

30
2ej.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE GEOGRAFIA**

**DIAGNOSTICO DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA
EN EL COLEGIO DE BACHILLERES**

T E S I S
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN GEOGRAFIA
QUE PRESENTA
MARTHA PATRICIA ONTIVEROS DELGADO

DIRECTOR DE TESIS: DR. JUAN CARLOS GOMEZ ROJAS

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

MEXICO, D. F.

MARZO 1997



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.

A mis padres

Con gratitud y cariño por el apoyo que siempre recibí para llegar al término de un ciclo en mi preparación, pero sobre todo, por el esfuerzo que realizaron para hacer de mí, lo que ahora soy.

A mis hermanos

A quienes deseo encuentren nuevos y mejores horizontes.

A mi tío

Por todo el cariño que siempre nos ha demostrado.

A Manuel

***Quien de mil formas distintas
es parte esencial de mi vida
pues ésta sería imposible de
concebir sin su presencia,
su paciencia y su amor...***

A mis Maestros

**Con agradecimiento por
haberme guiado en el
camino del saber.**

**A la Universidad Nacional
Autónoma de México**

**por haberme proporcionado
mi formación profesional.**

Y al Colegio de Bachilleres

**por el cual pude concluir
esta etapa más de mi vida
profesional.**

A TODOS

GRACIAS

INDICE

INTRODUCCION	1
CAPITULO I. EVOLUCION DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA.	11
1.1 <i>Antecedentes de la geografía institucional</i>	12
1.2 <i>La enseñanza de la geografía durante la colonia</i>	14
1.3 <i>La enseñanza de la geografía en el siglo XIX</i>	19
1.4 <i>La geografía en la Preparatoria Nacional.</i>	21
1.5 <i>Evolución de los contenidos programáticos de la geografía.</i>	27
CAPITULO II. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS MODELOS EDUCATIVOS DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA, COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES Y COLEGIO DE BACHILLERES.	33
2.1 <i>Características generales del Bachillerato</i>	37
2.2 <i>Objetivos generales de la ENP, CCH, y CB.</i>	41
2.3 <i>Planes de Estudio.</i>	44
3.2.1 <i>Áreas de conocimiento</i>	51
2.4 <i>Análisis del programa de geografía de la ENP y el CCH</i>	60
2.4.1 <i>La enseñanza de la geografía en la ENP</i>	60
2.4.2 <i>La enseñanza de la geografía en el CCH</i>	64

CAPÍTULO III. CRÍTICA AL PROGRAMA DE GEOGRAFÍA DEL COLEGIO DE BACHILLERES. 71

3.1	<i>Análisis estructural del programa de geografía.</i>	71
3.1.1	<i>Marco teórico-conceptual del C.B.</i>	72
3.2	<i>Evaluación de la estructura interna del programa</i>	77
3.2.1	<i>Presentación</i>	77
3.2.2	<i>Base del programa</i>	78
3.2.3	<i>Elementos de instrumentación</i>	82
3.3	<i>Evaluación del programa en su operatividad</i>	84
3.3.1	<i>Planeación didáctica</i>	85
3.3.2	<i>Cuadro de especificaciones</i>	87
3.3.3	<i>Bitácoras de trabajo.</i>	89
3.4	<i>Evaluación del programa en sus resultados e impacto</i>	91
3.4.1	<i>Marco de referencia</i>	92
3.4.2	<i>Base del programa</i>	92
3.4.3	<i>Elementos de instrumentación</i>	94
3.4.4	<i>Evaluación del impacto</i>	95

CAPÍTULO IV. PERCEPCIÓN DEL DOCENTE Y DEL ALUMNO DEL COLEGIO DE BACHILLERES, CON RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA. 99

4.1	<i>El perfil del docente del área de geografía</i>	102
4.1.1	<i>Datos generales.</i>	103
4.1.1.1	<i>Especialidad</i>	104
4.1.1.2	<i>Antigüedad en el CB.</i>	106
4.1.1.3	<i>Escolaridad</i>	107
4.1.1.4	<i>Categorías académicas</i>	109
4.1.2	<i>Formación didáctica del docente</i>	110
4.1.2.1	<i>Años de experiencia en la docencia</i>	111
4.1.2.2	<i>Cursos de actualización didáctica</i>	112
4.1.2.3	<i>Vocación para la docente</i>	116
4.1.2.4	<i>Recursos didácticos del plantel</i>	119
4.1.2.5	<i>Estructura didáctica del programa</i>	123

4.1.3	<i>Formación disciplinaria del docente</i>	124
4.1.3.1	<i>Estructura disciplinaria del programa</i>	125
4.1.3.2	<i>Percepción de la geografía</i>	126
4.1.3.3	<i>Concepción geográfica</i>	127
4.1.3.4	<i>Sugerencias para mejorar el programa</i>	128
4.2	<i>El perfil del alumno del Colegio de Bachilleres.</i>	129
4.2.1	<i>Formación académica del alumno</i>	130
4.2.1.1	<i>Perfil de la muestra</i>	132
4.2.1.2	<i>Porcentaje de materias no aprobadas</i>	133
4.2.1.3	<i>Materias con mejor aprovechamiento</i>	135
4.2.2	<i>Percepción didáctica del programa de geografía</i>	138
4.2.2.1	<i>Grado de dificultad de la materia.</i>	138
4.2.2.2	<i>Gusto por el curso de geografía</i>	139
4.2.2.3	<i>Apoyo de revistas y películas en torno al curso.</i>	140
4.2.2.4	<i>La geografía y el plan de estudios del alumno.</i>	141
4.2.3	<i>Percepción disciplinaria de la geografía</i>	143
4.2.3.1	<i>Concepción de la geografía</i>	144
4.2.3.2	<i>La problemática de la comunidad y la geografía</i>	145
4.2.3.3	<i>Utilidad del curso de geografía.</i>	146
	PROPUESTA	150
	CONCLUSIÓN	159
	BIBLIOGRAFÍA	163

INTRODUCCIÓN

A partir del Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), del gobierno salinista, se establecieron en las instituciones de enseñanza media superior los lineamientos generales para iniciar una reestructuración completa en los planes y programas de estudio. La educación según este documento "...es un detonador imprescindible en la transformación de la sociedad. Cada cambio social de relevancia ha conllevado a un auge educativo".¹

Estos dos elementos, educación y sociedad son indivisibles y dialécticos, pues la evolución de uno determina o condiciona la transformación del otro. Es así, como la educación en sus medios y propósitos deberá ser social y fomentar en cada individuo la disposición de integrarse a grupos humanos para convertirse en miembros conscientes y libres en su comunidad. Es lo que Mantovani llama "la educación de doble propósito, que es un proceso de individualización y sociabilización a la vez".²

En la sociedad se presentan modos distintos de educación, ya que como totalidad establece relaciones económicas, políticas e ideológicas en una compleja red que determina la actuación del hombre y por lo tanto la educación y la adquisición de conocimientos.

La manera en que la sociedad transmite ideales, valores y principios, es a través de una educación formal,³ es decir la escuela, organización social que tiene a su cargo la preparación consciente y sistemática de los individuos a través de sus planes y programas de estudio. Aquí cada institución se encarga de normar y precisar sus lineamientos generales de acuerdo con un objetivo o perfil de egresado

¹ Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, Poder Ejecutivo Federal, 1989, pag.1

² MONTOVANI. Educación y vida. Buenos Aires, pag.58

³ Cuando hablamos de educación formal, nos estamos refiriendo a la educación escolarizada que se regula a través de políticas educativas dictadas por el Estado, el cual determina las acciones que incluyen las definiciones de los objetivos del sistema, su organización, así como la instrumentación de sus decisiones.

previamente establecido, siempre y cuando se apegue a las leyes y normas establecidas por la sociedad, para ello implementa una red de disciplinas que estructuren el saber científico básico que conformen la personalidad académica del egresado.

Dentro de la educación formal existen niveles de preparación acordes con las características propias del educando, así tenemos; primaria, secundaria, preparatoria y universidad, todas ellas categorías con finalidades y objetivos propios.

En el bachillerato la finalidad es la formación integral del individuo en cuanto a conocimientos, actitudes y aptitudes o habilidades. Los conocimientos que se imparten a este nivel están fundados en las ciencias y sus métodos, a fin de que el alumno tenga un conocimiento científico de los problemas.

Entre el mosaico de conocimientos que se imparten en el bachillerato, se encuentra la geografía ciencia que tiene por objeto el estudio de las relaciones de fenómenos físicos, biológicos y humanos que ocurren en la superficie terrestre, su distribución y las formas en que evolucionan en el devenir del tiempo, determina valores y actitudes en el hombre, imprescindibles para su sociabilización, ya que le proporciona elementos suficientes para interpretar su entorno.

Sin embargo, si su objeto de estudio, que es la superficie terrestre, no se les presenta a los alumnos de bachillerato con un enfoque holístico o integrador, se corre el riesgo de que éste no conciba al estudio de los fenómenos geográficos como una síntesis de todo lo que ocurre en la naturaleza; y donde no se conscientice que cada paso que el hombre da de manera irracional en aras del progreso, significa una alteración inevitable a la naturaleza.

Por otro lado debemos estar conscientes de que para nosotros, profesores de geografía, es la última oportunidad a nivel de educación formal para demostrar un enfoque real de nuestra disciplina, ya que el bachillerato es la culminación de los estudios preparatorios de la gran mayoría de los alumnos, y por lo tanto, de un contacto dirigido y organizado del estudio de nuestro geográfico de nuestro planeta.

Como mencionamos anteriormente, el bachillerato es un nivel más de preparación que la sociedad establece como requisito para la formación de individuos, éste constituye una fase de la educación con carácter esencialmente formativo e integral. "Su finalidad es principalmente generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la

comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como a su posible incorporación al trabajo productivo"⁴

Si este nivel de educación funge como vinculador del alumno para continuar una carrera universitaria o como terminal para incorporarse al mercado productivo del país, es necesario revisar constantemente los planes y programas de estudio que sustentan su currículo para ajustarla a los cambios presentes de la sociedad y así, de esta manera, proporcionarle al educando una formación humanística, científica y tecnológica necesaria para su integración al mundo en desarrollo, reforzando su identificación con los valores nacionales y su comprensión de los problemas del país.

La revisión se vuelve prioritaria si consideramos que gran número de alumnos que ingresan al nivel bachillerato por diversas circunstancias ya no pueden continuar con sus estudios, y un ejemplo de ello son los resultados del diagnóstico realizado en el Programa para la Modernización Educativa, (1989-1994), donde se dice que en 1990 de los alumnos matriculados en el bachillerato, solo el 56% concluyeron sus estudios en el tiempo establecido, lo que arroja un 44% de estudiantes desertores que se quedan sin posibilidad de continuar una carrera universitaria..⁵

Entre las instituciones de educación media que preparan a los alumnos para continuar sus estudios superiores tenemos: a la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades, ambas, bachilleratos universitarios que tiene como objetivo primordial dotar al alumno de una cultura básica para proseguir estudios superiores, y el Colegio de Bachilleres, que a la vez que dota al alumno de una cultura básica que le permita el acceso a la educación superior, previo examen de admisión, le ofrece una capacitación para su posible incorporación al trabajo productivo, tales como; Biblioteconomía, Contabilidad, Empresas Turísticas y Laboratorista Químico, por citar algunas.

Ahora bien, la parte sustancial de toda institución educativa como se dijo anteriormente, es el Plan de Estudios, por ser uno de los elementos normativos que establece las finalidades y objetivos de una institución escolar. Además, rige la organización de los contenidos disciplinarios para que un modelo educativo sea llevado a la práctica,

A continuación definiremos lo que para López-Rangel es un plan de estudios, considerando a nuestro juicio que es un concepto que sintetiza de manera breve la esencia teórica del mismo: "un plan de estudios(...) es un conjunto organizado de aprendizajes que capacitan al alumno para

⁴ Castrejón Díez, J. *Estudiante, Bachillerato y Sociedad*. C.B., 1985. pág. 21

⁵ *Programa para la Modernización Educativa*, Op. cit., pág. 108

lograr objetivos de complejidad diversa. Con base en la organización general de un currículo existen diversos tipos de planes de estudio: por materias, por áreas y por módulos".⁶

La importancia del plan de estudios radica en que es el marco general en donde se inscribe la actividad educativa del profesor, del alumno y de la currícula en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al profesor le informa sobre las relaciones que tienen las asignaturas, permitiéndole un mejor conocimiento de su actividad en relación con otras asignaturas, al alumno le proporciona una orientación sobre el sentido y las finalidades que una institución educativa le ofrece; además, le presenta en forma ordenada y estructurada qué debe cursar, el semestre en que se imparte y el área de formación a la que pertenece y, finalmente, le indica cuantas horas de clase ocupará semanalmente para cada asignatura y cual será su valor en número de créditos.

El Plan de Estudios que caracteriza al Colegio de Bachilleres se caracteriza por conformarse en dos áreas específicas de formación: una propedéutica, encaminada a que los jóvenes continúen sus estudios, y la otra terminal, cuya finalidad es brindarles los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que les permitan efectuar actividades concretas relacionadas con los procesos de trabajo.

Esta institución se funda por recomendaciones de la ANUIES, el 26 de septiembre de 1973 y por decreto presidencial, surge como un organismo descentralizado del Estado.

El Colegio de Bachilleres tanto en su origen como en su desarrollo ha encontrado una relación explícita e intrínseca entre las políticas educativas y las institucionales del país. Su desarrollo ha estado ligado estrechamente a estas políticas sexenales, de tal manera, que sus diferentes Modelos Educativos son producto de reformas y programas de modernización educativa como el caso del sexenio salinista, donde nuevamente la institución se ve en la necesidad de revisar sus planes y programas de estudio para adecuarlo a las necesidades sociales que en ese momento se exigen.

En estos momentos el Colegio de Bachilleres cuenta con 20 planteles distribuidos en la zona metropolitana de la ciudad de México, además de contar con un buen número de instituciones de provincia incorporadas a su Plan de Estudios.

⁶ López de la Rosa y Rangel Esparza, S. "Propuesta de Programa para el curso de Biología II del CCH", en Cuadernos del Colegio No. 22 enero-marzo, 1984, pág. 2

En 1991 y a partir del Programa para la Modernización Educativa del gobierno salinista (1989-1994) el Colegio de Bachilleres inicia una etapa cuya finalidad prioritaria es la actualización de los programas de las asignaturas del plan de estudios. Esto conlleva a una serie de acciones que tienen como propósito apoyar el proceso de actualización de programas y su operación.

Como producto de estas reformas educativas el Colegio de Bachilleres desarrolla un nuevo Modelo Educativo que va ser concebido como". Un conjunto de normas, valores, concepciones teóricas y metodológicas que definen la estructura curricular de la institución y la identidad y dirección a su practica educativa".⁷

El Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, maneja como fundamentos teóricos algunos lineamientos generales de la teoría curricular , que en nuestro país adquiere importancia en los años setentas y que ha sido ampliamente difundido y profundizado por el (CISE) Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM.

El concepto fundamental de la teoría curricular es el currículo, termino polisémico que a decir de Margarita Panza", se usa indistintamente para referirse a planes, programas escolares e incluso, a la instrumentación didáctica".⁸ A manera de guía, para su mayor comprensión, citaremos algunos de sus diferentes usos:

En el caso de currículo como contenido, este aborda una lista de materias o asignaturas que delimitan la estructura del proceso enseñanza-aprendizaje en la institución escolar.

Como plan guía, su función consiste en homogeneizar este proceso de enseñanza-aprendizaje. Y como vivencia nos referiremos a los acontecimientos que se producen en la vida diaria de la institución educativa; a este tipo de currículo se le conoce como oculto pues no se manifiesta en la propuesta oficial, sin embargo propicia constantes enfrentamientos de ideas, intereses y expectativas que viven los distintos grupos sociales de la escuela.

La Teoría Curricular centra su preocupación en la elaboración de programas, como elemento sustancial del currículo, ya que se debe considerar que la enseñanza de una disciplina debe hacerse a partir de los objetivos que una institución educativa se plantea, y esto se va a lograr, a través de un programa, que sirve de guía de estudio sobre lo que debe

⁷ Colegio de Bachilleres, *Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres*.

⁸ Panza, Margarita, *Notas sobre Planes de Estudio y relaciones disciplinarias en el Currículo*, CISE-UNAM, mayo-junio, No. 37 pp. 18

contener los mínimos aprendizajes que el alumno tendrá que conocer. Al respecto Díaz Barriga uno de los principales exponentes y defensores de esta teoría nos dice "...para la elaboración e interpretación de un programa escolar se necesita analizar las propuestas del plan de estudios, el tipo de necesidades sociales e individuales que se examinaron para su elaboración, las áreas de formación en que esta organizada, las nociones básicas de cada una de dichas áreas, todo ello, con el fin de obtener un mapa curricular que permita visualizar la forma como se apoyan e integran los diferentes contenidos de las asignaturas o modelos del plan de estudios, para evitar la repetición de contenidos y procurar la integración de aprendizajes".⁹

El nuevo Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres centra gran parte de sus concepción pedagógica en el discurso teórico de esta teoría, así tenemos que dentro del marco conceptual un programa escolar es: "una concreción de la finalidad de la institución en el que se establecen los contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que se han de realizar para que los alumnos desarrollen los aprendizajes propuestos".¹⁰

En el marco de estas concepciones se concibe al aprendizaje como un proceso complejo, continuo y evolutivo con componentes de orden individual y social de gran relevancia y significatividad, que transforman las funciones psicológicas del sujeto cognoscente.¹¹

A su vez la enseñanza se plantea como un conjunto de acciones gestoras y facilitadoras del proceso de construcción del conocimiento,¹² ambas enmarcadas en teorías cognoscitivas como las de: Piaget, Ausubel, y Vigostsky, entre otras que coinciden en determinar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una espiral donde existen saltos, avances, retrocesos, parálisis, miedos detenciones y construcciones del conocimiento.

Dentro de la epistemología genética de Jean Piaget se ofrece una explicación genética del desarrollo de las ciencias, pero sobre todo postula la teoría de la inteligencia que nos da cuenta de las diversas formas de pensar por medio de las cuales el sujeto se apropia del conocimiento, ya que este no se absorbe pasivamente del ambiente, ni es procreado en la mente del sujeto. El conocimiento debe ser construido a través de la

⁹ DIAZ BARRIGA, Angel. *Didáctica y curriculum*. 5a de. Mexico, Nuevomar, 1988, pág. 34.

¹⁰ Colegio de Bachilleres, *Instrumento para realizar el Análisis Formal de los Programas de Estudio*, *Modelo de Programa*., CEPAC., DADC. Enero 1995. pág.1

¹¹ Documento II. Colegio de Bachilleres. Cd. de México (1993). *Conceptos de Enseñanza y Aprendizaje*, Depto. ACADEMICO, CAFPP. pág.3

¹² *Ibid*. pág. 3

interacción del sujeto con el objeto de conocimiento dentro de las estructuras mentales del individuo.

Para Piaget, el desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento. El proceso comienza con una estructura o una forma de pensar propia de un nivel, algún cambio externo debe generar un conflicto y desequilibrio para que el sujeto busque resolver su conflicto mediante su propia actividad mental y de esto obtener una nueva forma de pensar y estructurar las cosas; una manera que da nueva comprensión y satisfacción al sujeto, en una palabra, un estado nuevo de equilibrio.¹³

En toda práctica educativa existen una estructura didáctica que va a ser fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el docente, el alumno los contenidos, los objetivos y las estrategias didácticas.

Dentro de la concepción de enseñanza-aprendizaje y del Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, ya se establecen los criterios que el docente y el alumno deben tener frente a este proceso, por lo tanto, tenemos que el profesor a partir de los cinco componentes fundamentales del Modelo, debe propiciar las condiciones para la desestructuración-estructuración de los esquemas cognitivos del estudiante; empezando por la Problematicación, Conocimiento y Manejo de los Métodos, Incorporación de Información, Aplicación y Consolidación.¹⁴

Luego entonces el alumno debe estar consciente que en esta construcción del conocimiento tanto él como el profesor son participantes en igualdad de circunstancias del éxito o fracaso de este proceso, claro sin menospreciar las condiciones externas, que dentro de la teoría curricular juegan un papel decisivo en la práctica educativa.

Con respecto a los contenidos que es otro de los elementos fundamentales de una estructura didáctica, tenemos que desde la teoría curricular pueden ser analizados en dos dimensiones que es conveniente precisar. Por una parte, requiere de un nivel epistemológico objetivo, que se desprende de las categorías a partir de las cuales una disciplina se desarrolla. Y en otro sentido, el discurso teórico de una disciplina sobre el objeto de estudio es algo ya construido y objetivo; por otra parte, tiene una relación epistemológica subjetiva, que expresa la manera como el estudiante construye un objetivo de estudio en el proceso de aprender.

Desde esta perspectiva, la estructuración del contenido debe reflejar las nociones básicas de un conocimiento específico, es decir los principios

¹³ Labinowicz, *Ideas de Piaget sobre el desarrollo del pensamiento*, pág. 35

¹⁴ *Ibid.*, pág. 4

y categorías a partir de las cuales se estructuran. Para Belth, la currícula de un programa debe fomentar, más que el conocimiento detallado de elementos de un saber específico, el tipo de pensamiento que se requiere operar para dominar ese saber.¹⁵

Después de esta breve explicación de nuestro marco teórico, diremos que el tema que desarrollaremos en este trabajo de investigación se vincula directamente con nuestra práctica docente. Después de impartir la materia de geografía en el Colegio de Bachilleres durante 10 años, hemos percibido tristemente el poco impacto que los conocimientos geográficos tienen en los alumnos a los que se les enseña la materia.

Esta investigación es un medio que nos acerca a reflexionar y evaluar a través de un diagnóstico, los elementos didácticos de nuestra labor educativa.

Contenidos, objetivos estrategias, alumnos y maestros, participan en este diagnóstico de la enseñanza de la geografía, siempre con la firme idea de detectar las posibles anomalías de nuestro quehacer docente.

Partimos de la necesidad de enseñar geografía en el bachillerato, dado que es esencial para la formación de nuestros estudiantes, al proporcionarles elementos suficientes en la interpretación y valoración de su ambiente inmediato, pese a las dificultades en su transmisión y estructuración de los contenidos, pues contribuye según el programa escolar a adquirir una actitud de interés por conocer el entorno físico-social que le rodea.¹⁶

Claro esta, que la actitud crítica no se logra con un programa descriptivo y tradicionalista que sólo propicia alumnos pasivos y profesores que sólo promueven la memorización y repetición de los conocimientos.

De nuestra experiencia como docentes de geografía y sobre todo, por las dificultades teóricas y didácticas a las que nos hemos enfrentado, surgió la necesidad de dar respuestas a los problemas a que nos enfrentamos. De ahí que esta situación nos guíe a proponer, aunque sea de manera breve, una alternativa sobre lo que debe ser un programa de geografía más crítico, analítico y reflexivo, tanto para el alumno como para el profesor.

Considerando lo anterior, hemos diseñado la siguiente hipótesis que orientará nuestra investigación: la enseñanza de la geografía en el Colegio de Bachilleres es parcial y atomizada en el enfoque de sus contenidos y memorística y tradicional en su transmisión, por lo tanto, no propicia en el alumno una actitud crítica, reflexiva y de interés por conocer el entorno físico-social que le rodea.

¹⁵ Belth, M., *La educación como disciplina científica*, pág. 56.

¹⁶ Cfr. Colegio de Bachilleres, *Programa de la asignatura de geografía*, Secretaría Académica, Marzo, 1994.

Esta hipótesis la planteamos a partir de nuestras vivencias como docentes de geografía y del conocimiento sobre la experiencia de cómo la geografía ha sido erróneamente transmitida, en la mayoría de los casos, como una simple repetición y memorización de los sistemas educativos tradicionalistas.

Nuestra investigación estará centrada en la realización de un diagnóstico, porque trataremos de descubrir las anomalías o disfunciones que presenta la enseñanza de la geografía en el Colegio de Bachilleres, teniendo como paradigma o modelo de comparación la Teoría Curricular, que sustente metodológicamente la investigación y que nos permita descubrir las funciones deterioradas de nuestro proceso educativo.

Bajo este marco teórico-metodológico nuestra investigación analizará los cinco elementos fundamentales que articulan el programa de geografía: los contenidos, los objetivos y estrategias, el alumno y el docente. Para lo cual, los objetivos a alcanzar serán los siguientes:

- Establecer el marco teórico-conceptual en que se fundamenta la enseñanza y evolución de la geografía.

- Realizar un análisis comparativo del Modelo Educativo, plan de estudios y programas de geografía que se imparten en el bachillerato universitario (ENP, CCH, y CB).

- Criticar el programa vigente de geografía física que se imparte en el CB, a través del análisis de su estructura didáctica y disciplinaria; y,

- Evaluar la enseñanza de la geografía a través de la percepción que de ella tienen alumnos y docentes de la institución.

La estructura de la presente investigación se conformará de cuatro capítulos, una pequeña propuesta y las conclusiones, además de un anexo donde se consulte el cuestionario realizado a los alumnos de los 20 planteles del Colegio de Bachilleres y a 40 profesores que imparten la asignatura de geografía en la institución.

I Evolución de la enseñanza de la geografía.

En este capítulo se analizarán los inicios de la geografía en las instituciones educativas de nuestro país, la evolución de sus contenidos y el enfoque que nuestra ciencia ha tenido dentro del marco disciplinario.

II. Análisis de la enseñanza de la geografía en el bachillerato .

Este es un análisis comparativo entre los Modelos Educativos y el tipo de enseñanza de la geografía que se imparte en la ENP, CCH y el CB. La finalidad es determinar las semejanzas y diferencias entre estos Modelos y su relación con el programa de geografía.

III. Análisis de la enseñanza de la geografía en el CB.

Conociendo los postulados de su Modelo Educativo y teniendo como marco de referencia la geografía que se transmite en otras instituciones de educación media superior y como marco teórico la Teoría Curricular, se evaluará el programa de geografía del CB, a partir de su estructura interna, de su operatividad y de su impacto, a fin de conocer la problemática de este instrumento.

IV Análisis de las percepciones de docentes y alumnos del Colegio de Bachilleres, con respecto a la enseñanza de la geografía

Por último, abordaremos en el capítulo los dos elementos restantes de nuestra estructura didáctica: alumno-docente, en cuanto a la percepción que tienen de la geografía. Para ello se utilizará un cuestionario que arroje información, primero del perfil profesional y académico del docente y del alumno, y segundo de la evaluación del programa de geografía, a través de su enfoque didáctico y disciplinario.

Propuesta metodológica sobre un programa de Geografía alterno para el curso de Geografía del 4º semestre del Colegio de Bachilleres.-

En esta pequeña propuesta presentamos de manera breve cual sería, a nuestra consideración los puntos esenciales de un programa de geografía que coadyuve a encontrar una visión crítica, reflexiva y analítica de la transmisión de la geografía a nivel bachillerato, que posiblemente en otra investigación desarrollaremos

Esta propuesta no pretende ser algo novedoso y acabado, simplemente una alternativa hacia una transmisión de conocimientos que acerquen más a los alumnos a una visión integradora y holística de los fenómenos que se producen en su entorno inmediato, y por lo tanto que ayuden al logro de aprendizaje significativos y respondan más a las demandas de esta sociedad en constante cambio.

Conscientes que es difícil reemplazar un programa, la propuesta que manejamos va encaminada a desarrollarse a la par del curso, a manera que coincida en tiempo y espacio y complete la enseñanza de la geografía que impartimos en el Colegio de Bachilleres.

CAPITULO I. EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA.

La intención de realizar un breve seguimiento sobre la evolución de la enseñanza de la geografía en nuestro país, nace de la inquietud de conocer más de cerca las raíces de lo que en las aulas enseñamos.

Quince años impartiendo cursos de Geografía General, de México y Económica a nivel medio superior, genera en nosotros angustia al preguntarnos si lo que hemos transmitido en ese tiempo verdaderamente ha sido útil y si la esencia de sus contenidos son los más idóneos para la formación de estudiantes críticos, reflexivos y comprometidos con su entorno.

En el caso del programa de Geografía General, que es el que analizaremos a fondo, observamos contenidos y objetivos que el alumno ha conocido de alguna manera desde la primaria y secundaria. Que no los recuerde es otra cosa y habría que ver por qué.

Sin embargo, nuestra disciplina aparte de carecer de un método didáctico más adecuado para su enseñanza, al menos a nivel medio superior, ha presentado estancamiento en la evolución de su discurso teórico en lo que respecta a su enseñanza, incluso en las instituciones educativas no se ponen de acuerdo si la geografía es una materia del área de Ciencias Sociales o de las Ciencias Naturales.

A lo largo de la historia la geografía escolar lo mismo que la de academia, han sufrido por la falta de definición en cuanto a su objeto de estudio. La dualidad de pensamiento y por lo tanto de su enfoque epistemológico¹ propiciaron a finales del siglo XIX, que en los círculos intelectuales se llegara a considerar a la geografía como una ciencia enciclopédica que ante la necesidad de especializar los estudios científicos sobre la tierra ya no tuviera razón de ser.²

Por otro lado, la geografía escolarizada encontró en los centros institucionales un lugar idóneo para su desarrollo y mientras los teóricos discutían si la geografía científica analizaba los fenómenos físicos o los humanos de la tierra, nuestra disciplina se fortaleció en las escuelas.

¹La geografía a través de su evolución ha pivotado sobre corrientes que lo mismo han dado más peso a la naturaleza como el determinismo y positivismo, como entre corrientes historicistas o humanistas, como el posibilismo o excepcionalismo. Cfr., Gurevich Raquel. *Un desafío para la geografía: Explicar un mundo real*, en *Didáctica de las Ciencias Sociales*, pág. 63

²Capel Horacio, *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*, pág. 102

Como la disciplina geográfica no presentó mayor problema en cuanto a su transmisión en las instituciones educativas, se acomodó de tal manera que propició un abandono y por lo tanto, un ostracismo en el manejo de sus contenidos de parte de sus teóricos, que ocupados en temas de aspecto metodológico, epistemológico y filosófico de la geografía científica, se olvidaron de voltear a ver a la geografía como disciplina, que en la actualidad poco o mejor dicho nada, tiene que ver con ésta ciencia que se discute en los centros académicos.

Ahora bien, no conforme con la situación anterior, nos encontramos con instituciones como el CB donde la geografía que se enseña, cercena su objeto de estudio al limitarse sólo al análisis de los conocimientos físicos de la tierra.

Por lo tanto, se olvida que la geografía debe ser una disciplina integral u holística, como llaman ahora los teóricos al estudio de la totalidad de fenómenos físicos y humanos de la superficie de la tierra.

Para terminar diremos que la siguiente reflexión gira en torno a nosotros, la comunidad de geógrafos; docentes y académicos responsables de que nuestra disciplina sea mal interpretada teóricamente y además poco objetiva a nivel escolar.

1.1 Antecedentes de la Geografía Institucional.

Horacio Capel en su libro *Filosofía y ciencia de la geografía contemporánea*, expone de manera clara los orígenes de la geografía institucional.

Nos remite a finales del siglo XIX en Alemania, donde la geografía clásica de Humboldt y Ritter cruza por una etapa de crisis al no haber teóricos que continuaran y defendieran el discurso iniciado por ellos.

El nacimiento de nuevas ciencias como la geología y la fisiografía en las postrimerías de éste siglo, aunado a la falta de sustentación teórica de la geografía, producen su cercenamiento y unas ramas de ella pasan a la geología y otras a la botánica y zoología.

Por otra parte, las exigencias del Imperialismo Alemán promueven en todas las escuelas la enseñanza de la geografía. Se incrementa cada vez más el número de maestros para que promuevan una enseñanza activa y en contacto con la naturaleza y sobre todo se fomenta en los centros escolares el estudio de una geografía integral que analizara tanto los conocimientos físicos de la tierra, como los humanos y

sociales. Esto trajo como consecuencia que la geografía en otros ámbitos académicos como el superior se fortaleciera y para 1890 todas las universidades poseían la asignatura de geografía. Nos dice Capel al respecto "...fue la presencia de la geografía en la enseñanza básica el estímulo principal para la multiplicación de las cátedras universitarias de geografía..."³

Algo muy interesante es el hecho de que importantes intelectuales de ese tiempo se disputaron la impartición de la cátedra de geografía en la universidad, porque al parecer hasta 1870 la comunidad de geógrafos casi siempre se habían mantenido aislados (Capel), lo que obliga a decir de Paul Claval a que un gran número de individuos ajenos a la geografía impartieran la materia.⁴

La obra que vino a servir de modelo en la enseñanza de la geografía fue principalmente la del barón de Humboldt, el *Cosmos*, útil por su carácter integrador de fenómenos físicos, humanos y biológicos.

A su vez en Francia, la institucionalización llega tardía. Aquí la geografía encontraba fuerte competencia con la fisiografía. Sólo a nivel primaria y secundaria la geografía hallaba cabida, pero al ser Alemania la potencia imperialista naciente, importaron de ésta su sistema educativo y con ello la enseñanza de la geografía.

Numerosos historiadores llegaron a ocupar las cátedras de geografía, atraídos por la idea de relacionar los hechos históricos con los marcos geográficos en que se desarrollaban los fenómenos.

Surge entonces en Francia una división en el seno de la ciencia, ya que algunos maestros consideraban más importante la enseñanza de la geografía física y otros la de la geografía histórica, incluso la escisión llega al grado en que la Facultad de Ciencias se especializa en geografía física y la Facultad de Letras en geografía histórica.

A finales del siglo XIX, la geografía en este país, encontraba fuerte reticencia por parte de los naturalistas y científicos sociales que querían considerar a nuestra ciencia como auxiliar de la historia, nos dice Capel: "...si la geografía resistió fue más por razones pedagógicas e ideológicas que por razones estrictamente científicas".⁵

³ Capel, H. *Op.cit.*, pág. 97

⁴ *Ibid.*, pág. 119

⁵ *Ibid.*, pág. 123

Ahora bien, la geografía corre con otra suerte en países como España, donde nuestra disciplina evoluciona a partir de las necesidades que la Corona obtiene al conquistar el nuevo continente.

Es aquí donde se van a encontrar las raíces de la geografía en México. Raíces que como vamos a ver, tuvieron otra evolución al menos en los tres siglos que duró el colonialismo en México.

1.2. La enseñanza de la geografía durante la Colonia.

A partir de la gran época de esplendor y florecimiento científico que Europa tuvo en el siglo XV la geografía vino a ocupar un lugar preponderante.

Los grandes descubrimientos y los innumerables viajes de carácter comercial, militar y científico, llevaron a los europeos a realizar empresas por demás intrépidas en su afán de conquista, aventura y enriquecimiento.

A partir del descubrimiento del nuevo continente en el siglo XV por el genovés Cristóbal Colón, la apertura de nuevas rutas marítimas vino a ser uno de los avances más notables y extraordinarios que coadyuvaron en el descubrimiento de tierras ignotas y por lo tanto en el desarrollo de la cartografía.

En esta etapa inicial del proceso de expansión, Portugal y España desempeñaron los papeles más importantes y señalaron el camino a otros países europeos. De hecho se caracterizaron por ser en el siglo XVII las mayores potencias coloniales.

Las consecuencias de los descubrimientos geográficos fueron numerosas a la vez que importantes. En primer término la creación de un mercado mundial entre América y Europa que hizo posible más tarde, la gran Revolución Industrial.

En el orden cultural, los descubrimientos geográficos contribuyeron a crear un mundo nuevo y a transformar las perspectivas mentales de los hombres originando también una revolución pero ahora científica.

Sin embargo, el suceso más extraordinario del siglo XV fue el descubrimiento del nuevo continente, por el genovés Cristóbal Colón en 1492.

En España las noticias sobre las tierras descubiertas (Indias orientales y occidentales), maravillaban a los europeos que en su afán de conocer más acerca de éstas tierras, fomentan el desarrollo científico, creando centros de estudios náuticos y cartográficos como la Casa de Contratación de Sevilla y Casa de la India de Lisboa.

Se multiplica la necesidad de levantar mapas sobre las regiones recién descubiertas para su descripción, sus fines principalmente eran políticos, militares y administrativos.

La Corona Española, al llegar al nuevo continente exportó principalmente religión y educación. Los conquistadores, colonizadores y misioneros sintieron la apremiante necesidad de imponer sus credos, sus artes y sus ciencias, pero como no existían centros de estudios, muchos criollos tuvieron que pasar a España para completar sus estudios superiores.

Ante esto, la Nueva España 1553 por decreto de Carlos V, funda la Universidad Real y Pontificia en México, que proporcionó el instrumento indispensable para la iniciación de los estudios filosóficos en el Nuevo Mundo. Comenta Samuel Ramos que esta universidad presentaba la misma constitución de la Universidad de Salamanca, que era entonces una de las mejores de Europa y se encontraba a la misma altura que las universidades de París, Oxford y Bolonia.⁶

La Universidad en la Nueva España se caracterizaba por ser Pontificia y por lo tanto, su enseñanza era escolástica de orientación totalmente aristotélica.⁷

Los peripatéticos, como les llamaban a los seguidores de ésta escuela, con el correr de los años se tornaron cada vez más conservadores, la doctrina de Aristóteles era considerada dogma de fe, imponían su palabra como verdad suprema en todas las esferas del conocimiento.

Pero al parecer el problema de fondo no era ese, sino las innumerables interpretaciones que de la filosofía Aristotélica hacían los teólogos, maestros de las universidades de ese entonces, mismos que adulteraban de tal manera los escritos que se alejaban por mucho de la verdadera esencia de la filosofía aristotélica. Menciona al respecto

⁶. Ramos, Samuel. *La Filosofía en México y la Cultura*. pág. 687

⁷El término escolástico significa, al pie de la letra, la filosofía de la escuela. En la Nueva España la escolástica Aristotélica va a ser considerada un dogma de fe, pues se apegaba a la verdad religiosa, al tratar de demostrar y aclarar la incredulidad de los herejes. Cfr. Abbagnano N. *Diccionario Filosófico*, pág. 427

Hernández Luna; "...cuando algún estudioso tenía la fortuna de leer los textos auténticos de Aristóteles, quedaba asombrado de cuán distinto era de los que se enseñaba en las escuelas".⁸

Por la misma presión de otros países europeos, España se ve en la necesidad de aislarse como política general del Imperio. La consecuencia inmediata es la impenetrabilidad de las grandes novedades científicas que favorecieron y salvaguardaron la conservación del rígido catolicismo español.

Pese a esto se introdujeron a la Nueva España, ideas renacentistas, donde el objetivo era el estudio empírico de la naturaleza. Tal es el caso de los Jesuitas, que a su llegada en el siglo XVI, la ciencia y la enseñanza se ven enriquecidas a través de las instituciones educativas que fundan como el Colegio de San Pedro y San Pablo. Entre algunos de los más destacados filósofos de la Compañía de Jesús, encontramos a Don Carlos Sigüenza y Góngora (1645-1700), que impartía la cátedra de Astrología y Matemáticas en la Universidad de México. Era un hombre de gran erudición y conocimientos enciclopédicos, además de cartógrafo excelente, "cuyos trabajos fueron fuente importante de información para los geógrafos del siglo XVII", a decir del Dr. Moncada.⁹

Otro gran científico fue don Antonio De Alzate y Ramírez (1737-1799), del cual nos dice el Dr. Moncada, reconoció la exactitud de los trabajos cartográficos de Góngora en su "*Mapa General de la Nueva España*"¹⁰, realizado cien años atrás.

Don Antonio de Alzate y Ramírez, continuó en el siglo XVIII, la campaña contra el peripatismo¹¹, no con la mira de reformar la filosofía, sino para deshacer el más grande obstáculo al cultivo de las ciencias de observación y experimentación, además su obra lo revela como el espíritu más universal de su generación.

Sus escritos versaban lo mismo de historia, que de botánica, agricultura, minería, y astronomía. Entre sus principales obras se encontraba una dedicada a reflexionar en torno al olvido de la geografía

⁸ Hernández, J. *José Antonio Alzate*, pág.XV

⁹ Moncada, Omar. *Comentarios sobre el estado de la geografía de la Nueva España, según un artículo de José Antonio de Alzate y Ramírez*, pág.11

¹⁰ *Ibid.*, pág. 9

¹¹ El peripatismo es una escuela aristotélica que fue llamada así por que sus discípulos ambulaban con el maestro mientras les daba clase. Sin embargo, en La Nueva España el término como todo la filosofía de Aristóteles fue mal interpretada y considerada por los ilustres hombres de ciencia como un saber retrógrado. Cfr. Abbagnano N. *Diccionario de Filosofía*, pág. 115.

en aquella época, "Estado de la geografía de la Nueva España, y modo de perfeccionarla"¹².

En lo particular nos interesa la obra de estos dos grandes sabios enciclopedistas por los aportes y enriquecimiento que a través de su obra legaron a la geografía, ciencia que va a estar ligada a las matemáticas durante toda la Colonia. El Dr. Moncada comenta de la obra de Alzate, "En primer lugar cabe destacar la similitud que establece entre la geografía y la cartografía, pues consideraba a la primera íntimamente ligada a las matemáticas y por lo tanto, se le podría considerar como ciencia de la localización de lugares y de representaciones de la superficie terrestre en mapas y globos".¹³

Esta situación de considerar a la geografía como cartografía y por lo tanto dominio de los matemáticos va a ser una constante a lo largo de los 300 años que duró la colonia y todavía en gran parte del siglo XIX.

Por eso cuando el Dr. Moncada nos habla de la evolución de la geografía en México, considera necesariamente dos principales vertientes: la primera que se relaciona con la urgencia de la Corona Española de conocer sus territorios y cartografiar a través de expediciones marítimas y terrestres los lugares conquistados, además de ir acompañados de una descripción de los recursos naturales y humanos con que contaba la Nueva España. Esta vertiente de hecho fue la que imperó a lo largo de casi trescientos años donde importantes cartógrafos, geodestas y matemáticos e ingenieros militares levantaron poco a poco los territorios del nuevo continente.

