



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**Ser docente de Geografía. Significaciones construidas por los estudiantes  
de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior**

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
Jairo Alberto Romero Huerta

Directora de tesis:  
Dra. Reinalda Soriano Peña  
FES Aragón

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR  
Dr. Antonio Carrillo Avelar  
FES Aragón  
Dra. María Teresa Barrón Tirado  
FES Aragón  
Dr. Ramiro Daniel Macías Ortíz  
FES Aragón  
Dra. Sara Jaramillo Politrón  
FES Aragón

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, agosto de 2022



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer principalmente a dos instituciones que contribuyeron en mi formación como estudiante de posgrado, en primer lugar a mi alma mater, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y en segundo lugar el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). La UNAM porque es la universidad que me brindó una formación integral, formativa, más allá de lo académico. Desde luego encontré un lugar con personas comprometidas, responsables, muchas de ellas se convirtieron en mis amigos y profesores que apoyaron en todo momento mi travesía a lo largo de cuatro años. También, quiero agradecer al Conacyt que me otorgó una beca para cursar los estudios de doctorado, por el apoyo que tuve para realizar esta investigación y así, acudir como ponente en diversos congresos, nacionales e internacionales.

Agradezco a los miembros del comité tutor que acompañaron esta investigación con sus observaciones y sugerencias en todos los encuentros académicos. Mi agradecimiento a los doctores: Dra. María Teresa Barrón Tirado, Dra. Sara Jaramillo Politrón, Dr. Antonio Carrillo Avelar, Dr. Ramiro Daniel Macías Ortíz. Mi especial reconocimiento a la Dra. Reinalda Soriano Peña como mi tutora y pilar académico importante en mi formación integral.

Sin duda, mi agradecimiento a todos mis amigos, compañeros que han estado conmigo muchos años compartiendo experiencias y momentos entrañables. Dedico este trabajo a mis amigos, que debido a la pandemia, desafortunadamente no se encuentran con sus familias.

No puedo dejar de mencionar el reconocimiento a toda mi familia que siempre ha impulsado mi crecimiento en diferentes latitudes y en diferentes etapas de mi vida. Quiero agradecer a mi padre, a mi madre, a mi hermano...No hay palabras suficientes para expresar mi respeto y mi cariño hacia ustedes.

Gracias.

## **Ser docente de Geografía. Significaciones construidas por los estudiantes de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior**

### **Resumen:**

Esta investigación refiere al Ser docente de Geografía. Significaciones construidas por los estudiantes de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. Analiza procesos, implicaciones y sentidos que los estudiantes crean y resignifican durante sus procesos de formación. Es decir, estos entramados de significación constituyen un devenir de los sujetos, configurando modos de actuar, modos de interpretar, y también con la posibilidad de resignificar sus prácticas. El ser docente de Geografía, desde mi punto de vista, conlleva un proceso inacabado-relacional que posiciona al sujeto en falta.

El territorio de esta investigación que refiero, se encuentra en el programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) con especialidad en Geografía. Este programa forma parte de los 41 posgrados que oferta actualmente la Universidad Nacional Autónoma de México. La característica principal de este posgrado, es la profesionalización docente en geógrafos que desarrollan su práctica en planteles de bachillerato a nivel nacional.

Mi objetivo principal de esta investigación es analizar las significaciones que construyen los estudiantes de la MADEMS Geografía con relación al ser docente, a través de sus procesos de formación desde lo educativo y lo disciplinar que posibilitan la enseñanza de la Geografía a nivel medio superior.

El Análisis Político de Discurso (APD) desarrollado por Laclau y Mouffe (1987) y en específico, el Análisis Político de Discurso desde lo Educativo (APDE) abordado por Buenfil (2011), se convierte en mi anclaje teórico-metodológico para esta investigación. Recupero esta perspectiva, porque permite analizar lógicas de intelección en torno a este territorio de formación interdisciplinar, así como emplazamientos de observación. Pero sobre todo, sustenta mi posicionamiento desde el plano de la articulación: proceso fundamental y permanente relacionado con el ser docente de Geografía en la MADEMS.

Interrogantes:

¿Qué interpela a los docentes relacionados con el campo de la geografía de nivel medio superior para interesarse en una maestría de carácter profesionalizante?  
¿Qué tipo prácticas discursivas desarrollan los estudiantes de la MADEMS Geografía que promuevan puntos de encuentro entre lo educativo y lo disciplinar?  
¿Qué significa ser estudiante de MADEMS Geografía? ¿Qué identidad construyen los estudiantes de la MADEMS Geografía?

La MADEMS Geografía, es un espacio de formación, un espacio de resistencia, donde se resignifica el campo disciplinar a partir de la enseñanza en el nivel medio superior. Los estudiantes de la MADEMS son sujetos políticos que significan y resignifican sus prácticas discursivas que posibilitan la toma de decisión en el campo de la profesionalización.

Por lo tanto, es un territorio emergente, antagónico, fronterizo, y también de resistencia, sin embargo, se convierte en un espacio de tránsito permanente para aquellos sujetos que son interpelados y deciden ingresar a la MADEMS Geografía. En ese sentido, el ser docente de Geografía en la MADEMS, como proceso, es un elemento dinámico articulador donde intervienen prácticas de enseñanza y aprendizaje, desde la teoría y con la teoría.

Analizar la formación de docentes en la enseñanza de la Geografía, significa dar cuenta de aquellos procesos y relaciones particulares que construyen y reconstruyen los sujetos con relación a saberes específicos, modos de actuar, adquisición de técnicas y habilidades en contextos educativos, (dentro y fuera de espacios de escolarización). Implica un compromiso consigo mismo y con los demás sujetos educativos, asimismo promueve una especificidad formativa inacabada.

## **Being a Geography teacher. Meanings constructed by the students of the Master's Degree in Teaching for Higher Secondary Education**

### **Abstract:**

This research refers to Being a Geography teacher. Meanings constructed by the students of the Master's Degree in Teaching for Higher Secondary Education. It analyzes processes, implications and meanings that students create and resignify during their training processes. That is to say, these frameworks of meaning constitute a becoming of the subjects, configuring ways of acting, ways of interpreting, and also with the possibility of resignifying their practices. Being a Geography teacher, from my point of view, entails an unfinished-relational process that positions the subject at fault.

The territory of this research that I refer to is found in the Master's program in Teaching for Higher Secondary Education (MADEMS) with a specialty in Geography. This program is part of the 41 postgraduate courses currently offered by the National Autonomous University of Mexico. The main characteristic of this postgraduate course is the teaching professionalization in geographers who develop their practice in high school campuses nationwide.

My main objective of this research is to analyze the meanings that MADEMS Geography students build in relation to being a teacher, through their educational and disciplinary training processes that enable the teaching of Geography at the upper secondary level.

The Political Discourse Analysis (PDA) developed by Laclau and Mouffe (1987) and specifically, the Political Discourse Analysis from the Educational (APDE) approached by Buenfil (2011), becomes my theoretical-methodological anchor of this research. I recover this perspective (as I have pointed out) because it allows us to analyze logics of intellection around this territory of interdisciplinary formation, as well as observation sites. But above all, it supports my position from the plane of articulation: a fundamental and permanent process related to being a Geography teacher at MADEMS.

Questions:

What challenges teachers related to the field of geography at the upper secondary level to be interested in a professionalizing master's degree?

What kind of discursive practices do MADEMS Geography students develop that promote meeting points between the educational and the disciplinary?

What does it mean to be a MADEMS Geography student?

What identity do MADEMS Geography students build?

MADEMS Geography is a space for training, a space for resistance, where the disciplinary field is resignified from teaching at the upper secondary level. MADEMS students are political subjects who signify and resignify their discursive practices that enable decision-making in the field of professionalization.

Therefore, it is an emerging, antagonistic, border territory, and also one of resistance, however, it becomes a space of permanent transit for those subjects who are challenged and decide to enter MADEMS Geography. In this sense, being a Geography teacher at MADEMS, as a process, is a dynamic articulating element where teaching and learning practices intervene, from theory and with theory.

Analyzing the training of teachers in the teaching of Geography means accounting for those particular processes and relationships that the subjects build and rebuild in relation to specific knowledge, ways of acting, acquisition of techniques and skills in educational contexts (inside and outside of school spaces). It implies a commitment with oneself and with the other educational subjects, it also promotes an unfinished formative specificity.

## ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo 1. Las coordenadas de navegación: planteamiento del problema. ....	6
1.1 Problematización.....	6
1.2 Estado del arte, una ruta hacia un contexto problematizador. La frontera disciplinar.....	12
1.3 Justificación.....	18
1.4 Objetivo de investigación. ....	20
1.5 Preguntas de investigación.....	20
1.6 Marco de referencia teórico-metodológico.....	21
1.6.1 La noción de formación: primeras coordenadas. ....	22
1.6.2 La formación docente como campo específico en la educación. ....	25
1.6.3 La formación profesional y la profesionalización docente: algunas discusiones en el campo educativo.....	27
1.7 Perspectiva metodológica, Análisis Político de Discurso, coordenadas analíticas en la constitución de sujetos sociales. ....	30
1.8 Herramientas metodológicas.....	34
Capítulo 2. Maestría en Docencia para la Educación Media Superior- Geografía, implicaciones y territorios fronterizos. ....	37
2.1 La Educación Media Superior en México: un contexto problematizador. ....	37
2.2 La MADEMS un espacio de formación de docentes de Geografía en la UNAM.....	46
2.2.1 ¿Los enfoques de la Geografía y su enseñanza disciplinar en la MADEMS? .....	51
2.3 Diagnóstico general, MADEMS Geografía.....	56

Capítulo 3. La emergencia del sujeto: identificación de un territorio para la formación en Maestría en Docencia para la Educación Media Superior- Geografía.	61
3.1 La Interpelación: una zona de proximidad, MADEMS- Geografía.	62
3.2 Configuración de espacios discursivos desde lo político en la MADEMS- Geografía.	70
3.3 Territorios posibles de formación en la MADEMS-Geografía.	75
3.3.1 Los límites del antagonismo en los territorios posibles de formación de la MADEMS-Geografía.	77
Capítulo 4. La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior- Geografía, un territorio accidentado y sinuoso en los procesos de formación de los estudiantes.	83
4.1 Un punto de llegada, un punto de partida.	83
4.1.1 Laderas y fronteras: construcción de un proyecto de investigación en la MADEMS-Geografía.	84
4.1.2 Significantes sin brújula.	88
4.2 Lugares de formación en la Madems-Geografía.	92
4.2.1 Conceptualizaciones y enfoques, huellas de formación en la MADEMS.	93
4.2.2 Las asignaturas como lugares de formación.	95
4.2.3 La asignatura “práctica docente”, un lugar de encuentro.	97
4.2.4 La asignatura “práctica docente”, relación de lugares.	100
4.3 El ser docente de Geografía en la MADEMS, desplazamientos y significaciones.	102
4.3.1 Desterritorialización y reterritorialización de los estudiantes de la MADEMS Geografía.	103
4.4 El ser docente de Geografía: construcción de identidades.	109
4.4.1 El ser Geógrafo-docente.	111
4.4.2 El ser docente en Geografía.	114

4.4.3 El ser docente-geógrafo.....	115
A manera de conclusiones .....	119
La MADEMS Geografía un territorio emergente de formación.....	120
La MADEMS Geografía un territorio migrante. ....	123
La MADEMS Geografía una identidad territorial.....	128
Referencias .....	134
Tabla y cuadros.....	139
Esquemas .....	140

## Introducción

Esta investigación que presento es una iniciativa que se configura por el recorrido que he transitado en el campo de la pedagogía y la geografía a lo largo de los últimos años. Mi interés por este tema inicia como egresado de la licenciatura en Geografía (Facultad de Filosofía y Letras, UNAM), y como profesor a nivel secundaria. En aquel momento, mi inquietud era buscar un conjunto de habilidades docentes para la enseñanza de la Geografía, sin embargo, mi insistencia y acercamiento al campo educativo me permitió mirar otros horizontes.

Es así como en el año 2014 ingresé como estudiante en la maestría en Pedagogía (Facultad de Estudios Superiores Aragón). No obstante, al igual que otros compañeros procedentes de otras licenciaturas, tuve dificultades de diversa índole, por ejemplo: adaptabilidad a un tipo de lenguaje que no estaba acostumbrado, así como referentes teóricos que obligaba a dar lectura, por lo menos dos o tres veces más, con la intención de comprender las discusiones pedagógicas.

Asimismo, las evidencias de aquellas limitantes no solo se trasladaron a las discusiones en los seminarios, sino también en la tesis maestría. Fue un proceso académico donde surgió un cuestionamiento: ¿Cómo puedo construir mi proceso de formación en el campo de la pedagogía sin alejarme de mi formación como geógrafo? Este dilema significó mi primer anclaje en este territorio de formación. Es quizás, el paraje más importante de mi trayectoria académica que ubicó el sentido de pertenencia en este campo de investigación.

Posteriormente, las reflexiones finales que desarrollé en mi investigación de maestría en torno a los docentes que enseñan geografía en la secundaria<sup>1</sup>, me llevó a plantear otras interrogantes relacionadas con la formación docente en geógrafos. Es decir, el viraje consistió en colocar un lente diferente que permitiera

---

<sup>1</sup> Romero J. (2017). La enseñanza de la Geografía en secundaria: desde las significaciones de los docentes. Tesis de maestría, Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México.

dar cuenta de lo que implica ser docente de geografía, más allá del reflejo en el aula.

De tal manera que este tema de investigación que abordo a continuación tiene un proceso de interpelación que se ha configurado a través de inquietudes personales y momentos académicos. Por consiguiente, son elementos cartográficos que contribuyen en el trazado de nuevas coordenadas de investigación, tanto en el terreno de lo pedagógico como en lo geográfico. En este sentido, uno de mis propósitos generales es dar cuenta de los procesos formativos en la constitución de sujetos desde un territorio emergente y contingente.

El territorio de esta investigación que refiero, se encuentra en el programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) con especialidad en Geografía. Este programa forma parte de los 41 posgrados que oferta actualmente la Universidad Nacional Autónoma de México. La característica principal de este posgrado, es la profesionalización docente en geógrafos que desarrollan su práctica en planteles de bachillerato a nivel nacional.

Cabe señalar que la MADEMS Geografía entró en vigor en el año 2015. No obstante la MADEMS en otros campos de conocimiento<sup>2</sup> inició en febrero del año 2004. Es decir, once años después la MADEMS Geografía aparece en el mapa de profesionalización docente ante los retos actuales de la Educación Media Superior. No cabe duda que la ausencia de más de una década origina cuestionamientos y reflexiones en torno al panorama y posicionamiento de la Geografía a nivel medio superior.

En ese contexto, y regresando al orden de ideas, otro elemento que configura esta investigación, son los sujetos. Para ello, entrevisté a ocho estudiantes de la MADEMS Geografía con características distintas, tales como: edad, sexo,

---

<sup>2</sup> Los campos de conocimiento con los que inicia la MADEMS a partir del año 2004 son: Biología, Ciencias Sociales, Español, Filosofía, Física, Historia, Matemáticas y Química.

experiencia docente, entre otras; siendo más específico, dos estudiantes por cada una de las generaciones: 2016-2018, 2017-2019, 2018-2020 y 2019-2021.

El objetivo principal de esta investigación es analizar las significaciones que construyen los estudiantes de la MADEMS Geografía con relación al ser docente, a través de sus procesos de formación desde lo educativo y lo disciplinar que posibilitan la enseñanza de la Geografía a nivel medio superior.

Analizar las significaciones con relación al ser docente de Geografía, me permite ubicar procesos, implicaciones y sentidos que los estudiantes crean y resignifican durante sus procesos de formación. Es decir, estos entramados de significación constituyen un devenir de los sujetos, configurando modos de actuar, modos de interpretar, y también con la posibilidad de resignificar sus prácticas. De tal manera que, el ser docente de Geografía, desde mi punto de vista, conlleva un proceso inacabado-relacional que posiciona al sujeto en falta.

Por un lado, señalar lo educativo y lo disciplinar en esta investigación, implica dos dimensiones particulares en el formación de los estudiantes. Es decir, son dos territorios colindantes, aparentemente relacionados en los contextos formales e institucionales. Sin embargo, también evidencian relaciones fronterizas precarias y alejadas entre los sujetos. Por otro lado, son territorios que acompañan a los estudiantes de la MADEMS en todo su trayecto formativo, dentro y fuera del contexto institucional/áulico.

En ese escenario, lo disciplinar refiere a los planteamientos que concierne a la Geografía, desde la relación con el objeto de estudio, escuelas de pensamiento, corrientes y saberes geográficos que forman parte de la disciplina. En cuanto a lo educativo, refiero a una visión más allá del ámbito institucional escolar, curricular, didáctico, es decir “Concierne a la formación del sujeto, a lo que está implicado en su constitución, a lo que permite distinguir aquello que marca un antes y un después”, (Buenfil, 2018, pág. 259).

De acuerdo con Buenfil (2018) lo educativo es un medio de intelección para visibilizar las relaciones entre dimensiones cognitivas, éticas, políticas (entre otras), con orientaciones epistémicas movilizadas por la formación, dentro y fuera de espacios escolares. Así, este horizonte despliega un espacio de posicionamientos, sin acotar desplazamientos derivados de las prácticas formativas que movilizan los sentidos de la enseñanza de la Geografía a nivel medio superior.

De modo que, este punto de anudación: lo educativo, me ayuda establecer un diálogo permanente con lo disciplinar, emanado de las significaciones que construyen los estudiantes con relación al ser docente de Geografía. En esa perspectiva, otro elemento fundamental que acompaña esta investigación, es la perspectiva del Análisis Político de Discurso: referentes conceptuales y metodológicos que sustentan esta investigación.

El Análisis Político de Discurso (APD) desarrollado por Laclau y Mouffe (1987) y en específico, el Análisis Político de Discurso desde lo Educativo (APDE) abordado por Buenfil (2011), se convierte en mi anclaje teórico-metodológico de esta investigación. Recupero esta perspectiva (como lo he señalado) porque permite analizar lógicas de intelección en torno a este territorio de formación interdisciplinar, así como emplazamientos de observación. Pero sobre todo, sustenta mi posicionamiento desde el plano de la articulación: proceso fundamental y permanente relacionado con el ser docente de Geografía en la MADEMS.

Esta investigación está conformada por cuatro capítulos. En el primer capítulo se encuentra el planteamiento del problema con una descripción contextual. Ahí, se señala el escenario, el objeto de estudio con un enfoque situado, relacional y periférico. Se busca dimensionar que la construcción del objeto no está separado de las problemáticas que se encuentran dentro y fuera del territorio de investigación. También, en este mismo capítulo, se ubica la justificación, se describe el objetivo, la pregunta e interrogantes adyacentes de investigación y el marco de referencia teórico-metodológico.

El segundo capítulo, se denomina MADEMS Geografía, implicaciones y territorios fronterizos, está integrado por un estado del arte, un contexto problematizador, políticas educativas y la presencia curricular de la enseñanza de la Geografía a nivel medio superior. En este punto, se muestra el recorrido histórico y el antecedente de la MADEMS Geografía. Asimismo, se describen los ejes que orientan este programa y su estructura curricular. Desde luego, hay un diálogo reflexivo, en cuanto a su pertinencia educativa para la formación de docentes a nivel medio superior y la importancia que tiene en la enseñanza disciplinar de la Geografía. A su vez, se describe el diagnóstico general y se caracteriza a los sujetos de investigación.

En el tercer capítulo se analiza la emergencia del sujeto, los primeros elementos significativos de los estudiantes que posibilitan la identificación de un territorio de formación. Además, se describen los procesos de interpelación, ¿Cómo llegaron a este posgrado? ¿Por qué decidieron ingresar a esta maestría? Es decir, de qué manera son invitados a constituirse como sujetos a través un proceso de identificación en el orden de lo imaginario y lo simbólico. De esta manera, se localiza el primer espacio discursivo de los estudiantes con intención de identificar, desde donde se construye el ser docente de Geografía.

En el cuarto y último capítulo se encuentran las significaciones de los estudiantes durante su proceso de formación en la MADEMS Geografía. Aquí se recupera una mirada reflexiva-analítica en torno a dificultades reconocidas como sujetos en falta desde lo contingente durante su proceso de formación profesionalizante. Asimismo, los estudiantes significan y/o resignifican los lugares de formación, hay emplazamientos conceptuales, enfoques y perspectivas teórico-metodológicas, que integran a su trayecto formativo. Son lugares de encuentro que permiten identificar las huellas que proporcionan una variedad de saberes en su campo de formación y que favorecen la construcción identidades en la MADEMS Geografía. Por último, se encuentran las reflexiones finales de esta investigación, los hallazgos que sistematizan el ser docente de Geografía, las implicaciones y sentidos que los estudiantes desarrollan en esta etapa de formación.

## **Capítulo 1. Las coordenadas de navegación: planteamiento del problema.**

En este capítulo se abordan los elementos principales de la investigación que ayudan a situar el rumbo de este entramado teórico-conceptual y metodológico. Se encuentran las coordenadas que dirigen el derrotero de este trabajo, me refiero en un sentido abierto con procedimientos y herramientas, nunca fijos, tampoco condicionados, al contrario, habilitados para el ajuste permanente.

### **1.1 Problematización.**

En los últimos años en México, las investigaciones relacionadas con la formación docente y la profesionalización, se han posicionado como uno de los temas recurrentes. Principalmente, por reformas educativas, enfoques y problemáticas acentuadas en el uso de la tecnología, por mencionar un ejemplo. En este sentido, la preocupación institucional se traslada hacia la formación docente, como el escudo primordial para ingresar en el campo de intervención educativa.

Por un lado, Gimeno (1990) señala que la formación de profesores se ha desvirtuado al posicionarlo como una de las piezas clave de los sistemas modernos educativos. Desafortunadamente, percibirlo como empleado, significa definirlo en la perspectiva laboral, en las funciones que realiza, es decir, en la práctica acotada a su puesto de trabajo. En ese sentido, subraya que la proletarización de este sector se manifiesta por bajos salarios y condiciones laborales precarias.

Por otro lado, no se puede desligar la participación del sistema educativo, en específico, instituciones que tienen espacios de formación, y buscan desarrollar programas para la profesionalización docente. Por ejemplo, la MADEMS, es un espacio de profesionalización docente donde hay una participación importante por parte de los profesores de nivel medio superior. Sin embargo, no todas las instituciones cuentan con estos espacios, es insuficiente y en ocasiones precaria la formación para enfrentar las problemáticas educativas actuales.

Desde el punto de vista de Ducoing (2013), la intervención en el campo educativo y en la formación docente que se desarrolla hoy en día, de manera institucional, es un discurso reiterativo y alejado de la noción de formación del hombre. De ahí que, esta problemática, no sea exclusiva de nuestro país, sino que, también prevalezca a nivel internacional con imposiciones y modelos formativos, acelerando procesos prescriptivos para el reconocimiento internacional.

Por un lado, se observa que los organismos evaluadores como (PISA)<sup>3</sup>, Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes por sus siglas en inglés, también fungen como agentes catalizadores que determinan lineamientos y tendencias a seguir, impactando en la formación de los docentes. El sistema educativo mexicano no se encuentra alejado ante los procesos de globalización educativa. Un antecedente fue la reforma educativa del año 2013, la cual generó tensiones entre particularismos y universalismos en el discurso normativo constitucional con el objetivo de mejorar la calidad educativa del país.

La argumentación que sostiene Buenfil (2016), se relaciona con tres significantes que ubicó como puntos nodales en su análisis: calidad, evaluación y profesionalización. Con relación al significante, profesionalización docente, menciona que este ha transitado desde una perspectiva de capacitación laboral en la década de los años 40 del siglo XX, hasta considerarla sinónimo de formación, capacitación y actualización, a finales del siglo pasado.

Hoy en día, el significante profesionalización está en el marco de una normatividad laboral y administrativa, asociada a una acreditación que legitime y resuelva las problemáticas educativas. Si bien, los tres significantes, calidad, evaluación y profesionalización conviven, su discursividad se maximiza en cuanto se recuperan demandas externas, y se visibilizan deficiencias en el sistema educativo (Buenfil, 2016).

---

<sup>3</sup> Prueba realizada cada tres años, para evaluar lectura, matemáticas y ciencia, en 36 países que integran la (OCDE) Programa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, por sus siglas en inglés.

Por otro lado, en México hubo otro efecto catalizador a partir del año 2012. En ese año, se reconoce de manera constitucional, la obligación de garantizar, permanente, la Educación Media Superior. Este acontecimiento, incrementó la oferta educativa y el financiamiento del gasto para este rubro. En contraste, las cifras del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el año 2017, señalan que el 30 % de los jóvenes entre 16 y 17 años no se encuentran estudiando y solo 7 de cada 10 estudiantes terminan sus estudios en tiempo establecido.

En este contexto de rezago educativo y vulnerabilidad de jóvenes hacia el abandono escolar, los docentes de este nivel educativo afrontan otros retos. Entre ellos, Zorrilla (2008) señala, problemáticas de integración como son las modificaciones en el currículum, enfoques didácticos y evaluación. Tales problemáticas, provocan una complejidad en la práctica educativa en este nivel. Si bien, no es el único subsistema educativo que presenta dificultades, el énfasis que coloca el autor es el olvido durante muchos años de este nivel, principalmente en la formación de los docentes.

No hay que olvidar que los docentes de nivel medio superior, tienen una estrecha relación con un perfil profesional muy acotado, en relación a la educación básica. Por ejemplo, en este año 2020<sup>4</sup>, la convocatoria nacional emitida para el ingreso al servicio profesional docente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Nivel Medio Superior (NMS), delimita un perfil profesional en campos disciplinares: ciencias experimentales, ciencias sociales, comunicación, humanidades y matemáticas.

En la convocatoria señala, que el aspirante debe acreditar una licenciatura en alguno de los cuatro campos disciplinares, también, acreditar el curso de exploración de habilidades para la docencia en media superior, dominar una lengua distinta a la propia, manejar y dominar el lenguaje y la cultura digitales, así como no estar inhabilitado para el servicio público, ni tener otro impedimento legal.

---

<sup>4</sup> <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/convocatorias/>

En la actualidad, la procedencia de los docentes en el nivel medio superior, en cuanto a su formación académica y profesional, obedece a una diversidad de identidades profesionales. Los esfuerzos del sistema educativo por actualizar a los docentes a partir de las reformas, y diplomados, tales como: el programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS)<sup>5</sup>, no resultan del todo convincentes para los involucrados en el campo educativo.

Aunque hay momentos que se aproximan a una profesionalización a través de programas y cursos de actualización, estos son insuficientes. Por ejemplo, en el terreno de la enseñanza de la Geografía, los docentes afrontan otro problema: el rezago curricular con relación a otras disciplinas. Es decir, tienen poca presencia en los mapas curriculares a nivel bachillerato.

Por ejemplo, en la modalidad de bachillerato general, hay presencia con una materia obligatoria, y en algunos bachilleratos pertenecientes a las universidades autónomas como la UNAM, se encuentran dos asignaturas más como optativas. Sin embargo, otras modalidades, como el bachillerato tecnológico, y el profesional técnico y profesional bachiller, la asignatura de Geografía no aparece en la malla curricular.

Esto sin duda, repercute en los geógrafos docentes que buscan otros espacios laborales. Por otra parte, la enseñanza de la geografía en este nivel es desplazada y relegada, convirtiéndose en una asignatura con poca trascendencia. El desplazamiento se observa tanto para los docentes, como en los estudiantes de este nivel educativo, sobre todo en la relevancia social que se le atribuye a esta disciplina escolar.

Otro aspecto importante, que debo señalar alrededor de este planteamiento, son las perspectivas que tienen los estudiantes de Geografía de la UNAM. Si bien esta investigación no refiere a ellos, sino a los estudiantes de la MADEMS Geografía, si

---

<sup>5</sup> Programa creado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para docentes, con el objetivo de coadyuvar a la formación académica, principalmente para responder a las necesidades de capacitación en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), Acuerdo secretarial 447. Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior.

tiene un vínculo importante con este trabajo. Al respecto Loyola<sup>6</sup> (2016), propone que no se puede omitir el carácter histórico, contextual, discursivo, que permita mirar lo interno-externo, inclusión-exclusión del objeto de estudio.

En este sentido, subrayo este lugar, porque es la principal institución formadora de geógrafos a nivel nacional, también, por la relevancia que tiene en la docencia (directa o indirectamente). En segundo momento quiero resaltar otro punto, las modificaciones que se realizaron en el programa de la licenciatura de Geografía UNAM en el año 2008. El impacto que tuvo en los estudiantes estuvo relacionado con la reducción de un año de formación, y una excesiva oferta de asignaturas optativas. Esto, generó una disminución de dos asignaturas relacionadas con la docencia. Asimismo, se observa que los estudiantes y egresados de Geografía de la UNAM, tienen poco interés en torno a la enseñanza de la Geografía principalmente por bajos salarios, y la posibilidad que ofrece la Geografía para insertarse en otros campos de especialización.

No obstante, cuando egresan de la licenciatura, uno de los primeros trabajos que encuentran, es la docencia. Por lo que, en el campo laboral actual, se requiere de una formación en docencia. Señalo a detalle esto último porque que el 80 % de mis sujetos de investigación provienen de esta licenciatura en Geografía (UNAM).

Por consiguiente, es un antecedente importante que incide en los trayectos formativos de los estudiantes de la MADEMS, de ahí, la importancia de mencionarlo. Además, estos párrafos sitúan el contexto problemático de un territorio emergente de investigación que no solo mira un horizonte interno, también observa el umbral que lo delimita, es decir, las relaciones que se configuran dentro y fuera del territorio.

Dicho lo anterior, esta investigación se desarrolla en el programa de MADEMS con especialidad en Geografía. Este programa forma parte de los 41 posgrados que oferta actualmente la UNAM. La característica principal de este posgrado, es la

---

<sup>6</sup> Este posicionamiento del autor corresponde a la perspectiva del Análisis Político de Discurso (APD), como recurso de investigación.

profesionalización docente en geógrafos que desarrollan su práctica en planteles de bachillerato a nivel nacional.

Hay que señalar que la MADEMS Geografía aparece en el año 2015. No obstante la MADEMS como programa de posgrado en otros campos de conocimiento<sup>7</sup> inició en el año 2004. Por consiguiente, la MADEMS Geografía como campo de conocimiento específico aparece once años después en la profesionalización docente ante los retos actuales de la Educación Media Superior.

En este contexto específico, el 70% de los estudiantes de la MADEMS fungen como docentes que enseñan en el nivel medio superior, tienen una formación como geógrafos, o vinculada con el campo de la geografía. Por lo que, prevalece una tendencia hacia el distanciamiento entre lo educativo y lo disciplinar que limita y desfavorece sus procesos de formación con relación al ser docente de geografía en el nivel medio superior.

Sin duda, detrás de los procesos de formación docente en geógrafos de nivel medio superior, hay un horizonte de posibilidades para la investigación. Situar a los estudiantes de la MADEMS en el campo de la Geografía, coloca un discurso pedagógico en el terreno de la historicidad, de los procesos de formación, de un sentido de acontecimiento, y también, de un registro de dificultades (Gómez ,2002; Buenfil, 2018).

---

<sup>7</sup> Los campos de conocimiento con los que inicia la MADEMS a partir del año 2004 son: Biología, Ciencias Sociales, Español, Filosofía, Física, Historia, Matemáticas y Química.

## **1.2 Estado del arte, una ruta hacia un contexto problematizador. La frontera disciplinar.**

Más allá de concebir el estado del arte como un acervo histórico o bibliográfico, el carácter artesanal representa para mí un ejercicio pedagógico. Comparto la idea de Gómez (2000), cuando señala que la construcción del estado del arte es un ejercicio pedagógico porque expresa una relación con el conocimiento y su entorno desde posicionalidades históricas.

Es decir, busco indagar las relaciones y discursos de prácticas investigativas relacionadas con el campo de la enseñanza de la geografía a nivel medio superior, cómo dichas articulaciones entretejen discursos, entre la teoría y la práctica, así como ángulos de lectura que me permitan identificar puntos de encuentro, pero sobre todo espacios discursivos que no han sido develados y construidos por los investigadores.

La inquietud por construir un estado del arte, nace ante la necesidad de buscar una ruta de exploración relacionada con mi tema y objeto de investigación. También, me ha permitido examinar trabajos académicos muy importantes que han apoyado el rumbo de este trabajo. Una de mis primeras ocupaciones se enfocó en una recopilación de textos de tipo electrónico, con el objetivo de problematizar. En ese sentido, la recopilación formalmente inició en el año 2017. La primera etapa consistió:

- Búsqueda electrónica principalmente artículos a través meta-buscadores, tales como: Redalyc, IRESIE, SCIELO.
- Búsqueda de tesis relacionadas con el campo de la enseñanza de la geografía en el nivel medio superior.
- Búsqueda de libros, asociados con la temática en el nivel medio superior.

Segunda etapa:

- Construcción de instrumentos para la recopilación de la información

- Discriminación de la información y vaciamiento con puntos principales, como, contexto, enfoque, teorías, metodología.

Tercera etapa:

- Ubicación contextual, nacional, internacional, regional y/o local.
- Puntos de encuentro y conformación de ejes
- Discusión, vacíos y posibles rutas de acción.

Uno de los libros importantes, fueron los estados del conocimiento que realiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). En ellos, encontré las aportaciones y tendencias de campos y líneas de investigación, así como problemáticas emergentes.

Desde esa mirada el estado del arte se convierte en un espejo retrovisor de la investigación, porque volvemos a mirar y realizamos otra lectura, lo cual permite redefinir la ruta, y/o encontrar nuevos elementos para la investigación. De acuerdo con Londoño, Maldonado y Calderón (2014) es una forma vinculante que apoya otras estrategias de investigación. En ese sentido, hay un proceso de comparación, en cuanto a campos educativos en diversos contextos. La lectura exhaustiva en el estado del arte, ayuda a examinar y comparar metodologías. Sin embargo, este avance lo organizo en los siguientes ejes de análisis:

### **Ejes de análisis**

- **Eje 1.- Formación docente, área específica: *Formación docente en MADEMS.***
- **Eje 2.- Enseñanza de la Geografía, área específica: *Enseñanza de la Geografía en MADEMS.***

En cuanto a este primer eje fundamental, lo posiciono como un elemento que debe aún ser recuperado, situado y nuevamente articulado desde la pedagogía, un tópico que desde el punto de vista de la autora Ducoing, (2012) la formación, parece que ha sido desplazada y apropiada por diversos actores, como los organismos internacionales.

