas que si abordan los temas actuales pero otros no. Los mapas en geografía los trabajamos, mapas temáticos sobre todo para ubicar y sintetizar información. Si el tema es climas por ejemplo, hacemos cuadros en el pizarrón a doble entrada y los chicos deducen. Hago el apunte en el pizarrón, sobre eso se explica el tema, la parte esencial es que tomen sus propios apuntes desde este nivel (2DGM53).

4.5 Recursos didácticos

De acuerdo con los comentarios de los docentes, el **libro de texto como recurso didáctico** forma parte medular en la enseñanza de la geografía bajo el enfoque por competencias, funge por un lado, como un recurso fundamental asentado en la práctica de enseñanza de la geografía en secundaria. Otro recurso didáctico es el **mapa**, por tradición es el elemento principal de una clase de geografía, también es un símbolo de identidad, no solo como disciplina escolar formativa, sino como una disciplina con un objeto de estudio desarrollado por cientos de años.

Los *mapas geográficos* (temáticos, topográficos etc.) son un elemento como recurso didáctico para disciplina escolar, son por tradición los recursos elementales por los cuales, ubican, identifican lugares, reconocen territorios y analizamos problemáticas, así como las relaciones entre los componentes que integran el espacio geográfico.

Gimeno (2008:148) señala que, todas las “relaciones que existen en instituciones pedagógicas preexistentes a través de métodos pedagógicos asentados en tradiciones y creencias, por profesores, apoyándose en las elaboraciones que realizan, por ejemplo los libros de texto pertenecen a una cultura escolar”.

4.6 Libro de texto como regulador del currículum

Por otro lado, el **libro de texto funge como regulador del currículum**, independientemente del enfoque por competencias. Incluso se vuelve en ocasiones el eje central de la enseñanza, en prescripciones de contenidos y actividades establecidas con anterioridad. De acuerdo con Gimeno (2008) los libros de texto son como una extensión de los programas y planes previamente organizados, basados en la concepción de un currículum como compendio de contenidos ordenados dispuestos a ponerse en práctica, es decir forma parte de un currículum prescrito y regulado. Debo señalar que en este apartado, el último docente busca generar una ruptura curricular con el libro de texto a través de sus prácticas discursivas con una postura crítica y reflexiva.

4.7 El tiempo en la enseñanza de la geografía

Otro de los elementos desde la perspectiva del APD en la enseñanza de la geografía es el tiempo. Los docentes en sus discursos recurren a considerar el tiempo como un factor medular en la relación con el currículum. Retomo la categoría de tiempo no como absoluto o fijo. Porque el tiempo adquiere un significado para cada sujeto, como también para cada proceso o desarrollo, como el de enseñar o aprender (Gimeno, 2008), por ejemplo:

Al dar una clase se supone que tienes que llegar y pasar lista, pero yo no lo hago. Por lo mismo que tienes 50 minutos, a veces no alcanza el tiempo. Si el maestro anterior no salió a tiempo tienes 45 o 40 minutos, de ahí tienes que controlar al grupo para que guarden silencio y pongan atención, 5-10 minutos más y después, ponerles trabajo en el pizarrón (1DGF26).

Con estos programas me llevo solo 20 minutos de clase, porque tomo 10 minutos para revisar tareas, después pasar lista porque eso si lo exigen, controlar el grupo, siéntate, no interrumpas, no le pegues a tu compañero, te quedan no más allá de 5 minutos efectivos para dar una sesión, aunado el libro al pie de la letra. A parte el trabajo administrativo que lo piden en el momento desde la supervisión, si estoy dando clase y lo requieren tengo que hacer lo administrativo (2DGM53).

Llego al salón, saludo a los alumnos paso lista o directo con la actividad a desarrollar, en ese momento que están trabajando aprovecho para revisar actividades anteriores (2DG55M).

A diferencia del desarrollo y proceso de configuración de sus planeaciones recurriendo a tiempos secuenciales concatenados, en la práctica de la enseñanza, tal como se recupera a través de su narrativa de los docentes, el tiempo de una clase adquiere una visión limitada y en ocasiones contraria al orden institucional instaurado por el currículum. Sin embargo, el tiempo también significa control para los docentes dentro de las exigencias institucionales y del currículum. Para ellos, el currículum, es decir, el programa se relaciona con el tiempo instaurado en el libro de texto, porque en él encuentran secuenciado y diseñado los temas a desarrollar. Más allá del tiempo de 50 minutos de cada clase, el tiempo en la enseñanza de la geografía está en función del programa escolar regulado por el libro de texto.

Es así como establecimiento de un horario en términos mecanicistas del currículum se comprende como el regulador del mismo, porque existe una sumisión al orden establecido por el poder y por las relaciones de poder, tanto institucionales, curriculares y por el mismo tiempo relacionado con el saber. Me refiero a esa relación del saber instaurado en el currículum con la finalidad de reproducirlo, dando por hecho que el saber será enseñado en el tiempo establecido mediante las estructuras y elementos que regulan esas relaciones de poder (Gimeno, 2008, Foucault, 1986).

4.8 Examen institucionalizado

En ese sentido el tiempo en la práctica de la enseñanza también se encuentra reflejado en los procesos de evaluación. De acuerdo con los docentes, los procesos de evaluación de clase y los procesos externos, son trastocados por exámenes de diagnóstico y acumulativos. Los docentes mencionan lo siguiente:

Al inicio se hace un examen diagnóstico y puede ser que ese se retrase todo lo demás. Ahora pidieron muchas cosas administrativas, gráficas sobre las preguntas del examen diagnóstico que tuvieron mal los alumnos, todo eso lo pidió la supervisión al inicio del ciclo. Al hacer un examen diagnóstico para toda la escuela significa ponerse de acuerdo todos los maestros de geografía para construir los reactivos[...] se hacen tomando en cuenta el temario de la primaria y llegamos a la conclusión estos últimos consejos técnicos que se realizan por academia, que los alumnos no saben nada de geografía cuando llegan aquí (1DGF26).

A veces con el examen diagnóstico o acumulativo afecta a todo, además, Solo es un curso de geografía para el siguiente año se pierde, porque ellos pasan a segundo y llevan historia, no hay otro curso de geografía para que haya un seguimiento y ver dónde se falló (2DGM55).

Las interrelaciones entre el examen diagnóstico y el examen acumulativo como parte de la evaluación de la enseñanza de la geografía, generan prácticas extendidas determinando y condicionando el tiempo en los procesos de evaluación. De acuerdo con Gimeno (2008), la evaluación como práctica extendida en el sistema escolar, implica una serie de ideas como respuesta a una enseñanza institucionalizada.

Los docentes comentan efectivamente son prácticas institucionalizadas que reflejan el carácter de la escolarización que obligan una configuración, un ambiente educativo. Asimismo, los docentes destacan que, el examen (diagnóstico y acumulativo) como parte de la evaluación, es una parte obligada institucionalmente, es una práctica vinculante con los procesos de enseñanza, con el alumno pero también con el grupo de profesores.

Ellos parten de la idea que los alumnos no tienen conocimientos previos de geografía porque no son reflejados en los resultados, en el caso cuando aplican el examen diagnóstico. Sin embargo, también en el examen acumulativo carece de sentido por el nulo seguimiento. El examen como orden técnico que mencionan los docentes como proceso evaluativo se convierte en un aspecto instrumental burocrático.

Al respecto (Gimeno, 2008) menciona que este tipo de prácticas de evaluación institucional dentro del sistema educativo conviven distintas concepciones, en ese sentido considero que la visión técnica que reflejan los docentes en los comentarios sobre pasa a las demás perspectiva, tratando de una visión científicista reduciendo las relaciones de orden social, pedagógico de la enseñanza de la geografía a orden técnico.

4.9 Evaluación de la enseñanza

Según (Gimeno, 2008: 338) la evaluación desde la pedagogía a lude a cualquier proceso que sitúa a actores educativos (estudiantes, alumnos), ambientes, objetos de educativos, programas entre otros, de tal forma que puedan ser analizados valorando características y criterios o puntos de referencia para emitir un juicio. Sin embargo, los docentes no solo radican su evaluación en ello, sino también en otras prácticas.