La segunda vertiente va más ligada al tipo de geografía que se transmita en las instituciones escolares, al respecto dice el Dr. Moncada "... desde la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México la geografía estuvo presente, pero no como tal, sino formando parte de la currícula de las ciencias "físico-matemáticas".¹⁴

Queriendo indagar el por qué de la geografía en la inclusión de la cátedra de matemáticas, las fuentes nos remitieron al libro de Capel, *Geografía y Matemática, en la España del siglo XVIII*, aquí vemos que en esta materia los temas que se estudiaban lo mismo eran de Geometría, Agrimensura, Astronomía y el Almagesto de Tolomeo, que de Cosmografía y Astrología.

¹² *Ibid.*, pág. 8

¹³ *Ibid.*, pág. 8

¹⁴ Cfr. Moncada, Omar. *La Geografía Institucionalización Académica y Profesional*, pág. 58

Mientras que en la Nueva España la geografía como ciencia matemática va adquiriendo con el tiempo mayor fuerza, en España pasa lo contrario.

La geografía como cátedra pierde fuerza con el avance del siglo XVIII y a finales de éste sufre un total divorcio con las matemáticas, ciencia a la que durante mucho tiempo estuvo unida. Por lo tanto, las matemáticas pasan a ser una disciplina desligada por completo de la geografía. El problema fue que al perder la geografía su carácter de ciencia pura, también pierde interés para las instituciones educativas de España.

Aquí cabe preguntarnos por qué este país, tardo tanto en incorporar ideas vanguardistas en su pensamiento científico, ya que por ejemplo mientras los españoles en el siglo XVII seguían aferrados a una geografía cartográfica-espacial con un enfoque totalmente matemático, en gran parte de Europa salta a la luz en 1650 el tratado de Bernardo Vareño *Geografía General*, obra que realizaba una distinción sistemática y lógica entre lo que debería ser la Geografía General y la Geografía Especial.¹⁵

El trabajo de Vareño, fue traducido en varias lenguas y reconocido por el mismo Isaac Newton que la consideró como la obra geográfica más importante de su tiempo, por la coherencia y relación que hacía de los fenómenos físicos y humanos, única en su momento.

Otro trabajo de la misma línea que el de Vareño fue la obra de Manuel De Aguirre *Indagaciones y reflexiones sobre la geografía, con algunas noticias previas indispensables en 1782*, en ella, este autor, divide a la geografía para su estudio en: teórica, donde aborda los aspectos astronómicos y físicos del globo y la práctica cuyo objetivo principal es estudiar la tierra que habitamos y la descripción de sus partes.¹⁶

Luego entonces existía otra opción en la manera de contemplar el enfoque de la geografía, claro que en ese momento no respondía a las necesidades económicas, políticas y sociales de España como para haberla desarrollado.

No va a ser hasta principios del siglo XIX con intelectuales de la talla de Humboldt y Ritter que nuestra disciplina configura su propio discurso teórico y se independiza totalmente de la matemáticas, con un objeto de estudio diferente de la mera representación cartográfica de la superficie terrestre.

¹⁵ Capel, Urteaga, *Las Nuevas Geografías*. pág. 35

¹⁶ Aguirre, Manuel De, *Indagaciones y Reflexiones sobre la geografía*. pág. 47

1.3. La enseñanza de la geografía en el siglo XIX.

A finales del siglo XVIII se crea en la Nueva España el Real Seminario de Minería, institución técnica-científica que buscaba romper con las tradiciones escolásticas aristotélicas imperantes hasta ese entonces.

Considera como base de la estructura de su plan de estudios los progresos de las ciencias que en ese momento se tenían en Europa, de ahí que tomará en cuenta ciencias como las Matemáticas, la Mecánica y la Física.

La filosofía de Newton fue la que más contribuyó a que los hombres empezarán a sentirse cada vez más atraídos por el estudio de la naturaleza y a considerar que las ciencias naturales era la parte importante del saber.

La influencia de Francia sobre España en materia de ideas durante el reinado de Carlos III se hicieron más marcados, los escritos de los enciclopedistas ganaron amplia difusión entre los españoles cultos.

Este círculo de intelectuales fueron los mismos que impulsaron la creación del Real Seminario de Minería, institución que becab a sus alumnos para que en los cuatro años que duraba la carrera, al menos en sus inicios, sólo se dedicaran a sus estudios.

Revisando algunas fuentes bibliográficas sobre esta institución y en busca de información que nos remitiera a la participación de la geografía en la formación de los alumnos de principios de siglo, encontramos el ya citado trabajo del Dr. Moncada sobre la *Institucionalización de la geografía en México*, donde nos remite a dos fuentes bibliográficas, el libro de Santiago Ramírez *Datos para la historia del Colegio de Minería*, como el de J.J. Izquierdo, *La primera casa de las Ciencias en México*.

En éstas fuentes vemos que en el inicio de los cursos del Colegio de minería, la geografía no aparece como parte del plan de estudios, más bien sus contenidos son considerados dentro de la materia de Matemáticas, donde sus temas van encaminados a la aplicación geométrica, ya que el objetivo era localizar puntos en la superficie terrestre.

Con el advenimiento del movimiento de Independencia, la educación como muchas otras actividades nacionales sufre constantes

desajustes; en ocasiones parecía avanzar y organizarse definitivamente, como sucedió en 1833 bajo la conducción del vicepresidente de la República, Valentín Gómez Farías. En otros momentos sólo ofrecía perspectivas desoladoras que relegaban nuevamente a la educación a condiciones retrógradas del escolastismo como en la época de Santa Anna.

La enseñanza de la geografía pese a todos estos cambios continuó en el Colegio de Minería pero ahora ya como asignatura independiente y por lo tanto, como parte del plan de estudios.

Esta cátedra se inaugura con el nombre de Cosmografía, Astronomía y Geografía. Por los textos que cita Ramírez Santiago para dichos cursos que eran los de Delambre, Biot Lacroix¹⁷, entre otros, nos damos cuenta que el sentido de la geografía seguía siendo el mismo que el de la época de la colonia, los temas fundamentales estaban encaminados, nuevamente, a impartir conocimientos de Cosmografía, y Astronomía, ya que los textos antes mencionados versaban en dicha materia.

Con la supresión de la Universidad de México en 1833 y la creación de la Dirección General de Instrucción Pública que después fue derogada por Santa Anna, aparece por primera vez la carrera de agrimensor-geógrafo, carrera que iba más ligada al trabajo descriptivo de un topógrafo, que al de un geógrafo.

Los subsiguientes años se caracterizaron en el campo de nuestra disciplina, por adquirir más fuerza y solidez. Así vemos que para 1856 se expide el primer título de geógrafo, producto de cursar por primera vez la carrera de geografía en ocho años.¹⁸ Este gusto no dura mucho, pues en años posteriores la carrera vuelve a desaparecer.

Entre los catedráticos que impartieron el curso de geografía en el Colegio de Minería, encontramos al matemático Blas Balcárcel (1843), a Don Joaquín Mier y Terán en (1851), o a Don Manuel Orozco y Berra (1856), quien dicta la cátedra de Estadística y Geografía comparada.¹⁹

Es evidente que desde la creación de la asignatura de geografía en el Real Seminario de Minería, el papel que jugó esta ciencia en la formación de los alumnos no fue de la talla de otras como las matemáticas, la física o la misma geología. Sin embargo poco a poco va ganando terreno hasta lograr la formación de la carrera de Ingeniero Geógrafo. Carrera que tenía como base el conocimiento de las

¹⁷ Ramírez, S. *Datos para la Historia del Colegio de Minería*, pág. 284.

¹⁸ Moncada, O. *Op. cit.*, pág. 63.

¹⁹ Ramírez, S. *Op. cit.*, pág. 335.

matemáticas.(álgebra superior, geometría analítica y cálculo infinitesimal, entre otras).

Como se puede observar, la enseñanza de la geografía, (si es que así le podíamos llamar), al parecer se instituye durante la Colonia principalmente en el nivel preparatorio y profesional.

Es a partir del siglo XIX cuando con las reformas educativas se instaura por decreto de Santa Anna en 1854, los estudios de primaria y secundaria con una duración de 6 años. La currícula se dividía en dos periodos; el primero de humanidades y el segundo de estudios elementales de Filosofía, donde ya se contempla, por fin, la materia de geografía junto a cosmografía, francés e inglés.

Se tienen antecedentes que las escuelas Lancasterianas fueron precursoras directas de la Normal, donde siempre se consideró a la geografía. Desconocemos el enfoque que los cursos del Colegio Lancasteriano haya tenido, pero por la influencia de la escolástica española, lo más seguro es que en éstos se tomarán en cuenta nociones de geometría, materia básica para entender la clase de cosmografía.

No obstante, en aquella época no existía continuidad en los estudios, cada institución formaba a sus educandos de acuerdo a los intereses que perseguían, manejando un programa acorde con sus fines.

Uno de los objetivos fundamentales de la preparación de geógrafos durante la Colonia y luego en el siglo XIX, fue realizar el levantamiento de mapas, planos y cartas de todos los fenómenos que se observaban, ya fueran geomorfológicos, o hidrográficos sólo tenían que ir acompañados de una descripción adjunta de los fenómenos históricos.

1.4. La geografía en la Escuela Nacional Preparatoria.

Al lograrse la victoria definitiva de los republicanos contra los imperialistas, el prestigio de Juárez era inmenso. Efectuadas las elecciones para el periodo de 1867-1871 Juárez fue declarado Presidente y Sebastián Lerdo de Tejada Vicepresidente.

Era indispensable que el país entrase en los causes de la disciplina, del orden y del progreso. Para lograr tales propósitos se precisaba consolidar la paz.

En los primeros años de la República triunfante todo estaba por rehacerse, todo estaba por reconstruirse. Así, que una de las tareas

prioritarias era convertir la educación en una función pública. Por esto, el 2 de diciembre de 1867 el presidente Juárez, expedía la *Ley orgánica de la instrucción pública en el Distrito Federal*, que reformaba con un espíritu científicista y positivista, a partir de su aplicación en la capital, todo el sistema educativo del país bajo la certera dirección del Doctor don Gabino Barreda.

La idea de éste reformista era crear una educación de hombres con fundamento en la razón y en la ciencia. Consideraba al orden como la base de la educación y al progreso como su fin más importante, pero sostenía que sólo a través del positivismo podría organizarse un verdadero sistema de educación popular que constituiría el más vigoroso instrumento de la reforma social.

De esta manera se propone la unificación de la instrucción; primaria, secundaria, y preparatoria, que para Gabino Barreda era el más sólido cimiento de la enseñanza superior.

El plan con el que arrancó la Escuela Nacional Preparatoria tendría una duración de cinco años. Había variaciones en las agrupaciones de materias establecidas en el plan de estudios pero las que finalmente se consideraron fueron las siguientes: aritmética, álgebra, trigonometría, y nociones de cálculo infinitesimal, cosmografía, física, química, historia natural, lógica. Además había también: gramática, española, raíces griegas, literatura, francés, latín, e inglés, alemán, geografía, historia, cronología, e ideología.²⁰ Este plan de materias muestra un énfasis en las ciencias, que era precisamente donde las ideas positivistas quedaban claramente manifestadas.

En éste plan de estudios la geografía ya no se toma como una disciplina del área netamente científica, sino más bien humanista y generalmente a un lado de la historia por lo tanto, con esto, se iniciaba el nuevo enfoque de la geografía, como ciencia de la descripción de los fenómenos espaciales en la superficie terrestre, o como lo definen ya los programas de la Preparatoria Nacional "...la ciencias de las relaciones físicas y naturales, en sus enlaces con las sociales y económicas."²¹

Para llevar a buen fin su proyecto, don Gabino Barreda procuró rodearse del círculo más representativo de intelectuales de su tiempo para que impartieran cátedra en la recién fundada Escuela Nacional Preparatoria. De ahí que nos comenta Ernesto Lemoine "Ignoramos el motivo por el que don Ignacio García Cubas, el mejor geógrafo de su

²⁰ Lemoine, E. *La Escuela Nacional Preparatoria*, pág. 156

²¹ Medina Gándara, S. El programa de geografía de 4º año de Bachillerato de la ENP, pág. 115.

tiempo, no fue llamado a abrir el curso de Cosmografía y Geografía de la Preparatoria, censurado por haber servido al Imperio, lo mismo que el eminente historiador Orozco y Berra, es probable que en ese hecho se encuentre la explicación²². Aún así los libros de este insigne geógrafo, sirvieron por mucho tiempo de base para la enseñanza de la geografía en esta institución.

El que inaugura la cátedra es don Ignacio Molina, sin embargo fue el ilustre Miguel Schultz quien en verdad le dio su máximo prestigio a la enseñanza de esta ciencia en la Preparatoria.

Para poder entender un poco la génesis de nuestra disciplina en la ENP, analizaremos con base en la investigación de Medina Gándara, la manera en que se ha presentado la evolución de los contenidos de los programas de geografía. Para ello, es necesario de manera breve reproducir el curso que en 1894 se impartía en la Escuela Nacional Preparatoria.

Al respecto nos comenta Medina Gándara "El programa de geografía propuesto por Miguel Shultz en 1894, estaba dividido en tres partes:

I. Para la tierra en General: Distribución física y natural del planeta. Divisiones generales de las tierras y las aguas. Comparación de los Continentes entre sí en sus caracteres oro-hidrográficos. Distribución de los climas y producciones naturales y examen de las causas de ellos. Razas humanas y sus divisiones esenciales. Instituciones sociales, religiones y formas de gobierno dominante. Influencia de la condiciones del medio geográfico, el carácter y progreso social de los pueblos.

II. Para cada país en particular: Situación geográfica y límites. Superficie y población absoluta y relativa. Elementos etnogeográficos. Formas de gobierno e instituciones políticas; lenguas y religiones. División administrativa. Resumen descriptivo de sus litorales, si los tiene. Distribución general de los relieves y vertientes que ofrezca su configuración interna. Cuencas y corrientes principales. Climas y productos naturales. Importancia industrial y comercial. Datos sobre mejoras materiales probables y medios de comunicación. Datos sobre construcción pública e idea sobre el carácter de su civilización.

III. Para la República Mexicana en especial: Situación, extensión y posición geográfica, límites internacionales, detallados y orígenes de las actuales fronteras. Población y nociones sobre los elementos étnicos que la componen. Lenguas. Religiones. Instituciones políticas y atribuciones generales de los poderes públicos. Divisiones generales

²²Lemoine, E. *Op. cit.*, pág. 61

políticas...litorales e islas. Configuración oro-hidrográfica ...Climas y productos naturales...".²³

Como podemos observar, este programa y así lo cita Medina Gándara, es totalmente enciclopédico y descriptivo, no sigue un ordenamiento lógico en la presentación de sus temas, además de que se desconoce el tiempo y la trayectoria que seguían los catedráticos para impartir la materia.²⁴

No obstante, nuestro objetivo no es abocarnos a criticar la estructura del programa en cuanto a sus contenidos, sino subrayar la profundidad y sentido que los especialistas en geografía le daban a dichos contenidos, además de precisar en que momento nuestra disciplina, al menos en México, pasa de ser una ciencia relacionado totalmente con las matemáticas y a ocupar el lugar que actualmente la caracteriza en el mundo de la educación.

Es interesante resaltar que desde finales del siglo pasado, ya a nuestra disciplina se le concebía como la "ciencia de las relaciones", donde era fundamental respetar su enfoque y carácter mixto de la ciencia que analiza los fenómenos físicos y su interrelación con el hombre. Y así lo expresaba el Dr. Miguel Schultz, al mencionar que la geografía "es una disciplina que estudia la relación de los fenómenos físicos y humanos".

Cabe preguntarnos, ¿En qué momento la geografía de nuestro país, caracterizada por un enfoque cartográfico-espacial, se convierte en la disciplina de las relaciones?

El creador de las Reformas Educativas en México, Dr. Gabino Barreda toma la clasificación de las ciencias positivistas de Comte y las aplica junto con los principios fundamentales de la doctrina a la educación mexicana. Su lema va a ser "Libertad, orden y progreso,"²⁵ queriendo con esto inculcar a los mexicanos el mismo concepto de naturaleza y vida social.

Pero ¿cómo generar en la conciencia de los mexicanos el nacionalismo y los principios revolucionarios sin tomar en cuenta la historia y la geografía?, ciencias que Comte no consideraba dentro de su clasificación.

²³ Medina, S. *Op. cit.*, pág. 61

²⁴ *Ibid.*, pág. 234.

²⁵ Ramos, S. *Op. cit.*, pág. 708

Por ello, los intelectuales retoman los contenidos curriculares de la educación francesa, adecuando planes y programas a las necesidades del país, con lo que llega a México el enfoque positivista que las disciplinas científicas presentaban, incluyendo la geografía.

Sin embargo, para el último tercio del siglo pasado, la geografía en Francia no estaba del todo consolidada, nos comenta Capel, "... en Francia, la geografía todavía se consideraba como parte de las matemáticas, o se le daba más importancia a la Fisiografía, que en su momento cumplía el papel de ciencia integradora de los fenómenos físicos y humanos".²⁶

En cambio en Alemania, la geografía ya tenía tiempo de que sus cursos se impartían en todas las escuelas incluso a nivel superior, donde los intelectuales discutían la obra de Humboldt y la de Ritter. Mientras a nivel primaria y secundaria la producción de cátedras se multiplicaba, así como la de libros de texto. A este nivel escolar, recalcan los alemanes la geografía debería ser una enseñanza activa y en contacto con la naturaleza.

Por lo tanto los franceses y sobre todo después de la derrota de la guerra Franco-Prusiana de 1870, reforman toda su educación tomando como modelo a la escuela alemana, con lo que le proporcionan a la geografía el sentido de ciencia integradora que hacía tiempo tenía en Alemania.

Capel hace referencia "... la fuente del enfoque de los contenidos de la ciencia geográfica en las instituciones escolares alemanas fue la obra de Humboldt el *Cosmos*, por considerar que su carácter integrador era más útil y el sentido físico de la naturaleza resultaba más objetivo, así mismo se rechazó la obra de Ritter por el "finalismo"²⁷ con que esta escrita".²⁸

La obra del "*Cosmos*" ve la luz en el año de 1845-1847. Su objetivo principal era reproducir el orden físico de la tierra y el universo. Algo que en la introducción de su libro el mismo autor menciona, es que la obra del *Cosmos* legitima el título por hacer comprender al habitante de la tierra que se trata en la obra de horizontes más amplios, de la reunión de todo cuanto puebla los espacios, desde la nebulosa más lejana hasta la distribución climática de los diversos tejidos de

²⁶ Capel, H. y Uricaga. *Op. cit.*, pág. 111

²⁷ Es la doctrina que admite la causalidad del fin, en el sentido de que el fin es la causa total de la organización del mundo y la causa de los acontecimientos particulares, Cfr. Abbagnano, Nicola. *Op. cit.*, pág. 550

²⁸ Capel, Horacio. *Op. cit.*, pág. 103

materia vegetal que sirven de variada alfombra a las rocas". Humboldt llama a la descripción del mundo físico animado *Cosmografía*, la misma que divide en Uranología o tratado del cielo y Geografía física o tratado de la tierra.²⁹

Su trabajo es un retrato general de la naturaleza, donde ante todo se busca "...Comprender el mundo de los fenómenos y de las fuerzas físicas en sus conexiones (sic), y mutuas influencias".³⁰

La obra de Humboldt es considerada universal por el aporte científico que dio a innumerables ramas del saber, tanto alimentó a la geografía, a la botánica, como a la geología o a la misma historia. Además, la profundidad de su interpretación en los sucesos de la naturaleza, su diversidad, la manera en que plasma sus observaciones o simplemente el placer con que escribía cada acontecimiento que observaba, nos permite entender porque es considerado uno de los sabios más lúcidos de su tiempo.

Volviendo al programa de geografía de 1894, de la Preparatoria Nacional y comparándolo con la obra del *Cosmos*, diremos que efectivamente la estructura de los temas es muy similar por los aspectos físicos, biológicos, humanos y económicos que tratan, pero en cuanto a la esencia del manejo de los mismo, existe un abismo.

Mientras que el programa de geografía es descriptivo, poco profundo y con una relación pobre de los fenómenos antes mencionados, la obra del *Cosmos* es un tratado de la relación armónica de la naturaleza, donde ante todo se plasma la influencia de los aspectos físicos de la naturaleza en la forma de vida, economía e inclusive en la existencia de los grupos raciales del planeta.

Hagamos referencia a lo que nos comenta Helmut de Terra en su obra, *Humboldt*, "... la obra de éste ilustre enciclopedista ha sido interpretada desde perspectivas variadas. Lo que es innegable son los aportes y enriquecimiento que su trabajo vino a darle a las ciencias naturales".³¹

Por nuestra parte, como geógrafos podemos decir que la obra de Humboldt, le dio el sentido integral a la geografía, sentido que era, es y será fundamental en su transmisión, en su enseñanza. Y que no de

²⁹ Cfr. Humboldt, A. "*Cosmos*", pág. XV

³⁰ *Ibid.*, pág. XVII.

³¹ Helmut de, Terra. "*Humboldt*" *Su vida y su obra*, 1769, 1859. pág. 280

embalde le es conferido el título de "Padre de la Moderna Ciencia Geográfica".³²

Pues bien, es con la obra de Humboldt, el *Cosmos* que los teóricos como Horacio Capel ubican una de las principales influencias que la geografía escolarizada o institucional presenta actualmente en los contenidos trasmítimos en los centros de enseñanza.

Otra obra de las más antiguas que ya versaban lo mismo sobre los Principios Generales de Geografía (cosmografía) o Geografía Física (litosfera, hidrosfera y atmósfera), que de Geografía Política (religiones, lenguas) o Geografía Descriptiva (características generales de Asia, América, África, Europa), es el de *Geografía Universal, Antigua y Moderna* de Corona Bustamante, basada en el trabajo de Letronne, Malte-Brun, Carl Ritter, Barberet, Humboldt y Bonpland de 1858.³³

1.5. Evolución de los contenidos programáticos de la geografía.

Siguiendo con el análisis del programa de geografía de la Escuela Nacional Preparatoria, diremos que este viene a representar la base y el único precedente que de la materia de geografía se tienen a nivel bachillerato. Son de hecho los antecedentes inmediatos tanto del programa del Colegio de Ciencias y Humanidades, como el del Colegio de Bachilleres. Por lo tanto es necesario dejar claro como fue la evolución de sus contenidos programáticos.

"De la aparición del programa de geografía en la Escuela Nacional Preparatoria hasta la época actual, se han tenido veinte planes de estudio, sobresaliendo por su larga vigencia los de 1869 y el de 1964. El primero estuvo en vigencia veintisiete años (1869-1896) y el segundo ha durado casi treinta años, de 1964 hasta la época actual".³⁴

La mayoría de los programas contemplaban tanto conocimientos del área general de la tierra como la particularización de la descripción física y humana o social de nuestro país, eran como ya lo mencionamos, programas sumamente enciclopédicos, descriptivo y muy ambiciosos en el alcance de sus contenidos.

Los cambios políticos del país provocan que el programa de geografía se adecuara a los intereses culturales que en ese momento

³² Moncada y Aguilar, *Historia de la Geografía en el Mundo y en México, s/p.*

³³ Corona Bustamante, *Geografía Universal, Antigua y Moderna*, París, Garnier Hermanos, 1858.

³⁴ Medina Gándara, Sara. *Op. cit.*, pág. 247

imperaban. Así, lo mismo teníamos un curso de Geografía Universal que uno de América y Patria, este último pese a que era menos amplio en sus contenidos no dejaba de ser enciclopédico y descriptivo.

Cabe mencionar que generalmente los temas de los cursos que se impartían en la parte introductoria no consideraban el análisis del campo de estudio de la geografía. En esta época la geografía ya se definía como la ciencia de la relación de fenómenos físicos y humanos, pero desconocemos como el tratamiento de esta unidad, es decir, el campo de estudio de la geografía, sus clasificación, sus ciencias conexas o sus principios metodológicos.

En el plan de estudios de 1906 y en el de 1923, al parecer ya se hace alusión al tema de los principios metodológicos de la geografía física, la relación con la geología y otras ciencias físicas, así como de las ventajas que resultaba el preceder el estudio de la geografía física con conocimientos de geografía astronómica.³⁵

En el apartado IV de este mismo plan se señalan los Principios Fundamentales de Geografía Social, Política y Económica. Y nuevamente se habla de el objeto de estudio de la Geografía Humana, sus ramas y su enlace con la geografía física.³⁶

A partir de este plan de 1923 y posteriormente con las modificaciones de la materia de geografía en el plan de 1926, donde la única reforma es la concerniente a la primera parte del programa, vemos que los cursos subsiguientes consideran como tema introductorio el estudio del Campo General de la Geografía, además de que en ellos ya se le da un tratamiento especial y más amplio al estudio de la Geografía Humana.

En los planes y programas de geografía que nos presenta Medina Gándara, por desgracia no se muestra cual es el sentido y profundidad que se le otorgaba a los temas, de ahí que buscando información encontramos un libro impreso por la Secretaría de Guerra y Marina, llamado Apuntes de Geografía General para el Colegio Militar, fechado en 1937.³⁷

En el índice se muestra la cantidad enorme de temas a desarrollar en el curso, para ser más específicos diremos que son 72 y que prácticamente no son temas sino unidades. Sus contenidos van desde la presentación del campo de estudio de la geografía, pasando por el

³⁵ *Ibid.*, pág. 131.

³⁶ *Ibid.*, pág. 151

³⁷ Apuntes de Geografía General de Guerra y Marina 1937, págs. 1-6

estudio del universo, la geología de la tierra, los elementos del clima, (no hay estudio de la hidrosfera), hasta la situación, extensión, límites, orohidrográfica y Clima de América y de todos los continentes conocidos.

Lo que nos llamó la atención de este texto no fue ese carácter enciclopédico del programa, característica de todos los cursos de ese entonces, sino el desarrollo del primer tema; concepto de la Geografía, su división, su utilidad y ciencias que le son auxiliares.

Respeto en su concepto la relación e influencia de los fenómenos físicos de la superficie de la tierra con los fenómenos humanos. Habla de una zona de contacto entre la Geo-hidrosfera y la Atmósfera donde se deben ubicar los fenómenos geográficos, menciona que la geografía estudia las relaciones recíprocas entre la naturaleza y los seres vivos.

Cita los principios fundamentales del método geográfico: De Extensión, De Coordinación y De Causalidad. Parte además de una geografía basada en la observación indispensable de la descripción de la superficie del Globo.

En cuanto a la división de la geografía, la clasifica en dos ramas: la primera, Geografía Fundamental, que a su vez se divide en Geografía Astronómica, Física o Natural y Humana. Y la segunda Geografía Descriptiva, que se divide en Geografía General y Regional, y por último hace mención de las ciencias auxiliares con respecto a las dos grandes ramas de la geografía.

Desconocemos cual haya sido la bibliografía fundamental para alimentar a dicho programa, pero por el tratamiento de los temas y además por que así ya se precisaba en algunos programas de la preparatoria de aquella época, la fuente de esta información venían de los libros de Geografía Universal de Vidal de la Blache, "Geografía Humana de Vidal de la Blache", así como la obra de Brunhes.

Vemos ahora, que en esencia los contenidos de los actuales programa de geografía, ya sean de preparatoria, primaria o secundaria, siguen siendo los mismos. Aunque se hable de reformas y se actualicen y por lo tanto modifiquen los programas, resultan siempre los mismos.

De esa geografía del siglo pasado a la de ahora no hay mucha diferencia, pese a todos los avances que en materia del estudio de la tierra se han logrado en los últimos 50 años. Y no conforme con eso, se siguen transmitiendo los conocimientos de manera memorística y tradicional como en el siglo pasado, pretendiendo que los alumnos

devoren lo que les enseñamos, sin reflexionar un momento en su verdadero aprendizaje.

Como consideraciones finales diremos que el breve seguimiento que se ha hecho de la evolución de la enseñanza de la geografía en México, nos ha llevado a determinar que la institucionalización de nuestra disciplina fue el resultado de tomar en cuenta en los planes de estudio del siglo pasado, una asignatura que explicara de manera integral las relaciones de los fenómenos físicos con los humanos, ya que según los preceptos positivistas, en la formación del alumno no se deberían omitir ningún ramo de las ciencias naturales ni del estudio de sus fenómenos.

Hasta ahora, no encontramos disciplina que pueda sustituir a la geografía en cuanto al tratamiento y manejo que hace de los fenómenos que ocurren en la superficie terrestre. No envalde es la geografía y no la geología o a las ciencias de la tierra, la asignatura que las autoridades consideran esencial en la formación integral de los estudiantes.

Ante esto, es necesario que nosotros profesores de geografía, no permitamos que nuestra disciplina sufra atomización o parcialización en el enfoque de su objeto de estudio, y que esto lleve a que sólo se analice la parte física o la humana de sus fenómenos.

La institucionalización de la geografía en Europa, a finales del siglo pasado, salva a nuestra ciencia de haber sucumbido y periclitado en aras de la especialización. Ya señala acertadamente Horacio Capel que fue verdaderamente azaroso que la geografía haya sido la encargada de estudiar el aspecto de la naturaleza, porque perfectamente otra disciplina como la Fisiografía, en Francia, hubiese ocupado el lugar de nuestra ciencia al haber desaparecido, y como resultado, la geografía en nuestro país no hubiera existido, pues el primer plan de estudios traído por el Dr. Barreda fue precisamente francés.

La geografía es una disciplina que poco a poco se ha ido abriendo camino dentro de las instituciones escolares. Durante la época Colonial no había una identificación real de su objeto de estudio, por lo que se le consideró una materia de relleno en los planes de estudio, al perder su carácter de ciencia relacionada con las matemáticas.

No va a ser hasta que importamos modelos institucionales como el alemán y francés que la geografía escolar adquiere importancia en los centros escolares, ganándose un lugar o status en la currícula de las escuelas como el caso de la Escuela Nacional Preparatoria.

Más de ciento veinticinco años son los que tiene la disciplina de acompañar los planes de estudio de esta institución académica, donde ante todo la geografía ha logrado hacer valer su carácter de ciencia mixta e integral, y en la cual de alguna forma no se ha cuestionado su dualidad.

El problema radica en que al considerar que la geografía presenta un enfoque y sentido idóneo, no hay porque cuestionarla, luego entonces, porque modificar sus contenidos sin son adecuados. Pero nos preguntamos, ¿en realidad están bien, son los idóneos para estudiantes de bachillerato, les ayuda a adquirir una consciencia y reflexión crítica acerca de su entorno?

La experiencia docente nos ha demostrado que ¡no!, estos contenidos, al menos en el programa del CB, no fomentan en el alumno nada, sólo aprender un poco más de su planeta y memorizar lo necesario para aprobar, pero en realidad no hay la mínima valoración de los recursos que existen en la tierra, ni un interés por mejorar su ambiente y mucho menos la intención de explicar y relacionar los fenómenos que ocurren en su entorno.

Lo anterior es más comprensible cuando nos damos cuenta que, independientemente de la didáctica que se emplee en la enseñanza de la geografía, los alumnos están en contacto con temas de un programa que poco o nada ha variado desde hace casi cien años, y que el curso que actualmente enseñamos es muy parecido al que tenían los alumnos de principios de siglo.

Por eso, ante todo, pugnamos por respetar el sentido integral de nuestra disciplina, pero con contenidos geográficos que ofrezcan al alumno una mayor capacidad de análisis y reflexión en torno a la problemática que perciben en su entorno. El bachiller es un adolescente inquieto, inestable que por todos los medios busca un sentido de pertenencia, por qué no ayudarlo a encontrarlo a través de la reflexión y cognoscencia de su entorno, a través del conocimiento de la geografía.

Ahora bien, estamos conscientes que la esencia del estudio de la tierra no ha cambiado y que nuestro planeta sigue siendo el mismo que el de hace cien años, sin embargo, creemos que existe formas alternativas de abordar el estudio de la tierra, métodos analíticos que ayuden al estudiante a comprender mejor el lugar donde vive.

Así como el discurso teórico de la geografía ha cambiado en su enfoque metodológico de positivista a excepcionalista o de cuantitativa a radical o marxista, así creemos que la geografía de los centros

escolares tiene que encontrar un sentido diferente de análisis que se apegue más a la realidad.

Es importante que incorporemos el discurso teórico de los especialistas de la geografía a los ámbitos escolares, para que nos orienten y ayuden a nosotros los docentes a actualizar los conocimientos que transmitimos en nuestra disciplina.

Pugnemos por una geografía más crítica, reflexiva y analítica, que verdaderamente ayude a los estudiantes a comprender su espacio inmediato, un espacio que puedan ir poco a poco transformando, a través de ir comprendiendo las relaciones existentes entre los fenómenos físicos, humanos y biológicos de su tiempo y de su espacio, entre el medio natural y la acción del hombre, en pocas palabras, que le sirva para transformar su vida y la de su comunidad.

CAPITULO II ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS MODELOS EDUCATIVOS DE LA ENP. CCH. Y EL CB.

El segundo capítulo del presente trabajo lo conforman el análisis del ciclo medio superior del sistema educativo mexicano, particularizando en la Escuela Nacional Preparatoria, El Colegio de Ciencias y Humanidades y El Colegio de Bachilleres. El estudio de éste responde a la finalidad de conocer el medio académico específico y concreto donde se desarrolla la disciplina geográfica en su ámbito escolarizado.

A partir de una breve revisión de los ciclos del bachillerato, delimitaremos su marco institucional y pedagógico que le dan razón de ser, así como sus objetivos imprescindibles para entender el enfoque epistemológico de las ciencias que forman parte de su currícula y por lo tanto de la geografía.

El bachillerato es un concepto educativo que presupone una educación escolarizada, su existencia implica un nivel académico avanzado de un sistema concebido en varios etapas. Este nivel tiene particularmente importancia por las ventajas que a los educandos proporciona; acceso a instituciones superiores e importancia económica, pues sin ellas las posibilidades en el mercado laboral se reducen.

La explosiva demanda que en las últimas décadas ha tenido este ciclo escolar, responden de manera específica al crecimiento demográfico acelerado de nuestro país y al papel central que la ciencia y la tecnología han tomado en la época actual. El resultado ha sido la multiplicación de instituciones de bachillerato con concepciones muy particulares. La gama de centros escolares de educación media van desde las de carácter eminentemente propedéutico como sería el caso de la Escuela Nacional Preparatoria, hasta otras que combinan y tratan de mantener un equilibrio entre la preparación académica propedéutica y la capacitación técnica específica terminal que propicie la participación del estudiante dentro del mercado de trabajo productivo, como el caso del Colegio de Bachilleres.

Asimismo, encontramos instituciones que siguen el modelo educativo propuesto por el Colegio de Ciencias y Humanidades en donde la salida terminal de capacitación para el trabajo es opcional; o bien aquellas que capacitan para formar profesionales del nivel medio superior técnico con carácter terminal que coadyuven al desarrollo de los sectores económicos del país.

A lo largo de su existencia el bachillerato ha modificado sus políticas y por lo tanto sus objetivos a partir de las necesidades de la sociedad, pues de todos es sabido que la educación es un detonador imprescindible en la transformación de ésta y cada cambio social de trascendencia ha conllevado un auge educativo.

El sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) introduce importantes reformas al sistema educativo nacional expresadas en su Programa de "Reformas Educativas". De los hechos relevantes destacamos dos: la creación de instituciones educativas tanto a nivel medio superior como superior y la expedición de la "Ley Federal de Educación", en esta ley es donde se establece con claridad la estructura del sistema educativo mexicano.

Las políticas educativas en los sexenios posteriores al echeverrista se caracterizan por instrumentar las ideas básicas contenidas en la ley, de tal manera, que el gobierno de López Portillo crea el Colegio Nacional de Educación Técnica (CONALEP) y realiza el Congreso Nacional del Bachillerato, donde se pretende unificar los diferentes planes de este nivel a través de un "tronco común", que proporcione una cultura básica a los alumnos acorde a la realidad concreta y que dé una mayor flexibilidad y operatividad a la educación media superior.

Conscientes las autoridades del crecimiento desmesurado y en ocasiones hasta anárquico de centros de Educación Media Superior, establece en el Congreso, los siguientes lineamientos generales y uniformes sobre los que a juicio de ellos debería ser este nivel escolar:

"Su objetivo es proporcionar al estudiante una cultura integral básica, así como las bases racionales de los distintos elementos educativos que le faciliten una primera síntesis personal, intelectual y moral. En el Congreso Nacional del Bachillerato celebrado en Cocoyoc, Morelos 1982, se estableció que '.. la fase de la educación que siendo posterior a la educación media básica y, en su caso, antecedente de los estudios superiores, se caracterizara por: a) la universalidad de sus contenidos de enseñanza-aprendizaje, b) iniciar la síntesis e integración de los conocimientos ...' c) ser la última oportunidad, en el sistema educativo formal, para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que todos los estudios profesionales tendrán siempre a la especialización de ciertas áreas".¹

El ciclo de bachillerato permite que el estudiante elabore una primera síntesis de conocimientos, para una mejor comprensión de su realidad, además de que le permita continuar estudios superiores. A su vez según el documento, le debe proporcionar una capacitación técnica para que se pueda integrar al trabajo productivo. De igual manera le dota de una base de conocimientos que le posibilite una participación crítica en la cultura de su tiempo y le propicie la formación y la adopción de un sistema de valores propios.

En el mismo documento se fundamenta el ideal de hombre a formar en este ciclo de la educación. "Un hombre que se caracterice por poseer; habilidades, actitudes y conocimientos, cualidades todas ellas, producto del sentido científico y metodológico

¹ Cfr. Congreso Nacional del Bachillerato, pág. 35

de las disciplinas que se impartan., mismas que estarán sustentadas por tres principios, la observación, la racionalidad y la aplicación.”²

Estos tres principios que son la base del análisis de la ciencias en el bachillerato al menos de la SEP, son la piedra angular bajo las cuales se estructura la currícula en los planes de estudio de este nivel escolar.

Dichos planes consideran que en los tres primeros semestres el estudiante deberá observar los hechos que ocurren en la realidad, para que en el cuarto semestre se enfrente con asignaturas que le permitan reflexionar sobre la forma en que se construye el conocimiento en sus estructuras mentales, de este modo, en los últimos semestres podrá aplicar a través de prácticas o reflexiones racionales y críticas lo que aprendió.

Según el Congreso, las materias a considerar dentro del plan de estudios como tronco común serían: “Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Metodología, Ciencias Naturales y el área de asignaturas Histórico-sociales”.³

Es en el gobierno de Salinas de Gortari donde encontramos modificaciones substanciales en la política educativa del país expresadas en el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), en el cual se establecen los fines de la educación en México en todos sus ciclos. Este programa surge a partir de un diagnóstico de demandas, necesidades y metas de la educación que se manifiestan en ese sexenio.

El programa señala que las instituciones que ofrecen educación media superior se clasifican en propedéutica, tecnológicas y tecnológicas bivalentes. La ENP, el CCH, y el CB, son bachilleratos universitarios y por lo tanto propedéuticos, ya que su propósito básico es orientar la formación del individuo para que se incorpore a estudios superiores .

Gran parte de los planes de estudio de estos bachilleratos universitarios, por su naturaleza, ponen el énfasis en la preparación para proseguir estudios superiores, dando poco peso al desarrollo de las capacidades del alumno para incorporarse al mundo del trabajo.

La elección del Bachillerato Universitario para el análisis de sus programas de geografía, parte de las analogías en cuanto a la concepción de su currícula, pues si es cierto que cada una de ellas presenta finalidades particulares y un perfil específico de egresado, también es cierto que son instituciones con currícula general más o menos similar y donde los egresados demandan ingreso a carreras universitarias.

A excepción del CCH que maneja una concepción materialista-dialéctica de las ciencias en su plan de estudios, la ENP y el CB se caracterizan por un enfoque

² *Ibid.*, pág. 36

³ Acuerdo no. 71 Diario Oficial, *Organismo del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, págs. 11-15

positivista en la currícula de sus disciplinas, lo que significa que la enseñanza de la ciencias objetivas se prioriza sobre las que no poseen un método científico verificable y observable. Cabe señalar que en la creación del CB, la intención era preparar alumnos con un perfil científico que se inclinaron por especialidades o carreras profesionales del área de las ciencias exactas o experimentales.

Por lo tanto, se hace hincapié en la necesidad de la enseñanza de ciencias que cuenten con un método científico preciso como las matemáticas, la química, la física o la historia, sin embargo también en la currícula son consideradas ciencias sociales o humanísticas, como la geografía, indispensables en la medida en que le permiten al estudiante conocer su entorno y los cambios que ha sufrido el planeta.

La geografía es una disciplina que por su carácter de ciencia mixta desarrolla en los alumnos habilidades para establecer relaciones entre los fenómenos sociales y el medio geográfico, le ayudan a comprender su influencia mutua y las transformaciones que le medio ha experimentado como resultado de la acción humana.

La geografía aparentemente puede ser una materia más de la currícula del plan de estudios, o no haber sido considerada en la concepción comitana de las ciencias, pero sin embargo es la única que le da un enfoque mixto a los fenómenos que el estudiante aborda, así como la única posibilidad de integrar fenómenos físicos y humanos o sociales.

En estos conocimientos que estudia se busca que el alumno comprenda que nuestro planeta no es un cuerpo inerte, estático como postal congelada, sino que alcance a comprender los cambios que se producen en ella y de cómo el hombre participa cada vez más en su transformación.

El problema radica en buscar que esa comprensión sea crítica, activa, consciente y transformadora, que de hecho son objetivos fundamentales en el bachillerato.

Para asegurar esto, es necesario que se estructuren programas de estudios, que sean significativos, prácticos y funcionales para alcanzar los objetivos que persiguen, y no como el programa de geografía del CB que al sólo cubrir el aspecto físico de los fenómenos geográficos, cercena y parcializa el enfoque que el alumno debe tener del estudio de la naturaleza.

La geografía junto con todas las disciplinas que se imparten el bachillerato deben ser críticas, para que le proporcionen al estudiante los elementos conceptuales que le permitan ejercitar la reflexión y tomar una actitud ante su realidad. De otro modo nuestra disciplina no coadyuvará para formar estudiantes activos que a través de la investigación y la participación en prácticas de campo, le permitan adquirir habilidades en áreas que en ocasiones son desconocidas para ellos mismos. Y antes de seguir con nuestro análisis, nada más diremos que las prácticas de estudio en el campo de la geografía son fundamentales para generar una actitud reflexiva y crítica de los

alumnos, pues es la forma en que los alumnos van a concientizarse de los problemas que ocurren en su entorno.

