



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DOCENCIA

LA ESCUELA SECUNDARIA EN LA ESPACIALIDAD Y  
TRAMA DE LA DOCENCIA EN GEOGRAFÍA

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
HUITZILIHUITL MOCTEZUMA MENDOZA

Directora de Tesis:  
Dra. Yazmín Margarita Cuevas Cajiga  
Facultad de Filosofía y Letras



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.



# ÍNDICE

Agradecimientos .....	4
Introducción.....	7
<i>Puntos de partida, hilos y figuras del telar (planteamiento del problema)</i> .....	8
<i>Metodología</i> .....	16
<i>Estructura del trabajo</i> .....	21
Capítulo I. Educación Secundaria en México, un proceso en constante reformulación.....	23
<b>1.1. Creación, institucionalización, universalización, obligatoriedad y... “calidad”</b> .....	23
1.1.1. Creación 1915-1923 .....	25
1.1.2. Institucionalización 1924-1940 .....	26
1.1.3. El fin de la Educación Secundaria: Formación laboral o propedéutica.....	28
1.1.4. Universalización de las secundarias 1940-1991 .....	30
1.1.5. Obligatoriedad y ...”calidad” 1992-a la fecha .....	33
1.1.6. El limbo de la Educación Secundaria.....	39
<b>1.2. Los formadores de las futuras generaciones</b> .....	43
1.2.1. La formación docente en la creación e institucionalización de la Educación Secundaria .....	45
1.2.2. Papel o rol del docente, entre el currículo y su criterio .....	51
1.2.3. Entre el programa y el papel docente .....	55
Capítulo II. De los programas al docente de Geografías en Educación Secundaria .....	59
<b>2.1. Académico: el objeto de estudio de la Geografía y su enseñanza en la educación básica</b> 60	
<b>2.2. Propósitos, contenidos y enfoques pedagógicos: La Geografía en el currículo de Educación Secundaria.</b> .....	63
2.2.1. La Geografía en el currículo de 1993.....	63
2.2.2. La Geografía en el currículo de 2006 y 2011 .....	65
2.2.3. La Geografía en el currículo de 2017 .....	70
<b>2.3. Percepción: La Geografía en el ejercicio docente</b> .....	76
2.3.1. Enseñanza de la Geografía de dos maestras .....	79
2.3.2. Programa: libro de texto y programa libre .....	81
2.3.3. Enfoque desde la Geografía crítica: el espacio geográfico como producción social	83

Capítulo III. Dibujos e hilos de colores de dos escuelas de Educación Secundaria, espacialidad: el sujeto en el contexto y el contexto en el sujeto ...	89
<b>3.1. Escuela Secundaria General como espacialidad o contexto</b> .....	91
3.1.1. Escuela Secundaria pública en algún lugar del Sur de la Ciudad de México.....	92
3.1.2. Secundaria Instituto Escuela “un proyecto diferente” .....	96
<b>3.2. La escuela como espacialidad diferenciada y la normatividad condicionante de la docencia</b> .....	102
3.2.1. La normatividad por encima o en consenso .....	104
3.2.2. Relación y diálogo docente-alumnos .....	114
Capítulo IV. Ser maestra, entramado de prácticas, figuras del telar.....	121
<b>4.1. La formación: Elegir carrera, ser maestra, trabajo seguro.</b> .....	124
4.1.1. Tener una carrera y trabajo.....	125
4.1.2. Dos caminos para llegar a ser maestra .....	128
4.1.3. El ingreso al centro de trabajo, la escuela .....	129
<b>4.2. Lo pedagógico: Ser maestra de Geografía, dos concepciones diferentes.</b> .....	132
4.2.1. Mientras uno o dos me cumplan, algo están aprendiendo.....	134
4.2.2. No me gusta ser el típico maestro e hice a un lado eso. ....	139
4.2.3. Hacer explícito lo implícito, más allá de lo curricular. ....	142
<b>4.3. Lo didáctico: El “cómo”, qué tipo de maestra ser</b> .....	144
4.3.1. Seguimos utilizando el libro.....	147
4.3.2. Lo que yo hago mucho con los chicos es platicar .....	150
4.3.3. Ser creativos en el momento de poder aterrizar los conocimientos .....	155
Consideraciones finales.....	159
<i>La Educación Secundaria requiere renovarse</i> .....	159
<i>La Geografía en la Educación Secundaria</i> .....	160
<i>La escuela secundaria requiere renovación</i> .....	162
<i>La docencia de Geografía en secundaria</i> .....	164
Bibliografía.....	167
Anexo.....	174
Entrevistas .....	174
Anexo I. Guión de entrevista para la maestra de Geografía.....	174
Anexo II. Guión para directivos .....	206
Programas de Geografía en Educación Secundaria.....	231
Anexo III. Mapa Curricular de Educación Secundaria 1993 .....	231

Anexo IV. Primer año de secundaria, Geografía General 1993 .....	231
Anexo V. Segundo año de secundaria. Geografía de México 1993 .....	233
Anexo VI. Mapa curricular Educación Secundaria 2006 y 2011 .....	234
Anexo VII. Geografía de México y del Mundo 2011. Bloque I El espacio geográfico .....	235
Anexo VIII. Bloque II Diversidad natural de la Tierra .....	236
Anexo IX. Bloque III Dinámica de la población.....	237
Anexo X. Bloque IV Espacios económicos y desigualdad económica .....	238
Anexo XI. Bloque V Nuestro mundo .....	239
Anexo XII. Mapa curricular Secundaria 2017 .....	240
Anexo XIII. Programa Geografía de México y del Mundo 2017.....	240

## **Agradecimientos**

Esta investigación reconoce el esfuerzo de lo muchos más que, con su trabajo enteramente anónimo, nos brindan las posibilidades de una mejor educación y no sólo eso, que sin su esfuerzo jamás se podría haber llevado a cabo. Debemos transformar dicha relación social basada en la propiedad privada, cimentada en la opresión, el despojo, la explotación y el desprecio. Fundamental es derrumbar la propiedad privada, piedra angular de la desigualdad social, debe ser abolida para dar paso a la propiedad colectiva, tanto de los medios de conocimiento como de los medios de producción, y a una sociedad incluyente y solidaria ¡Para todos todo, nada para nosotros!

Agradezco a mi tutora Yazmín por encaminar mis pasos, compartir su tiempo y pensamiento, apoyarme en todo momento. A mis profesores y sinodales, Luz Elena, Eduardo, Eugenio, Norma, Georgette, Griselda, José Antonio, Bertha, Catalina, Lourdes, Beatriz, Claudia, Citlalli, Paola, Yolanda, Marian, Jurjo y Vicente por implicarse y formarme.

A mis carnales Alex, Pedro, Ramón, Rafa, Diego, Silvia, Antonio, Adrián, Daniela, Gabo, Eli, Cristian, Dante, Alan, Mogli y Ppmnchs por su camaradería y ser conmigo.

A la comunidad IE por abrazarme y compartir la utopía de construir un mundo donde quepan muchos mundos.

A Estela, For, Chio e Iri por el cariño y la solidaridad.

A Vicente y Andrea por enseñarme a caminar cada día.

A Gabi y Andrés por brindarme la respiración y el ser.

A mi Fabi, mi luna que me ilumina y me hace florecer

Son tus latidos los que habitan  
en mi pecho,  
resuenan como el canto  
de las aves  
y me hacen florecer  
en cada respiro.  
Es tu sonrisa la que se dibuja  
en mis labios  
y tu mirada  
la que ilumina mis ojos.  
Son tus caricias las que me recorren  
palmo a palmo,  
cuando el sol me abraza y  
la noche es estrellada.  
¡Que hermosa es la vida!