La evaluación es continua, con trabajos, examen y tareas por ejemplo las participaciones para mi cuentan mucho, llevo mi libreta de participaciones, sirve como un indicador, si están haciendo sus apunte o ponen atención. Eso me retroalimenta porque a veces los chavos te cuestionan, revisan sus apuntes y te dicen que vieron o leyeron otra cosa. Aunque ya no se puede reprobar, con la reforma casi se nos exige que los chavos no tengan calificaciones bajas, ahora como le hago para justificar si el chavo no hace nada (2DGM53).

Cuando evalúo es por porcentajes examen, tareas y trabajos, prácticamente reviso las firmas de todos los trabajos que llevamos (1DGF26).

Se revisan los sellos de tareas, cuestionarios, trabajos en clase, y el examen del bimestre, nada más con eso evalúo (2DGM55).

En ese sentido la evaluación de la enseñanza de la geografía adquiere un significado más allá de un examen. Si bien, los docentes buscan dotar de porcentaje en sus criterios de evaluación, en realidad lo que buscan es acotar. Gimeno (2008) señala que en los prácticas de apreciación, ocurren dos fenómenos básicos el proceso selectivo para seleccionar objetos a evaluar y la emisión de un juicio de valor como dimensión del sujeto, "efecto halo" es decir la opinión de determinados aspectos del alumno, actitudes, rendimiento un efectos de percepciones humanas.

Sin embargo, para un docente la evaluación producto de la reforma carece de sentido por las exigencias institucionales a todos los niveles que trastoca su juicio de valor. El "efecto halo" aunado la perspectiva de la reforma convierten la evaluación en interferencia para los docentes, adquiere un significado diferente, administrativo, asignación de resultado a partir de un proceso, y/o una valoración exigida por el funcionamiento del sistema escolar.

A continuación desarrollo la última dimensión con el objetivo de articular esta investigación con sus diferentes categorías en la construcción de significaciones de los docentes que enseñan geografía en secundaria. Cabe señalar que las significaciones se construyen, por lo que esté último apartado no significa que las significaciones solo se encuentren ahí de manera aisladas, sino que promueve la constitución de un carácter relacional.

5. Las significaciones en torno a la enseñanza de la geografía

Desde mi punto de vista el docente se ve reflejado en su quehacer que transita como práctica de enseñanza a una práctica social, al mismo tiempo adquiere un sentido de pertenencia o apropiación de esos conocimientos porque puede o no enfatizar la relevancia de la geografía con relación a su contexto. En esta dimensión el análisis de acuerdo a todo lo anterior, se basa en develar las significaciones que construyen al enseñar geografía. Sin embargo, es importante comenzar analizar la importancia que para ellos tiene enseñar geografía. Por ejemplo:

Creo que es muy importante enseñar geografía [...] en el primer bloque te habla del espacio geográfico, ellos lo tienen aquí, cuando se habla del clima, estado del tiempo se ve la geografía hay conceptos que ocupas diario (1DGF26).

Por un lado este docente señala de manera general la importancia de **enseñar geografía a partir de conceptos**, por ejemplo, nombrar fenómenos físicos correctamente o incluso relacionar el espacio geográfico como el objeto de estudio de la geografía que permite explicar lo que pasa diariamente. Por otro lado, el siguiente docente da a conocer su importancia entre los fenómenos físicos, biológicos y sociales. Sin duda la perspectiva que tiene el docente con la geografía corresponde una tendencia hacia una geografía general y regional.

En primer lugar por la vinculación entre su formación y su perspectiva hacia una geografía general y regional. En segundo lugar por el mismo carácter histórico de la disciplina, es decir, enseñar geografía implica desarrollar una capacidad de síntesis entre la perspectiva física-natural y una visión social del espacio geográfico. Es importante señalar que para él, uno de los puntos fundamentales es el **sentido de pertenencia de lugar** que puedan desarrollar sus alumnos, siempre y cuando la parte institucional-administrativa permita ejercer su práctica docente sin contratiempos.

Para mí es importante enseñar geografía para saber dónde viven como la pueden vincular con los seres vivos y que se requiere para que puedan alimentar, perspectivas que tiene conocer su región el paisaje. El espacio geográfico como se relaciona con las ciencias naturales y las sociales, población, cultura, tradiciones (2DGM53).

El hecho de estudiar geografía da una perspectiva de pertenencia de lugar donde está, es muy importante enseñarla, pero bajo un contexto adecuado sin carrerearte en los contenidos (2DGM53).

Al respecto, el siguiente docente concibe la importancia de enseñar geografía por la posibilidad que permite la geografía de **poder conocer otros lugares** más distantes de su municipio, quizá limitantes contextuales económicas de la población son un factor para la movilidad de los estudiantes.

Es importante enseñar geografía porque hay mucha gente que no sale, vive aquí solo es su cerro de aquí a lado, los reyes la Paz, Nezahualcóyotl, es todo su mundo. La geografía te permite abrir ese panorama, espacios geográficos diferentes (2DGM55).

De manera general los docentes argumentan que es importante enseñar geografía en secundaria desde su perspectiva y concepción mediante su práctica docente, experiencias como alumnos o el primer contacto con la geografía. Sin embargo, desde mi punto de vista son cuatro vertientes que denotan en su narrativa sobre la importancia de enseñar geografía:

- 1. Argumentar la importancia a través de una conceptualización de la geografía.**
- 2. Sustentar la relevancia a partir del primer principio metodológico de la geografía (localización).**
- 3. Analizar el espacio geográfico anclado a un sentido de pertenencia de lugar.**
- 4. La posibilidad de apertura análisis de diferentes espacios localizados más allá del espacio cotidiano de los alumnos, es decir romper fronteras geográficas.**

Por su parte, una de las preguntas fundamentales en relación con todo su proceso histórico-personal, práctica de enseñanza que permitía adentrarse con las significaciones que han construido los docentes ¿qué significa para ellos enseñar geografía? Una pregunta que me pareció importante explorarla en este avance de investigación, considero que las respuestas de los docentes contextualizan todo un devenir histórico académico profesional que dan sentido día con día en su práctica como docentes de geografía en la Secundaria Oficial 0316 José María Pino Suárez.

Como se ha podido apreciar cada uno de los docentes recrea un escenario en cada uno de sus opiniones. Los discursos que se muestran implican reconocer a seres humanos que desarrollan su práctica con una intencionalidad con un sentido. Asumir que cada docente es impulsado a enseñar geografía por un currículum establecido sería peligroso e ilógico evadir su devenir histórico que atenta con su identidad como sujeto social, como docente de geografía. Estas narrativas que presentó ubican a través de ciertas coordenadas una configuración de lo que significa para ellos desarrollar una práctica de enseñanza cotidiana desde una perspectiva de la articulación.

5.1 Enseñar geografía permite aprender a conocer como está *constituido su planeta*

Significa que ellos aprendan a conocer como está constituido su planeta, todo lo que es el espacio geográfico en su conjunto, que tú les enseñes todo lo que les hace falta para que se puedan desenvolver en un mundo real (1DGF26).

Para el primer docente significa enseñar el mayor cúmulo de conocimientos relacionado con el espacio geográfico, un tanto asumiendo la capacidad de síntesis y responsabilidad con un compromiso de enseñar lo más que se pueda para que el alumno pueda desenvolverse en lo real. Asimismo, concibe al **alumno como un sujeto incompleto que tiene la posibilidad de asimilación** y que a través de su práctica **ayude en su formación** como sustento para el futuro.

5.2 Enseñar geografía es desarrollar la *capacidad de asombro*

Una mediación que permita a los alumnos desarrollarse sobre sí mismo hacia lo contingente.

Significa que el chavo se forme para que le sirva más adelante lo que quiera ser, que se pueda defender allá fuera, y que no pierda la capacidad de asombro de lo que puede generar la tierra, fenómenos físicos, sociales, conservar el planeta, la Tierra (2DGM53).

Mientras tanto, el segundo docente recupera el **sentido de la formación en su práctica de la enseñanza de la geografía más allá de lo escolar**, si bien su enseñanza es situada el docente busca que el alumno construya su propio camino y adquiera relevancia su práctica más allá del aula, y más allá de su etapa escolar. Para él significa promover y desarrollar la capacidad de asombro como medio para **desnaturalizar lo naturalizado**, como son: fenómenos físicos y sociales que se presentan en la Tierra. También, una oportunidad para reconocer que la Tierra no es estática, tiene una dinámica que requiere regresar la mirada. Observar para comprender el contacto que tenemos como seres humanos con ella actuando de una manera consciente conservándola.