## **Eje 1. Formación docente, área específica: *Formación docente en MADEMS.***

Desde esa perspectiva, la formación docente y en el área de la MADEMS, en primera instancia, encontramos referentes de corte de problematización. Zorrilla (2015) argumenta, a través de sus publicaciones, la complejidad del subsistema de nivel medio superior. Por ejemplo, en su libro “ *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias* ” refleja a través de dimensiones como cobertura, matrícula, infraestructura, desarrollos curriculares, demandas internacionales entre otros, los contrastes continuidades y discontinuidades del sistema.

Otro de los trabajos de Zorrilla (2010) en coautoría con Alcántara (2010), titulado *Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular*. Aporta un proceso interesante, la problematización recuperando las voces de los docentes de instituciones de Bachillerato de diferentes modalidades. Además, incluye profesores que estudiaban Madems, casi todos pertenecientes en especialidad en Biología, pero laborando en contextos diferentes como el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) UNAM y Colegio de Bachilleres (Colbach) plantel 12 Nezahualcóyotl.

Por su parte, López y Tinajero (2009) también, recuperan la visión de los docentes ante la reforma, los autores discuten el impacto de la reforma en términos curriculares y en modelo pedagógico sin la habilitación y capacitación, actualización de los docentes ante la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Retos que los docentes mantienen en la actualidad, e invita a tener un posicionamiento crítico de la nueva reforma. Para ellos, implicó cambios significativos ante el enfoque basado en competencias, por mencionar un aspecto de su investigación.

Otro de los temas relevantes que pude encontrar para este apartado, fue la formación de docentes en MADEMS a distancia. La tesis de Cruz (2012), además de interesarme por el posicionamiento epistemológico del Análisis Político de Discurso, me interesó mucho, por la integración del uso de las tecnologías de la Información y Comunicación y los procesos de formación. Además, recupera el

espacio de formación docente, respecto a su formación profesional. Considero relevante su investigación, por la manera de analizar el proceso de formación de los estudiantes de Madems a distancia, a través de la significación de la docencia.

Por un lado, encontré que la mayoría de las investigaciones se basan en formación docente en este nivel, y en específico en MADEMS, presentan acentuaciones por áreas de conocimiento. Por ejemplo, Barojas y Ramírez (2016) buscan identificar, desarrollar y evaluar estrategias de aprendizaje para estudiantes que tienen altos índices de rezago y deserción en asignaturas como física.

Por otro lado, encontré investigaciones en MADEMS distribuidas en áreas disciplinares, pero con temas relacionados a ejes transversales, como los procesos de lectura y escritura. Autores como Porfirio Moran Oviedo (2016), en su artículo *Despertar y encauzar con intención el gusto por la lectura y la escritura. Un imperativo de toda docencia*. Señala una implicación como docente y tutor de Madems con alumnos-maestros, y problematiza el problema de la lectura y la escritura en la formación.

En ese sentido, Solís (2015) problematiza las competencias que desarrollan los estudiantes de MADEMS en los textos académicos. Realiza un estudio de caso y da cuenta de los problemas de escritura. La finalidad es interesar a los docentes de todas las asignaturas en la escritura, lo cual, posibilita un pensamiento crítico. Es decir, analiza los procesos que tienen los estudiantes de MADEMS para desarrollar textos argumentativos.

## **Eje 2. Posiciones en torno a la Enseñanza de la Geografía.**

En cuanto al desarrollo de este eje, me gustaría comenzar con *Unwin* (1992) y su libro *The place of geography*, un autor que recuperé en mi tesis de maestría. Él hace una revisión histórica sobre la enseñanza de la geografía del siglo XX, 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. 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?

Señalo lo anterior, porque es evidente que hay una gran problemática en la enseñanza de la geografía escolar a nivel internacional y nacional en la actualidad. Lo que refleja *Unwin* (1992) en su aportación, es un proceso histórico que ha decantado y transitado en México. Desafortunadamente, las investigaciones (muy pocas en comparación a otras disciplinas escolares) centran su atención en el nivel básico.

Por un lado, me percaté de un campo poco explorado en investigaciones en torno a formación docente para la enseñanza de la geografía a nivel medio superior. Existe un vacío respecto a trabajos específicos, y es más evidente, aquellos relacionados con MADEMS Geografía. Ante ello, recurrí a buscadores académicos tales como: Redalyc, Scielo, IRESIE entre otros.

Encontré en el plano internacional, investigaciones relacionadas con la enseñanza de la geografía en Bachillerato con un enfoque didáctico de la disciplina y en general de las ciencias sociales. Asimismo, encontré trabajos enfocados en la integración de las TIC. Por ejemplo, Fombona y Vázquez (2017) retoman las tecnologías portátiles digitales como medio y oportunidad para trabajar con jóvenes el tema de geolocalización y realidad aumentada.

Desde mi punto de vista, es una mirada interesante respecto a la formación docente con énfasis en lo técnico-didáctico. Otra aportación desarrollada por Sánchez (2012), está enfocada en el uso de estrategias didácticas blendedlearning, para la enseñanza de la Geografía económica en bachillerato.

Por otro lado, en un contexto nacional, encontré las aportaciones históricas sobre la enseñanza de la geografía en México, con Castañeda (2006). Sin embargo, centra su análisis en primaria y secundaria, sin profundizar en el nivel medio superior. De manera específico relacionado con MADEMS Geografía, recuperé las primeras tesis de egreso. Considero relevante señalarlas, porque fungen como las primeras rutas disciplinares de este programa. La primera de ella, elaborada por Cano (2017) integra el uso de las TIC aplicando y diseñando una WIKI para el aprendizaje de Geografía política.

Finalmente, otra de las aportaciones de MADEMS Geografía, es el estudio de caso que realizó Flores (2017) para la enseñanza de la Geografía humana. El trabajo, tiene un posicionamiento singular respecto a la tesis anterior, porque recupera el estudio de caso como estrategia didáctica, incluso, da un seguimiento interesante. Sin embargo, el enfoque no permite problematizar por el contenido instrumental de la propuesta.

Cabe señalar, que el desarrollo de estos dos ejes de análisis me permite ubicar algunos referentes epistemológicos y metodológicos. Si bien esta investigación, no se dirige analizar las tendencias sobre los objetos de estudio, en lo particular, permite señalar los posibles enlaces con categorías intermedias de la investigación.

### **1.3 Justificación.**

La importancia de esta investigación se basa en un territorio poco explorado desde el campo de la pedagogía y la geografía. Si bien, hay investigaciones relacionadas con la MADEMS, hasta el momento, no hay un enfoque que aborde este tema de manera particular en el campo de conocimiento de la Geografía. Mi inquietud por contribuir en esta discusión responde a un conjunto de reflexiones relacionadas con lo que implica ser docente de Geografía.

De tal manera, que esta investigación me permite tener un dialogo reflexivo, y permanente, entre campos aparentemente situados en la enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior. Esto es importante, porque en diversas ocasiones, se asume esta relación de manera automática, sin tener debates en diferentes dimensiones de análisis. Además, busco actualizar un mapa que describa nuevos territorios emergentes de formación, y no solo eso, que tenga la posibilidad de mostrar una lectura interpretativa-analítica, capaz de aportar discusiones tanto en lo educativo como en lo geográfico.

Me interesa resaltar la posibilidad que tiene esta investigación, en analizar aquellos momentos interrelativos, contingentes, relacionados con la toma de decisiones, y que finalmente son trastocados en lo sujetos. Es decir, modos de actuar frente a los retos que se presentan en su proceso de constitución como sujetos en falta. En este sentido, de acuerdo con Buenfil (2018), implica situar y develar el terreno de la formación como movilizador de dimensiones, cognitivas, afectivas, políticas, éticas, entre otras.

También, señala Gómez (2002), hay que reconocer tanto las dificultades que los estudiantes presentan para potenciar sus horizontes, principalmente en espacios de formación particulares, como los sujetos con múltiples posibilidades para afrontar diversas problemáticas en diferentes espacios sociales y culturales.

Esta investigación, también contribuye a recuperar la importancia de enseñar Geografía en el nivel medio superior a partir de la misma disciplina. La Geografía a través de los procesos de enseñanza, desarrolla y promueve en los estudiantes, maneras de acercarse a la realidad, posibilita analizar espacios-territorios, fomenta pensamientos críticos-reflexivos y permite la construcción de ciudadanía, solo por mencionar algunos aspectos. Así pues, el carácter histórico de esta disciplina escolar, y la aportación de saberes geográficos dentro y fuera de clase, exige estar dentro de planes y programas en este nivel educativo. Asimismo, esta investigación describe procesos de articulación y rearticulación que los estudiantes realizan en su trayecto de la MADEMS.

En el campo de lo geográfico, el estudiante desarrolla una serie de elementos teóricos-prácticos, con el objetivo de integrarlos a su campo laboral, más allá de la instrumentalización o tecnificación de su práctica de la enseñanza, tiene la posibilidad de ser un referente para la transformación de sus prácticas educativas, dentro y fuera del aula. Y en la integración de lo educativo y geográfico, el estudiante de la MADEMS Geografía, puede integrar métodos, técnicas e instrumentos de investigación que permitan generar conocimiento en el campo de la docencia.

En el caso de la MADEMS Geografía, aportar herramientas y posibilidades de intervención para la mejora del programa. Finalmente, hay una posibilidad de exponer y difundir los resultados de esta investigación con docentes y responsables de este campo de conocimiento. Se espera que pueda contribuir en discusiones disciplinares y educativas dentro de esta maestría. Por lo tanto, no busca generar un programa prescriptivo, sino, ofrecer una apertura a futuros proyectos de intervención o investigación desde la entidad de la MADEMS Geografía.

En ese sentido, esta investigación requiere desedimentar los procesos de formación de los estudiantes, para dar cuenta sobre lo que significa ser docente de Geografía en la MADEMS. De acuerdo con Gómez (2002), y su posicionamiento entre el discurso epistemológico y pedagógico en el terreno de la formación; el espacio de lo educativo puede articular y reconfigurar nuevos horizontes históricos, con

perspectivas abiertas, con nuevos sentidos y construcción de lenguajes pedagógicos, es decir, generar nuevas formas de relacionarse con la realidad.

#### **1.4 Objetivo de investigación.**

El objetivo general de la investigación es analizar las significaciones que construyen los estudiantes de la MADEMS Geografía con relación al ser docente, a través de sus procesos de formación desde lo educativo y lo disciplinar que posibilita la enseñanza de la Geografía a nivel medio superior.

#### **1.5 Preguntas de investigación.**

¿Cuáles son las significaciones que construyen los estudiantes de la MADEMS Geografía (2016-2021) con relación al ser docente, a través de sus procesos de formación desde lo educativo y lo disciplinar que posibilita la enseñanza de la Geografía a nivel medio superior?

Interrogantes derivadas de la pregunta central:

¿Qué interpela a los docentes relacionados con el campo de la geografía de nivel medio superior para interesarse en una maestría de carácter profesionalizante?

¿Qué tipo prácticas discursivas desarrollan los estudiantes de la MADEMS Geografía que promuevan puntos de encuentro entre lo educativo y lo disciplinar?

¿Qué significa ser estudiante de MADEMS Geografía?

¿Qué identidad construyen los estudiantes de la MADEMS Geografía?

## **1.6 Marco de referencia teórico-metodológico.**

En este segmento de la investigación pretendo hacer uso de herramientas teóricas y metodológicas, a partir de un diálogo entre los referentes conceptuales. Una dimensión inicial es la noción de formación, posteriormente se aborda la formación docente, la formación profesional y profesionalización en el campo educativo. Por última dimensión, la articulación metodológica que sustenta la posición de este trabajo a través de la perspectiva del Análisis Político de Discurso (APD).

Por otro lado, no quiero dejar de señalar que este apartado no queda exento de otras lecturas, es decir, es una lectura para el ejercicio de interpretación (Buenfil, 2019). Sin embargo, la tarea de problematización elaborada con anterioridad, me permite construir un terreno argumentativo con puntos nodales en relación al ser docente de Geografía de la MADEMS.

El posicionamiento de esta investigación sostiene una reflexión pedagógica sobre lo educativo. En este sentido argumentativo, señala Pontón (2011), la tradición alemana forma parte sustancial de lo educativo, porque a través de la reflexión de sus prácticas y dimensiones (moral, política, institucional, entre otras), remite al debate teórico de esta visión pedagógica.

Por su parte Rojas (2005), coloca el carácter histórico de esta tradición en el sentido de articulación. Es decir, pone de manifiesto una historicidad caracterizada por vínculos en áreas como filosofía, humanidades y estética, adquiriendo un enfoque articulador para el pensamiento pedagógico. Me instaura en el posicionamiento, donde lo educativo alude a la formación del sujeto desde sus registros que marcan un antes y un después en su constitución como sujeto. De ahí la importancia de considerar lo anterior como un posicionamiento y un punto de partida para problematizar la formación con relación al ser docente en MADEMS Geografía.

Los escenarios que presentan los estudiantes en torno a su formación son diversos, tanto institucionales, como laborales. Son territorios poco explorados desde la pedagogía y la geografía, por tanto, configura una frontera y una zona interdisciplinar. Este sentido articulador, me remite en el emplazamiento del APD, por la naturaleza del objeto y el entramado teórico de la investigación.

### **1.6.1 La noción de formación: primeras coordenadas.**

La noción de formación implica reconocer la multiplicidad de significados que aluden en torno a este concepto. Hablar de nociones, obedece a un reconocimiento de una complejidad teórica, en la polisemia, derivado de las rupturas y posiciones de una temporalidad e historicidad. Abordar la noción de formación destaca la configuración de un discurso asentado en tradiciones filosóficas, desde la práctica y desde las posiciones de los sujetos, o colindantes (Ducoing, 2003).

En este caso, las primeras coordenadas las recupero principalmente con Navarrete (2013, 2016), porque considero que el registro que realiza respecto a la palabra formación, es una propuesta ontológica que me permite comprender lo histórico y lo discursivo. La autora identifica tres órdenes de significación, la constitución física y material, lo relacionado al conjunto de objetos y sujetos, y el desarrollo intelectual-profesional.

El primero, se encuentra ligado a las ciencias naturales, es decir, un ámbito físico-material de formación de rocas en una perspectiva geológica. Por lo que, la exterioridad es preponderante para la constitución de objetos materiales-naturales. El segundo orden está relacionado con la formación de conjuntos representados por objetos o sujetos, por ejemplo, formación militar, afiliación política, entre otros grupos. Y el tercero, alude a lo intelectual-profesional, a diferencia de los anteriores, se caracteriza por una actuación intencional autónoma, y por la formación institucional como es la escuela. Además, está asociada con la capacitación en lo profesional.

Por un lado, la autora argumenta que la noción de formación, y la multiplicidad de significados, también se trasladan a distintas disciplinas. Se observa que las disciplinas relacionadas con lo físico-natural recuperan el significado de la exterioridad, mientras que disciplinas relacionadas como la filosofía o pedagogía, apuntan a los procesos internos de los sujetos.

Por otro lado, desde la perspectiva de los teóricos, iniciando con los filósofos (Sócrates, Platón y Aristóteles), la autora argumenta, una posición inicial: la preocupación de la formación en la práctica, en otras palabras, situar la formación del hombre, en temas como ciudadanía, ética, filosofía entre otros. Por otra parte, la misma autora realiza otro registro desde los teóricos del siglo XVIII que pertenecen a la corriente alemana, Herder, Goethe, Humboldt, Kant, Hegel y Gadamer.

En este registro, Herder, Goethe y Humboldt coinciden en un sentido de realización humana. Aquí la postura de Gadamer (1993) y Navarrete (2016) respecto a Herder (1744-1803), coinciden que es uno de los precursores que reflexiona sobre la formación (Bildung). Por tanto, el concepto de formación vinculado con la cultura, significa el sentido de disposición del hombre capaz de potenciar sus capacidades naturales.

Goethe (1749-1832) “insiste en la idea de que la naturaleza humana está sometida a la metamorfosis como principio evolutivo” (Navarrete, 2016: 42), y por ende, es un principio integrador, universal. Por su parte, Humboldt (1767-1835), hace una diferencia entre formación y cultura, en este caso, la formación para él, es la comprensión teórica, y la voluntad práctica. En ese sentido, la formación es una responsabilidad del propio sujeto en todo momento. Kant (1724-1804) señala la actuación del sujeto a través la cultura como capacidad o disposición natural, así como acto de libertad. Por su parte Hegel (1770-1831) recupera la idea kantiana de las obligaciones de sí mismo de los sujetos, pero argumenta la idea de formarse y formación. Ellos fueron desde el siglo XVIII quienes sentaron las bases el concepto de formación como elemento del pensamiento intrínseco de las ciencias del espíritu (Gadamer, 1993).

Finalmente, Gadamer, menciona (1993:40) “En la formación uno se apropia por entero de aquello en lo que y a través de lo cual uno se forma”. Con ello, el sentido hermenéutico de la formación va más allá de integración de capacidades, donde nada desaparece, es decir, el cultivo de estas mismas, es un medio para el logro de un fin. Estas dos dimensiones: desde la formación teórica asociada al aprendizaje, y la formación práctica en el hacer, considera un concepto histórico por el posicionamiento de los procesos sociales.

Otra mirada que permite relacionarla con la noción de formación, es el horizonte del *sentido del ser* que propone Heidegger (2018). El interrogarse como sujeto expresa momentos transitivos hacia una meta. Si consideramos la pregunta como un medio para un fin, puede determinarse teoréticamente y traducirse en conceptos. Si se considera como un verdadero preguntar, por ejemplo, *qué es el sentido del ser*, se convierte en una disposición (Heidegger, 2018). Es decir, la disposición del sujeto supone no solo un acercamiento y/o dominio de conceptos fundamentales, sino que posibilita diferenciar la indagación en diferentes niveles de interrogación por la precariedad al dar respuesta a ellas.

Es ahí donde el sujeto pone de manifiesto su relación como ente en la naturaleza, en el sentido de pertenencia y existencia, lo *ontológico*. Y lo *óntico*, refiere a su relación del sujeto como ente (permeado por conceptos) en el modo de conducirse con relación a otros entes, *el ser ahí*. Por lo tanto, el *ser ahí* mantiene una relación implícita (ontológica) por su relación con el ser, es decir su existencia (Heidegger, 2018). Es decir, en ello reside la comprensión de la existencia del ser.

Este posicionamiento, cuestiona la existencia del ser y en específico el *ser ahí*, por ende, posibilita la modificación del ser. Recuperar lo ontológico y lo óntico en la noción de formación permite comprender la existencia del sujeto en procesos que lo constituyen como un ser único, con la posibilidad de dar cuenta su modo de actuar y comprender el mundo. El sujeto es consciente de su propia realidad por lo que puede mirarse a sí mismo y reflexionar sobre el sentido del ser y el ser ahí, es donde se recupera la noción de Dasein de Heidegger (Ducoing, 2000).

En la mirada intelectual y profesional, considerar la *formación* como parte de una dimensión analítica, implica reconocer un desarrollo personal inherente en los sujetos, que con sus discursos denotan esa capacidad de aproximación en sus trayectos personales. Además, como noción sitúa diferentes modos y momentos histórico-conceptuales, con miradas analíticas que establecen puntos de encuentro de articulación.

Es relevante señalar, el carácter abierto de los sujetos porque permite el acceso de los procesos de formación con sus diversos matices. Gómez (2002) plantea la construcción de formas de razonamiento que posibilitan una relación entre el conocimiento y la realidad. Es decir, se asume un carácter relacional. En ese sentido, considerar el concepto de formación como construcción permanente, significa recuperar la visión desde lo contingente, como construcción permanente e incompleta en diferentes espacios, dentro y fuera de lo institucional (Navarrete, 2016).

Lo contingente, de acuerdo con Laclau y Mouffe (2004), alude a un tipo de intervención requerida por una respuesta a situaciones concretas de un desarrollo histórico, con características que demandan una alternativa a una crisis. Es decir, la presencia de la contingencia en los sujetos, significa considerar un sujeto en falta que requiere formarse y objetivarse a través de articulaciones y prácticas discursivas con un sentido de formación permanente, modificando su identidad.

### **1.6.2 La formación docente como campo específico en la educación.**

La formación docente, como campo específico en la educación, es quizá uno de los conceptos articuladores con mayor frecuencia recurrentes en espacios de problematización. Posiblemente, relacionados con las tendencias y espacios de intervención. Por ejemplo, en el campo de la problematización, la formación docente desde la perspectiva sociología crítica de Popkewitz (1998) muestra un registro histórico de tensiones relacionado con los modos de pensar y actuar de sujetos vinculados con estructuras, socialización y prácticas de enseñanza.

En ese sentido, este tipo de formación, busca fomentar y desarrollar en los docentes, habilidades antes, durante y después de su práctica. De esta manera, se registra una acentuación en el entrenamiento relacionado con currículum y evaluación, aunado a lo administrativo. En la actualidad, no se reconoce un destinatario, o remitente educativo, tampoco se puede completar la ecuación “lo comprendo+ lo puedo hacer+ me preocupo por eso =capacidad” (Popkewitz, 1998: 63).

Es decir, hay una injerencia de la formación, Aguerro (1998) señala que este tipo de formación, se fomenta en las instituciones ante las dificultades que presenta: rupturas entre la teoría versus práctica, la formación pedagógica versus la formación sustantiva. De tal manera, la formación docente es un proceso que involucra a los sujetos dentro y fuera del aula. Por su parte, Gimeno (1990) y Pérez (2008) argumentan que la formación del profesorado, no solo radica en la adquisición de destrezas y conocimientos provenientes de una comunidad científica, también, existe la posibilidad de fundamentar y construir su práctica de la enseñanza con una actuación intelectual y ética.

Al respecto, Hargreaves (1998) plantea que el docente debe aprender a desarrollar habilidades, por ejemplo a enseñar; siempre y cuando esas herramientas sean adquiridas con la práctica en espacios reales. Además, el docente en formación debe prepararse en el aspecto emocional y recibir pocas o muchas satisfacciones. Asimismo, debe desarrollar habilidades que demande el contexto escolar: sociales, técnicas o instrumentales.

La formación docente como proceso, es un elemento dinámico articulador, donde intervienen prácticas de enseñanza y aprendizaje. Es decir, los sujetos se constituyen en la práctica, en el oficio docente. Por tanto, la formación docente, nunca se encuentra aislada de una práctica o de prácticas sociales. Es decir, son las relaciones pedagógicas que trascienden a prácticas sociales, más allá de la escolarización (Saavedra et al., 2005).

La formación docente, como campo específico de la educación, implica dar cuenta de aquellos procesos que construyen y reconstruyen los sujetos. Es decir, maneras de actuar, adquisición de técnicas y habilidades en contextos educativos, (dentro y fuera de espacios de escolarización). Finalmente, evoca un compromiso consigo mismo, y con los demás sujetos educativos.

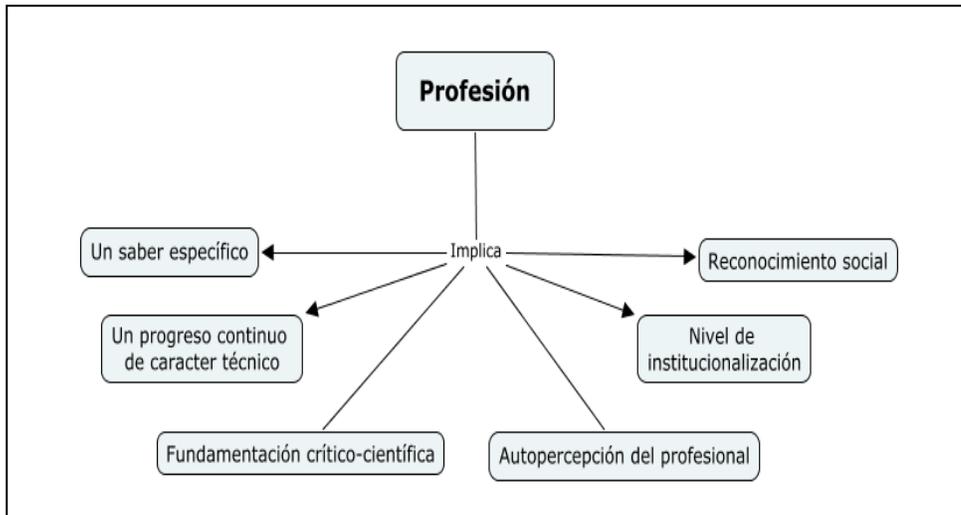
### **1.6.3 La formación profesional y la profesionalización docente: algunas discusiones en el campo educativo.**

El ejercicio profesional en el campo de la educación, demanda una apertura y un cambio acelerado en cuanto a procesos formativos continuos y específicos. Tal es el caso de la formación profesional y la profesionalización docente. En ese sentido, hay que señalar que la profesión se relaciona con el desarrollo histórico de la formación docente. En otras palabras, las prácticas instauradas en sociedad antes de la modernidad, permite analizar el tránsito del oficio docente a la profesión, y posteriormente a una profesionalización.

El sentido de la formación profesional, se remonta al momento histórico de la modernidad. La conceptualización y surgimiento de las profesiones, radica en saberes especializados, división del trabajo y auge tecnológico-científico. Con ello, la profesión de la educación se vincula con un cuerpo de conocimientos y saberes que desplazan la docencia hacia la investigación (Aguirre, 2001).

La adquisición de un saber específico, es uno de los principales rasgos que sustentan una profesión. Asimismo, es un conocimiento que se ha construido en una comunidad específica, con posibilidad de apropiación, ejecución y/o utilización. De manera que adquiere particularidades y, se diferencia de otra profesión. Asimismo, el proceso continuo de conocimientos técnico e instrumental, provoca una evolución en tiempo y espacio. Es decir, contribuye a su permanencia respondiendo a las necesidades actuales de la sociedad. Al respecto, en el siguiente esquema, se describen algunos elementos que sustentan la formación profesional, y que en ocasiones, no son discutidos en este campo.

## Esquema 1. Rasgos que caracterizan a la profesión



Elaboración propia con base en Fernández (2000)

En cuanto a la fundamentación técnica científica, son procesos de legitimación en la conformación comunidades que sustenten el proceder como disciplina, es decir método y/o métodos científicos, no solo desde la práctica sino, también desde lo teórico, de esta manera, desarrolla el quehacer investigativo de la misma profesión. Otro de los rasgos que señala Fernández (2000), es la autopercepción del profesional con relación a lo que hace. En ese sentido, se identifica con otros en igualdad de rasgos y circunstancias, por tanto, es reconocido por una comunidad y que desarrolla sus mismas prácticas. A nivel institucional, tiene un grado de cohesión social y refuerza la pertinencia. Finalmente, el reconocimiento social refuerza el grado de aceptación e importancia en sociedad.

Desde esta perspectiva, las imbricaciones conceptuales entre profesión y formación profesional, resignificaron el proyecto de modernidad. Un lugar donde las profesiones sintetizan el saber acumulado, y por consiguiente, se vuelve homogéneo, a diferencia de un saber artesanal. En ese sentido, las profesiones acompañadas de una formación profesional orientan una preparación para el desempeño y práctica de la disciplina, aludiendo a una certificación y por ende, una formación profesionalizante (Navarrete, 2016).

La formación profesional en el campo educativo, implica desarrollar un cúmulo de conocimientos y saberes específicos. Asimismo, el docente puede adquirirlos no solo en la parte inicial de preparación, sino como desarrollo profesional continuo. Desde la perspectiva de Hargreaves (1998), no basta con recibir cursos de actualización, talleres o recolección y trabajos escritos, se requiere un compromiso docente para seguir aprendiendo y mejorando su actividad profesional. Esta perspectiva del autor, alude a una forma distinta para contrarrestar lo que él denomina intensificación laboral.<sup>8</sup> En consecuencia, el compromiso docente está estrictamente relacionado con los límites de separación entre el tiempo laboral, personal y el trabajo.

La profesionalización es una actuación puntual delimitada, es una demanda social, laboral-institucional y/o personal. La profesionalización, implica una movilización de acciones y tareas del sujeto, generalmente técnicas, asociadas a la construcción y/o modificación de identidades profesionales (Lang, 2010). En ese sentido la profesionalización docente en la educación, involucra nuevas formas de intervenir en la realidad.

Por lo anterior, el debate en torno a la profesionalización docente, también repercute en la construcción de identidades. En este caso, las identidades profesionales responden a una movilidad interna de los docentes, sin omitir políticas y organizaciones que constantemente se encuentran en el sistema educativo (Lang, 2010). Es decir, la profesionalización contribuye en los procesos de adaptación de los docentes frente a las demandas sociales del sistema educativo. Sin embargo, en muchas ocasiones estas adaptaciones obedecen a la lógica de competitividad, inclusión y exclusión. Así, el debate transita hacia los docentes en su práctica en el aula, en la comunidad científica y en su profesión.

---

<sup>8</sup> La categoría de intensificación desde el punto de vista de Hargreaves (1998) se encuentra relacionada con el principio de profesionalización del docente como figura laboral. Aquí problematiza la ampliación del rol del docente y los procesos de erosión de privilegios laborales que sufren los docentes. Se refiere a su tiempo de descanso, control y participación en la enseñanza.

## **1.7 Perspectiva metodológica, Análisis Político de Discurso, coordenadas analíticas en la constitución de sujetos sociales.**

Mis referentes conceptuales y metodológicos que sustentan esta investigación se ubican en el Análisis Político de Discurso (APD) desarrollado por Laclau y Mouffe (1987) y en específico, en el análisis de lo educativo, recupero a Buenfil (2011). Recupero esta perspectiva de investigación porque me permite analizar lógicas de intelección en torno a territorios interdisciplinarios; emplazamientos de observación, pero sobre todo, sustenta mi posicionamiento desde el plano de la articulación.

En primera instancia esta perspectiva posibilita analizar la realidad desde la noción de discurso, como el eje principal de la discursividad:

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, pág. 10).

Debo señalar que el posicionamiento de esta investigación no se ubicará en la estructura del lenguaje, más bien, en un carácter social de los discursos abiertos, susceptibles de ser trastocados por la realidad que viven los sujetos. En ese sentido, a través del discurso, permite analizar la posición del sujeto, mediante un carácter relacional y diferencial capaz de construir significados.

Cabe resaltar que el discurso no es elaborado por él mismo, sino constituye una posición, esto significa el acceso para el reconocimiento de un discurso a través de prácticas sociales (Buenfil, 2011). La perspectiva de Análisis Político de Discurso, me posibilita recuperar una caja de herramientas con categorías conceptuales, tales como: territorio, frontera, interpelación, antagonismo, dislocación, contingencia, lo político y hegemonía. Del mismo modo, la construcción de categorías intermedias, son otro medio de acercamiento que me permite da inteligibilidad entre concepciones generales y descriptivas de la realidad (Saur, 2008).

En ese sentido, lo inteligible significa hacer visible procesos de constitución de sujetos situados en un contexto histórico y social de las prácticas educativas. Es decir, se reconoce una herramienta de posibilidades para analizar las significaciones de los sujetos a través de las prácticas educativas. Este tipo de prácticas, se convierten en prácticas sociales porque forman parte de procesos que constituyen al sujeto, en específico, un sujeto educativo, múltiple y diferenciado (Buenfil, 1993).

Finalmente, implica caracterizar a los sujetos a través sus prácticas discursivas. Es decir, aquellas que emanen un discurso hablado y extralingüístico más allá de lo escolar. Considero que la articulación disciplinaria y conceptual, que más adelante se aborda, forma parte de elementos ontológicos<sup>9</sup> que permitirán analizar los discursos a profundidad de los sujetos asentados en tradiciones de pensamiento.

Por otro lado, la perspectiva de Buenfil (2011) de lo político, como imbricación de lo social, me permite tener otra herramienta de intelección. Sin embargo, debo resaltar la historicidad, como elemento importante en la noción de discurso. En ese sentido, la historicidad se articula en torno a la noción de discurso en tres dimensiones.

De acuerdo con Buenfil (2011, pág.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 APD desde (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, E., 1993, 2006), y la perspectiva de Buenfil (2011, págs. 24, 25) tiene otras características ontológicas que desde mi punto de vista deben ser mencionadas:

---

<sup>9</sup> Al recuperar los elementos ontológicos, refiero al ser y en específico en el sentido del ser desde la postura de Heidegger, *El ser y el tiempo* (2018) así como la recuperación de Buenfil, (2011) *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*, que hace desde el sentido discursivo, como significación, desde una perspectiva ontológica discursiva e histórica.

- El (APD) reconoce que las interpretaciones del mismo discurso 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 construye u origina al discurso.

Por ello, la posible operacionalización de los conceptos teóricos apuesta por una metodología cualitativa articulado con el APD que se pretende desarrollar. Caber resaltar que esta perspectiva, me introduce en lógicas de intelección con relaciones entre los componentes del objeto, con la finalidad de comprenderlo e interpretarlo desde lo histórico-social.

## Esquema 2 Proceso de articulación y ajuste permanente (APD)

*Papel de la teoría en la investigación*



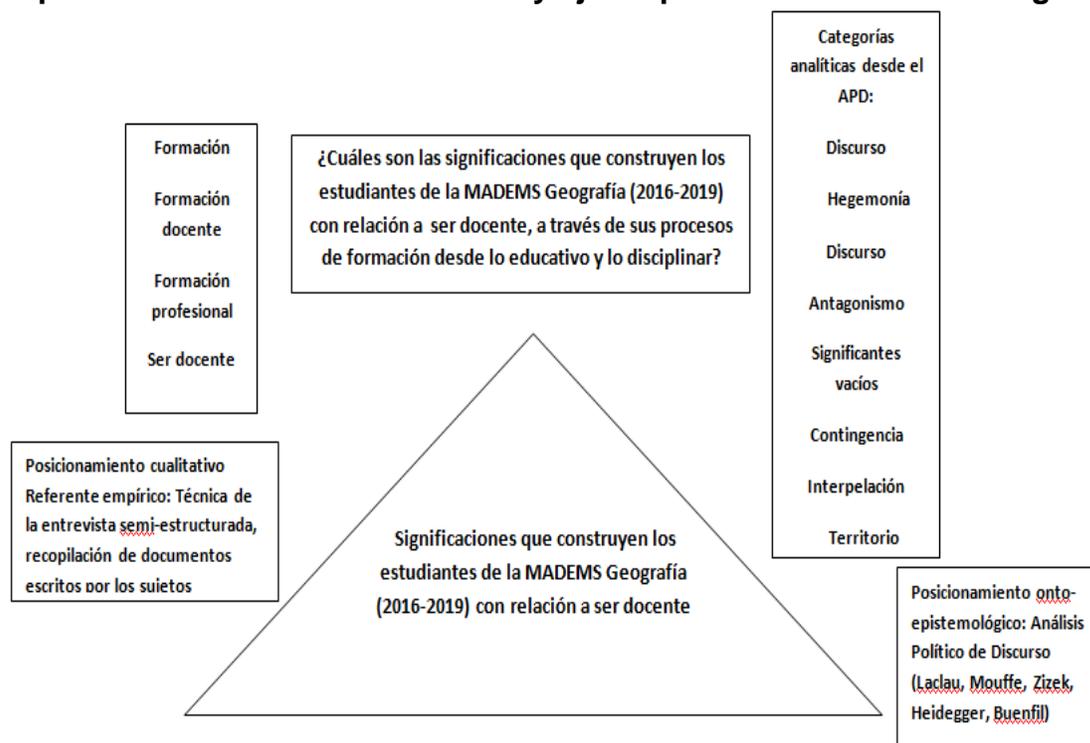
Fuente: (Buenfil, 2011: 36)

El primer ámbito 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; una articulación y una vigilancia epistemológica. El segundo, alude al referente empírico documentado en diversos soportes y códigos variados, como materiales impresos, videgrabaciones entre otras, con el propósito de procesarlo y analizarlo.