Se pretende que el egresado del bachillerato sea un hombre consciente, es decir, que tenga un conocimiento de sí mismo y de la realidad en la que vive. Esta actitud se forma fundamentalmente con los conocimientos de las ciencias sociales y que más que la geografía donde su enseñanza adquiere sentido y valor al proponerse que el alumno sea capaz de explicarse diversas situaciones naturales y socioeconómicas a partir de la comprensión de conceptos básicos, tales como: relieve, clima, hidrografía, recursos naturales, características de la población y actividades económicas, entre otras.

2.1 Características generales del Bachillerato en la E.N.P. C.C.H. y CB

La presentación que haremos de estas tres instituciones será por demás breve, nuestro objetivo es simple: exponer en unas cuantas páginas las características relevantes de cada una de ellas como son; sus objetivos, que estudios ofrecen, que perfil de estudiante plantean, de qué manera se integran al sistema educativo en general, a que necesidades socioeconómicas responden y qué políticas gubernamentales las han hecho posibles; todo ello para explicar cual es el lugar y la importancia que a nuestra disciplina -la geografía- se le otorgan en cada una de estas instituciones.

La primera institución educativa que cubrió en nuestro país el ciclo medio superior de la enseñanza fue la Escuela Nacional Preparatoria, nacida en un momento coyuntural del proceso histórico de México, se establece por decreto del Presidente Benito Juárez, a través de la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, el 2 de diciembre de 1867.

El instrumento ideológico que hizo posible la organización de la Escuela Preparatoria fue el "Positivismo" que sirvió de fundamento a los planes de estudio y para resolver los problemas educativos que se vivían en ese momento, pues de hecho se consideraba que el enciclopedismo⁴ conducía a la anarquía de opiniones.

Su creador el Dr. Gabino Barreda se inspira en la filosofía Comtiana, que enarbolaba un sólo credo, la ciencia, como fundamento de una educación que pudiera inculcarle a todos los individuos el mismo concepto de la naturaleza y la vida social. "Sólo la verdad científica que es única e invariable (sic) puede lograr esta comunión, ..en que ningún ramo importante de las ciencias naturales quede omitido; en que todos los fenómenos de la naturaleza, desde lo más simples hasta los más complicados se estudien y se analicen a la vez teórica y prácticamente en lo que tienen más

⁴La connotación que el presente trabajo damos al término enciclopedismo, es en torno a un saber vasto, extenso que por abarcar nociones de índole universal, genera poca especialización y profundidad en lo que se aprende.

fundamental; una educación en que se cultive así a la vez el entendimiento y los sentidos...".⁵

El plan de estudios de la Escuela Preparatoria se organizó conforme a la clasificación de las ciencias de Comte, pensando Barreda que "la educación intelectual es el principal objeto de los estudios preparatorios".⁶

El positivismo, considerado ante todo una doctrina filosófica, ha inspirado la concepción de la educación de la Preparatoria Nacional y del país por más de cien años. El lema de la "Libertad, Orden y Progreso", la libertad como medio, el orden como base y el progreso como fin, fueron el motor no sólo de la educación sino de todo movimiento político, social y económico de finales del siglo pasado y principio de éste, y aunque esta doctrina fue superada y criticada severamente años después, la concepción epistemológica de las ciencias se ha conservado hasta nuestros días en muchos modelos educativos.

La formación de los nuevos ciudadanos requería de un currículum educativo idóneo a los tiempos que se vivía, adecuados a los ideales que se pretendía, necesario a los objetivos que se perseguía. Las ciencias que van a conformar el primer plan de estudios de esta institución se enfocaba básicamente hacia: "las matemáticas, la lógica, las ciencias naturales, los antecedentes históricos nacionales y universales, las lenguas clásicas y las vivas. Tal conjunto de asignaturas tenía por objeto formar hombres de ideas liberales que ante todo buscarán la verdad de las cosas a través de la ciencia .

La naturaleza enciclopédica del plan de estudios original de la Escuela Nacional Preparatoria, pretendía en consecuencia "dar al estudiante un fondo común de verdades útiles para la vida práctica".⁷ La lógica del sistema era positivista y el fin acorde con los dictados comtianos en lo que era necesario la reorganización de la sociedad mexicana.

A pesar de que la fundación de la nueva institución educativa caminaba acorde con los ideales de la República Triunfante, tanto su instauración como su funcionamiento bajo el signo del positivismo fueron altamente combatidos pues se aseguraba que "la enseñanza en el plantel positivista solo formaba hombres egoístas, descreídos, materialistas y sin ideales".⁸

La Escuela Nacional Preparatoria a lo largo de sus 129 años de existencia, se ha visto en la necesidad de experimentar varios cambios, unas veces con un bachillerato imbuido por la doctrina positivista, otras con criterios de mayor especialización o de

⁵ Ramos, Samuel. *La Filosofía*, pág. 708

⁶ *Ibid.*, pág. 709

⁷ *Ibid.*, pág. 716

⁸ *Antología de la Escuela Nacional Preparatoria, en el centenario de su fundación*, págs. 17-18

formación general, pero siempre con la idea de cultivar en sus alumnos hábitos y valores de "verdad, belleza, y apatencia del bien y del conocimiento."⁹

Sin embargo, y a pesar de los cambios necesarios por los cuales ha debido pasar la institución, ha conservado su esencia dentro de la comunidad universitaria, no sólo caracterizada por impartir educación o transmitir cultura, sino sobre todo por el sentido integral que sus conocimientos le proporcionan al alumno.

La ENP a diferencia del CCH y del CB, le proporcionan al alumno una visión más humanística e integral de la realidad que lo rodea, sin embargo, en cuanto a la transmisión de dichos conocimientos, ésta institución ha quedado relegada a un tratamiento pedagógico tradicionalista de la enseñanza, ya que mientras el CCH y el CB, pugnan por una educación más activa y participativa del alumno, donde éste sea constructor de su propio conocimiento, la ENP continua con un estilo conservador en sus estrategias de enseñanza.

Hay que ser conscientes que a la ENP, la respaldan más de cien años de antigüedad, lo que le viene a dar ese toque tradicionalista y conservador que no le ha sido fácil extirparse, lo que no ocurrió con el CCH y el CB, que surgen como entidades educativas innovadoras en el ámbito de la Educación Media Superior, ya que vienen a satisfacer necesidades sociales que se presentaron en la década de los setentas y para combatir el vicio del enciclopedismo, ya que le proporcionan al alumno una preparación que hace más énfasis en las materias básicas para su formación; así lo declaraba el rector Pablo González Casanova en el Documento "Proyecto para la creación del CCH".¹⁰

Ahora bien, uno de los principales antecedentes de la creación del CCH, lo encontramos en las revueltas estudiantiles del 68 y más tarde en el movimiento del 10 de junio de 1971, lo que propició una apertura democrática hacia todos los ámbitos de la sociedad, de aquel entonces.

La política echeverrista en respuesta emprende un cruzada para reformar la educación, señalando a ésta como un proceso integral, con objetivos y procedimientos para los niveles: medio superior y superior.

En este proceso fueron creados el Colegio de Ciencias y Humanidades y el Colegio de Bachilleres, dando así cabida a las inquietudes generadas en los movimientos antes mencionados, ya que se buscaría una enseñanza interdisciplinaria, con una nueva pedagogía que fomentara el papel activo del estudiante, idea que se sintetiza en la frase muy difundida en el Colegio, pero poco comprendida en su total dimensión de "aprender a aprender".

⁹ Gaceta, UNAM., *Misión de la Escuela Nacional Preparatoria*, pág. 1

¹⁰ Documento No. 1. págs. 3 y 4.

El proyecto original del CCH tiene en su esencia características que los hacen un modelo educativo innovador dentro de la Universidad y el sistema educativo nacional.

Este proyecto, como ya lo mencionamos, intenta combatir el enciclopedismo, la memorización y el aislamiento de estudios anquilosados. Sin embargo, el proyecto desde sus orígenes sufrió cambios, a decir de Fernando Pérez Correa: "...al poco tiempo el CCH era denostado como una alternativa confusa y maltrеча, acaso fallida; sus creadores eran impugnados y sus relaciones sociales se encontraban fuertemente herida".¹¹

Una vez aprobado el proyecto de creación del CCH el 12 de abril de 1971, se inician las labores en los planteles de Vallejo, Naucalpan y Azcapotzalco, posteriormente se inauguraron Oriente y Sur. Así, el proyecto se enfrenta a una situación política y social específica que lo constriñe y hace que los elementos iniciales sean modificados.

Tomando en cuenta el desarrollo y las consecuencias de tipo político que trajo consigo la creación y el desarrollo del CCH, el Estado crea una nueva alternativa en el ciclo del bachillerato, a través de la ANUIES: el Colegio de Bachilleres.

La necesidad de expansión del sistema educativo se vio favorecida con la creación de instituciones educativas a nivel bachillerato y superior. Dentro de la UNAM, la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, y como instituciones descentralizadas del Estado, el Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana. Nuestra investigación retoma únicamente el CB y el CCH.

A partir de y por recomendaciones de la ANUIES, el 26 de septiembre de 1973 se crea el Colegio de Bachilleres (CB) por decreto presidencial. Este surge como un organismo descentralizado del Estado. En el Decreto Presidencial -en sus treinta y tres artículos- se establecen las características, el reglamento de formación, las normas jurídicas, así como los límites y los alcances del CB.¹²

Los tres primeros planteles del CB se pusieron en marcha en septiembre de 1973 en la Ciudad de Chihuahua. Más tarde, en febrero de 1974, se inauguraron los primeros cinco planteles en la Zona Metropolitana de México 01 El Rosario, 02 Cien Metros, 03 Iztacalco, 04 Culhuacan, y 05 Satélite.

Desde 1977 el CB, ante el inminente crecimiento y la demanda de aspirantes para cursar este nivel educativo, proyectó la creación de nuevos planteles hasta contar con 25, sin embargo los problemas presupuestales y de espacio físico imposibilitaron esto.¹³ Para 1985 el CB ya sumaba 20 planteles en la zona metropolitana.

¹¹ Pérez Corre, F. "Perspectivas del CCH" en Cuadernos del Colegio. No. 16-17, México, 1982.

¹² Cfr. Arts. 7 al 22 del Decreto Presidencial en Vizcaino Pérez, J. *Estructura y Fundamento del Colegio de Bachilleres*, págs. 7 a 22.

¹³ CB Manual general de organización, pág. 15

Su modelo educativo no sólo se implementó en la Ciudad de México, sino en diversas entidades federativas, donde la vinculación es en término de ayuda académica ya que hay absoluta independencia en asuntos administrativos y de contratación.

Este breve análisis comparativo del desarrollo del ENP, el CCH, y el CB, en el área metropolitana nos indica que mientras la ENP ha conservado sus 9 planteles con su estructura orgánica original, y el CCH sólo cinco planteles en todo el D.F. el CB cuenta ya con 20 centros escolares.

Pese a que la ENP ya no ha crecido en número de planteles se ve, como todas las instituciones de este genero, en la necesidad de revisar sus planes de estudio. Por ello hacia 1964 se implementa uno de los cambios más significativos de ésta escuela, el incremento de un año más en sus estudios, pasando de dos años a tres el requisito para cumplir con los estudios de nivel medio superior, con lo cual se cubrirían áreas de capacitación propedéutica específicas.¹⁴

El CCH desde que se creo en 1974 no había experimentado reforma alguna en su curricula general. Sin embargo, ahora y después de cinco años de consulta general llegan por fin los cambios, siendo el más sustancial la modificación total del Plan de estudios y el incremento de horas-clase, ya que antes los alumnos sólo asistían 4 hrs. al día a diferencia de las 7 hrs. que actualmente cubrirán y de cuatro turnos, pasar sólo a dos. Esto no ha sido nada fácil ya que el CCH rige sus decisiones a través de un Consejo Universitario y el Consejo Técnico de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato, donde existe representatividad no sólo de autoridades, sino también de alumnos y profesores.¹⁵

2.2. Objetivos generales de la ENP, CCH, CB

Acorde con los lineamientos propios del ciclo medio superior de la enseñanza y consecuentemente a través de los planes y programas de estudio de la ENP, se ha establecido sus objetivos institucionales y el perfil del estudiante que se ha propuesto formar. La Escuela Nacional Preparatoria ha mantenido hasta la fecha y pretende

¹⁴ El estudio que culminó con dichas reformas fue elaborado por el entonces rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, Dr. Ignacio Chávez: el Dr. Francisco Larroyo, Director de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y por el Lic. Alfonso Briseño, Director General de la Escuela Nacional Preparatoria.

Esta reformas fueron aprobadas por el H. Consejo Técnico de la Escuela Nacional Preparatoria en sesiones del 9 y 10 de enero de 1964 y votando finalmente por el H. Consejo Universitario en sesión del 21 y 22 del mismo mes y año.

¹⁵ A finales de 1995 y principios de 96, el Consejo Técnico de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato, determinó las modificaciones al Plan de Estudios del CCH, modificaciones que implicaban reducir dos turnos de los cuatro que lo constituyen, para incrementar la currícula de materias que los alumnos deben cursar. Sin embargo fuertes presiones por parte de alumnos y maestros, han impedido dichas reformas por argumentar que esto implicaría despido de maestros y reducción de la matrícula de alumnos. Además de cambios en la concepción del quehacer educativo.

seguir manteniendo la prioridad del fin propedéutico en la Enseñanza Media Superior, tanto por ser parte de este nivel escolar, como por la reconocida imposibilidad de implementar aprendizajes específicamente terminales para el trabajo, sin un deterioro grave del rendimiento escolar.

De esta manera esta institución desde sus inicios ha sido muy clara en la determinación de su misión; "Impartir educación, a nivel bachillerato, que proporcione a sus alumnos una formación integral que les permita adquirir conocimientos y habilidades para acceder a estudios superiores y enfrentarse a la vida de manera responsable y con un alto sentido social congruente con las necesidades del país".¹⁶

Este bachillerato explícita en su objetivo el carácter propedéutico de sus estudios y aunque en las actuales reformas se habla de una capacitación de los alumnos en el área laboral, lo fundamental es la preparación de estos para proseguir su vida académica en alguna de las 70 carreras profesionales que la universidad ofrece.

En los actuales momento por los que cruza el país, las medidas para el ingreso de los alumnos al bachillerato se han tenido que modificar a partir de sucesos acontecidos. La medida más inmediata ha sido la aplicación de un sólo y único examen por parte de los aspirantes a ingresar a este nivel. Examen que se realizará el mismo día y a la misma hora, con lo cual todos tendrán oportunidades iguales de ingresar al nivel medio superior. A partir de la calidad y los resultados de sus exámenes que según las autoridades "serán conocimientos los que se evaluarán", el aspirante podrá tener mayor acceso al centro educativo que haya elegido.

Los Colegios de Bachilleres, y el CCH surgen como entidades educativas innovadoras en el ámbito de la educación media superior para satisfacer necesidades sociales en la década de los setentas y como opción a la Preparatoria y Vocacional. Su importancia radica en que son instituciones alternativas en este nivel medio, con modelos educativos propios.

La creación del CCH obedece, en su momento, a la creciente demanda por parte de una población juvenil en aumento y sus propósitos se enuncian en los siguientes objetivos generales:

1. Ser un órgano de innovaciones permanente en la Universidad.
2. Preparar alumnos con estudios que vinculen las humanidades, las ciencias y las técnicas tanto a nivel bachillerato como licenciatura y posgrado.
3. Proporcionar oportunidades de estudios acordes al desarrollo de las ciencias y las humanidades en el siglo XX y hacer flexible los sistemas de enseñanza para formar especialistas y profesionales que puedan adaptarse a un mundo cambiante en el terreno de la ciencia, la técnica, la estructura social y la cultura.

¹⁶ UNAM, Plan de Desarrollo Académico de la Escuela Nacional Preparatoria, 1995-2000, pág. 13.

4. Intensificar la cooperación entre escuelas, facultades e institutos de investigación de la Universidad.

5. Capacita a los estudiantes para desempeñar trabajos y puestos en la producción y en los servicios que le permitan sus habilidades para decidir e innovar sus conocimientos".¹⁷

El logro de los objetivos debe alcanzarse a través de seis materias semestrales integradas en cuatro áreas de conocimiento que conforma el Plan de Estudios del Bachillerato del CCH. Mediante éste se pretende un alumno que desarrolle habilidades, obtenga conocimientos y adopte actitudes ante sí mismo y ante la sociedad que le rodea.

Dentro de las funciones académicas del Bachillerato del CCH encontramos aquellas que hacen énfasis en transmitir conocimientos básicos a los alumnos que les permitan formarse como una persona capaz de seguir estudios profesionales e incorporarse al trabajo productivo. El CCH se propone, por consiguiente, impartir una educación propedéutica y terminal que responda a las necesidades de desarrollo de nuestro país.

En esencia lo innovador de esta alternativa educativa es, siguiendo los principios de la UNESCO, "aprender a aprender", "aprender a ser", y "aprender a hacer". Para lo cual las ciencias que estructuran su currícula no deben presentarse como datos sueltos que deban memorizarse dogmáticamente o lo que es lo mismo deben "formar no sólo informar". Por lo tanto lo aprendido tendrá que ser ligado a las condiciones vivas que circundan al educando para que aumente su capacidad transformadora del medio social, buscando dotar al alumno de una conciencia crítica y realista. Y ante todo buscar en el alumno fomentar la capacidad interdisciplinaria.¹⁸

En tanto los objetivos del Colegio de Bachilleres responden a las necesidades y perspectivas académicas establecidas en la política educativa del sexenio de Luis Echeverría y están en relación directa con las funciones que debe tener la educación en el país, según las recomendaciones de la ANUIES. En lo académico, el CB debe promover una educación que sea trivalente: formativa, propedéutica y terminal.

Formativa; porque desarrolla habilidades o aptitudes que caracterizan el pensamiento racional: objetividad, rigor analítico, capacidad crítica y claridad expresiva, ejerciendo en el uso y aplicación de la información básica de las ciencias y las humanidades.

Propedéutica; ya que le permite pasar a una educación superior en una área especializada del conocimiento.

¹⁷ Gaceta Amarilla CCH., 10 de Febrero de 1971, pág. 3

¹⁸ Ramírez M., Z. "¿Qué es un sistema educativo?", en Cuadernos del Colegio, pág. 10

Terminal; porque le brindará una capacitación técnica que le posibilite ingresar al trabajo productivo.

Los objetivos generales del CB se expresan en cada una de sus áreas de conocimiento, establecidas en el Plan de Estudios. A partir de estos se puede deducir las funciones económicas y cultural del CB dentro de la sociedad mexicana.

En el aspecto económico se contribuye al aumento de la producción mediante la calificación de fuerzas de trabajo necesaria para el desarrollo del país. Esta capacitación terminal establece roles sociales y económicos en los egresados de esta institución, de acuerdo a la demanda económica, y contribuyendo al desarrollo personal del individuo.

De esta manera, se logra una selección social ya que los egresados podrán participar en los beneficios sociales que les dé la educación en la medida en que puedan participar en procesos productivos y a través de ellos puedan ir ascendiendo socialmente.

Las tres instituciones que acabamos de caracterizar, al pertenecer al ciclo de educación media, persiguen de alguna manera los mismos objetivos en términos generales. Sin embargo, cada una imprime un sello peculiar de acuerdo a su perfil y a las metas por las que fueron creadas, por lo tanto, van a contar con planes y programas de estudio específicos y una metodología particular de enseñanza en la transmisión de sus conocimientos.

Ahora bien, una de las diferencias más marcadas y trascendentes al menos para los estudiantes del CB, es que pese a que esta institución busca transmitir una herencia cultural y fomentar en el alumno la capacidad crítica para poder tanto adaptarse a una vida productivo como para poder proseguir sus estudios a nivel licenciatura, la mayoría de ellos, por la elevada competencia para acceder a una carrera e ingresar a la universidad, terminan su vida académica en ésta etapa, lo que les genera un total desconcierto, desilusión y frustración al no encontrar mayores alternativas en su futuro.

2.3. Planes de Estudio

La parte medular de toda institución académica es el Plan de Estudios, por ser uno de los elementos normativos que establecen la finalidad y objetivos de una institución. De hecho, rige la organización de la currícula para que a través de un modelo educativo sea llevado a la práctica

Un Plan de Estudios es "(...) la síntesis instrumental, mediante el cual se selecciona, organizan y ordenan, para fines de enseñanza todos los aspectos de una profesión que se considera social y culturalmente eficientes"¹⁹

En esta síntesis instrumental, están contenidas las orientaciones ideológicas y sociales que sustenta la institución escolar, así como la concepción del futuro profesional y su papel frente a la sociedad. Además es una importante concepción del conocimiento y del aprendizaje de las disciplinas que se hacen concurrir en el Plan de Estudios.

La importancia del Plan de Estudios radica en que es el marco general en donde se inscribe la actividad educativa del profesor, del alumno y de los contenidos curriculares en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al profesor le informa sobre las relaciones que tienen las asignaturas, permitiéndole un mejor conocimiento de su actividad en relación con otras asignaturas. Al alumno le proporciona una orientación sobre el sentido y las finalidades que una institución educativa le ofrece; además, le presenta en forma ordenada y estructurada qué materias debe cursar, el semestre en que se imparte y el área de formación a la que pertenece y, finalmente, le indica cuántas horas de clase ocupará semanalmente para cada asignatura. En cuanto a los contenidos el Plan de Estudios determina el marco pedagógico y el sentido ideológico que a las ciencias les otorga la institución.

El Plan de Estudios que caracteriza a los modelos educativos de la ENP, CCH CB, presentan encuadres muy particulares de acuerdo a sus objetivos y su organización curricular. La primera (ENP) es el ejemplo clásico de un currículo tradicionalista ya que centra su objetivo en la transmisión de contenidos considerados como algo estático y jerárquico, donde las disciplinas se imparten de manera estratificada y unilateral, sin tomar en cuenta las relaciones sociedad-escuela.

En su Plan de Estudios, así como en los programas impera el enciclopedismo, que es la tendencia a sobrecargar a los alumnos de contenidos que suelen ser memorizados. Su currículo se organiza por materias que de hecho es una de las formas más antiguas de estructurar un plan de estudios. Al respecto Margarita Pansza en su libro *Pedagogía y Currículo* nos menciona "El currículo por materias aisladas se inscribe dentro del modelo mecanicista del proceso de conocimiento... Las consecuencias de este modelo en el plan educativo son diversas; por un lado dificultan las integraciones para lograr una conceptualización más amplia y por otro fragmentan tanto el conocimiento como la concepción del aprendizaje, fomentando la pasividad, e inhibiendo la formación del espíritu científico que debería caracterizar el ejercicio de la educación".²⁰

A diferencia de la ENP el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) rompe substancialmente con este modelo educativo tradicional de plan de estudios, y sigue una línea de innovación curricular en nuestro país. El Colegio desde sus inicios se

¹⁹ Pansza González, M. *Elaboración de Programas*, pág. 22

²⁰ Pansza, Margarita, *Pedagogía y Currículo*, pág. 41

propuso como organismo catalizador del cambio universitario proporcionarle al alumno una formación bivalente con un doble carácter; propedéutico, porque lo prepara para su ingreso al nivel superior y terminal, porque le proporciona salidas laterales llamadas "opciones técnicas", que lo capacitan para la realización de un trabajo específico.

El currículo del CCH está basado en el aprendizaje de dos métodos (histórico y experimental), dos lenguajes (matemáticas y español) y en un enfoque interdisciplinario.²¹ Con esto se pretende que el estudiante comprenda los problemas de la naturaleza y de la sociedad. De hecho en su momento, constituyó una innovación por romper con las concepciones tradicionales sobre estructura curricular, enseñanza aprendizaje y por incorporar elementos teóricos ausentes en los currículos de esa época, tales como el concepto de interdisciplinariedad y la relación teoría y práctica e investigación como proceso de aprendizaje.

A su vez, el Colegio de Bachilleres (CB) como institución mas ligada al Estado ha presentado variaciones en su Modelo Educativo a partir de tendencias e innovaciones políticas del país. Uno de los modelos que por los años ochentas ejerció mayor influencia fue la Tecnología Educativa, tendencia que propiciaba una formación tecnicista de los alumnos, donde el aprendizaje de los estudiantes debería ser verificable y observable.

En otro momento a nivel de currículo el CB se caracterizó por su ahistoricismo, es decir, que para la impartición y desarrollo de los conocimientos no importa el contexto socioeconómico en que se use sino la esencia de los contenidos. Por suerte esa etapa ya fue superada y en estos momentos el Modelo Educativo se desarrolla a partir de las teorías de Constructivismo o la Construcción del Conocimiento, apoyados en teóricos como, Piaget, Ausubel, Vigosky, etc.

Su Plan de Estudios al igual que el del CCH, presenta dos tipos de formación, una propedéutica, encaminada a la continuación de estudios superiores y la otra terminal, donde la finalidad es brindar los conocimientos que permitan al alumno efectuar actividades concretas relacionadas con procesos de trabajo.

Las asignaturas se encuentran agrupadas en dos áreas: las del núcleo básico u obligatorio que se consideran esenciales para la formación académica general, porque corresponden a ellas el conocimiento universal relativo a las ciencias y humanidades, mismas que se distribuyen en cinco áreas específicas, y las materias optativas que se imparten en quinto y sexto semestre y su función es ampliar y/o profundizar los aprendizajes de la capacitación que el estudiante haya elegido.²²

²¹ Pansa, Margarita, *Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinares en el currículo*, en *Perfiles Educativos*, pág. 18

²² Gaceta del Colegio de Bachilleres, No. 166, feb., 1986, pág. 11

Como podemos observar cada institución presenta una modalidad particular en cuanto a las diversas alternativas curriculares que existen, y estos a su vez responden a un determinado modelo educativo. Lo que si debemos resaltar es la congruencia que existe entre los objetivos que la institución persigue y el perfil de egresado que cada una de ellas pretende, por lo tanto, toda su currícula deberá ser acorde con estos intereses.

En la Escuela Nacional Preparatoria donde su pilar esencial siempre ha sido una educación integral, científica, el estudiante adquiere el método experimental, conociendo y comprendiendo el por qué y para qué de los fenómenos de la naturaleza.

La estructura del Plan de Estudios desde 1964 es de tres años, en los dos primeros agruparon las asignaturas en un tronco común que incluye; matemáticas, física, geografía, historia universal, lengua y literatura española, lengua extranjera, lógica, dibujo, química, biología, anatomía, etc.; en el tercer año agruparon las materias en cinco áreas fundamentales del conocimiento, que son: Sociales, Humanidades Clásicas, ciencias Físico-Matemáticas, ciencias Químico-Biológicas y disciplinas Económico-Administrativas.²³

Algo interesante, es que en los acuerdos del 11 de febrero de 1964 se estableció que la nueva estructura del bachillerato descansaría sobre la realidad del ciclo precedente; el de la enseñanza secundaria de tres años, sin que esto significara una secundaria ampliada, ya que la finalidad de la institución era distinta.

En estos momentos el Plan de Estudios sin haber sufrido cambios trascendentales busca responder a las exigencias de la época por lo que presenta una triple finalidad:

-El **para qué** del proceso de enseñanza-aprendizaje, objetivos institucionales y de ciclo escolar.

-El **cómo** de dicho proceso, resultado de los recursos técnicos didácticos adecuados al logro de los objetivos y finalmente

-El **con qué** llevarlos a cabo, aspecto resuelto por medio de las asignaturas objeto de la enseñanza.

Todo Plan de Estudios conlleva la concepción global del individuo que se persigue al elaborar una currícula, por lo tanto, en este caso se precisó que el perfil de egresado deberá ser:

-Aprender por sí mismos, desarrollando su capacidad de adquisición, análisis, crítica y utilización de la información con técnicas de estudio individuales y/o grupales .

²³ Velázquez Alba, María, *Origen y desarrollo del bachillerato en México 1867,1990*, pág. 36

-Comunicarse en forma oral y escrita con claridad y precisión.

-Saber plantear y analizar los problemas relacionándolos con su ambiente escolar y psico-social. para desarrollar la capacidad de proponer y aplicar soluciones a dichos problemas.

-Percibir, comprender y evaluar las condiciones socio-económicas y políticas de su comunidad y el país, con el fin de ubicar su participación en la sociedad.

-Distinguir y comprender las diversas áreas del conocimiento científico, humanístico y cultural, proporcionando en sus estudios de bachillerato para continuar con su formación escolar.

La ENP como mencionamos anteriormente lleva de existir aproximadamente 125 años, a lo largo de todo este tiempo ha presenta cambios de acuerdo a su momento histórico, algunos han sido trascendentales, otros efímeros y pasajeros, pero siempre buscando estar al nivel académico del momento, de ahí que ya a finales de esta década y milenio sea justo y necesario revisar profunda y detalladamente su plan de estudio, pero no para nuevamente cambiar una asignatura de lugar o incrementar las horas de otras, sino con miras a que sin perder sus finalidades, proporcione una mejor calidad de educación para los futuros universitarios.

Ahora bien, el rector José Sarukhán, en recientes declaraciones afirmó que es "Indispensable revisar integralmente el plan de estudios", además de la necesidad de una verdadera, profunda e intensa desconcentración del sistema del bachillerato de la Universidad . Habrá que esperar tiempo antes de poder evaluar el alcance de estas modificaciones. Por lo pronto se dice que los planes de estudio ya no responden a la realidad actual y que los alumnos llegan a las facultades y escuelas universitarias sin contar con los conocimientos necesarios que les permitan continuar satisfactoriamente los estudios profesionales".²⁴

Por su parte, el plan de estudios de el Colegio de Bachilleres y de Ciencias y Humanidades están estructurados para impartir una formación propedéutica y terminal. La formación propedéutica ocupa la mayor parte de las asignaturas del plan de estudios y ellas se distribuyen en seis semestres, encontrándolas agrupadas en dos núcleos: el básico u obligatorio y el optativo o complementario .

La formación propedéutica tiene como finalidad primordial proporcionar a los estudiantes los elementos teórico-básico necesarios para que pueda continuar con sus estudios superiores. Tiene como finalidad la formación académica general porque comprende el conocimiento universal relativo a las ciencias y a las humanidades. Las asignaturas de esta formación se agrupan en áreas de conocimiento. Las asignaturas optativas tienen la finalidad de ampliar y/o profundizar los aprendizajes logrados en

²⁴ "La preparatoria volverá a emorgullecer a la UNAM", Gaceta UNAM, México, julio 2 1990

el grupo de materias básicas. La diferencia entre ambas instituciones radica en la forma de organizar las asignaturas en áreas.

En estos momentos el Colegio de Ciencias y Humanidades vive una etapa de transición y cambio en su plan de estudios, para fundamentar todo ello, se ha elaborado un documento apegado a lo establecido en el artículo 4 del "Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudios", promulgado el 6 de enero de 1986,²⁵ a su vez todos los cambios alternativos y propuestas fueron expuestas en el Manual para la Presentación de los Planes de Estudio, publicado por la Secretaría General de la UNAM, en enero de 1995.²⁶

A continuación no permitiremos de manera breve sintetizar los elementos que nos interesa analizar del actual plan de estudios, considerando que a partir del ciclo escolar 1996-1997 iniciará su marcha.

En el ciclo escolar que dió inició en agosto de 1996, las autoridades de la Universidad junto con las Comisiones Dictaminadoras, los Consejos Académicos y Técnicos, has decidieron poner en práctica el Nuevo Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

Este Documento se presenta ampliamente explicado en el Cuadernillo No. 70 de la Gaceta del CCH, con fecha de enero de 1996., bajo el nombre de "Plan de Estudios Actualizado".

En la introducción de dicho Documento se justifica que desde hace 25 años cuando se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades, el plan de estudios respondía perfectamente a las necesidades del educando y del país, pero ya en estos momentos los resultados son insatisfactorios y atualmente las limitaciones se pueden agrupar principalmente en tres: las que se derivan del perfil real de los alumnos que hoy estudian en el Colegio, la que se refiere a las características de la cultura de nuestro tiempo y las que tocan a las condiciones que, en muchas asignaturas, no permiten una práctica docente coherente con los postulados del Colegio.

Es obvio que de 1974 a 1994, el perfil del alumno de nuevo ingreso haya cambiado. Antes mayor número de alumnos trabajaban y estudiaban, ingresaban con más edad, eran más los hombres que las mujeres. Ahora todo esto ha variado y lo que se observa, es un alumno más joven, más dependiente y presumiblemente, nos dice el documento, menos preparado para asumir responsabilidades de autonomía en el estudio, lo que demanda una intervención institucional que remedie estas nuevas limitaciones.

La intervención institucional al a que hace alusión el Documento, va encaminada a un incremento de horas en la currícula de los estudiantes, ya que no es lo mismo

²⁵ CCH, *Plan de Estudios Actualizado*, Cuadernillo Número 70, 12 de enero de 1996 pág. 11

²⁶ *Ibid.*, pág. 11

cuatro horas de clase por siete que deben cubrir actualmente los alumnos. No obstante, la esencia de la currícula se respetó y sólo se le otorgaron más horas, principalmente, a las materias del quinto y sexto semestre.

Este bachillerato se va a caracterizar por ser de cultura básica, es decir, "hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante", a saber, "las matemáticas, el método experimental.. el análisis histórico-social.. (la) capacidad y el hábito de la lectura de libros clásicos y modernos..(el) conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos.."y se propone contribuir a que el alumno adquiera un conjunto de principios, de elementos productores de saber y hacer, a través de cuya utilización pueda adquirir mayores y mejores saberes y prácticas."²⁷

Con este nuevo plan de estudios el Colegio de Ciencias y Humanidades busca como perfil del egresado las siguientes habilidades, valores, conocimientos y actitudes:

"a.- Que posea una formación científica y humanística que haga posible su desarrollo como universitario responsable, en lo personal y en lo social.

b.- Que acrecente como universitario, su capacidad de integrar la acción, el pensamiento, la palabra y la pasión por los grandes temas de la cultura, comprometido con la razón, con la verdad, y los valores de justicia, así como con la responsabilidad y las implicaciones que sus acciones tengan en lo personal y en lo social.

c.- Que comprenda las relaciones de las ciencias naturales con la vida humana y su contexto social, así como las consecuencias de sus diversas aplicaciones en el medio ambiente, a cuya conservación contribuye, y asume las actitudes éticas correspondientes.

d.- Que comprenda la naturaleza, sus cambios y los principios que los explican; perciba a la naturaleza en su integridad, asumiendo que las diferentes disciplinas aportan explicaciones desde sus campos propios y con sus herramientas metodológicas y conceptuales; comprenda que la búsqueda de los patrones de comportamiento en los procesos y fenómenos naturales permiten generalizaciones que se enuncian como principios, pero que éstos son verdades acabadas, de validez eterna y universal."²⁸

Luego entonces, es un bachillerato de fuentes y no de comentarios,(sic)²⁹ puesto que se propone dotar al alumno de los conocimientos y habilidades que le permitan acceder por sí mismo a las fuentes del conocimiento y, más en general, de la cultura; es decir, a la lectura de textos de todo tipo, a la experimentación y a la investigación de campo.

²⁷ *Ibid.*, pág. 34

²⁸ *Ibid.*, pág. 62

²⁹ *Cfr. Ibid.*, pág. 34

El Plan de Estudios del CB está organizado de acuerdo a los objetivos generales, así como del tipo de formación que se proporciona. Esta institución ha tenido cambios que responden a las necesidades y al desarrollo tanto del Colegio como del país. Sus objetivos de creación, tanto generales como específicos, permanecen; lo que ha variado es su Modelo Educativo y en algunos casos los contenidos de las asignaturas que de alguna manera constantemente se están revisando.

El CB inició sus actividades en 1974 y su plan de estudios no fue modificado hasta 1982, al ser incorporado al "tronco común" de los bachilleratos por los acuerdos de Cocoyoc³⁰. Actualmente se ha modificado a partir de los objetivos del *Programa de Modernización Educativa*.

El Plan de Estudios del CB contempla la formación propedéutica y terminal. A esta última, al igual que el CCH, se le ha proporcionado el apoyo necesario para que su egresado tenga una capacitación técnica.

Las asignaturas de la formación propedéutica representan la mayor parte del plan de estudios y se distribuyen en seis semestres. Existen dos tipos de asignaturas: las básicas y las optativas. Las primeras se cursan durante todo el bachillerato y las optativas, únicamente, en el quinto y sexto semestres.

La formación terminal se inicia en el tercer semestre con la impartición de dos asignaturas: Introducción al trabajo y Legislación Laboral que constituyen la base de cualquier capacitación del Colegio de Bachilleres. La instancia académica que coordina la formación terminal es el Centro de Capacitación para el Trabajo (CECAT). Cabe aclarar que la elección de una capacitación no determina la elección de una carrera profesional, pues no equivale a una área de formación.

El plan de estudios del CB también contempla actividades paraescolares que se proporcionan en manera paralela a las otras formaciones. Las asignaturas de esta área son opcionales y no tienen valor en créditos. La finalidad de las actividades para escolares es desarrollar aptitudes artísticas, deportivas y de acción social.

2.3.1. Áreas de conocimiento

Los contenidos constituyen un elemento fundamental en la construcción de un plan de estudios. Su análisis puede ser abordado desde diversas perceptivas; por una parte, requiere de un nivel epistemológico objetivo que se desprende de las categorías a partir de las cuales una disciplina se desarrolla. En este sentido, el discurso teórico de una disciplina sobre un objeto de estudio particular, es un discurso construido y objetivo, por otra parte, tiene una relación epistemológica subjetiva, que expresa la manera como el estudiante construye un objeto de estudio en el proceso de aprender.

³⁰ Cfr. *Congreso Nacional del Bachillerato*, S:EP., Cocoyoc, Mor. 10-12 de mayo, pág. 35

Desde el punto de vista de las disciplinas, la estructuración del contenido debe reflejar las nociones básicas de un conocimiento específico, esto es, los principios y categorías a partir de los cuales se estructura.

En nuestro país la mayoría de los contenidos de un plan de estudio se encuentran conformadas a través de tres importantes modalidades que son: epistemológico, por áreas y por módulos.

En el caso de la ENP y a partir de sus propios objetivos, como ya mencionamos anteriormente, estructura los contenidos de su plan de estudios por asignaturas, donde los dos primeros años todos los alumnos cursan prácticamente en tronco común materias como: Física II, Geografía, Historia Universal III, Lengua y Literatura Española IV Lógica, Matemáticas IV, Idioma IV (francés o inglés), estas asignaturas corresponde al Cuarto año. Ya en Quinto año, encontramos Biología IV, Química II, Matemáticas V, Historia de México II, Etimologías Grecolatinas, Ética, Anatomía, Fisiología e Higiene, y Lengua Extranjera. En el Sexto año las asignaturas se conforman por áreas, así tenemos,

Área I: Ciencias Físicas y Matemáticas

Cálculo Diferencial e Integral.

Dibujo Constructivo.

Física III.

Área II: Ciencias Químico-Biológicas

Biología V

Cálculo Diferencial e Integral

Física III

Química III

Área III: Ciencias Económico-Administrativas

Cálculo Mercantil

Geografía Económica

Sociología

Área IV: Ciencias Sociales

Historia de la Cultura

Historia de la Doctrina Filosófica

Sociología

Área V: Humanidades Clásicas

Estética

Griego

Historia de las Doctrinas Filosóficas

Latín

Área VI: Bellas Artes

Estética

Historia del Arte

Como podemos observar, la estructura curricular de la Escuela Nacional Preparatoria agrupa en los dos primeros años las asignaturas en un tronco común que incluye las materias que considera núcleo básico de su formación y en el tercer año se agrupan las asignaturas en cinco áreas fundamentales del conocimiento: Humanidades Clásicas, ciencias Físico-Matemáticas, ciencias Químico-Biológicas y disciplinas Económico-Administrativas.

Con esta currícula la preparatoria desea que el alumno aprenda a estudiar, a adquirir el hábito del trabajo diario, y a acudir a las fuentes del conocimiento, ya sea en libros o en el laboratorio.

La base principal de la currícula esta dada en asignaturas, lo que a decir de Ángel Barriga, es una concepción dominante de ver la ciencia vinculada con el positivismo²¹, o lo que es lo mismo, ordenar las diferente disciplinas a partir, primero, de las ciencias objetivas y sujetas de ser verificabais a través de un método experimental, como pueden ser las matemáticas, la biología, la química, etc. y segundo un plan de estudios que vaya de la lógica de lo abstracto, a lo más concreto, que de entrada es una jerarquía comtiana de las ciencias.

Ahora bien, el hecho de que los contenidos se organicen por materias influye en una visión fragmentaria y disociada que la institución reproduce. La realidad se ve

²¹ Díaz Barriga, Angel. *Ensayo sobre la problemática curricular*, pág. 26

segmentada en diferentes compartimientos, por lo que al alumno le cuesta trabajo encontrar las relaciones horizontales y verticales de los contenidos en su plan de estudios, o sea, la manera en que se interrelacionan cada de una de las disciplinas entre sí durante un año escolar o un semestre y lo difícil por no decir imposible que les resulta a estos estudiantes establecer relaciones de orden lineal entre una materia antecedente y otra precedente.

Para el quinto y sexto año, la ENP agrupa su currícula por áreas, sin embargo no consideramos que esto venga a dar automáticamente la anhelada integración de las disciplinas, ya que estas se reducen nuevamente a la agrupación de bloques de materias afines .

El riesgo a decir nuevamente de Angel Díaz Barriga, de trabajar con un plan de estudios recargado de contenidos de varias asignaturas, es el no propiciar en el sujeto el análisis de lo aprendido y el peligro a saturarse de tanta información con seis u ocho materias por semestres que sólo le permiten repetir la información de manera memorística, negándole la posibilidad de relacionar sus propios esquemas de acción con la realidad que lo rodea.