5.3 Enseñar geografía es dar cuenta que *el país es diverso...*

La geografía trata temas de nuestros recursos, dónde se encuentran, cómo afecta las condiciones de los climas, lo que produce el país. Me parece importante que el alumno se interese en todo eso, significa que se den cuenta que su país es diverso (3DGM55).

La narrativa del tercer docente denota un arraigo hacia la perspectiva de localización de recursos pertenecientes a nuestro territorio nacional, es decir una **geografía descriptiva**. Una visión muy vinculada con el medio físico natural económico, hasta cierto punto segmentado por una serie de capas que cubren a la tierra, muy similar a una estructura de una cebolla.

También, por consecuencia denota uno de los principios metodológicos de la geografía muy presentes, me refiero a la causalidad. El carácter científicista de la enseñanza de la geografía tradicional proveniente de las ciencias naturales es fundamental para el docente, pero desde la geografía crítica la enseñanza de esta disciplina no puede reducirse a un inventario, a una noción de enseñar el espacio como un mero soporte o contenedor de elementos físicos.

Desde acuerdo con el análisis, la enseñanza de la geografía en secundaria, no presenta solo una manera de impartirla en la Escuela Secundaria Oficial 0316, José María Pino Suárez, sino hay diferentes formas de percibirla y enseñarla por todo ese conjunto de experiencias de vida, procesos formativos que van configurando el significado y sentido de la práctica de la enseñanza por ejemplo:

- ❖ Una forma de enseñar geografía es apoyarse en fenómenos naturales cotidianos, como los meteorológicos, es decir la lluvia o el viento, vinculando conceptos que provienen de un temario señalado en cada bloque, y que de acuerdo a su perspectiva se ocupan constantemente.

Esta forma de enseñar puede ser muy útil para el docente al momento de explicar una serie de conceptos desde la proximidad de los alumnos con fenómenos que pueden ocurrir en cualquier momento del día. Sin embargo, existe una limitante a través de esas prácticas, puede caer en la monotonía y en un reduccionismo de la enseñanza centrando su atención solo en conceptos, es decir, la enseñanza basada en una **geografía conceptual**.

En ese sentido, el carácter tradicional de la enseñanza de la geografía enfatiza procesos de memorización, una fragmentación sucesiva de conceptos descriptivos sin llegar a ser explicativos, y se convierte en otra limitante en la formación disciplinar de la asignatura en la actualidad.

- ❖ Otra forma de enseñar se fundamenta en una **geografía de síntesis**. Esto significa la vinculación entre sociedad naturaleza con el objetivo de explicar esas relaciones entre elementos físicos, biológicos y sociales, esto implica una enseñanza de la geografía mas allá de lo descriptivo o conceptual. Una

visión de científica con principios metodológicos con elementos formativos, capacidad de síntesis, análisis entre otros. Sin embargo, dentro de las limitantes que presenta es control curricular (secuencia didáctica, examen institucionalizado etc.)

- ❖ Existe una enseñanza de una **geografía descriptiva** con tendencia a ubicar y explicar rasgos fisiográficos del territorio del país, estructura de la Tierra, donde la ubicación de regiones y lugares es lo más importante. Una de las finalidades es que el alumno reconozca un país diverso, que cuenta con recursos naturales, división política, aprenda capitales de México y del Mundo.

Esta perspectiva de enseñanza coincide con el programa de 1993, primer grado. Centra los aspectos más importantes de carácter físico y político como marco básico de conocimientos geográficos a desarrollar en el alumno. En la actualidad la enseñanza de la geografía a nivel básico reconoce que los procesos memorísticos no son suficientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al considerar que el objeto de estudio de la Geografía es el espacio geográfico integrado por cinco componentes: componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos.

En ese sentido, la enseñanza de esta disciplina formativa presenta una naturalización de preceptos, categorías espaciales que siguen enseñándose con una cierta tradición a pesar que el plan de estudios aboga por una integración a través del objeto de estudio a través de sus componentes. Ante todo ello he desarrollado en específico en este último capítulo, develar y dar a conocer las significaciones que construyen los docentes, al enseñar geografía en secundaria, no todos las han construido en un mismo tiempo y espacio, tampoco a partir de su inserción a la docencia, sino a través de sus procesos formativos y categorías analíticas desarrolladas.

Reflexiones finales

La reforma implica discontinuidades y rupturas que los docentes de geografía reconocen y expresan en sus discursos, conviven en una inestabilidad laboral, emocional y repercute en la enseñanza. Es decir, la reforma transita hacia otros territorios y espacios con elementos flotantes, que carecen de un sentido para los docentes, pero de alguna manera se encuentran alrededor de formaciones discursivas. La reforma en sus diversas manifestaciones provoca nuevas pautas de regulación, organización y control de la enseñanza, en contra de las prácticas desarrolladas en el pasado reconfigurando la identidad en cada uno de los docentes de geografía.

La educación como identidad discursiva digna de ser analizada es susceptible de ser trastocada, una conceptualización que desde el Análisis Político de Discurso (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, E., 1993, 2006), particularmente de Buenfil (2011) es una identidad abierta, incompleta que involucra un carácter relacional y diferencial con posibilidad de construir significaciones por parte de los sujetos involucrados.

Es pertinente mencionar, una vez más, que la argumentación pedagógica con relación con el (APD) se fundamentó en las prácticas discursivas que realizan los docentes en torno a la enseñanza de la geografía en secundaria, prácticas sociales que crean significaciones mediante actuaciones y sentidos de las mismas. Es decir, se analizan las significaciones que los docentes construyen a través de sus prácticas discursivas de la enseñanza de la geografía con una visión de lo formativo.

Esta visión se fundamenta en el concepto de hegemonía, el cual, surge a partir de una necesidad histórica provocada por hiato o abertura originada por la misma dinámica. Desde la perspectiva de (Laclau y Mouffe, 1987: 7) "Hegemonía hará alusión a una totalidad ausente y a los diversos intentos de recomposición y rearticulación que, superando esta ausencia originaria permitirán dar sentido a las luchas y dotar a las fuerzas históricas de una positividad plena".

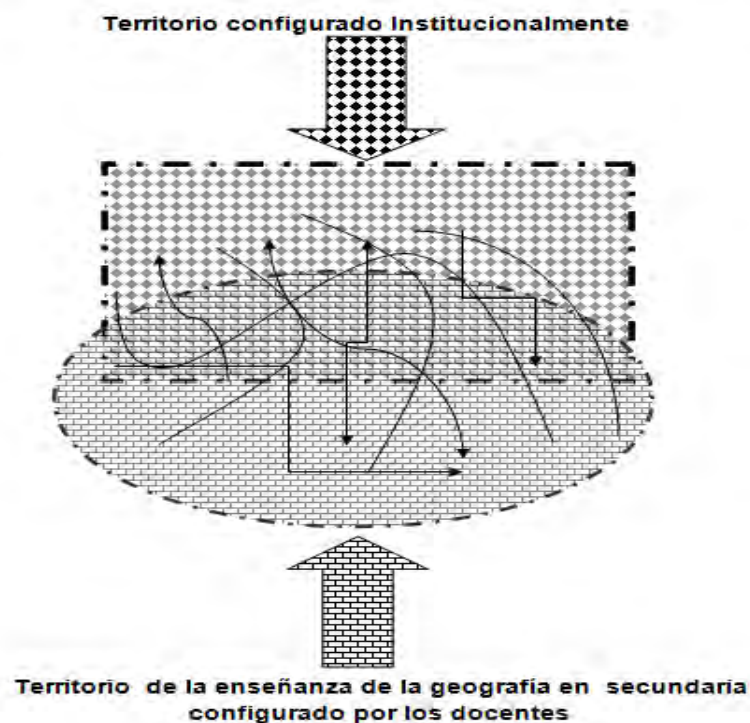
Es decir, su aparición se debe a una respuesta a una crisis, la cual ha generado un espacio de separación, una fragmentación y requiere de una intervención contingente, como se ha señalado en la investigación. Hay intervenciones que aluden a situaciones concretas producto de una necesidad histórica. En ese sentido surge una perspectiva de un sujeto que tiene la posibilidad de sutura, es decir aquella relación inmersa que tiene el sujeto con una cadena discursiva ante el vacío de una estructura fragmentada (Laclau y Mouffe, 1987). Es así como, el sujeto, el docente de geografía constituye una posibilidad de voluntad e intervención consciente para acortar esas diferencias y vacíos que encuentra en su práctica.