En el tercer ámbito, involucra las preguntas, producto de los procesos subjetivos del investigador. Esto significa, que el sujeto orienta su investigación a través de inquietudes y reflexiones con relación a su objeto de estudio.

De igual manera, esta investigación, busca establecer el nexo entre las dimensiones teóricas de dicho objeto y sus dimensiones observables. En el siguiente esquema, represento el proceso de articulación.

### Esquema 3 Proceso de articulación y ajuste permanente en la investigación



Elaboración propia

El esquema 3, registro los puntos principales de esta investigación. Por un lado, señalo el objeto, mi pregunta de investigación, mis referentes teóricos y mis referentes empíricos. Por otro lado, muestro mi posicionamiento metodológico y onto-epistemológico, que me permiten analizar las significaciones de mis sujetos. En ese sentido, los entramados de significación que configuran el mundo social, al igual que el discurso, son susceptibles de ser analizados (Granja, 2002).

### **1.8 Herramientas metodológicas.**

Cabe resaltar que el APD como perspectiva metodológica no radica en la exclusividad de estrategias para la recolección de información o tratamiento analítico, sino todo un proceso de articulación, y ajuste permanente en tres ámbitos: una dimensión teórica, el referente empírico y las preguntas del investigador (Buenfil, 2011). El objetivo es escudriñar y registrar, a partir de entrevistas, las experiencias de las personas y significados que les atribuyen (Taylor y Bogdan, 2013).

Mis sujetos a investigar fueron ocho estudiantes con características distintas, tales como: edad, sexo, experiencia docente, entre otras. Asimismo, con fines metodológicos, opté por dos estudiantes por cada una de las generaciones: 2016-2018, 2017-2019, 2018-2020 y 2019-2021. La diversidad de los estudiantes en cuanto a procedencia, trayectorias y formaciones, me permitió establecer el carácter histórico, discursivo y político que implica el ser docente de geografía en la MADEMS.

Analizar las significaciones con relación al ser docente de Geografía, me permite dar cuenta de procesos, implicaciones y sentidos que los estudiantes crean y desarrollan durante sus procesos de formación. Es decir, estos entramados de significación constituyen un devenir de los sujetos, configurando modos de actuar, modos de interpretar, y también con la posibilidad de resignificar sus prácticas.

Por un lado, pensar en lo disciplinar es aludir a los planteamientos que concierne a la Geografía, desde la relación con el objeto de estudio, (escuelas de pensamiento, corrientes) hasta saberes geográficos que forman parte de la disciplina. Asimismo, debates, diálogos y reflexiones del pensamiento geográfico que se configuran en el campo de la enseñanza de la Geografía.

Por otro lado, lo educativo refiere a un recurso de intelección, concerniente a la formación del sujeto. Es un registro amplio con escenarios dentro y fuera de espacios escolares, con dimensiones afectivas, cognitivas, políticas y éticas, situadas en el plano de la formación, es decir, lo que está implicado en la constitución del sujeto (Buenfil, 2018).

De esta manera lo educativo es un punto de anudación de esta investigación que me permite establecer un diálogo permanente con lo disciplinar. Así pues, pensar en este trabajo, significa dar cuenta de procesos inacabados, abiertos, con limitaciones, siempre con posibilidad de articular y tomar decisiones, es decir, procesos inherentes en la constitución de sujetos.

En ese sentido, mi acercamiento al campo fue por medio de la técnica de la entrevista, se realizaron ocho entre octubre de 2018 y marzo de 2019. La mayoría de los estudiantes colaboró con una actitud muy amable, excepto un egresado de la segunda generación, a quien no fue posible contactar, sin embargo se optó por otro estudiante. Este acercamiento fue posible en dos escenarios: laboral y universitario.

Se entrevistó a los estudiantes de este programa por medio de un guion de preguntas semiestructuradas. Posterior a ello, el tratamiento del referente empírico consistió en la transcripción de cada una de ellas, y para el proceso de sistematización utilicé la herramienta Atlas.ti. Asimismo, se empleó una nomenclatura, para identificar cada referente empírico ejemplo: 2G=significa segunda generación, M= Mujer H=Hombre, seguido de la Edad.

### Cuadro 1. Guion de entrevista

Antecedentes
Edad: _____ licenciatura: _____
Generación de licenciatura: _____
Fecha de titulación de licenciatura: _____
Generación de MADEMS Geografía: _____
Fecha de titulación de MADEMS Geografía: _____
Experiencia docente: _____ Experiencia en docencia a nivel medio superior _____
Previo ingreso, MADEMS Geografía
1- ¿Cómo te enteraste que existía la MADEMS Geografía? 2- ¿Cómo llegaste a la MADEMS Geografía?
Ingreso, MADEMS Geografía
3- ¿Por qué decidiste ingresar a la MADEMS Geografía? 4- ¿Qué expectativas tenías al ingresar a MADEMS Geografía?
Proceso formativo, MADEMS Geografía
5- ¿Cómo viviste tu etapa en la maestría? 6- ¿Qué dificultades encontraste en tu paso por la maestría?
Etapa final, MADEMS Geografía
7- ¿Cómo viviste tu última etapa en la maestría? 8- Después de tu recorrido en este programa ¿Cómo percibes la MADEMS Geografía? ¿Qué significa para ti?
Consideraciones Finales
Desde tu punto de vista... 9- Ahora, ¿Cómo enseñas Geografía? 10- ¿Por qué es importante que exista la MADEMS Geografía? Algo más que quieras comentar...

Elaboración propia

Un último proceso, consistió en examinar este referente para situar categorías empíricas y su relación con categorías analíticas. Desde luego, esta fase requirió dedicarle más tiempo, por la cantidad de referentes empíricos que fueron localizados. Sin embargo, la delimitación de la información, generó una ruta valiosa para el análisis a profundidad. Finalmente, se organizó el análisis en el capitulado para llegar a las conclusiones de esta investigación.

## **Capítulo 2. Maestría en Docencia para la Educación Media Superior- Geografía, implicaciones y territorios fronterizos.**

Este capítulo muestra el contexto problematizador de la MADEMS Geografía. Seguido de ello, hay un segmento relacionado con las problemáticas de la Educación Media Superior en México. Posteriormente, se describe este posgrado con sus antecedentes y elementos curriculares que lo conforman. Por último, hay un diagnóstico general y caracterización de los sujetos en este contexto.

### **2.1 La Educación Media Superior en México: un contexto problematizador.**

En el año 2012, la política educativa en México, implementó la obligatoriedad de la EMS. De acuerdo con la reforma al artículo tercero, publicado en el diario oficial de la federación en el año 2012, todos los individuos tienen derecho a recibir educación, primaria, secundaria y media superior. La reforma a este artículo incluye modalidades educativas para alentar el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura para el desarrollo de la nación (Diario Oficial de la Federación 2012).

En ese año, se reconoce el derecho a EMS por disposición constitucional y pretende garantizar una cobertura permanente para los jóvenes. El compromiso fue incrementar la oferta educativa, así como el financiamiento del gasto para este rubro. De acuerdo con las cifras del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) el 30 % de los jóvenes entre 16 y 17 años se encuentran fuera de la escuela y solo 7 de cada 10 estudiantes terminan en tiempo reglamentario. Por tanto, el rezago educativo de los jóvenes rebasan los 17 años. Asimismo, los jóvenes presentan un grado de vulnerabilidad para el abandono escolar (INEE, 2017).

El abandono escolar, se coloca como elemento central problematizador para este nivel educativo, por ejemplo, en el ciclo escolar 2015-2016 la tasa representó el 13.3% de la matrícula escolarizada y el 15.5% perteneciente de la modalidad mixta. Es decir, entre 600 y 700 mil jóvenes al año abandonan sus estudios en este nivel, en comparación del 0.5 y 4.4% en educación primaria y secundaria

respectivamente. Por lo que, el abandono escolar representa su nivel más alto en la EMS, a pesar de erradicar el proceso de selección, hace algunos años para ingresar a este nivel (INEE, 2017).

El problema es complejo, desde la conformación del mismo sistema y subsistemas, como problemáticas en currículum, interacciones pedagógicas, tutoría académica, y formación docente. De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, el plan de acción consiste en articular una educación a partir de la ciencia y desarrollo tecnológico para una sociedad más justa y próspera. La situación de vulnerabilidad y desventaja que presentan los niños y jóvenes para la permanencia y avance en sus estudios, requiere incrementar apoyos como la cobertura del programa de becas, especialmente para jóvenes de bajos recursos (DOF, 2013).

Son diversas las condiciones socioeconómicas de los jóvenes, en la mayoría de los casos, son asociadas con un abandono escolar. Por un lado, la desarticulación con el mercado laboral, pone en duda la pertinencia y relevancia de la EMS, así como, equidad en el acceso a la educación, disponibilidad en planteles y escasez de maestros. Por otro lado, son los problemas socioeconómicos que inciden en la continuación de sus estudios de los jóvenes. Asimismo, hay otros problemas: falta de interés, embarazos no deseados, violencia escolar y/o familiar, desintegración familiar, migraciones entre otras (SEP, 2017).

Sin embargo, Weiss (2018) señala, con datos de la Encuesta Nacional de Juventud, para el 42% de los encuestados, el abandono escolar se debe a causas escolares. Es decir, según el 15.9%, la escuela es aburrida, el 13.1% no quiso estudiar y el 9.6 % reprobó materias. La situación que presentan los jóvenes que viven en esta etapa escolar, se enfrenta la figura del docente de este nivel. En muchas ocasiones, el docente es relegado, ubicado en la periferia de un contexto, y en otros momentos es señalado como el principal factor del problema de la educación en México.

En contraste con los resultados de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media superior SEP (2012), el motivo principal de abandono escolar en los jóvenes es la falta de dinero con el 36.4%, mientras que el 7.2% considera más importante trabajar que estudiar. En cuanto a razones académicas y escolares, el 7.8% señala que le disgustaba estudiar y el 7.1% tuvo problemas para entender a los maestros. Sin embargo, entre las razones personales y familiares, destaca que el 23.8% de las mujeres se embarazó, tuvo un hijo y el 22.9% se casó.

En resumen, de todas las encuestas, se puede afirmar que las razones económicas y las razones personales-familiares son factores que más influyen en el abandono escolar, tal como se muestra a detalle en la siguiente tabla.

**Tabla Núm.1 Razones de abandono escolar de los “desertores”.**

Razones económicas	Razones académicas y escolares	Razones personales y familiares
36.4%: “Faltaba dinero en el hogar”	7.8%: “Le disgustaba estudiar”	1.1%: “Falleció un familiar”
7.2%: “Consideraba trabajar más importante que estudiar”	6.0%: “Le dieron de baja por reprobar materias”	1.7%: “Problemas con sus padres”
	7.1%: “Problemas para entender a los maestros”	1.0%: “Se cambió de casa”
	3.2%: “Turno distinto al que quería”	0.9%: “Baja autoestima” De las mujeres
	2.1%: “Expulsado por indisciplina”	23.8%: “Se embarazó y tuvo un hijo”
	1.3%: “La escuela quedaba muy lejos”	22.9%: “Se casó”

Fuente: Weiss, 2018, con base en ENDEMS, 2011, SEP-COPEMS, 2012.

Posicionar al docente como parte del centro del debate, implica resignificar su importancia en un sistema educativo que no se encuentra aislado de esas problemáticas. Es decir, el docente de este nivel resignifica su quehacer a través de

una práctica social articulada con una serie de elementos y recursos pedagógicos, propios de un proceso de formación y profesionalización. Sin embargo, la mayoría de ellos enfrenta un desplazamiento en su figura social e institucional.

Por un lado, de acuerdo con el informe 2015 en torno a los docentes en México, en el año 2014 se estimó que había 1 millón 475 mil 456 docentes, de los cuales 273 mil 939 corresponden al nivel medio superior. Cabe señalar que los docentes corresponden a los 24 subsistemas ubicados en el ámbito federal (17.65%), estatal (37.5%) autónomo (11%) y privado (33.9%). También, señala el lugar laboral que más ha crecido con el nivel más alto de profesores para nivel medio superior en la educación privada (INEE, 2015).

Por otro lado, en los últimos años se ha propiciado delegar la responsabilidad en el docente como parte de las causas del abandono escolar. En esta perspectiva, colocan al docente como co-responsable, sobre la percepción de los jóvenes respecto a la escuela como aburrida y/o detonante de reprobación. En particular, se necesitan investigaciones para analizar las prácticas educativas que desarrollan los docentes y alumnos, así como analizar los sentidos que construyen los docentes.

Pensar que un nuevo plan de estudios resolverá los problemas educativos, se corre el riesgo de ignorar estas prácticas reproductivas, porque limitan una comprensión vinculada con una visión educativa más allá de un sistema escolar, como lo es la trascendencia de una formación sólida de los futuros ciudadanos. La enseñanza media deberá contar con una estructura organizacional diferente y cambiar prácticas pedagógicas actuales (Zorrilla, 2008).

Asimismo, no se puede soslayar el rezago que viven los docentes que enseñan Geografía en este nivel educativo. Este rezago proviene de más de 10 años, pero la disminución y/o presencia en planes y programas no es exclusivo de este nivel, por ejemplo, en el nivel básico se ha reducido en los últimos 30 años. Sin duda, esto ha repercutido en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía para el nivel medio superior.

Por un lado, pierde relevancia la continuidad de una asignatura formativa, y por otro lado, aparece una brecha en cuanto a espacios educativos, formativos y laborales para los docentes y alumnos. Además, hay un distanciamiento del aprendizaje geográfico entre estudiantes que cursaron la asignatura y estudiantes que no tuvieron esa posibilidad. Quizá, esto repercute en la matrícula de la licenciatura en Geografía, principalmente, en las cinco universidades que la ofertan en el país. No obstante, el siguiente cuadro muestra el panorama que vive la presencia de la Geografía en secundaria como antecedente del nivel medio superior.

**Cuadro 2. La Enseñanza de la Geografía en Secundaria de 1985 y 2017 como antecedente para el nivel medio superior.**

<b>Años</b>	<b>Primer grado</b>	<b>Segundo Grado</b>	<b>Tercer Grado</b>	<b>Total de horas por semana</b>
1985	Geografía Uno (3 horas)	Geografía Dos (3 horas)	Geografía Tres (3 horas)	9 horas
1994	Geografía General (3 horas)	Geografía de México (2 horas)		5 horas
2006	Geografía de México y el Mundo (5horas)			5 horas
2011	Geografía de México y el Mundo (5horas)			5 horas
2017	Geografía de México y el Mundo (4 horas)			4 horas

Elaboración propia, elaborado a partir de la revisión de los programas de estudio de secundaria.

Por su parte, la enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior, no se encuentra alejada de la problemática en la disminución o ausencia en planes y programas. Es decir, su presencia como asignatura escolar en los últimos años,

también está relacionada con la complejidad de subsistemas educativos que presenta el nivel medio superior. En el siguiente cuadro se describe:

**Cuadro 3. Subsistemas de la EMS en México**

Educación Media Superior			
Centralizados del Gobierno Federal	Centralizados (SEMS)	DGETI	CETIS, CBTIS
		DGETA	CBTA, CBTF
		DGECyTM	CETMAR, CETAC
		DGB	CEB, PREFECOS, Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas
	Centralizados SEP	INBA	Bachillerato de Arte
			Bachillerato Técnico de Arte
	Desconcentrado	IPN	CECYT, CET
Otras Secretarías	SEDENA	Bachillerato Militar	
	SEMAR, SAGARPA, PGR, ISSTE.	Bachillerato Tecnológico, Profesional Técnico y Técnico Básico	
Descentralizadas de la Federación		CONALEP	Profesional Técnico-Bachiller
		CETI Guadalajara	Bachillerato Tecnológico
		COBACH México (CDMX)	Bachillerato General
Descentralizados de las Entidades Federativas	Coordinados por las Direcciones Generales de la SEMS (Federal-Estatal)	DGETI	CECYTE, EMSAD
		DGB	COBACH, BIC, EMSAD
Estatales	Coordinados por los Gobiernos Estatales (AEEs)		TELEBACH
			Preparatorias Estatales por Cooperación
			Bachillerato General y Tecnológico
			Profesional Técnico

Organismos del Gobierno de la Ciudad de México	Coordinados por el Gobierno de la Ciudad de México	Instituto de Educación Media Superior en la Ciudad de México	Bachillerato General
Autónomos		UNAM	CCH, ENP, Bachillerato a Distancia
		Universidades Autónomas Estatales	Bachillerato de las Universidades (General y Tecnológico)
Privados			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporadas a la SEP-DGB
			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporadas a los Gobiernos Estatales (AEEs)
			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporadas a las Universidades Autónomas
			Preparatorias/Bachilleratos particulares no incorporadas

(Morado, 2018)

La diversidad de los subsistemas, es uno de los elementos que contextualizan esta problemática con relación a la presencia o ausencia de la asignatura en este nivel educativo. Con ello, la interacción institucional entre subsistemas planes y programas de estudio definen una asignatura obligatoria y/o optativa (s). La problemática curricular que enfrenta esta disciplina origina un determinismo, así como interrogantes ¿por qué no aparece la asignatura de Geografía en los mapas curriculares de todos subsistemas? Por ejemplo, en la modalidad de bachillerato general, hay presencia con una materia obligatoria, y en algunos bachilleratos pertenecientes a las universidades autónomas (como la UNAM), se encuentran dos asignaturas más, como optativas. Sin embargo, otras modalidades, como el

bachillerato tecnológico, y el Profesional técnico y profesional bachiller, la asignatura de Geografía no aparece en la malla curricular. Esto sin duda, repercute en los geógrafos docentes que buscan otros espacios laborales. Por otra parte, la enseñanza de la geografía en este nivel es desplazada y relegada, convirtiéndose en una asignatura con poca trascendencia. El desplazamiento que se observa en la relevancia social que se le atribuye a esta disciplina escolar.

**Cuadro 4. La Enseñanza de la Geografía en el Nivel Medio Superior. Instituciones de menor y mayor presencia en planes y programas.**

<b>Grado</b>	<b>Instituciones</b>	<b>Materia</b>	<b>Organización de los programas</b>	<b>Horas por semana, bloques o unidad</b>	<b>Horas por año o semestre</b>
5to semestre	Bachillerato General	Geografía	5 Bloques	3 horas por semana	48
3er semestre	Colegio de Bachilleres	Geografía 1	1er bloque 2do bloque 3er bloque	10 10 12	32
4to semestre	Colegio de Bachilleres	Geografía 2	1er bloque 2do bloque 3er bloque	10 10 12	32
5to semestre	Colegio de Ciencias y Humanidades	Geografía 1 (optativa)	1ra unidad 2da unidad 3ra unidad	20 24 24	68
6to semestre	Colegio de Ciencias y Humanidades	Geografía 2 (optativa)	1ra unidad 2da unidad 3ra unidad	20 22 22	64
4to año	Escuela Nacional Preparatoria	Geografía	8 unidades	3 horas por semana	90
6to año	Escuela Nacional Preparatoria	Geografía Económica (Área 3)	10 unidades	3 horas por semana	90
6to año	Escuela Nacional Preparatoria	Geografía Política (Área 3) (optativa)	10 unidades	3 horas por semana	90

Elaboración propia, a partir de la revisión de los programas de estudio educación media superior.

El cuadro anterior, refleja una condición precaria de la enseñanza de la Geografía. Es decir, en muchas instituciones no se encuentra la asignatura en planes y programas, principalmente, en instituciones que ofertan un bachillerato tecnológico, por ejemplo: DGETI, DGETA, DGECyT, CETIS, IPN, entre otras. Incluso, algunos bachilleratos adscritos a universidades autónomas como la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX), no hay presencia en sus planes y programas.

Las instituciones en que tiene presencia la Geografía como asignatura son el Colegio de Bachilleres, y las que pertenecen a la UNAM: Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), así como la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Estas instituciones ofrecen asignaturas obligatorias y optativas, con un gran número de horas por semestre o por año, a diferencia de aquellas preparatorias que ofertan un bachillerato general con tan solo una asignatura obligatoria. Es decir, la presencia de la enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior en México, presenta un rezago y una disparidad que demanda espacios institucionales en cuanto a planes y programas, y espacios para la formación de docentes.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, el país presenta tres modalidades de Bachillerato: General, Tecnológico y Profesional Técnico. Sin embargo, son más de 33 modalidades a nivel nacional, 200 planes y programas de estudio que complejiza este nivel, tal como señaló el subsecretario de Educación Media Superior de Educación Media Superior Rodolfo Tuirán Gutiérrez en el año 2014. Él reconoce que las estrategias y apoyo por parte del gobierno no han dado resultados como se esperaban, menciona que la diversidad de modalidades provoca que realicen acciones individuales y por lo tanto, dificulta la comunicación con diversos planteles.

En este contexto, la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) con especialidad en Geografía de la UNAM, funge como la única institución a nivel nacional, que presenta un espacio para la formación de profesionales ante los retos de la educación media superior. Es importante mencionarlo, porque hasta el momento, no hay otra institución que ofrezca un espacio de profesionalización.

## **2.2 La MADEMS un espacio de formación de docentes de Geografía en la UNAM**

Un antecedente importante de la MADEMS, se encuentra en la experiencia del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, fusionándose y creando el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de 1977-1997. Se trataba de un organismo, cuyas funciones consistían en investigación, docencia y servicios educativos. Para ello, organizaron programas de formación y actualización para su personal académico, y después, colaborando con otras universidades del país, y en 1997 el CISE se incorpora al Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU).

Entre, sus líneas de investigación estaba la Formación profesional y planes de estudio. Es aquí, donde la formación y profesionalización docente comienzan a tener mayor exposición. Del mismo modo, la investigación educativa se convierte en el eje articulador de la docencia, y surgen esfuerzos de actualización y formación docente en los docentes de la Educación Media Superior (2006, 2015, MADEMS).

Para el programa de la MADEMS de la Universidad Nacional Autónoma de México, desde sus inicios en febrero del año 2004, ha sido uno de los programas pioneros, que de manera institucional busca dar respuesta a los retos actuales de la EMS. La Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) en el año 2008, modificó la perspectiva educativa, al enfatizar el carácter de la formación docente y pretender dar respuesta a las necesidades actuales del país. Y, en el año 2012, por decreto constitucional, todo estudiante tiene derecho y obligación acceder a una educación de nivel medio superior.

Con esa perspectiva de obligatoriedad de la educación media superior, y la profesionalización de este nivel definió un nuevo rumbo. Principalmente, enfatizó los procesos de habilidades, conocimientos y aprendizaje, incluso, hubo modificaciones curriculares con la finalidad de flexibilizar y articular otros procesos como el de la formación docente en este nivel.

Ante el contexto actual de la profesionalización docente en el nivel medio superior, uno de los aspectos es la actualización docente y estudios de posgrado para el quehacer docente. De acuerdo con la SEP-ANUIES, lo anterior resulta necesario para el logro de los objetivos señalados, es decir, las instituciones de nivel superior afiliadas a ANUIES son las instituciones encargadas de la profesionalización. De esta manera, la MADEMS perteneciente a la UNAM ofrece el programa de formación para profesores de EMS.

La misión de la MADEMS es “Formar sólida y rigurosamente, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales de la educación a nivel de Maestría para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la Educación Media Superior” (MADEMS, 2015).

En específico, la MADEMS en el campo de la Geografía, entra en vigor en el año 2015. Asimismo, se incorporan a este programa, especialidades de Francés y Psicología. Este es un punto de partida, porque se reconoce la importancia de formar docentes que enseñen en estos campos de conocimiento.

#### Esquema 4 Antecedentes y la MADEMS Geografía



Elaboración propia

La MADEMS en Geografía, está conformada como un campo del conocimiento basado desde su perspectiva disciplinar, encargada del espacio geográfico a diferentes escalas con una relación sociedad espacio, uso y control. Asimismo, un soporte técnico para las relaciones entre espacios diferenciados y su causalidad espacial (MADEMS, 2015). También, señala la particularidad de la revolución tecnológica digital adquiriendo un sentido de responsabilidad de la investigación geográfica hacia la educación media superior.

Sin embargo, no hay que perder de vista el objetivo general del plan de estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, formar sólida y rigurosamente, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexibles, profesionales de la educación a nivel de Maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la Educación Media Superior (MADEMS, 2015).

La estructura y organización se basa en una orientación profesionalizante para fortalecer los conocimientos y habilidades aplicadas a un campo de conocimiento específico, en este caso en Geografía. El programa contempla cinco ejes de orientación:

**Cuadro 5. Ejes que orientan el programa (MADEMS)**

I. Participación interinstitucional y multidisciplinaria.	Busca la participación de trece entidades académicas y dos de apoyo para compartir experiencias, capacidades y recursos y mejorar los procesos educativos de calidad.
II. Docencia como profesión.	Hay un énfasis en la práctica docente con supervisión de expertos y tutores especializados.
III. Concepción integral del currículo y la docencia.	Aquí, contempla tres líneas de formación, con el objetivo de habilitar y articular en un campo del conocimiento: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Socio-ética-educativa</li> <li>2. Psicopedagógica</li> <li>3. Disciplinaria</li> </ol>
IV. Estructura académica flexible.	Radica en la participación institucional y su relación con otros posgrados, diversidad de campos de

	conocimiento, tutores, conformación de comité tutor para orientar la formación y obtención del grado.
V. Programa de Posgrados de Calidad.	Su principal tarea garantizar mecanismos de evaluación, funcionalidad, organización académica-administrativa, tutores, profesores y obtención de grado en tiempos establecidos.

Cuadro elaborado con base en el programa

De acuerdo con el cuadro anterior, muestra un panorama importante para la consolidación de un programa de posgrado de calidad. Su principal perspectiva es la vinculación entre las líneas de formación: socio-ética-educativa, psicopedagógica y disciplinar. Al mismo tiempo, es programa de alcance institucional que busca la formación de profesores de diferentes áreas de conocimiento que elaboran principalmente para la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Sin embargo, su alcance ha trascendido en los últimos años con la incorporación de estudiantes provenientes de otras instituciones tanto públicas como privadas.

Además de sus líneas de formación, la estructura curricular está conformada por un tronco común, que contiene dos líneas de formación (socio-ético-educativa y psicopedagógica), denominado Docencia General; un ámbito de docencia de especialización, línea de Docencia disciplinar, y el ámbito de docencia práctica denominado, Integración de la Docencia, tal como se muestra en el cuadro.

Por un lado, la estructura curricular responde a una demanda de carácter institucional para la formación de docentes de nivel medio superior dentro de la UNAM. Por otro lado, busca una pertinencia educativa en el nivel superior. Asimismo, busca la profesionalización docente más allá de sus campos disciplinares.

**Cuadro 6. Estructura Curricular**

Estructura curricular mixta MADEMS				
	Docencia General (Tronco Común)		Ámbito de docencia de especialización	Ámbito de docencia práctica
Líneas de Formación	Socio-ético-educativa	Psicopedagógica	Docencia disciplinar	Integración de la docencia
	Pretende formar integralmente al estudiante en el espíritu y la práctica de los fines sociales y educativos, comprender y utilizar modelos y proyectos educativos, contextualizar de mejor manera sus prácticas educativas, enriquecer y transformar los valores ético-morales sobre los que se basa o debe basarse la práctica educativa en este nivel.	Formar al profesor del siglo XXI para la sociedad del conocimiento. Formar en los saberes en los terrenos psicológico, pedagógico y didáctico aplicados a su área y disciplina.	Son actividades que tiene por objetivo profundizar en el conocimiento en cada campo, así como la didáctica especializada para su enseñanza.	El propósito es desarrollar, en la práctica, un profesional de la docencia reflexivo. Para ello, está conformado por actividades académicas de Práctica Docente I, II, Y III y Seminario de Integración, así como Sesiones de tutorías para la obtención de grado.

Elaboración propia, con base en el programa de MADEMS

Lo anterior, forma parte de un contexto problematizador. Sitúa en una dimensión curricular la estructura de la maestría. De igual forma, permite señalar las líneas de formación que integran a la MADEMS Geografía, de ahí su trascendencia dentro y fuera de la UNAM. En el siguiente segmento, se muestran los principales enfoques disciplinares, puesto que, desde mi punto de vista es importante mencionarlos.

### **2.2.1 ¿Los enfoques de la Geografía y su enseñanza disciplinar en la MADEMS?**

Por un lado, considerar la importancia de la enseñanza de la Geografía en este siglo, implica comprender y reconocer la trascendencia histórica que tiene en la actualidad. Significa, articular una visión de la educación del siglo XXI, lo cual provoca un acercamiento como ciencia y/o disciplina o un enfoque educativo. Y expone aquellos saberes geográficos que forman parte de procesos formativos a través de su enseñanza.

La concepción de la Geografía antes y después de la época griega, de acuerdo con Capel y Urteaga (1991), incluía una relación y descripción con espacios, territorios, pueblos, naturaleza, es decir, economía, etnografía e historia. Sin duda, conocer un territorio obligaba a desarrollar conocimientos y saberes a través del estudio del espacio geográfico, como lo es en la actualidad. El desarrollo del conocimiento geográfico en aquel tiempo, formaba parte de un proceso cultural. Una adquisición consciente o inconsciente que permeaba a través de la sociedad, permitía adquirir conocimiento y una percepción la realidad, por ejemplo a través de la cartografía. Asimismo, la construcción de la Geografía como una disciplina moderna nunca estuvo al margen de trayectos formativos, al contrario, la enseñanza de la Geografía en las universidades contribuyó a consolidar y construir una identidad de la ciencia y/o disciplina.

Por otro lado, en la actualidad, el ámbito educativo busca a través de elementos formativos el desarrollo de procesos de reflexión, de conocimientos prácticos, así como el desarrollo de aprendizajes y saberes situados. En los últimos años las reformas educativas a nivel mundial procuran posicionarse ante los desafíos de orden local y global. De acuerdo con Jaques Delors, desde el año 1996 en el informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, menciona que el mundo vive tensiones entre lo local-mundial, universal-singular, tradición y modernidad entre otras.

Ante ello, la perspectiva de educación para toda la vida se posicionó como la llave de acceso al siglo XXI. Si bien, en los últimos años esta perspectiva ha decantado al desarrollo de saberes: saber conocer, saber hacer, *saber ser*. Con el enfoque basado en competencias y ahora con los aprendizajes clave, se pretende consolidar la visión de saberes a partir de aprendizajes en la educación básica y media superior.

La situación en esta década demanda articular el saber, en este caso el saber geográfico, como un elemento formativo de los alumnos en cualquier etapa escolar. En ese sentido enseñar geografía es desarrollar saberes a través de prácticas espaciales. De acuerdo con Villalpando (1978), el saber es una actividad consciente y congruente, 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.

En la actualidad, el carácter histórico de la enseñanza de la geografía emerge a través de los saberes y prácticas que pueden incidir en el medio, en el espacio geográfico. Enseñar geografía en el nivel medio superior es tan importante que trasciende más allá de lo escolar, forma parte de los procesos formativos de los alumnos, en el saber conocer, saber hacer, saber ser y su vinculación con otras áreas del conocimiento. Es trascendental enseñar geografía en la actualidad en el nivel medio superior, porque permite explicar y/o comprender la realidad.

En ese sentido, enseñar geografía también exige mirar el conocimiento geográfico desde sus fundamentos teórico-epistemológicos que sustentan ese acercamiento con la realidad. Significa, recuperar e identificar aquellos enfoques de la geografía que contribuyen a concebirla como disciplina o como ciencia en su carácter de enseñanza. Desde su consolidación como disciplina académica (Capel y Urteaga 1982) y su institucionalización en las universidades a partir de 1860 (Unwin, 1995) la Geografía configuró un objeto de estudio que evolucionó con el tiempo, hasta considerar el espacio geográfico como su objeto de estudio.

La agrupación y/o perspectivas geográficas responden a una interrelación de nociones y concepciones basadas en teorías, doctrinas, filosofías e ideologías que su aceptación en espacios disciplinares decantan el surgimiento de enfoques. Estos enfoques fueron visibles en la escena geográfica a mediados del Siglo XX (Edin, 2014). De acuerdo con este autor, existen 11 enfoques geográficos:

**Geografía general y sistemática enciclopedista.** Se basada en las aportaciones provenientes de una antigua geografía griega, con un trayecto intermedio en la edad media con los musulmanes, hasta finales del siglo XVII y siglo XVIII. Sus principales características radican en un sustento positivista, además de un determinismo, evolucionismo y causalismo, como elementos sustanciales de este enfoque. La concepción de espacio es fragmentado, principalmente descriptivo, con el objetivo que pueda ser, explicable, e incluso generalizable, es decir un espacio como receptáculo.

**Geografía regional.** Se caracterizada por un historicismo y posibilismo busca una visión holística, integral del espacio con énfasis en las diferencias de áreas y procesos. Considera un espacio singular, único e irrepetible, incluso homogéneo, además con una relación para un intercambio dinámico entre espacios diferenciados. Se caracteriza por unidades de análisis específicas.

**Geografía cuantitativa.** Su perspectiva radica en una ausencia de sujetos, donde la objetividad es sustentada en expresiones numéricas, en flujo de datos. El neopositivismo y las teorías, así como modelos con matrices caracterizan sus fortalezas para el estudio y representación del espacio geográfico.