Piaget cuando nos habla de la manera en como se construye el conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje fundamenta la importancia de los conceptos de "asimilación y acomodación",³² ya que precisa que el alumno debe ajustarse a los esquemas de acción con que cuenta si pretende modificar su información . Para ello es necesario confrontara con esquemas nuevos (asimilación) y por lo tanto, al cambiar la estructura inicial de este esquema en el proceso de construcción de conocimientos el alumno modifica el anterior (acomodación). Ya anteriormente mencionamos que según Piaget, el conocimiento no se absorbe pasivamente del ambiente, ni es procreado en la mente del sujeto de manera pasiva. El conocimiento se construye a través de procesos de estructuración y desestructuración que generan un desequilibrio en el sujeto que aprende, para luego encontrar nuevamente el equilibrio.

Las asignaturas que integran el Plan de Estudios del CB y del CCH están agrupadas en áreas de conocimiento que corresponden a la formación propedéutica. La agrupación de materias y su orientación van estar acordes con los objetivos de cada institución.

Con el nuevo Plan de Estudios del CCH, se buscan dos tipos fundamentales de acercamiento del alumno con su realidad: el de las ciencias naturales, uno de cuyos

³² Piaget recurre a planteamientos constructivistas, en los que se postula que el acto de conocimiento implica acciones cognitivas de construcción y no sólo como copia de los real, para ello realiza procesos de asimilación y acomodación . Cfr. Labinowcz,Ed. (1987) *Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje. Enseñanza.* pág.35

recursos metodológicos es la experimentación, y el de la historia y las ciencias sociales, que emplean, a su vez, una variedad de métodos.

En la organización de un Plan de Estudios por áreas, se plantea como idea fundamental la integración de conocimientos, en contraposición clara a la tendencia a la dispersión de otros modelos, como el de la ENP. Para ello se menciona en el documento de "El Plan de estudios Actualizado del CCH", que es fundamental que los alumnos adquieran una visión de conjunto de las materias, tanto de sus elementos conceptuales, metodológicos y teóricos, como de los conocimientos específicos necesarios para jerarquizarlos y percibir las relaciones que mantienen entre sí y con las de otras materias.³³

El Plan de Estudios del CCH, se encuentra integrado por cuatro áreas a saber:

Área de: Matemáticas

Matemáticas I, II, III, IV, V, VI.

Lógica I, II

Estadística I, II.

Computación I, II

Área de: Método Experimental

Química I, II, III, IV

Física I, II, III, IV

Biología I, II, III, IV.

Área de: Histórico-Social

Historia Universal Moderna y Contemporánea I,II

Historia de México I,II.

Filosofía I,II.

Ética y Conocimiento del Hombre I, II.

³³ Díaz Barriga A., *Op. cit.* pág. 44.

Teoría del Conocimiento I,II.

Economía I, II

Derecho I, II

Geografía I, II

Área de: Talleres de Lenguaje y Comunicación.

**Taller de Redacción e Iniciación a la investigación
Documental I, II, III, IV**

Idioma I, II, III, IV

Notamos que a diferencia de la ENP, las asignaturas que conforman el plan de estudios del CCH, se caracteriza por encontrarse integrado en áreas y no en materias aisladas. El alumno desde que cursa el primer semestre encuentra la integración de los conocimientos, en contraposición clara a la tendencia a la dispersión de otros modelos, para así abordar con una perspectiva más interdisciplinaria las materias de aplicación del 5º y 6º semestre.

El Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres se distingue por jerarquizar los contenidos de la enseñanza con una clara finalidad pedagógica: ante la imposibilidad de enseñarlo y aprenderlo todo, se seleccionan los contenidos, para concentrarse en lo esencial, es decir, en lo básico.

Con la selección adecuada de la currícula del plan del estudios del CCH, ésta busca evitar y superar el enciclopedismo, además de la parcelación y desintegración del trabajo académico del alumno.

Es importante hacer notar que al menos en los planteamientos iniciales del nuevo plan de estudios, se hace hincapié en la relación que guardan los conocimientos entre sí y los contenidos de una disciplina con otras. Esto implica que al menos las autoridades están conscientes de que el proceso del conocimiento se desarrolla en el marco de una cultura, de una visión del mundo. No hay disciplina que se desarrolle aisladamente; no hay productos del conocimiento que no tengan impacto en el mundo del hombre, por lo tanto se deben considerar siempre las interconexiones de las disciplinas en la comprensión de una realidad.

En el quinto y sexto semestre el alumno se enfrenta a la necesidad de elegir una serie de asignaturas apegadas al perfil de carrera que pretende cursar a futuro. Las asignaturas que eligen deben mantener la unidad del área a la que se adscriben, en concepciones, métodos, selección, continuidad y progresión de contenidos.

De las materias que cursaran, tendrán cuatro horas semanales de clase en sesiones de dos horas, y se repetirán durante dos semestres. Estas asignaturas se agrupan en cinco opciones, de las cuales cuatro corresponden a las áreas antes mencionadas más la alternativa de las Disciplinas Filosóficas; de esta manera tenemos las siguientes opciones:

Primera Opción (Matemáticas)

Segunda Opción (Ciencias Experimentales)

Tercera Opción (Disciplinas Filosóficas)

Cuarta Opción (Ciencias Sociales)

Quinta Opción (Talleres de Lenguaje y Comunicación).

Este nuevo plan de estudios que entrará en vigencia en el otoño del 96, ha sido fruto de muchos esfuerzos por mejorar la calidad de la educación en el bachillerato del CCH, esfuerzos tanto de las autoridades como de los profesores y de los mismos alumnos que a través del Consejo Técnico aportaron sus propuestas de trabajo.

Se dice que este proceso no fue nada fácil, ya que los puntos de vista entre el Consejo Técnico y profesores y alumnos de la Comunidad del Colegio de Bachilleres, fueron muy encontrados, terminando por decidir lo que sería el nuevo plan de estudios de ésta institución dicho Consejo Técnico.

Esperamos que con toda esta reestructuración el plan de estudios responda más a las necesidad de capacitar mejor a los alumnos que en este momento es prioritario en el país. Ahora sólo nos toca esperar que el proyecto madure para poder ver sus frutos y que la próxima revisión curricular del plan no tenga que esperar otros 20 años para llevarse a cabo.

A la vez, el Colegio de Bachilleres organiza su plan de estudios en dos principales áreas de formación: una propedéutica encaminada a que los estudiantes puedan proseguir sus estudios superiores, y otra terminal donde el objetivo es capacitar al alumno a través de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que le permitan efectuar actividades concretas relacionadas con el proceso del trabajo.

Las asignaturas que conforman el área propedéutica representan un 80% aproximadamente de los créditos que los alumnos debe reunir para poder recibir su certificado de bachillerato. Las materias que son el fundamento de esta área se distribuyen a lo largo de seis semestres en dos núcleos de asignaturas, las obligatorias o básicas y las complementarias u optativas.

ellas el conocimiento universal relativo a las ciencias y las humanidades, y se encuentran distribuidas de la siguiente manera:

- Área de:** Matemáticas
Matemáticas I, II, III y IV
- Área de,** Lenguaje y Comunicación
Taller de Lectura y Redacción I y II
Literatura I y II
Lengua Adicional al Español (Inglés- Francés) I y II
- Área de:** Metodología- Filosofía
Métodos de Investigación I y II
Filosofía I y II
- Área de:** Ciencias Naturales
Física I, II y III
Química I, II y III
Biología I y II
Geografía
Ecología
- Área de:** Histórico-Social
Introducción a las Ciencias Sociales I y II
Historia de México I y II
Estructura Socioeconómica de México I y II

Las materias optativas se cursan en quinto y sexto semestre y su función es complementar y profundizar los conocimientos que los alumnos requieren según sean sus intereses. Las asignaturas optativas que actualmente establece el plan de estudios son: Cálculo Numérico I y II, Probabilidad y Estadística I y II, Matemáticas Financieras I y II, Física Moderna I y II, Economía I y II, Sociología I y II, Introducción a la Antropología I y II, Ciencias de la Comunicación I y II, Ciencias de la Salud I y II Inglés-Francés III y IV.

El área de Formación terminal, está constituida por una capacitación, a través de la cual se le brinda al alumno la posibilidad de desarrollar habilidades, destrezas y actitudes para el trabajo.

En total se cuenta con nueve capacitaciones, de las cuales los planteles imparten de dos a seis, y son las siguientes:

- Administración de Recursos Humanos
- Biblioteconomía
- Contabilidad
- Dibujo Arquitectónico y de Construcción
- Dibujo Industrial
- Empresas Turísticas
- Higiene y Seguridad en el Trabajo
- Laboratorista Químico
- Organización y Métodos

La elección de alguna de estas capacitaciones no limitan al alumno para poder seguir otra carrera diferente a su preparación ya que sólo es una área de formación propedéutica, de hecho los tres planes de estudio de la ENP, CCH y C.B., están estructurados bajo la óptica de captar, potenciar, dosificar y transmitir con eficiencia los contenidos universales básicos de la cultura y se caracterizan por que:

1.-Su currícula académica permite la relación entre el conocimiento científico, tecnológico y humanístico con estrategias pedagógicas en relación a una secuencia y dosificación de contenidos .

2.- Poseen un cuerpo mínimo de aprendizajes que deben saber los alumnos para que participen activamente en su propia formación y con ello puedan contribuir a un cambio en su realidad y así ayudar a la convivencia y comprensión de su entorno.

3.- Adquiere los conocimientos básicos que le permitan ingresar a estudios superiores y, además reciba una capacitación (CCH, CB) para incorporarse al mercado productivo.

2.4 Análisis del programa de geografía de la ENP y el CCH.

Caracterizamos a la Escuela Nacional Preparatoria, al Colegio de Ciencias y Humanidades y al Colegio de Bachilleres como instituciones educativas prototipo del bachillerato universitario mexicano. A partir de ellas analizaremos a continuación como cada institución fundamenta la necesidad de enseñar geografía a través de un enfoque epistemológico particular. Enfoque que va a estar dado por un programa de estudios que es el medio a través del cual la institución determinará la ubicación y características de nuestra disciplina en el centro educativo.

En este capítulo sólo abordaremos el análisis de la enseñanza de la geografía en la ENP y el CCH, el CB será tratado de manera particular en el siguiente capítulo de manera más profunda para posteriormente realizar un análisis comparativo más detallado de las semejanzas y diferencias del estudio de nuestra disciplina en las tres instituciones.

2.4.1. La enseñanza de la geografía en la ENP

Mucho se habla de si la geografía es una ciencia física o humana, que si debe acompañar a otras disciplinas sociales o que si debe pertenecer al campo de las ciencias experimentales. Ya se fundamentó anteriormente, cuales son los orígenes de este debate que en ocasiones lo único que ha generado son discusiones bizantinas; lo importante es considerar que tan pertinente resulta para la formación de nuestros alumnos que la geografía sea concebida sólo desde el punto de vista físico sin mayor relación que las disciplinas que la acompañan en el plan de estudios o la necesidad de respetar su integración como ciencia de síntesis de los fenómenos físicos y humanos.

A continuación de manera somera nos acercaremos a diferentes posturas de que la geografía es objeto, la primera a través del programa de la ENP y la segunda al través del programa de geografía del CCH.

La geografía es una asignatura que desde que se fundó la ENP en 1867 a acompañado al plan de estudios en su largo devenir histórico, la materia durante ese tiempo ha sufrido cambios una veces más radicales que otros pero siempre buscando adecuarse a las necesidades políticas, económicas, sociales y culturales del país. Esto le ha valido que desde hace 120 años aproximadamente la geografía siga presente en la estructura general de su planes de estudio.

Sin embargo, consideramos que en la actualidad la realidad rebasa en mucho a los contenidos programáticos que seguimos transmitiendo en los centros escolares. Incluso las nuevas series de programas de televisión sobre ecología o sobre la naturaleza le resultan al alumno mucho más interesante y didáctico que lo que enseñamos en la clase.

Por lo tanto, encontramos en el plan de estudios vigente de la ENP dos cursos fundamentales de geografía; el primero de Geografía General, que pertenece al tronco común de materias que los alumnos tiene que cursar en cuarto año de manera obligatoria a lo largo de un año escolar. El otro curso es de Geografía Económica en sexto año y se encuentra en el Área de Ciencias Económico-Administrativas, por lo tanto se convierte obligatoria sólo para los alumnos que pretenden seguir carreras profesionales afines a esta área.

En sexto año del bachillerato, existen para los estudiantes materias optativas que nuevamente ellos eligen de acuerdo a sus intereses. Dentro de la currícula de asignaturas opcionales encontramos Cosmografía y Geografía Política, cursos al parecer de poco interés y demanda por el número de alumnos inscritos en los últimos años .

Analizaremos a continuación el curso de Geografía General de la ENP, por ser el común denominador en las instituciones del bachillerato universitario, obvió, en cada escuela el nombre de la asignatura varía de acuerdo al plan de estudios, pero en esencia maneja contenidos más o menos similares.

En la ENP el objetivo que persigue el programa es "que alumno: establezca las relaciones mutuas y recíprocas entre el hombre y la tierra, así como el de explicar tanto los hechos y fenómenos de la naturaleza y de la vida. Además de transmitir en los alumnos la esencia del vasto campo de estudio de la geografía y con ello la integración de la realidad que observan."³⁴

El programa se encuentra estructurado por ocho unidades temáticas que se dosifican a lo largo de 96 horas, por lo tanto los alumnos llevan la materia durante un año y con tres horas a la semana.

Sobre el análisis del curso existen un buen número de documentos que tanto critican al programa en su estructura completa, como proponen alternativas para modificarlo. Aunque realizamos algunas observaciones, nosotros nos limitaremos en

³⁴ DAGyC, *Programa de Geografía General . Cuarto año, ENP, UNAM, 1995*

este caso a establecer el enfoque epistemológico de sus contenidos y su relación con el perfil que la institución persigue al considerar a la materia en el plan de estudios.

Mencionamos en el capítulo anterior que hablar de la enseñanza de la geografía de manera formal en nuestro país, era obligadamente hablar de la geografía que se gestó en la ENP.

De 1867 a 1964, nos comenta Medina Gándara, "...en la Escuela Nacional Preparatoria ha existido veinte planes de estudio diferentes, en ese periodo de tiempo la ubicación y sentido de la geografía también se modificó a partir de los acontecimientos históricos del país, así como a las finalidades perseguidas por cada plan, lo que explica la diversidad de cursos y el énfasis en determinados temas".³⁵

Catorce diferentes programas de geografía se encontraron a lo largo de ese tiempo, nos dice Gándara, programas que lo mismo abordaban todo el estudio de la geografía física del planeta, que la descripción física y económica de los países del mundo en un mismo curso, o como el Programa de Geografía Americana y Patria de 1903, que ya al parecer reduce su ámbito de estudio sólo al continente americano para describir de igual manera los aspectos físicos y humanos de sus países.

La mayoría de estos programas se caracterizaban por ser excesivamente ambiciosos, descriptivos y enciclopédicos. Sin embargo, ya desde el siglo pasado se resaltaba la importancia de mencionar las relaciones de los fenómenos físicos o naturales con los sociales y económicos, aunque fuera de manera descriptiva.

Gándara señala que en el programa de 1923, ya el geógrafo Enrique Schultz "resaltaba el carácter razonado y científico de los estudios geográficos; las divisiones de la geografía y su enlace con otras ciencias; la observación directa y la indirecta, por medio de representaciones de la superficie terrestre como base indispensable del estudio de la geografía regional; las relaciones que hay entre la geografía física y las ciencias naturales; las ventajas no entendidas de preceder el estudio de la geografía física por el de la geografía astronómica".³⁶ De hecho este programa al parecer es un antecedente más del actual curso de Geografía General, y decimos actual porque es el vigente en estos momentos, pero en realidad la estructura de sus contenidos, en esencia siguen siendo el mismo que los de hace cincuenta años.

En estos momentos el curso de Geografía General se estructura en ocho unidades temáticas, que son:

Primera Unidad. Introducción a la Geografía General.

Segunda Unidad. La Estructura del Universo.

³⁵ Ibid., pág. 117

³⁶ Medina Gándara, S. *El programa de Geografía de 4º año del Bachillerato de la ENP*, pág. 117

Tercera Unidad. Estructura de la Tierra.

Cuarta Unidad. Hidrografía.

Quinta Unidad. Participación de los factores geográficos en el desarrollo de la vida en la tierra.

Sexta Unidad. El Medio geográfico y el Hombre.

Séptima Unidad. Participación de los factores geográficos en el estudio de las lenguas, de las religiones y de la división política del mundo.

Octava Unidad. Participación de los factores geográficos en el desarrollo económico de los pueblos.

La primera unidad como en todos los cursos de Geografía General, se inicia dando a conocer al alumno el contexto general del campo de estudio de la disciplina, sus divisiones, sus ciencias conexas y sus principios metodológicos. Prácticamente es en este tema donde el profesor fundamenta el carácter mixto de la geografía, carácter que sólo nuestra ciencia representa en la currícula de la ENP, ya que ellos no llevan Ecología que sería la otra posibilidad.

Las tres unidades siguientes, explican al alumno las características físicas de las capas de la tierra, litosfera, hidrosfera y atmósfera, pero para ello abordan 15 objetivos de la Estructura del Universo, temas que para muchos geógrafos no tiene cabida dentro de un programa de geografía, pues consideran que estos contenidos no corresponden al ámbito propiamente dicho de la geografía, claro son temas que le ayudan al alumno a ubicarse en su contexto real pero que es discutible si corresponden al estudio de la geografía.

Las cuatro unidades restantes del curso, se caracterizan por resaltar la participación de los fenómenos humanos en el desarrollo de la vida en la tierra. Aquí el alumno a través de sus actividades de aprendizaje logra, según los objetivos, entender la relación de los factores físicos y sociales de nuestra disciplina.

La materia es anual y su carga horaria es de 3 horas por semana, por lo cual, sus ocho unidades son impartidas de manera equitativa, cuatro en el primer periodo y cuatro en el segundo periodo.

Como se imparte en el cuarto año, la materia se vuelve obligatoria para todos los estudiantes, por lo tanto, a través de la asignatura logran comprender (bien o mal), las relaciones espaciales y temporales de los fenómenos geográficos de la superficie terrestre, así como su influencia con el hombre.

hay que enseñar 95 objetivos específicos, lo que significa todo un reto para los docentes.

Reiteramos la importancia del enfoque de sus contenidos, la integración, al menos en las cuatro últimas unidades del curso, de la relación de los fenómenos físicos con los fenómenos humanos de carácter geográfico y el que se le considere dentro del tronco común de asignaturas formativas del plan de estudios.

Sin embargo, con lo que no estamos de acuerdo, es con el tratamiento didáctico de los temas, la poca aplicabilidad de los mismos ya que al parecer es más importante evaluar el qué y no el para qué de los contenidos, por lo tanto el alumno no haya significatividad y utilidad a lo que aprende. Por ejemplo, en el objetivo 1.3 de la primera unidad el objetivo pide que el alumno enuncie las ciencias conexas a la Geografía, y en las actividades de aprendizaje se vuelve a pedir una conducta que no lleva al alumno a entender para que las enuncie, pues se indica que enliste las ciencias conexas, notamos que sólo se hace hincapié en qué y por desgracia eso se evalúa, más no hay una actividad que le indique para qué le sirve enunciar las ciencias conexas.

2.4.2. Programa de geografía del CCH.

El programa de geografía del CCH que a continuación analizaremos, es el que a partir del ciclo escolar 1996-1997 se implementará como resultado de las reformas educativas hechas al plan de estudios por una comisión formada por 7 geógrafos representativos de las diferentes instancias académicas, así como dos especialistas externos.

El actual curso es resultado de un consenso realizado con los profesores de geografía de la institución, consenso que a continuación y de manera breve se expondrá.

La materia de geografía en el CCH se ubica en el área de las ciencias Histórico-Sociales, es decir agrupada entre las Ciencias Sociales. Esto ya de entrada no indica el enfoque y la concepción que de la materia se tiene en la institución, además de que este enfoque determina sus posibles relaciones horizontales y verticales en el plan de estudios.³⁷

Se imparte en el 4º y 5º semestre, es una materia con carácter optativo que busca crear en el alumno " un espíritu crítico y reflexivo, así como una actitud responsable

³⁷ Díaz Barriga, A. Comenta que las relaciones horizontales y verticales son las que se presentan cuando un programa escolar forma parte concreta de un plan de estudios y son las relaciones que guardan los contenidos de una asignatura con los diversos programas que componen la curricula general de la institución.
Cfr. Barriga, A. *Didáctica y Curriculum*, pág. 32.

ante el medio natural y social".³⁸ Las asignaturas impartidas en estos semestres son consideradas de aplicación y de síntesis de los conocimientos y métodos estudiados en los cuatro semestres anteriores y creemos que la geografía cumple más que otras disciplinas con este objetivo.

Como en el caso de la geografía impartida en la ENP, nuestra disciplina en el CCH pretende estudiar aspectos de la Geografía Humana, tomando como base y marco referencial los aspectos de la Geografía Física, que le permiten al alumno relacionar los fenómenos sociales, económicos, culturales y políticos de los pueblos.

Una de las modificaciones fundamentales de los actuales programas de Geografía I y II, es la unificación de criterios en cuanto a los contenidos temáticos a desarrollar a lo largo del curso por parte de los profesores, así como la presentación de una estructura didáctica que toma en cuenta no sólo los temas y los objetivos sino las estrategias instruccionales de enseñanza-aprendizaje.

Esto es importante señalarlo porque los programas que se impartían anteriormente adolecían tanto de una estructura didáctica un poco más desglosada como de homogeneización en cuanto a los temas y objetivos a desarrollar por parte de los profesores.

Actualmente el programa cuenta no sólo con una temática común a todos los planteles del CCH, sino con una presentación al programa que toma en cuenta; la ubicación de la materia, concepción de la misma, enfoque didáctico, sugerencias de evaluación y un perfil profesiográfico, además de la bibliografía básica y la complementaria.

El curso de Geografía I que se imparte en 5º semestre, presenta una carga horaria de 64 hrs. Se encuentra estructurado por cuatro unidades que son: Introducción a la Geografía; El Hombre y la Naturaleza; Panorama del mundo actual y América.

Sus Objetivos Generales son: "buscar en el alumno habilidades y capacidades de ubicación orientación y observación de campo; familiarizar al alumno con el uso de herramientas indispensables como son los mapas y atlas, en la comprensión e investigación los sucesos nacionales e internacionales; promover una actitud crítica ante la problemática del medio; relacionar el espacio geográfico con el desarrollo de la sociedad y apreciar los conocimientos geográficos para entender los contrastes que se dan entre América Latina y América anglosajona".³⁹

En la primera unidad del curso de Geografía I, como en la mayoría de los programas introductorios, ubican a nuestra disciplina dentro del marco general del campo de la geografía; su concepto, su carácter mixto, sus dimensiones y sus principios metodológicos que son la base para que el alumno comprenda la fundamentación

³⁸ CCH, *Plan de Estudios Actualizado*, Cuadernillo No. 71, 12 de enero de 1996,

³⁹ CCH, *Plan de Estudios Actualizado*, Cuadernillo Núm. 70, 12 de enero de 1996, pág.59

epistemológica de la ciencia, así como ayudarlo a interpretar correctamente la integración de los fenómenos geográficos que ocurren en la superficie terrestre.

Sin embargo consideramos importante precisar que en ningún momento ni en los temas, ni en los objetivos o estrategias instruccionales, se hace hincapié de cual es el enfoque que los programas de Geografía I y II tienen en sus contenidos. Esta unidad no delimita cual es el objeto de estudio del curso; es Geografía General, Humana o Económica, o si son las tres, por qué no puntualizar su propio campo de acción y su concepto de cada una de ellas, ya que sólo no remite a establecer las grandes divisiones de la Geografía.

La segunda unidad Relación del Hombre con la Naturaleza, antes se llamaba Aspectos físicos generales de la tierra. Macrorregiones. De manera general se abordan los mismo temas, nada más que en el programa actual ya es mucho más extensa la unidad y con 20 hrs. de carga horaria para desarrollarla. Sus ejes principales giran entorno del estudio de la geografía física de la tierra y van desde la localización geográfica de los puntos, líneas y planos de la tierra, el relieve como elemento natural: su origen, evolución, recursos y su relación con la distribución de la población, hasta las actividades económicas.

Dicho sea de paso, este es un objetivo sumamente extenso que no sólo pide que el alumno comprenda la dinámica de las placas tectónicas, sino que hable de vulcanismo, sismicidad, intemperismo, erosión, formas de relieve, y además que identifique sus recursos naturales y el aprovechamiento para la población y para el desarrollo de las actividades económicas.

Evidentemente esto es imposible y más si consideramos que le corresponde aproximadamente 6 o 7 hrs. de carga horaria.

Esta unidad continua con el objetivo 2.3. El agua como recurso fundamental y su relación con la distribución de la población y las actividades económicas. El 2.4. La atmósfera: su importancia como determinante de las regiones naturales y su relación con la distribución de la población y las actividades económicas. Y el 2.5 Problemas globales del deterioro ambiental y su relación con la distribución de la población y las actividades económicas.

Se observa en el programa un incremento de 19 hrs. las cuales resultan insuficientes, ya que la exposición de los temas es más rápida que el tiempo en que los alumnos lo asimilan.

La unidad III. Panorama del mundo actual, nos encontramos con una unidad nueva en el programa. Esta unidad temática aborda tópicos actuales como; el Nuevo orden mundial. Los procesos de globalización. La reorganización territorial del mundo. Y el surgimiento de nuevos estados. Verdaderamente son temas que suenan muy interesantes para el alumno, inclusive es satisfactorio pensar que con estos

conocimientos el muchacho lea el periódico y entienda o analice lo que esta pasando en el mundo actual.

Pero ahora nos preguntamos si no tendría más efecto y significado lo aprendido después de que el estudiante conociera todas las características físicas, sociales, culturales y económicas de los países del mundo, cuando ya cuenta con la suficiente información para interpretar, analizar y proponer soluciones a los distintos problemas que el mundo y el profesor le plantean.

La cuarta y última unidad del curso de geografía I, trata del estudio de las características físicas, humanas y económicas de América. Toca contenidos tales como; división política, medio físico, contrastes culturales y económicos, así como la población de América del Norte, Centroamérica y países del Cono Sur. estos temas prácticamente son los mismos del programa anterior sólo que más detallados y con la inclusión del objetivo 4.7. Problemas económicos, políticos y sociales de América. Aquí se tratan temas de mucha actualidad como el bloqueo económico de EE.UU. a Cuba, los conflictos políticos de Perú-Ecuador, el racismo, etc.

Con lo que respecta al curso de Geografía II, que se imparte en el sexto semestre, cuenta también con carga horaria de 64 hrs. en total, por lo que los alumnos reciben 4 hrs. de geografía a la semana.

Este programa retoma los aspectos tratados en el curso de Geografía I para aplicarlos en el estudio de carácter regional referido a México, Europa, Asia, Oceanía y Africa. De hecho es la continuación de la última unidad del curso anterior.

Nos dice el programa que "...su enfoque es aplicativo ya que relaciona los aspectos físicos y humanos vistos en el curso anterior, ya que aporta los elementos básicos que permiten a los estudiantes comprender el mundo en que vivimos, representado tanto por el marco natural como por el social".⁴⁰

Los temas de análisis son: la División política, las generalidades del medio físico, su población, sus actividades económicas y la presencia de los recursos naturales de México; Europa; Asia; Oceanía y Africa.

Entre los objetivos generales del curso encontramos: El análisis de las características económicas y políticas que intervienen en el desigual desarrollo de los países del mundo. El reforzamiento del uso del atlas y mapas como herramientas indispensables en la comprensión e investigación de los sucesos nacionales e internacionales, además de analizar también la disputa por los espacios geográficos, Y por último que el alumno comprenda la problemática involucrada en los ámbitos naturales, socioeconómicos y políticos del mundo y en particular de México.

⁴⁰ CCH, *Programas de Estudio para las asignaturas de Geografía I y II*, pág. 20.

Como podemos observar, el curso de Geografía II centra su enfoque en el estudio de aspectos económicos y políticos de los diferentes países del mundo. Inicia con el análisis de México; ubicación, generalidades del medio físico, población, actividades económicas, y organismo de integración económica, para evacuar todos estos contenidos se le otorgan 20 hrs. y lo cierto es que nuevamente nos enfrentamos al problema de la excesiva cantidad de contenidos y el poco tiempo para cubrirlos.

A continuación el curso de geografía II, interna al alumno en el conocimiento, como ya mencionamos, de la división política, su medio físico, la diversidad étnica, los aspectos socioeconómicos de los cinco continentes. Prácticamente el enfoque de países capitalista y socialistas desaparece para dar paso a analizar regiones geográficas. En algunos casos se tratan países aislados como Japón, la India, China o los integrantes de la Cuenca del Pacífico, según sea su importancia.

De los programas de Geografía del CCH podemos decir, que como el de la ENP son demasiado extensos y ambiciosos, son muchos los contenidos que hay que cubrir y en realidad pocas las horas para exponerlos. El hecho de que se hayan incrementado 19 horas más de carga horaria no significa que por fuerza tenga que haber más número de temas o mayor número de contenidos.

Estamos conscientes que en torno a la estructura de un plan de estudios no hay nada escrito y que cada institución a partir de sus necesidades puede elaborar un curso nuevo. Sin embargo nos preguntamos, qué sentido tienen cursos tan amplios cargados de contenidos que sólo propician en el maestro angustia al no poder "cubrirlos" formalmente y que por lo tanto se preocupe más por terminar el programa que por el proceso de aprendizaje que se genera en el alumno.

A su vez con tantos conocimientos el alumno se enajena y no toma conciencia de lo que puede aprender y mucho menos de lo que puede aplicar, al respecto nos dice Ángel Barriga que habría que discutir si los actuales sistemas educativos sólo son sistemas de instrucción y capacitación y agrega "...que resulta más valioso trabajar con menos información y cuidar las características del proceso de aprendizaje en los alumnos".⁴¹

Por último diremos que:

- La geografía que se imparte en la ENP y el CCH, respetan el carácter mixto y la integración que de los fenómenos físicos, humanos y económicos en la superficie de la tierra, tiene nuestra disciplina.

Por ser tan ambiciosos, dudamos que coadyuven al logro de los objetivos educacionales del nivel medio superior, pero de alguna forma propicia la búsqueda de una cultura integral básica en los educandos, así como el acercamiento y comprensión de su realidad.

⁴¹ Días Barriga, A. *Ensayos sobre la problemática curricular*, pág. 30

-El estudio de la geografía contribuye en el bachillerato a formar actitudes, sobre la base de sus conocimientos, pues fomenta la adopción de valores al tomar conciencia los alumnos de la responsabilidad que implica el aprovechamiento racional de los recursos naturales.

- Otra finalidad que tiene el Bachillerato es la de formar un alumno Crítico, Activo, Consciente y transformador. La intención del programa de promover que el estudiante a través de sus cursos conozca los grandes problemas económicos, políticos y sociales así como su distribución en el mundo es excelente, pero mientras el curso no fomente la reflexión, creatividad y crítica de su entorno, el alumno no alcanzará que se despierte el interés por analizar su problemática inmediata, lo que implicaría tener un sentido crítico para comprender la información y a su vez con sus debidas limitaciones proponer alternativas y soluciones a los mismos.

- La ENP bajo la concepción positivista de la ciencia, considera a la geografía y así lo ha hecho desde que se fundó esta institución, como una disciplina que aborda la problemática tanto natural como humanística, simbiosis fundamental en el proceso educativo que no puede ser atomizada o desintegrada por ningún motivo.

- Consideramos muy importante que estas instituciones respeten el sentido y carácter de la geografía, sin embargo no dejan de ser muy ambiciosos y enciclopédistas. Esto lo único que propicia es que el alumno se aburra de la materia y que una disciplina tan interesante e importante en su formación (estos es a título personal) se convierta en una pesadilla para los estudiantes.

- Y para concluir este espacio citaremos nuevamente a Vilá Valenti para establecer que "La geografía es una de las disciplinas en las que mejor el educando puede llegar a comprender las relaciones que existen entre el tiempo y el espacio, entre el medio natural y los tipos de civilización y sobre todo a valorar sus influencias recíprocas".⁴²

Es muy valioso precisar que la disciplina en esencia y por su carácter puede contribuir a esto y más, sin embargo nos topamos con grandes obstáculos que impiden llevar a buen fin el logro de los objetivos planteados en la ciencia.

Nada más para terminar, reiteraremos que en el caso del programa de Geografía General de la ENP y de los cursos de Geografía I y II del CCH presentan desde nuestro punto de vista algunos obstáculos que podrían incidir en la falta de interés y motivación por parte de los alumnos hacia la geografía, y éstos pueden ser:

A.- Ambos son cursos muy extensos y con fuertes cargas de información, que en el caso del CCH, vendría a oponerse a dos de sus pilares fundamentales en el Modelo Educativo que es "Aprender a aprender" y Aprender haciendo". Ya que esta visión del

⁴² Vilá Valenti, J. Op. cit., 386.

aprendizaje implica una construcción del conocimiento por parte del alumno y con programas tan extensos dudamos que se cumplan.

B- En el caso del programa de la ENP existen documentos que sustentan la infinidad de críticas en torno al curso de Geografía General, argumentando su extensión tan excesiva de contenidos, así como su atomización del objeto de estudio con tanto objetivos, pero parece que no hay mucho respuesta para aplicarles una buena revisión que sin perder su sentido, omita o retome temas de mayor interés y actualidad para el alumno.

C.- Desconocemos si sea por tradición o respeto a los antiguos programas de geografía que tanto el Dr. Miguel Schulz o Ezequiel A. Chávez propusieron, pero hay que ver que pese a las revisiones y modificaciones que tanto a los planes y programas han realizado las autoridades de la ENP a lo largo de más de 100 años, el curso de Geografía General con excepción del de América Patria u otros que han existido sigue siendo el mismo en esencia que el actual programa de 1996.

Sin embargo, y esto es lo que se considera rescatable de ambos, es que no pierden en ningún momento el enfoque epistemológico de la geografía y su doble carácter de ciencia integradora, pues en todo momento precisan la relación de los fenómenos naturales con los humanos y económicos.

Para los bachilleres es fundamental que las disciplinas encuentren un sentido integral y significativo. Sabemos y así se planteó anteriormente, el hecho de que las materias se agrupen en áreas no implica que ellas *per se* encuentren relaciones mutuas; es necesario que nosotros contribuyamos al logro de la interdisciplinariedad, pero parece que esto va a tardar. Por lo pronto nuestra disciplina debe seguir defendiendo la integración de los fenómenos físicos y humanos que ninguna otra disciplina en los planes de la ENP o el CCH tienen hasta ahora.

CAPITULO III. CRITICA AL PROGRAMA DE GEOGRAFÍA DEL COLEGIO DE BACHILLERES.

Analizaremos a continuación el Programa de Geografía que se lleva en el Colegio de Bachilleres, a partir de los resultados obtenidos en el curso Evaluación de Programas (EVAPRO), impartido por la misma institución y que tuvo como finalidad: la evaluación de los programas como un recurso normativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El eje de análisis se realizará con base en las siguientes categorías: Estructura interna del programa, Operación e Impacto del programa de geografía en los estudiantes y Análisis de los Resultados.

El trabajo se verá enriquecido gracias a la larga experiencia que nos ha dejado el impartir el curso de geografía durante 10 años en el Colegio de Bachilleres, experiencia que se sumará a la del equipo de trabajo de 12 compañeros profesores que, al igual que nosotros, asistieron al curso con la intención de explorar y conocer más de cerca la problemática del principal instrumento de nuestra labor docente. "El Programa".

Dentro del análisis estructural del programa de geografía, sintetizaremos los elementos teórico y conceptuales que el C.B. considera fundamentales para el desarrollo de su práctica educativa y que a su vez, nos servirán de guía para evaluar el enfoque didáctico y disciplinario de dicho programa.

3.1 Análisis estructural del programa de Geografía.

En febrero de 1994 se llevó a cabo el primer curso para evaluar el programa de geografía en esta institución. Ahí aproximadamente participamos sólo el 10% de la población total de docentes matriculados en el C.B., es decir 12 profesores que con la valiosa participación de todos, antes, durante y después del semestre correspondiente, pudimos obtener los resultados de esta primera evaluación.

Hay que mencionar que desde la creación del Colegio de Bachilleres en 1974, la materia que consideraba la básica para el logro de sus objetivos generales era Ciencias de la Tierra, asignatura más apegada a los intereses de la institución en ese momento y que acompaño al plan de estudios a lo largo de casi 20 años.

Pese a que esta disciplina estuvo más encaminada al estudio de las ciencias físicas de la tierra, el perfil profesional de gran número de docentes que contrataron para impartir las clases fue mayoritariamente el de geógrafo, además de geólogos.

Esta inclinación de la balanza a favor de los geógrafos, llevó años después a que constantemente en cursos y talleres de área se pugnara por cambiar la materia de Ciencias de la tierra por Geografía, y no precisamente por capricho sino por cuestiones más didácticas y epistemológicas que disciplinarias, ya que la geografía como ciencia integral de los fenómenos físicos y humanos es más formativa para los bachilleres en valores, habilidades y actitudes para con su medio que las Ciencias de la Tierra.

Otra causa de peso fue que el programa de Ciencias de la Tierra integrado por cinco unidades, sólo contemplaba temas de esta disciplina en la primera unidad del programa, es decir, en el marco introductorio y el resto del curso era prácticamente de geografía física.

Por esto es que en el ciclo escolar de primavera de 1995 las autoridades determinaron modificar todo el programa para después de largos consensos, iniciar por fin el ciclo escolar del 4º semestre con la nueva asignatura de Geografía .

3.1.1. Marco teórico-conceptual del Colegio de Bachilleres.

La evaluación de los programas de estudio, se fundamenta en concepciones de la teoría curricular que ofrece lineamientos aplicables al diseño y conducción de programas de estudio. "El conocimiento de la forma en que los alumnos van construyendo y transformando su conocimiento, involucra el poder desentrañar los mecanismos cognoscitivos que intervienen y la forma en que éstos generan, desarrollan y modifican, los productos resultantes, en concordancia con las capacidades reales y potenciales del bachiller"¹

El Colegio de Bachilleres a partir de la década de los noventas y como respuesta a las reformas educativas del país, implementa un nuevo Modelo Educativo. Este Modelo psicopedagógico viene a determinar un planteamiento curricular y una dirección diferente, a la que llevaba, anteriormente, con respecto a su práctica educativa.

Para sustentar el proceso de actualización y la aplicación de estas reformas educativas, el Colegio elabora el Documento llamado "Modelo Educativo", donde se explicitan los objetivos, la normatividad y la filosofía a seguir por parte de la institución en cuestiones educativas.

A continuación, damos a conocer los objetivos que el Colegio de Bachilleres pretende alcanzar de manera pertinente y viable con su Modelo Educativo:

¹ Colegio de Bachilleres. *Taller para la formación de Instructores -Coordinadores de la Evaluación de Programas Actualizados*. Documento 12, pág. 10

“-Desarrollar la capacidad intelectual del alumno, mediante la obtención y aplicación de conocimientos .

-Conceder la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje.

-Crear en el alumno una conciencia crítica que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad.

-Proporcionar al alumno una capacitación y adiestramiento en una técnica o especialidad determinada”.²

Nosotros a través del análisis del Evapro podremos darnos cuenta de la pertinencia y congruencia del programa de geografía con las finalidades antes mencionados y así valorar si los objetivos, el contenido y las estrategias se apegan a los requerimientos y el perfil que el Colegio de Bachilleres pretende con sus egresados.

Esta institución desde el momento de su formación ha cruzado desde el punto de vista pedagógico, por diferentes etapas que se han caracterizado por depender de Modelos Educativos específicos. Una de las corrientes pedagógicas más trascendentales y que se vivió por la década de los ochentas en la institución, fue el de la Tecnología Educativa.³

Todo los fundamentos teóricos, objetivos, concepciones de enseñanza y aprendizaje, así como contenidos y estrategias, giraron en torno a ésta corriente educativa.

En los noventas y a partir, como ya mencionamos, de las reformas a la educación impuestas en el gobierno salinista, el Colegio de Bachilleres implementa otro Modelo Educativo que en términos de la didáctica se va a nutrir de teorías y conceptos que han tenido una repercusión directa en el ámbito educativo del país.

Es la corriente de la Didáctica Crítica y la Teoría Curricular, las que van apoyar el Modelo, al buscar una educación más integral que promoció en el alumno la capacidad de resolver problemas dentro y fuera del ámbito escolar, así como el desarrollo de un pensamiento crítico, autorreflexivo y creativo.

En este sentido, el Departamento Académico (CAFP) consideró extraer de éstas corriente y teorías de la educación, los elementos que vinieran a conformar la base de su Modelo Educativo, pues sustentan las teorías cognitivas fundamentales en lo que a Construcción del Conocimiento se refiere.

² C:A:F:P. *La Construcción del Conocimiento en el Ambito Escolar*, México, C.B. 1993, s-p.

³ A partir de los años sesentas, en México surgió la necesidad de revisar los planes de estudio, así se apoyan en la corriente de la Tecnología Educativa que a través de “tecnificar” las decisiones educativas, silencio, la verdadera problemática del país, además de que este modelo no correspondía a un perfil real de nuestros alumnos. Cfr. Mórán Oviedo, *P. Instrumentación Didáctica*, pág. 151

En la Construcción del Conocimiento se busca una permanente explicación de la realidad, tratando de que el estudiante se aproxime a una constante confrontación de los elementos de su entorno, incluyéndose a sí mismo.

Ahora bien, en el Documento "Orientaciones para la Evaluación del Aprendizaje" se nos dice que si bien las teorías cognitivas son las que más aportaciones tienen hacia la construcción del conocimiento, ninguna de ellas por sí solas constituyen un modelo teórico que pueda explicar los procesos mentales del estudiante en toda su complejidad.⁴

Por consiguiente, en el marco de estas teorías, se concibe al aprendizaje como un "proceso continuo y evolutivo con componentes de orden individual y social de gran relevancia y significatividad para la construcción del conocimiento del sujeto".⁵

A su vez la enseñanza viene siendo como un conjunto de acciones gestoras y facilitadoras del proceso de construcción del conocimiento, donde el docente promueve y facilita la interacción del sujeto con el objeto, rebasando con ello el concepto tradicional que supone al alumno como un ente pasivo y receptor y en cambio se orienta a promover en éste habilidades cognitivas, afectivas y psicomotrices que lo preparen a alcanzar sus metas.⁶

La institución ha considerado que para alimentar su práctica educativa las teorías cognitivas que más responden a sus intereses son las representadas por: Piaget, Vigotsky, Ausubel y el Procesamiento Humano de Información (PHI). Estas teorías al parecer encuentran puntos de discrepancia, sin embargo su complementariedad es mayor, lo que enriquece favorablemente la construcción del conocimiento en el estudiante.