Hay que señalar que los docentes no desarrollan formaciones discursivas en torno a la enseñanza de la geografía, a partir de la reforma, como si fuera un punto de origen delimitado, no tienen una periodicidad, tampoco etapas, es decir este tipo de formaciones tienen la característica de ser histórica-contextuales. En la formación de los docentes de geografía existen eventos que trastocaron, que modificaron sus prácticas y por su puesto sus identidades. Si bien la investigación no radica en analizar la formación de identidades, la noción de formación de los docentes forma parte de un proceso subjetivo que hace referencia a una trayectoria de los sujetos construyendo un propio devenir formativo.

También, la noción de formación de los docentes que enseñan geografía en la Secundaria Oficial José María Pino Suárez alude a formaciones discursivas, pero también a prácticas discursivas que acompañan el sentir de ellos desde lo contingente. Es decir, implicaciones, modos de aprender, potencialidades, curiosidad epistémica tratando de acortar la distancia entre dos territorios antagónicos que manifiestan vacíos y contradicciones, con fronteras contiguas por momentos desdibujadas, totalmente permeables. A través de sus prácticas discursivas establecen ciertas articulaciones que permiten darle un sentido a la enseñanza de la geografía.

Un ejemplo de ellos es el siguiente esquema, se puede observar la configuración de dos territorios distintos en la enseñanza de la geografía en Secundaria con características particulares. Un territorio configurado institucionalmente y otro configurado por los docentes en el aula, así mismo sus fronteras no están totalmente delimitadas, hay un territorio que comparten. En ese sentido, sus fronteras son permeables donde cruzan puntos nodales como el currículum y/o la misma práctica de la enseñanza.

Esquema 10.0 Territorios en la enseñanza de la geografía en Secundaria



Elaboración propia

Se han señalado una relación de fronteras dentro y fuera de ellas permitiendo una visibilidad de puntos nodales en dos territorios que interactúan entre sí, escapando de una idea de infraestructura determinada por un espacio físico o barrera. Los discursos que constituyen y reconfiguran el posicionamiento de cada uno de los docentes que enseñan geografía en **secundaria construyen significaciones a través de sus prácticas discursivas, en su mayoría con elementos no articulados.**

Desde ese punto de vista, la educación al igual que el discurso, así como la enseñanza de la geografía no se opone a la realidad porque involucra una relación significativa y socialmente compartida, por ejemplo:

- La enseñanza de la geografía en secundaria es mirar a un **alumno, como un sujeto incompleto que tiene la posibilidad de asimilación** y que a través de su práctica **ayude en su formación** como sustento para el futuro. Una mediación que permita a los alumnos desarrollarse sobre sí mismo desde una formación contingente.
- La enseñanza para algunos significa recuperar el **sentido de la formación en su práctica de la enseñanza de la geografía más allá de lo escolar**, que el alumno construya su propio camino y adquiera relevancia su práctica más allá del aula, y más allá de su etapa escolar.
- La enseñanza en su mayoría desde la perspectiva de una **geografía descriptiva tradicional decantada desde siglo XVIII**. Una visión muy vinculada con el medio físico natural económico, hasta cierto punto segmentado por una serie de capas que cubren a la Tierra.

Tanto, las perspectivas relacionadas con el discurso educativo también presentan fisuras por discursos que trastocan prácticas sociales, la enseñanza de la geografía presenta discontinuidades y rupturas que los docentes a través de sus prácticas buscan desarrollar algunas prácticas discursivas contingentes, con la visión de sutura frente a esas rupturas inmersas en la enseñanza de la geografía en secundaria, aunado a la perspectiva de un sujeto incompleto.

Se puede mencionar que la enseñanza de la geografía en secundaria que desarrollan los docentes, en algunos casos buscan trascender de una práctica docente a una práctica social y a su vez a una práctica espacial, porque en los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan actividades sobre el medio y su entorno, buscan dar sentido a las interrelaciones que puedan existir y en muchos de los cosas reconocer problemáticas.

Busca trascender a una práctica espacial, porque a través de estrategias didácticas y principios geográficos, en su mayoría los docentes promueven el desarrollo de una identidad espacial y territorial representado por ejemplo en mapas, que construyen y reconstruyen espacios geográficos, como base de una geografía descriptiva. Espacios y lugares que pueden ser cercanos o no a su contexto, además la enseñanza para algunos docentes busca trascender porque desarrollan un sentido de pertenencia e identidad, es decir prácticas que buscan ir más allá de un salón de clases y una escuela, que los alumnos puedan relacionar con su entorno, medio.

También, los docentes enfrentan limitantes y vacíos que dificultan la articulación de diversos elementos dispersos en dos territorios antagónicos, institucionales y áulicos. Como se ha mostrado los docentes son susceptibles a ser trastocados por rupturas y discontinuidades confrontando prácticas de enseñanza de la geografía asentada y decantada por tradiciones en contra de nuevas formas de organización, regulando modos de actuar del docente perdiendo para ellos autonomía.

Una escolarización y una burocratización que actúan de manera antagónica en los procesos de enseñanza en el aula, y que reconfiguran nuevas modos de enseñar y desarrollar un sentido de la misma, en ocasiones con exigencias contradictorias de acuerdo a su formación. La tendencia a enseñar contenidos básicos y dotar de conocimientos mínimos para acreditar la asignatura, en primera instancia, es señalada por los docentes. Pero en el contexto en el que viven apuesta por nuevas formas de organización. Un tiempo regulado por elementos de control desde el currículum y de forma institucional. Los procesos que se llevan a cabo a partir del currículum y la enseñanza de la asignatura que los docentes, en su mayoría, encuentran descontextualizados y que requieren ser recontextualizados para el desarrollo de objetos de aprendizaje.

Por lo que enseñar geografía implica la formación docente, profesional, de sus prácticas discursivas, es decir de sus significaciones y su respuesta a estas situaciones desde lo contingente. Además, esto ha generado que haya un distanciamiento en lo formativo de la disciplina escolar. Aunque algunos maestros refieren un carácter formativo, este no es completo, el proceso formativo de la enseñanza presenta fisuras, limitantes en territorios, institucionales y fuera de ellos, incluso desde la implicación del mismo docente.

Considero que el docente de geografía debe reconocerse como un sujeto histórico-social como punto de partida para su práctica de la enseñanza. Y que la noción de la formación desde lo contingente, si bien el contexto actual lo exige, no sea el único proceso detonante para su formación. En lo particular, enseñar geografía implica procesos articulados con una intencionalidad que demandan una reflexión continua de la práctica.

El carácter formativo como el de la enseñanza de la geografía puede rescatarse en tanto como un proceso reflexivo de actuaciones dentro del aula que tienen la posibilidad de trascender hacia su entorno más allá de la institución. Y no percibirla como una acción basada en la reacción curricular que demanda la institución. La enseñanza no debe basarse solo en la experiencia y/o habilidades de los docentes, sugiero que también debe reconocerse el carácter implícito de los aprendizajes. Con ello, implica la vigilancia sobre los mismos aprendizajes que deben ser enseñados y su vinculación con el proceso de enseñanza.

En ese sentido, esta investigación desde el campo pedagógico, aporta otra mirada incluso la posibilidad para el desarrollo de otras investigaciones. Sin embargo, desde el campo de la geografía también aporta otra perspectiva para el área de la enseñanza, porque enseñar la disciplina no queda al margen de una práctica geográfica. Es decir, desde mi punto de vista la geografía como disciplina también se desarrolla en la enseñanza, por lo que debe reconocerse aún mas como un campo de investigación. Por ello, uno de mis propósitos personales y profesionales es continuar desarrollando esta investigación en el doctorado debido a que es insuficiente ante lo analizado en este trabajo.

Fuentes de información

Anzaldúa, Raúl (2009). *La formación: una mirada desde el sujeto*. Veracruz: Memoria Electrónica, X Congreso Nacional de Investigación Educativa: COMIE.

Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. Switzerland: UNESCO.