**Geografía sistémica.** Busca una objetividad, y al mismo tiempo una neutralidad, a través de un neopositivismo y la teoría general de sistemas. Desde esta visión concibe al espacio geográfico como una totalidad que involucra un conjunto de elementos que interactúan entre sí adquiriendo un equilibrio dinámico y consolidando una estructura. Es evidente la ausencia de componentes subjetivos. Si bien no descarta lo social en su totalidad, los números y relaciones modelan esa interacción, con énfasis en una geografía física.

**Geografía ambiental.** Recupera el espacio geográfico desde ese conjunto de interrelaciones entre lo natural, social, cultural en tiempo y espacio. La relación entre el ser humano y seres vivos es la base de lo ambiental. Recupera desde el neopositivismo y evolucionismo, así como la teoría de sistemas, un equilibrio entre las demandas sociales asociadas con lo cultural económico y político. Además, busca una preservación de complejos naturales y ecosistémicos.

**Geografía automatizada.** Tiene un énfasis en la utilización de dispositivos tecnológicos como recursos para el análisis del espacio geográfico. Se concibe al espacio geográfico como un espacio pasible de georreferenciación, organizado en puntos y nodos en red. Es decir, una estructura de modelos digitales y procesamiento de imágenes del mundo real. Su base es un neopositivismo, geotecnología y la tecnología a través de los Sistemas de Información Geográfica (SIG). Además, de su énfasis instrumentalista-operativo, puede reducir su incidencia como profesional.

**Geografía de la Percepción y el Comportamiento.** Recupera planteamientos teóricos en origen del Positivismo (conducta) y de un Subjetivismo (interpretativo). El espacio geográfico es percibido por los sujetos a través de mapas mentales, imágenes y el sentido subjetivo que le dan al mundo real. El análisis subjetivo es la base, se recupera al individuo y a los sujetos. Brinda elementos para la planificación del espacio, se aleja de condicionamientos económicos y hay una interrelación entre el campo social y el campo de la psicología.

**Geografía Radical.** Propone una visibilidad de los problemas sociales y búsqueda de soluciones ante las injusticias y desigualdades. Sustenta su pensamiento en ideas marxistas y neomarxistas, consideran el espacio geográfico como producto de las relaciones sociales y sus problemáticas, por ejemplo violencia, pobreza, hambre entre otros.

**Geografía Humanista.** Focaliza la condición humana a través de un sustento desde la fenomenología, un existencialismo, incluso el idealismo, sin dejar una perspectiva marxista y neomarxista. Considera el espacio geográfico desde el punto de vista

antropocéntrico, recuperando el lugar como subjetivo. Aborda problemáticas específicas como problemas identitarios, trabajo infantil, entre otros.

**Geografía Cultural.** Derivado de las investigaciones y propuestas de investigación desde los años '20 a '80 del siglo XX, sus estudios históricos, regionales, paisajísticos, etnográficos y antropológicos han sustentado que el paisaje expone huellas de cultura a través del tiempo. Asume una importancia desde la cultura para un espacio concreto, en el territorio de pautas culturales en diferentes tipos de poblaciones incluyendo las rurales.

**Geografía Cultural Posmoderna.** Considera un espacio con elementos históricos en procesos de construcción permanente, producto de las decisiones sociales. Incluye elementos simbólicos, implicaciones culturales que construyen, desde la discursividad, identidad y territorialidad que producen los espacios. Se encuentra en una etapa de construcción teórica-metodológica articulando teorías desde la fenomenología, semiología, lingüística, post-estructuralismo, deconstructivismo y teorías sociales.

Por lo anterior, un geógrafo que enseña Geografía necesariamente tiene que conocer los enfoques más importantes de la disciplina, y la relación sobre el cómo aborda dicho objeto de estudio. Al aludir a un enfoque o enfoques podrá sustentar el sentido del saber geográfico para su enseñanza, y su relación con los saberes pedagógicos.

Los debates de la geografía, si bien son más visibles en el campo disciplinar, también ocurren en el contexto de lo educativo; en la formación docente. Hay que reconocer que el proceso histórico de la disciplina a través de los enfoques geográficos permite señalar acentuaciones y modos de proceder para su enseñanza.

Finalmente, los enfoques geográficos se convierten, en huellas que permean durante los procesos de formación de los docentes. Asimismo, influyen en aquellos rumbos que orientan las prácticas educativas para el desarrollo de saberes. Sin duda alguna, el programa de esta maestría, es un territorio potencial para focalizar

la mirada en esta disciplina y en este nivel educativo. El primer argumento es investigar y reflexionar las prácticas educativas que los estudiantes-docentes realizan con relación a esta disciplina, porque posibilita analizar los significados que construyen los docentes. La Geografía es una disciplina que exige estar dentro de planes y programas de estudio de la EMS, y con los aportes de la Pedagogía permite analizar los saberes que se desarrollan en la práctica de la enseñanza.

### 2.3 Diagnóstico general, MADEMS Geografía.

En ese sentido, reconociendo el territorio de la Maestría en Educación Media Superior en el campo de conocimiento de la Geografía, se presenta de manera general los siguientes puntos, delimitando el análisis en las primeras generaciones:

- Hasta el momento tiene cinco generaciones, las tres primeras egresadas (2016-2018), (2017-2019), (2018-2020), y las dos últimas (2019-2021), (2020-2022) vigentes.
- Actualmente, es un programa perteneciente al padrón de Conacyt y con una plantilla de 7 maestros, 3 de ellos con grado de maestría (geografía, TIC en Educación, Pedagogía) y 4 con grado de doctor (2 en Geografía, 2 en educación).

**Cuadro 7 Generaciones, MADEMS Geografía**

Generación	Alumnos	Egresados	Titulados
2016-2018	14	14	12
2017-2019	4	4	2
2018-2020	3	2	1
2019-2021	6	6	2
2020-2022	4	#	#
2021-2023	6	#	#

Elaboración propia con base al seguimiento del programa.

Desde mi punto de vista los datos en el cuadro anterior trascienden y cuestionan el número de egresado y titulados de la primera y segunda generación, así como de la tercera generación por su baja matrícula, a diferencia de la cuarta generación.

Por supuesto, podría generar interrogantes sobre ¿Quién o quienes se están interesando en esta maestría? ¿Cuál es el número de sujetos que aspiran a este programa? ¿Cómo llegan a la MADEMS Geografía? ¿Cómo es el proceso de selección e ingreso a este programa? ¿Cómo es el proceso de egreso de los estudiantes-docentes? Entre otras interrogantes que están presentes en esta investigación.

Al inicio de la presente investigación, se pensó analizar las dos primeras generaciones. Sin embargo, debido al acercamiento en campo, se tomó la decisión de ampliar a dos generaciones más. Esto, con el objetivo de recuperar discursos tanto de egresados, titulados, como estudiantes que se encuentran aún en procesos de revisión de tesis, y en procesos de formación como estudiantes.

**Cuadro 8. Características generales de las cuatro primeras generaciones de la MADEMS, Geografía**

Generación	Características
Primera generación (2016-2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es la primera generación de la MADEMS Geografía con mayor matrícula con relación a otras generaciones.</li> <li>• Todos los que ingresaron en esta primera generación provenían de la licenciatura en Geografía de la UNAM.</li> <li>• El promedio de edad de los egresados es de 45.5 años, con más de 12 años de experiencia docente en el nivel medio superior.</li> <li>• El 78.5% se encuentra titulado.</li> <li>• La mayoría de sus egresados, son docentes de la Escuela Nacional Preparatoria, (ENP) UNAM y del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM.</li> </ul>
Segunda generación (2017-2019)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En esta generación con respecto a la primera, es notoria la reducción de matrícula a casi un tercio, con solo 4 integrantes. De los cuales, solo la mitad se encuentra titulados.</li> <li>• El promedio de edad de los egresados es de 35 años, con 5 años de experiencia docente, en escuelas públicas y privadas.</li> </ul>
Tercera generación (2018-2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es la generación con menor matrícula con 3 integrantes al inicio de la maestría. Sin embargo, hubo una deserción quedándose con 2 egresos y aun no hay titulados.</li> <li>• Los dos integrantes de esta generación tienen en promedio 1 año de experiencia docente en el nivel medio superior.</li> </ul>

Cuarta generación (2019-2021)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es la segunda generación con mayor matrícula con 5 integrantes. Aún son estudiantes, se encuentran en el tercer semestre de la maestría. Tienen un promedio de edad de 31 años, con 5 años de experiencia docente a nivel medio superior, con excepción de un integrante con 30 años en la Escuela Nacional Preparatoria.</li> </ul>
----------------------------------	---

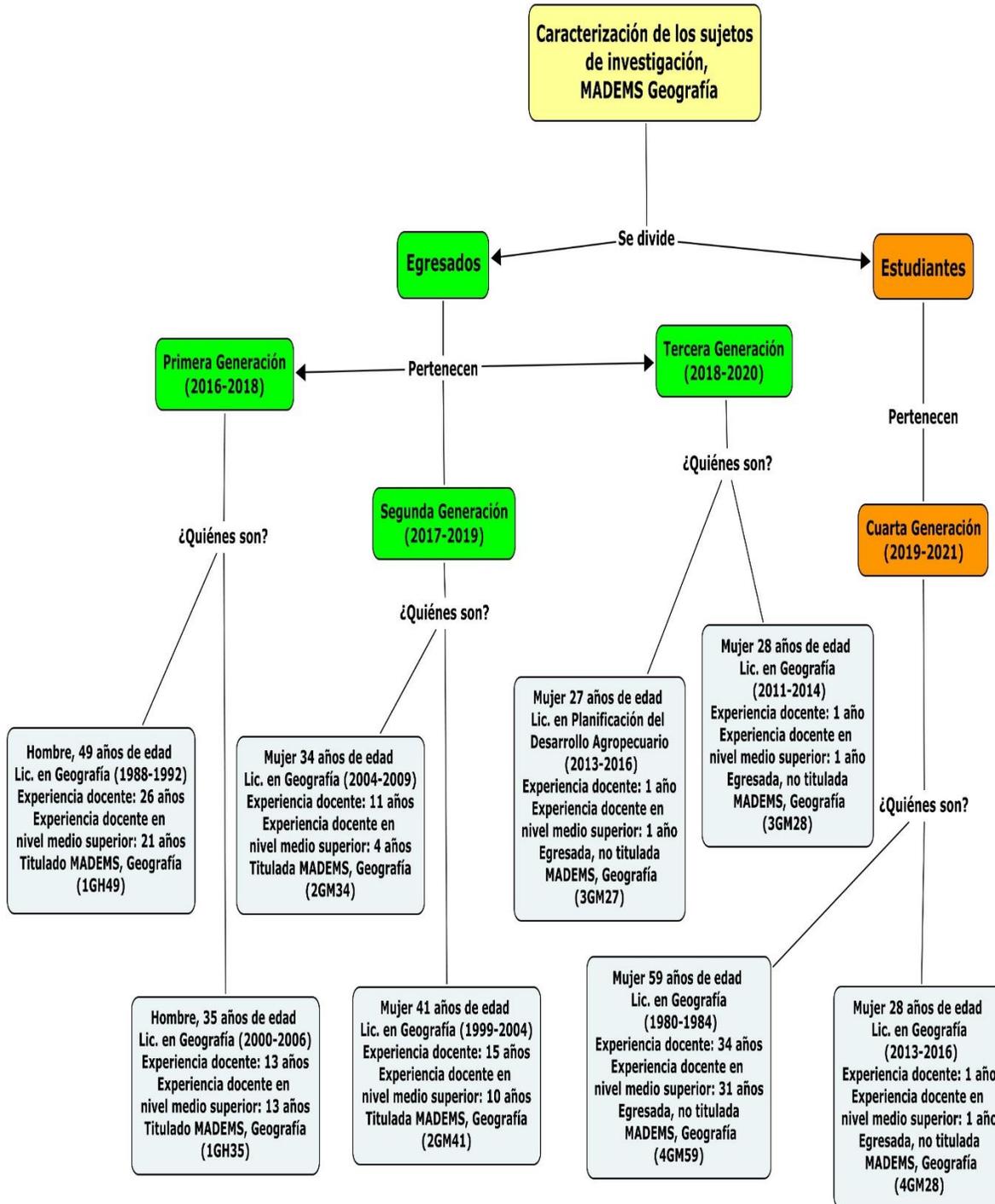
Elaboración propia con base al seguimiento del programa

En relación con las características de las cuatro generaciones, se puede analizar que hay contrastes entre la primera y las demás. Por ejemplo, en la primera generación hay docentes con más de 12 años de experiencia y en su mayoría pertenecientes al sistema de Bachillerato de la UNAM. Mientras que en las demás generaciones encontramos egresados, entre cinco y un año de experiencia en el nivel medio superior. También, es notoria la disminución de integrantes a partir de la segunda generación, así como el promedio de edad.

Los estudiantes de este posgrado, el 87% tiene una licenciatura en Geografía, sin embargo, existe un caso (representa el 13%) de un estudiante que proviene de la licenciatura en planificación para el desarrollo agropecuario. La edad de los estudiantes, oscila entre los 28 y 59 años es decir, un promedio de 34 años. Como se ha señalado, los estudiantes se encuentran adscritos en Ciudad Universitaria, sus clases son impartidas en la Unidad de Posgrado y en la Facultad de Filosofía y letras.

Asimismo, como antecedente, la mayoría de ellos egresó de la UNAM, aunque hay un caso que proviene de la Universidad Autónoma del Estado de México. Además, el 70% de los estudiantes tiene experiencia como docente en el básico y nivel medio superior. Con relación al campo de trabajo donde se han desempeñado ha sido tanto en escuelas privadas, como públicas pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública, como en sistemas autónomos que pertenecen a la UNAM, Escuela Nacional Preparatoria (ENP), y Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

### Esquema 5. Caracterización de los sujetos.



Elaboración propia

Para efectos de esta investigación, los sujetos de investigación corresponden a las primeras cuatro generaciones. Los criterios que se tomaron para seleccionar a los sujetos de esta investigación, estuvo en función de la problematización con base en el estado del arte y a partir de mi acercamiento al campo, tales como:

- Edad
- Experiencia docente
- Experiencia docente en el nivel medio superior
- Estatus laboral
- Egresado-Titulado
- Egresado-no titulado
- Estudiante

Una vez que se construyó el referente empírico, se llevó a cabo una caracterización de los sujetos, su discurso y posicionalidad. Para guardar su anonimato, se utilizó la siguiente nomenclatura con tres características: generación (MADEMS), sexo y edad. Ejemplo (2GH32), significa, 2G= segunda generación, H=Hombre, 32 años de edad.

Otro aspecto a plantear fue el apoyo de esta nomenclatura para el proceso de sistematización. Así, la caracterización de los estudiantes de la MADEMS Geografía, describe elementos de su procedencia académica, profesional, dentro y fuera del campo de la enseñanza. Es un registro orientador para esta investigación, se convierte en un medio para conocer el perfil de ingreso a este posgrado y, sobre todo, identificar cada uno de sus discursos.

Como se podrá revisar en el siguiente capítulo, la emergencia del sujeto, permite significar cada una de sus discursos con cierta profundidad y remitirnos ¿Quién lo dijo? Es decir, contextualizar al sujeto en diversos momentos para situar la significación.

### **Capítulo 3. La emergencia del sujeto: identificación de un territorio para la formación en Maestría en Docencia para la Educación Media Superior-Geografía.**

La emergencia del sujeto, en este territorio de formación en la MADEMS Geografía, supera la idea inmediata que el estudiante se reconoce así mismo solo en el momento que está inscrito en este posgrado. Los elementos significativos para los procesos de formación en este territorio, anteceden a un horizonte de posibilidades que proceden de lo histórico-social de los sujetos interesados por ingresar a esta maestría.

Hay que señalar que la formación de los estudiantes de la MADEMS Geografía, es un territorio<sup>10</sup> que no solo pretende formar en la disciplina, sino también busca la formación docente. Asimismo, en este capítulo pretendo dar cuenta que los procesos de formación en los estudiantes de este posgrado se desarrollan en un territorio con características particulares.

Por tanto, considero que los estudiantes reconocen un acercamiento a un territorio poco explorado por los profesionales de la Geografía y la Pedagogía. Es decir, hay una noción de vacío, siempre y cuando se reconozca como territorio de formación docente. En tal sentido, implica acercarse al territorio de investigación, un lugar donde se recuperan discursos de los sujetos pedagógicos identificados como parte medular de este trabajo de tesis. Asimismo, se analiza: ¿Cómo llegaron a este posgrado? ¿Cómo son interpelados los docentes? ¿Por qué decidieron ingresar a la Madems Geografía?

---

<sup>10</sup> Se recupera la noción de Territorio desde la perspectiva de Painter (2010) y Buenfil (2009). Del primero retomo esta noción como un fenómeno derivado de los efectos de las prácticas y redes sociales construidas por los sujetos. No debe reducirse al poder de un Estado Nación, tampoco a estrategias de control y pertenencia de una porción homogénea del espacio geográfico cerrado por fronteras, sino, una perspectiva de frontera porosa de tránsito y fluidez en ambos lados de las fronteras. De Buenfil, retomo el carácter rizomático del territorio, con una frontera flexible marginal pero también itinerante, con múltiples entradas y salidas.

### **3.1 La Interpelación: una zona de proximidad, MADEMS- Geografía.**

La relevancia de este punto, tiene la finalidad de dar cuenta que en los estudiantes de este posgrado, emerge un posicionamiento abierto relacional a través de prácticas discursivas (asentadas y/o con posibilidad de modificarse). Desde ese punto de vista, la interpelación es una invitación para constituirse como sujetos en el orden de lo imaginario y lo simbólico, creando modelos de identificación derivados de prácticas discursivas, modificando identidades (Buenfil, 2011). Se vuelve efectiva, cuando el sujeto va más allá de campos de atracción derivados de los discursos adyacentes a su posicionamiento actual.

Hay que señalar que no necesariamente la interpelación es sinónimo de transformación, puede o no llevarse a cabo, es decir, dependerá de cada sujeto su proceso de formación. De acuerdo con Soriano (2011) la interpelación puede o no reclutar a los sujetos, puede ser momentáneo-insuficiente, incluso circunstancial, o puede ser trascendental en la constitución de los sujetos.

Los estudiantes de la MADEMS Geografía refieren que tienen una falta, un vacío de herramientas para enseñar, por lo que emergen modelos de identificación. De acuerdo con Buenfil (2011) recuperando a Lacan (1987), desde la postura del psicoanálisis, la identificación opera en los registros de lo imaginario y simbólico. En ese sentido Zizek (1992) señala que hay una confrontación más allá de lo simbólico porque hay una mínima articulación proveniente de lo real. Es decir, lo real desde Lacan (1966) recuperado desde el (APD) es un registro producto de los anteriores, a diferencia de la realidad entendida como la percepción del mundo exterior, lo real es un proceso de identificación derivado de lo incognoscible de los sujetos.

Por ejemplo, el identificarse con ser un docente egresado de la MADEMS Geografía, alude a un modelo de identificación que inicia desde el orden de lo imaginario, es decir el docente ideal. Generalmente se encuentra desproporcionado con relación al carácter simbólico del docente e incluso débil, pero significa que los procesos de identificación se encuentran en constante búsqueda.

La identificación desde lo simbólico también incide en el proceso, significa que el ideal del docente se construye en el reconocimiento de los significantes. Tales como: perfil docente, perfil de egreso, otros emanado del sistema educativo y/o instituciones en planes y programas que configuran un ideal “el ser docente de Geografía en el Nivel Medio Superior”. Pero, ¿Cómo son interpelados los docentes por parte de la MADEMS Geografía? ¿Desde dónde se construye el ser docente de Geografía?

Uno de los primeros registros inicia con el acercamiento que tuvieron los estudiantes con la Geografía, una forma de rastrear las primeras significaciones para llegar a ser geógrafos. Desde luego, el interés por la disciplina escolar es diversa; para algunos estuvo delimitado por un contexto específico (nivel educativo, tipo de escuela) para otros estudiantes, el marco curricular y profesores.

*Me gustó la Geografía desde la primaria... pero en la secundaria perdí un poco el gusto, principalmente por los maestros que no les importaba si te identificabas o no con la materia. En la nacional preparatoria me empezó a interesar más por los temas de Geografía Política, con un enfoque más regional, y también me motivó que la impartiera un geógrafo. Entonces... cuando iba a decidir la elección de carrera, entre relaciones internacionales, sociología y geografía, analicé la oferta laboral, mi pase reglamentado y opté por Geografía (1GH35).*

El estudiante señala el interés por la Geografía, por tres aspectos: la relevancia del profesor en cuanto su práctica docente, el tipo de conocimiento geográfico que captó su atención y el perfil profesional. También, el estudiante menciona una diferencia entre la primaria y secundaria debido al compromiso que tuvieron sus profesores con la asignatura. De tal manera, que sus primeros acercamientos con la Geografía contribuyeron para elegir su profesión.

*Cuando fui a la preparatoria me gustó la Geografía porque nos daba clases un geógrafo, me gustaba como explicaba la geografía económica. Me interesaba conocer más... podía explicar muchos fenómenos físicos y sociales... no sé, eso me atraía, me llamaba mucho la atención por eso decidí estudiar Geografía (1GH49).*

En efecto, la elección de carrera para este estudiante, implicó una relación entre el docente y el campo de conocimiento de esta disciplina. El saber útil de la Geografía permitió que el estudiante dimensionara la trascendencia para explicar fenómenos físicos y sociales. En otro tipo de acercamiento con la Geografía, el siguiente estudiante describe el gusto e interés por esta disciplina a través del reconocimiento que hizo su profesor durante su proceso de aprendizaje, así como el cuestionamiento con relación al perfil profesional de un geógrafo. Estos elementos fijaron el rumbo para decidir estudiar Geografía.

*En el último año del CCH cursé como optativa la materia de Geografía... mi maestro veía que me agradaban los mapas, la población, la geografía económica, entonces le pregunté en dónde y en qué podía trabajar un geógrafo, me dijo que haciendo cartografía, trabajando en el gobierno o administración pública y después con mi pase reglamentado entré a estudiar Geografía (4GM28).*

El principal articulador de este tipo de prácticas, fueron los docentes que impartieron esta asignatura, con la característica principal de ser especialistas. Esto permitió mirarse a sí mismos en un futuro cercano como profesionales de esta ciencia, y con base en sus posibilidades, optar por estudiar la licenciatura de Geografía. Esta elección, y toma de decisión, es una forma de resaltar las interpelaciones que constantemente viven los sujetos. Sin embargo, no todos los estudiantes de la MADEMS Geografía llegaron a ser geógrafos de ese modo. Por ejemplo:

*Yo estudié en el CCH sur, nunca cursé la materia de Geografía como optativa, solo la cursé en la secundaria... Cuando iba a terminar tenía la intención de estudiar economía o sociología, pero por cuestiones personales no terminé a tiempo en el CCH y obviamente me iban a mandar a una Fes y no en CU por el pase automático. Revisé otras carreras y estaba Geografía que solo se impartía en CU, por eso entré, con el paso del tiempo me enamoré de ella (2GM45).*

*Dejé pasar un año, de la preparatoria a la Universidad, y busqué carreras, pero cuando llegué a la facultad de geografía en la UAEMEX escuché algunos alumnos que decían que las prácticas de campo estaban muy buenas... me llamo la atención, fui a preguntar a control escolar el procedimiento para el ingreso, presente mi examen, y me quedé en la primera vuelta (3GM26).*

Al analizar los motivos de estos estudiantes, se encuentran dos características principales: la discontinuidad con relación al tiempo para finalizar el bachillerato e iniciar sus estudios de licenciatura, y la elección de carrera con base en la institución. Por tanto, dejar de estudiar por un tiempo, fue motivo para averiguar su futuro y así, elegir la licenciatura en Geografía. No obstante, otro elemento simbólico que interpeló al estudiante fueron las prácticas de campo mencionadas por los estudiantes de la Autónoma del Estado de México. Es decir, se convirtió en un referente que motivó su proceso de admisión para llegar a ser geógrafo.

Sin embargo, no solo existe ese registro histórico social de los estudiantes de la MADEMS, se encuentra otro relacionado con el carácter profesional y laboral de los geógrafos. De acuerdo con Checa (2013), recuperando los datos de las estadísticas del observatorio laboral, entre los años 2012 y 2013, el 54.4 por ciento de los geógrafos se encontraban trabajando como docentes en los niveles de secundaria y nivel medio superior. En el caso de los estudiantes de la MADEMS, es un reflejo específico en cuanto a su ámbito laboral. Por lo que surge el siguiente cuestionamiento ¿en qué momento llegaron a ser docentes de Geografía?

*Empecé dando clases en secundaria de manera accidental... cuando salí de la carrera, primero estuve cubriendo a un amigo que daba clases en una escuela pública... después di clases en una escuela privada de manera formal, ubicada en la colonia Anáhuac. Ahí me enseñé a disciplinar a los chamacos... y cuando llegué a dar clases a la Nacional Preparatoria me gustó, porque poco a poco me dieron más grupos y al final se convirtió en un trabajo seguro (1GH49).*

*En el 2006 terminé la carrera, y fui a dar una escuela particular, porque me invitaron, incorporada a la UNAM. En el 2008 me hablan de la escuela latinoamericana, y después ingreso en la Nacional Preparatoria, en el año 2013 (1GH35).*

De acuerdo con los comentarios emitidos por estos estudiantes; comenzaron a dar clases por invitación y de forma accidental. Pero, lo que se puede interpretar, es el acercamiento a un campo de trabajo del geógrafo que inminentemente es el más cercano cuando egresan de la licenciatura. Asimismo, contribuye a una tradición laboral en México situada en las escuelas públicas y privadas, tanto nivel básico como nivel medio superior. Además, uno de ellos señala la trascendencia que tuvo

haber dado clases en secundaria, en su formación como docente (un antes y un después), aludiendo los retos que implica enseñar en este nivel.

*Cuando egresé en el año 2004, empecé dando clases de inglés en una primaria, duré 4 años pero dije no, lo mío es la geografía. En el año 2008 empecé a buscar trabajo de docente de geografía y lo encontré. Nunca mi intención fue formarme en la investigación, dije de aquí soy, siendo maestra de geografía (2GM41).*

*Comencé dando clases en INEA para la alfabetización de adultos, en primaria, secundaria, desde que cursaba la preparatoria (3GM27).*

Por su parte, hay estudiantes que tuvieron el acercamiento con la docencia, y no necesariamente desde la enseñanza de la Geografía. Aquí los estudiantes refieren, otro tipo de experiencias en espacios educativos, que de igual manera contribuyeron en su formación como docentes. Así, la expresión “de aquí soy”, funge como soporte y reconocimiento para asumirse como docente de Geografía.

*A mí siempre me ha gustado la docencia... cuando hice el servicio social empecé a dar clases en la secundaria, y después en mis prácticas profesionales. Decidí acudir a la SEP de la ciudad de Toluca SEIEM, dejé mis papeles y hubo una vacante temporal, en el municipio de Villa del Carbón, fue ahí cuando comencé a dar clases. Posteriormente, un maestro me recomendó para trabajar en un colegio privado en el centro de Toluca y así comencé a ser docente (3GM26).*

*Tengo un antecedente, mis papás también son docentes... Una compañera de mi papá trabajaba en un colegio de la comunidad Judía y por medio de ella, en el último año de la carrera, comencé trabajar en ese colegio dando clases de Geografía a nivel bachillerato. Después en otro colegio a nivel secundaria, y ahorita en este colegio llevo 7 años, también en secundaria (2GM34).*

Aquí, los estudiantes señalan una vinculación indirecta y directa con el ámbito de la docencia. Por un lado, un estudiante refiere el comienzo en la docencia a través de una invitación familiar. Y por otro lado, hubo una iniciativa propia por parte de otro estudiante de la MADEMS, es decir, buscó una oportunidad laboral en la docencia. También se localiza que los estudiantes comenzaron a laborar antes de salir de la licenciatura. Así, emerge la temporalidad en dos escenarios: laboral y académico.

*Empecé a ser docente de manera formal en el primer año de la MADEMS, si había dado clases pero a través de prácticas y servicio social. Pues... estando en MADEMS, vi una vacante y me postulé para una escuela particular en bachillerato... Lo curioso fue que les interesó la MADEMS, a la directora le fascino, no le importó que tuviera poca experiencia, y me contrataron de inmediato, incluso me dieron facilidades de horario para seguir estudiando en la MADEMS, (4GM28).*

En otro momento, los estudiantes de la MADEMS se vinculan formalmente con la docencia durante el posgrado. A diferencia de los estudiantes que inician su trayecto laboral en la docencia después, o antes de la licenciatura en Geografía, aquí emerge otro momento de significación. El interés formal por ser docente cursando el posgrado aporta otra perspectiva. Desde luego, es importante aludir que los procesos interrelativos aparecen en diferentes momentos. Uno de ellos, es ¿cómo se interesaron en la MADEMS Geografía? ¿de qué manera tuvieron el primer contacto con este posgrado?

*Yo me enteré, porque en el año que traté de ingresar al posgrado de geografía, me di cuenta que también había MADEMS Geografía, pero ni modo, tuve que seguir con los tramites de ingreso en la maestría en geografía, la verdad no me quedé... Entonces, al siguiente año hice los trámites aquí en MADEMS (2GM41).*

*Quería ingresar la maestría de Ciencias de la Tierra, sin embargo busqué en la red las maestrías que ofertaba la UNAM, fue ahí donde encontré la MADEMS Geografía (3GM28).*

*Como trabajo en una escuela Judía, y nos dan ciertos días libres, aproveche para ir a la facultad y vi el poster de Madems de Ciencias Sociales, entonces fui a la facultad de Ciencias Políticas me dieron los requisitos. Posteriormente entré a la página y vi MADEMS geografía, entonces mejor decidí hacer el proceso para este posgrado (2GM34).*

Lo que refieren es la llegada a la MADEMS Geografía indirectamente a través de la *búsqueda de otros posgrados*. Además, se puede inferir que durante esta etapa buscaban, en un principio, un posgrado a la investigación en el campo de las Ciencias de la Tierra y de la Geografía como ciencia y/o disciplina. Asimismo, el medio descubrimiento de este posgrado para ellos fue a través de la web revisando la oferta educativa de la UNAM y en la página de MADEMS.

*En la licenciatura que cursaba en la Fes Aragón, en una práctica de campo que realizamos, un chico me platicó que estaba haciendo su servicio social con el coordinador de MADEMS Geografía. En aquel tiempo, también cursaba el cuarto semestre de mi segunda carrera en pedagogía, me dijo que al tener ese perfil de dos licenciaturas a fines podría entrar a Madems geografía que era de reciente creación (3GM27).*

*Me enteré de la MADEMS a través de un maestro, en alguna ocasión hicimos un libro de texto para secundaria, me dijo que existía esta maestría en docencia, a diferencia de la maestría en Geografía que va más a la investigación (2GH31).*

*Me enteré por la promoción que hicieron algunos maestros de la Facultad de Filosofía y Letras, y el coordinador de la MADEMS Geografía... de una manera institucional a través de la convocatoria (1GH49).*

*Yo trabajo en una preparatoria que pertenece al sistema incorporado a la UNAM, ahí me invitaron a entrar a MADEMS Ciencias Sociales, en su momento me interesó esa maestría, después el jefe del departamento del Colegio de Geografía de la Nacional Preparatoria me comentó que posiblemente abriría MADEMS Geografía que esperara. Esperé el año 2015, hice mi solicitud y me quedé (1GH35).*

Por su parte, estos estudiantes se enteran vía contacto personal, es decir de voz en voz. Aquí los estudiantes denotan una relación más cercana al campo educativo, que sin duda influyó para tomar la decisión de ingresar a este posgrado. Lo relevante es el acercamiento a un territorio conocido por la implicación en lo educativo y en lo geográfico.

Es decir, es un lugar donde el sujeto se subjetiviza constantemente porque en la realidad nunca es alcanzable, pero constantemente deseable. Al respecto, Hall (2011) refiere que hablar de identificación significa establecer un reconocimiento partiendo de un origen común, entre personas o comunidades adquiriendo relevancia cuando se considera un proceso no determinado. La cercanía con el otro y con los otros mediante un interés en particular proporciona el reconocimiento y la posibilidad para alcanzar otros objetivos. El sentido de comunidad estriba en el punto de encuentro, afinidad y ayuda entre sus integrantes. Resulta que la comunidad tiene un carácter abierto-relacional, en este caso los estudiantes se relacionan desde el ámbito educativo.

No hay que perder de vista lo que mencionan los estudiantes que encontraron en la MADEMS Geografía, el medio para llenar un vacío profesional, y así reconocerse como sujetos en falta:

*Me di cuenta que no tenía las herramientas necesarias para impartir una clase de manera eficiente, desde hacer planeaciones, hasta utilizar estrategias y evaluaciones adecuadas. Prácticamente, mi expectativa fue especializarme en docencia en el nivel medio superior (1GH35).*

*Encontré en la MADEMS Geografía algunas cosas que buscaba, entre ellas, la docencia, sentía que en eso me falta algo (3GM27).*

El origen en común de los estudiantes interpelados es un sujeto en falta, tienen la idea que este posgrado es el medio para mejorar su práctica y ser un mejor docente. Asimismo, se perciben como sujetos con posibilidad de llenar ese vacío a partir de la profesionalización en docencia. Encuentran en esta maestría el lugar de movilidad y alcance de su yo ideal, es decir, del modelo de docente que ellos desean.

Sin embargo, no hay que perder de vista la mirada educativa donde se sitúan los estudiantes. Son sujetos que señalan la falta creando identificaciones no solo en el orden de lo imaginario. Me refiero un posicionamiento desde lo contingente (articulación) como profesores de nivel medio superior. Las demandas de profesionalización, certificación y actualización docente se imbrican en lo simbólico y en lo educativo movilizándolo la constitución de los estudiantes, el ser docente de Geografía para el nivel medio superior.

En ese sentido, los estudiantes de esta maestría a partir de sus discursos denotan una relación estrecha entre los significantes que los constituyen (lo simbólico) y el ímpetu por querer ser otro tipo de docentes (lo imaginario), depositando sus expectativas a través de este posgrado profesionalizante. Por lo tanto, la MADEMS Geografía a través de su discursividad mediante su plan de estudios, prácticas derivadas de los egresados y sujetos aledaños al campo, es una zona de proximidad que interpela para constituirse en otro tipo de sujetos.