Gracias mi amor  
por traerme el paraíso





## Introducción

El presente trabajo es parte de un primer acercamiento al proceso de investigación que seguí para resolver algunas de mis inquietudes cómo geógrafo y docente, dirigidas principalmente a comprender el proceso de construcción de la educación geográfica en Secundaria. Parte de la propuesta metodológica consistió en recuperar el ejercicio docente de dos maestras en Geografía, con el fin de comprender las dimensiones: académica, formativa, pedagógica y didáctica; de este modo retomar elementos que ayuden a repensar la Educación Secundaria, la Geografía y la docencia de la geografía. Esta tesis, en acompañamiento de las clases y comparticiones de la maestría en Pedagogía UNAM, me permitieron introducirme a un nuevo campo, la pedagogía, de la cual ya pisé tierra pero todavía me falta andar por sus veredas y recolectar sus vastos frutos. Por ello, este trabajo no constituye un producto acabado, sino parte de un proceso de construcción del conocimiento en torno a la educación geográfica en Secundaria y la docencia, el cual les comparto para discutir y generar anclajes para seguir caminando en el andar de la Pedagogía.

Este texto busca analizar a la docencia de Geografía en Secundaria a través de la acción de los sujetos docentes y de los procesos históricos geográficos que delinean su ser y hacer. Planteo como punto de partida, la idea de que el hacer de estos se conforma dentro de un tejido histórico, geográfico y pedagógico, similar a un telar, y para entenderlo tenemos que deshilar la trama que lo sostiene, el cual a su vez es constituido por el esfuerzo de muchas personas que constituyen una unidad inmersa en procesos y condiciones de acuerdo a las características de cada lugar y momento. En la medida que observamos a la docencia, de cerca y de lejos, vamos reconociendo los detalles de su urdimbre y su entrelazamiento con la trama, así como la riqueza y complejidad que la delinean. Los docentes, junto con los otros actores de la educación (administrativos, autoridades, alumnos y familias), recorren la urdimbre del sistema educativo (la escuela, planes y programas de estudios, reglamentos, autoridades) conformado por su marco institucional; así, con su actividad y colectividad se construye el telar de la educación, con texturas y colores particulares.

En este telar se pueden reconocer distintos procesos que han permitido que la docencia tenga una continuidad temporal y espacial, pero como en cualquier tejido, se pueden encontrar nudos que interrumpen un patrón, o rupturas que originan otras texturas; o partes deshiladas que requieren composturas. Sin embargo, para poder subsanar las partes deficientes del telar de forma satisfactoria, se requiere entender, a través de estudios complejos, la reestructuración a fin de que no perjudique al telar en su conjunto, tener claro las cualidades de los hilos que se requieren, así como de los patrones y colores, de tal modo, que el telar sea techo y cobijo, para que reconforte y nos abrigue a todos, de acuerdo con las necesidades de cada lugar y calendario.

*Puntos de partida, hilos y figuras del telar (planteamiento del problema)*

Para efecto de este acercamiento consideré como elementos explicativos del proceso de la docencia de Geografía en Secundaria: la relación de la Educación Secundaria y docencia en Geografía, en su contexto histórico y geográfico, en su espacio escolar y curricular, y el ejercicio docente.

La docencia, con el paso del tiempo, ha adquirido más responsabilidades debido a los cambios sociales y a las reformas del sistema educativo nacional que exigen al magisterio estar más involucrado en labores administrativas y educativas (Díaz Barriga, 2009a). Al docente y a la escuela se les demanda que subsanen vacíos que antes eran cubiertos en los hogares o en otras instituciones.

En el caso particular de los maestros de Educación Secundaria, se enfrentan a un extenso programa de estudios, con contenidos en continua actualización, estar al tanto de la información que aparece en los medios de comunicación, conocer el contexto familiar y cultural de los alumnos, generar nuevas estrategias pedagógicas y didácticas, y cumplir con las actividades administrativas. Esto, con el fin de responder a lo que exigen las autoridades, en torno a lo que consideran que se “debe” enseñar y cómo “debe” hacerse, lo cual no necesariamente corresponde con las diversas realidades escolares y geográficas del país, no representadas en la planeación y programación oficial. Su labor docente está condicionada por una normatividad plasmada en el plan de estudios y reglamentos de la SEP, por la

formación, experiencias y escuela en donde se desarrolla, todo expresado en la práctica del docente.

Hay que considerar, que la docencia se enmarca en dimensiones o procesos: 1) históricos por los que ha transitado el Sistema de Educación Nacional; en esta tesis, me interesan en particular los procesos relativos a la Educación Secundaria, así como 2) el desarrollo institucional académico escolar de cada disciplina, en este caso geografía, 3) la espacialidad (espacio geográfico) marcada por el centro de trabajo, la escuela, y 4) el ejercicio docente. Dichas dimensiones, que se presentan implícitamente de forma estructural y cultural, constituyen el “día a día” de los docentes y en la medida que las visibilizamos nos aproximamos cualitativamente a la docencia de manera más amplia.

En este sentido, quiero enfatizar que el ejercicio de los docentes no solo se reduce al trabajo en el aula, por el contrario, como señalan Rockwell y Mercado (1988), la práctica docente requiere un ejercicio constante de reflexión y planificación, de incorporación de conocimientos y saberes. De modo que, aunque se tiene una formación previa, el docente también se forma también en distintos espacios por donde discurre su cotidiano más allá de la escuela, pero fundamentalmente en la institución donde trabaja, pues esta no es solamente un edificio con salones; se trata de un espacio cultural, de interacciones y relaciones, donde se entiende o resignifica a la docencia, donde se le pone en práctica, se discute y reflexiona sobre ella.

La escuela y la docencia se conforman también por procesos culturales, de acuerdo con Rockwell (1997) la escuela sintetiza el “horizonte cultural” en donde se circunscribe la docencia y, por ende, es moldeada por esta. Este enfoque se complementa con el estudio de la semiótica que propone Geertz (2003) para aproximarse culturalmente a las prácticas de los sujetos; por medio de este método se busca descifrar las significaciones de sus expresiones sociales. La decodificación de dichas prácticas posibilita comprender a los sujetos, entender los motivos y teorías que guían sus acciones.

Los docentes mediante su hacer materializan sus conocimientos, los cuales están dotados de intencionalidades y significados. Por esto, “la práctica docente no es una reproducción pasiva de la formación profesional o de las normales (Rockwell y Mercado,

1988)”, sino que adquiere una diversidad particular debido: al contexto u “horizonte cultural” que la atraviesa; las problemáticas que se presentan en el aula y sus múltiples soluciones; las diferentes didácticas; concepciones epistemológicas de las asignaturas y experiencias personales (Rockwell y Mercado, 1988; Cole, 2003). De este modo, se puede entender al sujeto-docente y sus prácticas de forma *contextualizada*; situar analíticamente a este sujeto más allá de su acción en el aula y comprender que está constituido o moldeado por una espacialidad e historia de la que forma parte, y que está inmerso en un entramado de significaciones de las que no se puede evadir. Considero que ello permite comprender la docencia en su complejidad y deconstruir los procesos que la encarnan. En este sentido la escuela como proceso histórico y geográfico constituye la urdimbre en la que se encuentran tejidos los *hilos* de la docencia.

Por lo tanto, la presente investigación en primer lugar sitúa a los docentes en diferentes contextos, en el histórico, académico-pedagógico y geográfico, para posteriormente dar paso a la interpretación de la práctica de los sujetos y comprender a la docencia en su complejidad y no como un hecho aislado. Particularmente, me enfoqué en las prácticas y significados que construyen y deconstruyen dos maestras de Geografía en Secundaria de dos escuelas con modelos pedagógicos distintos.

El docente, para esta investigación, es el sujeto de estudio y la docencia el objeto. El docente es construido o moldeado por el *contexto*, es decir por la espacialidad y la temporalidad de la que forma parte, el aula, la escuela, la comunidad, la colonia y el país. En otras palabras, el docente es “atravesado” por diversas dimensiones que lo definen. Está inmerso en un entramado de significaciones provenientes de procesos histórico geográficos e institucionales que se materializan en su práctica. De igual manera, el docente junto con los otros individuos (comunidad-escuela) producen y reproducen los significados que los contextualizan, de ahí la necesidad de entender no sólo el ejercicio docente sino a la docencia en su complejidad.