Ávalos M. (2016) Política educativa y hegemonización de los posgrados dirigidos al magisterio en servicio. En Navarrete Z., Loyola J. (coords.) (2016), *Formación de sujetos. Reformas, políticas y movimientos sociales*, México, Plaza y Valdés, pp 129-145.

Bellocchio, M. (2010). *Educación basada en competencias y constructivismo*. México: ANUIES, UACJ, UNIVERSIDAD DE COLIMA.

Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires.

Bunge, Mario (1983). *La investigación Científica. Su estrategia y filosofía*. Ariel, Barcelona, 1983.

Buenfil, R. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*. Saarbrücken, Académica española

Buenfil B. R. N. (2009), Democracia: territorios y ambigüedad. En Soriano R., Ávalos M. (coords.) (2009), *Análisis Político de Discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*, México, Plaza y Valdés, pp. 41-56.

Calixto, R. (2009). *El diagnóstico escolar. Elementos para conocer y actuar en el medio ambiente*. México: Castellanos editores.

Carr. W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. Morata.

Camus, A. (1994). *El primer hombre*. Barcelona: Tusquets.

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós.

Castoriadis Cornelius (1997). *Lo hecho y lo por hacer*. Colombia: Ensayo y error.

Capel, H. y Urteaga. (1984). *La geografía ante la reforma educativa*. Revista Geocrítica 53:77

Castañeda, R. J. (2006). *La enseñanza de la geografía en México. Una visión histórica: 1821-2005*. México: Editores Plaza y Valdes.

Coll, C. (1983). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En C. Coll, *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI.

Coll, C. (1990). *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Davini, M. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. México: Paidós.

Díaz, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *RIES Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3-24.

De Alba A. (2002). *Teoría y Educación*. En torno al carácter científico de la educación. México. Universidad Nacional Autónoma de México

De Gortari, E. (2000) *Diccionario de la lógica*. Plaza y Valdés. México.

Elden, Stuart (2010) 'Land, terrain, territory.', *Progress in human geography*., 34 (6). pp. 799-817.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Fernández, Lidia y Ruiz, Velasco (1997). *Subjetividades emergentes, psiquismo y proyecto colectivo*. En (coords) León E. y Zemelman, Hugo. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: UNAM. (pp.21-35)

Furlán, A., y Pasillas, M. Á. (1993). *El campo pedagógico*. Colima: Universidad de Colima.

Giddens, A. (2001). *Vivir en una Sociedad Postradicional* En Beck, A. Giddens y Lash. *Modernización Reflexiva Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.

Gimeno, J. (2008). El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En S. Gimeno, & P. A., *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 137-169). Madrid: Morata.

Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Morata.

Granja, Josefina (2002). *Análisis conceptual de discurso: lineamientos para una perspectiva emergente*. En Buenfil, R. (coord) (2002), *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. Plaza y Valdés, México (pp-235-249)

Graves, Norman (1985). *La enseñanza de la geografía*. Madrid. Visor.

González, M. (1999). *El discurso educativo y el indigenismo cardenista: la incorporación de los grupos indígenas al progreso nacional por medio de la educación, el indio como modelo de identidad nacional, la práctica antropológica y la antropología: un proyecto de*

investigación desde la perspectiva del análisis político del discurso. Tesis de maestría, Pedagogía. UNAM. México.

Guber Rosana (2015). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Argentina. Siglo XXI.

Herrero, C. (1995). *Geografía y Educación. Sugerencias didácticas*. Barcelona: Colección Elisero Reclus. Huerga Fierro.

Iovanovich M. (2007). *La sistematización de la práctica docente en educación de Jóvenes y Adultos*. Argentina. Revista Iberoamericana de Educación.

Kemmis, S. (2002). La teoría de la práctica educativa. En *Una teoría para la educación*. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid. Morata. 18:38.

Lacoste, Yves (1975). *La geografía: un arma para la guerra*. España. Anagrama

León, Emma (1997). *El magma constitutivo de la historicidad*. En (coords) León E. y Zemelman Hugo. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: UNAM. (pp.36-72)

Ortega, J. (2000). Los horizontes de la geografía. *Teoría de la Geografía*. Ariel.

Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pérez, G. A. (2008). Los procesos de enseñanza-Aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En J. Gimeno, & P. A., *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 35-62). Madrid: Morata.

Perrenaud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Madrid: Ediciones noreste.

Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. España: Morata.

Popkewitz, T. (2001). *La producción de la razón y el poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales*. México 97-176. En *Rostros históricos de la educación. Miradas estilos y recuerdos*. Aguirre. M. (Coordinadora). México. Centro de estudios sobre la Universidad UNAM, Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E. (compilador) (1993). *Nuevas Reflexiones sobre la Revolución de Nuestro Tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión.

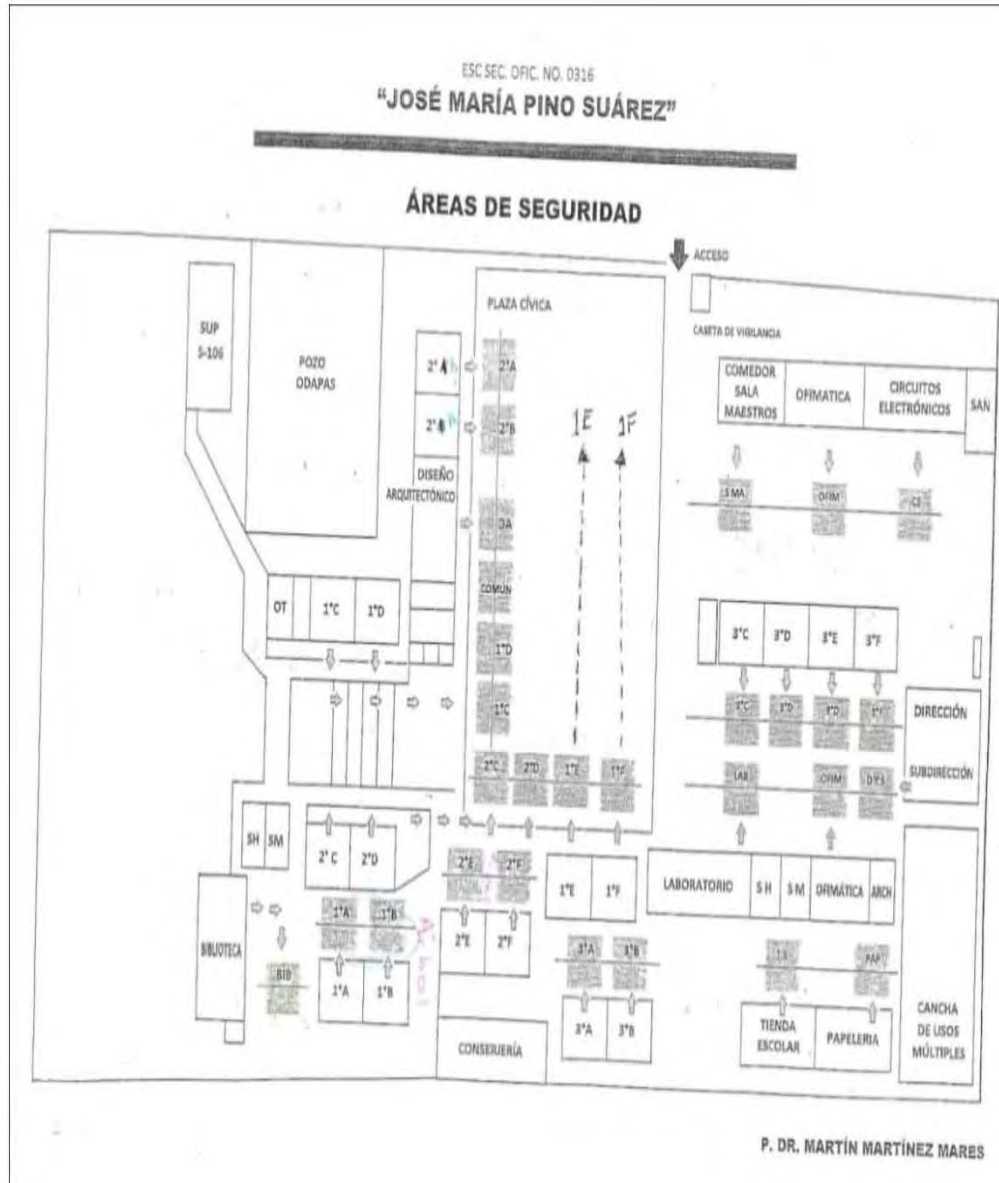
Laclau, E., Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, Siglo XXI.