En el caso de la teoría de Piaget,⁷ alimenta la idea de que el desarrollo del individuo depende del equilibrio de sus estructuras mentales, pero que estas se encuentran en un proceso constante de desequilibrio y equilibrio, luego entonces el docente debe promover actividades adecuadas que apoyen su transición hacia las operaciones formales, así como de elementos que apoyen nuevamente los procesos de asimilación y acomodación.

David Ausubel plantea que en el ámbito escolar, lo importante es tener presente el acervo de conocimientos previos con los que el estudiante cuenta al iniciar alguna actividad, así de esta manera podrá relacionar substancialmente y no arbitraria el

⁴ Colegio de Bachilleres, Cd. México (agosto, 1993). *Orientaciones para la evaluación del aprendizaje*. (Documento de Trabajo). Dirección de Planeación Académica.

⁵ *Ibid.*, s-p.

⁶ *Ibid.*, s-p.

⁷ Piaget a través de su epistemología genética, basa sus estudios en la producción del conocimiento fruto de la interacción entre el sujeto y el objeto de estudio, por lo que es considerado padre del cognoscitvismo. Cfr. Panza, Margarita. "Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget". pág. 5

nuevo material de aprendizaje con aquellos conocimientos que ya sabe, aumentando las posibilidades de un aprendizaje significativo.

Otro teórico importante es Vigotsky, quien denomina Zona de Desarrollo Próximo a "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial del alumno ..."⁸ es decir el profesor debe promover que los estudiantes avancen de un nivel a otro, buscando que se afiance y así pueda pasar de zona de desarrollo próximo a desarrollo real.

Por último, la teoría del Procesamiento Humano de la Información (PHI), concibe al ser humano como un elaborador y constructor de la información que recibe de su entorno, o las aportaciones de la Psicología Instruccional, donde se promueve en el alumno un pensamiento creativo para el desarrollo de habilidades intelectuales en el aprendizaje y la solución de problemas, además de la ayuda entre expertos y novatos.

Bajo este marco el profesor debe concientizar al alumno de que el aprendizaje es un proceso individual y abstracto que sólo el sujeto que está en esa situación puede dar cuenta de ellos y que por lo tanto es necesario que se comprometa con el proceso .

Con base en todas las teorías anteriores, el Colegio de Bachilleres concibe la práctica educativa como "... el espacio donde el estudiante tiene la oportunidad de lograr aprendizajes a partir de un proceso dirigido de desestructuración-estructuración de sus esquemas cognitivos, proceso que se instrumenta mediante cinco componentes principales"⁹:

1.- Problematización

Es el proceso donde lo esencial es desestructurar los esquemas cognitivos del estudiante, buscando problemas donde los conocimientos anteriores de éste sean insuficientes para darle solución. El profesor debe buscar la manera de desequilibrar saberes, habilidades y actitudes.

2.- Conocimiento y manejo de los métodos

Aquí el docente aproxima al alumno a la interacción del objeto de conocimiento, a través de la aplicación de conceptos, reglas instrumentos y la organización del pensamiento que permita, al estudiante, la construcción de esquemas de interpretación y transformación de la realidad.

3.- Incorporación de Información

Precisado el problema, el alumno se da a la tarea de buscar información nueva y significativa que le ayude a dar solución a la problemática planteada. El maestro debe

⁸ *Op. Cit.*, *Orientaciones para la evaluación del aprendizaje*, s-p.

⁹ *Ibid.*, pág. 8

orientar perfectamente ésta incorporación de información en términos de la significatividad y pertinencia de la misma, considerando que él representa la principal fuente de información para el estudiante.

4.- Aplicación

Ya resuelto el problema y nuevamente estructurados los conocimientos del alumno, el docente debe plantear situaciones diferentes o similares, donde se compruebe los conocimientos y habilidades adquiridos por el estudiante y algo muy importante, que él este consciente de los logros obtenidos y asuma su papel como sujeto cognoscente.

5.- Consolidación

La Consolidación o cierre del aprendizaje deben llevar al hecho de que las estructuras mentales temporalmente equilibradas del alumno sufran nuevamente una desestructuración, esto lo conduce a la posibilidad de seguir creciendo cognitivamente y por lo tanto a modificar su relación social con el medio.

Nos dice el Documento que "El logro más importante será cuando el estudiante sea capaz de utilizar conocimientos no sólo para intercalar con su ambiente inmediato, sino cuando encuentre el sentido que estos tienen en su interpretación de la realidad,... así mismo, reconocerá también, la relación que estos guardan con los aprendidos en etapas anteriores o con los que aprenderá posteriormente; esto es una forma de integrar el conocimiento".¹⁰

Los cinco componentes antes explicados son la base o fundamento de la práctica educativa en el Colegio de Bachilleres. De hecho el plan de estudios, los programas y toda la gama de cursos de actualización pedagógica de la institución, giran en torno a estos componentes.

El haber expuesto de manera breve los fundamentos teóricos del Modelo Educativo del CB, nos servirá de paradigma o modelo, para analizar el actual programa de geografía y evaluar si éste se apega a los objetivos generales que la institución exige para el desarrollo de sus metas educativas, que a continuación nos permitiremos reproducir:

- Desarrollar la capacidad intelectual del alumno, mediante la obtención y aplicación de los conocimientos.
- Conceder la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje.
- Crear en el alumno una conciencia crítica que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad.

¹⁰ Cfr. Orientaciones para la evaluación del aprendizaje *Op. Cit*

-Proporcionar al alumno una capacidad y adiestramiento en una especialidad determinada.

3.2 Evaluación de la Estructura Interna del Programa.

La Evaluación interna del programa se realizará a través del "análisis formal" que se efectúa en dos planos: intraprograma e interprograma. Esta técnica permite analizar tanto el contenido, como el aspecto didáctico y el producto terminado, es decir el impacto del programa y la congruencia con el modelo educativo a partir del cual fue generado.

Iniciaremos la evaluación del programa con el análisis interprograma, donde se evaluará la claridad, coherencia y pertinencia de la ubicación, intención y el enfoque del mismo.

A) Presentación

El programa de geografía se conforma de tres elementos primordiales: marco de referencia (Ubicación, Intención de la materia y Enfoque del programa), base del programa (Objetivos de Unidad y Objetivos de operación), y elementos de Instrumentación (Estrategias didácticas, Carga horaria, Sugerencias de evaluación, Bibliografía y Reticula).

a) Ubicación

La materia de geografía está ubicada en el área de formación básica, cumple una función formativa en el bachiller, permitiendo que éste aplique los conocimientos aprendidos a la solución de problemas de su entorno físico y social.

El programa a diferencia de los del CCH y la ENP, se encuentra ubicado en el área de las Ciencias Naturales, en cuyo campo de conocimiento se encuentran las materias de Física, Química, Biología y la Geografía.

Por la ubicación notamos que el programa de geografía no cuenta con un apoyo o reforzamiento en el aspecto humano, las materias que le rodean o con las que la retícula encuentra relaciones horizontales y verticales contemplan el enfoque físico de la ciencia, pero y los enfoques humano y biológico, en qué momento encuentran su integración ?

Por lo tanto, este logra menos objetivos que los de la ENP y el CCH y la no posibilidad negativa de cumplimiento de una enseñanza integral de la geografía.

Nos dice la ubicación del programa que la geografía cumple una función integradora de los conocimientos alcanzados en las materias de Física y Química. Sin

embargo, es más obvio pensar que la geografía se nutre de ciertos elementos de estas disciplinas más no integra los conocimientos.

b) Intención

Por ser la intención, el objetivo general del programa nos permitiremos citarlo textualmente para llegar a comprender cual es el alcance que se pretende con los objetivos y los contenidos, y así verificar su pertinencia.

La materia-asignatura de Geografía tiene la intención de que: "el estudiante adquiera una actitud de interés por conocer el entorno físico-social que le rodea, identificando el campo de la geografía y aplicando los principios metodológicos de esta ciencia, estableciendo las relaciones que se dan en el medio físico (Litosfera, Hidrosfera y atmósfera), partiendo del origen y evolución de la tierra y considerando las característica, interpretación, integración y comprensión de los hechos y fenómenos geográfico; y con ello tome conciencia del óptimo aprovechamiento de los recursos naturales de su país".¹¹

A lo largo del análisis del programa nos iremos dando cuenta de que el objetivo es bastante ambicioso, y poco lógico y coherente en cuanto a las pretensiones del aprendizaje, pues veremos que con estos contenidos difícilmente se llega a que los alumnos tomen conciencia del óptimo aprovechamiento de los recursos naturales del país.

c) Enfoque

El enfoque se analizará desde las dos vertientes que presenta el programa de geografía; la disciplinaria y la didáctica. En el aspecto disciplinario, el programa se remite a la esencia temática de los contenidos en donde se pide al estudiante que analizar los fenómenos naturales, a partir de sus principios metodológicos y el aspecto didáctico ya habla de la forma en que esos contenidos serán transmitidos a lo largo del proceso educativo, a través de los cinco componentes fundamentales del Modelo Educativo.

B) Base del Programa

En este inciso iniciaremos la evaluación intraprograma donde se permitirá analizar tanto la congruencia de los objetivos, los contenidos y las estrategias con el modelo educativo como la coherencia interna de cada uno de ellos.

a) **Objetivos:** A partir del Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, se busca que los objetivos sean redactados en términos del aprendizaje fundamentalmente, bajo una lógica del construir, esto es, el conocimiento no se copia, no se reproduce, sino que se

¹¹ Colegio de Bachilleres, *Programa de la asignatura de geografía, Dirección de Planeación académica. Marzo de 1994. pág. 6*

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

construye, en el sentido piagetiano¹², por ejemplo nos dice Porfirio Oviedo que en el contexto de la tecnología educativa, los objetivos giran en torno al cómo de la enseñanza ya que entiende al aprendizaje como un conjunto de cambios y/o modificaciones de la conducta que se operan en el sujeto como resultado de acciones determinadas, y por lo tanto no le importa el qué y el para qué de los aprendizajes¹³.

En este caso los objetivos del programa de geografía del C.B., están bien redactados pues toma en cuenta el qué, el cómo y el para qué de los aprendizajes. Estos objetivos, a su vez que nos indican el aprendizaje que se busca en el alumno, también sirven como lineamiento de acreditación.

Dentro de la teoría curricular, Díaz Barriga menciona que para que un objetivo pueda reflejar mayor integración y molaridad¹⁴ de la conducta del alumno estos deben ser: elaborados en términos de productos o resultados del aprendizaje, y reflejar el mayor nivel de integración posible del objeto de estudio.¹⁵

En este sentido los objetivos que se redactan en el programa de geografía cumplen con la primera premisa, pues plantean claramente los tres momentos del aprendizaje; el qué, donde se precisa la acción o aprendizaje que el estudiante debe alcanzar en cada tema; el cómo, que se refiere a los conocimientos y/o habilidades que necesita el alumno para lograr el aprendizaje; y el para qué, que es la utilidad que le reportará al alumno al término de cada tema.

Ahora bien, con 5 objetivos de unidad o generales, 15 objetivos operacionales o particulares y 38 objetivos específicos, difícilmente se respetará el nivel de integración del objeto de estudio al presentar una elevada y excesiva fragmentación de la realidad, por lo que la segunda condición de ser un objetivo integral no se cumple.

b) Contenidos

Consideramos que si existe un problema en el programa de geografía del C.B., es el referente a los contenidos .

Por ejemplo, como ya vimos anteriormente existen en los programas de geografía del CCH y de la ENP un fuerte enciclopedismo, una falta de funcionalidad y una escasa aplicación de lo aprendido, sin embargo en ambos se respeta el sentido de integración de nuestra disciplina; el de las relaciones existentes entre el medio físico y el hombre.

¹² Díaz Barriga, Angel. *Didáctica y Currículum*, pág. 67

¹³ Morán Oviedo, Porfirio. *Instrumentación Didáctica, Op. Cit.* pág. 178

¹⁴ Toda conducta humana es una conducta molar, que tiene "una totalidad organizada de manifestaciones, que se dan en una unidad motivacional, funcional, objeto y estructural..." Cf. Díaz Barriga A. pág. 73

¹⁵ *Ibid.*, pág. 76

Entonces ¿qué pasa con el programa del C.B7, ¿por qué abordar solamente una geografía física y no permitir acercar al alumno a una geografía que conciba a la superficie de la tierra como una área donde confluyen elementos e influencias muy diversas?

Los contenidos son la columna vertebral de los planes y programas de estudio, por lo tanto, deben buscar ser lo más coherente con una realidad, además de someterse a revisión y replanteamiento constante a fin de que respondan a las demandas de una sociedad en constante cambio.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamental presentar los contenidos lo menos fragmentados posible, comenta Morán Oviedo "... no es suficiente definir el aprendizaje como un proceso dialéctico, como algo que se construye, sino que es necesario seleccionar las experiencias idóneas, para que el alumno realmente opere sobre el conocimiento y, en consecuencia, el profesor deje de ser el mediador entre el conocimiento y el grupo, para convertirse en un promotor de aprendizaje a través de una relación más cooperativa".¹⁶

Notamos que en la elaboración de un programa es muy difícil desligar o darle menos importancia a alguna parte de la planeación de un curso. Tan es destacable la elaboración de los objetivos y la congruencia con los contenidos, como la pertinencia con sus respectivas estrategias de trabajo, de modo que, la falta de congruencia o lógica de los contenidos pueden romper una buena planeación del proceso educativo. Este es el caso del curso de geografía, del cual diremos que después del análisis que se realizó en el Evapro, resultó que aparte de su parcialización epistemológica, el orden o la secuencia de los temas en algunos casos no era el adecuada para el logro de los objetivos.

El programa de geografía del CB en su estructura operativa, se conforma de cinco unidades temáticas que son:

Unidad I. Campo de estudio de la geografía.

Unidad II. Características del Sistema Solar y el análisis de la tierra como planeta.

Unidad III. Origen y evolución de la Tierra.

Unidad IV. Características de las aguas oceánicas y continentales.

Unidad V. Análisis de las capas de la atmósfera.

De las cinco unidades antes mencionadas, la que más cambios sufrió a partir de las modificaciones de nombre de la asignatura, fue la primera unidad. Sin embargo,

¹⁶ Morán Oviedo, Porfirio, Op. Cit. pág. 205

sólo se adaptó el tema introductorio de otros programas de geografía general, al curso de geografía física a desarrollar en el semestre.

El problema que observamos es que este curso en ningún momento es de Geografía General sino se especializa en el estudio de la Geografía Física y el objetivo de unidad y del programa no queda claro pues al hablar del campo de estudio de la disciplina sólo hace referencia al de la geografía Física. Más adelante en los objetivos particulares u operativos repara la falla y considera al estudio de la Geografía Humana. y la Geografía Biológica. como parte del campo de estudio de la disciplina.

Esta unidad fue la que prácticamente se modificó en el cambio de nombre de la asignatura, por lo tanto, observamos que respeta la temática general de todo curso de geografía, en cuanto al estudio de su campo disciplinario. Sin embargo, ya en la práctica se denota que es una geografía fragmentada, desarticulada, que debido al poco tiempo para el desarrollo de sus contenidos no se logra explicar la interrelación de los fenómenos físicos con los humanos.

De modo que, el programa si hace mención de la necesidad de integrar los fenómenos físicos con los humanos pero el problema, como ya mencionamos, es la falta de tiempo para lograr que el alumno comprenda la integración de dichos fenómenos, lo que deja a los alumnos con un conocimiento meramente físico de la superficie de la tierra, evitando una concepción sintética, significativa y consecuente de los fenómenos geográficos.

Por consiguiente, se deja la total responsabilidad de relacionar los fenómenos físicos con los humanos al profesor . Si éste es consciente de la importancia del binomio hombre-naturaleza, sacrificará tiempo de otras unidades para retroalimentar el tema, sino abordará los temas bajo la óptica de la geografía física.

Otro problema al que nos enfrentamos es que a partir del constructivismo, la institución promueve que el docente propicie que el alumno estructure su propio conocimiento y aprenda por descubrimiento, pero hay que estar conscientes que esto lleva tiempo por lo que es todavía más difícil llegar a la integración de los fenómenos geográficos.

Las cuatro unidades restantes del programa no sufrieron alteración alguna, por lo que no presentan mayor problema en cuanto a la secuencia y el orden de los temas, la mayoría aborda los contenidos de lo simple a lo complejo. Sólo encontramos en la unidad II que el tema referente al Sistema Solar, considera contenidos que para algunos geógrafos ya no deberían contemplarse dentro del ámbito de la geografía.

C) Elementos de instrumentación.

En este apartado mencionaremos la importancia que tienen en un programa escolar, la carga horaria, las estrategias didácticas, las sugerencias de evaluación y la bibliografía. De estos elementos, las estrategias didácticas son las más importantes pues son el cómo se deben transmitir el conocimiento.

a) Carga horaria

La carga horaria del programa de geografía, va a ser uno de los grandes obstáculos para dosificar adecuadamente el curso. Consta de cinco unidades temáticas a desarrollar en 66 hrs. clase, las cuales se encuentran distribuidas de la siguiente manera:

Unidad	Carga horaria
I. Campo de estudio de la Geografía.	10 hrs.
II. Análisis de la tierra como planeta.	12 hrs.
III. Origen y evolución de la tierra.	16-20 hrs.
IV. Características de las aguas oceánicas y continentales-	08 hrs.
V. Análisis de las capas de la atmósfera.	16 hrs.
	Total: 66 hrs.

En el C.B. existen dos ciclos escolares por año, el de primavera que va de marzo a principios de julio y el de otoño que inicia en septiembre y termina a principios de enero. Estamos hablando de 4 meses efectivos de clases y la carga horaria que nos otorga la currícula del plan de estudios que es de 66 hrs., pensaríamos que es adecuada a las necesidades del programa, sin embargo la realidad es otra y como ya mencionamos anteriormente, es difícil de cubrir la última unidad y esto es sabido por todos los profesores de la materia.

Por lo tanto, diremos que la carga horaria real son 64 hrs. clase pero sin tomar en cuenta las 16 hrs. de la unidad final, que es de la atmósfera. Ahora bien, viéndolo desde el punto de vista conocimiento es una lamentable perdida no cubrir la unidad de la atmósfera, ya que juega el papel de conectora e integradora entre el curso de Geografía Física de cuarto y el de Ecología del sexto semestre.

b) Estrategias Didácticas.

Didácticamente el programa sugiere las actividades que debe realizar el profesor en su grupo, el problema radica en que en algunos objetivos se hacen sólo mención de la estrategia del docente y en otras solamente en las del alumno.

En las estrategias se señalan los materiales o recursos didácticos que pueden utilizarse para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, así como los métodos y técnicas para guiar al alumno en la solución de su tarea.

Otra falla didáctica básica del programa es que no hace mención de como abordar los cinco componentes del Modelo Educativo del CB, (problematicación, organización lógica e instrumental, incorporación de información, aplicación y consolidación), al proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que el profesor no los toma en cuenta al desarrollar su programa.

c) Sugerencias de Evaluación

El programa indica que la evaluación se debe llevar a cabo al termino de cada unidad. En el caso de que la unidad sea inicial se incluye los tres tipos de evaluación: Diagnóstica, Formativa y Sumativa, en el resto de las unidades sólo se contemplan las dos últimas.

En la sugerencia de la evaluación diagnóstica que indica el programa de geografía, no se señala que tipos de aprendizajes antecedentes deben saber los alumnos para abordar de manera general los contenidos de la asignatura. Sólo se especifica el tipo de instrumento y/o reactivos para llevar a cabo la evaluación pero de manera muy superficial, por lo que los elementos que se mencionan no orientan mucho al profesor en cuanto a lo que debe evaluar diagnósticamente.

Por su parte, la evaluación sumativa no considera los contenidos- integradores que servirán de conectores a los alumnos y que a su vez serán la base de conocimientos significativos en las unidades siguientes.

Finalmente diremos que el programa de geografía en la fase de su estructura interna encuentra muchas fallas de planeación, lo que genera que el docente se confunda con las finalidades que persigue. Ya acertadamente en el informe que se remitió a las autoridades del Evapro, se hacen de su conocimiento todas las observaciones pertinentes para ser tomadas en cuenta y más adelante llevarlas a la práctica.

3.3. Evaluación de los programas de estudio en su operatividad

A continuación reportaremos la segunda fase del proceso de revisión del programa, considerando los siguientes objetivos:

- Las finalidades educativas que busca alcanzar la asignatura.
- Los aprendizajes que se espera lograr en el estudiante.
- Los lineamientos teóricos, metodológicos y pedagógicos para generar dichos aprendizajes.

Las estrategias que se emplearon fueron prácticamente dos; la planeación y la operatividad. La primera se basó en el diseño de un instrumento de registro para recabar información sobre cada una de las unidades, información que se vertió en unas hojas de planeación didácticas de la asignatura, así como el llenado de un cuadro de especificaciones para resaltar los aprendizajes a evaluar y construir con estos elementos los instrumentos de evaluación.

El segundo; la operatividad, fue llevar a la práctica todos los instrumentos planeados y a través de un reporte o bitácora por tema, dar a conocer a las autoridades del plantel esta información para su sistematización y análisis.

A través de la evaluación que realizamos del programa, se pudo valorar si el marco de referencia, la base del programa y los elementos de instrumentación fueron viables, pertinentes y eficientes entre los planeado y lo operado.

A continuación presentamos un ejemplo de la hoja de registro que sirvió de base para realizar la planeación de las estrategias de trabajo.

En esta tabla u hoja de registro, podemos observar que el vaciado de la información fue a partir de las estrategias de trabajo que el equipo sugirió para adecuarlas al objetivo perseguido, incluyendo las actividades del profesor y del alumno.

Se elaboraron cuadros de planeación didáctica para cada una de las unidades del programa, cada profesor considerando los acuerdos del grupo aplicaba estos instrumentos apegándose a lo consensado y ya cualquier modificación la hacía saber en las bitácoras que reportaba.

Planeación Didáctica de la asignatura: Geografía.

Grupo: EvaPro. Unidad: II

Núm de objetivo.	estrategia propuesta	Aprendizajes a lograr	Actividades del profesor.	Actividades del alumno.	tiempo	Met apo yo	evaluación
2.1.1	x	Conocer el origen del S.S. a partir de la teoría de la acreación	Introducir al estudiante a través de un cuestionamiento sobre la tierra, su origen y sus características. -Se organizarán los estudiantes en equipos y se les dará una lectura dirigida.	-Realizará una lectura dirigida de la Teoría de la acreación, para posteriormente confrontar las ideas al término de la clase.	1/1 2	Lectura, pizarra y gis.	Formativa con análisis-síntesis y por medio de cuestionarios y resumen.
2.1.2	x	Comparar a la tierra con los astros del Sistema Solar.	-Al finalizar la clase anterior proporcionará a los estudiantes un cuadro sinóptico de las características de los planetas y un cuestionario como actividad extraclase para que los alumnos contrasten las características de los planetas	-Aportará los resultados de la actividad extraclase y a partir de ellos participaren la discusión y elaboración de un resumen para establecer las	1/1 2	Cuadro sinóptico	Formativa. Análisis y Síntesis Cuestionario y resumen.

2.1.3.	X	Identificar las leyes de Kepler y la ley de la gravitación universal.	con el de la tierra. -Pedirá anticipadamente a la clase que investigue los enunciados de las leyes de Kepler y la ley de la gravitación.	conclusiones Realizará ejercicios en la clase para poder comprobar las leyes de Kepler y determinar como que fenómenos son producto de estos movimiento	1/1 2	Pizarra y maqueta	Formativa, análisis y síntesis, así como cuestionarios.
--------	---	---	---	--	----------	-------------------	---

Fuente: C.B; Dirección de Planeación Académica, CAFF. 1995.

El instrumento que utilizamos para el vaciado de la información del programa, estuvo sujeto a varias modificaciones, el equipo de trabajo fue realizando algunos cambios conforme avanzaba el curso, pero la esencia de dicho cuadro residía en planear de manera conjunta las actividades a realizar de todos los docentes, para apearse a este instrumento y observar su objetividad y validez del programa de Geografía.

El siguiente paso, que también era parte de la primera fase de planeación consistió en realizar los cuadros de especificaciones, nuevamente, para cada una de las unidades.

Un cuadro de especificaciones es un instrumento útil para elaborar las evaluaciones sumativas de las unidades. En éste, el objetivo se centra en precisar el tipo de conocimiento que se pedía a los alumnos en cada objetivo.

Cabe mencionar que en el CB se manejan dos categorías en el aprendizaje; el **Conocimiento Declarativo**, que es el que se expresa en forma de enunciados o proposiciones (ideas articuladas) sobre hechos, conceptos o principios. Y el **Conocimiento Procedimental**, que es el que se expresa en forma de aplicaciones

motoras y/o conceptuales, ordenadas y dirigidas a la consecución de un fin, de hecho se categoría en habilidades reproductivas y creativas.¹⁷

Así tenemos que de acuerdo al aprendizaje que se pretende lograr con el estudiante, se utiliza un conocimiento declarativo o procedimental.

Conocer los aprendizajes y las categorías en el proceso educativo son fundamentales, pues de aquí van a partir los diseños de instrumentos de evaluación para evaluar el grado de aprovechamiento de los estudiantes.

Es muy común entre el profesorado, que cuando diseñan un examen no tomen en cuenta estos elementos y lo mismo preguntan conceptos, hechos o habilidades que el que el profesor en ningún momento enseña.

A continuación reproducimos nuevamente un ejemplo de los cuadros trabajados por el equipo, para darnos cuenta de dicho procedimiento.

COLEGIO DE BACHILLERES
DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN ACADÉMICA
CUADRO DE ESPECIFICACIONES

Asignatura: Geografía Unidad I Elaborado por: Eva. Pro.

Objetivo de la Unidad: 1.1. Modalidad: Sumativa

NUM. DE OBJETO	APRENDIZAJES	PRIORIDAD O ESTRATEGIA.	INDICADORES DE LOS APRENDIZAJES	TIPO DE APRENDIZAJE		TIPO DE REAC.	TECNICA O INSTRUMENTO
				C.D	C.P.		
1.1.1	Identificará el campo de estudio de la geografía	Cuadro sinóptico	Ubicará el espacio geográfico que conforma el campo de estudio de la geografía.	X		O:M	Cuadro sinóptico
1.1.2.	Reconocerá el campo de estudio de la geografía	Lluvia de Ideas	Identificará a las ramas de la Geografía Física, con su objeto de estudio	X			Lluvia de ideas
1.1.2.	Indicará la relación de la geografía física con otras ciencias.	Investigación extracласe	Identificará a partir de ejemplos la relación de la Geografía Física con otras ciencias auxiliares.	X			Investigación extracласe

¹⁷ Colegio de Bachilleres. *La Evaluación del Proceso de Aprendizaje y Enseñanza (EVA1)*, pág. 17-18

1.1.3.	Reconocerá el campo de estudio de la Geografía Humana.	Interrogatorio	Identificará a las ramas de la Geografía Humana con su objeto de estudio.	X		Interrogatorio
	Establecerá la relación de la Geografía como Ciencia mixta.	Interrogatorio	Reconocerá la causa por la cual se considera a la Geografía una ciencia mixta.	X		Interrogatorio

Fuente: CB Dirección de Planeación Académica, CAFP,

Este instrumento fue muy valioso para nosotros, porque nos dimos cuenta que en la mayoría de las evaluaciones que los docentes realizamos a lo largo del curso preguntamos conceptos, principios o hechos, es decir conocimientos declarativos y no conocimientos procedimentales que implican aspectos más profundos y significativos para los alumnos. Un ejemplo es cuando preguntamos en un examen los conceptos de ríos, cuencas o vertientes, es decir el qué y se nos olvida que es más significativo para el estudiante reflexionar en torno a la utilidad que tiene para el hombre el aprovechamiento de esos ríos cuencas o vertientes.

La segunda parte de esta fase se llevó a cabo a lo largo del ciclo escolar 95-A y fue la evaluación de la operatividad del programa.

Se nos entregó un cuestionario con el título de "Registro de hechos significativos de la clase o bitácoras. Su objetivo era recabar información sobre el programa de estudios tanto en su operación como en el rendimiento académico de los estudiantes. Este registro se debería remitir al término de cada tema.

La bitácora de trabajo se conformó en su operatividad de siete apartados fundamentales que fueron: I. Objetivos, II. Estrategias didácticas, III. Bibliografía, IV. Evaluación Diagnóstica, (en caso de que la hubiera), V. Logro del Objetivo, VI. Interés del estudiante y VII. Evaluación Sumativa (al término de cada unidad).

El primer punto de análisis se centra en los objetivos; su congruencia con el nivel de los alumnos, su secuencia y/o desagregación de los objetivos particulares para lograr el objetivo del tema.

El segundo punto son las estrategias didácticas, donde se menciona que los profesores deben indicar si la estrategia presentó algún problema, si es así, que se describa el mismo y la posible alternativa.

La bibliografía es el punto que sigue, haciendo énfasis en si se utilizó la sugerida o no, así como mencionar por qué.

El punto cuatro toca lo referente a la evaluación diagnóstica. En el caso del curso de geografía sólo fue considerada para la iniciación del programa al aplicarles un instrumento o examen objetivo sobre los conocimientos que consideramos deberían tener los alumnos de recién ingreso.

El quinto inciso, retoma lo referente al objetivo, pero aquí se analiza el porcentaje en que se logró el objetivo a partir de la tabla de especificaciones o si el alumno manifestó algún otro aprendizaje que no estaba señalado en la tabla, además se sugiere que el profesor indique o comente los resultados de su evaluación formativa.

El sexto punto es muy breve pues sólo se remite al interés que el estudiante tuvo a lo largo de la unidad. Sin embargo, también se considero que los alumnos a través de una evaluación anónima, indicaran por escrito como había sido el desempeño del docente.

Por último, el punto séptimo hace referencia al tipo de evaluaciones que se aplicaron al término de cada unidad. En este inciso, se tenía que anexar un hoja de estadísticas para analizar cada uno de los reactivos del examen y con ello poder cotejar los resultados de la evaluación con los otros grupos y obtener conclusiones.

Hay que hacer hincapié en que estos resultados servían para evaluar prácticamente todo el proceso de aprendizaje, desde su planeación, operatividad, hasta la ejecución del mismo.

REGISTRO DE HECHOS SIGNIFICATIVOS EN CLASE

“ El objetivo de este registro es recabar la información sobre el programa de estudio tanto en su operación como en el rendimiento académico de los estudiantes.”

El reporte deberá realizarse al término de cada uno de los objetivos de tema.

Asignatura: Geografía

Plantel: 06

No. del Objetivo del tema: 4.1. Características de las aguas oceánicas y continentales.

Grupo: 434

Profesor: M. Patricia Ontiveros Delgado

Horas de clase utilizadas: 02

Promedio de Asistencia: 85%

OPERACIÓN

I. OBJETIVOS

Tiempo	Problemas falta antecedentes académicos.-	por de	Congruencia del objetivo con respecto al nivel académico del alumno.	Secuencia/desagregación del objetivo del subtema para lograr el objetivo de tema es.
Tiempo programado: 04 hrs. Tiempo empleado: 04 hrs. No. de Clases: 02 hrs.	El problema no se presenta tanto por la falta de antecedentes académicos, como la pésima investigación extraclase que los alumnos realizaron para subsanar esta carencia.	Adecuado. Confuso: X Alto Este objetivo plantea la acción de caracterizar, pero este es un verbo que no precisa la acción, así como conocer.	Suficiente: X Insuficiente: Excesivo: Por qué: El objetivo es claro, aunque la acción no lo sea.	

II. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

EN CASO DE TENER PROBLEMAS CON ALGUNA ESTRATEGIA, SEÑALE A QUE OBJETIVO CORRESPONDE, DESCRIBA EL PROBLEMA Y DE QUE MANERA LO SOLUCIONA.

Se siguió la propuesta acordada, nada más como evaluación formativa del tema de aguas oceánicas, se pidió al grupo que elaboraran un mapa del relieve submarino para remarcarlo en clase y que esto apoyara la estrategia sugerida, a la vez que se consideraba como evaluación formativa.

IV. INTERÉS DEL ESTUDIANTE.

PORCENTAJE DE:	
PARTICIPACIÓN DEL GRUPO.	65%
ENTREGA DE TAREAS.	78%
ENTREGA DE TRABAJOS EXTRA CLASE.	57%
PROMEDIOS DE ASISTENCIA POR TEMA.	82%
COMENTARIOS DEL GRUPO.	52%

V. LOGRO DEL OBJETIVO.

PARA ESTA PARTE TOMAR EN CUENTA LAS HABILIDADES SEÑALADAS EN LA TABLA DE ESPECIFICACIONES.

3.4 Evaluación del programa en cuanto a sus resultados e impacto.

La evaluación del programa de geografía en cuanto a sus resultados e impacto fue la tercera y última fase de todo el proceso de análisis. La evaluación tenía como objetivo identificar la medida en que los programas de estudios con todos los cambios realizados por el grupo de trabajo, impactaban el rendimiento académico de los estudiantes.

Se entiende por impacto la trascendencia que tiene el proceso educativo en la formación del estudiante y por rendimiento, el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes logradas por él.

La estrategia sugerida por el documento de EvaPro, nos indica que el estudio se llevará a cabo a través del análisis cuantitativo y cualitativo del alumno, que se basa en su rendimiento académico: aprobación, reprobación y ausentismo.

El instrumento clave para la realización del análisis fueron las bitácoras de trabajo que, como ya mencionamos anteriormente, se llenaban al finalizar cada tema con todos los cambios sugeridos por el profesor, haciendo hincapié en cualquier observación digna de ser considerada en el programa.

Ahora bien, los resultados que a continuación presentaremos son producto de las plenarias o sesiones finales del proceso, las cuales fueron vaciadas en un cuestionario llamado "Problemática detectadas en el Evapro", en julio de 1995.

En este se tomaron en cuenta: el análisis formal, el análisis de la operación y la problemática general del programa, mismos que a continuación detallaremos con los resultados obtenidos.

3.4.1 Marco de Referencia.

Hay que recordar que el marco de referencia es conformado por la ubicación de la materia, la intención u objetivo de la asignatura y el enfoque de la misma. De aquí lo que resalta es en definitiva que con la secuencia de contenidos y el manejo que se hace de ellos, difícilmente podremos lograr la finalidad de la materia, pues, en ocasiones, no hay congruencia entre el objetivo general de la unidad y los objetivos operacionales.

En el enfoque también se encontraron problemas; el equipo de trabajo consideró que el tema del Sistema Solar sale del ámbito de estudio de la geografía ya que no corresponde en forma estricta al campo de la misma, además de que la unidad rompe con el enfoque disciplinario, al tomar en cuenta el tema de Sol y los Planetas, por lo tanto la secuencia que se presenta en el programa no es continua. Lo que se recomienda es que sólo se manejen los temas relacionados con formas, dimensiones y movimientos de la tierra y el tiempo restante será dedicado a otra unidad del curso.

3.4.2. Base del Programa

Los siguientes resultados están dados en cuanto a la evaluación de los aprendizajes, la carga horaria y la secuencia de los contenidos.

Unidad I. Campo de estudio de la Geografía.

Se concluye que la carga horaria de 10 hrs, fue insuficiente por dos horas para cubrir todos los contenidos establecidos, por lo tanto el logro del objetivo no es satisfactorio en cuanto al para qué de los aprendizajes.

"Qué el alumno aplique los principios metodológicos de la Geografía, empleando la localización, causalidad y relación, así como las representaciones terrestres, para diferenciar los hechos y los fenómenos geográficos."¹⁸

Este es el objetivo 1.2 de la primera unidad del curso, lo quisimos citar textualmente para analizar como en su redacción el qué y el cómo de los contenidos no son suficientes en la obtención del para qué, o sea, con la aplicación de los principios de la geografía el alumno no logra diferenciar los hechos y fenómenos geográficos de la superficie terrestre, solamente que un objetivo anterior los enuncie y explique, pero al

¹⁸ *Op. cit.*, Programa de Geografía . pág. 21.

parecer no hay tal. Aquí hay que revisar la redacción del objetivo general y la secuencia de los objetivos operacionales.

Es importante hacer notar que como la redacción de este objetivo, hay un buen número igual en el programa. Realmente este fue uno de los problemas más comunes en el análisis de la Base del programa, pues aunque didácticamente su estructura es buena (qué, cómo y para qué), los contenidos no facilitan el que los estudiantes adquieran un buen aprendizaje de la materia.

Unidad II. Conocimiento de la tierra como astro.

De 12 horas dosificadas inicialmente en el curso, después de la operatividad de la unidad, vemos que nuevamente se presenta la insuficiencia de dos horas clase, útiles en la evaluación y retroalimentación de los temas.

En cuanto a la desagregación del objetivo, la unidad encuentra tropiezos pues no hay una redacción correcta de estos y la secuencia de los objetivos específicos no coinciden con los contenidos que se piden en los objetivos particulares.

Unidad III. Estudio de la Estructura interna del Planeta.

Esta unidad es considerada la base temática del programa, de hecho es una de las que más peso tiene dentro de la dosificación programática del curso.

El objetivo general de la unidad pide "... que el estudiante comprenda el origen y evolución de la tierra, considerando las características de su estructura interna, eras geológicas, fuerzas tectónicas y de gradación, para reconocer el proceso de formación del relieve terrestre y los recursos minerales con que cuenta nuestro país".¹⁹

Si leemos con detenimiento el objetivos, observaremos que con el qué y el cómo no podemos llegar al para qué. En ningún momento se pide que se analicen los recursos minerales de México y se pretende que está sea la finalidad.

Hay que corregir la redacción de algunos objetivos, además de que la secuencia de los contenidos y sobre todo de el objetivo de la tectónica de placas que esta muy confuso.

La Carga horaria en esta unidad si fue muy insuficiente, de hecho se contemplaban 16 hrs. pero en realidad para cumplir con las estrategias y retroalimentar el tema, se necesitaron más de 22 hrs.

¹⁹ *Ibid.*, pág. 28.

Unida IV Estudio de la dinámica de las aguas oceánicas y continentales.

Esta es la unidad menos extensa del programa, prácticamente 10 hrs. de carga horaria, sin embargo faltaron 2 hrs. para cubrir con todos lo objetivos planeados y las estrategias establecidas.

Encontramos que la secuencia de contenidos y la claridad de objetivos no presenta mayor problema para ser trasmitidos por el profesor. Su objetivo general es congruente con la desagregación de los objetivos particulares y de los específicos.

Finalmente diremos que la unidad V correspondiente al estudio de la atmósfera, por falta de tiempo no se cubrió. En esta unidad se contemplaba una carga horaria de 16 hrs. que vienen a ser las horas faltantes para cubrir los objetivos de las unidades anteriores.

El no poder contemplar la unidad de la atmósfera dentro del curso, trae como consecuencia que más adelante Ecología encuentre fuertes deficiencias de parte de los alumnos, ya que la geografía y sobre todo la unidad de la atmósfera es un antecedente y enlace fundamental entre las dos materias.

El hecho de que esta unidad no haya sido posible evacuarla por falta de tiempo, lleva a que el programa encuentre deficiencias en su operatividad y por lo tanto se considere no apto para cubrir el objetivo que la institución se plantea al tomar en cuenta una asignatura en el plan de estudios.

3.4.3. Elementos de Instrumentación

El problema detectado en los elementos de instrumentación o estrategias didácticas a lo largo del programa, es que en ocasiones contemplan las actividades del profesor y en otras las del alumno pero no son consideradas ambos.

En las acciones que se implementaron para solucionar estos errores, estubo la especificación de estrategias para el maestro y para el alumno, el problema de esto fue que para cubrirlos y retroalimentar las acciones pedidas se necesitaba tiempo y en ocasiones no se podía llegar a la finalidad por esta carencia.

Entre los cambios más significativos abordados en las estrategias, fue el acuerdo del grupo para ya no considerar, en la unidad I, el hecho geográfico sino solamente mencionar los fenómenos físicos y humanos y, a su vez, considerar a la división de geografía biológica dentro de la humana.

El equipo en consenso determinó que el manejo de los términos hecho y fenómenos presentaban confusión a los alumnos por el uso que se daba en otras áreas como historia. Asimismo se creyó pertinente que sólo se realizaran dos divisiones de la

geografía, sin embargo esto último trajo muchas confusiones a los alumnos y por lo tanto, bajos resultados en los exámenes.

3.4.5. Evaluación del Impacto.

Se especificó en la fase de planeación que se llevarían a cabo los tres momentos de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, pero la única que se iba a considerar para la acreditación de la materia sería la última, de esta manera podríamos evaluar de manera imparcial el impacto del instrumento o examen realizado por el equipo de trabajo.

Cuando se aplicó la evaluación diagnóstica, se detectaron deficiencias en cuanto a los conocimientos de física y química que los alumnos deberían manejar para entender el curso de geografía. A través de cuestionarios se reforzaron estas deficiencias y se implementaron actividades para fortalecer la lectura y el uso del diccionario.

En la evaluación formativa, que es la que se realizó a lo largo del semestre, no se encontraron problemas en cuanto a los aprendizajes, el problema estuvo más relacionado con el poco tiempo destinado para cada una de ellas. A lo largo del curso se observaba que los alumnos aprendían mejor con las estrategias de la evaluación formativa pero a su vez el tiempo nos presionaba por lo que teníamos que sacrificar aprendizajes por número de conocimientos.

Los resultados de la evaluación sumativa los transcribiremos a continuación para poderlos analizar.