En aras de recuperar la voz de los sujetos y no invisibilizarlos, esta tesis considera relevante recuperar la práctica de los docentes en cuatro categorías de análisis: 1) lo académico, entendido como la interpretación del conocimiento geográfico y su contenido en la Educación Secundaria, 2) la formación, se refiere a la institución superior en la que se

educó el docente, 3) lo pedagógico, respecto a la concepción formativa de los docentes entorno a su labor, y 4) lo didáctico, en relación al ejercicio entre el programa, el docente y las estrategias de enseñanza-aprendizaje; para de este modo hacer una deconstrucción de la docencia en su complejidad, considerando los procesos históricos, pedagógicos, académicos y geográficos que se particularizan en cada maestro.

La docencia varía de acuerdo al nivel educativo debido a las características que requiere cada sistema, por lo que no se puede hacer una generalización, ni pasar por alto el espacio educativo dónde se realiza el ejercicio docente. De ahí la necesidad, en este texto, de particularizar y desdoblar el sistema educativo en el que se desenvuelve la docencia de Geografía en Educación Secundaria. La Educación Secundaria es uno de los niveles de estudio más complejos o al menos de los más problemáticos del sistema educativo nacional debido a su currículum, condiciones laborales y formación de los maestros. Sandoval (2000) la denomina como una de las “cajas negras” de la educación; se le culpa de la deficiencia formativa que presentan los alumnos en educación media superior. Por una parte, algunos de los problemas de la secundaria radican en que presenta un alto abandono escolar; en el ciclo escolar 2016-2017 el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) registró que el 4.4 % de la matrícula, es decir, 295 277 alumnos interrumpieron sus estudios, a diferencia de la primaria que registró menos del 1% (INEE, 2018). Por otra parte, el currículum de la Educación Secundaria desde su constitución ha tenido un dilema en su carácter dual: propedéutico y terminal; prepara para continuar con los estudios de educación media superior, y a su vez es ciclo terminal de la educación básica.

En este último sentido, la Educación Secundaria también forma para el desempeño de actividades productivas como la carpintería, herrería, corte y confección, cocina, electrónica. Esta doble cualidad obliga a que el marco curricular sea demasiado extenso, a tal grado que se habla de una saturación de materias. Otro aspecto del currículum es que la Educación Secundaria tiene una modalidad totalmente diferente a la que le precede; los alumnos se incorporan a un modelo donde tienen más materias que cursar y un maestro por cada una, a diferencia de la primaria donde los alumnos tienen uno o dos maestros por grupo y encargadas de dar las diferentes materias. A esto se le agrega la heterogeneidad de la planta docente, en el que la mayoría de los maestros provienen de profesiones libres, los cuales no

recibieron como tal una formación docente o nivelación pedagógica y en los casos más alarmantes su disciplina no está vinculada con la asignatura que ejercen (Sandoval, 2001). A esto se le suma que las condiciones laborales de los docentes de Educación Secundaria son precarias en relación a las de sus colegas de primaria, en el aspecto de que estos último tienen, por lo general, una plaza en la escuela y mejores condiciones para ejercer su trabajo; por ejemplo, las horas de clases de los docentes son en una sola escuela. En cambio, la secundaria ofrece condiciones frágiles; los más afortunados tienen más de 20 horas de clases en una sola escuela y plaza, en algunos casos tienen que dar clases de otras materias con tal de tener más horas; sin embargo, en la mayoría de las circunstancias el docente tiene menos de 20 horas, lo que le obliga a estar en dos o tres escuelas para obtener un salario suficiente; esto significa horas improductivas en traslados, más gastos y mayor carga de trabajo. Además, el número de alumnos por maestro es mucho mayor que el de la primaria (Sandoval, 2000; Ynclán y Zúñiga, 2005; Cuevas, 2017).

En síntesis, la Secundaria representa para los alumnos y docentes un ambiente muy diferente al que les precede. Los primeros se encuentran con una escuela totalmente distinta, no tienen un maestro, sino muchos y con diferentes criterios, más carga de trabajo tanto en la escuela como fuera de ella y están en una etapa de crecimiento en donde adquieren más responsabilidades y libertades. Para el caso de los docentes, vemos que una gran parte del gremio no fue formada para la docencia sino como profesionales de una disciplina libre, y terminan enseñando por vocación o por necesidad de empleo; sus condiciones laborales son precarias y con mayor carga de trabajo (Sandoval, 2000 y 2001; Ynclán y Zúñiga, 2005). La enseñanza de la Geografía se cruza con estas características generales de la Educación Secundaria y con aspectos académicos propios de la Geografía como los contenidos y metodologías, los cuales en su conjunto condicionan la docencia y su práctica.

La enseñanza de la Geografía ha ocupado un lugar importante en la educación básica; desde la oficialización de esta ha tenido un papel protagónico. Es una de las principales asignaturas que se imparte en primaria y secundaria. Por su carácter interdisciplinario está catalogada en unas ocasiones como parte de las ciencias experimentales y en otras en las ciencias sociales muy hermanada con la Historia. De acuerdo con la SEP (2017b) la Geografía coadyuva a la formación de personas críticas y conscientes de su espacio

inmediato, estatal, nacional e internacional, interesados por la naturaleza y el bien común. Sin embargo, pese a estos atributos, a finales del siglo XX y principios del siglo XXI la Geografía ha perdido vigencia junto con otras disciplinas en el mapa curricular. Las últimas reformas o planes educativos de 2006, 2011 y 2017 muestran una reducción de la carga curricular o ha sido eliminada; en el mejor de los casos se ha condensado. Lo que antes se veía en dos cursos o más se ha suprimido a uno solo para el caso de secundaria. Estos cambios nos obligan a repensar los aportes académicos y pedagógicos de la Geografía y su papel como área de conocimiento en la Educación Secundaria, pero para ello hay que detenerse a analizar las transformaciones internas en el objeto de estudio de esta.

Al analizar la docencia de la Geografía en secundaria no puede pasar desapercibida la discusión teórica que ocurre dentro de dicha disciplina en la conceptualización de esta misma, presenta un problema epistemológico en la enseñanza, en el sentido, de que es una ciencia que tiene mucho que aportar para explicar e interpretar la realidad social y ambiental; sin embargo, en el imaginario social existe otra representación, debido en gran medida a la manera como se ha llevado su enseñanza en la educación básica. Es decir, lo que queda en las mentes sobre el quehacer de la Geografía nos remite a la monografía y memorización de los ríos, montañas, climas, división política y no propiamente a un enfoque teórico práctico para comprender la realidad. La enseñanza de la Geografía, en el común de los casos, se presenta limitada como si sólo fuese un “bagaje cultural” y no como un instrumento científico para estudiar el mundo desde la dimensión espacial que brinde propuestas para construir una mejor sociedad. Por este motivo, es relevante detenerse a mirar las conceptualizaciones geográficas de los que parten los docentes, para comprender qué es lo que buscan al momento de enseñar Geografía.

Entorno a los trabajos publicados que hacen referencia a la educación geográfica en Secundaria de México se encontraron alrededor de 25 textos, de los cuáles principalmente se centran en proponer estrategias didácticas y pocos se detienen a analizar la enseñanza. De estos, la mayoría son tesis de licenciatura provenientes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (Díaz, 2003; Vázquez, 2008; Ortiz, 2018), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Álvarez, 2008; Salazar, 2008; Colunga, 2008; Moreno, 2009; Fuentes, 2009; Bautista, 2009; Álvarez, 2013; Romero, 2014; Aldrete, 2018) y la



Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) (Martínez, 2014); cinco tesis de maestría de la UPN (Salazar, 2006; Olmos, 2011; Villamil, 2012; Martínez, 2012; Granados, 2016) y una de la UNAM (Romero, 2017); y una tesis de doctorado del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV) (Guerrero, 2017). En la búsqueda a excepción de los trabajos realizados por Javier Castañeda Rincón (2006 y 2011), uno de los principales exponentes de la enseñanza de la Geografía en México, no se encontraron investigaciones indexadas. Por esta razón considero que esta tesis puede aportar líneas para continuar el proceso de repensar a la Geografía en Educación secundaria.