Laclau, E. (2006). *Articulaciones y los límites de la metáfora* en Soriano, R., y Ávalos, M. (Coords). *Análisis Político de Discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*. México, Juan Pablos, pp. 333-357.

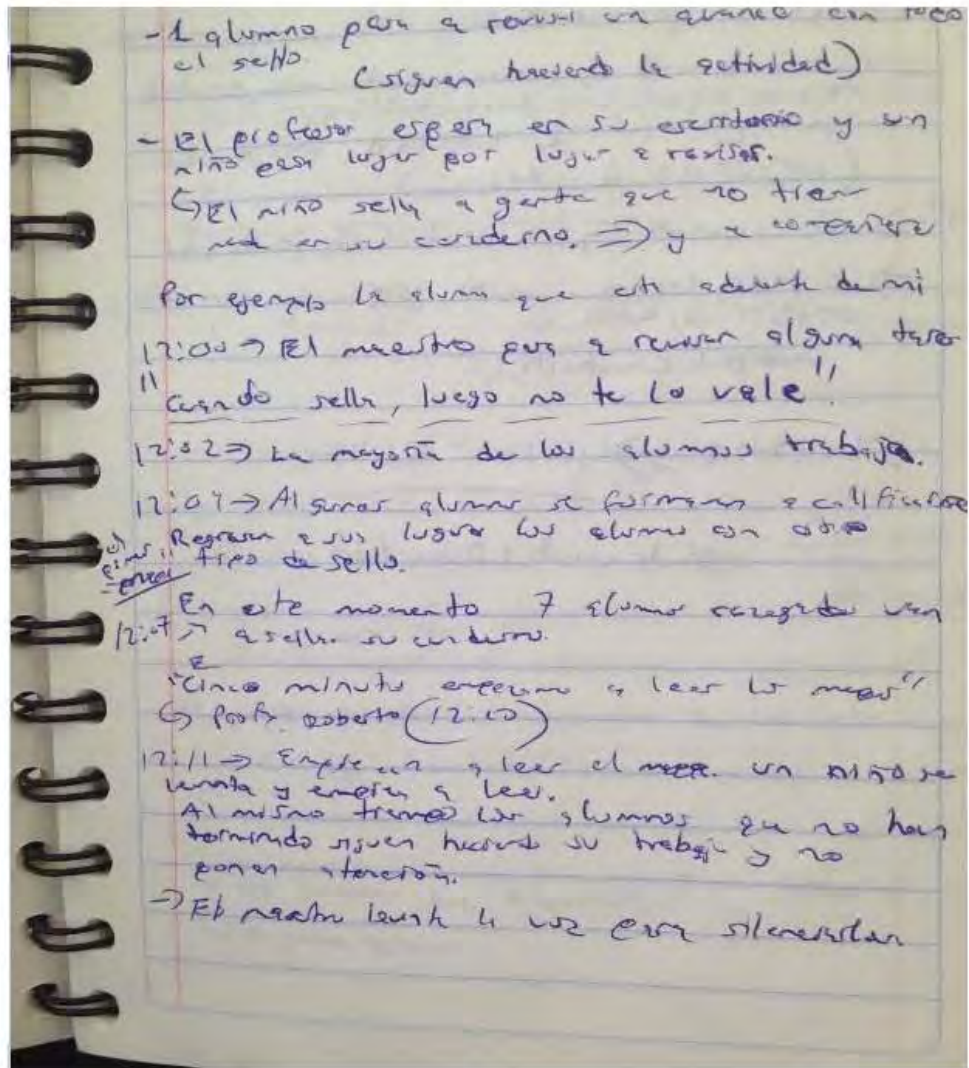
- Rosa, A. (2004). *Enfoques socioculturales y educación. Posgrado en Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: FLACSO Argentina y UAM.
- Rueda, B. M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* , N.2 .
- S.E.P. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro Secundaria. Geografía de México y del Mundo*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Sandoval, E. (2013). El trabajo Docente. Entre cambios y continuidades. En COMIE, *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. (págs. 289-318). México D.F: ANUIES.
- Shulman L. (1997). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. Wittrock compilador*. La investigación de la enseñanza, I. Enfoques teorías y métodos. *Barcelona. Paidós*
- Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., y García Fralle, J. A. (2010). *Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación de Competencias*. México: Pearson Educación de México, S.A de C.V.
- UNESCO (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura.
- Unwin, Tim. (1992). *The place of geography*. Longman Scientific & Technical. Minnesota.
- Villalpando, J. (1978). Filosofía de la educación. *México*. Porrúa.
- Vollaard, Hans (2009) The logic of Political Territoriality. *Journal Geopolitics* Volume 14 number 4, pages 687-706. <http://dx.doi.org/10.1080/14650040903141356>
- Zorrilla, M. (2002). *Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 4 N.2 , 1-19.
- Zemelman, H. (1975). *El diagnóstico y el problema de los indicadores*. Crítica epistemológica de los Indicadores. El Colegio de México. México
- Zemelman, Hugo (1997). *Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En (coords) León E. y Zemelman, Hugo*. Subjetividad: umbrales del pensamiento social. México: UNAM. (pp.21-35)
- Zemelman, H. (2000). *Conocimiento y sujetos sociales*. El Colegio de México. México.
- Zemelman H. (2005). *Voluntad de conocer*. El sujeto y pensamiento en el paradigma crítico. España. Anthropos.

Anexos

Anexo I Plano de la institución



Anexo II Diario de campo



Anexo III Guía de entrevista, primera etapa en campo

Unidad de Análisis: Esc. Secundaria José María Pino Suarez (Municipio de Chimalhuacán, Estado de México)	
Profesor	
Edad	53 años
Años de servicio docente	17 años
Años impartiendo la asignatura de geografía	7 años
Perfil docente	Químico Farmacéutico Biólogo
EPROF02	Entrevista a Profesor número 2
<p>Entrevista realizada el 10 de Marzo de 2015 afuera del salón 1'.</p> <p>Lugar: Pasaba por la explanada y observe alrededor, y el maestro me hacía señas. Me acerque y me pidió una disculpa por no haber podido llegar a tiempo para la entrevista.</p> <p>En ese momento los alumnos se encontraban haciendo un ejercicio </p> <p>Profesor.- Si quieres ahorita, tienen trabajo.</p>	

Anexo IV Ejemplo, primer cuadro de sistematización

Entrevista realizada a los profesores que imparten la asignatura de Geografía, turno matutino Esc. Secundaria José María Pino Suarez (Municipio de Chimalhuacán, Estado de México)			
Eje de Análisis	Entrevista	Categoría Interpretativa	Categoría teórica
¿Cómo se enseñaba geografía?	<p>Antes un alumno se aprendía los países y capitales. Ahora le preguntas a un alumno donde está Canadá, Nicaragua y no porque ya no se le da prioridad a eso, entonces la ubicación no existe. Yo creo que eso se debe a la planeación que se le da. En los planes y programas no dice que el alumno se debe aprender las capitales y los países y lo continentes. Y en mis tiempos no sé si estaban en un plan o programa y era que te los supieras.</p> <p>La geografía de nuestros tiempos era muy diferente a esta, aquí se plasma como puedes poner en práctica geografía. Probablemente tu veías migración con las características que te dictan pero ahora con los estudios de caso lo relacionas con la vida real.</p>	<p>Enseñanza de la geografía memorística, descriptiva tradicional.</p> <p>Enseñanza tradicional repetitiva a través del dictado</p>	Educación tradicional
¿Cómo se enseña geografía?	<p>Según tenemos la planeación y no las revisa la subdirectora entonces, una vez que la tenemos tratamos de estar dentro de esa planeación, pero si uno ve la necesidad de salirte o detenerte en otras cosas tienes esa posibilidad de hacerlo siempre de acuerdo a los intereses del alumno, siempre y cuando se le avise a la subdirectora.</p> <p>Instituido Es una materia que en la secundaria si me gusto y se trabaja de manera diferente a como nosotros llegamos a trabajar en la secundaria. En la secundaria era muy teórico y ahora ya metieron los estudios de caso que es lo que vuelve más real lo que están viendo en su contexto social. Se supone que en geografía iniciamos con mapas conceptuales para concluir con un alumno que sepa hacer mapas mentales y eso es muy difícil para ellos. Como vienen con la idea del mapa conceptual empiezan a redactar, redactar.</p> <p>En la reforma del 2006 todavía se ocupaba el libro del maestro, ahora ya quedo atrás. Por parte de la SEP te dan el plan el programa y una idea de cómo puedes planear. En el caso de buscar información, buscar actividades que tu puedas hacer, es que tu tengas varios libros y de allí vayas consultando, porque no existe como tal el libro del maestro.</p>	<p>La planeación didáctica como guía flexible. Se intuye un sustento y visión constructivista.</p> <p>La enseñanza basada en estudios de caso.</p> <p>Los mapas conceptuales como estrategia de aprendizaje.</p> <p>La enseñanza con base a un libro de texto.</p> <p>En ocasiones se utiliza el power point</p>	<p>Planificación didáctica,</p> <p>Estrategias de enseñanza.</p> <p>Aprendizaje situado.</p> <p>(libro de texto)</p>