Evaluación del Impacto:

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN SUMATIVA

Unidad	No. de aprobados del examen.	No. de aprobados de la unidad.	Calificación promedio.	Problemas de aprendizaje detectados.
I	88.12%	88.12%	7.83	Identificación de las ciencias auxiliares y divisiones de la geografía física y humana.
II	58.25%	58.25%	6.20	Resumen de la teoría de la acreción y los

				movimientos de la tierra.
III	68.50%	68.50%	6.68	Se presentaron problemas en la estructuración de las estrategias de: estructura interna, rocas, eras geológicas, placas. faltó aplicación.
IV	87.04%	87.04%	7.34	Falta de explicación entre densidad, salinidad, temperatura y ciclo hidrológico del agua.
Promedio General	75.47%	75.47%	7.01	

Fuente: CB Dirección de Planeación Académica, CAFF.

PRINCIPALES CAUSAS DE REPROBACIÓN POR UNIDAD.

1. INCORPORACIÓN TARDÍA DE ALUMNOS AL GRUPO.
2. FALTA DE INTERÉS DE LOS ESTUDIANTES.
3. PRESIÓN DE TIEMPO PARA ABORDAR LOS TEMAS.
4. FALTA DE APOYO DE LAS EVALUACIONES FORMATIVAS.
5. APLICACIÓN DE EXÁMENES DESPUÉS DE VACACIONES.
6. AMPLITUD EXCESIVA DE LA INFORMACIÓN A VER EN UN OBJETIVO.
7. FALTA DE TIEMPO PARA RETROALIMENTAR LAS EVALUACIONES FORMATIVAS.
8. DIFÍCIL EL EXAMEN Y EN OCASIONES MUY CONFUSO.

Haber participado en el proyecto de Evaluación de Programas, ha sido una de las experiencias más importantes como docente en la institución del Colegio de Bachilleres. Acercarse al programa para su análisis por más de 50 horas de planeación y otras tantas de operatividad dejaron una riqueza de conocimientos y experiencias que van más allá de la práctica diaria o del quehacer docente como profesor.

Una de las grandes ventajas que permite nuestra labor de maestros, es poder experimentar tácticas, estrategias, modos y formas de alimentar nuestra actividad, por lo que no hay que perder la oportunidad de aprovechar el manantial de experiencias que nos proporciona el participar en cursos de esta naturaleza académica.-

Somos conscientes que los alumnos en ningún momento son conejillos de indias que podamos utilizar como experimento, sin embargo cada grupo, cada alumno, cada época, son situaciones diferentes, son aquí y ahora que nos invitan a seguimientos particulares. No es posible que años vengan y años vayan y nosotros sigamos con los mismo apuntes de 20 años atrás y con las mismas estrategias que usábamos antaño. Hay que actualizarnos, y comprometernos con lo que hacemos.

Finalmente diremos a manera de síntesis que:

-A partir de la nueva modalidad de "Construcción del Conocimiento", las estrategias de trabajo no propician la aplicación de los cinco momentos didácticos del Modelo Educativo del C.B, en el Programa de Geografía. Por otra parte, los temas deben ser abordados desde otra perspectiva, ya no es posible llegar a la clase y vaciar la información en los alumnos, por lo tanto hay que estar conscientes que el aprender bajo la óptica del Constructivismo implica un tratamiento diferente de todos los elementos que se conjugan el proceso educativo dentro del salón de clase, y esto lleva su tiempo.

-La principal preocupación a lo largo del curso de geografía fue la falta de tiempo para poder cubrir las cinco unidades contempladas en el programa, ya que sólo se alcanzan a cubrir las cuatro primeras.

-El programa de geografía difícilmente logra la integración del estudio de los fenómenos físicos, humanos y biológicos, desgajando la unidad de la nuestra disciplina

- En la estructura didáctica consideramos que los objetivos son claros y pertinentes en cuanto a lo que se pretende lograr con los alumnos, pero difícilmente se alcanza el para qué, que es la finalidad del tema. Esto es como introducir o motivar bien al alumno para que se interese por el tema, preparar buenas estrategias de trabajo que cubran el desarrollo de la clase, pero tener un mal cierre en este proceso que tan bien había iniciado, pues no hacemos significativos los aprendizajes.

- El enfoque de nuestra disciplina se pierde. Hay contenidos que son abordados con su relación e importancia del fenómenos físico para el hombre, pero hay otros que no alcanzan esta meta.

- Por la misma dinámica del proceso educativo que se da en el salón de clases, no se logra cubrir los objetivos de la unidad V que es la de la Atmósfera, por lo que el débito de horas clase viene siendo prácticamente de 16 hrs.

Sin embargo, pensaríamos que incrementando más horas o reduciendo la unidad II podríamos adecuar mejor el problema. Creemos que esa no es la solución, necesitamos un programa de geografía con contenidos más integrales que nos lleve a realizar ejercicios de reflexión y análisis que permitan al alumno observar los fenómenos en su conjunto y en sus relaciones.

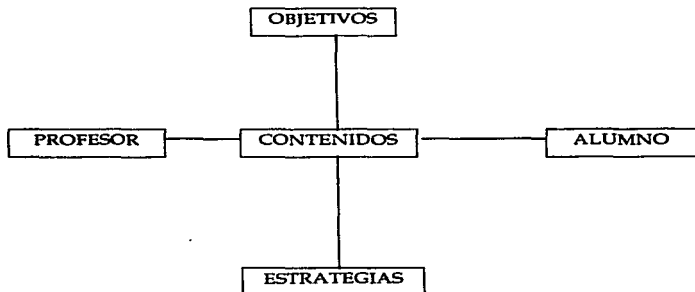
Una opción es la implementación de un curso de Geografía Humana en el 5º semestre de manera optativa, donde el alumno optara por estas materias de acuerdo a sus intereses profesionales, complementado así la formación de valores, actitudes positivas ante el medio y consciencia clara sobre el papel que juega la geografía en la posible solución de problemas.

CAPITULO IV. PERCEPCIÓN DEL DOCENTE Y DEL ALUMNO DEL COLEGIO DE BACHILLERES, CON RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA.

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje existen elementos didácticos fundamentales para llevar a cabo la labor educativa. La didáctica es la disciplina pedagógica que va abordar la problemática relativa a este proceso, ya que le preocupa conocer lo que sucede en el aula, explicar los diferentes fenómenos que emergen como producto de la relación maestro-alumno y de los alumnos entre sí, estudiar cómo y bajo qué condiciones ocurre el proceso de aprendizaje

Asimismo, le preocupa el problema de los contenidos, su estructuración y ordenación, la selección de técnicas y métodos para el aprendizaje de los alumnos, y la operación del trabajo en el aula .

De este modo, la didáctica va a manejar una estructura o plano fundamental dentro de todo este proceso. Los elementos que van a conformar el sistema o estructura son: el alumno, el docente, los contenidos, las estrategias y los objetivos¹ .



¹ Campos, Miguel, A. *La Estructura Didáctica*. pág. 1

Una estructura es un conjunto que al fin de cuentas funciona como una entidad real y diferente a la simple colección de elementos, es decir, un conjunto estructurado que recibe la influencia de condiciones externas, propias del sistema al que pertenece.

A lo largo de nuestra investigación hemos podido conocer de cerca la problemática que dentro del programa de geografía encierran los contenidos y su enfoque epistemológico, desde el punto de vista académico.

A su vez nos acercamos a nuestro principal instrumento de trabajo, el programa de geografía, elemento fundamental que contextualiza a ese eje educativo, ya que en él se conjugan la acción de alumno, profesor, contenidos, objetivos y estrategias dentro de un marco institucional.

Ahora toca el turno de analizar dos de los elementos fundamentales en nuestra estructura didáctica; alumno y profesor, pero bajo la óptica de la percepción que de la geografía tienen.

El instrumento a través del cual se realizará el análisis será el programa de la asignatura de geografía, ya que como mencionamos al inicio, en todo este proceso educativo lo que existe son sistemas, donde A incluye a B y a su vez B incluye elementos a,b,c ó d, etc.

Esto es, si los contenidos no son los apropiados, el profesor no puede transmitir su mensaje a los alumnos. Si las estrategias no van acorde con los objetivos, el alumno no aprende. Si los objetivos de los programas son incongruentes con las mismas aspiraciones de los alumnos, estos se bloquean y no aprenden, y por último si el alumno presenta deficiencias académicas de base o el profesor es malo, tampoco hay aprendizaje.

Luego entonces, vemos que en este sistema cualquier falla conlleva deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto es necesario precisar dónde se localizan los errores y tratar de coadyuvar a su solución.

A.- Aspectos generales que sustentan el diseño de la investigación.

El procedimiento seguido implicó una evaluación estadística de los elementos, que se fundamentan en la pedagogía experimental, por ser ésta una ciencia que plantea el problema de si los fenómenos educativos son mensurables o no.

La base de nuestro proyecto fue utilizar la Estadística muestral o inferencial en el sentido científico de registrar, analizar y expresar matemáticamente los hechos e investigar las relaciones que existen entre ellos.

La fuente de información considerada para el análisis de nuestra investigación, partió de un cuestionario realizado a docentes y alumnos de los 20 planteles del Colegio de Bachilleres distribuidos en la zona metropolitana del D.F.

El procedimiento utilizado en la investigación se basó en tres etapas: Planeación, Ejecución y Procesamiento de datos.

Primera etapa Planeación.

-El primer paso del objetivo fue fijar el problema que deseábamos investigar, en este caso fue:

Analizar cuantitativa y cualitativamente el programa de geografía del 4º semestre del CB, a través de la percepción que de ésta materia tienen los profesores que imparten la asignatura y alumnos de 5º semestre que recién culminaron el programa.

El segundo paso fue elegir la muestra representativa de nuestro universo o población a censar.

El Colegio de Bachilleres cuenta con 20 planteles distribuidos en la zona metropolitana del D.F. Su planta docente es de 2622 profesores de todas las asignaturas, pero sólo 4.1% corresponden a profesores que imparten la asignatura de geografía, es decir 110 docentes.² A su vez cuenta con 80,915 alumnos inscritos en los 20 planteles, de los cuales 8,801 cursan el quinto semestre dentro del sistema escolarizado que es aproximadamente el 12.8% del total de la población escolar.³

Se determinó por estadística muestral o inferencial, que nuestro universo en el caso de los alumnos fuera de 800 encuestas aplicadas en ambos turnos tratando de cubrir todos los planteles. Por errores de la aplicación del encuestador y del encuestado fueron anulados el 1.2% de nuestra muestra, ya que no tenían validez y objetividad, por lo que el universo quedó con 656 entrevistas de base.

En el caso de los profesores por ser un número menor se aplicaron 40 cuestionarios al azar a profesores de diferente turno y plantel del CB

-Tercer paso: Selección de técnicas. La selección de técnica para la realización de la investigación, fue el Cuestionario. Este instrumento nos sirvió para medir los conceptos y actitudes de los profesores y alumnos a través de sus respuestas.

Las preguntas fueron diseñadas de dos maneras; cerradas, cuando sólo existían dos o tres gamas de respuestas y abiertas, cuando necesitábamos conocer la opinión del encuestado y un espectro amplio de respuestas.

² CB, *Estadística Básica*, 96-A Dirección de Programación, Septiembre 1995. pág. 12

³ *Ibid.*, pág. 16.

Las preguntas elaboradas giraron en tres rubros o ejes temáticos; características generales del docente para descubrir su perfil profesional, formación didáctica y formación disciplinaria. En cuanto a los alumnos también se investigó su perfil académico, la percepción acerca del qué, cómo y para qué de la enseñanza de la geografía (formación didáctica), y la forma en que la asimilaron (formación disciplinaria).

Segunda Etapa. Ejecución.

El trabajo de campo o aplicación de las encuestas, se llevó a cabo en dos momentos; el primero fue levantar la encuesta con los alumnos de 5º semestre, por lo que se aplicó al inicio del ciclo escolar 96-A, es decir con los alumnos que apenas habían terminado el curso de geografía. Se determinó aplicar 60 encuestas por plantel; 30 en el turno matutino y 30 en el turno vespertino.

Con los profesores se aprovecharon los cursos intersemestrales que imparte la institución para poder aplicar los cuestionarios .

El instrumento que resolvieron los docentes, se conformó de 20 reactivos que en los anexos podemos revisar y aunque no fue del todo idóneo⁴, si nos arrojó información valiosa y útil para cubrir nuestro objetivo.

Tercera etapa: Procesamiento de datos.

Aquí entraremos en materia en cuanto al análisis de los datos obtenidos a lo largo de la encuesta, tratando de ser lo más objetivos al interpretar la información, no obstante nos auxiliaremos de la experiencia que nos ha dejado el trabajar durante 10 años en la institución.

4.1 Análisis del perfil del docente de la asignatura de geografía.

Como mencionamos al inicio del capítulo, el docente resulta ser una pieza invaluable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desempeña la comunicación más directa con el sujeto en situación de aprendizaje, no sólo por facilitar su conocimiento sobre una disciplina, sino también por coadyuvar en su formación como individuo.

A esta condición de comunicador en la educación se pueden sumar otras que tienen relevancia paralela entre las que se destacan; la enseñanza de los conocimientos básicos del programa de la asignatura, la formación de aptitudes y actitudes en el

⁴ Siempre en la aplicación de una encuesta o cuestionario, los factores que inciden para su resolución son muchos: tiempo, disposición, cansancio por parte del encuestado. Nuestro cuestionario era de 20 preguntas abiertas y cerradas, por lo que el tiempo de registro para contestarlo era de 15 min., que en ocasiones los docentes no tenían, esto nos arrojó respuestas muy breves o poco objetivas.

alumno, la orientación profesional, rasgos de la personalidad y reconocimiento del papel que desempeña en la comunidad.

La institución educativa donde realiza sus actividades hacen descansar en el docente la responsabilidad de cumplir con las funciones académicas que delega el Estado, así como de los principios que sustentan la misma institución.

Para definir más de cerca las características del perfil profesional del profesor, fue necesario partir del conocimiento que las encuestas nos arrojaron, para ello indagamos la siguiente información: edad, sexo escolaridad, antigüedad, categorías académicas, grado escolar, etc.

Todas las características de tipo individual o colectivo que se manifiestan en un grupo, afectan de un modo directo a la labor educativa. Así, por ejemplo la personalidad del docente y la de los alumnos influirán o jugarán un papel condicionante en el logro de los objetivos ya que existe una relación directa entre la personalidad del sujeto y la tarea misma que realiza. Si no hay entre ambas una adecuación suficiente, no se lograrán las finalidades.

Ahora bien, para la realización de nuestro estudio y partiendo de la personalidad académica del docente, analizaremos su formación didáctica y disciplinaria que del programa de geografía tienen, para establecer la percepción de la enseñanza de nuestra disciplina que presentan los profesores que imparten la asignatura.

4.1.1. Datos generales.

La planta docente del CB en la zona metropolitana, está constituida por 2622 profesores, sólo el 4.1% de la base corresponde a docentes del área de geografía, es decir, aproximadamente 90 profesores.⁵

El universo de la muestra fue aplicada al 47.0% del total de los profesores que imparten la asignatura en el plantel. Las variables independientes que sirvieron de marco de referencia para la graficación de nuestros resultados, fueron dados a partir del perfil profesional del docente que imparte la materia, en donde encontramos geógrafos y geólogos.

⁵ Colegio de Bachilleres. Estadística Básica, 95-B, Dirección de Programación. Septiembre 96. pág. 15

4.1.1.1. Especialidad.

Durante 20 años desde la formación del CB en 1974, la asignatura que se impartió a los alumnos fue la de Ciencias de la Tierra, materia que permita integrar en el perfil docente a todos los estudiosos del área de las Ciencias de la Tierra.

Desde el inicio de esta institución, quienes ocuparon el mayor número de plazas fueron los geógrafos seguidos por geólogos pero en menor proporción.

En la encuesta que se realizó, encontramos que de los 39 cuestionarios aplicados, 28 corresponden a especialistas en geografía, o sea el 71.7% y 11 cuestionarios son de ingenieros geólogos, es decir, el 28.2%.

Este fenómeno no es raro si tomamos en cuenta que para nosotros los geógrafos la docencia es una especialidad más en la formación profesional de la carrera. Incluso sabemos que una de las principales ocupaciones de los geógrafos al egresar de la carrera es la práctica de la docencia, actividad que a la vuelta de los años se convierte en nuestro principal *modus vivendi*.

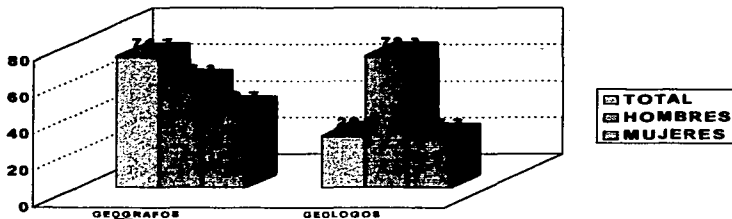
Para los ingenieros geólogos la situación es diferente, en ellos su formación profesional les permite trabajar y tener acceso a una gama más amplia de oportunidades laborales en instituciones o empresas de carácter científico, muy distantes de la docencia.

En la gráfica que a continuación presentamos, se observa la preponderancia de los geógrafos sobre los geólogos en la institución, prácticamente por cada dos o tres geógrafos existe un geólogo.

Otro dato importante, es el predominio de los hombres sobre las mujeres en las actividades educativas, con los geógrafos la diferencia es menor, 57.3% hombres sobre 42.7% de mujeres, este dato es curioso, ya que a título personal y por nuestra experiencia, consideramos que por las características de la profesión, existen más mujeres que hombres en la actividad docente.

En el caso de los geólogos el porcentaje de mujeres es de 24.7% contra 72.3% de hombres. Este fenómeno se entiende más, pues de hecho la mujeres representan un porcentaje todavía muy bajo en la carrera.

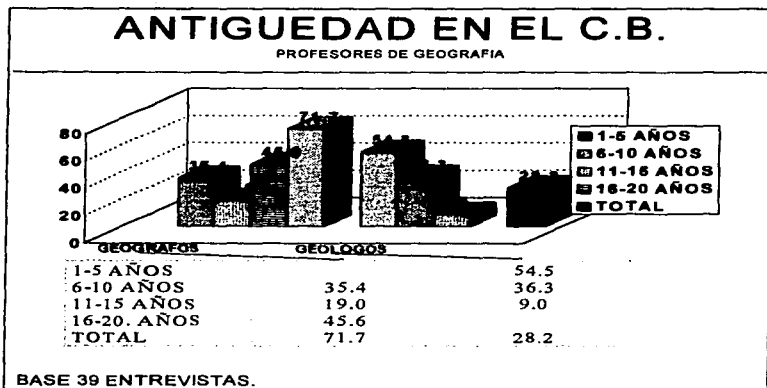
FORMACION PROFESIONAL ESPECIALIDAD



TOTAL	71.7	28.2
HOMBRES	57.3	72.3
MUJERES	42.7	24.7

BASE 39 ENTREVISTAS

4.1.1.2. Antigüedad en el Colegio de Bachilleres.



En la gráfica podemos observar que el 45.6% de geógrafos, manifiestan tener una antigüedad mayor de 15 años, a su vez el número de horas reportadas por estos profesores es de 28, que es lo que se considera de tiempo completo en la institución. El 35.4% restante contestó que tenían de 5 a 10 años de antigüedad con una carga horaria de entre 8 y 20 horas.

La conjunción de antigüedad y horas comprometidas en la labor docente nos muestra, aunque sea en términos generales, que un buen porcentaje de los profesores han hecho de su trabajo en la docencia la actividad profesional fundamental de sus vidas, porque incluso algunos hacen alusión a dar clases en otras instituciones educativas. Por lo tanto, hablamos de una proporción de profesorado antiguo, casi el 50%, que por las respuestas del cuestionario, cuentan con la basificación en sus grupos.

Por su parte, los geólogos representan un personal con mayor tránsito en la institución, primero porque son más jóvenes y segundo, por que para ellos la docencia un escalón temporal mientras encuentran una oportunidad en alguna empresas o institución que requiera de sus servicios como especialistas.

En la encuesta, solo un geólogo reporto una antigüedad mayor a los 10 años, la mayoría, o sea el 54.5% nos habló de una antigüedad aproximada de 5 años. Esto trae como consecuencia que la carga horaria de estos profesores sea mucho menor a la de los geógrafos.

4.1.1.3. Escolaridad.

Formado el Colegio de Bachilleres en 1974 la planta docente se conformó de profesores recién egresados del Colegio de Geografía. La mayoría de ellos no eran titulados e incluso algunos no habían culminado en su 100% la carrera, sin embargo, así se les otorgaron los grupos por las mismas necesidades de la institución.

A partir del crecimiento y solicitudes de estudiantes para cursar el nivel medio superior, la demanda de docentes se hizo mayor. El Colegio en ese momento se preocupó más de satisfacer sus necesidades cuantitativas que cualitativas, no importando que los profesores no hubieran culminado la carrera.

Con el programa para la Modernización Educativa del presidente Salinas (1989-1994), el Colegio de Bachilleres se ve en la necesidad de no permitir el ingreso a docentes no titulados y de capacitar mejor a su profesorado ya existente. Así en 1990 se fijan a partir de este programa las siguientes metas:

-Convenir en programas de formación y actualización de profesores de las instituciones que imparten el bachillerato propedéutico.

-Promover la iniciación de un programa de titulación del personal docente de educación media superior*

De esta manera, el CB implementa el programa de apoyo a la titulación, con el propósito de fomentar la superación académica de sus docentes, además de promover en la comunidad ya titulada incentivos económicos que van de un salario mínimo a cinco, a quienes llenarán una serie de requisitos académicos.

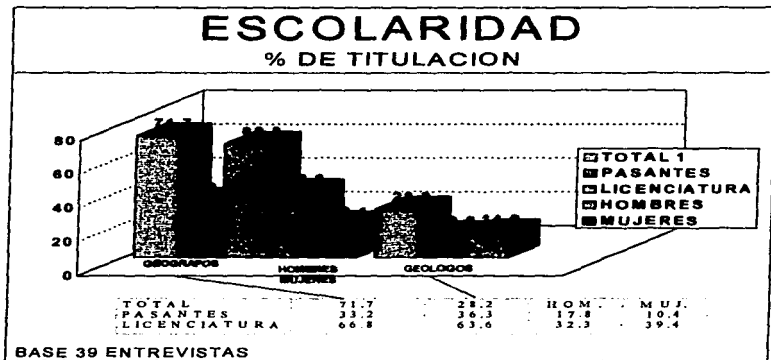
No obstante estos esfuerzos por abatir el número de profesores no titulados, los avances distan mucho de tener mejores resultados, por lo que cada semestre la convocatoria esta abierta.

En la gráfica observamos que el 71.7% de los profesores encuestados son geógrafos y el 28.2% son geólogos. Del total de geógrafos el 66.8% manifestó se titulado

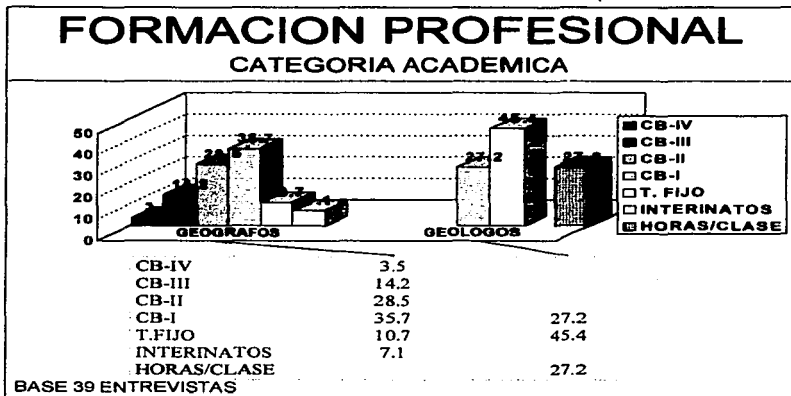
* Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, Poder Ejecutivo Federal, 1989. pág. 122.

y de los geólogos el 63.6%, estos es, que pese a que la planta de geógrafos supera en mucho a los geólogos, el porcentaje de titulación es similar.

Interpretando los datos nos inclinamos a pensar que como la comunidad de geólogos es más joven y movable en la institución, coincide con la nueva política del Colegio, respecto a no permitir ingresar a la planta a profesores no titulados. Ahora bien, otro dato interesante es el hecho de que si sumamos el número de titulados por sexo el porcentaje entre hombres (50.1%) y de mujeres (49.8%) es muy similar.



4.1.1.4. Categoría académica



En el CB existen cuatro categorías académicas; CBI, CBII, CBIII y CBIV, cada una de ellas posee una serie de requisitos a cubrir, pero para ello es obligatorio ser profesor definitivo, de otra manera los docentes sólo pueden optar por cubrir horas, interinatos y tiempo fijo.

La categoría CBI, se obtiene cuando se es profesor definitivo y se tiene antigüedad en los grupos escolares, la CBII se alcanza cuando se es titulado y como complemento se presenta un examen de conocimientos disciplinarios y didácticos del programa que maneja.

En la categoría CBIII participan quienes demuestran el dominio del plan y de los programas de estudio mediante la presentación de un trabajo escrito que integre un análisis del área de conocimientos en relación a la asignatura de su materia, y la CBIV se obtiene cuando los profesores presentan un escrito del análisis que integre la relación de intenciones, enfoques y contenidos de su programa vigente, precisando su

contribución al logro del perfil del egresado, además de presentar una propuesta de trabajo académico sistemático y de alto impacto para los alumnos.⁷

En la gráfica observamos que quien cuenta con mejores categorías son los geógrafos a diferencia de los geólogos, sólo un geógrafo al parecer cubre las expectativas para optar por la categoría CBIV. Entre la CBI y CBII encontramos ubicados al 64.2% de geógrafos, en la CBIII hay 14.2% de geógrafos.

Un dato que no se plasmó en la gráfica, pero que consideramos interesante mencionarlo, es que el 14.2 % de geógrafos de categoría CBIII son mujeres, la mayoría de los hombres los encontramos en la CBI y la CBII.

Los geólogos a su vez, reportaron el 72.5% no contar con categoría alguna por su poca antigüedad, sólo el 27.2% con más de 5 años de antigüedad manifestaron tener la categoría CBI.

4.1.2 Formación Didáctica de los Docentes de Geografía

Es para toda institución educativa a nivel medio superior una preocupación constante capacitar a su profesorado en cuestiones didácticas ya que la mayoría de ellos cuentan con los conocimientos disciplinarios pero no con una preparación didáctica y mucho menos con vocación hacia la docencia.

Al respecto la UAM-X en coordinación con el CB desde 1993 imparte cursos en sus centros educativos a fin de preparar mejor a los profesores de educación media superior del CB Y no conforme con esto poseen un proyecto de crear una maestría en educación media superior para formar profesionales en este nivel y atacar un problema de tal magnitud que aqueja a todo el país.⁸

Con el nuevo Modelo Educativo del CB, el docente debe cubrir una serie de requisitos académicos que van más allá del compromiso de transmitir conocimientos, ahora el reto es fomentar que el alumno tenga un aprendizaje significativo y más reflexivo, pero el profesor al que igual que los estudiantes, es un sujeto inacabado que en su acción requiere de metodologías para el diseño de programas que mejoren su quehacer docente, además de estrategias e instrumentos que le faciliten su labor y lleven al alumno a un mejor aprovechamiento escolar.

En el desarrollo de una práctica educativa de excelencia, el personal académico tiene un papel preponderante; es por ello que entre las características que rigen su labor encontramos las siguientes:

⁷ Colegio de Bachilleres, *Gaceta Bachilleres No. Especial*, año XXI, IX época 27 de junio de 1996.

⁸ UAM-X, *Revista Reencuentro, Análisis de problemas universitarios*, Número 8, mayo 1993, pág. 20

-“La comprensión amplia de los fundamentos normativos, filosóficos y metodológicos que sustentan el Colegio y que orientan la práctica educativa.

-El conocimiento y manejo de las teorías, conceptos y evolución del campo de conocimiento, objeto de su función académica.

-El dominio e integración de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos que requiere para la planeación, desarrollo y evaluación cotidiana de las actividades inherentes a su función.

Y el reconocimiento de los alcances que su actividad formativa tiene en el desarrollo actual y futuro del estudiante y de sí mismo”.

Precisar estas finalidades es muy importante, porque a través del siguiente sondeo buscaremos aclarar si el perfil didáctico y disciplinario de los profesores de la asignatura de geografía corresponde a las características de académico que la institución busca tener en sus filas.

4.1.2.1 Años de experiencia dentro de la docencia.

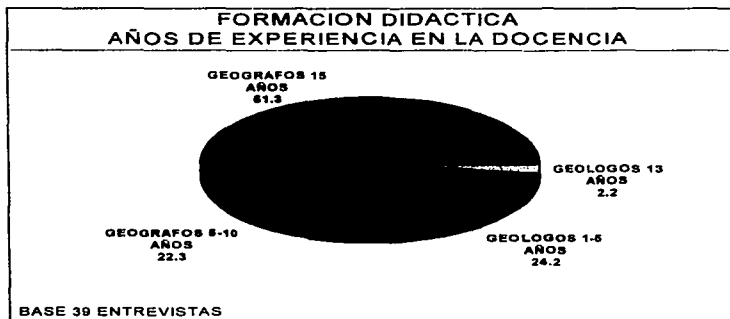
Con la serie de gráficas anteriores nos pudimos dar cuenta que los geógrafos a diferencia de los geólogos es un personal con más antigüedad, carga horaria y categorías académicas que los geólogos. Esto de hecho va a estar ligado directamente con las siguientes gráficas relacionadas a la formación didáctica de los maestros.

Como consecuencia de ello, encontramos que el 51.3% de los geógrafos cuentan con 15 años de experiencia docente y el 22.3% sólo entre 5 y 10 años en esta actividad.

Con los geólogos es obvio que su experiencia es mucho menor, ya que han manifestado, entre 1 y 5 años el 24.2% y sólo un profesor menciona tener 13 años de experiencia.

* Colegio de Bachilleres. *Modelo Educativo*, págs. 40-41.

Por otro lado, gran número de los geógrafos reportaron trabajar en otra institución pero dentro de la misma actividad docente. A su vez los geólogos, resultaron ser más joven en la docencia y con menos años de impartir clase, inclusive para algunos de ellos resultaba su primer actividad profesional después de egresar de la carrera.



4.1.2.2. Cursos de Actualización didáctica.

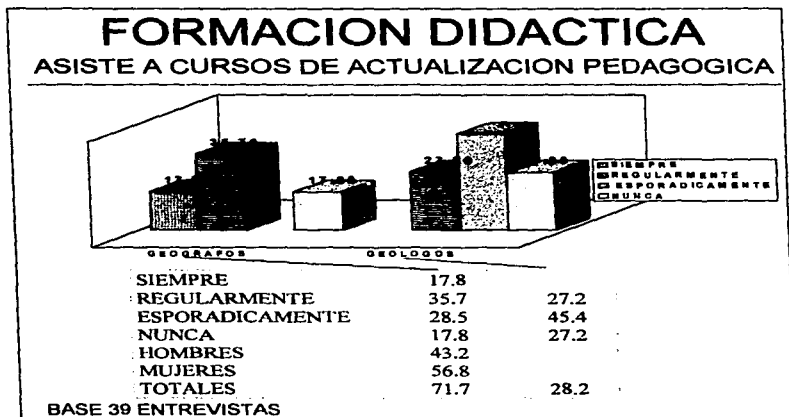
El CB a través de la Dirección de Planeación Académica y del Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP), imparte cada intersemestre (febrero y julio) eventos de formación pedagógica, eventos de actualización de contenidos, eventos de operación didáctica e instrumental de los programas y formación y actualización en áreas específicas.

Aproximadamente y según las estadísticas de la institución, en 1995 asistieron 1,286 profesores o sea el 49 % de la planta total de docentes del CB a este tipo de cursos. Hay que hacer hincapié que para optar por categorías e incentivos es necesario presentar un mínimo de 50 horas curso actualizadas.

De geógrafos y geólogos que imparten la asignatura en el CB, el sondeo nos arroja que el 35.7% de geógrafos asisten regularmente a los cursos y el 28.5% esporádicamente, sólo el 17.6% manifestaron que siempre asistían, porcentaje similar a los que mencionaron que nunca se presentaban en los cursos de actualización pedagógica.

En el ámbito de los geólogos se nota menor participación, sólo el 45.4%, es decir, cinco profesores asisten de manera regular, el 27.2% esporádicamente y otro 27.2% declaró que no les gustan los cursos.

Un dato interesante es que la participación de las mujeres es mayor que la de los hombres, 68.3% de mujeres contra el 31.7% de hombres. A título personal diremos que las mujeres se inclinan más a la docencia por ser una actividad que les permite, primero laborar en algo ligado con su carrera y segundo no descuidar sus labores en la casa y con los hijos. No obstante, los resultados de la encuesta denotan una gran participación en el Colegio.



Ahora bien, la institución cada vez imparte más número de cursos del área de formación pedagógica y disciplinaria para motivar a los docentes a tomar estos eventos y así superarse y actualizarse académicamente.

Entre los eventos de formación pedagógica encontramos los siguientes: ¹⁰

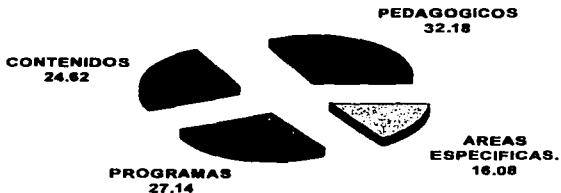
NOMBRE DEL EVENTO	NUMERO DE EVENTOS	NUMERO ASISTENTES.	DE
Construcción del conocimiento en el ámbito escolar.	10	205	
Habilidades y Actitudes en la docencia	11	223	
Adolescencia	9	200	
Adolescencia y Creatividad	5	126	
Aprendizaje Estratégico	3	70	
Cultura y Práctica Educativa	2	25	
Lectura Experta	3	87	
Habilidades del pensamiento y su importancia	1	18	
Microcomputadoras y sistemas operativo MS-DOS	5	40	
Introducción a las Microcomputadoras	1	15	
Sistema Operativo MS-DOS.	3	35	
Evaluación del proceso de aprendizaje-enseñanza	6	122	
Construcción de instrumentos de evaluación	2	20	
Formación de Instructores del taller Cultura y Educación.	1	25	
Formación del taller Lectura Experta.	1	39	
Formación de instructores del taller de Evapro.	1	36	
TOTAL	64	1,286	

¹⁰ Ibid., pág. 152

FORMACION DIDACTICA

CURSOS QUE EL CB IMPARTE

EVENTOS DE FORMACION Y ACTUALIZACION



BASE 39 ENTREVISTAS

Este es el porcentaje de asistencia del personal de profesores a los cursos de actualización pedagógica que imparte cada semestre el CBEn el área de contenidos los cursos son manejados como Talleres de actualización de contenidos para cada una de las asignaturas que se imparten en la institución.

En el área de programas, existen los Talleres de Operación de Programas (TOP), donde se realiza la evaluación de cada programa, como el caso del EvaPro de Geografía. En las áreas específicas se llevan a cabo cursos para Orientadores y por último el área pedagógica se imparten cursos para el personal en general (cuadro anterior), de los cuales el que mayor demanda es el correspondiente a "Construcción del Conocimiento en el ámbito escolar", por ser requisito de la institución el tomarlo, ya que ahí se plasma la esencia de los componentes didácticos del Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.

Sin embargo, cabe hacer mención que el Colegio de Bachilleres en estos momentos exige a los profesores cubrir un mínimo 50 horas de curso por cada año escolar para que se les otorgue los estímulos económicos correspondientes.

4.1.2.3 Vocación por la docencia.

¿Considera Ud. si la docencia es una actividad gratificante.?

Cuando hablamos de vocación, estamos considerando una aptitud especial para realizar una profesión o carrera y es diferente a la actitud, ya que es la atracción que el individuo siente por una determinada forma de actividad para la cual puede ser apto o no puede serlo.¹¹

Considerando lo anterior elegimos indagar que tanta vocación pueden tener los profesores que imparten la asignatura de geografía en la institución, a lo cual nos respondieron lo siguiente:

El 53.5% de geógrafos respondió que si, el 28.5% contestó que a veces. y el 17.8% que no. Entre los geólogos el 36.3% dijo que si era gratificante, el 45.4% que no y el 18.1% que a veces.

Para los geógrafos, nuevamente, la actividad les resulta más gratificante que para los geólogos, y esto es un dato que aparentemente puede ser intrascendente pero que si lo analizamos de fondo y con los alcances que pueda tener, ya no es tan simple.

La docencia es una actividad considerada para muchos como ingrata, para otros como loable, es una labor que de entrada debe realizarse con gusto, con ganas y por que no decirlo con amor, cada clase, cada sesión los profesores debemos iniciar la actividad con interés y motivación, ya que si llegamos agotados y enojados los alumnos al momento lo perciben.

A decir de René Hubert,¹² las cualidades del profesor deben ser innatas y aptitudinales, las primeras se conforman por una vocación pedagógica que toma en cuenta: amor a los alumnos, creencia en la escala de valores, consciencia y responsabilidad. Las segundas se refieren a: integridad física y mental del profesor, cualidades éticas, condiciones de eficacia, etc.

A partir de estos criterios, juzguemos si es o no necesario contar con vocación para la actividad docente.

Dentro de la misma pregunta se pidió a los profesores manifestaran si la docencia les agradaba y cuales eran los motivos, a los que respondieron los siguiente:

- Si, por la ayuda que daban a los alumnos en su formación.
- La relación humana que se establecía entre ellos y los alumnos.

¹¹ Cfr. Abbagnano Nicola. *Diccionario de Filosofía*, pág. 1170

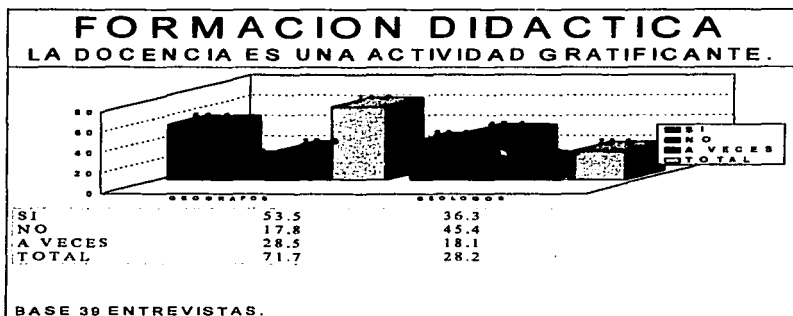
¹² Cfr. *Enciclopedia Técnica de la Educación*, vol I. pág. 66.

-Por el hecho de poder transmitir conocimientos e influir positivamente en los educandos.

-No, porque consideran que los sueldos son muy bajos.

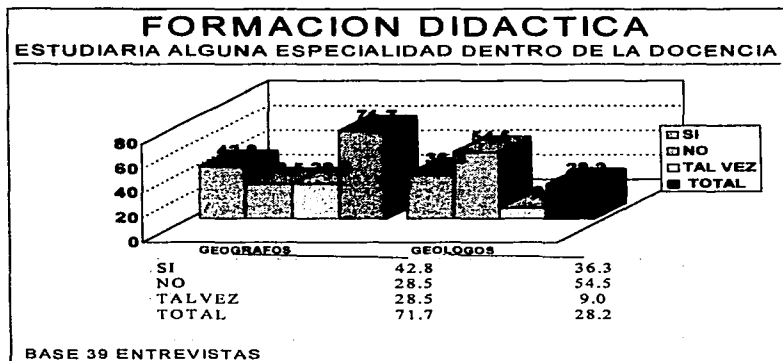
-No, porque su estancia en la docencia era una situación fortuita.

-No, porque su vocación a la profesión es muy poca o nula.



Podemos concluir diciendo, que los geógrafos presentan mayor inclinación por la docencia que los geólogos y esto habla de su vocación, pues como mencionamos al principio, es de mayor valor contar con actitudes positivas ante la profesión, que en este caso es la docencia, que con elevadas aptitudes y no entregarnos a la actividad.

4.1.2.4 Estudiaría alguna especialidad relacionada con la docencia.



El 42.8% de los geógrafos contestaron que sí, el 28.5% manifestó que no. De los geólogos el 54.5% dijo que no, el 36.3 % que sí y el 9.0% que tal vez.

En la gráfica vemos una situación que a lo largo del análisis se ha presentado, y es la constante entre los geógrafos por inclinarse más a la docencia que los geólogos. Probablemente la antigüedad dentro de la actividad vaya haciendo que el interés por la actividad docente aumente o también la asistencia a los cursos de capacitación que ayudan al profesor a motivarlo y actualizarlo pedagógicamente en su labor.

Aparentemente para muchos profesionistas que trabajan dando clases, la docencia sea una actividad que dentro de la gama de trabajos que pueden realizar no exiga el esfuerzo intelectual que otros con mayor número de retos. Sin embargo, el hecho de que nuestra labor no sea supervizada directamente o no halla un control de calidad que nos indique si estamos realizando un trabajo de excelencia, no quiere decir que lo hagamos al vapor.

Hay que estar conscientes que formamos gente, que producimos individuos para incorporar a una sociedad, jóvenes que en mucho o poco nos recriminarán más adelante por no haberles formado intelectual y emocionalmente bien. Estamos conscientes que la educación es una actividad social donde inciden muchos factores que

alteran o modifican este proceso, pero también responsabilicemonos del porcentaje que nos corresponde como profesores.

Dentro de la docencia nuestra responsabilidad es estar puntual y no faltar, así como entregar el reporte de las calificaciones al plantel, pero hasta ahí, nadie supervisa directamente nuestro trabajo o nuestro esfuerzo, luego entonces, da cabida a mucho profesionista que por circunstancias variadas no pueden colocarse en otro lado y por lo tanto deciden dar clases, pero si es así, porque no tomar este quehacer como un trabajo profesional que requiere de todo nuestro interés.

4.1.2.5. El plantel cuenta con los recursos necesarios para el desarrollo de su tarea educativa.

El CB es una institución dependiente de la SEP, con el tiempo ha ido consolidando su renombre y su importancia en la formación de educandos a nivel medio superior y aunque el presupuesto ha mejorado mucho no es suficiente para cubrir las necesidades de cada plantel.