Mi motivación y razón principal para realizar el presente trabajo parte de mi experiencia durante mi formación como geógrafo y docente, cuando tuve la oportunidad de dar un curso en Educación Secundaria y Preparatoria en el Instituto Escuela del Sur.

Durante un año impartí un curso en preparatoria, del cual rememoro la complejidad de la docencia por la gran diferencia entre los niveles educativos, sintetizar un vasto conocimiento en pocas horas, los enfoques para enseñar-aprender-evaluar, el control de grupo y mi ausencia de experiencia docente y pedagógica. En ese entonces me sentí un poco rebasado e inseguro; al concluir el curso platicué con la directora Nayelli, quien me señaló mis fallos, sus apreciaciones de mi primera experiencia como docente, tenía que trabajar más. Recuerdo que en esa plática le agradecí la oportunidad dada y le comenté “que no tenía certeza si los alumnos habían aprendido sobre Geografía pero que yo sí había aprendido muchísimo”. Es en este sentido, que la presente investigación busca recuperar la docencia y el ejercicio docente de dos maestras de Geografía en Educación Secundaria con diferentes modelos pedagógicos. Un modelo proviene de la escuela pública, la cual a grandes rasgos se caracteriza por establecer un currículo común para todas las escuelas, una enseñanza fragmentada en asignaturas, con énfasis en la memorización y repetición, en dónde el maestro realiza su trabajo de forma aislada y los alumnos reproducen un aprendizaje pasivo. El otro modelo proviene del Instituto Escuela, escuela privada, considerada dentro de la corriente de escuelas activas o alternativas, se centra en una enseñanza integral de las asignaturas, promueve la participación activa de los alumnos y un currículo basado en el programa oficial pero adecuado por cada docente.

Las preguntas que orientaron la investigación son: 1) ¿Cómo es la docencia de Geografía en Secundaria y cuáles son las dimensiones que la constituyen? 2) ¿Cómo se ha transformado el currículo de Geografía en Educación Secundaria de 1993 a la fecha? 3) ¿Cómo se vincula el ejercicio docente de dos maestras de Geografía en Secundaria con la espacialidad de la escuela, la normatividad escolar y los modelos pedagógicos de las escuelas seleccionadas? Y 4) ¿Cuáles son los elementos académicos, formativos, pedagógicos y didácticos que dirigen el ejercicio docente de Geografía en Secundaria de estas dos maestras?

De estas preguntas se derivan los siguientes objetivos y supuestos:

Objetivo general:

Analizar la docencia en Geografía y la espacialidad de dos Escuelas Secundaria a través de un estudio etnográfico en el sur de la Ciudad de México.

Objetivos particulares:

1. Comprender la docencia de Educación Secundaria a partir del proceso histórico-pedagógico y la espacialidad.
2. Examinar el currículo de Geografía en Educación Secundaria de 1993 a la fecha y la percepción de este de dos maestras de Geografía.
3. Establecer la relación que existe entre la espacialidad de la escuela, la normatividad escolar y los enfoques pedagógicos de las escuelas seleccionadas, en el ejercicio docente de dos maestras de Geografía en Secundaria.
4. Desarrollar los elementos académicos, formativos, pedagógicos y didácticos que dirigen el ejercicio docente de dos maestras de Geografía en Secundaria.

Supuestos:

- La docencia de Geografía en Secundaria depende de los enfoques pedagógicos de las escuelas y de los procesos históricos-pedagógicos y la espacialidad.
- Los cambios en el currículo de Geografía en Educación Secundaria son reinterpretados a partir de la percepción geográfica y pedagógica de cada docente.

- La espacialidad de las escuelas condiciona la normatividad escolar y los enfoques pedagógicos de las escuelas seleccionadas, así como el ejercicio docente de Geografía.
- Los elementos académicos, formativos, pedagógicos y didácticos que dirigen el ejercicio docente de Geografía en Secundaria dependen de las concepciones y experiencias de cada maestra.

### *Metodología*

La investigación educativa supone una gran complejidad, propia de las ciencias sociales. Como señala Ardoino (1988) las ciencias educativas y la pedagogía (de igual manera para las ciencias sociales y la filosofía) dependen de un proyecto de sociedad, es decir, de un proyecto filosófico-político en el que se inscribe la investigación, por lo que no se podría hablar de una neutralidad u objetividad en términos de las ciencias positivas. En este sentido, se puede afirmar que no parten de leyes, supuestos dados e incuestionables, sino que se encuentran en constante diálogo, discusión y movimiento; por ende, tenemos que las epistemologías de las que parten los estudios en ciencias sociales son diversos como también su metodología. Sin embargo, éstos tienen que estar puntualmente definidos al momento de la investigación, de tal modo que los lectores comprendan los razonamientos y puntos de partida de la investigación. Para ello, a continuación voy a exponer la epistemología de esta investigación, así como la metodología que se empleó.

La epistemología es el “estudio de la naturaleza del conocimiento y la justificación, y, más específicamente, el estudio de *a*) sus características definitorias, *b*) sus condiciones sustantivas, y *c*) los límites del conocimiento y la justificación (Audi, 2004: 292)”; en otras palabras, la epistemología busca mostrar y construir la “lógica del descubrimiento”, la lógica de la indagación de una verdad en disputa (Bourdieu, P. et. al. 2002); “dar cuenta de la formación del mundo objetivo y de la razón con que éste es aprehendido en cada caso (Cortés, 1992).”

Al decir, que nos enfrentamos a un grado de complejidad mayor en las ciencias sociales, justo nos enmarcamos en esta situación de la epistemología, en donde nuestro objeto

de estudio es a su vez sujeto, al que no podemos “desarmar” y volver “a armar sin mutilaciones, sin pérdida de sus propiedades específicas”. Por tal motivo Ardoino (1988) nos habla de una “hipercomplejidad [...] cuya aprehensión y trabajo de inteligibilidad van a requerir metodologías alternativas, muy distintas de aquellas que ponen en práctica los dispositivos científicos canónicos.” Además, en tanto sus argumentos no se pueden validar por la repetición experimental como otras ciencias, el rigor científico de las ciencias sociales, como la investigación educativa, se encuentra en la capacidad de exponer y transmitir la reflexión que llevó a establecer las directrices de la investigación, la epistemología de la que se parte, es decir, cómo el sujeto de la investigación entiende al objeto, cómo el objeto media al sujeto, en qué marcos se constriñe la investigación y la finalidad de esta (Ardoino, 1988; Bourdieu, P. et. al., 2002).

Bourdieu, P. et. al. (2002: 14) nos dice “La acción polémica de la razón científica no tendría toda su fuerza si el “psicoanálisis del espíritu científico” no se continuara en un análisis de las condiciones sociales en las cuales se producen las obras sociológicas”. Es decir, debemos estar al tanto del contexto en que se escriben las obras; y de igual forma, develar la intencionalidad del sujeto-investigador: ¿Cuál es la finalidad de la que parte? El *fin* encamina la investigación y esta surge meramente de la voluntad del investigador. En este sentido, Sánchez (1997) argumenta que “se requiere entrar en una relación volitiva con la realidad, una relación que responda a nuestros intereses y necesidades” porque el conocimiento no es puro o prístino, sino que emana de las necesidades sociales, las cuales empujan a la acción. Entonces, entre el conocimiento, las necesidades y la acción hay implícitamente una finalidad intrínseca al sujeto investigador. Por lo tanto, de acuerdo con Bourdieu, P. et. al. (2002) y Sánchez (1997), parto de mi interés como geógrafo y docente para comprender la docencia en secundaria de dicha disciplina, bajo el supuesto de que hay una deficiencia formativa, en específico, en dicho nivel escolar ya que no responde a las necesidades sociales actuales (SEP, 2011) y que por ende, se requieren estudios que ahonden en esta problemática para poder proponer nuevas estrategias pedagógicas y didácticas que restauren *el telar*, teniendo en cuenta el contexto histórico geográfico de cada lugar.