Anexo V Ejemplo, Segundo cuadro de sistematizado

Eje de análisis	Categoría Interpretativa	Categoría Teórica
¿Cómo se enseñaba Geografía?	Los docentes reflexionan sobre la enseñanza de la geografía como <i>memorística</i> , (conocer lugares y ríos, países) <i>descriptiva</i> , una enseñanza a través del dictado, <i>repetitiva</i>	Educación tradicional Enseñanza tradicional
¿Cómo se enseña Geografía actualmente?	La planeación didáctica como guía flexible. <i>Se intuye un sustento y visión constructivista.</i> <i>La enseñanza basada en estudios de caso.</i> <i>Los mapas conceptuales como estrategia de aprendizaje.</i> <i>La enseñanza con base a un libro de texto.</i>	Cultura escolar (relaciones y métodos pedagógicos asentados en tradiciones por profesores) Instituido Libro de texto como regulador del curriculum
¿Cuáles son las dificultades durante el proceso de enseñanza de la geografía?	Transición del alumno a la educación secundaria. Existen pocos conocimientos previos de la materia. Los docentes enfatizan en la falta de material didáctico. La percepción de la disciplina de la geografía por parte de los alumnos alejada de la realidad por lo que lo vuelve nada atractiva y provoca distracciones dentro del salón de clases y bajo rendimiento académico. Libro de texto en ciertos bloques	Recursos Didácticos Transición a la educación secundaria Procesos cognitivos de anclaje Discontinuidad del curriculum Ambientes de aprendizaje

<p>¿Cuáles son las dificultades que viven los docentes de Geografía por el enfoque de competencias?</p>	<p>La dificultad de comprender e integrar el concepto de competencias en la educación.</p> <p>Algunos docentes reconocen que no hubo información previa, ni tampoco un curso previo para la implementación.</p> <p>El libro de texto modifíco y ahora sus datos e información alejado de la realidad con demasiada información y confusa.</p> <p>Hubo una apertura de matrícula y excesiva. Al mismo tiempo se promueve una enseñanza personalizada.</p> <p>Modificación al Contenido</p>	<p>Educación basada en Competencias (comprensión, desarrollo y evaluación de competencias)</p> <p>Actualización docente</p> <p>Formación docente</p> <p>Libro de texto</p> <p>Curriculum elaborado vs curriculum real</p>
---	---	---

Anexo VI Instrumento, guión de entrevista

Esc. Secundaria José María Pino Suarez (Municipio de Chimalhuacán, Estado de México)	
Profesor	
Edad	
Años de servicio docente	
Años impartiendo la asignatura de geografía	
Perfil docente	
<ol style="list-style-type: none">1. Me gustaría que se presentara usted, ¿Quién es?2. ¿Cuénteme como llego a ser profesor? Y....De geografía3. Usted recuerda alguna experiencia como estudiante respecto a la geografía? /Alguna experiencia durante su trayectoria académica4. Alguna experiencia que quisiera compartir en su práctica. /A partir de donde parte para dar una clase de geografía.5. ¿Qué recursos utiliza para enseñar geografía? ¿qué opina del programa?6. Desde su punto de vista qué opina de la reforma a la enseñanza de la geografía si/ no ¿por qué?7. ¿Qué significa para usted enseñar geografía? ¿Para qué?8. Desea agregar algo mas...	

Anexo VII Marco referencial para la construcción del instrumento

Ejes		Pregunta eje	Preguntas guía
¿Quiénes son los docentes que enseñan geografía en la Secundaria Oficial José María Pino Suárez?	<i>Formación profesional</i>	¿Cómo fue el proceso de formación profesional del docente de geografía?	¿Qué estudió? ¿Dónde estudio?
	<i>Acercamiento con la Docencia</i>	¿Cómo fue el proceso de inserción al campo de la docencia?	¿Cómo llegó a ser docente?
	<i>Situación laboral</i>	¿Cómo incide la situación laboral que vive el docente que enseña geografía?	¿Cómo se encuentra laboralmente?
	<i>Implicación</i>	<i>¿Cómo fue el proceso de implicación del docente para enseñar geografía en secundaria?</i>	Implicación con la geografía: ¿Cómo fue su primer contacto con la geografía? ¿Cómo aprendió geografía? Implicación como docente de geografía: ¿Qué opina de la geografía ahora como docente
¿Cómo enseñan geografía los docentes de la Secundaria José María Pino Suárez?	<i>Práctica docente</i>	¿Cuáles son las estrategias o acciones que el docente utiliza para enseñar geografía?	¿Cómo enseña geografía? ¿Qué métodos utiliza? ¿Cuáles son los recursos didácticos que utiliza?
	<i>Discurso Pedagógico Oficial: Curriculum</i>	¿Cómo vive el docente el discurso pedagógico oficial frente al discurso en el aula?	¿Qué opina del libro de texto? ¿Cómo utiliza el libro de texto? ¿Qué opina del programa de geografía?
	<i>Reforma</i>	¿Qué puntos de encuentro o desencuentro hay entre el nuevo enfoque educativo y la enseñanza de la geografía?	¿Qué opina de la reforma? Desde su punto de vista la reforma benefició o afectó a la enseñanza de la geografía si/ no ¿por qué? ¿Cómo afectó la reforma en su práctica docente?
¿Cuál es la relevancia que tienen los docentes al enseñar geografía en la Secundaria?	<i>Importancia de la enseñanza de la geografía</i>	¿Cuál la trascendencia para los docentes enseñar una disciplina formativa?	Desde su punto de vista ¿es importante enseñar geografía? si/ no ¿Por qué? Para usted como docente ¿Qué significa enseñar geografía en secundaria? Algo más que quiera comentar..

Anexo VIII Ejemplo, cuadro concentrado para el análisis en Atlas.ti

Categoría	Dato empírico
<p>Formación profesional (1DGF26)</p>	<p>1DGF26: Tengo 26 años, egrese de esta escuela secundaria, después fui a estudiar a la Escuela Preparatoria Anexa a la Normal N.1 de Nezahualcóyotl turno vespertino. De ahí me fui a estudiar en la Normal 2 de Neza, yo no tengo la especialidad en geografía, <i>yo soy licenciada en Secundaria con especialidad en matemáticas.</i> Yo era atleta de alto rendimiento de caminata, cuando cumpla 23 es imposible competir en una olimpiada nacional por la edad, como plan alterno me metí a estudiar otra licenciatura, estoy estudiando en el sistema abierto a distancia en psicología en la UNAM. En ese entonces también estudiaba la maestría en Ciencias de la Educación con la especialidad en Docencia en línea, perteneciente al gobierno del Estado de México. Actualmente, tengo 1 año que termine la maestría.</p>
<p>(2DGM53)</p>	<p>2DGM53: Soy del D.F. nació en 1963, siempre hemos vivido en Neza de hecho mi fecha de nacimiento coincidió con el año de fundación de Neza. Provenimos de familia de provincia, mi mamá es de Oaxaca y mi papá de Chiapas, se casaron y llegamos a Neza. A partir de ello empezó el trayecto formativo, a los 3 años ya estábamos en el preescolar. La primaria la tomamos por el pueblo de Tacuba por el trote de cuatro caminos porque mi papá tenía un negocio por allá. Me iba con él en la mañana porque entraba en el turno vespertino, llegaba mi mamá como a las 11 me daba de comer y me iba a la escuela. La secundaria en la Agrícola Oriental en la 134, básicamente la casa era como un dormitorio la terminamos en los primeros estándares, aunque se me costó la física y ve ahora estoy trabajando en esa materia. La prepa la hicimos en una prepa particular porque yo nunca me enteré que podría hacer examen en cada una de las prepas porque antes no era COMIPEMS, tenía que ir a la prepa que quería Un tío mío que en ese entonces estaba por egresar de la UNAM, me llevo unos folletos y me interesó mucho el de <i>Químico fármaco biólogo</i>. Entonces, decidí quedarme en la Metro ahí nos quedamos en el año 1981-1982, de tronco común 3 trimestre, a partir del 4 hasta el 12 la carrera. Iba hasta Xochimilco generaba tiempo 2 horas y media de trayecto.</p>

(2DGM55)

2DG55M: Nací en el 1961 imagínate cuantos años tengo.