### **3.2 Configuración de espacios discursivos desde lo político en la MADEMS-Geografía.**

Al considerar la MADEMS Geografía como un territorio de formación, significa poner en relieve una dimensión de análisis no solo de manera horizontal y/o vertical. La noción de territorio es algo más que un conjunto de elementos que lo constituyen. Es una superficie que denota a primera vista una integración conceptual en un espacio social educativo. Es un espacio que se construye desde las relaciones sociales de los sujetos a través de las prácticas derivadas de ellos.

El carácter discursivo de este territorio implica dimensionar un espacio configurado por diversas capas que interactúan entre sí en los procesos de significación. Son procesos que construyen lo sujetos desde una constelación de significados relacionales, diferenciados e incompletos en un espacio nunca cerrado, abierto (Buenfil, 2011). Es decir, lo discursivo abre la posibilidad de conceptualizarlo no solo en el plano lingüístico, sino en prácticas de diversa índole que permean lo extralingüístico en el momento que toda práctica es significada.

La construcción discursiva de lo posible, recuperando a Laclau y Mouffe (1987), abre una ventana que permite a través de ella, analizar la construcción social de la realidad desde un punto de vista inteligible abierto. Desde este posicionamiento se busca analizar un espacio de construcción desde un lugar que pueda dar cuenta la emergencia de diversos discursos contruidos por los sujetos.

Un ejemplo de construcción discursiva asociada a la emergencia de los sujetos desde lo político es el horizonte de posibilidad para la constitución de nuevas identidades que por la naturaleza del acto, nunca llegan a ser plenas en los sujetos (Laclau, 2000, Buenfil 1994), es la que refieren los estudiantes de la MADEMS Geografía a partir de las interpelaciones.

*Decidí hacer el proceso para entrar a MADEMS Geografía en parte porque no pude entrar al posgrado de geografía y también por mi acercamiento a la docencia, tengo 10 años dando clase, pensé que me podría dar un impulso para mi formación docente (2GM41).*

*Mi primer interés es porque a mí me encantan los riesgos de desastres. Quería continuar en Ciencias de la Tierra, quería hacer una maestría en la UNAM, porque yo vengo de la Autónoma del Estado de México, investigué y justamente encontré en la MADEMS Geografía algunas cosas que buscaba entre ellas, la docencia, sentía que en eso me falta algo (3GM27).*

En esta pregunta, y específicamente estos estudiantes decidieron ingresar a este posgrado por un reconocimiento, que ellos llaman *falta* y/o necesidad en su *formación docente*. Lo cual, se infiere que en algún momento fueron docentes, por esa razón toman la decisión y la traducen como una oportunidad para impulsar su formación sin dejar de lado su campo disciplinar. También es evidente, que hubo antecedentes que redirigieron el rumbo para decidirse por un *posgrado alternativo* de lo que originalmente buscaban acceder.

*Aquí en el trabajo, me decían que cuando iba a presentar un documento que acreditara que estuviera estudiando o estuviera titulándome de una maestría, ese fue un motivo. El segundo, fue porque la maestría era en docencia, en mi mismo campo de estudio, muy conveniente, en realidad esos fueron los motivos (2GM34).*

De acuerdo con la voz de este estudiante, uno de los motivos principales que impulsó para tomar la decisión de ingresar a la MADEMS Geografía, fue una *exigencia laboral* que movilizó y orilló a buscar una maestría. También, aquí se reconoce que algunos estudiantes son docentes que provienen de un contexto social-laboral específico, cercano a su experiencia profesional. Es decir, la demanda externa y su motivación, generó un punto de encuentro para encontrar un interés en común.

*Pensé en la posibilidad de hacer un proyecto educativo relacionado con la geografía para la comunidad a la que pertenezco, siempre ha sido así, es por eso que decido entrar a la MADEMS. Además, me sentía segura porque el maestro que me dirigió mi tesis era Geógrafo, no dudé en iniciar el proceso de admisión (3GM27).*

*Decidí entrar a MADEMS porque me acerqué al campo educativo desde la licenciatura además por los tiempos que se acomodaban para hacer el proceso de admisión (2GH34).*

Para ellos, el acercamiento con el campo educativo fue un antecedente, que quizá marcó un antes y un después su relación con la Geografía. De alguna manera este tipo de acercamiento generó un soporte y seguridad para ingresar a este posgrado. También, aparece la figura del profesor geógrafo que acompañó el recorrido en la licenciatura. Además, tuvieron la oportunidad de relacionarlo con su lugar de origen (comunidad) y con la disponibilidad en horario.

*Lo que me motivó fue una especialización en docencia, aunque en la carrera de Geografía hay 3 seminarios sobre enseñanza, no hubo una especialización como tal. Desde el año 2006 doy clase y me di cuenta que no tenía las herramientas necesarias para impartirla de manera eficiente. Prácticamente, lo hice para especializarme en docencia en el nivel medio superior (1GH49).*

*Decido entrar, porque a lo largo de toda la carrera las materias de seminario de enseñanza fue el lugar donde me encontré. Pero fue muy básico e insuficiente lo que me enseñaron para estar frente a grupo. Cuando vi el perfil de la MADEMS Geografía me gustó por la relación de Geografía con la enseñanza (4GM28).*

*Decidí entrar porque pensé que era una buena oportunidad para profesionalizarme en mi año sabático. Entender lo que había leído en los cursos de actualización, sobre los autores como Piaget, Ausubel, para saber que es una estrategia, secuencias didácticas, planeaciones. Antes de la MADEMS se me hacía inútil todo eso. Mi proyecto que ingrese para mi año sabático fue profesionalizarme en la Docencia (4GM59).*

De acuerdo con sus discursos de estos estudiantes, la decisión para ingresar a la MADEMS Geografía, por un lado, refieren a la enseñanza como el *lugar de encuentro y oportunidad profesionalizante*. Aluden a un lugar importante de *reconocimiento y significación* a través de la enseñanza. Por otro lado, señalan un *vacío/insuficiencia* con relación a su proceso formativo en docencia desde la etapa como estudiante universitario, y como profesor.

Hay que señalar, que el *aprender a ser docente* a traviesa el eje de las demandas y expectativas de los estudiantes con relación a la MADEMS Geografía. Por ello, utilizando la herramienta Atlas.ti, de acuerdo con el siguiente esquema, recupero las coordenadas, los puntos de intersección, los discursos de los estudiantes.

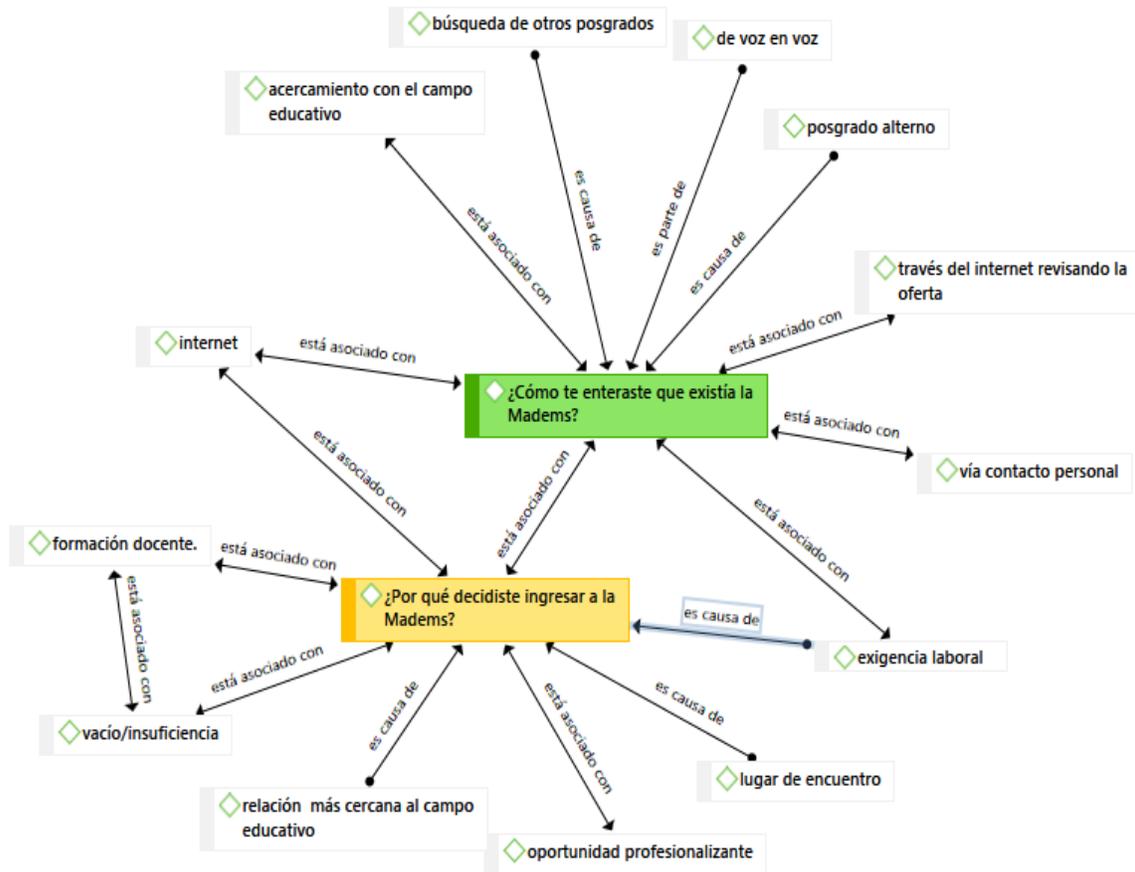
El diseño del esquema, tiene la finalidad de describir un espacio discursivo localizado en categorías emergentes. Sin embargo, no queda exento de otro tipo de lectura reflexiva-analítica. La utilización de esta herramienta me permite representar parte de un proceso metodológico de investigación, con características particulares, tales como:

- Recabar datos e información en diversos niveles de análisis (descriptiva-analítica).
- Durante el proceso: utilizar y combinar diversos tipos archivos, audio, pdf, Word entre otros.
- Delimitar el referente empírico con base en las preguntas de entrevista.
- Codificar y decodificar elementos del referente empírico.
- Tamizar el número de códigos y agrupar en grupos por tipo de relación.
- Representar de manera esquemática avances de esta investigación.

Es decir, se han realizado estos esquemas a partir de tres etapas. La primera, se recupera el referente empírico con base en las preguntas que se encuentran en la guía de entrevista. En la segunda etapa, se transcribe en un formato, después se traslada y se delimita el referente empírico en cuadro de sistematización. Por último, se lleva a cabo el proceso de decodificación, codificación y la representación de este proceso.

En ese sentido, se puntualizan dos momentos discursivos, el descubrimiento y la toma de decisión para ingresar a MADEMS Geografía. Se ubican las diferentes vías de acercamientos así como los puntos de coincidencia. Aquí se condensa el punto de llegada para los estudiantes en su proceso de ser docentes de Geografía para nivel medio superior. En efecto, es una caracterización de los sujetos en cuanto a: trayectoria, intereses para su formación docente y profesional, motivación, reconocimiento de carencias, así como el punto de partida para la construcción de nuevas identidades.

## Esquema 6.0 Espacio discursivo localizado (previo ingreso a MADEMS Geografía)



Elaboración propia

En el esquema discursivo localizado, adquiere relevancia por el grado de especificidad que muestra la decisión para ingresar a la MADEMS Geografía. El grado de relación entre los códigos asociados a los discursos muestra un espacio en construcción contribuyendo a la consolidación de capas de significación por parte de los estudiantes. Ellos se percatan de la existencia de la MADEMS Geografía, indirectamente a través de la búsqueda de otros posgrados, vía página web examinando la oferta educativa de la UNAM. Asimismo, otro medio es el contacto personal de voz en voz, (muy tradicional) que permite difundir la convocatoria del posgrado entre la comunidad universitaria a pesar de pertenecer a otros campos o áreas del conocimiento.

En el caso para la toma de decisión e ingresar a la MADEMS Geografía, se puede interpretar que es motivada por diversos aspectos. Uno de los más recurrentes es el compromiso personal, mejorar su práctica docente y la profesionalización para ser docente de Geografía. También, se toma la decisión mediante una exigencia laboral por parte de las instituciones y así, profesionalizar a sus docentes indirectamente. Por ello, algunos sujetos son movilizados para mejorar el estatus laboral en un futuro inmediato. Además, se puede inferir un sentido de pertenencia, arraigo a su profesión tanto como docente, como en el campo de estudio disciplinar.

Referirse a lo político- educativo por medio de la interpelación posibilita la constitución de los estudiantes de la MADEMS de una manera articuladora de espacios y territorios. El punto nodal para la constitución de rasgos de identidad en los sujetos, es a través de la formación docente. Por lo que, *el ser docente, aprender a ser docente* es un rasgo que amplía el foco de análisis y profundidad, no solo a la llegada a este posgrado sino al egreso del mismo, es decir un antes y un después.

### **3.3 Territorios posibles de formación en la MADEMS-Geografía.**

En el horizonte de los estudiantes, el decidir ingresar y asumir este posgrado profesionalizante implicó una movilización y sobre todo una toma de decisión hacia un territorio inexplorado pero deseado y/o posible. Es en este terreno donde sitúo este apartado con la categoría de *territorios posibles de formación* con el objetivo de acercarme particularmente a los procesos de emergencia del sujeto de la MADEMS Geografía.

Concibo a la categoría de *territorios posibles de formación* como el espacio de emergencia interpelativo de los sujetos, abierto, sin delimitaciones, con puntos de referencia en lo educativo, promoviendo zonas de proximidad mediante prácticas discursivas que contribuyen a la formación e identificación de modelos que posibilitan nuevas identidades.

Para la construcción de esta categoría retomo algunos elementos provenientes de del campo de la geografía específicamente con el método Bozzano, (2013). Esta perspectiva es desarrollada en el marco del método geográfico Territorii. Entre sus características principales son el alcance que tiene en temas sociales y territoriales. Promueve una investigación científica social a través de una articulación metodológica entre la teoría y referente empírico, se apoya principalmente en la teoría social crítica con una apertura interdisciplinar.

Específicamente, la mirada de este método lo construye desde la conceptualización de territorio, nunca absoluto, conceptualizado como los procesos de interacción. Una organización territorial a escalas micro, meso, macro, situados en tiempo y espacio, integrados en territorios específicos: reales, vividos, pensados, legales y posibles.

En el campo educativo, recupero la perspectiva de territorio de Buenfil (2011) a partir de lo discursivo. Esto implica dimensionar un espacio configurado por diversas capas que interactúan entre sí en los procesos de significación. Son procesos que construyen lo sujetos desde una constelación de significados relacionales, diferenciados e incompletos en un espacio nunca cerrado, sino abierto (Buenfil, 2011). Es decir, lo discursivo abre la posibilidad de conceptualizarlo no solo en el plano lingüístico, sino en prácticas de diversa índole que permean lo extralingüístico en el momento que toda práctica es significada, en este caso en los procesos de formación docente.

Es en este punto donde la emergencia del sujeto se desarrolla a través de sus prácticas dentro de un territorio relacional, abierto, tiene la posibilidad de ser modificado y, encontrar límites. En ese sentido, recupero la noción de antagonismo en el campo de lo social, como otro referente para la construcción de mi categoría *territorios posibles de formación*.

### 3.3.1 Los límites del antagonismo en los territorios posibles de formación de la MADEMS-Geografía.

El antagonismo no necesariamente implica una contradicción en el plano que refiere Laclau y Mouffe (1987) tampoco una oposición real, señalan que el antagonismo se encuentra en los límites de las relaciones plenas del sujeto. Es decir, la imposibilidad de identidades plenas se encuentra en la objetivación parcial y precaria de los sujetos en el orden de lo simbólico, es decir, relaciones en el plano de lo social.

Al respecto, Castoriadis (1983) y Lacan (1966) señalan que lo simbólico es una cadena de significantes derivados de la red discursiva mediada por el lenguaje a través de instituciones constituidas por redes simbólicas. A partir de la red discursiva simbólica el sujeto se reconoce con relación a otro, “es lo que representa a un sujeto para otro signifiante” (1966:694). Por ejemplo, las voces de los estudiantes señalan lo siguiente.

*Aquí en el trabajo, me decían que cuando iba a presentar un documento que acreditara que estuviera estudiando o estuviera titulándome de una maestría, ese fue un motivo (2GM34).*

*Quería hacer una maestría en la UNAM, porque yo vengo de la Autónoma del Estado de México, investigué y justamente encontré en la MADEMS Geografía algunas cosas que buscaba entre ellas, la docencia, sentía que eso me falta (3GM27).*

*Yo tenía la intención de hacer una maestría desde hace algunos años, sentía que necesitaba algo más que la licenciatura, era un objetivo personal, tener el grado de maestra (2GM41).*

Si se considera desde el antagonismo que los límites de esa imposibilidad plena de los sujetos se encuentran en la sociedad, “ La presencia del otro me impide ser yo mismo” (Laclau y Mouffe, 1987: 145). Por tanto, existe la posibilidad para intentar o querer ser otro, en función de las características del otro y así, pertenecer a otra comunidad de profesionales. Es el caso de los estudiantes de la MADEMS Geografía con el discurso que emiten desde su acercamiento a este territorio.

Los significantes: posgrado, maestría, grado y docencia son los más representativos que emergen con los sujetos. Estos son los significantes que se identifican y que se reconocen como sujetos inmersos de la red discursiva simbólica. A partir de ese reconocimiento en el campo profesional y personal los sujetos fueron susceptibles a querer ser reconocidos por otro signifiante; otro docente más preparado y/o el *profesional con el grado de maestro*. En este caso, reconocerse como otro sujeto, por otros sujetos, y para otros sujetos, a través de estas redes discursivas.

Por lo que, desde mi punto de vista denomino, una *susceptibilidad antagónica educativa*. En primer lugar, porque el sujeto se encuentra en el plano de lo social y en segundo lugar, las tensiones entre las demandas sociales, la presencia del otro así como la significación de prácticas provocan posiciones diferenciales. Por tanto, la susceptibilidad puede provocar campos de atracción incitados por la aceptación y/o confrontación de discursos que se convierten en prácticas discursivas.

Sin embargo, esta susceptibilidad que señalo, basada en el antagonismo, también opera en el registro de lo imaginario, donde la relación de significantes provoca que el sujeto asuma la posibilidad de significar creando significados, uno o más sentidos. Es decir, el sujeto emerge en la posibilidad de imaginarse a sí mismo como otro sujeto, el yo ideal (Castoriadis, 1985, Lacan, 1966, Buenfil 2011). Si bien, lo simbólico opera como primer registro, (tipo ancla), lo imaginario crea sentido y tiene la trascendencia de fijarse momentáneamente en el sujeto.

Por ejemplo, los estudiantes antes de ingresar a la MADEMS Geografía, tenían un imaginario derivado de los significantes señalados con anterioridad. Al emerger estos sujetos desde su primer acercamiento a este posgrado, construyeron un yo ideal, se imaginaban que el posgrado sería el camino para llegar a ser otro sujeto. Si bien este registro es menos estable con relación a lo simbólico, el sujeto se imagina por el solo hecho de ser hombre que significa y crea sentido desde sí mismo (Lacan, 1964).

La relación entre lo simbólico e imaginario, lejos de ser fronteras, son zonas de proximidad dentro y fuera de estos planos, al margen de los sistemas discursivos, la posición del sujeto tiende a ser desarticulado por otros discursos, a ser interpelado y modificar sus posicionalidades iniciales (Buenfil, 2011). Es decir, los estudiantes de este posgrado, sus expectativas se encuentran en estas zonas de proximidad, la posibilidad de ser otro tipo de docente y el ser otro docente.

Desde luego, surgen otras interrogantes, ¿qué expectativas tenían en el momento que fueron aceptados en el posgrado? En su primer semestre, ¿qué esperaban de la MADEMS Geografía?

*Cuando ingresé no tenía claro lo que esperaba o lo que podía aportarme MADEMS, quizá un apoyo a mi labor docente. Vi el plan de estudios y suponía que al principio que me iban a dar tips de cómo enseñar, algo chistoso (2GM41).*

*La verdad no sabía mucho, mi expectativa era cursar la maestría para poder mejorar mis clases, prácticamente no tenía otras expectativas (2GM34).*

*De entrada, aprender a dar clases, a transmitir lo que sé, era la idea que tenía en aquel momento (3GM27).*

De acuerdo con las voces de los estudiantes y egresados, se infiere la necesidad imperante por mejorar su práctica docente como expectativa relevante. Quizá el desconocimiento acerca del programa del posgrado y plan de estudios, pasó a segundo término por las necesidades y demandas específicas de cada uno de ellos. Asimismo, las demandas señalan un carácter didáctico, asociado a la labor docente, incluso instrumental en la búsqueda de tips.

Sin embargo, detrás las frases: "Mejorar mis clases" y "aprender a dar clases" se interpreta un proceso complejo intrínseco y extrínseco del estudiante no solo asociado a lo metodológico, sino rastrear un sentido, un para qué. Además, estas frases señalan una búsqueda para el sentido de apropiación en la práctica de la enseñanza como parte de sus expectativas. En condición similar los siguientes estudiantes mencionaron tener un conocimiento sobre este posgrado, incluso tener nociones conceptuales para actualizarse en el campo de la enseñanza de la Geografía.

*Me di cuenta que no tenía las herramientas necesarias para impartir una clase de manera eficiente. Prácticamente, mi expectativa fue especializarme en docencia en el nivel medio superior (1GH35).*

*Pensé que esa maestría me daría herramientas para enseñar, yo quería saber cómo esos autores de las lecturas que nos daban en los cursos de actualización se relacionaban con las estrategias docentes, secuencias didácticas y como eso ayudaría para profesionalizarme (4GM59).*

*Yo pensaba que iba a ser más hacia la geografía y materias relacionadas con la Pedagogía. No sé, me imaginaba, por ejemplo, cómo enseñar un tema de la mejor manera, los climas, y como debería hablarle a los muchachos. La verdad no tenía claro el concepto de MADEMS (3GM27).*

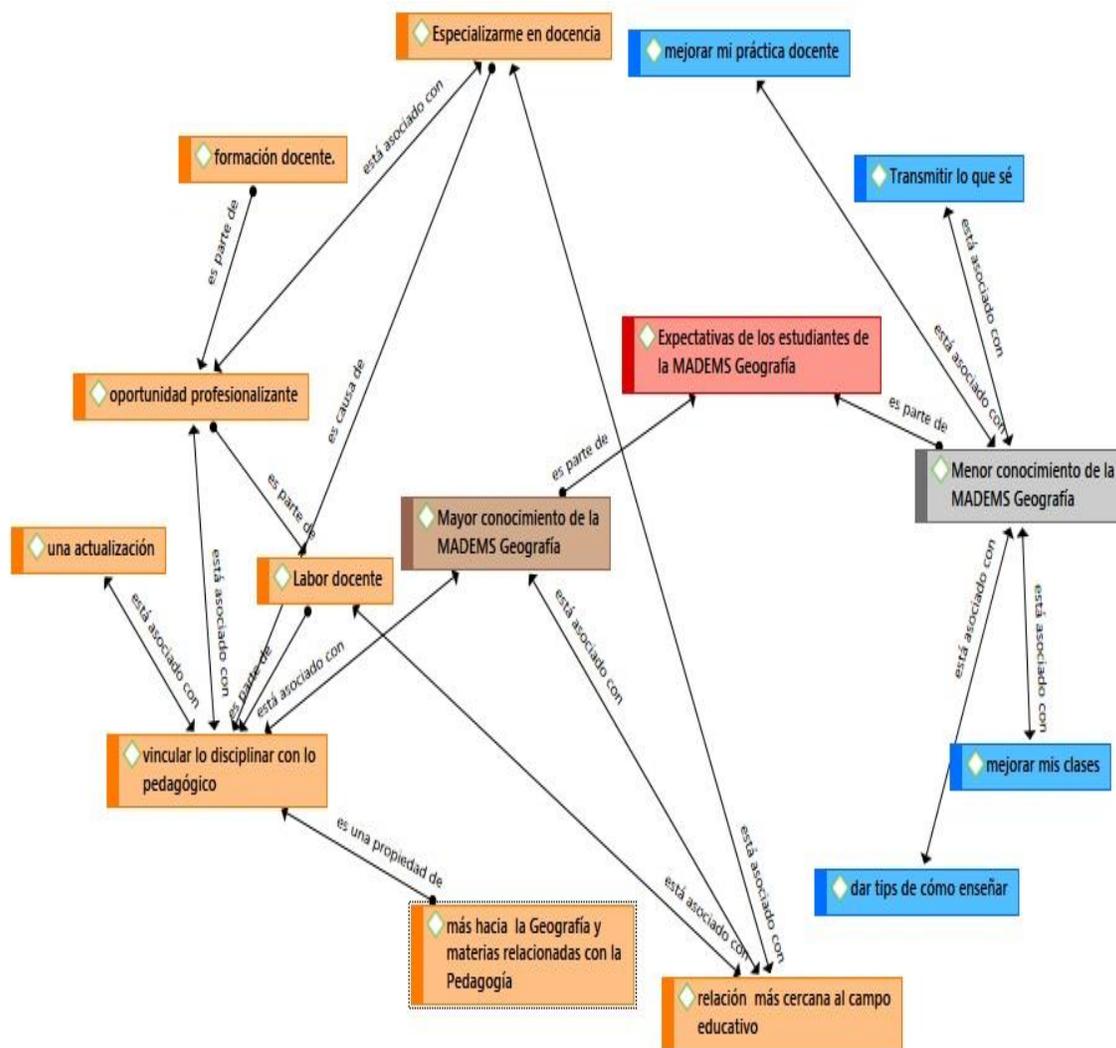
*Cuando comencé, mis expectativas era tratar de vincular la geografía con la enseñanza, una actualización. Actualizarme en el campo de la geografía y mejorar mi práctica docente (2GH31).*

Aquí coinciden en sus expectativas en mejorar su enseñanza como las voces anteriores. Sin embargo, estos estudiantes, si bien no tenían un conocimiento específico referente al programa de la MADEMS Geografía, tienen más noción a través de significantes para responder a sus necesidades. Tales como, lo disciplinar, lo pedagógico, profesionalizarme, incluso conceptualizaciones asociadas a la práctica docente: secuencias didácticas, estrategias y actualización docente.

Es decir, a partir de las voces de los estudiantes y sus significantes, las expectativas se estructuran en una dimensión profunda a partir de sus discursos más estructurados con un lenguaje más cercano a lo educativo. La primera es la relación entre lo disciplinar y lo pedagógico, un punto de encuentro que señalan en la especialización en docencia, pero no en cualquier docencia, sino en el nivel medio superior.

Una expectativa que tiene una demanda histórico-contextual para un sistema educativo peculiar, cabe señalar que los estudiantes, al mismo tiempo son docentes especialistas en su campo pero carecen de herramientas para su práctica docente. No obstante, a pesar de ser especialistas en Geografía, demandan una actualización en el ámbito disciplinar.

## Esquema 7. Espacio discursivo localizado: Expectativas (Estudiantes de la MADEMS Geografía)



Elaboración propia

Lo anterior indica que los espacios discursivos localizados tuvieron tres momentos:

1. El sujeto que descubrió, ubicó y/o se interesó por este posgrado.
2. El mismo sujeto que tomó la decisión de ingresar a este posgrado con la incertidumbre de no ser aceptado.
3. El mismo sujeto que fue aceptado e ingresó a este posgrado en su estatus de estudiante perteneciente a la MADEMS Geografía.

La susceptibilidad de los sujetos para orientar la mirada, indagar, escuchar detenidamente y reflexionar las demandas en el campo de la formación docente, provoca cuestionamientos en relación a su presencia en el contexto educativo. Esto involucra la posibilidad de modificar sus condiciones como sujetos sociales situados en lo educativo. Con ello, reconocen un territorio con especificidades en el campo de Geografía y la Pedagogía.

En ese sentido de espacio discursivo en el territorio de la MADEMS Geografía, emerge un punto de referencia que posibilita un medio de acceso para describir la emergencia de los sujetos, en este caso los estudiantes. Debo señalar que este tipo de localización no se encuentra en la fijación total, adquiere puntos nodales que constantemente están en tensión a través de prácticas. De acuerdo con Buenfil (2011) las prácticas discursivas articulan posicionalidades relativamente estables, pero son susceptibles a la rearticulación debido a inestabilidades y contingencias.

Uno de los puntos relevantes que señalan los estudiantes, como primera capa de análisis, fue la búsqueda de un espacio profesionalizante atribuido por las demandas laborales y necesidades de formación docente. En segundo plano se identificó el querer ser otro tipo de docente a través de la adquisición de herramientas para la enseñanza. De esta manera, vislumbrar una oportunidad de cambio, modificando sus procesos de identidad.

La decisión de ingresar y pertenecer a la MADEMS geografía estuvo asociada a la multiplicidad de discursos y prácticas que estuvieron presentes como un campo magnético. Una decisión asignada por la relación discursiva entre ser un sujeto al margen de este posgrado y ser otro al ingresar, es decir, vislumbrar constituirse mediante la invitación de la MADEMS Geografía. Quizá, esto último fue un detonante para desarrollar procesos de identificación en *territorios posibles de formación*.

## **Capítulo 4. La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior-Geografía, un territorio accidentado y sinuoso en los procesos de formación de los estudiantes.**

Este capítulo muestra las significaciones de los estudiantes durante su proceso de formación como docentes geógrafos a nivel medio superior. Se ha encontrado en este territorio barreras topográficas, cordilleras, laderas, fronteras, fallas y senderos que los estudiantes han transitado. Desde luego, movilizan saberes previos, construyen otros saberes, ponen en práctica conceptualizaciones, así como lugares de encuentro frente a problemáticas de articulación pedagógica y disciplinar.

Es preciso reconocer que cada uno de los estudiantes recorre un camino sinuoso durante su proceso de formación profesionalizante y, a su vez comparten posiciones encontradas en un espacio de particularidades discursivas. Es decir, hay una narrativa contextual que posiciona a los sujetos con cierta mirada reflexiva en torno a dificultades reconocidas como sujetos en falta.

### **4.1 Un punto de llegada, un punto de partida.**

Esta es una de las localizaciones que marcan los inicios de una topografía en los procesos de formación docente y formación profesional. Asimismo, emergen dificultades que se traducen en límites, de alcance y separación, de apropiación o abandono. Sin embargo, esto posibilita la construcción de nuevos u otros sentidos, así como nuevas relaciones para superar barreras y transitar entre fronteras disciplinares.

De la misma manera, la posibilidad emana de una movilidad de reflexión y actuación desde lo contingente. Laclau y Mouffe (1987) señalan que lo *contingente* es un tipo de intervención específica, una respuesta a situaciones concretas de un desarrollo histórico con características que demanden una alternativa a una crisis. En ese escenario, los siguientes puntos muestran actuaciones de los estudiantes enfrentando momentos de tensión que marcaron el rumbo en su trayecto formativo.

#### **4.1.1 Laderas y fronteras: construcción de un proyecto de investigación en la MADEMS-Geografía.**

Esta concepción de laderas refiere de manera metafórica a las pendientes e inclinaciones ascendentes o descendentes que se encuentran en el terreno de tránsito de los estudiantes, generalmente son fronteras que señalan y delimitan prácticas situadas que comenzaron a operar en sus procesos de formación. Paradójicamente, muchas de ellas estuvieron presentes en los cuatros semestres, en algunos con mayor o menor intensidad. Sin embargo, es crucial dar cuenta cómo comienzan a construir una serie de elementos muy particulares.

*Al inicio me costó trabajo mi anteproyecto. Tenía la idea de investigar pero me costó adecuarlo a una cuestión didáctica. Estaba abordando el tema de cambio climático, y lo tuve que adecuar para los alumnos... no tanto para mí (2GM41).*

*La dificultad la tuve desde el proceso de admisión a MADEMS, hacer un proyecto, no fue sencillo, hubo un choque en mi cabeza, porque decía, no debe ser tan pedagógico, tampoco tan geográfico, y tampoco ser tan crítico a la enseñanza de la geografía. Fue un corto circuito, tanto que tuve que repetir y modificar mi trabajo (3GM27).*

Aquí los estudiantes reconocen que el proyecto de investigación fue una de las primeras dificultades que enfrentaron, incluso desde el proceso de admisión. En primer lugar, asumen una elaboración desde la perspectiva del geógrafo-docente, anclados en el ámbito disciplinar. En segundo lugar, comienzan a vislumbrar un *horizonte fronterizo* entre lo pedagógico y lo disciplinar tratando de acercar ese distanciamiento, desde una simplificación con lo didáctico. Es decir, hay un *reconocimiento de fronteras* diferenciadas que marca un inicio con posibilidad de relación.

El proyecto y/o protocolo de investigación es uno de los puntos de llegada y al mismo tiempo un punto de partida para transitar en este territorio específico de formación profesionalizante. Lo anterior dimensiona la emergencia del sujeto desde lo contingente, lugar donde construyen sentido o sentidos para sus prácticas discursivas, tal como se desarrolla a continuación.

La primera cordillera que señalan los estudiantes como ese conjunto montañoso de incertidumbres con dificultad para tomar la decisión de seguir o abandonar la MADEMS, se encuentra alrededor de la beca Conacyt. Un apoyo gubernamental que no es segura obtenerla y, en ocasiones genera angustia.

*Al inicio un poco de incertidumbre, porque cuando entré, me enteré que no había beca Conacyt, pero bueno decidí seguir, afortunadamente en el primer semestre el programa entró a Conacyt y obtuve la beca. Obviamente tenía mi trabajo pero tuve que dejar muchas horas, incluso tenía dos trabajos en escuelas privadas (2GM41).*

*El tiempo de organización porque no tuve beca de ningún tipo de apoyo económico, tuve que acomodar mis horarios para poder estudiar la MADEMS. Por ejemplo, algunos compañeros que tenían definitividad obtuvieron una beca comisión, y los otros obtuvieron beca Conacyt (1GH35)*

Como señalan los estudiantes la incertidumbre se encuentra en lo económico-laboral. En el primer semestre es crucial, viven tensiones entre dedicar tiempo para la MADEMS y resguardar su trabajo. Un espacio laboral que no están dispuestos abandonar. Sin embargo, algunos deben tomar la decisión en reducir horas clases, y/o tratar de modificar el horario, dependiendo de la flexibilidad de la institución donde labora.

Hay que mencionar que no todos los estudiantes reciben beca o tienen un apoyo institucional. Por ejemplo, para el segundo estudiante (egresado de la primera generación), tomó la decisión de seguir en este posgrado sin ningún apoyo económico, debo señalar que fue el primer titulado de la MADEMS Geografía. Si bien, al inicio de esta maestría genera *incertidumbre*, finalmente es una cordillera que los maestrantes pueden transitar. No obstante, es una oportunidad para constituirse en otro tipo de sujeto, emplazado en la interpelación.