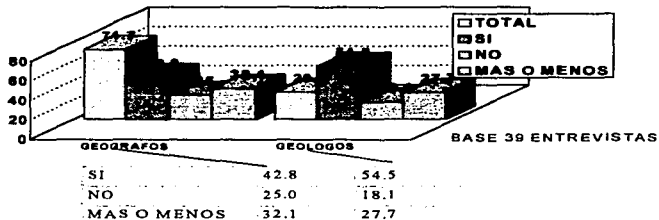
Por ejemplo, en los años ochentas al menos los cinco primeros planteles del CB, contaban con un camión para la realización de prácticas de campo de las disciplinas que así lo requerían. Sin embargo, por varios motivos, y entre ellos, el presupuesto ya no fue posible su mantenimiento, reduciendo las posibilidades de los profesores para retroalimentar fuera del salón de clases el aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, la asignatura de geografía no requiere de una infraestructura específica de laboratorios como la Biología o la Química para desarrollar su programa, pero si necesita al menos de una mapoteca o un stand donde guardar materiales didácticos y una videoteca que apoyen los contenidos de la materia.

Por esto la siguiente pregunta del cuestionario estuvo dirigida a conocer los recursos didácticos con los que cuenta el profesor en su plantel.

FORMACION DIDACTICA

EL PLANTEL CUENTA CON RECURSOS DIDACTICOS

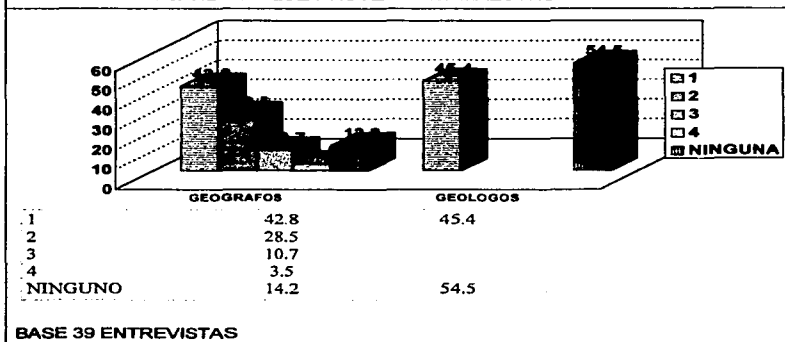


Prácticamente el 50% de geógrafos y geólogos reportaron que su plantel si cuenta con recursos didácticos que auxilien su activada, claro hablamos de recursos que están al alcance de los docentes. Sin embargo, adelante les preguntamos que tipo de recursos eran los que su plantel poseía, a lo que nos respondieron: que contaban con mapas y video para proyectar películas relacionadas con los temas de la clase. Ahora bien, que uso se le da a este material didáctico, sabemos que los mapas son los instrumentos vitales del docente de geografía, pero y la video ¿ se utilizal, veamos que nos contestaron los profesores.

El 50% de los profesores de la asignatura, acotaron que sólo un video proyecta por semestre y eso si el tiempo se los permite, otro 10.7% mencionan que aprovechan el recurso y lo utilizan por lo menos con tres videos.

PARTICIPACION ACADEMICA DEL PROFESOR

NUMERO DE VIDEOS QUE PROYECTA EL MAESTRO EN EL SEMESTRE



No hay que olvidar que dentro del aprendizaje, los especialistas han determinado que una imagen dice más que muchas palabras y realmente los videos que actualmente existen sobre los temas de la tierra son excepcionalmente útiles y didácticos y en ocasiones mucho más explícitos que el mismo profesor, es decir, que para los alumnos les resulta de más interés sentarse a ver una película o video sobre tantos temas de la naturaleza y de la tierra, que estar escuchando al profesor y en la inteligencia que éste puede tener más impacto para el joven que una sesión en el salón de clases.

¿Realiza prácticas de campo?



Las prácticas de campo en el área de geografía son parte esencial del programa, no son obligatorias, pero todo geógrafo sabe la importancia cognoscitiva, afectiva e inclusive física que tienen estos eventos para los alumnos.

Cuando los alumnos saben que el curso toma en cuenta prácticas de campo su interés por la materia aumenta, claro para ellos, esto es sinónimo de excursión, pero, como ya mencionamos, dentro del programa las actividades de campo juegan un papel muy importante en la formación de los alumnos. Ellos de hecho difícilmente tiene un contacto guiado y dirigido de la naturaleza, cuando llegan a salir en grupo en todo se fijan menos en el escenario geográfico que enmarca sus diversiones, entonces por qué no interesarlos y demostrarles que toda actividad humana se desarrolla en un contexto geográfico.

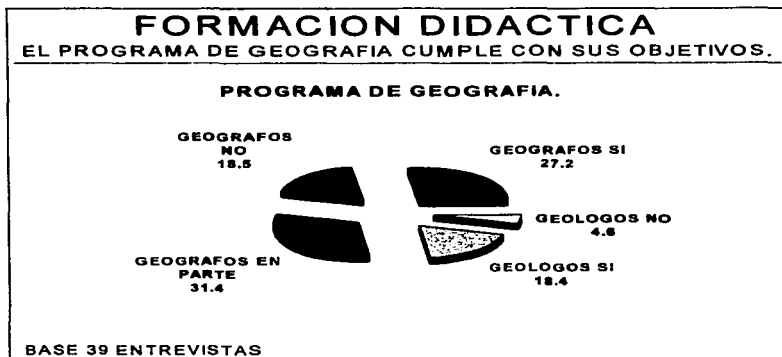
Tiempo después nos hemos encontrado alumnos que recuerdan nuestra asignatura a través del trabajo realizado en las prácticas de campo.

En las respuestas de la encuesta, encontramos que el 61.51% de los profesores de geografía realizan prácticas conscientes de la importancia de estas actividades, pero el 38.41% restante no toman en cuenta las prácticas en su curso.

Claro está, que también es entendible el que los profesores argumentean que es un riesgo salir con adolescentes o que no hay viáticos para los docentes que motiven las actividades extraclase.

4.1.25. Considera que el programa de geografía en su estructura didáctica cumple con su objetivo.

En el capítulo anterior, tuvimos la oportunidad de conocer de cerca las características estructurales del programa de geografía, tanto en su enfoque didáctico como disciplinario. Mencionamos que los alcances, la secuencia y la desagregación eran elementos que se consideraban importantes en el manejo de un programa, por lo tanto al seguir este enfoque preguntamos a los docentes si el curso de geografía era congruente con lo que pedía en sus objetivos.



Las respuestas de los docentes fueron las siguientes: 27.2% respondieron que sí, el 18.5% que no y el 31.4% que en algunas unidades si era completo y en otras de manera difícil se cumplían, estas fueron las respuestas de los geógrafos. Por su parte los geólogos el 18.4% manifestaron que el programa si cumplía con su objetivo y sólo el 4.6% que no.

En el curso de Evapro, se pudo comprobar a través de un análisis exhaustivo de 50 horas que el programa de geografía no cumplía con su objetivo, que el tiempo era insuficiente para dejar los temas que pedía bien cimentados, entonces qué pasa con ese 45.6% que consideran que el programa si funciona .

No queremos generalizar, pero lo cierto es que muchos docentes desconocen de fondo y en ocasiones hasta de forma el programa de estudios de la asignatura que imparten. Conscientes estamos que un análisis lleva tiempo y esfuerzo, además de la dirección de un experto, pero es compromiso de nosotros buscar las vías o canales que nos orienten hacia un acercamiento mayor con nuestro instrumento de trabajo.

4.1.3 Formación disciplinaria del docente de geografía.

Dicen los teóricos de la educación que de los elementos de una estructura didáctica, uno de los más descuidados es el referente a los contenidos disciplinarios del programa. Incluso es difícil encontrar que las instituciones escolares promuevan cursos sobre el análisis misma de la disciplina que se enseña, pues éstas son tomadas como algo dado, cuya estructura es estática

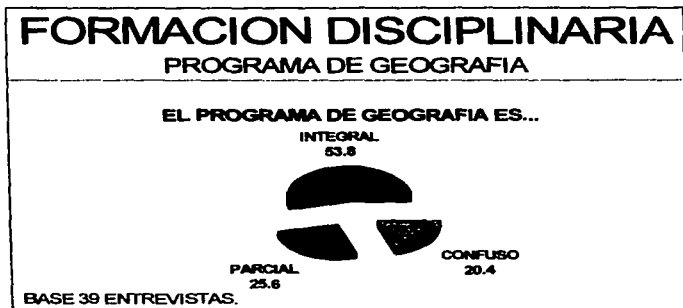
Sin embargo en el capítulo primero ya tuvimos la oportunidad de acercarnos más a la problemática particular de nuestra disciplina, que no conforme con los obstáculos propios de toda ciencia, presenta confusión en su enfoque.

Las siguientes preguntas van encaminadas a dilucidar el sentido y percepción que de la geografía tiene los docentes, desde el punto de vista epistemológico, ya que de ahí se determinará la concepción que los alumnos tengan de nuestra ciencia, incluso el gusto por ella y el compromiso con su entorno inmediato.

Cuando un profesor imparte una clase, aún sin saberlo, dispone tanto de una concepción de enseñanza-aprendizaje como de la disciplina a desarrollar, esto determinará la orientación que tenga su práctica educativa.

Por lo tanto, a continuación analizaremos si entre geógrafos y geólogos existe alguna diferencia en la concepción que a la disciplina geografía se le de, al momento de transmitirla en clase.

4.1.3.1 Cómo son los contenidos del programa de geografía.



El 53.8% de los profesores de geografía respondieron que era integral y el 25.6% parcial al enfocar y darle mayor importancia a una parte del estudio de la geografía, otro 20.4% contestó que era confuso.

Esta pregunta va muy ligada con lo que mencionamos anteriormente, la manera en que los profesores conciben a la geografía, depende de su formación profesional. Prácticamente, más de la mitad afirma que dicho programa es integral, esto significa, que para los profesores de geología y parte de los geógrafos, un curso de geografía física es suficiente para que el alumno pueda entender que la geografía estudia los fenómenos físicos y humanos.

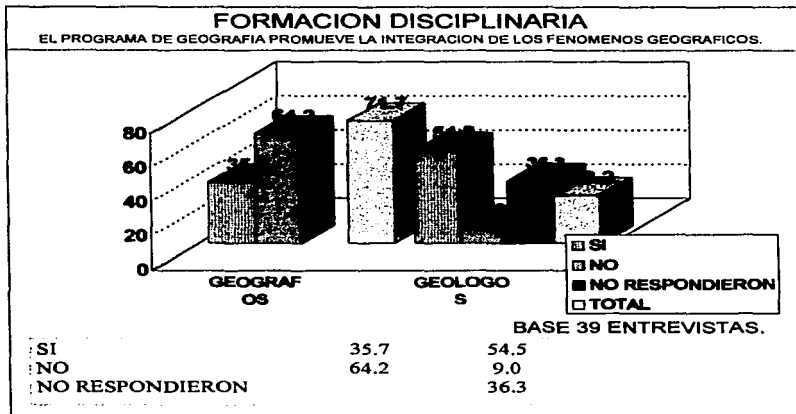
Si tomamos en cuenta nuestras experiencias en el curso de Evapro y comparamos los resultados con las respuestas de nuestra encuesta levantada a 39 profesores, notamos que la mayoría si no es que todos los del curso de Evapro, se inclinaron por opinar que con este programa de geografía la visión de nuestra ciencia no es integral, sino parcial y atomizada, incluso hasta confusa.

Sabemos que es un punto de vista más, pero el trabajo realizado por los 12 profesores que asistimos al curso es avalado por más de 75 horas de curso y un análisis operativo del programa a lo largo del semestre.

4.1.3.2. Percepción de la geografía.

Las siguientes tres gráficas que presentamos a continuación, manifiestan la esencia de lo que para los docentes es la geografía, ya que son preguntas que cuestionan el punto de vista o la opinión de los profesores acerca de la disciplina.

La primera gráfica va en relación a que si el programa de geografía promueve la integración de una geografía integral que estudie los fenómenos físicos, humanos y biológicos.



Los resultados fueron los siguientes: el 64.2% de los geógrafos dijeron que no, que el curso era principalmente del estudio de la tierra; el 54.5% de los geólogos mencionaron que si y el 36.3% no respondió.

Notamos que una fuerte pugna entre geógrafos y geólogos, ya que mientras más del 50% de geógrafos consideran que el programa no es integral, el 50% de los geólogos dicen que si.

En la pregunta siguiente, tal tendencia se aclarara ya que ahí manifestarán lo que para los profesores es la geografía. Antes de terminar este punto nada más diremos que cuando se contrata un docente para impartir una asignatura, si éste es especialista tal vez no haya problema, pero si no, el docente se acerca a libros de texto para impartir su clase, con lo que el universo o contexto epistemológico de la materia se pierde.

4.1.3.3. Cuál es su concepción de la geografía.

GEÓGRAFOS	GEÓLOGOS
Estudia los fenómenos físicos, humanos y biológicos de la tierra. 52.7%	ubicar y explicar fenómenos de la tierra. 5.2%
Analizar el espacio geográfico 5.2%	Estudiar la corteza terrestre 5.2%
Lograr la conciencia real sobre la situación en que se vive. 5.2%	El estudio de la tierra. 10.2%
Aprovechamiento del entorno natural y social 8.6%	Interacción del hombre con el medio físico. 7.58%

Es muy interesante observar que los profesores de geografía se encuentran más identificados al programa que los geólogos, las causas pueden ser muchas; especialización, años impartiendo la materia, actualización en el área disciplinaria, intercambio de experiencia en cursos con especialistas, etc.

No pretendemos decir con esto que los geólogos no puedan transmitir una buena geografía, lo que sí es que a través de los resultados de la encuesta nos hemos podido dar cuenta que la matrícula de geólogos se encuentran menos identificados con la actividad docente que los geógrafos.

En la visión de un curso, aunque no se quiera, domina nuestra formación profesional, domina lo que nosotros sabemos y así mismo enseñamos, y en este caso los geólogos estudian a la tierra desde una concepción física, por lo tanto impera en ellos el estudio de los fenómenos físicos del planeta.

4.1.3.4 Cuáles son sus sugerencias para mejorar el programa y por lo tanto la enseñanza de la geografía.

Tener vocación para la docencia.

Elaborar prácticas de campo apropiadas al programa

Eliminar los temas del Sistema Solar.

Tener un espacio apropiado para la materia

Implementar prácticas en el laboratorio

Reuniones intersemestrales entre los profesores de la materia.

Material didáctico adecuado

Mesas redondas de geógrafos

Liberar horas a los maestros

Respetar la visión de los objetivos.

Tiempo suficiente para desarrollar el programa

Hacer las prácticas de campo obligatorias

Implementar dos cursos de geografía.

Incorporar temas de geografía humana

Recursos para las prácticas de campo

Conocer a fondo el programa por parte de los profesores.

Mejor remuneraciones económicas.

4.2. Perfil del alumno del CB en cuanto a su percepción de la enseñanza de la geografía.

“El Colegio, como institución educativa comparte con el estudiante la responsabilidad de configurar y reforzar en él conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan actuar, construir y reconstruir su realidad, en interacción con los demás y con su medio; para ello es necesario establecer las características que debe tener el Hombre que se desea formar, mismas que son expresadas en el perfil del egresado, como criterio de diseño, análisis y desarrollo curricular”.¹³

Lo anterior corresponde a los propósitos que el Colegio de Bachilleres pretende con el perfil del agregado, ya que es necesaria conocer con la mayor claridad posible al alumno según los requerimientos indispensables para su desenvolvimiento en la disciplina científicas y en su vida social, esto es, buscar el perfil general que caracteriza a nuestros estudiantes, a fin de que nos arroje información sobre preferencias, vocación, intereses, así como habilidades y aptitudes con las que cuenta para enfrentarse a su vida escolar y social.

Entre los objetivos que la institución persigue en su Modelo Educativo, encontramos:

-Que el egresado debe saber y saber hacer, aplicando de manera interactiva los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados durante su formación como bachiller, al desempeñar en los campos de la educación superior, el trabajo productivo y la vida cotidiana.

-El manejo adecuado del lenguaje científico y técnico propio de cada una de las disciplinas que abarcan las ciencias naturales.

-La explicación de los fenómenos geográficos a partir de su relación con los recursos minerales, edáficos, hídricos, y climatológicos, con especial énfasis en la República Mexicana.

Ahora bien, éste es el perfil que prefigura la institución como resultado de su Modelo Educativo. Sin embargo, existe otro perfil real del educando del CB, un perfil insoslayable que no se puede ocultar y que en el proceso educativo es determinante para el logro de los objetivos.

A continuación, analizaremos las respuestas de 656 alumnos de 5º semestre de todos los planteles del Colegio de Bachilleres, para acercarnos de manera breve tanto a su perfil académico como a su perfil disciplinario, y así determinar si esta materia coadyuva a alcanzar los objetivos que la institución persigue en la formación de sus bachilleres.

¹³ *Op. cit.*, Modelo Educativo, pág. 34

4.2.1 Formación Académica de los alumnos.

Actualmente el CB cuenta con 20 planteles educativos distribuidos en la zona metropolitana del D.F. El número de alumnos inscritos en la actualidad suman un total de 80,915. Ingresan por semestre 15,333 estudiantes de toda la zona metropolitana de los cuales, por ejemplo, sólo egresaron en el período 95-B 7,069.¹⁴

ALUMNOS INSCRITOS EN EL PERIODO 95-A EN EL CB

SEMESTRE	No DE ALUMNOS
PRIMERO	20,744
SEGUNDO	16,638
TERCERO	11,927
CUARTO	11,452
QUINTO	10,357
SEXTO	9,861
EGRESAN	7,927

En el cuadro anterior podemos observar la realidad académica de los alumnos del Colegio de Bachilleres. De 15,333 alumnos que ingresan más los que siguen cursando el primer semestre hace un total de 20,744, de estos en el proceso de avance de un semestre a otro, se van desertando un número considerable de estudiantes, otros deben materias por lo que no pueden proseguir, lo que nos arroja que del total de estos alumnos ya en sexto semestre sólo culminan su bachillerato 7,069, es decir, el casi el 50%.

En un estudio levantado por la UAM-X para conocer las características específicas de los alumnos que ingresan a su institución, se determinó que el 26.64% provienen del Colegio de Bachilleres y que estos alumnos en el examen de admisión presentaron uno de los niveles más bajos de conocimientos

Este estudio dió como resultado que en un porcentaje del 58% la población que demandó estudios superiores eran mujeres, y que la mayoría de la población estudiantil era de un nivel socioeconómico bajo.¹⁵

En las Estadística del período 95-A del Colegio de Bachilleres¹⁶, el 12.8% del total de alumno de 6º semestre reportaron no pretender seguir estudiando y el resto

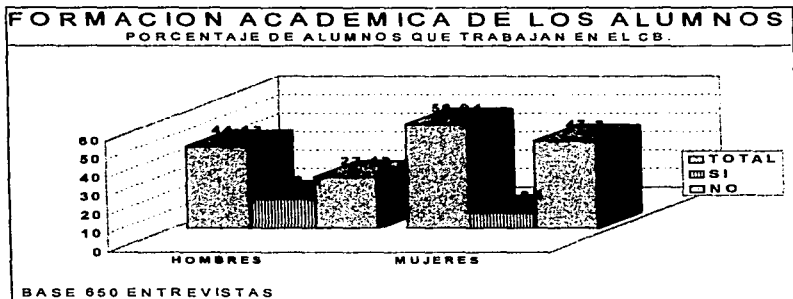
¹⁴ CB, *Estadística Básica 95-B*, Dirección de Programación, Sep. 95.

¹⁵ *Op. cit.*, *Revista Reencuentro*, pág. 17-18

87.2% manifestaron interesarse por continuar una carrera profesional, principalmente, dentro del área económico-administrativo, sociales.

Por otro lado, el porcentaje de alumnos que afirman trabajar es muy bajo, por lo tanto, se infiere que la mayoría de ellos son estudiantes de tiempo completo. Además de los que mencionaron trabajar, la mayoría se localiza en el turno vespertino con un porcentaje mayor de hombres sobre mujeres.

Esta podría ser una causa del gran número de alumnos que desertan en este nivel, o la explicación al fenómeno de mayor porcentaje de mujeres en la educación media superior y ahora a niveles superiores como lo hace mencionar el estudio de la UAM-X.



La experiencia en la institución nos ha enseñado que los alumnos del CB se caracterizan en su perfil académico, por ser estudiantes con fuertes deficiencias cognitivas, carecen de hábitos de estudio, son receptores, no cuentan con criterios propios, hay una marcada pobreza en el lenguaje, y su metodología en la enseñanza es 100% tradicionalista.

Cuando nos enfrentamos con alumnos de esta naturaleza nos quejamos y culpamos directamente al nivel escolar anterior, pero cuando estos alumnos egresan del bachillerato y logran llegar a un nivel superior los docentes hacen lo mismo, nos culpamos a nosotros por mandar alumnos mal preparados, es entonces que uno se pregunta ¿quién es el culpable? si no somos los docentes, entonces ¿dónde se encuentra la falla? El problema real es que verdaderamente nuestros alumnos salen mal preparados, con

¹⁶ Op. cit., Estadística 95-A, CB pág. 19

deficiencias enormes que los imposibilita a competir con estudiantes de otras escuelas de nivel medio superior.

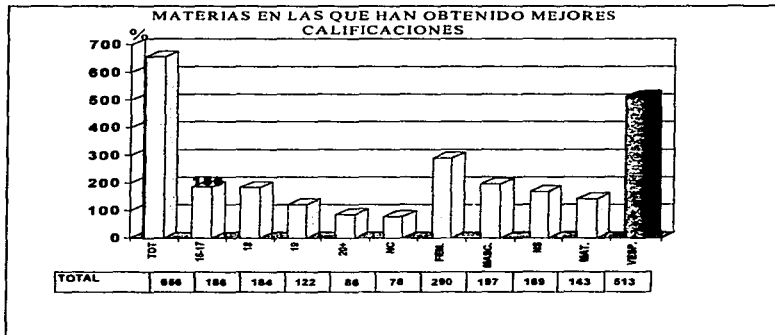
Sabemos que no es tan fácil dilucidar el problema. En el proceso educativo se conjugan no sólo el docente o el alumno, sino otros elementos internos y externos que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De ahí que con el siguiente análisis trataremos de acercarnos, aunque sea un poco, a la problemática que encierra el fenómeno, con respecto a la percepción que de la geografía tienen los estudiantes. Para ello, al igual que con los docentes nuestro instrumento de exploración será el programa de estudios, para así poder evaluar y valorar si la geografía coadyuvado a la formación integral del estudiante del Colegio de Bachilleres.

4.2.1. Perfil académico de la muestra de alumnos del CB

Hacer alusión al Perfil académico del alumno, es contextualizar el marco bajo el cual la geografía se desarrolla en el ámbito académico del alumno, es tener un parámetro de referencia para explicar el comportamiento o los resultados obtenidos en nuestra encuesta. Además nos ayuda a entender el por que de la actitud de algunos jóvenes en el aula.

4.2.1.1. Perfil de la muestra.



Se aplicaron 656 entrevistas a los alumnos de ambos turnos del CB, entre los resultados cotejados encontramos que la mayoría de ellos tiene una edad entre los 16 y los 18 años, casi el 56.5% del total de la muestra. El 44.2% son mujeres y el 30.3 son hombres, el resto no contestó.

Con estos datos, observamos que los alumnos del CB presentan una edad promedio para cursar el bachillerato, que los estudiantes de mayor edad se localizan en el turno vespertino y que en un promedio ligeramente mayor asisten más las mujeres que los hombres

4.2.1.2 Materias de mayor grado de reprobación

Encontramos una constante en cuanto al comportamiento académico de los alumnos del Colegio de Bachilleres, su grado de reprobación en las materias, es muy alto, prácticamente el 90% reportó adeudar por lo menos una materia, también, se presentaron los casos de estudiantes que deben por lo menos 5 asignaturas.

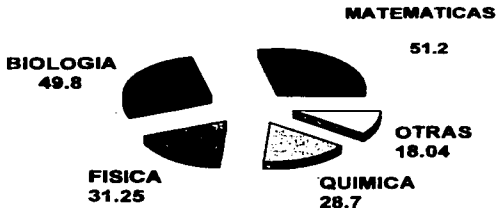
La institución dedica mucho tiempo junto con los docentes por buscar mecanismos que disminuyan el porcentaje de reprobación en las materias de mayor grado de dificultad, sin embargo los resultados se han hecho esperar. Los docentes de materias como matemáticas o biología argumentan que es imposible bajar más el nivel de complejidad de sus programas y que realmente lo que sucede con los alumnos es que no estudian o no les interesa aprobar.

Y por esas materias gran número de alumnos no logran culminar el bachillerato, pero veamos que fue lo que los estudiantes manifestaron al respecto.

Observamos que como mencionamos, las matemáticas y la biología son reprobadas por casi el 50% de los alumnos entrevistados, además de física y química.

FORMACION ACADEMICA DE LOS ALUMNOS

MATERIAS DE MAYOR GRADO DE REPROBACION.



BASE 650 ENTREVISTAS

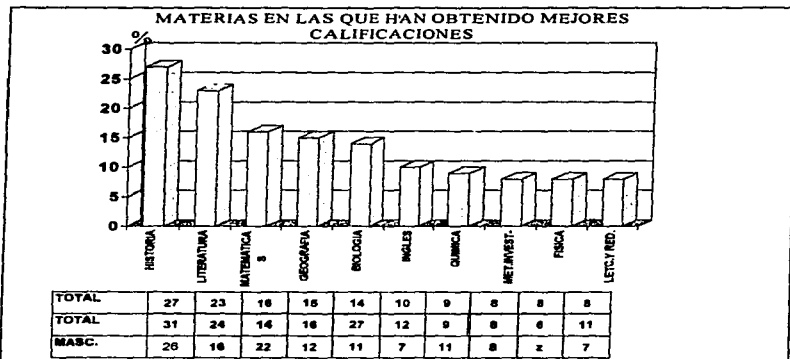
El fenómeno de la no acreditación forma parte de la vida escolar de cualquier estudiante, sin embargo, en el Colegio de Bachilleres se acrecenta más si consideramos que hasta hace poco la institución por lo general recibía alumnos rechazados de otras centros educativos. Por otro lado el hecho de que la institución no cuente con el famoso pase automático del CCH o la ENP, reduce los alicientes psicológicos de los alumnos para proseguir con sus estudio, pues saben de manera velada que les será muy difícil ingresar a la universidad.

Una de las instituciones superiores donde estos alumnos pueden seguir estudiando es principalmente la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), donde prácticamente el 50% de sus alumnos provienen del CB, no obstante, esta universidad se preocupa mucho por nivel tan bajo de los alumnos de Bachilleres.

Consciente el CB de estos resultados, constantemente revisa sus programas, promueve círculos de estudio en las materias de mayor grado de reprobación, implementa cursos específicos para los docentes en esta áreas, pero al parecer sin muchos resultados.

4.2.1.3 Materias con mejor aprovechamiento

La gráfica nos muestra que las materias de mejor aprovechamiento son las del área de ciencias sociales y humanísticas: Historia de México, Estructura socioeconómica



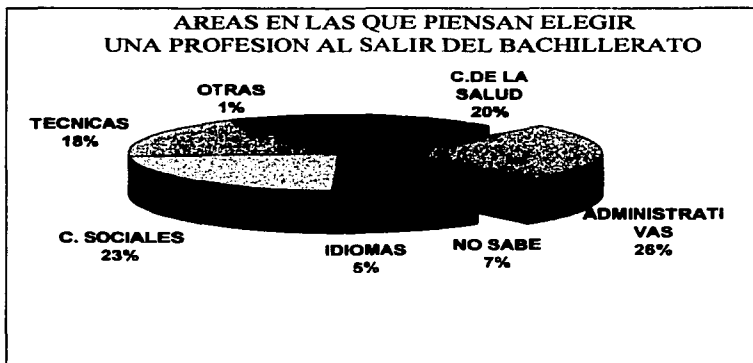
de México, Literatura, Geografía. En la gráfica también se puede observar que la matemática es una materia que para muchos alumnos les resulta atractiva y sobre todo del sexo masculino, pese al grado de reprobación.

La geografía es una de las asignaturas del área de Biología que menor grado de reprobación presenta, hay que reconocer que sus contenidos no son muy complicados y extensos como el caso de la biología.

La tendencia sobre las materias que a los alumnos del CB les gustan más, explican el porque de sus inclinaciones en áreas profesionales como las Ciencias Sociales y Humanidades, según revelan las encuestas hechas por la UAM-X con los alumnos de primer ingreso.¹⁷

¹⁷ *Ibid.*, pág. 16

4.2.1.4. Profesión que piensas elegir al salir del Bachillerato.



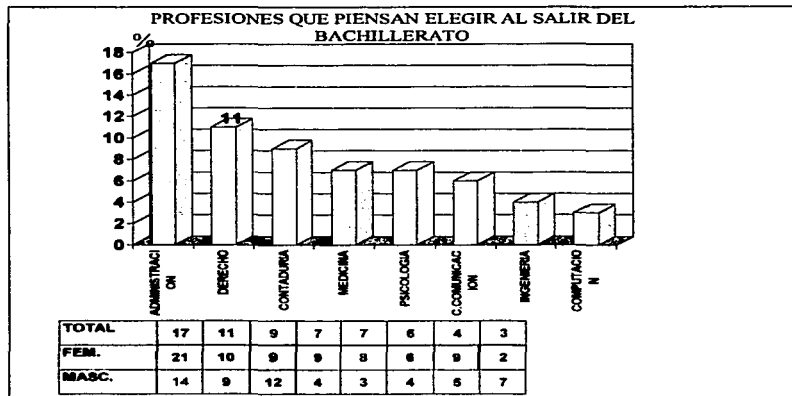
Las dos gráficas anteriores muestran una tendencia muy lógica en el comportamiento de los alumnos. Al no tener éxito en las áreas de las ciencias exactas, ni las relacionadas con la biología, química o física, los estudiantes se inclinan por carreras que no tengan que ver con las asignaturas que les causan problemas.

Observemos en la primera gráfica, que el 26% de los alumnos eligen carreras administrativas, como Contaduría o Administración de Empresa, y ya en la siguiente gráfica se especifica más la situación, pues entre las carreras de mayor demanda se encuentran las antes mencionadas y Derecho.

Estos resultados son producto de la falta de información, de orientación y de vocación que los alumnos presentan, incluso ya para salir del bachillerato.

Tal parece que los alumnos se dejan ir por una percepción producto incluso de su experiencia como alumnos, ya que si no son buenos en matemáticas o biología, ni pensar escoger una carrera relacionada con estas ciencias.

Nos dice el estudio de la UAM-X¹⁸, que existe una nula o muy pobre inclinación hacia las carreras propiamente científicas, que es paradójico el pensar que una educación que aspira a la formación de actitudes científicas induzca a tan pocos estudiantes a carreras de esta área.



¹⁸Op. cit., Revista Reencuentro pág. 26

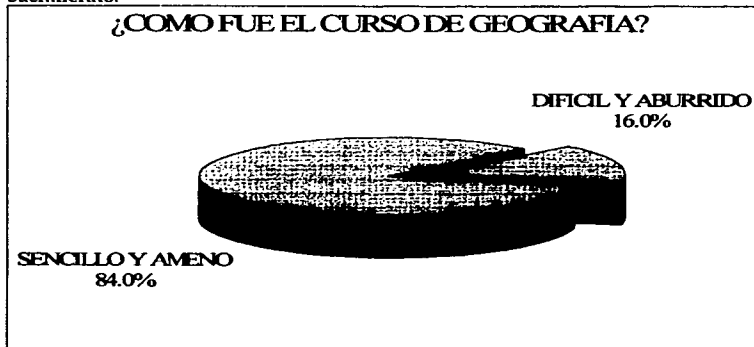
4.2.2. Percepción didáctica del programa de geografía

Es muy común que los alumnos manifiesten el agrado o desagrado de una asignatura en función tanto del profesor que les imparte la materia como de los resultados obtenidos en la misma.

Por eso, a continuación interpretaremos como es que los estudiantes del 5º semestre del CB percibieron el curso de geografía; a través de preguntas como las siguientes: les agradó el curso o no, fue difícil o complicado, les gustaría estudiar alguna área relacionada con la geografía, etc.

4.2.2.1 Grado de dificultad de la materia.

El 84% de los estudiantes manifestaron que el curso les resultó sencillo y ameno y el 16% difícil y aburrido. Ahora bien, esta asignatura desde la primaria es abordada con una semejanza de contenidos a los del bachillerato. Increíble, uno se pregunta ¿por qué si los estudiantes ven la forma de la tierra, sus movimientos, las coordenadas en la primaria y luego nuevamente en la secundaria, entonces por qué no recuerdan nada al llegar a nivel preparatoria. Claro, este es un fenómeno no sólo de la geografía, sino de todas las disciplinas que los alumnos cursan en el bachillerato.



Sin embargo, un problema mayor se presenta con asignaturas como matemáticas y biología que son continuas y donde es necesario que sus conocimientos queden bien cimentados en los cursos iniciales, de otra manera se presentan deficiencias y atraso en las posteriores.

4.2.2.2 Qué fue lo que te gusto más del curso de geografía.

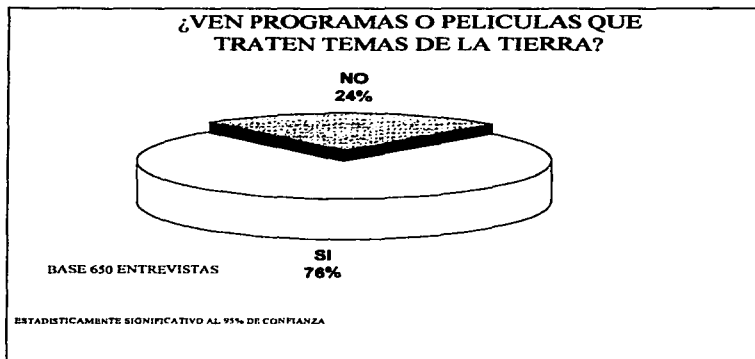
Cabe destacar que el 38% de los alumnos respondieron que les agradaban las prácticas de campo, el 13% el desarrollo de la clase y el 26% mencionan que todo.

Hemos visto que efectivamente las prácticas de campo es una de las partes del curso que a los alumnos más les gusta, pero que sucede en el caso de que los profesores no las realicen. Si recordamos en las encuestas aplicadas a los docentes, el 69% manifestó realizar prácticas y el otro 31% no.

Para los estudiantes las actividades fuera del salón de clases los motiva a interesarse por la materia, siempre y cuando observen que las prácticas son actividades experimentales y no sólo días de campo o excursiones como les llaman ellos. En estos ámbitos hay que aprovechar que los estudiantes se encuentran motivados para aprender y es por lo tanto el momento de proporcionarles los conocimientos geográficos necesarios para retroalimentar sus aprendizajes.

Las prácticas de campo ofrecen un escenario ideal para que los alumnos integren los conocimientos que aprenden en la escuela y observen que la realidad es un todo, donde los problemas atañen a todas las ciencias, claro que lo recomendable es que estas prácticas fueran dirigidas por grupos interdisciplinarios de especialistas que dieran una visión diferente y a la vez complementaria del estudio de la realidad.

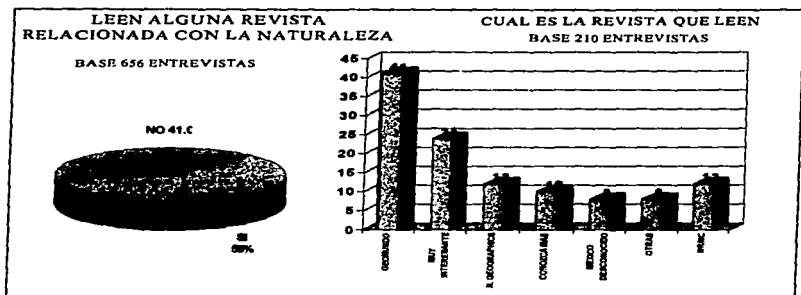
4.2.2.3 Apoyo de revistas al curso de geografía-



En la primera gráfica observamos que el 76% de los alumnos hicieron mención de ver películas y programas relacionados con la tierra y el 24% que no.

Cada vez más en algunos canales de TV, los temas recurrentes a la naturaleza son constantes, nosotros docentes debemos aprovechar esta experiencia y llevarla al salón de clases para que pueda generarse un intercambio de información entre los alumnos.

En la siguiente gráfica, observamos que el 59% de los alumnos mencionó que sí leen revistas y el 41% que no, los que afirmaron que si generalmente leyeron las revistas de Geomundo y Muy Interesante o sea publicaciones de divulgación. Al parecer no hubo mucho acceso a lecturas complementarias de índole científico y esto está ligado directamente con el docente, ya que nosotros somos los responsables de que el alumno se involucre con una geografía más significativa y por lo tanto más aplicativa.



4.2.2.4 La geografía y el plan de estudios

En los momentos actuales y a raíz del Modelo Educativo del CB, las autoridades buscan que aparte de la significatividad de los aprendizajes, éstos sean abordados con una perspectiva integral.

Se promueven a nivel planteles reuniones entre los docentes para buscar mayor integración en las diversas materias que cursan los alumnos, pero al parecer es difícil ya que en general nosotros contamos con pocas bases pedagógicas y didácticas para integrar el mayor número de áreas que en un plan de estudios encontramos.

Dentro de la didáctica se habla que un plan de estudios debe presentar relaciones horizontales y verticales. Las horizontales se refieren a la relación que presenta una asignatura con otras en el mismo semestre, y las verticales es la relación que tiene una materia linealmente con las anteriores y las posteriores. Estos enlaces deben representar una red que ligue a todas las asignaturas dentro del plan de estudios.

Las relaciones de algún modo la conocemos los docentes, pero los alumnos ¿logran entender esto?, ¿logran relacionar las materias del plan de estudios?. Veamos que nos respondieron.

En los siguientes resultados se muestran que el 75% de los alumnos dicen que no encontraron relación de la geografía con su capacitación y con otras materias y el 25% que si, de éstas, es la biología la materia que directamente va a encontrar relación con la geografía.

**¿ENCUENTRAS ALGUNA RELACION
DE LA GEOGRAFIA CON TUS DEMAS
MATERIAS?**

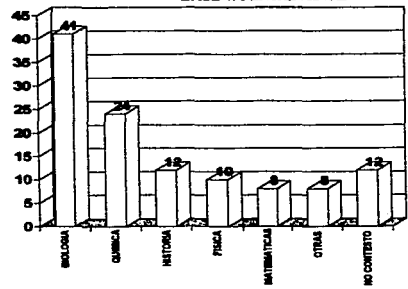
BASE 656 ENTREVISTAS

78%



¿ CON CUALES MATERIAS ?

BASE 490 ENTREVISTAS



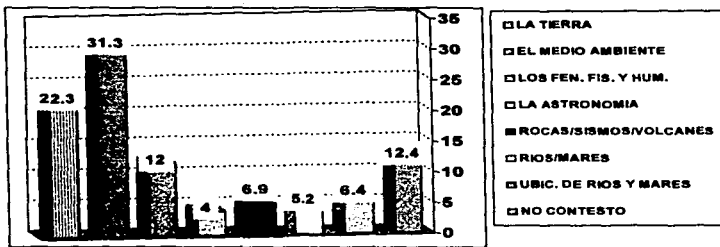
4.2.3. Percepción disciplinaria de la geografía.

Esta sección de preguntas en su conjunto manifiestan la esencia de lo que para los alumnos es la geografía, aquí observaremos si realmente el programa, el maestro o todo lo que implicó el proceso de enseñanza y aprendizaje de la geografía en un semestre, sirvió para generar en el estudiante una actitud reflexiva y más crítica de su entorno.

4.2.3.1 Qué estudia la geografía.

ESTUDIA LA TIERRA	22,3 %
TEMAS DEL MEDIO AMBIENTE	31.3 %
LOS FENÓMENOS FÍSICOS Y HUMANOS.	12.0%
TEMAS DE ASTROLOGÍA	4.0%
ROCAS/SISMOS/ VOLCANES	6.9%
RÍOS/MARES	5.2%
UBICACIÓN DE PAISES.	6.4%
NO CONTESTO	12.4%

FORMACION ACADEMICA DE LOS ALUMNOS QUE ESTUDIA LA GEOGRAFIA



En la fase operativa del curso de Evapro, una de las preguntas claves del examen diagnóstico fue "que estudia la geografía, los resultados arrojaron que el 61.3 % consideraron que a la tierra, otro 12% la localización de las montañas, etc.

Nuevamente a los alumnos pero de 5º semestre se les aplica la misma pregunta en el cuestionario con el siguiente resultado; 57.2% opinaron que la geografía estudia la tierra, las rocas, los sismos o cualquier otra parte del planeta pero desde el punto de vista físico y el 43.7% mencionaron que estudia el medio ambiente y los fenómenos físicos y humanos de la superficie.

El que el alumno maneje al término del curso un concepto de geografía similar al que tenían en el inicio, es preocupante, ni un semestre ha pasado y el estudiante ya no se acuerda que es la geografía.

Es difícil precisar las causas de esta omisión; el programa, los estudiante, las estrategias didácticas o la falta de un buen enfoque de la geografía, o todas juntas. ¡ no lo sabemos!, pero lo que sí es real es que el alumno del CB al concluir su curso de geografía no es capaz ni de recordar la esencia de lo que es nuestra disciplina.

4.2.3.2. La problemática de la comunidad y la geografía.

¿El curso de geografía te motivo a interesarte por los problemas de tu comunidad?.

SI 27.8%	NO 72.8%
NOS ENSEÑO A PRESERVAR A LA NATURALEZA	NO ESTUDIAMOS A LA COMUNIDAD
MANTENER LIMPIO EL AMBIENTE	NO HUBO PRACTICAS.
NO DESPERDICIAMOS EL AGUA	SOLO SE ESTUDIO A LA TIERRA
NO TIRAR BASURA	

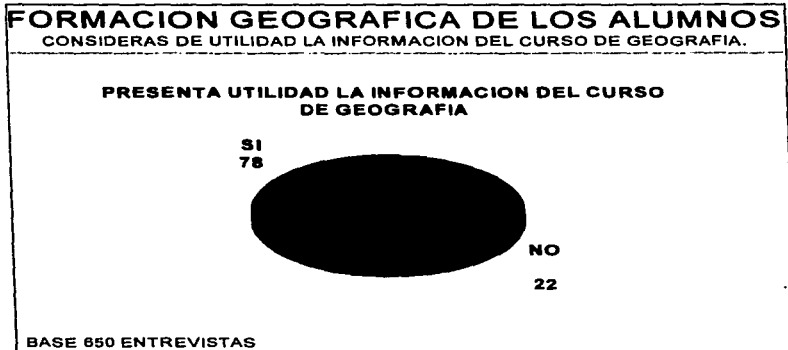
¿En tu comunidad existe por parte de las autoridades campañas para preservar el medio ambiente.?