Debido a que el sujeto está inscrito en la investigación, Ardoino (1988) junto con otros autores (Bourdieu, P. et. al. 2002; Foucault, 2003; Camarena, 2006) argumentan que se

requiere una vigilancia epistemológica constante, en donde el sujeto-investigador reconoce su subjetividad, su acción interpretativa y disruptiva en la relación que establece con el objeto de investigación. Esta vigilancia permite tomar un distanciamiento del objeto para poder desmenuzar el entramado de significados y procesos de este. Como el objeto de estudio es la docencia de Geografía en Secundaria de dos maestras de escuelas con modelos pedagógicos distintos se optó por un diseño de investigación etnográfica.

Hasta ahora me he enfocado en exponer el punto constitutivo y de partida de la investigación en las ciencias sociales. En este mismo orden de ideas, presentaré la justificación de la metodología de esta investigación; expondré cómo la etnografía y las entrevistas son un campo epistemológico en sí.

La etnografía pudiera ser catalogada desde una conceptualización simplista como un trabajo únicamente descriptivo; sin embargo, por una parte, como argumenta Malinowski (1986) se tiene que ser “a un tiempo cronista e historiador” para hacer etnografía; las fuentes pueden ser de “fácil accesibilidad, pero también resultan sumamente evasivas y complejas”; a su vez son “comportamientos y recuerdos de seres vivientes”. Es indispensable “zambullirse esporádicamente en el medio” y “estar en auténtico contacto”, “reconstruir la anatomía de su cultura y describir la estructura de la sociedad”; “llevar una buena preparación teórica y estar al tanto de los datos más recientes”. De tal forma que la etnografía desdoble su proceder puntual tanto metodológicamente como a la hora de la teorización e interpretación de la información recuperada en campo. Por otra parte, Geertz (2003) hace hincapié en que la etnografía desde la semiótica busca la explicación de los significados, “interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie”; visibilizar “la trama de significados” que se encarnan en la acción (simbólica). Esto se logra por medio de la “descripción densa”, la cual nos devela la “jerarquía estratificada de estructuras significativas las cuales se producen, se perciben y se interpreta “lo que se está haciendo”.

De igual manera, dependiendo de la epistemología de investigación, las entrevistas pueden ser utilizadas como una técnica cualitativa de recolección de datos, o un proceder teórico encaminado a esclarecer los procesos y significados que encubre el objeto de investigación. Las entrevistas en campo se convierten en un punto medular para la investigación social porque de ellas emanan hilos o hebras del “entramado de significados”

del que nos habla Geertz; además, como señala Ardoino (1988) “Dentro del conjunto de las ciencias del hombre y la sociedad, trabajamos esencialmente con base a lenguajes, efectos de sentido, testimonios.” Por medio de estas, podemos acceder a nuestro objeto de investigación en la medida que se establece un diálogo, en el que tenemos que definir claramente nuestro proceder para no perdernos en el mar de la relatividad y la subjetividad.

Los trabajos etnográficos y las entrevistas permiten acceder a la acción simbólica de los sujetos; de tal modo, que en la investigación se genere un hilo conductor que nos permita ir desentrañando a los sujetos de la investigación y llegar a “comprender cuáles eran los fundamentos, argumentos, sentidos, etc., que portaban los actores sobre la relación entre el significado y práctica [...] y las condiciones que guardaba el sujeto con el contexto institucional, nombramiento, función y espacio (Camarena, 2006: 30)”, para posteriormente, problematizar en los sentidos e imaginarios de los sujetos que conducen su práctica en el día a día.

En particular me baso en tres acercamientos conceptuales y metodológicos: 1) la educación emancipadora desde la Pedagogía crítica (Freire, 1970; Torres, 2012; Rancière, 2018), 2) la “descripción densa” que propone Geertz (2003) y 3) la espacialidad desde la producción del espacio en la Geografía crítica (Lefebvre, 1976; Santos, 2000; Smith, 2006). El primero, lo empleo como punto de partida para dimensionar y cuestionar tanto a la Educación Secundaria como la enseñanza de la Geografía y el ejercicio docente, es decir, la educación desde la pedagogía emancipadora se desarrolla para formar seres humanos críticos y solidarios; y no sólo como una herramienta técnica que brinde conocimientos a los individuos. Aunque, la educación se centre en la transmisión de saberes, valores, conocimientos y cultura dentro de una sociedad, de las generaciones adultas a los jóvenes, en un tiempo y lugar determinado (Delval, 1983), se parte de un posicionamiento filosófico/político en el cual el proyecto educativo “embrutece” o “emancipa” a los individuos (Rancière, 2018). En esta dimensión, la educación o lo pedagógico presenta la disyuntiva de ser utilizada: 1) para modificar el mundo en uno mejor con menor desigualdad y más solidaridad; o 2) para conservar el *status quo* o un modelo hegemónico que se basa en la explotación, desprecio, represión, despojo y enajenación de los individuos. El segundo acercamiento lo empleo con el objetivo de develar las estructuras de significación de los

sujetos, que esconden sus prácticas. Dichas estructuras de significados se encuentran “superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que al mismo tiempo [son] extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el [investigador] debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después (Geertz, 2003)”. El tercero, la espacialidad, nos permite conceptualizar las prácticas de los sujetos considerando el espacio (geográfico) como una dimensión que las contextualiza, ya que la actividad humana es inherente al espacio y en gran medida es condicionada por este, más no determinada. En este sentido, la docencia se constituye de la praxis docente, en términos amplios, como la acción y reflexión que el maestro desarrolla en el aula con el objetivo de formar a los alumnos no sólo en términos académicos sino también sociales, enmarcado y atravesado por un espacio escolar, que a su vez se circunscribe en una espacialidad y una cultura. Esto quiere decir que la práctica no se encuentra aislada. De igual manera, la escuela no es un espacio *puro* que escapa de la mediación social o “a la luz del conocimiento local” (Rockwell, 1997). En otras palabras, la espacialidad, la historia y la cultura denotan un contexto institucional que influye directa e indirectamente en el proceso de docencia, ya sea por medio del modelo pedagógico, el currículum y la normatividad (García, A. et. al. 2009; Díaz Barriga, 2009a).

El criterio de selección de las escuelas consistió; por una parte, localicé secundarias generales, busqué la cercanía física una escuela con la otra en la alcaldía de Tlalpan, por medio de la base de datos del “Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial 2013. Atlas de Educación” (SEP-INEGI, 2013). Por otra parte, me cercioré que tuvieran modelos pedagógicos distintos entre sí, para ello visité cinco escuelas. Si el primer criterio establece similitud, el segundo criterio marca un profundo contraste, pues pese a la cercanía física y estar en colonias populares, las escuelas se diferencian por su lejanía en el espacio social. Con la identificación de las escuelas, seleccioné dos con modelos pedagógicos distintos. Una de las escuelas pertenece al sistema público gratuito que atiende a los habitantes de su espacio de proximidad, es decir sectores medio bajo y bajo; la segunda escuela es de carácter privado y atiende a población que, mayoritariamente no se encuentra en el espacio de proximidad de la escuela, aunque sí en el sur de la ciudad y a la que asisten alumnos pertenecientes a sectores medio y medio alto. Una vez seleccionadas las escuelas, el criterio para elegir a los sujetos de estudio fue el número de horas clase. En la escuela pública, donde había dos maestras de Geografía, el director eligió a la maestra que cubría

más horas. En la escuela particular, no hubo necesidad de generar un criterio porque solo una maestra impartía la materia.