Otro de los momentos difíciles que señalan los estudiantes, fue la etapa inicial de este posgrado. No es habitual regresar a un espacio educativo frente a un docente, siendo docente. Sin duda, ser estudiante y/o regresar a un espacio con estas características genera una diversidad de significados.

En el *sendero olvidado* o *sendero desconocido*, significa un camino peculiar que el estudiante recorre en un territorio sinuoso y desconocido. La adaptación en el primer semestre de la maestría generó nuevas prácticas, y otras maneras de ser estudiante.

*El primer semestre fue muy difícil la adaptación por el nivel de estudios. Pensaba que iba a ser como la licenciatura, macheteando por una calificación con un sentido mecánico, me di cuenta que al ser un seminario, la dinámica era diferente... me costaba adaptarme. (1GH49)*

*La primera dificultad que encontré fue regresar como estudiante y entrar con un grupo de puros jóvenes, fue un shock... Otro shock fue encontrarme con maestros jóvenes en mi primer semestre, un gran reto. Sin embargo, hubo muy buena aceptación de todos y la verdad, empecé muy motivada (4M59).*

El primer estudiante hace mención a dos cosas. La primera, *adaptación* a un nivel de estudios distinto. El comentario se basa en los referentes cercanos que tuvo en nivel licenciatura, es decir, prácticas asentadas en metas y objetivos, la calificación como fin último. La segunda, *construcción de un sentido* diferente para ser estudiante de este posgrado, en otras palabras, se percata de nuevas prácticas educativas en otro contexto y con otros alcances en su formación.

En el caso del segundo estudiante, como obstáculo fue el *significante; edad*, no solo por la diferencia señalada con relación a sus compañeros, sino con aquellos docentes de menor edad. La polémica para él se traslada a una situación fuera contexto. Es decir, percibió un entorno estudiantil diferente a su experiencia como estudiante universitario con edades similares. Asimismo, este significante generó un momento de crisis, pero tuvo la posibilidad de adaptación.

Aludiendo a Iribarren (2017), los senderos alternativos del territorio educativo parten de lo experiencial en los sujetos, fuera y dentro de la escuela, favoreciendo el aprendizaje del ser humano, no sin antes caminar por campos inexplorados que demandan nuevas interrogantes y desafíos. De este modo, los estudiantes pueden eludir obstáculos en ambientes específicos.

*Me costó tomar el ritmo de un universitario, leer lecturas y buscar conceptos por mi cuenta. Pero con el detalle que ahora trabajo en las mañanas y además soy docente. Cuando leía las lecturas no entendía a profundidad, me cuestionaba, cómo lo voy a enseñar a los alumnos, cómo se los voy a explicar en clase (2GM34).*

*Se me hizo bastante extraño ahora estar como estudiante, porque tantos años de estar frente a grupo, 15 años... Ir a dar clases en la mañana y en la tarde ser estudiante, fue muy raro. Me costó mucho trabajo retomar la onda de ser estudiante, eso lo viví el primer semestre pero, después agarré el patín (2GM41).*

Retornar a un sendero de prácticas educativas en este contexto universitario no es algo automático, implica identificar aquellas herramientas que puedan responder ante esos momentos contingentes. En este caso, la *autonomía* para los estudiantes fue una capacidad, una herramienta que permitió el reconocimiento de sí mismo en el campo de la formación. Desde ese punto de vista, los sujetos tienen la disposición para regular modos de actuar y acceder a un conocimiento de manera responsable. De modo que, regresar a un espacio universitario (leer y buscar conceptos), impartir clase por las mañanas y, de pronto ser estudiante de posgrado, no es fácil.

En este contexto, las particularidades de este posgrado profesionalizante adquieren un sentido distinto para asumirse como estudiante. La característica principal, es el estatus docente que presentan: antes, durante y después de este posgrado. Por lo que, ser *estudiante-docente*, como señala Cruz (2012) es una distinción entre quien tiene experiencia en la docencia, a quién solo es nombrado como estudiante. Otra diferencia, siguiendo a la misma autora, se encuentra en la *marca discursiva* que tienen en la práctica docente y que están dispuestos a resignificar a través de su proceso de formación.

Aunque, esta categoría *estudiante-docente* es una huella persistente en los estudiantes de la MADEMS Geografía, la reconfiguración radica en las prácticas de articulación. En otras palabras, cuando una de las voces de los estudiantes, cuestiona el contenido de las lecturas, inmediatamente está pensando cómo vincularlo a su práctica docente. Además, esta dimensión trasciende porque constantemente está buscando otro, u otros sentidos en diferentes contextos. Esta

concepción contribuye a un reconocimiento de nuevos territorios, por ende, perderse en ellos, significa descubrimientos y maneras de transitar en estos senderos de formación.

Podría mencionarse metafóricamente, que los *senderos de interpretación*<sup>11</sup> tienen la posibilidad de acompañarse con un guía, o de manera autónoma siguiendo señalizaciones (puntos clave) e información importante (Morales, 2018). En esta vertiente, no hay una manera específica para transitar en otros senderos. Es decir, no existen territorios con los mismos obstáculos, pero la experiencia permite llegar a otros lugares recogiendo herramientas a su paso.

#### **4.1.2 Significantes sin brújula.**

En el transitar de los estudiantes, hay conceptos que aparecen y desaparecen en los senderos de formación. Sin duda los conceptos se convierten, de cierto modo, en instrumentos de orientación como una brújula, en este sentido, los significantes son señalizaciones en los procesos de formación que indican lugares y direcciones, pero en ocasiones se desconoce el significado de esos derroteros. Por tanto, hay significantes que funcionan sin brújula para los estudiantes, es decir, puntos de referencia aislados y/o transitorios.

Al respecto, es necesario recuperar lo que señala Saussure (1959) en relación con el valor del signo lingüístico. Para el autor, el significante forma parte de una entidad lingüística llamada signo, compuesta por un concepto (significado), y una imagen acústica<sup>12</sup>(significante). Los aportes que realiza, adquieren relevancia por la doble dimensión que destaca entre el concepto y el significante, cuyo proceso de sistematización no se da por el de contenido sino por la forma en que se relacionan.

---

<sup>11</sup> Esta categoría es recuperada de la educación ambiental, específicamente, como guía para la interpretación del Patrimonio natural y cultural de un territorio. El visitante que acude a estos lugares, puede acceder y descubrir otros, así como significarlos o resignificarlos. (Morales 2018)

<sup>12</sup> El término de imagen acústica es señalado por Saussure no solo como la representación de los sonidos de una palabra, sino como una imagen psíquica de nuestros sentidos. Dicho de otro modo, es una imagen interior que está inmerso en nuestros discursos.

De esta manera, el significante interviene como un elemento más del signo, promoviendo una reciprocidad con relación a un significado. De modo que, el valor del signo, tiene que ver con ese conjunto de relaciones que hay en la entidad lingüística y la diferencia que tiene con relación a otros, es decir, el signo es relacional y diferencial (Saussure, 1959). Por tanto, el sentido de las palabras, es decir, el proceso de significación, comienza mediante la naturaleza del valor del signo.

En muchos casos, la búsqueda de sentido se asocia, en primer lugar con la imagen acústica, y en segundo lugar con el significado. De cualquier manera, cuando existe un proceso de significación, implica el resultado de ligado entre el significado y el significante (Buenfil, 2011). Cabe señalar que este proceso de significación o ligado, no es fijo, debido a su característica relacional y diferencial. Por lo que, las entidades lingüísticas tienen la posibilidad de articularse y desarticularse constantemente.

En ese sentido, la importancia de los significantes, desde la perspectiva de Buenfil (2002), implica construir conceptualizaciones y lógicas de razonamiento. Esto involucra, tensiones y desplazamientos de significantes que contribuyen a la posición de sujeto. En el caso de los estudiantes, durante el primer semestre, reconocen palabras y conceptos muy particulares en función de su trayectoria. Sin embargo, para algunos de ellos carecen de significado, principalmente por las relaciones precarias que hay con otros significantes.

*El tema que me causo mucho conflicto fue el de corrientes geográficas, porque cuando curse la licenciatura, medio lo abordamos, pero en la MADEMS, fue una materia exclusiva. Decía al inicio, de qué me están hablando (2GM41).*

*En las corrientes de la geografía, no comprendía la existencia de una geografía, radical, positivista. Repetía lo que muchos decían, yo soy ecléctica, era muy cómodo decirlo. No encontraba algún sentido a los teóricos (4GM59).*

Los estudiantes señalan las *corrientes geográficas*, como uno de los significantes asociados a su trayecto disciplinar, que dificultó la apropiación conceptual durante el primer semestre. El bajo nivel débil de cohesión con otros referentes, provocó

que se convirtiera en objeto de enunciación sin tener un significado. Paradójicamente, en sus discursos evocan la presencia de las corrientes geográficas como un significante representativo de la Geografía, sin embargo, solo se limita a la presencia de éste.

A continuación se aborda otro significante: el concepto de *espacio geográfico*. Este es, sin duda, el concepto que simboliza la ciencia o disciplina de la Geografía. Llama la atención, como este significante busca ser recuperado en los primeros meses de formación, pero su débil emplazamiento, también dificulta su significación. Asimismo, los estudiantes dimensionan estos significantes como vacíos conceptuales que deben ser llenados.

*El espacio geográfico era un concepto, para mí, muy presente cuando llegué a MADEMS. Escuché hablar de Lefebvre, con la producción del espacio, era todo lo que sabía. Pero cuando llevé la materia de corrientes geográficas, me di cuenta que no sabía mucho (4GM59).*

*En la materia de corrientes geográficas, recordé algunas cosas que había visto en la carrera, pero no había comprendido o profundizado el concepto de espacio geográfico, a pesar que leíamos a Lefebvre (3GM34).*

Este significante, a diferencia del anterior, tiene mayor presencia por la asociación con otros referentes. Lo interesante, es la limitada relevancia en los estudiantes, siendo este, el objeto de estudio de su ámbito disciplinar. En cualquier caso, la detección de este significante por asociación, involucra un simbolismo arraigado en el ámbito profesional, y a la vez, hay un desconocimiento del mismo.

En cuanto a la detección de otros significantes sin brújula, con mayor asociación, encontramos en el discurso de los estudiantes, emergen significantes pedagógicos. Algunos de ellos con un horizonte fronterizo totalmente aislados o desarticulados, de ahí la manera de manifestarse como significantes de una naturaleza disciplinar específica. Por ejemplo, en los siguientes discursos, los estudiantes exponen aquellas palabras y conceptos que replicaban en los inicios de la MADEMS Geografía.

*En un seminario de la enseñanza de la geografía, que hubo en la prepa donde trabajo, nos dieron lecturas que hablaban sobre el aprendizaje significativo. Decía siempre que estaba de acuerdo con eso, pero solo repetía lo que leía, no comprendía... era inútil en la vida laboral... Así estuve en MADEMS los primeros meses., después cambió (4GM59)*

*Didáctica de la geografía, quizá era lo que más se hablaba en mi trabajo como docente. Leí libros de didáctica de la geografía...no tenía idea cómo aterrizar el constructivismo y no se diga la dichos trasposición didáctica. Esos conceptos que todo el mundo hablaba...la enseñanza situada, aprendizaje significativo...me resultaba inviable para el entorno preparatorio... siento que es difícil llegar así el primer semestre (1GH49.)*

*Hay bastantes cosas que te piden en las escuelas que son muy pedagógicas. A mí me decían tienes que manejar el andamiaje del tema anterior y el constructivismo, yo decía a qué se refiere..., pero no sabía exactamente que era, según lo hacía y lo escribía en mis planeaciones, fue hasta la materia de práctica docente que lo pude entender porque el docente era pedagogo (2GM41).*

En su narrativa los estudiantes enuncian el proceso de recuperación de significantes entre el ámbito profesional, y los inicios del proceso profesionalizante. Más allá de los escasos derroteros que proveían esos conceptos, la inviabilidad se mostraba por la excesiva presencia de conceptos relacionados con la docencia: trasposición didáctica, enseñanza situada, aprendizaje significativo, andamiaje, constructivismo entre otros.

Por tanto, aquí el problema se dimensiona en dos puntos principales. El primero, se debe a una nula o escasa asociación con el significado, y el segundo, por la presencia excesiva de uno o más significantes. Considerando los puntos anteriores, los significantes sin brújula, tanto disciplinares como pedagógicos evocan limitados discursos de los estudiantes mediante enunciaciones procedentes de su formación. Podría decirse, que estos puntos, relacionados con la problemática de conceptualización, tuvieron una relación precaria de fijación de signo, es decir, una inestabilidad que impidió la posibilidad de articular el significante con el significado.

En ese mismo argumento, los significantes sin brújula, tipificados como disciplinares y pedagógicos, presentan un proceso de *condensación*. Esto significa un proceso de inequidad del signo; un efecto preponderante del significante con relación al significado. Por lo tanto, nos obliga a conocer más de un significado (Laclau, Mouffe, 1987). Un ejemplo de ellos son los significantes disciplinares y pedagógicos: espacio geográfico y constructivismo, respectivamente.

Cabe señalar, que este tipo de significantes, también fungen como *significantes vacíos*. La característica de este tipo de significantes se debe al carácter universal que adquieren, y por el vaciamiento de su significado. Es decir, el significante se vacía porque pierde, principalmente sus significados particulares que fijan la entidad lingüística. En otras palabras, para que “un significante pase a ser vacío, debe dejar ser definido por su contenido particular” (Laclau, 2012:6). De ahí la importancia, para considerar los significantes sin brújula como significantes vacíos. En definitiva, este análisis permite conocer el punto de llegada y el punto de partida para los senderos de formación que se abordarán más adelante.

#### **4.2 Lugares de formación en la Madems-Geografía.**

Este punto, relacionado con los lugares de formación, es otro apartado de localizaciones que conforman esta investigación. Desde aquí, los estudiantes no solo reconocen el territorio, sino que, aprovechan su estadía apropiándose de lugares (momentáneos) a través de conceptualizaciones, enfoques, metodologías, prácticas docentes, así como asesorías por parte de su asesor/tutor y profesores.

De manera general, los lugares de formación en el territorio de la MADEMS Geografía son estaciones de resguardo y abastecimiento para los estudiantes a lo largo de su recorrido en este posgrado. En este sentido, permite encontrar insumos, descubrir herramientas, y construir nuevos aprendizajes, lo cuales, serán de utilidad en los momentos contingentes: protocolos de investigación, comités, prácticas docentes y tesis de grado.

Una particularidad que adquieren estos lugares son los puntos de llegada y puntos de partida que posibilitan el rumbo de los estudiantes. Con ello, no se omiten las dificultades, pero si se pueden identificar las rutas más apropiadas que para ellos son las más viables de transitar. Así, este tipo de lugares específicos aportan un espacio en la construcción de significaciones, movilizandó saberes específicos que los posicionan en lo educativo y en lo disciplinar.

En la primera parte, los estudiantes emplazan las conceptualizaciones y enfoques, en segundo momento, localizan la relevancia de algunas asignaturas que han sido parte fundamental en su formación, y por último ubican espacios específicos como son: la tesis y/o el seguimiento de su tutor, principalmente asociado con la materia de práctica docente. Cabe señalar que este último, se imparte de manera consecutiva desde el segundo hasta el cuarto semestre, por tanto, es el lugar más importante que ellos reconocen en su paso por esta maestría. A continuación se muestran las significaciones de los estudiantes desde los lugares de formación.

#### **4.2.1 Conceptualizaciones y enfoques, huellas de formación en la MADEMS.**

Las conceptualizaciones y enfoques que señalan algunos estudiantes, marcan las primeras huellas en su formación, curiosamente reconocen un antes y un después en un conocimiento disciplinar- epistemológico y pedagógico-didáctico. Desde luego, se trata de ubicar los primeros puntos de anudación y las primeras articulaciones que construyen el sentido del ser docente de Geografía. Al respecto señalan lo siguiente:

*Yo creo que el concepto de espacio geográfico desde la postura crítica, me hizo modificar mi concepción de la Geografía, sobre todo desde la parte de la espacialidad, como se modifica, como somos responsables de esas modificaciones y lo que produce, de esa manera me ayudo a cambiar mi manera de ver a la Geografía (2GM34).*

*Me ha enriquecido los aportes de las materias disciplinares, la concepción del espacio geográfico, desde la geografía cultural y las lecturas que nos*

*dejan los maestros me ayudan bastante, es el enfoque que más he recuperado (3GM27).*

En sus primeras narrativas enuncian la relevancia que tuvieron las materias disciplinares en su formación, en específico el aprendizaje relacionado con el concepto de espacio geográfico. Debo señalar que este concepto, en su dimensión analítica en el campo de la Geografía, opera en diversas capas de análisis como objeto de estudio. Por lo tanto, el sentido de los estudiantes está más allá de lo conceptual. Son, precisamente, los enfoques y maneras de abordar este objeto que enriquece la importancia para comprender la Geografía. Sin duda, es uno de los primeros anclajes de los estudiantes que radica en lo disciplinar- epistemológico porque asumen un posicionamiento y un discurso interpelativo que se traduce en lecturas de orden interpretativas de la Geografía.

No obstante, otros estudiantes reconocen anclajes estrechamente relacionados en el terreno de la MADEMS. Por ejemplo, tienen una mirada más cercana al campo de lo didáctico con un enfoque constructivista. Es decir, tienen una vinculación asentada en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geografía.

*Me quedó claro, que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, debes construir un andamiaje ese puente entre aprendizajes geográficos y algunas corrientes del constructivismo. Y sobre todo como vas tejiendo una red a través de ensayos y errores en la trasposición didáctica. (1GH49).*

*Utilicé como base el concepto de espacio geográfico y el constructivismo, como lo mío fue la explicación de mi práctica docente relacionada con Geografía Política, y el proyecto educativo de la escuela se centra en el alumno, fue ideal que retomara el constructivismo. Además hubo un maestro que nos proporcionó mucho material sobre las vertientes del constructivismo eso también me ayudó mucho (2GM34).*

En estos discursos se observa un lenguaje conceptual asociado con el objeto de estudio disciplinar y enfoques pedagógicos como es el constructivismo. Lo interesante es, como desde sus antecedentes y situación actual, en otras palabras, como estudiantes-docentes tienen, la noción de articulación, es decir, puntos de encuentro con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde ahí ubican la importancia, el sentido de la Geografía en el ámbito escolar.

El planteamiento que señalan los estudiantes, se fundamenta en un tejido de red a través de los encuentros discursivos, práctica docente, proyectos educativos, posicionalidades de los sujetos, programas curriculares y materiales didácticos. Lo antes dicho adquiere sentido cuando hay un contexto específico. Me refiero a una validez de los discursos situados en el terreno de la MADEMS Geografía. Así, los lugares de formación comparten encuentros y desencuentros, continuidades y discontinuidades, pero siempre con la posibilidad de articular otros discursos.

Por ejemplo hay materias donde los estudiantes se sienten acompañados por las aportaciones en cuanto contenido temático, y no solo eso, también señalan un soporte específico del profesor que imparte la asignatura. Desde luego, depende del significado que ellos construyan en estos lugares específicos. Así, los estudiantes enuncian un apoyo fundamental en su trayecto de formación como futuros docentes de Geografía a nivel medio superior.

#### **4.2.2 Las asignaturas como lugares de formación.**

Este es un punto relevante por la trascendencia en los estudiantes y los lugares que contribuyen en la constitución de sujetos. Las relaciones que ahí se desarrollan complejizan la red de significados que construyen los estudiantes. Las características de las asignaturas que para ellos aportaron en su trayecto formativo, tienen dimensiones teóricas-epistemológicas, metodológicas con un sentido de amplitud. No obstante, a diferencia de las primeras huellas, (analizadas en el punto anterior), aquí las asignaturas proporcionan una variedad de saberes que pueden articularse en diferentes direcciones.

*Por ejemplo en la materia de investigación educativa, me ayudo desde un inicio a desarrollar mi protocolo de investigación, mi planteamiento del problema cuando entré a la MADEMS no sabía qué hacer, como desarrollar mi planteamiento del problema, mi justificación, fue la razón para iniciar la investigación, lástima que solo sea un semestre (3GM27).*

*Creo que la materia de metodología en investigación educativa me ayudó mucho a construir ciertas bases de mi protocolo y de mi tesis. Sin embargo, hubo materias como psicopedagogía que sentí una libertad de cátedra excesiva en cuanto a los contenidos, algunos maestros repiten contenido... algo está pasando (4GM28).*

La materia de investigación educativa fue una de las primeras asignaturas que permitió un acercamiento al campo de la MADEMS. Cabe señalar que el carácter profesionalizante de la maestría no exime los procesos de investigación. Así, durante el primer semestre, los estudiantes desarrollan un protocolo de investigación y al término de éste presentan avances, por lo que los momentos contingentes posibilitan la búsqueda de lugares de formación.

De esta manera, estos estudiantes significan esta asignatura como parte fundamental en su formación, tanto que sentó las bases de su tesis. Es una asignatura que promueve la relación territorial más allá del campo disciplinar, además, se menciona que es insuficiente cursarla en un solo semestre. Quizá sea una de las demandas que puede atender este posgrado, principalmente por el seguimiento de tesis en el campo formativo.

En otro sentido, no menos importante, un estudiante señala un punto de desencuentro paradójicamente por parte de los docentes que imparten las materias. De acuerdo con su narrativa, la libertad de cátedra “excesiva” genera duplicidad de contenido. Aquí, la percepción, implica que la repetición de contenido no favorece y no es suficiente para la formación del estudiante, una vez más, emerge el sujeto en falta. Sin embargo, identifica un vacío curricular en términos de práctica docente, no identifica los contenidos principales sobre lo que se enseña en la MADEMS por parte de algunos profesores. De esta manera, la experiencia del estudiante en la docencia es un ejemplo de la diferencia entre los procesos de inclusión-exclusión en su trayecto formativo. Es decir, toma distancia como estudiante-docente, cuestiona este tipo de prácticas y analiza la práctica docente de sus profesores, con una mirada de MADEMS Geografía.

### **4.2.3 La asignatura “práctica docente”, un lugar de encuentro.**

Antes de analizar los discursos de los estudiantes en este segmento de la investigación, es necesario describir el contexto donde se emplaza esta asignatura. En la MADEMS la asignatura “Práctica docente”, es una de las materias que se encuentra en el plan curricular durante tres semestres, es decir, de manera consecutiva; segundo, tercero y cuarto semestre, los estudiantes desarrollan saberes específicos.

Las particularidades en práctica docente I, II y III, tienen el objetivo de vincular aprendizajes contribuyendo así a la profesionalización del docente. Por ello, los estudiantes en sus narrativas aluden experiencias de un semestre específico o de manera general. El análisis se orienta en los procesos de formación que los estudiantes adquirieron en estas asignaturas. En su paso por esta maestría, señalaron este lugar como un momento y/o momentos de aprendizaje para llegar a ser maestros en docencia.

De este modo, la práctica docente como asignatura es un territorio específico de la MADEMS, con particularidades que la diferencian a otras, tiene presencia curricular y, la posibilidad para desarrollar procesos de articulación entre la teoría y la práctica en la enseñanza de la Geografía. Asimismo, los estudiantes enuncian momentos interrelativos que se convirtieron en señalizaciones para transitar en esos senderos de formación, tal como se muestra en los siguientes párrafos.

*En la clase de práctica I, el maestro nos hizo un cuadro de teorías y corrientes pedagógicas. Ahí fue donde pude comprender mejor las corrientes... El docente nos explicó la importancia de tener una postura pedagógica, y la luz se hizo... con eso, después analicé el plan de estudios a detalle de la nacional preparatoria y me di cuenta de términos y conceptos como aprendizaje colaborativo, aprendizaje significativo, teoría sociocultural, y ya tenían sentido (4GM59)*

De acuerdo con el primer referente empírico, el docente que imparte la asignatura interpeló a través de su práctica al estudiante. Fue una materia que modificó la postura y perspectiva teórica-pedagógica, y así, pudo articular significantes que en su momento se encontraban flotantes. La característica de estos significantes refiere a que no tienen la suficiente fuerza de cohesión o articulación con otros significantes, aunque por otra parte, siempre tienen la posibilidad articularse en el discurso, por lo que nunca son fijos. Lo relevante es como el estudiante fue interpelado a través de la práctica del docente, tanto que pudo darle un sentido a esos significantes que en su momento fungían como flotantes. De esta manera el estudiante articuló otro discurso, así, permitió tener otra lectura del componente teórico-conceptual pedagógico.

*Las asignaturas de prácticas docentes se me hicieron bastante enriquecedoras, en mi caso siempre he trabajado en escuelas particulares, y cuando fui a la prepa con grupos de 50- 60, decía dios de mi vida que voy hacer con tantos... En la primera práctica que hice me paso algo curioso con un maestro de prepa 1, cuando terminé la clase hasta me aplaudieron, me sacaron de onda porque nunca me habían aplaudido en una clase. Esa experiencia me marco y traté de hacer un poco más por mejorar mis clases en la escuela particular donde trabajo, obviamente es muy diferente que en la pública (2GM41).*

Por su parte, en este otro referente empírico, la asignatura de práctica docente promovió un acercamiento a otros contextos institucionales. Hay que decir que uno de las características que promueve la materia de práctica docente es realizar observaciones e impartir clase con el objetivo de llevar a la práctica los aprendizajes y saberes de la maestría profesionalizante. Desde luego, se trata que el estudiante desarrolle habilidades docentes.

La experiencia formativa del estudiante en una preparatoria pública motivó el desarrollo de su práctica docente con otro sentido. Es decir, el trayecto formativo está dentro y fuera del salón de clases de la MADEMS. Tal es el caso en la narrativa de los siguientes estudiantes.

*En la materia de práctica docente II tenemos que dar una clase muestra en algunas escuelas. Entonces, como no soy de la Ciudad de México desconozco el sistema y tampoco no tenía un lugar para ir a dar clases, pero afortunadamente tengo una compañera de otra generación y me dijo que me prestaba su grupo en la Nacional Preparatoria, donde ella trabaja. Fue una experiencia nueva, 50 minutos frente a grupo, los alumnos muy participativos, y mi compañera me retroalimentó sobre las cosas que me faltaron. (3GM26).*

*En el segundo semestre la materia de práctica docente me atrajo mucho porque teníamos que aplicar lo poco que llevábamos. Era dar una clase, grabarse y retroalimentarnos entre compañeros y maestro, tus aciertos errores. También complementé esta materia con otra materia de diseño y elaboración de material didáctico, en ese momento comencé a trabajar mi proyecto de tesis (1GH35).*

De acuerdo con los estudiantes, la materia de práctica docente I y II, es un lugar decisivo para mirarse así mismo, ya sea a través de un video o la retroalimentación de un compañero y maestro. Es quizá, el momento de objetivarse a través de su práctica docente en otro contexto institucional. El reto que tienen no es fácil, la práctica de cada uno de los estudiantes se pone en tensión en un territorio aparentemente conocido, pero con un bagaje distinto. Asimismo, es una asignatura que tiene puntos de encuentro con otras, como elaboración de material didáctico, fundamentos teórico metodológicos de la geografía, didáctica, sesiones de tutoría entre otras. Es un lugar colindante que los estudiantes se apropian e integran saberes.

En ese sentido, la asignatura de práctica docente, no solo es un punto de encuentro, también es un punto de partida para los estudiantes. Uno de los aspectos medulares de estas asignaturas, consiste en poder articular prácticas discursivas, incluso rearticular los discursos con base en la relación de significantes que posibilitan la significación en su labor como docentes geógrafos. De ahí la importancia de recuperar las voces de los estudiantes que viven estos momentos decisivos en su formación.

#### 4.2.4 La asignatura “práctica docente”, relación de lugares.

Considerar la asignatura como punto de partida desde una mirada relacional, significa mostrar el potencial que brinda en los estudiantes de la MADEMS. Con ello, busco una perspectiva articuladora a través de nodos (lugares), registrando el área de influencia. Es decir, hay elementos que se encuentran en estos lugares pero en la mayoría de los casos solo se visibilizan dentro, y no fuera de ellos.

En ese sentido, lo relacional se sitúa en el distanciamiento entre el punto de llegada y el punto de partida, en otras palabras la unión de dos nodos (lugares). Asimismo, se relaciona con el grado de fijación (momentáneo), hay que recordar que desde el APD no existen puntos determinantes, ni tampoco totalidades. De igual manera, involucra el sentido y/o dirección que permite un desplazamiento entre dos o más puntos.

Así, con este marco referencial, el grado de influencia de los lugares se traduce en puntos de conexión y desplazamientos entre la asignatura de práctica docente, y lugares localizados en la periferia. En el siguiente extracto, se mencionan tres puntos de anudación: enfoque pedagógico, elaboración de tesis y tutorías.

*En las clases de práctica docente vimos lecturas del constructivismo que me gustaron mucho... Los aportes de Vygotsky fueron importantes los utilicé en mi tesis, también me gustó la manera como explicaron este enfoque los maestros (3GM27.)*

*En el cuarto, llevar práctica docente III. Lo que me llevo a consolidar mi proyecto de tesis fue el acompañamiento de mi tutora. Cada semestre tenemos que llevar un avance de la tesis 25%, ella me ayudaba a complementar con lo que iba viendo en las clases (1GH35).*

*Cuando estaba en la etapa de revisión de mi trabajo de tesis, con mi asesor y sínodo, me quedaba claro que era muy difícil superar la ruta crítica de la tesis, sin embargo me convencí que tenía más estructuradas mis ideas. Yo me sentía seguro en defender mi postura, en este caso la materia de práctica docente me ayudo porque desde ahí organice mi trabajo (1GH49).*

El primer aporte de los estudiantes está en reconocer el proceso de interpelación que tuvieron por parte de sus profesores y asesores. Estas interpellaciones inician en la asignatura de práctica docente hasta el proyecto de tesis. Por tanto, la materia es un detonador para la construcción de relaciones con otros lugares más allá de la práctica docente. Es decir, existe un área de influencia que proporciona herramientas conceptuales, metodológicas y complementarias en su formación como docentes de Geografía. Desde luego, aparece el asesor acompañando el trayecto de los estudiantes a través de tutorías, pero con una mirada periférica. Así, esta asignatura propicia relaciones fuera de su lugar de origen, creando puentes extraterritoriales supuestamente distantes.

El estudiante resalta la manera como el profesor que imparte esta asignatura, generó una expectativa para llegar a ser interpelado por el enfoque constructivista desde la postura de Vygotsky. De tal manera que el estudiante tomó la decisión de articular este discurso para sustentar su investigación. En efecto, los aportes se encuentran en lo teórico pero en el campo específico de la MADEMS Geografía.

Cabe señalar que la relación de lugares se construye por las prácticas discursivas que desarrollan los sujetos en este posgrado, es imprescindible los puntos de conexión que tienen con los aprendizajes y saberes específicos. Este tipo de prácticas se consolidan como prácticas articulatorias, esenciales en los estudiantes porque construyen sentido en su paso por esta maestría. También se observa, que el asesor es un referente esencial en el desarrollo de tipo de prácticas, tal como señala el siguiente estudiante:

*Mi asesor, ha sido uno de mis referentes para seguir en este posgrado, a pesar que solo somos dos estudiantes de la generación, la exigencia es mucho por parte de los profesores, me acuerdo que me atoré cuando tuve la materia de práctica docente y cuando hice la tesis... fui con mi asesor y me ayudó (3GM26).*

Aquí el asesor de tesis, funge como otra figura que apoya la construcción de prácticas discursivas en los estudiantes. Principalmente, el lugar de formación se encuentra representada en la tesis, se especifica como el campo de acción del asesor.

Sin embargo, de acuerdo con los estudiantes, es una figura que acompaña a los estudiantes en todo momento en el posgrado, es decir, traspasa ese campo de actuación. En efecto, el trinomio estudiante-tesis-asesor es uno de los vínculos más cohesionados que se puede encontrar en la formación de los estudiantes. Por ello, la asesoría de tesis es un lugar que registra y sintetiza espacios de formación, como es el caso de la asignatura de práctica docente.

Por lo tanto, el territorio de la MADEMS Geografía es un espacio percibido y vivido por los estudiantes a partir de lugares que dejan huella en su formación como docentes, supone la emergencia de un sujeto en falta que busca llenar ese vacío, articulando otros discursos y significando sus prácticas discursivas.

#### **4.3 El ser docente de Geografía en la MADEMS, desplazamientos y significaciones.**

Analizar las significaciones con relación al ser docente de Geografía, como se ha señalado al inicio de esta investigación, me permite dar cuenta de procesos, implicaciones y sentidos que los estudiantes desarrollan en esta etapa de formación. Desde esta perspectiva, los procesos de identificación a partir de la emergencia de los sujetos de la MADEMS, la configuración de espacios discursivos y los lugares de formación han sido detonantes para llegar a este punto de indagación.

Así, los entramados de significación, antes durante y después de la MADEMS, constituyen un devenir en los estudiantes con relación al ser docente de Geografía. Esto conlleva a desentrañar modos de actuar, y resignificar prácticas discursivas. De tal manera, que estas prácticas son articuladas y rearticuladas por desplazamientos, también, significa un proceso que modifica el sentido, cada vez que hay puntos de fijación entre nodos (significantes). Por lo tanto, se convierte en una operación inacabada, relacional y diferencial, característica principal de un sujeto en falta.

#### **4.3.1 Desterritorialización y reterritorialización de los estudiantes de la MADEMS Geografía.**

Los estudiantes viven un proceso interrelativo muy interesante en su formación, la manera en cómo ellos desde sus discursos articulan y desarticulan, implica procesos de desplazamiento. La presencia en el territorio de la MADEMS posibilita prácticas discursivas que adquieren sentido, siempre y cuando el estudiante las signifique. La desterritorialización y reterritorialización son procesos que acompañan la significación en este campo. Estos últimos, comparten simultaneidad, pero si hay ausencia en alguno de ellos, difícilmente se modifica la discursividad, es decir se encuentran ligados.

Debo señalar que esta noción de territorio no se reduce a un Estado-Nación delimitado por fronteras cerradas, sino, una perspectiva de frontera flexible, porosa con una vinculación permanente dentro y fuera del territorio. En ese sentido, los estudiantes tienen puntos de acceso entre lo educativo y lo disciplinar situados en su práctica docente. Así, desde esta perspectiva se puede analizar los siguientes desplazamientos que marcan un antes y un después con relación al ser docente.