Estudie en la escuela Primaria Alfonso Reyes que se ubica en la colonia Revolución allá en el Distrito federal, en la delegación Venustiano Carranza. De ahí hice mi secundaria en la 112 donde está el metro San Lázaro, pero desapareció porque en ese tiempo estaba por concluirse la vía tapo y el palacio legislativo. Después fui a la voca 6 con especialidad en ciencias médicas biológicas, pase a ciencias biológicas ahí quería estudiar químico bacteriólogo parasitólogo QBP, pero en la materia de Física tuve muchas trabajas, y no logré pasar, tampoco matemáticas.

Finalmente, fui a la Metropolitana de Iztapalapa y ahí estudie *Ingeniería de los alimentos*. Una vez que me titule me dedique a trabajar en la industria, trabaje en Conservas Guajardo como supervisor de control de calidad, 3 años y después pase a producto de leche S.A. de C. V. donde se hace la mantequilla chipilo más o menos en el año 91-92 y nos liquidaron.

Como vi que me faltaban cosas pedagógicas hice mi maestría en Desarrollo Educativo, 2000-2012, me hacían falta estrategias pedagógicas porque el conocimiento de la materias si lo tenía. Si me ayudo mucho porque en mi licenciatura no lleva pedagogía o corrientes filosóficas en la universidad. Me ayudo en el manejo de situaciones, me abrió mucho los ojos.

Ahorita está la moda que se hagan maestrías, no pues “ ya somos maestros” hay muchas escuelas que ofrecen el servicio, de acuerdo con tu presupuesto porque eso no te lo paga el gobierno eso es de tu bolsa.

Yo la quería hacer a nivel de una normal pero perdían mucho requisitos y uno de ellos era que fuera egresado de la normal, pues de donde. Entonces me tuve que ir a Cuautla a tomar clases cada sábado ya salíamos como a las 4 de la tarde, recuerdo que éramos 4 maestros en un cochecito que íbamos y veníamos (dos años más el tiempo de tu titulación).

Otro de los motivos que se puso de moda, por ejemplo, una manera que suba tu salario es entrara a carrera magisterial, pero en mi caso yo no podía entrar en un principio porque tenía 16 horas de una asignatura y lo mínimo que debes de tener son 18 horas.

Acercamiento con la docencia	Dato empírico
(1DGF26)	<p>1DGF26: Mi acercamiento con la docencia fue desde la normal en primer semestre, te meten directo al campo, entras al salón de clases te sientas en la parte de atrás y conoces. Cuando nos tocaba ir a prácticas a la secundaria, si faltaba un maestro tú tenías que darles clase, recuerdo que al inicio me temblaba la voz porque te meten ahí sin saber enseñar.</p>
(2DGM53)	<p>2DGM53: Me acuerdo que mi mamá nos veía de vacaciones a mi hermana y a mí, no le gustaba vernos sin hacer nada, entonces con sus amistades conseguía niños para regularizarlos, mi hermana el español y yo matemáticas, ciencias naturales.</p> <p>En la universidad nos daban preparación para enfrentarse a grupos, defender tu investigación, como hacer tu examen profesional cada trimestre, tenías que exponer tus resultados y te quitan el miedo de estar frente a otras personas, eso me dio experiencia.</p> <p>Egrese de la carrera, estuve 2 años y medio en la primer empresa, después pase a un laboratorio de capital mexicano en el sector salud, y ahí empecé a tener problemas de vías respiratorias altas, teníamos que entrar a temperaturas controladas y muy altas 60 grados y después a otras de 17. 16 grados a supervisar y checar.</p> <p>Fui al médico y me dijo que ya no puedes estar en la empresa, solo en trabajos administrativos. Entonces mi mamá consiguió una cooperativa de una escuela frente a la casa en una secundaria, como estaba rodeada de maestro y conocía mi situación preguntó si había una posibilidad de entrar a dar clases.</p> <p>Empecé a trabajar en la 400 por los patos, lejos de aquí, yo solo sabía llegar a la escuela, igual si tu me dices una colonia por aquí cerca ni idea, yo solo sé llegar aquí, te estoy hablando por el año 1997 cuando llegue a esa escuela, solo fueron 3 meses el nombramiento de una maestra.</p>
(2DGM55)	<p>2DGM55: Una vez que me titule me dedique a trabajar en la industria, trabaje en Conservas Guajardo como supervisor de control de calidad, 3 años y después pase a producto de leche S.A. de C. V. donde se hace la mantequilla chipilo más o menos en el año 91-92 y nos liquidaron.</p> <p>Después se dio la opción del magisterio.</p> <p>Entonces aquí se abrió la posibilidad cerca de la casa, tranquilo. Empecé a dar clases en la escuela Secundaria Sor Juana Inés de la Cruz en el año 1996. Ahí estuve como 3 años daba Introducción a la Física y a la Química, nunca había dado clases, me avisaron de momento. No sabía de planes, de programas ni del libro que llevaban. Tampoco manejo de grupo, técnicas nada....</p> <p>En aquel tiempo tenía 35 años, la materia con la que inicié fue Introducción a la Física y química era mi área, no tenía problema de contenido, el problema era cómo llevársela al alumno para que el aprendiera.</p>

Situación laboral	Dato empírico
(1DGF26)	1DGF26: En mi caso, tengo 22 horas base por la mañana, pero mis horas en el turno vespertino son 18 horas temporales. Mi primer contrato fue de 3 meses, para no generar antigüedad me dieron otro, entonces ya es diferente no es como antes. De hecho nosotros tenemos que hacer examen de permanencia, se supone que tengo 4 años que egrese y el próximo año me toca, por lo que harían el examen de geografía porque tengo la mayor carga horaria 10 hrs.
(2DGM53)	2DGM53: Tardé alrededor de 4 años o 5 para que me dieran mi base, mientras tanto solo eran nombramientos interinos, pero interinos al fin y al cabo. Por el año 2003 vino el nombramiento base con 23 horas en la mañana y 24 en la tarde.
(2DGM55)	2DGM55: Empecé a dar clases en la escuela secundaria Sor Juana Inés de la Cruz en el año 1996. En aquel momento trabajaba en tres escuelas, La Morelos, Francisco Villa y ésta la Pino Suárez, Inicé dando educación Física y dibujo técnico. Me acuerdo que me iba en mi coche corriendo, lo bueno es que, las autoridades me apoyaron mucho con mi horario, estuve como 3 años así, para hacerme de mis 24 horas. En el año 2003-2004 me establezco aquí, hago mis cambios de adscripción y obtengo la base.

Anexo IX Estructura del programa de estudios 2011

PROGRAMA DE ESTUDIO 2011 GEOGRAFÍA DE MÉXICO Y DEL MUNDO			
Propósitos del estudio de la Geografía de México y del Mundo para la educación Secundaria			
<i>Enfoque didáctico</i>			<i>Organización de los aprendizajes</i>
Competencias			Ejes temáticos
Conceptos	Habilidades	Actitudes	1.- Espacio geográfico y mapas
Papel del alumno			2.- Componentes naturales
Papel del docente			3.-Componentes sociales y culturales
Modalidades de trabajo			4.- Componentes económicos
Secuencias didácticas	Proyectos	Estudios de caso	5.- Calidad de vida, ambiente y prevención de desastres
Recursos didácticos			Bloques de estudio
Descripción general del curso: Bloques I-V			

Elaboración propia con base en el Programa de estudio 2011 y 2006.