El 36% mencionaron que si y el 64% que no. Entonces cómo pedirles a los estudiantes que se comprometan con los problemas de su comunidad, si ellas mismas, llámense delegación, escuela, o los mismos padres, no aportan nada para el bienestar del lugar donde viven, luego entonces, como involucrar al estudiante con su entorno, como hacerle sentir parte de esa comunidad y participe de los problemas que existen, si nosotros no les enseñamos cómo.

4.2.3.3 Consideras de utilidad el curso de geografía

Ya como percepción final en torno al estudio de la geografía, se cuestionó a los alumnos en general sobre la materia, ¿Consideras de utilidad el curso de geografía?.



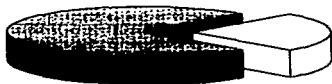
Notamos que el 78% dijo que sí y el 22% que no. Consideramos que los alumnos confundieron utilidad con gusto, pues una cosa es que la materia se les haya hecho interesante y les haya gustado y otra es la utilidad práctica de la misma.

Porque mencionamos esto, en la siguiente pregunta se les cuestionó sobre la posible aplicación de la asignatura en un futuro a lo que nos respondieron lo siguiente:

En su carrera, en su comunidad, en la ubicación de lugares, en el estudio de la naturaleza, en la lectura de mapas, consideramos no muy significativas las respuestas y creemos que estas no evidencian la verdadera utilidad y esencia de lo que es nuestra disciplina y menos cuando los alumnos ya cursaron un semestre de geografía.

**¿CONSIDERAN QUE LA INFORMACION
OBTENIDA EN LA MATERIA DE
GEOGRAFIA PODRIAN APLICARLA EN EL
FUTURO?**

**¿DONDE PODRIAN
APLICARLA EN EL FUTURO?**



EN MI CARRERA POSTERIORMENTE	24%
EN MI COMUNIDAD	17%
CULTURALMENTE COMO PREPARACION	10%
EN ALGUN VIAJE EXCURSION	8%
UBICACION DE LUGARES	8%
ENTENDER FENOMENOS NATURALES	5%
ESTUDIAR LA NATURALEZA	2%
UBICACION DE CLIMAS TIEMPOS	2%
CONOCER RIQUEZAS DEL PAIS	1%
LECTURA DE MAPAS	1%
OTROS	2%
NO CONTESTO	20%

BASE 650 ENTREVISTAS

ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO AL 99% DE CONFIANZA

En las respuestas de esta gráfica, percibimos una falta de conocimientos en cuanto a la aplicación de nuestra disciplina. Los alumnos no tienen una idea clara y sólida de la utilidad de la geografía, respondieron lo que se acordaron y estos es lo preocupante, porque cada uno tiene una concepción particular de la disciplina, y no porque sea malo, sino porque su concepción dista mucho de acercarse a los objetivos que la geografía pretenden.

Con esto concluimos que los alumnos del CB no cuentan con una formación integral de los que es la geografía, para ellos antes y después del curso, la geografía es y será sinónimo del estudio de la tierra.

La falta de aplicación de los conocimientos, la falta de tiempo para consolidar los aprendizajes, la ausencia de una didáctica más crítica y reflexiva, etc. pueden ser las muchas causas por las cuales los alumnos respondieron lo anterior en nuestro cuestionario. Pero lo real es que el estudiante no se ven comprometidos en ningún momento con su entorno, lo que pase a fuera de su casa o fuera de la escuela corresponde a otros ámbitos diferentes al suyo.

Con este último capítulo concluimos el análisis del eje didáctico que ha guiado nuestra investigación o largo del proceso. Cada uno de los elementos; contenidos geográfico, tipo de enseñanza de la geografía bajo otros Modelos Educativos, la

evaluación del programa de geografía bajo el marco operativos del CB y la percepción que de la geografía tienen alumnos y profesores de la asignatura en la institución, nos sirve para poder afirmar que en efecto la enseñanza de la geografía en esta institución, no coadyuva ni al logro de un alumno que desde el punto de vista disciplinario aprenda a valorar, reflexionar y entender su entorno, ni a la formación de un alumno que pueda construir su propio conocimiento en el marco de un aprendizaje más significativo, donde él sea capaz de emitir juicios críticos que favorezcan su interpretación de la realidad, pues el programa no se presta mucho para la construcción de estos objetivos pedagógicos.

Con lo anterior concluimos que el tipo de geografía que impartimos en el CB no es consecuente al logro de los objetivos integrales que la institución pretende en el perfil del egresado., sino sólo proporciona al alumno, mayor información sobre la tierra, información que bien puede ser obtenida de un libro, enciclopedia o un video y que incluso este último resultaría más atractivo para los educandos.

Nuestra disciplina no le permite actuar, construir y reconstruir su realidad al alumno, no propicia su interacción con el medio, no llegan al "saber hacer" que tanto hace hincapié el Modelo Educativo de la institución.

Ahora bien, si a esto le sumamos que nuestro alumno carece de bases sólidas para un buen aprovechamiento académico, o que el programas no promueven la crítica ni la reflexión en sus contenidos, vamos a tener como resultados un alumno fracasado y no aptos para continuar con éxito las metas que se hayan fijado.

Por su parte, el resultado de la aplicación de las encuestas a los docentes nos arrojan que estos, se caracterizan por provenir de dos especialidades bien definidas; la de geógrafos que equivalen al 72.2% y la de geólogos que son 28.8%.

Los geógrafos representan una comunidad más antigua de docentes con mayor experiencia frente a grupo a diferencia de los geólogos .

A partir de su formación profesional el tratamiento didáctico y disciplinario del programa es diferente. Al parecer la participación de los geógrafos es mayor en la institución, asisten a más número de cursos, poseen mejores categorías, y manifiestan tener mayor vocación para la docencia que los geólogos.

Cuando elaboramos la hipótesis de trabajo para la realización de nuestro cuarto capítulo, establecimos que la especialidad del docente era determinante en la percepción que de la geografía tenían los alumnos. Al terminar el capítulo, los datos y comparaciones nos indican que nuestra hipótesis es falsa, la especialidad del profesor no incide directamente en una mejor concepción de la geografía por parte de los estudiantes.

Los resultados y el porcentaje de alumnos que no poseen una idea clara de lo que es la geografía, rebasa por mucho el número de alumnos que los profesores

geólogos pudieran cubrir, es decir, el que el docente de la asignatura sea geógrafo o geólogo no es determinante para que los alumnos no capten la verdadera esencia de la nuestra disciplina.

Por lo tanto, diremos que el problema de la percepción que de la geografía tiene los alumnos del Colegio de Bachilleres no se encuentra ligada directamente a la especialidad que tengan los docentes, sino a las fallas que presenta nuestro principal instrumento de trabajo, el programa.

Sin embargo, el que a un profesor le guste su actividad y se prepara para cada día ser mejor, le facilita y suaviza un poco los problemas a los que se tenga que enfrentar en el momento de transmitir sus conocimientos, entonces busquemos aprovechar más nuestra experiencia en beneficio de los alumnos, pero cuanto antes revisemos de fondo y no sólo de forma nuestro programa de estudio.

PROPUESTA

Proponer una alternativa de contenidos geográficos y una forma de transmitirlos, ha implicado realizar un análisis tanto de los temas que se enseñan como de las formas en cómo se enseña en el Colegio de Bachilleres. Este análisis ya considerado de manera breve en el anterior capítulo, ha partido de nuestra experiencia como profesores de geografía y a su vez de la experiencia de otros docentes de la materia.

Propuesta de contenidos geográficos.

El eje temático que proponemos como contenidos a enseñar está en función de una mayor vinculación entre la geografía y la realidad.

Al determinar que contenidos se deben enseñar se requiere tomar en cuenta que clase de alumnos pretendemos formar con lo que transmitimos; un alumno pasivo que sólo reproduzca lo que nosotros enseñamos y se lo aprenda de memoria para poder aprobar un curso, ó el que contribuya y participe en su formación académica a través de contenidos más críticos, reflexivos y analíticos que manifieste una mayor preocupación por lo que ocurre con su entorno.

Si es así, entonces la enseñanza de la geografía será una actividad teórica de carácter problematizador que contribuya en la construcción de las interpretaciones de nuestro entorno, de nuestra proximidad, con el fin de producir un cuerpo de conocimientos que nos permita entender, valorar, criticar y proponer alternativa de comprensión de la realidad.

Así, al enseñar geografía estaremos promoviendo la necesidad de reflexionar y de realizar un análisis crítico de nuestro entorno, superando la posición inmediatas y sin fundamentación sólida adquiridas en forma cotidiana.

Fundamentación de contenidos geográficos.

Si de entrada consideramos que la geografía es una toma de posición frente a la realidad y su transmisión estará en función de los intereses y necesidades de la institución en la que se imparte, así como de la sociedad en que es producida, es indispensable fundamentar el qué, el cómo y el para qué se transmitirán determinados contenidos.

A lo largo de nuestra investigación una de las preocupaciones constantes que hemos tenido , ha sido el hecho de que los alumnos de este nivel y sobre todo del Colegio de Bachilleres, posiblemente sea la última oportunidad de tener contacto con nuestra disciplina , ya que tal vez, muchos de ellos la oportunidad de ingresar a la universidad o por la necesidad económica de trabajar, tengan que desertar de la escuela .

El problema radica en que por lo general los estudiantes salen del nivel medio superior con la idea de que la geografía en mucho de los casos es el estudio de la tierra o que en esa materia hay que aprenderse ríos, montañas, países, etc. y nunca conciben el verdadero enfoque de nuestra disciplina, sin embargo, no los culpamos ya que el error está en los contenidos que transmitimos y la forma en cómo los transmitimos.

Elaboración de un programa alternativo de geografía.

La idea central radica en proponer un programa de geografía que maneja tanto elementos del curso de geografía general (en este caso geografía física) como de una geografía regional. A su vez, ir aplicando los cinco componentes del modelo educativo del Colegio de Bachilleres, que son: Problematicación, Organización lógica e instrumental (método), Incorporación de Información, Aplicación, y Consolidación.

UNIDAD I

INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LA GEOGRAFÍA. Carga horaria .12 hrs.

En esta unidad proponemos iniciar al estudiante en el análisis del campo de estudio de la geografía, delimitando perfectamente su enfoque, así como sus principios metodológicos, pero además será necesario hablarles del concepto de geografía regional y de la cartografía.

Estos dos aspectos son fundamentales, ya que el manejo de la geografía regional nos servirá para ubicar en un marco teórico el trabajo que nosotros pretendemos realizar en el aula, claro conscientes de todas las limitaciones que en campo metodológico tenemos.

El tema de cartografía es fundamental y el programa original si lo toma en cuenta, pues de aquí depende todo el trabajo de interpretación de cartas que los alumnos hagan de sus investigaciones, así que se recomienda prestarle mucha atención al tema.

Dentro de la concepción pedagógica del Colegio de Bachilleres la construcción del conocimiento debe presentarse a cada momento del proceso de enseñanza-

aprendizaje., incluso en cada clase el maestro debe planear la sesión para que en cada una de ellas haya una introducción, desarrollo y cierre. De esta manera el alumno problematizará los contenidos , parece difícil de entrada , pero consideramos que si algo tiene la geografía transmitida con otra metodología, es lo práctico que resultan sus contenidos, pues a diferencia de otras materias, nuestra disciplina es todo lo aplicativo que nosotros pretendamos en el aula.

De ahí que sea muy importante tomar en cuenta en la planeación de nuestra asignatura, dos aspectos fundamentales, el enfoque de la disciplina y las características del sujeto que aprende.

Por eso nuestro enfoque debe estar siempre ligado a un eje de cuestionamientos o de problemas que nosotros docentes hagamos a los alumnos y que tengan relación con su vida cotidiana. Luego entonces, los resultados aparecerán en un contexto de significación tanto para la comprensión del fenómeno como para el sujeto que los aborda.

UNIDAD II

ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

Carga H: 8 hrs

Objetivo:

Qué el grupo escolar, estructure un marco de referencia desde el cual inicie su investigación.

Delimitar el campo de estudio de su investigación a través de una carta topográfica

Inducir a los alumnos a las ventajas del trabajo grupal.

El eje de desarrollo de esta unidad, girará en torno a un problema planteado por el equipo de trabajo sobre su comunidad, claro siempre y cuando sea de índole geográfico.

Los puntos claves que sustentaran la investigación serán:

PRESENTACIÓN O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

LOCALIZACIÓN DEL FENÓMENO GEOGRÁFICO.

CAUSALIDAD.

RELACIÓN.

EVOLUCIÓN DEL PROBLEMA.

PRESENTACIÓN FINAL.

1.- Presentación del Problema:

La Explosión Demográfica en la colonia Vicente Guerrero.

2.- Localización.

El alumno previamente recorrerá la zona de estudio, incluso para detectar el problema que pretende analizar.

Ubica en la carta topográfica la zona de estudio, anexando su respectivo análisis de la carta, donde se observe todo tipo de accidentes naturales, vegetación y zonas urbanas.

Localizará a su vez, la zona de estudio en un mapa de la República Mexicana.

3.-Justificación del Problema:

Como la carga horaria es únicamente de 8 hrs. la investigación llegará en esta etapa hasta la justificación breve que el alumno por escrito entregue al maestro sobre los motivos que les llevó escoger dicha zona de estudio.

Para finalizar esta fase el equipo elaborará un cronograma , en base a los tiempos que el profesor les indique sobre la revisión y entrega de productos de su trabajo.

UNIDAD III

LA LITOSFERA..

Carga Horaria 18 hrs.

A fin de apoyar los puntos tratados en la investigación que realizan los estudiantes, el docente irá desarrollando los contenidos programáticos del correspondiente curso.

Esta unidad desde nuestro punto de vista es la que mayor peso lleva en todo el curso, tanto por la importancia de sus contenidos, como por ser la base para conocer las grandes transformaciones físicas y su relación que tiene con los fenómenos biológicos y humanos que se presentan en nuestro planeta,

Se sugiere que el docente maneje la información de la unidad con ejemplos propios de la República Mexicana y es posible de la Cuenca de México, para que esta información resulta más significativa para ellos.

UNIDAD III

LA HIDROSFERA.

Carga Horaria: 10 hrs.

El tema que se propone abordar en esta unidad, es el de las aguas continentales, claro se ubica al estudiante en el contexto general de aguas oceánicas y continentales pero dándole prioridad al estudio de los ríos, cuencas, desembocaduras y lagos. Sabemos que en la tierra todos los fenómenos se comportan como sistemas y que es necesario conocer el ciclo hidrológico del agua, sin embargo, debemos dar mayor énfasis en lo que el alumno conoce e investiga a través de su estudio de campo.

Para cuando se vea la unidad de la hidrosfera, el alumno debe contar con más información sobre el tema y a partir de las clases dando mayor análisis a su trabajo.

UNIDAD V.

LA ATMÓSFERA.

Carga horaria: 14 hrs.

Esta unidad con el programa normal nunca se logra evacuar, prácticamente los alumnos terminan el curso sin información alguna sobre el tema, y lo más grave es que cuando llegan a la materia de Ecología, desconocen los factores geográficos que inciden en la formación de los ecosistemas.

El giro que nosotros proponemos en estos temas, es el de ver las características más importantes de la atmósfera, así como los climas y enfocarlo a las regiones biogeográficas con que cuenta el Distrito Federal. Así como la problemática ambiental que encierra la Cuenca de México, esta información será de gran ayuda nuevamente para los alumnos en la elaboración de su trabajo.

El tiempo que aproximadamente nos resta de la carga horaria total del programa, son de 12 hrs. Tiempo que será utilizado para que los alumnos previo sorteo vayan exponiendo al grupo las experiencias didácticas y cognoscitivas que les dejó la elaboración de su investigación.

En cuanto a la evaluación, cada profesor determinará el peso que lleve la investigación en todo el semestre, así como los parámetros para evaluar, mismos que debieron ser precisados al inicio de la investigación.

Ahora, si el tiempo lo permite y las autoridades del planteles los aceptan, por qué no pensar en elegir los mejores trabajos de investigación y presentarlos en el auditorio o sala de video a los directivos y a la comunidad escolar en general, y que esto sea motivante para los alumnos .

Conscientes de la carga de trabajo de los docentes y el tiempo que se lleva revisar el proceso de investigación del trabajo de los alumnos, proponemos que esta metodología se vaya experimentando en grupos pilotos que nos ayuden a ver si es factible o no esta modalidad del curso de geografía. Además de que al término del programa tendríamos elementos para comparara los conocimientos aprendidos por uno u otro grupo.

Didáctica de la geografía

Creemos que nuestra propuesta no es nada novedoso, simplemente una forma diferentes de encarar nuestra disciplina.

La geografía que generalmente enseñamos tiene un enfoque descriptivo, en el que los temas son presentados como largas listas de contenidos para que los memorice el alumno y no haya nada más que entender.

Sin embargo, a través de enseñar que en el planeta, en los países o en la misma zona donde vivimos hay diferentes zonas, que la gente no es la misma, el cómo trabajan, o el cómo viven, nos ayudará a entender cómo se va transformando a través del tiempo la organización del espacio, y que ese río o montaña, o lago no va a ser eterno en función de la utilidad que el hombre le da.

Con un trabajo de esta naturaleza, el alumno va a tener la necesidad de considerar otros enfoques disciplinarios para solucionar los problemas que observa en su entorno.

Va tener que nutrirse de materias como la biología, la historia, en incluso las matemáticas, si es que trabaja con datos estadísticos. Pero esto le va servir para que se da cuenta de que los fenómenos no son aislados, que el hombre es un ser social y como tal todos sus actos repercuten en las diferentes esferas que le rodean.

Ahora como sujetos de enseñanza-aprendizaje, el alumno y el profesor fundan su relación en cuanto a experiencias mutuas, pues no es lo mismo que el docente llegue a demostrarle que sabe todo al alumno a que éste también vierta experiencias y puntos de vista a partir de lo que ha vivido al tratar de aprender fuera del aula.

Por otro lado, el docente debe tener plena conciencia de la función social que está cumpliendo en el proceso educativo, así como el compromiso histórico que está adquiriendo con su propia actividad. El debe ser un observador y planificador de su propia práctica educativa institucional.

Para que pueda lograrlo necesita ser capaz de realizar una revisión crítica de los métodos, contenidos y formas de evaluación de tal proceso y a partir de esta última proponer lineamientos para mejorar el procedimiento mismo.

Las tareas del docente-investigador son:

- Motivar el aprendizaje. Se logra un verdadero aprendizaje cuando el alumno se enfrenta activamente a la materia de enseñanza y cuando trabaja por sí mismo.
- Buscar métodos e instrumentos de enseñanza adecuados. Los métodos y medidas organizativas del docente deben orientarse a colocar al alumno en una verdadera situación de aprendizaje.
- Promover la participación activa y consciente de los sujetos en el proceso educativo. En esta perspectiva el docente es un agente concientizador, capacitador y organizador capaz de promover el espíritu crítico del alumno y de sí mismo.
- Diseñar procedimientos de evaluación. Mediante la evaluación constante del proceso educativo se podrá medir y valorar los conocimientos adquiridos así como los

procedimientos empleados en el proceso de enseñanza- aprendizaje con el fin de detectar aciertos y errores para mejorar la práctica educativa.

En esta perspectiva, el docente de geografía deberá ser un sujeto investigador, que maneje la argumentación como conocimiento para la formación de los sujetos.

Tareas del alumno:

-El trabajo grupal será el eje bajo el cual el alumno trabaje en forma cooperativa en la búsqueda de información y en descubrimiento de nuevos conocimientos, así como pensar conjuntamente en los problemas de lo aprendido y organizarse para planear aprendizajes más allá del aula en un verdadero trabajo de equipo.

-A través del aprendizaje grupal se construye el conocimiento, enfrentándose a situaciones-problemas, definiendo conceptos y categorías, analizando elementos involucrados, proponiendo alternativas de solución y evaluando resultados.

Proceso de enseñanza-aprendizaje.

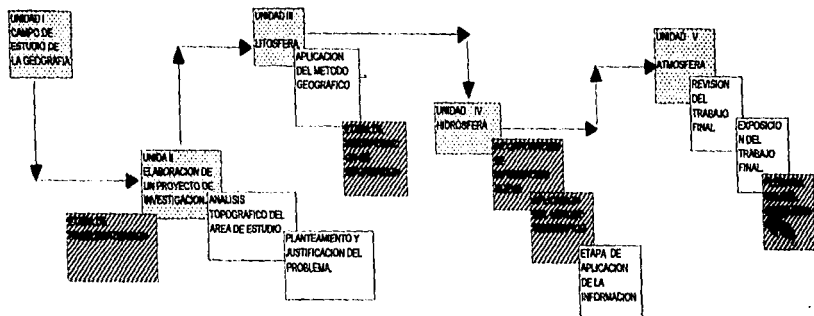
-Es importante aceptar que el sujeto cuenta con conocimientos previos que son necesarios y útiles para su práctica educativa y mediante estos reconstruir y reelaborar nuevas ideas.

-Promover el aprendizaje de nuevo material con lo que ya sabía, generando procesos de enfrentamiento activo del alumno, primero; con una problemática cognoscitiva que resuelva necesidades intelectuales, y segundo, con una problemática social que tratará de resolver nuevos retos a partir de estos conocimientos.

Así, el objetivo de la enseñanza estribará en ayudar a los alumnos a comprender el significado de la nueva información presentada en forma tal que pueda combinar el nuevo material con lo que ya tiene adquirido. De esta manera se darán procesos de asimilación y acomodación que para Piaget es la manera de construir nuevos conocimientos.

A continuación presentamos un pequeño esquema que trata de englobar nuestra propuesta de contenidos alternativos, los contenidos del programa de geografía y los componentes del Modelo educativo del Colegio de Bachilleres.

ESQUEMA SECUENCIAL DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA ALTERNATIVO DE GEOGRAFIA



▨ PROGRAMA DE GEOGRAFIA

▨ ETAPAS DEL MODELO EDUCATIVO DEL C. B.

▨ ESQUEMA DE INVESTIGACION

CONCLUSIONES

A lo largo de nuestra investigación, obtuvimos elementos teóricos y prácticos suficientes para establecer como verdadera nuestra hipótesis de trabajo.

En efecto, la enseñanza de la geografía en el Colegio de Bachilleres, no contribuye a la formación de un alumno crítico, reflexivo y comprometido con su entorno como pretenden los objetivos del nuevo Modelo Educativo de la institución, al contrario con su programa de estudios sólo se genera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice bajo un ambiente de pasividad, memorización y descripción de los contenidos geográficos, característicos de contextos académicos tradicionalistas.

Por un lado encontramos contenidos temáticos que no favorecen el que el alumno comprenda la integración de su realidad, la interdisciplinariedad en que los acontecimientos suceden en su entorno. Por otro, el diseño didáctico del programa no nos ayuda a encontrar una aplicación y consolidación de los contenidos, ni la relación con problemas reales, por lo tanto el alumno y el docente quedan sujetos a lo que su creatividad y buenas intenciones les sugieran.

La aseveración anterior es producto del diagnóstico pedagógico aplicado a los elementos, que desde los inicios de la investigación, consideramos estructurales en toda práctica educativa: alumno, docente, contenidos, objetivos y estrategias didácticas.

Al inicio de nuestro estudio, hicimos hincapié, en que todo diagnóstico debe sustentarse con modelos o paradigmas que sirvan de parámetro en la detección de las posibles anomalías del problema, a fin de llegar en las conclusiones a determinar los errores y aciertos.

La sustentación a la cual nos ceñimos en la investigación fue la Teoría Curricular y los postulados teóricos y metodológicos de la Corriente Constructivista actualmente vigente en la institución.

Contando con este marco teórico, las deficiencias y anomalías detectadas en nuestra investigación fueron las siguientes:

1.- La geografía de los centros escolares ha sido muy descuidada y abandonada por parte de los teóricos de la ciencia, que preocupados por defender su discurso académico y realizar investigaciones de mayor trascendencia han olvidado nutrir y apoyar nuevas posibilidades de la transmisión de los contenidos geográficos a nivel formativo en estos centros escolares.

2.- Por el breve seguimiento que realizamos en torno a la evolución que la geografía ha tenido en el ámbito escolar a nivel bachillerato, observamos que la esencia de los contenidos sigue siendo la misma que años atrás, tanto en el qué enseñamos, como en el cómo lo enseñamos.

3.- La geografía escolarizada o de academia en sus contenidos sigue mostrando una realidad poco comprometida con la problemática que viven los alumnos. Nos limitamos a mostrar las características físicas (y si lo permite el programa), en ocasiones humanas de una realidad que para ellos les resultan poco significativas, ya que solo los invita a saber un poco más de lo que sucede en su entorno, pero con el riesgo de tener acceso a esta información a través de un video y además parecerle mucho más atractivo e interesante que la misma clase.

Nuestros contenidos geográficos no abordan problemáticas del mundo de hoy, semestre tras semestre, año tras año, enseñamos los mismos contenidos. Estos fueron abordados con el mismo enfoque desde la primaria, la secundaria y luego, por último, en el nivel bachillerato, por lo general es escasa la incorporación de elementos que favorezcan una mejor explicación y comprensión de los fenómenos espaciales que ocurren en el entorno inmediato del alumno.

4.- Mientras que la geografía institucional ha vivido procesos de avance y retroceso, o se ha nutrido de corrientes positivista, excepcionalistas, cuantitativas o radicales, por citar algunas, la geografía que enseñamos no ha podido evolucionar de la tendencia costana que todas las disciplinas tuvieron a finales del siglo pasado.

Por otra parte, el hecho de no tener preciso los alcances de nuestro campo de estudio, propician que las instituciones educativas coloque a la geografía, lo mismo dentro de las ciencias naturales, (CB) que dentro del área de las ciencias sociales (ENP y CCH). El estudio de cualquier fenómeno geográfico no tiene significado, si carece de valor en tanto no se conciba como parte de un todo.

El análisis geográfico de la realidad no puede ser estudiado desde enfoques físicos o humanos aislados. Esta es una de las grandes fallas de la geografía en el Colegio de Bachilleres, esa separación que hace entre geografía física y humana viene a romper con la unidad de nuestra disciplina.

5.- A nivel bachillerato, la geografía es una disciplina que bien o mal ha demostrado que a través de ella los educandos pueden llegar a comprender las relaciones que existen entre el tiempo y el espacio, entre el medio natural y los fenómenos humanos y sobre todo a valorar las influencias recíprocas. Esta última es una característica propia y consideramos que única de nuestra disciplina, pues otra sería la ecología y algunas instituciones a este nivel no la imparten.

6.- Generalmente en las instituciones del bachillerato universitario (ENP; CCH; y CB), se tiene como finalidad, formar alumnos críticos, activos, conscientes y transformadores. Si estos son sus objetivos y por lo tanto el perfil del egresado que

pretende la institución, entonces ¿ por qué no sucede?. Analizando de manera breve su Modelo Educativo encontramos que su instrumentación didáctica, al parecer, no esta muy bien definida desde las metas generales hasta la transmisión de contenidos que hacen los docentes en el aula.

Dentro de su Modelo Educativo, hallamos que los objetivos se apegan a una corriente educativa crítica, pues se buscan alumnos que en su proceso "aprendan por sí mismos", "que sean reflexivos", "que construyan y reconstruyan su realidad", etc.

A su vez la estructuración de su plan de estudios, que en el caso del CCH y del CB son por áreas y en la ENP por asignaturas, termina siendo una presentación de materias aisladas que carecen de integración, ya que no propician la conexión entre la institución escolar y la comunidad social del estudiante, además de que los conocimientos vistos de manera fragmentada no les permite un acercamiento a la verdad, por lo tanto caen en una concepción tradicionalista y mecanicistas de la educación.

Y ya en la transmisión de los conocimientos en el aula, en la mayoría de los casos los docentes siguen siendo los principales mediadores entre el alumnos y el conocimiento, además de presentar en los programas contenidos exhaustivos y muy fragmentados que evitan cualquier rasgo de cuestionamiento en clase, con lo que encontramos nuevamente, concepciones tradicionalista de la enseñanza.

En cuanto a los programas, la ENP ve influidas sus propuestas de aprendizaje en términos de la taxonomía de Bloom y siempre observando la conducta que el alumno manifestará al finalizar el objetivo, en estas propuestas de la tecnología educativa el contenido ocupa un lugar secundario al presentarse formando un binomio con la conducta que al parecer es más importante.

El CCH y el CB con sus nuevos Modelos Educativos pretenden evitar un poco esta fragmentación de la realidad y darle más importancia al para qué de los que aprenden los alumnos.

Por lo tanto, observamos que pretender un programa de geografía más crítico y comprometido con la realidad de los alumnos implicaría cambiar desde la estructura del plan de estudios, hasta la concepción tradicionalista de alumnos y docentes al abordar la transmisión pasiva de los conocimientos.

A través de la evaluación que hicimos del programa de geografía y de la percepción que de la geografía tienen alumnos y docentes de la institución, nos dimos cuenta de los siguientes problemas:

7.- El programa de geografía que impartimos en el CB, presenta un enfoque fragmentado, limitado y parcial de lo que es la geografía, pues se concibe al curso de geografía física aislado y no como una síntesis donde los elementos físicos y humanos se fundamentan mutuamente.

Al final del programa siempre se hace alusión a los aspectos humanos como parte complementaria, pero al ser tan poco el tiempo y tan amplios algunos temas, muchas veces no hay tiempo de hacer énfasis en la utilidad de los fenómenos físicos que se estudian.

Creemos que esta sea la causa principal por la cual los alumnos al término del curso, siguen pensando que la geografía es "el conocimiento de la superficie terrestre".

Es necesario que desechemos la tendencia a preferir el aspecto físico al humano, sólo porque al parecer halla más apoyo en ciencias más elaboradas, como la geología o la botánica, a diferencia del aspecto humano donde las ciencias sociales no muestran avances o aportaciones iguales a las ciencias anteriores. Pero todo ello no justifica que pretendamos reducir el campo de la geografía al ámbito puramente físico.

8.- Didácticamente el programa por lo reducido de su tiempo no aplica los cinco componentes del Modelo Educativo del CB, con lo que reduce su posibilidad de fomentar en el alumno que construya su propio conocimiento.

9.- La percepción de la geografía que tienen los docentes es en parte producto de la formación profesional del especialista que la imparte, pero también la no asistencia a cursos de capacitación disciplinaria reduce las posibilidades de transmitir una mejor clase de geografía.

Por desgracia y hay que reconocerlo, mientras las condiciones económicas del profesor no se vean mejoradas, será difícil comprometer al docente a una mejor enseñanza y no porque él se niegue, sino simplemente porque no es posible atender y revisar de manera comprometida a 200 tareas o productos diarios de los alumnos con los que un profesor se enfrenta los cinco días de la semana.

10.- Los alumnos a su vez, se enfrentan con graves deficiencias que posibilitan un mejor aprovechamiento, gran número de ellos, sino es que la mayoría, presentan materias reprobadas y sus posibilidades de seguir estudiando se ven limitadas ante la elevada competencia. No obstante, esto debe motivar el que nuestros programas de estudio le proporcione elementos para entender su realidad inmediata, y le ayuden, aunque sea un poco, a tomar conciencia de la problemática de su comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- 1.-Abagnano, Nicola. *Diccionario de Filosofía*, México, De. F.C.E.1978.
- 2.-Aguilar Guillermo y Moncada Omar, *La geografía humana en México.Institucionalización y desarrollo reciente*, México, Ediciones Científicas, 1994.
- 3.- Aguilar Guillermo y Moncada Omar, *Modernización en Geografía. Una agenda para el cambio*, México, Colegio Mexicano de Geógrafos Posgraduados A.C. 1989.
- 4.- Aguilar Guillermo, Moncada Omar, *Historia de la Geografía en el Mundo y en México*, México, Escuela de Geografía, U.A.E.M. 1989.
- 5.- Alderoqui, Aisemberg-et,al., *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Argentina, De. Paidós,1994.
- 6.- .Aguilar Robledo Miguel, *Entorno a las Relaciones Geografía-Ecología. Un ensayo interpretativo*, S. L. P. U.A.de San Luis Potosí, 1987.

- 7.-Aguirre, Manuel De, *Indagaciones y reflexion sobre la geografia con algunas noticias previas indispensables (1782)*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1981.
- 8.- Atencio, J.E. *El pensamiento geopolítico y posición ante el mismo, en Antología geopolítica y seguridad nacional en América*. Cavalla, R.A. Comp. UNAM., México Col Lecturas Universitarias No. 31, 1979.
- 9.-Bassols, B.A.,*Geografía, Subdesarrollo y Marxismo*. México, De. Nuestro Tiempo, 1984.
- 10- Bernal Jhon D. *La Ciencia en la Historia, México*, Ed.. Nueva Imágen, 1979.
- 11.- Broek, Juan, *La geografía su ámbito y su trascendencia*, México, UTHEA, 1967.
- 12- Capel,S.H. y Urteaga J.L.*Las nuevas geografías*, Barcelona. De. Salvat, Col temas claves, No. 70. 1982.
- 13- Capel, Horacio. *Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea*, Barcelona, De. Barcanova, 1983.
- 14- Capel, Horacio. *Historia de las Ciencias e Historia de las Disciplinas Científicas*, México, F.Fy L. UNAM, 1990.
- 15.-Capel, Horacio. *Geografía y Matemáticas, en la España del siglo XVIII*, Barcelona, De. Oikos-Tau., 1982.

16- Castrejón Díez Jaime, *Estudiante, Bachillerato y Sociedad*, México, Colegio de Bachilleres, 1985.

17.-Colegio de Bachilleres. VII Reunión Nacional de Colegios de Bachilleres. *Estructura de los programas de estudio y la normatividad académica*. Morelia, Mich. Secretaría Académica-Dirección de Planeación Académica, julio de 1987.

18.-----*Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres*, Febrero de 1994.

19.-----*Elementos contextuales acerca del tronco común*, México, CB- Centro de evaluación y planeación académica, 1982.

20.-----*La Evaluación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje (EVA I)*, Departamento Académico, Centro de Actualización y Formación de Profesores. enero, 1994.

21.-----*Programa de la asignatura de Geografía*, Secretaría Académica, Dirección de Planeación Académica, marzo de 1994.

22.-----*La Construcción de Conocimiento en el Ámbito escolar*, Secretaría Académica, Centro de Actualización y Formación de Profesores, Agosto, 1993.

- 23.-----*Taller para la formación de Instructores-
Coordinadores de las Evaluación de Programas actualizados, Dirección
de planeación académica, enero, 1995.*
- 24.-----*Orientaciones para la evaluación del
aprendizaje, Dcto. de trabajo, Dirección de Planeación Académica,
julio, 1993.*
- 25.-CCH, *Plan de Estudios Actualizados, Cuadernillo No. 79, enero,
1996.*
- 26.-CCH, *Documento, No. 1 México, UNAM-CCH, 1979.*
- Concurso de Selección de 1996, Instructivo, Comisión Metropolitana
de Instituciones Públicas de Educación Media Superior.*
- 27.-Copleston, Frederick, *Historia de la Filosofía, Barcelona, De.
Ariel, 1974.*
- 28.- Corona Bustamante, F, *Curso Completo de Geografía Universal
Antigua y Moderna, París, Librería de Garnier Hermanos, 1858.*
- 29.-Departamento de Actividades Académicas. *Rasgos para la
evaluación permanente de los alumnos en la asignatura de geografía,
México de 1994.*
- 30.-De la Rosa Rangel, Carlos. *El Bachillerato en México. Planes de
estudio 1868-1981, Colegio de Bachilleres, México, 1981.*

- 31.-Díaz Barriga, A. *Didáctica y Curriculum*, De. Nuevomar, México, 1986.
- 32.-Díaz Barriga, A. *Ensayos sobre la problemática curricular*, Ed.. Trillas, México, 1988.
- 33.-*Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*, vol. II, Ed. Santillana.
- 34.-Espinoza Olvera, Margarita. *Algunas precisiones en torno al trabajo académico en el CCH*. SIB, CCH-UNAM, México, 1982.
- 35.-ENP, *Planes y Programas de Estudio 1992*, UNAM.
- 36.-ENP, *Programa de Geografía General*, Departamento Académico de Geografía y Cosmografía, UNAM, 1992.
- 37.-*Enciclopedia Técnica de la Educación*, vol II, De. Santillana. México, 1988.
- 38.-Ferreiro León, Efrén, "El perfil de sus egresados", DIB, CCH-UNAM, México, sep, 1982.
- 39.-Figueroa, Jesús G, "La teoría cognoscitiva moderna y su relación con la evaluación objetiva de sistemas educativos", SIB, CCH-UNAM, México, sep. 1982.

- 40.-Fuentes Molinar, Olac, *"Un Modelo de estructura académica para el ciclo superior de la enseñanza media"*, Revista de la Educación Superior, vol. 1. Núm 4 oct-dic. México 1972.
- 41.-Gaceta de Bachilleres, *Convocatoria, No. Especial. Año XXI, Epoca IX, 27 de junio de 1996.*
- 42.-García Cubas, Antonio, *Curso elemental de la Geografía Universal, México, Imprenta Murguía, 1901.*
- 43.-Glazman, R. et.al. *Diseño de planes de estudio.*CISE-UNAM,México 1978
- 44.- Grau López, *Para un esquema histórico del pensamiento geográfico*, Revista de Geografía, vol.XVIII, Barcelona, 1984.
- 45.-González Hermoso, Norma. *Evaluación Diagnóstica del Ingreso a nivel medio superior de la educación tecnológica*, Tesis, Lic. en Psicología, Fac. Psicología, UNAM. 1994.
- 46.-González . G. Ma. del Socorro. *Diagnóstico de la enseñanza media superior en la Universidad Autónoma de Nuevo León, Cuadernos de Crítica, núm 2, México, 1986.*
- 47.- Hernández Iriberry,Luis, *Geografía: fundamentos de su teoría del Conocimiento*, Tesis, 1983. Colegio de Geografía, F.F.L. UNAM.

- 48.-Hernández Jesús, Gómez Miranda, *Hacia una concepción integrada de la naturaleza*, Ed. Narcea, Madrid, 1983.
- 49.-Humboldt, Alejandro, *Cosmos*, Ed. Garnier Hermanos, París, 1856.
- 50.-Lacoste, Yves, *La Geografía una arma para la guerra*, Barcelona, De. Anagrama, 1977.
- 51- La Fuente, Antonio. Saldaña Juan, *Historia de las Ciencias, Barcelona*, Consejo Superior de Investigación Científica, 1986.
- 52- Lemoine, Ernesto, *La Escuela Nacional Preparatoria*, México, UNAM, 1970.
- 53López García, Villegas Dávila, *La Enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato: una reflexión filosófica sobre que y como enseñar filosofía* Tesis, Lic. en Filosofía, UNAM-Acatlán, México, 1993.
- 54.- Medina Gándara, Sara, *El programa de Geografía de cuarto año del Bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria*, tesis de licenciatura, 1990, Col. de Geografía, F.F y.L. UNAM.
- 55- Monteith, John, *Nociones de Geografía Universal*, Chicago, American Book Company, 1905.

- 56- **Moncada, Omar**, *Comentarios sobre el estado de la geografía de la Nueva España, según un artículo de José Antonio De Alzate y Ramírez*, México, Instituto de Geografía, 1986.
- 57.-**Morán Oviedo, Porfirio**, *Instrumentación Didáctica*, en *Fundamentación de la Didáctica*, De. Gernika, 1986.
- 58.-**Olvera Treviño, Consuelo**, *Diagnóstico Psicopedagógico, Base para la atención educativa del débil mental preescolar*, Tesis, Lic. Psicología, Fac. Psicología, UNAM. 1989.
- 59.-**Pansza González, Margarita**, *Las aportaciones de Jean Piaget al análisis de las Disciplinas en el Currículo, serie sobre la universidad No. 7 CISE*, UNAM, 1993.
- 60.-**Pansza González, Margarita**, *Elaboración de Programas*, en *Fundamentación de la Didáctica*, De. Gernika 1986.
- 61.-**Pansza González, Margarita**. *Pedagogía y Currículo*, Ed. Gernika, México, 1993.
- 62.-**Pansza González, Margarita**, *Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo*, Ensayo, Perfiles Educativos, Abril-Mayo, 1987 pág. 28

63.-Pansza González, Margarit, *Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget*, Perfiles Educativos, Núm. 18, CISE, 1982, UNAM.

64.-Pansza González, Margarita. *Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo*, en Revista Perfiles Educativos, No. 36, Junio 1987, Cise, UNAM.

65.-Pérez Juárez, Esther. *Propuesta de una metodología en la perspectiva de la didáctica crítica*, en Operatividad de la didáctica, De. Garnika 1986.

66.-Ramírez Serrano, Antonio, *El Examen Diagnóstico de los exámenes del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesis, Licenciatura Historia 1987, FFyL

Revista Reencuentro, Análisis de problemas universitarios, UAM-Xochimilco Número 8, mayo 1993.

67.-*Revista Perfiles Educativos*, No. 62, Oct-Dic 1993, CISE.

68.-----No. 60 Abril-Junio 1993, CISE.

Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, Poder Ejecutivo Federal, 1989.

69.-Rojas Soriano, R. *Guía para realizar investigaciones sociales*. Textos Universitarios. México, UNAM, 1979.

70.-SEP, Plan y Programas de estudio 1993, Educación Básica Secundaria.

71.-I Simposium sobre Enseñanza de la Geografía en México, Memorias, Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, México 1982

72.-II Simposio sobre la Enseñanza de la Geografía, Sociedad Mexicana de Geografía Estadística, Agosto de 1986, México.

73.-Velázquez Albo, M. L. Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990, CESU, UNAM. México, 1992.