*Fíjate que uno no lo puede creer, después de la MADEMS mejoras como persona, y como docente, por ejemplo me volví más organizado. Yo antes tenía mi material reciclado, con los de cuarto y quinto año, no sé si la palabra sea reinventarse, pero cuando regreso con los chicos después de la MADEMS, me convencí que ya no podía trabajar con esos viejos materiales, entonces me decidí a buscar nuevas plataformas informativas o diseñar mis propios materiales. Y de alguna manera sincronizarse con los alumnos para la transposición didáctica. Involucrándome con ciertos autores como David Harvey o Robinsón, no tienes idea como me han ayudado para explicar los procesos de globalización con los chicos creo que me entienden... Como que te vuelves hambriento de tener mejores bases en tu práctica docente. Detallitos como no ofender con las palabras con los chicos porque merecen un respeto, antes no media mis palabras. Algo que me ayudo, es ser congruente en clase y no caer en contradicciones. Vas tejiendo una red, con ensayos y errores aunque siento que me hace falta fortalecer en la docencia (1GH49).*

Sin duda el estudiante de la primera generación asimila cambios, no solo en su práctica sino, en el ser docente. Un punto de anudación que se puede identificar es el reconocimiento por el otro, y a través del otro, refiriéndome a sus estudiantes. Otro elemento que se identifica es un proceso desterritorialización con el desplazamiento de viejos materiales didácticos, y un proceso de reterritorialización con la utilización de nuevas plataformas, nuevos materiales y articulación de otros discursos a partir de teóricos, es el momento de inclusión-exclusión que tiene el estudiante en su rol como docente, dicho de otra manera, el momento político para tomar decisiones que lo diferencian de su yo anterior a la Madems. De este modo la palabra *reinventarse* y fortalecerse en la docencia fue el lugar de asentamiento que consolidó su paso en la MADEMS.

Por un lado, la transposición didáctica es un eje principal en su práctica docente, la cual se convierte en un punto de anudación. Por otra parte, el egresado de la MADEMS, busca sincronizar con los estudiantes, establecer puntos de conexión con ellos. De esta manera, se ubican otros desplazamientos; la congruencia con su práctica docente, y el acercamiento con sus estudiantes, un cambio afectivo. Sin embargo, también da a conocer la incompletud que tiene como docente, a pesar de ir tejiendo una red, que desde mi punto de vista, se convierte en una red de significados. Por su parte, el enfoque que sustenta su enseñanza es la Geografía Crítica, este enfoque también es recuperado en el siguiente referente empírico.

*En el salón de clases me siento con mejores herramientas para realizar mi práctica docente. Una cosa que he hecho es implementar algunas estrategias didácticas que aprendí en la MADEMS, no todas, pero si me funcionan, como el estudio de caso... a los alumnos les agrada, además fomentamos el trabajo en equipo. Todo eso aprendí en MADEMS, la Geografía crítica me llevó a ser más consciente para explicar el mundo político y económico, en este marco de la espacialidad. Obviamente, también me ayudó a ver las cosas que estaba haciendo mal, por ejemplo hacer una mejor planeación, como abordar los temas, obviamente en la medida que se pueda. En la escuela particular el tiempo es más reducido por la parte institucional, pero en la Nacional Preparatoria tengo más, entonces mi práctica la adapto (1GH35).*

Con relación a este estudiante, egresado de la MADEMS, comparte un punto de anudación con su compañero de generación; enfoque crítico para la enseñanza de la geografía. Desde mi perspectiva, es más evidente la interpelación de este discurso en el estudiante porque promueve un pensamiento crítico y reflexivo, sin dejar de lado la espacialidad. El desplazamiento radica en lo relacional dentro de lo disciplinar, y en lo metacognitivo de la práctica docente, principalmente en la intencionalidad que tiene cuando organiza su clase a través de la planeación didáctica, son dos territorios que el estudiante transita permanentemente.

El ser *consciente* en su lectura del mundo político y económico, y de igual manera, el ser consciente de su práctica docente, es otro punto a considerar. Las estrategias de enseñanza que aprendió en la MADEMS, como el estudio de caso, el diseño de planeación didáctica, así como los referentes teóricos, forman parte de sus herramientas que sustentan la docencia. Por su parte, para los estudiantes de la segunda generación, el proceso de ser docente se vincula con la sistematización de la práctica mediante secuencias didácticas y planeaciones. Sin embargo, resalta la actitud con sus estudiantes, un cambio que perciben después de estar en la MADEMS.

*Ahora en el trabajo que me están pidiendo las secuencias didácticas, inicio desarrollo y cierre de la clase, el diseño de rúbricas de evaluación y listas de cotejo... creo que tuve un flashback con la MADEMS, me di cuenta que aprendí todo eso. En este momento no estoy en prepa, solo estoy dando clases en primero de secundaria... Ahora trato de darles a los niños un poco más de profundidad pero a la vez trato de dejarlos a su nivel con un lenguaje sencillo. Por ejemplo, el estudio de caso es algo que estoy aplicando, ahora que la SEP nos pidió un proyecto de indagación, ahí es donde más se vincula lo del espacio geográfico, riesgos. Tomé la estructura del estudio de caso para organizarlo en dos secciones, la primera descriptiva, buscar información y lectura de mapas, la segunda los niños explican un riesgo hidrológico y geológico. También pedí que escribieran como se sintieron, como vivieron el temblor de 2017 y después que preguntaran como vivieron sus papás el riesgo del 85... (2GM34).*

A manera de acotación, según la experiencia del estudiante, la formación profesionalizante de la MADEMS no se limita en la educación media superior. El

contexto que señala es en secundaria, un lugar que al parecer rompe con el perfil de egreso, sin embargo ubica puntos de conexión y desplazamiento.

En su narrativa, pone el énfasis en el *flash back*, dicho de otra manera, el momento contingente donde son recuperados saberes específicos, como el diseño de las secuencias didácticas, instrumentos de evaluación y diseño de estrategias de enseñanza, como el estudio de caso. Pero, el desplazamiento más evidente está en la recuperación del estudio de caso para el proyecto de indagación.

Ahí el estudiante despliega una red de significantes bastante articulados, con alcances entre su práctica docente y una práctica educativa. Por ejemplo, inicia con una perspectiva descriptiva-explicativa, con base en la perspectiva de conocimiento geográfico y, transita a lo interpretativo-comprensivo de los riesgos mediante un pensamiento geográfico. Cabe señalar, que esta distinción, entre conocimiento y pensamiento geográfico alude a posturas tradicionales y actuales de la Geografía. Por lo tanto, el desplazamiento general se ubica en lo relacional de su práctica docente en secundaria, con las especificidades mencionadas.

*Mi forma de enseñar antes de la MADEMS se basaba en copiar ciertos patrones de los maestros de la licenciatura, pero con chavos de prepa no aplica, quizá cambió la forma de abordar los temas con una geografía humana, sobre todo explicar los temas con los alumnos, a su nivel. Fíjate que me ayudo en la manera de ver a los muchachos, antes no quería que se acercaran porque yo mandaba en el salón, la autoridad todavía se me sale no lo niego, pero ya dejo que se expresen, trato de ser más cercana con ellos, al menos en la parte académica. Otra cosa que me paso fue mi manera de ver a las planeaciones por la utilidad, ya no se quedan como reciclaje, trato de modificar las planeaciones porque hay temas que me gustan pero para los chavos no, entonces tengo que hacerlas más atractivas para ellos, depende mucho de los alumnos y del grupo. Cuando tengo alumnos flojos me pongo más activa y cuando veo que los chavos se ponen las pilas puedo profundizar más los temas (2GM41)*

La forma de abordar los temas es un desplazamiento identificado por el mismo estudiante. Desde mi punto de vista, condensa cuatro elementos generales, un enfoque disciplinar de la Geografía humana, el cambio de percepción hacia sus alumnos, la desnaturalización y reconstrucción de su práctica docente. Desde mi

punto de vista, no es coincidencia que este enfoque esté presente en esos cuatro elementos.

Por su parte, buscar estar más cercano con sus estudiantes, ha sido otro punto de anudación para significar su práctica, incluso para identificar quiénes tienen mayor o menor disposición. En este sentido, las planeaciones didácticas registran el antes y el después para el diseño de la práctica docente.

*Es todo un proceso, la MADEMS va orientando, he aprendido otro aspecto de la Geografía como docente, darle una utilidad en clase, para qué te sirve la Geografía, no solamente ver los mapas y ya, la MADEMS si me está enseñando a ser profesor, le decía a mi mamá, nos enseñan a qué hacer con un joven en clase, como modular tu voz, pararte enfrente del salón, estrategias como la enseñanza por proyectos... pues formarte para enseñar Geografía eso es muy propio de la MADEMS (3GM26).*

*Antes de entrar a MADEMS, enseñaba una visión más cuantitativa porque me forme como geógrafa en la UAEM con los SIG, ahora como futuro docente, me ubico en un paradigma más holístico de la Geografía, y en el constructivista...la verdad en este momento no estoy trabajando, pero sé que me falta integrarlo más a mi trabajo de tesis y en la materia de práctica docente (3GM28).*

En este segmento, los estudiantes de la tercera generación, sitúan sus desplazamientos dentro de la MADEMS, no tan visibles como los otros que fungen como estudiantes-docentes. Sin embargo, el proceso de interpelación traza las primeras coordenadas en el mapa que dirigen el rumbo de los posibles desplazamientos. En el primer extracto, el estudiante indica características que entorno a la práctica docente, enfoque disciplinar, estrategia didáctica y lo que implica estar frente a grupo. En el segundo extracto, el estudiante vive un proceso de transición entre paradigmas geográficos y el constructivista, posiblemente reflejado en el trabajo de tesis y la materia de práctica docente.

*Me he dado cuenta que tenía una visión muy tradicional de la Geografía, ahora estoy actualizándome con diferentes posturas dentro de la Geografía crítica. Un momento satisfactorio fue cuando ingresé a trabajar hace unos meses, en la entrevista me sentí muy segura por teoría, conceptos que ya manejaba a raíz de la MADEMS...Antes iba a*

*entrevistas, me preguntaban cosas... paradigmas educativos, bajo que enfoque trabajaba, qué estrategias docentes, hasta situaciones hipotéticas, me costaba mucho, no sabía que contestar (4GM28).*

*En lo que llevo de la maestría, he aprendido a diferenciar enfoques de la geografía... categorías de análisis geográficas como territorio, espacio geográfico, leer teóricos de las ciencias sociales, los paradigmas educativos, y bueno... esos son los puntos que me mantienen ocupada después de mi año sabático en la Nacional Preparatoria (4GM59).*

Aquí, los estudiantes dan a conocer, hasta el momento, su emergencia en el terreno de la docencia con base en los aprendizajes adquiridos en la MADEMS. Los puntos que se encuentran en proceso de desplazamiento apuntan hacia la consolidación de enfoques, concepciones geográficas, así como la interpretación de paradigmas educativos. Es evidente el asentamiento de elementos conceptuales de orden disciplinar, por ejemplo las categorías de análisis geográficas, que desde mi punto de vista, son el principal diálogo para la enseñanza desde la disciplina geográfica.

Además, un estudiante describe el antes y el después de la MADEMS en un escenario laboral. Esto significa que los asentamientos teóricos-metodológicos transitan y se posicionan fuera de la MADEMS Geografía por la adquisición de un lenguaje que permite el diálogo con la profesión docente. También, es una manera de profesionalizarse durante el proceso de formación, frente a una comunidad académica y laboral.

A partir de estos discursos, se manifiesta el carácter profesional del docente que se está formando en la MADEMS Geografía. Asimismo, involucra procesos relacionados con la construcción de la *identidad profesional*. Como se ha mencionado, es un campo emergente de profesionalización a nivel medio superior en el campo de la Geografía, por lo que es importante dar cuenta de la identidad que se construye en este territorio. Por lo tanto, en el siguiente apartado de la investigación, se aborda estos rasgos constitutivos de los estudiantes que iniciaron desde sus procesos de identificación, hasta las posiciones con relación al ser docente de Geografía en el territorio de la MADEMS.

#### **4.4 El ser docente de Geografía: construcción de identidades.**

Éste es uno de los últimos entramados y tejidos de significación que los estudiantes de la MADEMS Geografía han puesto en relieve con base en sus discursos. El ¿cómo? y ¿desde dónde se miran los estudiantes? Son interrogantes que se vinculan a ¿Qué identidad o identidades construyen? Finalmente, es otro punto de anudación en la formación profesional situado en procesos identitarios. Aquí se analizan momentos relacionales entre lo imaginario y lo simbólico, lo educativo y lo geográfico; articulaciones que se traducen en configuraciones discursivas localizadas en lo social, en posiciones del sujeto.

Recuperar este carácter discursivo me permite comprender los componentes emergentes respecto a los procesos identitarios de los estudiantes de la MADEMS Geografía. Buenfil (2018), problematiza estos procesos desde el APD con un distanciamiento antiesencialista en la historia occidental del conocimiento. Señala un horizonte analítico plural, donde sitúa la constitución de identidades como procesos instaurados en lo precario y abierto, en lo no suturable, así como especificidades y diferencias. De esta manera, se puede localizar “cómo ha llegado a ser lo que es (tá siendo) el sujeto” (2018:16).

Navarrete (2013) recupera el término identidad como otro tipo de anudamiento relacionado con los procesos identitarios. Aquí, desde una posición aporética<sup>13</sup> problematiza este término como irresoluble, cuando su significado primario alude a las características propias de algo o alguien, la lógica de su significado lo hace distinto, insuperable para el razonamiento e imposible de representarlo. Por tanto, propone caracterizar este término a partir de la temporalidad de algo (comunidad, campo disciplinario) o alguien (sujeto) históricamente, de ahí su cuidado e importancia para relacionarlo en lo social.

---

<sup>13</sup> Navarrete alude las aportaciones de Heidegger (2004) con relación a la noción de aporía en la diferencia del ser humano consigo mismo, desde su naturaleza que es cambiante constantemente, de ahí su dificultad lógica insuperable de razonamiento.

Hall (2000), por su parte, con el enfoque de los nuevos estudios culturales, señala que las identidades no son unificadas, tampoco singulares, son construidas por esa relación y diversidad de discursos, muchas veces en posiciones antagónicas.<sup>14</sup> Por lo que, es necesario comprenderlas como prácticas discursivas en escenarios históricos de formación. Con este mismo acercamiento, también quiero rescatar la construcción de identidades con otro elemento más que acompaña esta configuración discursiva, *lo político*.

De acuerdo con Soriano (2018:110), lo político “atraviesa toda relación social, por tanto, imbrica con lo educativo, pues sus prácticas no pueden entenderse al margen de las relaciones sociales que establecen los sujetos”. Así, lo político se inscribe en el aspecto social a través de prácticas articuladoras que pueden desarticularse y rearticularse con la toma de decisión del sujeto. Además, durante este proceso de reconfiguraciones, opera la inclusión y exclusión de elementos relacionales dentro y fuera de territorios fronterizos.

Loyola (2011), refiere de manera metafórica, una arena de lucha, un espacio de conflicto entre fuerzas donde la posibilidad de aceptación y rechazo en los procesos de identificación operan de manera constante. Es decir, se intenta fijar de manera parcial, la identidad o identidades de los sujetos a través de acercamientos y puntos de encuentro, principalmente el orden de lo simbólico.

Por consiguiente, *los lugares de identificación* como categoría de análisis, son aquellos puntos de referencia, nunca fijos, que los sujetos significan a partir de prácticas situadas, donde localizan intereses en común, y posibilita la diferencia entre un lugar de otro. Es el emplazamiento de procesos de inclusión y exclusión de significantes que operan en el orden de lo simbólico. De tal manera, que estos procesos funcionan como articulaciones permanentes en los sujetos.

---

<sup>14</sup> El concepto de antagonismo es abordado por Laclau y Mouffe (1987), señalan que el antagonismo se encuentra en los límites de las relaciones plenas del sujeto. Es decir, la imposibilidad de identidades plenas, por lo que, la objetivación de los sujetos es parcial y precaria en el orden de lo simbólico.

De esta manera, el siguiente análisis me ayuda a sustentar una perspectiva más allá de lo esencialista, y así, dar cuenta de las identidades que construyen los estudiantes de la MADEMS Geografía.

#### **4.4.1 El ser Geógrafo-docente.**

*Yo me considero geógrafo docente, primero porque soy licenciado en geografía y después porque hice la maestría en la MADEMS en docencia. Creo que la principal diferencia, con las personas que solo se formaron en geografía, es que nosotros estamos en contacto con la disciplina escolar, con los jóvenes, escuchamos y vemos sus inquietudes. De cierta manera, aunque parezca algo extraño, así podemos dimensionar el pensamiento de una comunidad o de una nación... podemos poner en práctica el discurso geográfico, y creo que los demás geógrafos solo se especializan en su rama, y no observan cómo evoluciona o cambia este discurso o pensamiento en la enseñanza (1GH35).*

El lugar de identificación profesional que señala el estudiante está en la práctica entre él y los otros profesionales relacionados con la Geografía a partir de los procesos de formación, principalmente profesional. El acercamiento está en lo situado del campo de la enseñanza, en la práctica del *discurso geográfico* con la disciplina escolar, con los jóvenes y sus intereses.

*Me asumo como geógrafo docente, ya que mi formación en licenciatura fue como geógrafo en la UNAM... al dedicarme a la enseñanza de la geografía, busco divulgar ante al alumnado el conocimiento geográfico como un saber que vale la pena aprender y es útil para la vida cotidiana de las personas. Se intenta desterrar mitos, que la geografía es un accesorio memorístico, inútil y carente de trascendencia... para mí, ser geógrafo docente es un compromiso porque demanda actualizarte en bases teóricas de la disciplina para interpretar y analizar las dinámicas espaciales de nuestro entorno cercano y lejano. Se requiere una capacitación para poner en práctica destrezas y habilidades didácticas... dar a conocer de forma accesible la complejidad del espacio terrestre en el salón de clases (1GH49).*

Por su parte, el lugar de identificación para este estudiante se ubica en la labor académica, en el compromiso profesional de la Geografía como docente. En este sentido, a través de dos momentos: divulgar el conocimiento geográfico y la actualización disciplinar-didáctica. El primero, busca romper con la visión nomotética de la Geografía y del geógrafo asentada en lo memorístico carente de trascendencia para la interpretación y análisis espacial en diversas escalas (cercano-lejano). El segundo elemento está relacionado con el compromiso para actualizarse con la disciplina de la Geografía, y posteriormente, capacitarse en la práctica docente, así, dar a conocer la complejidad del espacio geográfico.

*Yo me considero una geógrafa docente, pues mi formación básica es la licenciatura de Geografía, y a partir de ahí, yo me especializo en la rama de la docencia para impartir el conocimiento de esta ciencia. Ya que es de vital importancia tener el conocimiento de nuestro mundo para poder comprenderlo, y a la vez conservarlo o mejorarlo. Yo trabajo con niños y adolescentes, tanto en secundaria como en preparatoria, me gusta enseñarles de una forma crítica que se preocupen por los problemas de su comunidad y del mundo, por lo general busco que muchos temas se puedan enseñar así (2GM34).*

La especialización en docencia identifica a esta estudiante como geógrafa docente. El conocimiento geográfico aprendido en su formación básica de licenciatura, permite significar la importancia de la Geografía en secundaria y preparatoria. Llama la atención, el enfoque que tiene al percibir la Geografía como una ciencia, para la comprensión de los problemas de su comunidad y del mundo. Algo que también refiere, es el enfoque crítico inherente que existe en su lugar de identificación para la enseñanza de esta ciencia en niños y adolescentes.

*Mira, aparte de tener la maestría yo siempre me he asumido como geógrafa docente, porque soy especialista de esta área, independientemente de si doy o no clases, en primera instancia soy geógrafa. Porque si en algún momento llegara a dejar de dar clases y trabajar de otra cosa siempre diré que soy geógrafa con una maestría en docencia. Y no es por demeritar la maestría que tantas satisfacciones me*

*ha dado pero como yo amo a la Geografía pues así me considero geógrafa docente y también porque antes de dedicarme a la docencia primero fui geógrafa. Lo Geografía nadie me la quita. Bueno la maestría tampoco. Pero... para mí, primero la Geografía (2GM41).*

De acuerdo con lo que se señala el estudiante, considerarse geógrafa docente se debe a su proceso de formación en el campo de la Geografía. La especialización se encuentra en lo disciplinar y no en la maestría, es evidente que su antecedente como licenciada geografía tiene una carga de significación que lo coloca en primer plano que la MADEMS. También, menciona que en momentos contingentes, por ejemplo en lo laboral; el ser geógrafa abre otras oportunidades de trabajo. Sin embargo, no demerita su maestría en docencia, pero primero se asume como geógrafa y después como docente.

*Me considero geógrafa docente porque antes de ingresar a MADEMS me dedicaba a la parte geográfica del análisis espacial, con los sistemas de información geográfica... pero con la MADEMS ya tengo las bases para poder enseñar, antes solo quería transmitir y punto, solo la visión dominante y no lo alternativo, ahora soy docente porque estoy en el campo de la educación (3GM26).*

Aquí, el discurso del estudiante, refiere el antes y después de la MADEMS como el lugar de identificación que permitió asumirse como geógrafa docente. Es interesante como recupera su vivencia en la parte disciplinar mediante saberes situados como son: el análisis espacial y el manejo de los sistemas de información geográfica. Posteriormente, indica el punto de enlace con el ser docente a través de la enseñanza de la geografía, comparando una visión dominante y una visión alternativa de la disciplina.

*Yo soy geógrafa docente... creo que la parte teórica de geografía es más fuerte, firme y de eso me doy cuenta cuando preparo mis planeaciones, creo que siempre le voy a dar más peso al qué enseñar y después al cómo enseñar, obviamente después de la MADEMS tengo herramientas, pero aún pesa más el qué enseñar. A diferencia de un normalista que le puede dar un peso más a la estrategia, entonces me doy cuenta que soy geógrafo docente (4GM28).*

Desde el punto de vista del estudiante, el referente teórico disciplinar es el anclaje principal en su quehacer como geógrafa docente. Reconoce que la enseñanza de la geografía no debe estar alejada de dos preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? Sin embargo, menciona que en sus planeaciones, el mayor peso en la balanza de la práctica docente, está en poner énfasis en el contenido disciplinar. Por supuesto, no omite la importancia del aspecto didáctico con las herramientas que aprendió en la MADEMS, pero es evidente su tendencia en poner en primer plano el referente teórico.

También, hay otro elemento que señala la estudiante de MADEMS. La diferencia con relación al quehacer profesional de los estudiantes que se forman en escuelas normales. Para ella, el proceso de enseñanza está acentuado en poner énfasis en estrategias, en la parte didáctica. Mientras que en su proceder como geógrafa docente, ocurre de manera situada primero en lo disciplinar. Esto, hace la diferencia en la formación profesional; con el otro, con los otros. Finalmente, es el lugar de identificación donde se mira y se asume como geógrafa docente.

#### **4.4.2 El ser docente en Geografía.**

*Me siento como docente en geografía, precisamente porque no tengo un título en Geografía, soy licenciada en Planificación para el Desarrollo Agropecuario, para mí ha sido complicado incluso un obstáculo laboral para encontrar trabajo porque de origen no soy geógrafa, y eso no me ha ayudado mucho... En lo que si me ayudó fue obtener el grado de maestría y así optar por un doctorado en estudios territoriales desde una visión geográfica, que es donde me encuentro, si bien está alejado de la docencia y en este momento, no lo estoy ejerciendo, si me asumo como docente en Geografía, sobre todo por soy egresada de la MADEMS. (3GM27).*

Aquí el estudiante enuncia una diferencia con relación a los otros compañeros, coloca en primer lugar la docencia y posteriormente la geografía. Esto imprime un encuentro con la docencia en Geografía a partir de la MADEMS.

Ser egresada de este posgrado la identifica como docente de esta disciplina, pero no como geógrafa. Esto conlleva, a resignificar su formación en la licenciatura de planificación para el desarrollo agropecuario y la maestría en docencia en nivel medio superior. Por un lado, ha sido un obstáculo para encontrar un perfil de ingreso laboral. Por otro lado, tener el título de maestría, contribuyó para ser aceptada en el doctorado en estudios territoriales.

Sin duda, asumirse como docente en Geografía también, implica un proceso inclusión, un punto de llegada que proviene de fuera hacia adentro. Del mismo modo, opera el proceso de exclusión que diferencia un profesional del otro y de los otros. Es una forma de construir procesos de identificación con base en las relaciones simbólicas que distinguen un profesional de otro. Por tanto, el lugar de identificación de los estudiantes no es un proceso de formación unidireccional en la MADEMS, cada uno de ellos construye momentos que fijan de manera momentánea su identidad.

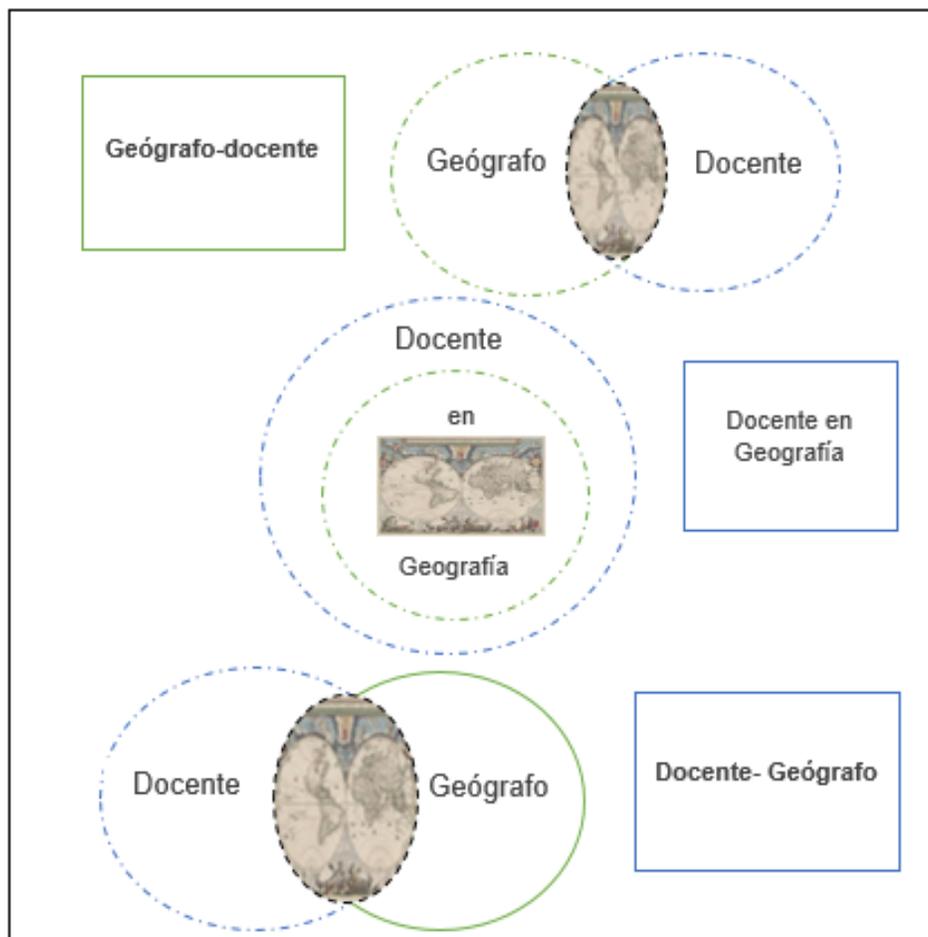
#### **4.4.3 El ser docente-geógrafo.**

Soy docente geógrafo, primero porque no me dedico a la investigación de la Geografía, me dedico a impartir clases y lo he hecho por más de treinta años, entonces me gusta a través de la docencia sorprender a mis estudiantes, me gusta darles herramientas geográficas para que sean útiles en su vida. Me emociono cuando realizan el análisis espacial del tema que estemos trabajando, por supuesto a su nivel, son jóvenes de 15-17 años, también aprendo con ellos, me contagian, son muy activos... Pienso que la docencia ha evolucionado y más con la tecnología, las TIG, los SIG, todo eso ha impactado en mí práctica como docente, tratando de innovar... me enorgullece ser docente (4GM59).

El estudiante revela que el ser docente geógrafo radica en la práctica con el otro, con los otros; es decir, con los estudiantes. Primero, hay un proceso de desterritorialización en el ámbito de la investigación, y posteriormente una territorialización en el momento de impartir clases con herramientas tecnológicas para el análisis espacial en un ambiente de aprendizaje es con los jóvenes.

El entusiasmo que refleja el ser docente geógrafo en el aula, pasa por el registro de los procesos de integración tecnológica e innovación en la identidad como docente. Los discursos antagónicos emergen y sitúan procesos de inclusión y exclusión que identifican el ser docente geógrafo. Desde luego, hay procesos de resistencia, diferencias, e incorporación de nuevos discursos asentados en la práctica docente. El uso de las tecnologías de la información geográfica (TIG), y los sistemas de información geográfica (SIG), son discursos incorporados por el estudiante que han impactado en su práctica docente. En ese sentido, a fin de mostrar los lugares de identificación, en los estudiantes de la MADEMS, se muestra el siguiente esquema.

**Esquema 8. Lugares de identificación profesional en la MADEMS Geografía.**



Elaboración propia

De acuerdo con el esquema anterior y, a modo de síntesis, se identificaron tres lugares de identificación profesional en la MADEMS Geografía: geógrafo-docente, docente en geografía y docente-geógrafo.

Ser geógrafo-docente:

- Seis de los estudiantes asumen este lugar de identificación.
- El principal referente es la formación básica profesional en la licenciatura de Geografía.
- El conocimiento geográfico se encuentra asentado en la enseñanza de esta ciencia con la pregunta: ¿qué enseñar?
- El ser geógrafo-docente no está al margen del discurso geográfico para la enseñanza escolar, situado en tres aspectos principales: divulgar este conocimiento, desterrar el mito de una geografía memorística y promover la utilidad en la vida cotidiana.
- La teoría crítica de la Geografía en la enseñanza posibilita la comprensión del mundo, así como la identificación de problemáticas asociadas en lo territorial.
- Ser docente se asocia a su profesionalización en la MADEMS. Implica un compromiso con los jóvenes, sus inquietudes e intereses.
- Involucra actualización disciplinar y el desarrollo de habilidades docentes para fomentar la enseñanza desde el pensamiento geográfico.

Ser docente en Geografía:

- Solo un estudiante se asume como docente en Geografía, principalmente por su formación básica en la licenciatura en planificación para el desarrollo agropecuario, por ello se diferencia de los otros estudiantes que son geógrafos.
- El ser docente en Geografía involucra un proceso de inclusión en la enseñanza, específicamente por su formación en la MADEMS.
- El acercamiento al campo de la docencia contribuyó en la adquisición de conocimientos y habilidades, tanto disciplinares como didácticas.

- Reconoce que su enfoque de la Geografía proviene de manera externa al campo, pero es inclusiva cuando emplaza los saberes de la MADEMS en su práctica docente.

Ser docente-geógrafo:

- Hay un estudiante que se identifica como docente-geógrafo, su principal referencia radica en la enseñanza y no en la investigación geográfica.
- La experiencia en docencia, por más de treinta años, refrenda una trayectoria en relación con el ser docente-geógrafo.
- Involucra la convivencia con los estudiantes, a partir de sus intereses, herramientas geográficas y análisis espacial.
- Reconoce la evolución e integración de las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG), así como los Sistemas de Información Geográfica (SIG) en su práctica docente.

Por lo tanto, la construcción de identidades en la MADEMS Geografía también se asocia a la noción de identidad profesional. Aquí, se observan desplazamientos y renegociaciones en sus procesos de formación a partir del reconocimiento en su hacer profesional. Me refiero a un conjunto de saberes específicos que contribuyen a la identificación con el otro y con los otros profesionales, lo cual propicia un efecto de gremio laboral, con tendencias a incluir y excluir modos de pensar y actuar.

Esta noción, opera con la identificación profesional orientada por lógicas abstractas (un perfil profesional) y prácticas específicas. Desde luego, esto genera tensiones en las estrategias que emplean los estudiantes y sujetos que integran la profesión. Es el lugar, donde emerge la fisura de la identificación profesional entre lo uno y lo múltiple (Juárez 2009). En otras palabras, los sujetos se relacionan con su profesión de diversas maneras que los identifican dentro o fuera de su comunidad, por lo que, su procedencia y su formación, posibilita la construcción de una identidad y/o identidades. Sin duda, este ha sido uno de los últimos hallazgos alrededor de lo que implica ser docente de Geografía en la MADEMS.

## **A manera de conclusiones**

El ser docente de Geografía desde las significaciones de los estudiantes de la MADEMS, es un territorio en evolución que debe ser explorado y analizado por la importancia que tiene en la formación de docentes para el nivel medio superior en México. Estas reflexiones ubican el territorio de la MADEMS Geografía, un lugar de encuentro entre los estudiantes, con diferentes puntos de llegada, pero también con intención de construir asentamientos específicos para la formación docente y la formación profesional.

La construcción del ser docente en la MADEMS, se convierte en un trayecto formativo a través de senderos conocidos-desconocidos y reconocidos por parte de los estudiantes. Es un territorio que promueve procesos espaciales, y como cualquier territorio con características físico-naturales, sociales, pueden favorecer o limitar la territorialidad. Es un recorrido particular con intereses, afectos, motivaciones, vacíos, exigencias y demandas sociales. No obstante, también es visible el conjunto de saberes, técnicas, herramientas y habilidades de orientación que acompañan al estudiante durante el mismo recorrido, antes, durante y después de la MADEMS.

A lo largo de este recorrido, a partir de la pregunta central de investigación y las que derivaron de la misma, se han encontrado diversos hallazgos. Las significaciones que construyen los estudiantes de la MADEMS Geografía con relación al ser docente, a través de sus procesos de formación desde lo educativo y lo disciplinar, posibilitan la enseñanza de la Geografía a nivel medio superior con diferentes posicionalidades. Los procesos de interpelación y las prácticas discursivas son un medio de articulación que crean sentido o sentidos en los estudiantes.

De esta manera, las conclusiones están organizadas en cuatro ejes principales: el primero, la MADEMS Geografía un territorio emergente; el segundo, la MADEMS Geografía un territorio migrante; el tercero la MADEMS Geografía un territorio de formación y; el tercero la MADEMS Geografía una identidad territorial, finalmente algunas sugerencias al programa de la MADEMS Geografía.