Posteriormente, por medio de la etnografía realicé observaciones participantes con diario de campo durante los meses de septiembre y octubre de 2017 y marzo de 2018, además realicé entrevistas semiestructuradas compuestas de doce preguntas para las maestras (ver Anexo I) y once preguntas para los directores (ver Anexo II) de ambos planteles con el propósito de reflexionar con respecto al ejercicio docente de cada maestra y la docencia, y recuperar las experiencias que fueron delineando su quehacer en el aula y las percepciones que tienen sobre la enseñanza de Geografía en Secundaria. Para sistematizar las observaciones de cada maestra elaboré un cuadro de observaciones y un diario de campo, a partir del cual, una vez concluido el periodo de observaciones y entrevistas semiestructuradas se obtuvieron categorías de análisis que gravitaron en torno a la formación de los docentes, la Geografía, el espacio escolar y la didáctica, con el objetivo de comprender la complejidad de la docencia de Geografía en Secundaria de dos maestras con dos modelos pedagógicos distintos.

Por último, la misma versión de la tesis que se compartió con los sinodales del posgrado, fue compartida con los sujetos de la investigación y actores del ámbito educativo, a los cuales se agradece su tiempo y dedicación, así como sus comentarios y observaciones.

### *Estructura del trabajo*

La presente investigación se divide en cinco apartados. El capítulo I se centra en el proceso histórico en el que se construye la Educación Secundaria oficial desde su creación, institucionalización, universalización y obligatoriedad, teniendo en cuenta las causas y finalidades que encaminaron dicho nivel, así como los conflictos institucionales en torno al modelo pedagógico de este y la formación de la planta docente, para reflexionar sobre sus objetivos y finalidades como nivel escolar que contextualizan la docencia hoy en día. En el capítulo II, profundizo en el papel que ha tenido la Geografía en la Educación Secundaria por medio de la revisión de los últimos programas de la materia y el enfoque académico que se le ha dado, para, posteriormente, recuperar cómo las maestras se apropian de la disciplina y las distintas percepciones que tienen de lo Geográfico, con el propósito de profundizar en los



elementos que dirigen el ejercicio de la docencia. En el capítulo III, aterrizo la Educación Secundaria en un espacio concreto que es la escuela, la espacialidad que dota de particularidad al modelo pedagógico y por ende a la docencia, como un lugar que media las relaciones sociales y las prácticas de los sujetos. En especial, me centro en la relación que se establece entre la normatividad, las autoridades escolares, los docentes y alumnos. Una vez contextualizado en tiempo, disciplina y espacio de la docencia, paso al ejercicio docente por dos maestras. En el capítulo IV me enfoco en las experiencias y prácticas que realizan las maestras para enseñar Geografía, las cuales, a fin de tener una mejor comprensión de ellas, las categorizo en cuatro dimensiones: académico, formativo, pedagógico y didáctico. Por último, recupero las reflexiones más importantes que se desprenden de los capítulos a modo de Consideraciones Finales que inviten a la discusión y a repensar la docencia, y la enseñanza de Geografía en Educación Secundaria para construir propuestas.

## **Capítulo I. Educación Secundaria en México, un proceso en constante reformulación**

Se podría decir que la secundaria es uno de los niveles que se entiende de muchas maneras en cuanto a su ubicación en el currículum de la educación oficial, por su proceso histórico que lo sitúa en un nivel entre la frontera de la básica y superior. Esto la ha caracterizado como un nivel tanto propedéutico como terminal, es decir, que prepara para seguir estudiando hacia la educación superior y a su vez aprender una actividad productiva que permita desempeñarse laboralmente y no necesariamente seguir con los estudios. Las disputas en torno a su carácter formativo han sido una constante desde su creación en 1925 hasta la actualidad; por ello, para comprender la escuela secundaria y a los docentes de esta, se requiere de un ejercicio histórico que permita esclarecer las fuerzas que la han constituido como institución educativa.

Por tales motivos, considero importante presentar, brevemente, cómo se consolidó la Educación Secundaria pública en México, las distintas etapas por las que ha transitado desde su creación hasta la obligatoriedad y “calidad”. A su vez, discuto sobre la finalidad que busca dicha institución; posteriormente, de manera sintética, abordo cómo ha sido el proceso formativo de los maestros normalistas para dicho nivel. El capítulo, se compone de tres temas principales: 1) *Creación, institucionalización, universalización, obligatoriedad y ... “calidad”*; 2) *El fin de la Educación Secundaria*; y 3) *Los formadores de las futuras generaciones*. Todo esto con el propósito de ir encaminando la discusión hacia la docencia y su ejercicio en Geografía partiendo de un contexto histórico que sitúa a los sujetos e instituciones como los actores educativos y las escuelas secundarias. Ya que es necesario tener claro la finalidad pedagógica de dicho nivel educativo para, posteriormente, profundizar en la educación geográfica en secundaria, la escuela secundaria y el ejercicio docente, las cuales se revisarán en los siguientes capítulos.

### **1.1. Creación, institucionalización, universalización, obligatoriedad y... “calidad”**

Los procesos mediante los cuales la Educación Secundaria se desarrolló como un nivel educativo elemental para la población mexicana y una responsabilidad del Estado siguen un

cauce histórico a partir de políticas nacionales y, más recientemente por, lineamientos internacionales. Propongo que el proceso de consolidación de la Educación Secundaria en el país se divida en cuatro periodos y, posiblemente, un quinto por el que actualmente se transita (ver cuadro 1). El primer periodo, “Creación 1915-1923”, se enmarca en la constitución del Estado Mexicano emanada de la Revolución, en el cual se establecen las normas para que se haga responsable de dicho nivel educativo; en el segundo periodo, “Institucionalización 1924-1940”, se concretizan los mecanismos para que el Estado Mexicano implemente la Educación Secundaria; el tercer periodo, “Universalización de las secundarias 1940-1991”, se amplían las modalidades de Educación Secundaria, se crean nuevos mecanismo para incorporar a la población alejada de los centros urbanos el cuarto periodo, “Obligatoriedad 1992-2018”, la Educación Secundaria adquiere el grado de obligatoriedad como nivel educativo y se establece como parte de la educación básica. Sin embargo, este último periodo podría tener otra temporalidad si se toman en cuenta las políticas para la “calidad educativa” implementadas a partir de la Reforma Educativa de 2013, que establece en la Constitución Mexicana el enfoque de calidad como parte de la educación; al mismo tiempo que la educación media superior se hace obligatoria.

**Cuadro 1.**

<b>Educación Secundaria en México, un proceso en constante reformulación</b>		
<b>Etapa</b>	<b>Fechas de referencia</b>	<b>Descripción</b>
Creación	1915-1923	Se enmarca en la Constitución del Estado Mexicano. Se establecen las normas para que éste se haga responsable de dicho nivel educativo.
Institucionalización	1924-1940	Se establecen los mecanismos para que el Estado Mexicano implemente la Educación Secundaria por medio de la Secretaría de la Educación Pública.
Universalización	1940-1991	Se amplían las modalidades de Educación Secundaria y crean nuevos mecanismos para incorporar a la población alejada de los centros urbanos.
Obligatoriedad	1992-a la fecha	La Educación Secundaria adquiere el grado de obligatoriedad como nivel educativo, se establece como parte de la educación básica y se empieza hablar de "calidad" educativa hasta decretarla como una obligación del Estado en 2013.
Elaboración propia Fuente: Saénz, 1928; OEI, 1994; Santos, 1999; Sandoval, 2000; Zorrilla, 2004; Miranda y Reynoso, 2006; Sandoval, 2007; UNAM, 2008; Chacón y Rodríguez, 2009; Sandoval, 2009; SEP, 2011; DOF, 2013; Vázquez, 2015.		

De estos últimos cambios, que apenas se están desarrollando, tenemos una visión parcial pues es un proceso inconcluso y no sabemos aún los alcances, pero, lo que sí es un hecho es que se requiere de una redefinición en el currículum porque la Educación Secundaria dejó de ser un grado terminal, lo que obliga a replantear su vigencia. Es conveniente presentar una breve revisión de estos periodos dado que son el fundamento del carácter que se le ha dado a la Educación Secundaria (propedéutica o básica), el cual ha determinado sus planes y programas de estudio, materiales educativos y, sobre todo, la enseñanza de las diferentes asignaturas; y porque entre los supuestos del trabajo se encuentra que el proceso histórico-geográfico condiciona la docencia en la actualidad.

### *1.1.1. Creación 1915-1923*

La creación de la Educación Secundaria en el país toma su mayor impulso durante la Revolución Mexicana (1910-1921), a partir del año de 1915, cuando se celebró el Congreso Pedagógico Estatal de Veracruz con el objetivo de establecer las directrices entre la educación elemental y la profesionalización. La secundaria sería el puente que articularía los dos niveles, de tal manera, que la Educación Secundaria, antes incorporada, a la preparatoria se desliga de esta para fungir como un nivel intermedio. A finales de ese mismo año se decreta la Ley de Educación Popular que la formaliza como nivel educativo y, se plantea un plan de estudios de tres años en el que los alumnos estudiarían diversas disciplinas, como son biología, matemáticas, física, química y geografía entre otras (Sandoval, 2000; Zorrilla, 2004). De igual forma, con esta ley la educación preparatoria se redujo a dos años de estudio; en este nivel, se buscaba que los alumnos adquirieran los conocimientos necesarios para continuar con una carrera o un oficio.

La necesidad de crear la Educación Secundaria según Meneses (1988) y Sandoval (2000) estuvo relacionada con tres aspectos: el primero, vinculado con la esperanza de vida de aquella época que rondaba los 40 años; segundo, con una capacitación profesional más temprana, es decir, se requería una población que contara en el menor tiempo con una mejor formación para desarrollar actividades productivas; y tercero, generar un mayor acceso a la educación para la población, ya que antes prácticamente solo la élite tenía la capacidad

económica para continuar estudiando después de la educación elemental porque la preparatoria era un nivel muy elitista.

Anteriormente a la propuesta que emana del Congreso Pedagógico y las reformas educativas implementadas a partir de esta, la institución encargada de brindar la educación posterior a la elemental o la primaria, era la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Sin embargo, en 1923 las modificaciones en el sistema educativo coordinadas por Moisés Sáenz, funcionario de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ocasionaron que ya no fuera la ENP la responsable de la Educación Secundaria. Dentro de estas modificaciones se redefinieron los estudios de preparatoria en dos ciclos que consistían en lo siguiente: un primer ciclo, la secundaria con una duración de tres años, con un primer año de cultura general y dos años de materias optativas, de carácter práctico para actividades productivas que les inculcara un oficio; y un segundo ciclo, la preparatoria que abarcaba de uno a dos años, en donde se buscaba formar para la profesionalización. De este modo la educación posprimaria preparaba “para la vida y para los profesionales”; es decir, tanto era terminal, como propedéutica (Sandoval, 2009).

Es importante recordar que durante el periodo de 1915 a 1923 el país se encontraba inmerso en los enfrentamientos armados y disputas por el poder político que conocemos como Revolución Mexicana. Aunque la inestabilidad política continuará durante la década de 1920, desde el gobierno de Obregón se comienza a perfilar el nuevo orden institucional (derivado de la constitución de 1917) y cierta continuidad en el desarrollo estatal posrevolucionario (Garcíadiego y Kuntz, 2011).

### *1.1.2. Institucionalización 1924-1940*

El gobierno de Plutarco de Elías Calles (1924-1928) es el primero en que hay mayor estabilidad en el poder ejecutivo; lo que le permitió a la Secretaría de Educación Pública (SEP) tomar “las riendas” de la Educación Secundaria a raíz de la reforma de 1915 y crear el Departamento de Educación Secundaria y dos escuelas Secundarias aparte de la que brindaba la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) (Sandoval, 2000). A partir de 1925 inicia una batalla del gobierno federal para quitarle a la ENP la dirección de la Educación Secundaria. Moisés

Sáenz (1928), uno de los ideólogos más importantes del gobierno argumentaba así, en favor de su transformación:

La antigua Escuela Nacional Preparatoria no respondía ya a la nueva situación ni al nuevo concepto de equilibrio social emanados de la Revolución, pues el simple hecho de tener en un solo local, mal agrupados, millares de alumnos de ideales y de disciplina muy discutibles, demuestra que históricamente había terminado su misión como centro instaurador de aspiraciones sociales y cuya actuación fuese, a la vez, reflejo del pensamiento colectivo contemporáneo.

Para Moisés Sáenz (1928) las instituciones de Educación Secundaria tenían que estar bajo vigilancia y coordinación de un centro gubernamental como la Dirección de Enseñanza Secundaria. Anteriormente, como operaban sin la supervisión del Estado quedaban a la merced de los objetivos y lineamientos de otras instituciones como la ENP, las cuales, no necesariamente se acotaban a los objetivos de la Secretaría de Educación Pública, sobre todo en lo concerniente al carácter propedéutico o terminal de dicho nivel.

Sin embargo, desde aquellos años se presentaría un grave problema, que en la actualidad perdura, referente a la pobre preparación para servir como “puente” a la educación media superior; a raíz de esto, desde 1929 la ENP buscó reincorporarla a su dirección. En este aspecto, se podría decir que la ENP nunca estuvo de acuerdo en no figurar como elemento coordinador y que la responsabilidad de la enseñanza secundaria estuviera a cargo del Estado.

Dicha ruptura entre el Estado y la ENP se hizo más explícita cuando en 1935 Gonzalo Vázquez Vela, entonces secretario de educación pública, declaró que la secundaria no serviría para la preparación de las profesiones liberales (Sandoval, 2000). Por tal motivo, ese mismo año la ENP decide crear el plan de “Iniciación Universitaria” integrado por cursos de Extensión Universitaria, los cuales equivaldrían a los estudios de Educación Secundaria, manteniéndose al margen de la propuesta gubernamental. Posteriormente, en 1952 la ENP presenta un plan de cinco años incorporado a la Preparatoria número 2 que incluía la secundaria y la preparatoria (UNAM, 2018), lo que representó una solución parcial al conflicto entre la SEP y la ENP.

El distanciamiento de estas dos instituciones, la ENP y la SEP, se debió a la formación que persiguen cada una para la población; mientras la SEP se centró en la educación “para la vida” (propedéutica y laboral) y ampliar la cobertura educativa; la ENP se enfocó en la profesionalización. Más adelante en el siguiente subtema profundizaré sobre el conflicto ENP-SEP.

Ante esta disputa por el modelo educativo y la dirección de la Educación Secundaria, en 1935 el presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940) oficializa la Educación Secundaria (tanto pública como privada) bajo la responsabilidad administrativa del gobierno federal para que “ninguna institución de cultura media o superior pudiera impartir Educación Secundaria sin autorización expresa de la SEP” (Zorrilla, 2004). Aunado a esto, con el fin de garantizar un cuerpo docente especializado, en 1936 se creó el Instituto de Preparación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (Zorrilla, 2004). En consecuencia, durante el periodo de Cárdenas se crea la Dirección General de Segunda Enseñanza para consolidar una Educación Secundaria con un sistema flexible y vinculante con los centros de producción; de este modo se fomentaron diferentes tipos de secundarias con salidas productivas, desde la enseñanza agrícola y técnica hasta “la secundaria prevocacional, la secundaria para trabajadores, la enseñanza técnica y la secundaria de cultura general” (Sandoval, 2000).

### *1.1.3. El fin de la Educación Secundaria: Formación laboral o propedéutica*

Llama la atención el conflicto histórico entre la Escuela Nacional Preparatoria y la Secretaría de Educación Pública respecto a los intereses de cada una sobre la Educación Secundaria; hoy en día cobran vigencia en el sentido del “para qué” de dicha formación, sobre todo a raíz de la Reforma Educativa de 2013, donde se decretó la obligatoriedad de la educación media superior, lo cual, teóricamente redefine el papel de la Educación Secundaria al quitarle el carácter terminal.