## **La MADEMS Geografía un territorio emergente de formación**

En este primer punto, este trabajo de investigación destacó el territorio de la MADEMS Geografía como espacio emergente de formación. Es un programa pionero en México, es el primer espacio dirigido a profesores y a estudiantes interesados en la profesionalización de la enseñanza de esta disciplina a nivel medio superior.

La formación de docentes para la enseñanza de la geografía en el nivel medio superior en México, es un campo poco explorado desde sus prácticas, en el ámbito disciplinar. Desde el análisis realizado a través del estado del arte, se dio cuenta que las problemáticas no son exclusivas de nuestro país, compartimos retos y dificultades que presentan los profesionales de la Geografía dedicados a la enseñanza de manera situada, desde la búsqueda de espacios de formación, posicionamientos disciplinar y pedagógicos, hasta visibilizar el carácter formativo de esta disciplina.

Se encontró un vacío en cuanto a investigaciones relacionadas con la formación de docentes geógrafos a nivel nacional. Durante el proceso de problematización se identificaron pocas investigaciones, y las últimas realizadas en México, tienen más de diez o quince años. El problema se agudiza cuando existen seis instituciones de nivel superior formadoras de geógrafos, once escuelas normales en el país, pero no hay investigaciones actualizadas relacionadas con este campo educativo en específico.

Otro aspecto, es la escasa presencia de la Geografía escolar en planes y programas de las treinta y tres modalidades de bachillerato en México. De todas ellas, solo destacan los bachilleratos descentralizados y organismos autónomos, tales como; el bachillerato general, el colegio de bachilleres, el Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria.

La enseñanza de la Geografía a nivel medio superior, presenta otros problemas periféricos, sigue latente la preocupación por la disminución de horas clase que se imparte a nivel básico. La discontinuidad curricular en la enseñanza de la Geografía comienza desde el primer año en secundaria y posteriormente hasta preparatoria, por supuesto, dependiendo del tipo de modalidad de bachillerato.

De tal manera que la ausencia curricular afecta el saber disciplinar y contribuye al rezago profesional de los docentes. Sin duda, es preocupante la pérdida de liderazgo de una asignatura formativa, el distanciamiento entre el aprendizaje geográfico, estudiantes y profesores, repercute en la disminución de espacios laborales, así como la profesionalización docente.

La MADEMS Geografía ante las dificultades mencionadas, desde el 2015 funge como el lugar de profesionalización y posibilidad para enfrentar el rezago curricular y el rezago en la importancia social de la Geografía que provienen de décadas anteriores. De acuerdo con el análisis curricular, la estructura y organización fortalece conocimientos y habilidades en el campo de conocimiento de la Geografía. Sin embargo, el énfasis en la concepción integral a partir de tres líneas de formación: socio-ética-educativa, psicopedagógica y disciplinar, sigue siendo un reto permanente para estudiantes, docentes y tutores.

Entre las características generales, se ubicaron cuatro tipos de población estudiantil, asociado a cada una de las generaciones. El primer grupo, presentó un promedio de treinta y cinco años de edad, con más de doce años de experiencia en el campo laboral, todos los estudiantes trabajaban como docentes en escuelas públicas pertenecientes a la UNAM: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

El segundo grupo de estudiantes presentó una disminución en promedio de edad con treinta y cuatro años, trabajando en escuelas públicas y privadas, con ocho años de experiencia como docentes. El tercer grupo de estudiantes tuvo un promedio de veinte ocho años de edad, solo un año de experiencia y trabajando en escuelas privadas.

El cuarto grupo presentó un promedio de treinta y cuatro años de edad, laborando en escuelas privadas con excepción de un estudiante que presta sus servicios en una escuela pública. La evolución de este posgrado en cuanto a población estudiantil, manifestó una tendencia hacia estudiantes jóvenes y con poca experiencia laboral, específicamente en docencia. También, se identificó estudiantes de las últimas generaciones que provienen de carreras afines a la Geografía, como licenciados en planeación del desarrollo agropecuario, y no precisamente geógrafos de formación disciplinar.

Otro aspecto identificado fue la cantidad de estudiantes que ingresaron a esta maestría, entre la primera y segunda generación. La primera estuvo conformada por catorce estudiantes, mientras que la segunda solo ingresaron cuatro, es decir, tuvo una disminución de más de trescientos por ciento. Entre los motivos principales fue la incorporación de un examen de conocimientos durante el proceso de admisión, aunado a la entrevista y protocolo de investigación que se establecieron. Asimismo, se reconoce que si bien, hubo difusión de este posgrado, desde la coordinación académica faltó encontrar mejores mecanismos de publicidad.

También se observó que los primeros resultados de titulación obtenidos por los estudiantes, durante las cuatro generaciones, fue un punto desfavorable durante los procesos de evaluación del programa Conacyt. Por tanto, entre otros aspectos evaluativos, desafortunadamente, a partir de la quinta generación se cancelaron las becas otorgadas por este organismo y se perdió el reconocimiento de posgrado nacional de calidad (PNC). Esto generó, un descontento ante la población estudiantil y desalentó algunos profesores interesados por cursar este posgrado.

Sin embargo, la MADEMS Geografía es, y sigue siendo un territorio emergente, hay una aceptación y búsqueda entre los profesionales que pretenden profesionalizarse en el campo de la docencia. Es un territorio atractivo por las especificidades que ofrece, en función de las necesidades de los docentes de geografía a nivel medio superior y las políticas educativas del país. Los estudiantes encuentran un lugar de formación que no ofrecen otras instituciones como las escuelas normales u otras universidades e institutos de investigación.

Además, posibilita la generación de conocimiento disciplinar y pedagógico a través los procesos de investigación de los estudiantes, problematizando la enseñanza, el aprendizaje, entre otros aspectos de la educación geográfica. Es un territorio que debe ser explorado en términos de formación de sujetos, donde se realizan prácticas situadas con diferentes niveles de significación. Es decir, permite establecer un diálogo permanente entre la disciplina científica, la geografía escolar y la geografía en lo cotidiano a través de procesos de formación docente y formación profesional. Sin duda, es un lugar de resguardo para el geógrafo y docente de esta disciplina, pero principalmente para el saber geográfico

La MADEMS Geografía, también es un territorio emergente de resistencia ante las políticas educativas y reformas establecidas en los últimos diez años. Desde este lugar, a través de sus prácticas discursivas, los docentes manifiestan la importancia que tiene la disciplina escolar en términos de formación para los estudiantes de nivel medio superior. Los estudiantes y profesores de la MADEMS, valoran el carácter formativo de esta disciplina más allá de lo escolar. De esta manera, se intenta posicionar la relevancia fomentando la capacidad crítica-reflexiva para el análisis de los procesos espaciales, rompiendo con la visión tradicional de la enseñanza de la Geografía. Es un territorio en el que se construye la identidad de nuevos sujetos: geógrafo-docente, docente en geografía y docente geógrafo.

### **La MADEMS Geografía un territorio migrante.**

Uno de los aspectos centrales que dio cuenta este trabajo fue el acercamiento de los seis sujetos de investigación alrededor de este territorio. La zona de proximidad que identificaron los futuros estudiantes, estuvo en relación a un conjunto de intereses, motivaciones, circunstancias y expectativas. Los procesos de acercamiento a este territorio que desarrollaron los sujetos pasaron por el registro de la historicidad, la interpelación y el momento político para ingresar a MADEMS. Considero que esto permitió conocer los lugares de identificación, con relación al ser docente de geografía en la MADEMS.

Las primeras significaciones registradas fueron mediante la historicidad de los sujetos y su relación con la Geografía. El interés por esta disciplina es diversa, para algunos el contexto, nivel educativo, tipo de escuela, marco curricular y profesores, influyeron para acercarse a esta disciplina. Para otros, el conocimiento geográfico y la práctica del docente reflejaron el compromiso por esta disciplina escolar. De tal manera que este tipo de prácticas generó interés y expectativas por los aspectos geográficos.

Asimismo, ocurrieron momentos de encuentro y desencuentro, los sujetos refieren que algunos de sus maestros enseñaban Geografía aburrida, poco atractiva, y eso los alejaba. Sin embargo, en otros espacios escolares, como secundaria o preparatoria, la percepción de la Geografía cambió, tanto que contribuyó para elegir su profesión. Entre los aspectos interrelativos más importantes estuvo en función del vínculo que construyeron con los docentes, principalmente geógrafos de profesión. Así, el saber útil de la Geografía y la manera de explicar los procesos territoriales respaldó la invitación para constituirse en un futuro como geógrafos.

No obstante, se realizó otro registro que da cuenta, en torno a cómo llegaron a ser docentes de Geografía. El principal motivo se debe al campo laboral que aparece después de su formación en licenciatura. La docencia es uno de los primeros trabajos que recurren los geógrafos por iniciativa, invitación o de forma accidental. Cabe señalar, que algunos de los estudiantes puntualizan el rechazo de otros colegas demeritando el quehacer del geógrafo en el ámbito escolar.

Sin embargo, algunos estudiantes refieren el gusto por la docencia antes de la licenciatura, apoyados por familiares que se encuentran laborando en este campo, otros señalan el interés después de la licenciatura en el momento que descubren la importancia que tiene esta disciplina formativa como docentes en el aula. Por tanto, estos momentos de significación aluden a un conjunto de prácticas y posicionamientos abiertos con carácter relacional para constituirse en otros sujetos. Al respecto, Buenfil (2011) señala que las prácticas discursivas articulan posicionalidades relativamente estables, pero son susceptibles a la rearticulación debido a inestabilidades y contingencias.

Para ello, hay que señalar que las prácticas discursivas condensan un conjunto de posicionalidades y sentidos que los sujetos desarrollan en territorios particulares. No obstante, el horizonte de los sujetos se amplía, vislumbrando posibilidades para toma de decisiones. En esta perspectiva, emergió un hallazgo de carácter teórico analítico que acompañó los procesos de interpelación en los estudiantes de la MADEMS Geografía.

La construcción de la categoría *territorios posibles de formación* fue un recurso analítico que permitió, en primer lugar, identificar el horizonte de los estudiantes al decidir ingresar y asumir este posgrado profesionalizante, en segundo lugar, acercarse a los proceso de emergencia de los estudiantes en este territorio migrante.

En este sentido, los *territorios posibles de formación* significó el espacio de emergencia interrelativo de los sujetos, de manera abierta y sin delimitaciones, con puntos de referencia en lo educativo, promoviendo zonas de proximidad mediante prácticas discursivas que contribuyeron a la formación e identificación de modelos que posibilitaron nuevas identidades.

A partir de esta categoría, el territorio migrante de la MADEMS Geografía, fungió como medio de acceso para analizar la emergencia de los sujetos. En este sentido, esta investigación, encontró puntos nodales, me refiero a puntos que no se encuentran en fijación total, es decir, tienen la posibilidad de modificarse, cambiar de posición, pero permiten una estabilidad. Así, el espacio discursivo localizado, refieren dos puntos principales: el primer contacto con este posgrado y las expectativas para tomar la decisión e ingresar a esta maestría.

Con relación al primer punto nodal, los estudiantes llegaron de manera indirecta, a través de la búsqueda de otros posgrados en la web, y revisando la oferta educativa. También, se encontró el acercamiento a este territorio vía contacto personal de voz en voz, así como aquellos que buscaban una maestría relacionada con la educación. Sin duda, esto implicó dimensionar un espacio configurado con diversos puntos de llegada y diferentes niveles de significación.

Indudablemente, la invitación de la MADEMS es la frontera que marcó los límites del antagonismo en los territorios posibles de formación. Es decir, ahí se encuentran los límites de las relaciones plenas del sujeto. El antagonismo permite situar la imposibilidad de identidades plenas por la objetivación parcial y precaria de los sujetos, principalmente en el orden de lo simbólico (Laclau y Mouffe, 1987)

Como se mencionó en esta investigación, los estudiantes antes de decir ingresar a MADEMS Geografía identificaron un territorio, orientaron la mirada, indagaron, escucharon detenidamente, reflexionaron y consideraron las demandas educativas en función de sus intereses, motivaciones en el plano de lo social. Por lo que, este tipo de prácticas generó, desde mi punto de vista, una *susceptibilidad antagónica educativa* en los estudiantes.

Cabe mencionar, que la *susceptibilidad antagónica educativa* fue otra categoría construida para identificar la relación que tuvieron los estudiantes en el plano de lo social con la construcción de identidad, principalmente en el orden de lo simbólico y lo imaginario. De tal manera, se identificó una red discursiva simbólica asentada en los discursos de los estudiantes, donde aparecieron los significantes: posgrado, maestría, grado y docencia.

Los estudiantes enfatizaron que la MADEMS, posibilitaba alcanzar un objetivo personal, laboral y social, frente a otros profesionales con el grado de maestro. No obstante, en el orden de lo imaginario, se encontró la idea del docente ideal que ellos pretenden ser a través de la MADEMS Geografía. En ambos casos, entre lo simbólico y lo imaginario se ubicó un sujeto en falta.

Los estudiantes denotan una relación estrecha entre los significantes que los constituyen (lo simbólico) y el ímpetu por querer ser otro tipo de docentes (lo imaginario), depositando sus expectativas a través de este posgrado profesionalizante. Por lo tanto, la MADEMS Geografía a través de su Plan de estudios, es una zona de proximidad que interpela para constituirse en otro tipo de sujetos.

Otro hallazgo, es el segundo punto nodal, referente a las expectativas y la decisión de los estudiantes para pertenecer a la MADEMS Geografía. Una decisión que responde a un debate interno entre la dualidad: ser un sujeto dentro de este territorio, y ser sujeto fuera de este territorio. De acuerdo con las expectativas de estos estudiantes, la decisión para ingresar a la MADEMS Geografía, refieren a la enseñanza como el lugar de encuentro y oportunidad profesionalizante. Aluden a un lugar importante de reconocimiento y significación a través de la enseñanza.

Además, señalan un vacío/insuficiencia en el ámbito de la docencia desde sus procesos de formación como estudiante universitario, tanto que dificulta su quehacer en el campo laboral. Los estudiantes mencionan un vacío con lo pedagógico, desde teoría como en la práctica, por eso deciden ingresar para dar una “buena clase”. En ese sentido, aprender a ser docente fue otro aspecto que influyó para decidir entrar a este posgrado, incluso, amplió el foco de análisis en cuanto a profundidad para este trabajo.

La falta de experiencia para dar una clase en Geografía, es una oportunidad para profesionalizarse en este campo laboral. Adicionalmente, ingresar a este posgrado, de acuerdo con los estudiantes, responde a las exigencias laborales y económicas actuales. También, implica ampliar la oferta laboral en un futuro cercano y competir por espacios laborales frente otros profesionales.

Hay que señalar que el aprender a ser docente a través el eje de las demandas y expectativas de los estudiantes con relación a la MADEMS Geografía. Los discursos de los estudiantes como primer acercamiento a este territorio de formación, mostraron un registro en cuanto a: trayectoria personal, intereses para su formación profesional, motivación, reconocimiento de carencias, y emergió el punto de partida para la construcción de nuevas identidades.

## **La MADEMS Geografía una identidad territorial.**

Los niveles de significación de los estudiantes, a partir de estas asignaturas, reflejan una mirada multiescalar. El grado de influencia de los nodos (lugares) registró una cohesión permitiendo un desplazamiento entre dos o más puntos. Es decir, con estos lugares de formación, no solo solucionaron momentos contingentes en este territorio, sino abrieron un panorama de posibilidades de carácter profesionalizante.

Como se ha analizado, las significaciones con relación al ser docente implicaron procesos de desterritorialización y reterritorialización. De acuerdo con los estudiantes, mediante sus prácticas tuvieron la posibilidad de articular y desarticular discursos en torno a lo geográfico y lo educativo. La relevancia se ubicó en los procesos de desplazamiento que marcan un antes y un después en sus procesos de formación.

La construcción del ser docente en los estudiantes significó el *reconocimiento por el otro*. Este fue un cambio que percibieron en función de la MADEMS, se dieron cuenta que los alumnos de nivel medio superior son sujetos imprescindibles en vida del docente. Así, el docente desempeña su trabajo con el reconocimiento y legitimidad institucional, sin embargo, en la práctica docente puede ser insuficiente, porque no necesariamente los actores se reconocen desde su práctica.

El significante simbólico “docente” tiene una relación directa y diferencial con el otro significante “alumno”, así que la ausencia o desconocimiento de alguno de ellos, imposibilita o desarrolla una relación precaria en el acto educativo. Por tanto, se rescata el sentido de la *diferencia* situado la práctica docente.

Los estudiantes de la MADEMS como resultado de estos desplazamientos tomaron la decisión de *reinventarse* modificando su práctica y su visión de la disciplina, utilizando plataformas de información, diseñando materiales didácticos a favor de una trasposición didáctica acorde al contexto de los alumnos. De esta manera, buscaron congruencia en la práctica docente, con un cambio afectivo con puntos de conexión entre el aprendizaje geográfico y sus alumnos. Sin embargo, reconocen la

incompletud que tienen como docentes egresados de esta maestría profesionalizante.

El ser docente de Geografía, desde los discursos de los estudiantes, implica ser *consciente* del mundo político, económico y social, fomentar el pensamiento crítico reflexivo de los alumnos. De ahí que la enseñanza es un acto que debe ser intencional acompañado de procesos de sistematización, estrategias, planeación didáctica y herramientas teóricas conceptuales. En su tránsito por este posgrado, percibieron un cambio de actitud profesional.

Así pues, dieron cuenta de tres elementos primordiales: la utilización de herramientas teórico-metodológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geografía, la investigación en la práctica docente y la educación geográfica, así como el compromiso y respeto con sus estudiantes. Por tanto, se identificaron un conjunto de habilidades docentes y profesionales que caracterizan a este territorio de la MADEMS Geografía:

- Desarrollan saberes situados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geografía como disciplina escolar a nivel medio superior.
- Recuperan conceptos y posicionamientos actuales de su disciplina.
- Integran en su campo disciplinar, aspectos psicopedagógicos situados en la enseñanza y aprendizaje.
- Problematizan el campo de la Geografía escolar a nivel medio superior con elementos teórico metodológicos disciplinares y pedagógicos.
- Integran saberes en torno a la didáctica de la Geografía con base en la investigación educativa.
- Desarrollan capacidades comunicativas articulando un discurso situado en la práctica docente de su disciplina.
- Adquieren habilidades didácticas, tales como; diseño y planificación de clase, utilización de estrategias de enseñanza (estudio de caso, aprendizaje basado en problemas, proyectos, talleres pedagógicos), recursos didácticos, y elabora instrumentos de evaluación del aprendizaje.

- Posibilitan en su práctica docente tecnologías de información geográfica.
- Promueven ambientes de aprendizajes, reconociendo y respetando la participación e intereses de los estudiantes de nivel medio superior.
- Aportan saberes al campo disciplinar y al campo de la didáctica de la Geografía a través de su investigación recepcional.
- Construyen una identidad profesional a nivel medio superior entre los profesionales de la Geografía como ciencia y los docentes de ciencias sociales.

De esta manera se sostiene que el ser docente egresado de la MADEMS Geografía, presenta una imbricación entre la formación docente y formación profesional, se da cuenta que estos procesos de formación, están más allá de integración de habilidades y actitudes, pues marcan un antes y un después como sujetos. El programa de la MADEMS Geografía, también contribuye a desarrollar procesos de identificación en este *territorio de formación*.

Finalmente, se encontró un punto de anudación relacionado con la formación profesional situado en los procesos identitarios de los estudiantes de este posgrado. Las configuraciones discursivas refieren una temporalidad, un campo profesional y una historicidad de los sujetos. El emplazamiento estriba en los procesos de inclusión-exclusión de significantes que articulan y desarticulan los estudiantes en su trayecto formativo.

Un lugar de identificación profesional que refieren seis de los estudiantes, es el *ser geógrafo-docente*, asumen el compromiso en su quehacer como geógrafos y en el campo de la enseñanza. La práctica del discurso geográfico se despliega con la disciplina escolar, mediante el diálogo permanente con la ciencia geográfica y el compromiso profesional con la docencia. El sentido está en comprender los problemas espaciales a través de la enseñanza y aprendizaje disciplinar. También, el anclaje en la MADEMS radica por la diferencia y comparación con otros profesionales, por ejemplo: geógrafos con acentuación en la formación para el análisis espacial, y normalistas formados para la enseñanza y el aprendizaje disciplinar a nivel secundaria.

Otro lugar de identificación, es el *ser docente en Geografía*. Un estudiante, coloca en primer lugar el quehacer docente y posteriormente su relación con la disciplina. A diferencia de sus compañeros geógrafos, el estudiante reconoce que no es geógrafa de formación pero, proviene de una licenciatura a fin a este campo. Sin embargo, se identifica de esta manera por su proceso de formación en la MADEMS y porque es docente de Geografía a nivel medio superior.

Por último, un estudiante se identifica como *docente-geógrafo*. Este lugar de identificación se encuentra reflejado en los saberes geográficos que desarrolla con sus alumnos en el aula. Si bien, es geógrafo, distingue que su campo de acción está localizado en la docencia por su formación en la MADEMS pero, no necesariamente en la ciencia geográfica. No obstante, menciona que a través de su práctica se puede también se puede aportar conocimientos geográficos.

La MADEMS Geografía, es un espacio de formación, un espacio de resistencia, donde se resignifica el campo disciplinar a partir de la enseñanza en el nivel medio superior. Los estudiantes de la MADEMS son sujetos políticos que significan y resignifican sus prácticas discursivas que posibilitan la toma de decisión en el campo de la profesionalización.

Considero que este trabajo analítico respondió a la pregunta central y objetivos de investigación, así como las tres preguntas derivadas, sin embargo encontré que la pregunta relacionada con las prácticas discursivas generó un panorama analítico hacia otros puntos que enfatizan la comprensión de problemáticas en torno al rezago de la geografía en el campo de lo social, escolar y en lo cotidiano a través de su práctica situada, por lo que, desde mi punto de vista faltó profundizar.

Con relación a lo metodológico de esta investigación, desde mi punto de vista contribuyó en la articulación entre los elementos teóricos y referente empírico en tres momentos: la problematización y acercamiento a campo, delimitación del objeto de estudio y recuperación de información para el análisis. La perspectiva metodológica del APD significó procesos de articulación y rearticulación, uno de los retos fue desarrollar, estrategias de análisis del referente empírico.

La organización e inclusión de referente empírico, fue otro de los retos durante esta investigación, por lo que el tratamiento metodológico obligó a reconfigurar la información varias veces. Asimismo, me percaté que este trabajo analítico tiene otros puntos de partida que hacen falta por abordar, provocaciones académicas que en otro momento podrían problematizarse, tales como: ¿cómo el saber geográfico se construye en los límites de lo curricular y didáctico por parte de los especialistas y profesores? ¿cómo el geógrafo puede enriquecer a otro geógrafo en cuanto a sus posicionamientos teóricos y metodológicos de lo disciplinar y educativo a nivel medio superior?

¿Cómo los estudiantes de la Madems Geografía encuentran puntos de articulación entre lo disciplinar y educativo que promuevan lógicas distintas de abordaje, por ejemplo, en contextos de educación a distancia y/o en pandemia? ¿De qué manera los estudiantes de la Madems contribuyen al perfil profesional en el ámbito laboral?

Antes de finalizar, cabe mencionar algunas sugerencias, que pueden aportar en el programa de la MADEMS Geografía. Entre ellas, está relacionada con los mecanismos de difusión de este posgrado. Los discursos de los estudiantes sugieren utilizar redes sociales, boletines informativos y acercamiento directo con instituciones de nivel medio superior. Otra propuesta de difusión, emana de este trabajo, está en la participación de eventos académicos por parte de los estudiantes y profesores. Es importante dar a conocer este territorio de formación ante las comunidades científicas en coloquios, congresos, talleres, seminarios y foros.

En cuanto al proceso de ingreso a este posgrado se sugiere analizar los mecanismos, quizá el ajuste entre los instrumentos de evaluación (recursos y pruebas), puedan generar otra perspectiva relacionada con los criterios y atributos de selección de futuros estudiantes.

También, se sugiere promover el reconocimiento de la MADEMS Geografía de manera interna con todos los sujetos educativos, es decir, conocer las características situadas en este posgrado de carácter profesionalizante, principalmente profesores que provienen de otras instituciones internas a la UNAM

(institutos de investigación, facultades) o instituciones externas. De acuerdo con los estudiantes, las prácticas que realizan algunos de los docentes, en ocasiones están desvinculadas y/o desproporcionadas entre lo disciplinar y psicopedagógico.

También, genera confusión y cuestionamiento, la duplicidad de contenido temático entre las asignaturas psicopedagógicas, mientras que en asignaturas disciplinares, la práctica del docente, en ocasiones omite el contexto profesionalizante de la MADEMS, situando el conocimiento científico por encima del conocimiento escolar de la Geografía.

Por lo tanto, es un territorio emergente, antagónico, fronterizo, y también de resistencia, sin embargo, se convierte en un espacio de tránsito permanente para aquellos sujetos que son interpelados y deciden ingresar a la MADEMS Geografía. En ese sentido, el ser docente de Geografía en la MADEMS, como proceso, es un elemento dinámico articulador donde intervienen prácticas de enseñanza y aprendizaje, desde la teoría y con la teoría.

Analizar la formación de docentes en la enseñanza de la Geografía, significa dar cuenta de aquellos procesos y relaciones particulares que construyen y reconstruyen los sujetos con relación a saberes específicos, modos de actuar, adquisición de técnicas y habilidades en contextos educativos, (dentro y fuera de espacios de escolarización). Implica un compromiso consigo mismo y con los demás sujetos educativos, asimismo promueve una especificidad formativa inacabada.

## Referencias

Aguerrondo I. (1998). Para construir una propuesta de formación docente. En formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias. Compiladoras: Brigin A., Dussel I., Duschatzky S., Tiraminti G. Troquel Educación. Serie Flacso.

Artasu, M. C. (2014). El egresado en geografía en México, sus competencias profesionales en el mercado laboral. Biblio3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales.

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, páginas 129-145.

Barojas, J. y López, R. (2009a). *Gestión del conocimiento para el desarrollo de comunidades de aprendizaje desde la perspectiva de la inteligencia colectiva*. 25 Simposio Internacional de Computación en la Educación. Sociedad Mexicana de Computación en la Educación (SOMECE), México, D.F., del 19 al 21 de octubre de 2009. Memorias del Simposio: [www.somece.org.mx/Simposio2009](http://www.somece.org.mx/Simposio2009)

Barojas, J. y López, R. (2009b). Competencias científicas en jóvenes del bachillerato. Segundo Congreso Internacional de Educación Media Superior y Superior: los jóvenes en la era del conocimiento. Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal, México, D.F., del 17 al 20 de noviembre de 2009. Memorias del Congreso: [www.cemss.ddf.gob.mx](http://www.cemss.ddf.gob.mx)

Buenfil, R. (2011). Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en investigación social. U.S.A Académica española.

Buenfil R. (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, páginas. 41-56.

Buenfil R. (2018). Prólogo. En: Navarrete, Z (2018). El pedagogo universitario en México. Una identidad im-posible. México, Plaza y Valdés Editores; Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación. pp. 15-24.

Cruz, V. (2012). Formación docente a distancia. Resignificación de la docencia presencial. Una aproximación a la formación docente en la Madems a distancia. Tesis de maestría. UNAM. México

Da Silva T. (1998). Educación poscrítica, curriculum y formación docente. En formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias. Compiladoras: Brigin A., Dussel I., Duschatzky S., Tiraminti G. Troquel Educación. Serie Flacso.

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

Diario Oficial de la Federación (2012). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 9 de febrero. Recuperado de

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012&print=true](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012&print=true)

Diario Oficial de la Federación (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2015. Recuperado de

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php%3Fcodigo%3D5299465%26fecha%3D20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php%3Fcodigo%3D5299465%26fecha%3D20/05/2013)

Civera, A. (2004). La legitimación de las Escuelas Normales Rurales. El colegio Mexiquense. Toluca, México.

Ducoing, P. (2003). ¿Dar forma o formarse?, en Ducoing P. (Coord.) (2003), *Lo otro, el teatro y los otros*, México, UNAM, pp. 2231-2244.

Ducoing, P. (2005). Capítulo 1. En torno a las nociones de formación en P. Ducoing (Coord.) Sujeto, actores y procesos de Formación (tomo II), México COMIE-IPN, (La investigación Educativa en México 1992-2002) (pp. 47-105).

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

Esther, M. (2001). Recuerdos y epopeyas: aproximaciones a la memoria de la educación. En *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. Coordinadora Esther A, Centro de estudios sobre la universidad de la UNAM, Fondo de Cultura económica. (pp. 52-78)

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

Fernández, M. (2000). *La profesionalización del docente*. Siglo xxi editores, s.a. de c.v. cuarta edición, España.

Gadamer, H (1993). *Verdad y método*. Salamanca Sígueme.

Granja, J. (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, N. (1985). *La enseñanza de la geografía*. Madrid. Visor.

Gómez, M. (2002). Discurso educativo y epistemología del presente potencial. Construcción conceptual y resoluciones pedagógicas. En *lo educativo: teorías, discursos y sujetos*. Coordinadora Ruíz M. (2000) Plaza y Valdés, México (pp-19-37).

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.

Gimeno J. (1990). Presentación. En Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. Universitat de Valencia.

Hall, S. (2011). Introducción ¿quién necesita la identidad?, en Hall S. y du P. (Comprs.) Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires, Amorrortu editores.

Hall, S. (2000). ¿Quién necesita la "identidad"?, en Buenfil, R. N. (Coord.). *En los Márgenes de la educación: México a Finales de Milenio*, Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación Núm. 1, México, Plaza y Baldéz, páginas. 227-252.

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

Heiddeger, M. (2004). El ser y el tiempo, México, Fondo de Cultura Económica.

Honoré, B. (1990). Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad; traducción. Palacios M. Madrid, Narcea.

Honoré, B. (1992). Vers l'oeuvre de formation. L'ouverture à l'existence. Paris, L'Harmattan.

Iribarren S. (2017). Los senderos alternativos del territorio educativo: reflexiones de un transeúnte pedagógico que se perdió sin permiso. Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA). Vol. 3, Nº 1, pp. 122-142. ISSN: 0719-6202 recuperado de <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>

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

INEE (2017). Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/105/P1F105.pdf>

Lacan, J. (1966). The first Complete Edition in English, Nueva York, Norton, 2006. Écris.

Lacan, J. (1987). Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis, en el Seminario, Libro 11, Buenos Aires, Paidós.

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

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

Londoño, O., Maldonado L., Calderón, L. (2014). Guía para construir estados del arte. International Corporation of Networks of Knowledge. Bogotá

Morales J. (2018). Guía práctica para la Interpretación del Patrimonio. El Arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante. Sevilla: Consejería de la Cultura Junta de Andalucía.

Navarrete, Z. (2018). El pedagogo universitario en México. Una identidad im-posible. México, Plaza y Valdés Editores; Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación.

Navarrete, Z. (2013). La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*, (57), 5-16.

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

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

Popkewitz, T. (2001). La producción de la razón y el poder: historia del curriculum 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.

Popkewitz, T. (1990). Ideología y formación social en la educación del profesorado. En: Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. Universitat de Valencia (pp.6-34

Puiggrós, A. (1994). "Sujeto texto y contexto y "El sujeto pedagógico" en Puiggrós, A. Gómez, M. (Coords.), *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y Prospectiva de la Educación Latinoamericana*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

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

Laclau, E., Mouffe, C. (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.

Popkewitz, T. (1990). Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. Universitat de Valencia.

Popkewitz, T. (1998). Gubernamentalidad y formación docente. En formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias. Compiladoras: Brigin A., Dussel I., Duschatzky S., Tiraminti G. Troquel Educación. Serie Flacso.

Navarrete, Z. (2016). Una antología histórico-discursiva del concepto de formación profesional. En: Formación de sujetos. Reformas, Políticas y Movimientos Sociales. Coordinadora Navarrete, Zaira.

Rosa, A. (2004). Enfoques socioculturales y educación. *Posgrado en Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: FLACSO Argentina y UAM.

(2006). Propuesta del Centro de Estudios sobre la Universidad para convertirse en instituto. *Perfiles educativos*, 28(114), 169-189. Recuperado en 05 de agosto de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982006000400008&lng=es&tIng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000400008&lng=es&tIng=es).

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.

SEP (2008). Proyecto de reforma integral de la educación media superior en México: la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad, México, SEP.

SEP (2017). Diagnóstico S243. Programa Nacional de Becas Agosto, 2017. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/252985/Diagnostico\\_S243\\_UV\\_Agosto\\_2017.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/252985/Diagnostico_S243_UV_Agosto_2017.pdf)

SEP (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo\\_6Reporte\\_de\\_la\\_ENDEMS.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf)

Taylor S.J. y R. Bogdan (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós. VALLÉS, M. S. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Vollaard, H. (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.

## **Tabla y cuadros**

<u>Tabla Núm.1 Razones de abandono escolar de los “desertores”</u> .....	39
<u>Cuadro 1. Guion de entrevista</u> .....	36
<u>Cuadro 2. La Enseñanza de la Geografía en Secundaria de 1985 y 2017 como antecedente para el nivel medio superior</u> .....	41
<u>Cuadro 3. Subsistemas de la EMS en México</u> .....	42
<u>Cuadro 4. La Enseñanza de la Geografía en el Nivel Medio Superior. Instituciones de menor y mayor presencia en planes y programas</u> .....	44
<u>Cuadro 5. Ejes que orientan el programa (MADEMS)</u> .....	48
<u>Cuadro 6. Estructura Curricular</u> .....	50
<u>Cuadro 7 Generaciones, MADEMS Geografía</u> .....	56
<u>Cuadro 8. Características generales de las cuatro primeras generaciones de la MADEMS, Geografía</u> .....	57

## Esquemas

<u>Esquema 1. Rasgos que caracterizan a la profesión</u> .....	28
<u>Esquema 2 Proceso de articulación y ajuste permanente (APD)</u> .....	32
<u>Esquema 3 Proceso de articulación y ajuste permanente en la investigación</u> .....	33
<u>Esquema 4 Antecedentes y la MADEMS Geografía</u> .....	47
<u>Esquema 5. Caracterización de los sujetos</u> .....	59
<u>Esquema 6.0 Espacio discursivo localizado (previo ingreso a MADEMS Geografía)</u> .....	74
<u>Esquema 7. Espacio discursivo localizado: Expectativas (Estudiantes de la</u> <u>MADEMS Geografía)</u> .....	81
<u>Esquema 8. Lugares de identificación profesional en la MADEMS Geografía</u> ...	116