Si recordamos los inicios de la creación de la Educación Secundaria, recordamos que el interés principal de la ENP para dicho nivel, se encaminaba hacia la profesionalización; en cambio, a la SEP le interesaba principalmente generar una población preparada para desempeñar una actividad productiva en poco tiempo y satisfacer una demanda social educativa a la que solo la élite tenía acceso. Es en este último aspecto que

Moisés Saénz (1928) Subsecretario de Educación Pública encargado de la Educación Secundaria, puntualizaba las finalidades de dicho nivel:

Estas finalidades son, en términos generales, ampliar y perfeccionar la *educación primaria superior*; vigorizar los sentimientos de solidaridad en los alumnos, cultivando en ellos hábitos de cooperación; presentar un cuadro, tan completo como sea posible, de las actividades del hombre en sociedad y de las artes y conocimientos humanos, para que, mediante la iniciación en la práctica de esas actividades y de la aplicación de los conocimientos adquiridos por los alumnos, la escuela pueda contribuir a que cada quien *descubra su propia vocación y siga la que más se acomode a sus necesidades, aptitudes y gustos*.

...Una consideración más concreta permite agrupar estos objetivos en las tres grandes categorías siguientes:

I. Preparación para el cumplimiento de los deberes de ciudadanía;

II. Participación en la producción y distribución de las riquezas;

III. Cultivo de la personalidad independiente y libre.

Estos tres fines, designados comúnmente con los nombres *de fin cívico social, fin económico vocacional y fin individualista vocacional*, comprenden, sucesivamente, la preparación del individuo para que participe eficazmente en aquellas actividades sociales cuyo principal objeto es la adquisición de ciertas formas de cooperación colectiva; *la preparación para una intervención eficiente en las actividades económicas del país*; y, por último, la preparación para que asegure, mediante el buen uso del tiempo libre, el descanso y las recreaciones espirituales y físicos, tan necesarios para el ennoblecimiento de la personalidad.<sup>1</sup>

Estas finalidades, si bien tienen sinergia con la educación media y superior, se muestran independientes de esta. Es decir, la Educación Secundaria no se plantea como puente entre la primaria y la preparatoria; en ninguna parte se muestra un “fin académico” como tal, ni se menciona la profesionalización, sino que se habla, en términos muy generales, que el alumno *descubra su propia vocación y siga la que más se acomode a sus necesidades, aptitudes y gustos*. Se explicita que forma parte de la educación primaria como último nivel

---

<sup>1</sup> La cursiva es mía.



(*primaria superior*), es decir, se le concibió como un nivel terminal y no necesariamente propedéutico.

Se entiende que la prioridad del gobierno para la Educación Secundaria estaba enfocada a la finalidad productiva, capacitar en poco tiempo a la población y no la propedéutica orientada a la continuación de los estudios; esta prioridad generó un punto de quiebre entre la ENP<sup>2</sup> y la SEP. Como consecuencia de este disenso, la primera fundó en 1935 Iniciación Universitaria, que recuperaba el modelo anterior a la creación de la enseñanza secundaria de 1925. De este modo, la ENP abrió un solo ciclo de Educación Secundaria y prepa con una duración de cinco años, que posteriormente en 1963 lo ampliaría a seis.

De igual forma, en ese periodo sexenal se acentuó la autonomía de la Universidad Nacional de México y el distanciamiento con la SEP, porque el gobierno de Lázaro Cárdenas modificó el artículo 3° de la Constitución Mexicana para fomentar la educación socialista en todos los niveles educativos, a lo que se opuso la UNAM porque violaba la libertad de cátedra de los académicos (UNAM, 2018).

#### *1.1.4. Universalización de las secundarias 1940-1991*

El siguiente sexenio presidido por Ávila Camacho (1940-1946) marca un distanciamiento con la política educativa de Cárdenas; en este sentido, se establece un discurso de “conciliación nacional” dejando de lado la lucha de clases y el socialismo. A nivel escolar hay una expansión de los centros educativos de primaria y secundaria, así como de sus respectivas matrículas; de igual manera hay una disminución al 50% de analfabetismo en la población adulta entre los gobiernos de Ávila y de Miguel Alemán (1946-1952). Se crea en 1944 el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas

---

<sup>2</sup> La Escuela Nacional Preparatoria se creó en 1868 durante el gobierno de Benito Juárez, bajo la coordinación de Gabino Barrera con el objetivo de brindar una educación integral que fuera profesional de carácter teórico y práctico. Posteriormente, en 1910 Justo Sierra logró consolidar la fundación de la Universidad Nacional de México, la cual se constituyó de las diferentes Escuelas de altos estudios: Medicina, Ingeniería, Bellas Artes, Jurisprudencia y la Nacional Preparatoria, entre otras. A partir de entonces, la ENP quedó articulada a la educación superior como propedéutica de esta, en un ciclo posterior a la primaria con una duración de 5 años. Situación que se modificó en 1925 con el establecimiento de la enseñanza secundaria a cargo de la Secretaría de la Educación Pública.

(CAPFCE) y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, lo que implicó la construcción de más escuelas normales en diversas partes del país (OEI, 1994).

Esta tendencia del incremento en la escolarización se mantuvo en el gobierno de Miguel Alemán (1946-1952) y posteriormente creció exponencialmente de 1950 a 1990, de atender al 27% en edad escolar se alcanzó al 67% en 1990 (OEI, 1994). Estos alcances se lograron por medio de la creación de nuevos centros escolares a que atendían a diferentes sectores y edades, por ejemplo, en 1958 el último año del sexenio de Ruiz Cortines (1952-1958) surgió la secundaria técnica; los Centro de Capacitación para el Trabajo Agrícola (CECATAS), el Trabajo Industrial (CECATIS) y la Escuela Nacional de Educadoras durante sexenio de López Mateo (1958-1964); en el siguiente sexenio de Díaz Ordaz (1964-1970) crean en 1968 la telesecundaria. Estos centros permitieron expandir la matrícula más allá de los núcleos poblacionales, lo que le dio otra vertiente formativa a la Educación Secundaria fue la capacitación para el trabajo agrícola e industrial.

Durante el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976), en el documento conocido como “Resoluciones de Chetumal”, se define el carácter de la Educación Secundaria como terminal y propedéutico; en este sentido, se introdujeron nuevas modalidades de Educación Secundaria técnica como el tecnológico-pesqueras y la tecnológica-forestal. Al poco tiempo crearon los Colegios de Ciencias y Humanidades y los Colegios de Bachillerato (Muñoz, 1980), lo que evidencia la ausencia de claridad sobre lo que significaba específicamente este nivel o la ubicación dual la Educación Secundaria: propedéutica o básica. Esto se reflejó en las siguientes reformas curriculares.

En 1975 se buscó definir la obligatoriedad del nivel educativo; aunque no se logró dicha modificación, sí operaron otros cambios, por ejemplo, se enmarcó la Educación Secundaria en estrecha relación con la primaria como parte de una formación básica de nueve años y con ello se modificó la estructura curricular de esta. Para organizarla de igual manera que la primaria, se cambia del modelo de asignaturas al de áreas de conocimiento (Sandoval, 2000; Zorrilla, 2004). Sin embargo, aunque se hizo la propuesta de currículum por áreas, en la práctica continuaron operando por asignaturas, ya que como tal no había una integración entre las disciplinas pues se seguían impartiendo de manera fragmentada (ver cuadro 2) (SEP,

1986). En dicho sexenio la Educación Secundaria tuvo un crecimiento del 150% en relación al sexenio anterior (OEI, 1994).

**Cuadro 2. Plan de estudios Educación Secundaria de Acuerdo a las Resoluciones de Chetumal**

ESTUDIO POR ÁREAS		HS/SC.	ESTUDIO POR ASIGNATURAS	HS/SC.
PRIMER GRADO	ESPAÑOL	4	ESPAÑOL	4
	MATEMÁTICAS	4	MATEMÁTICAS	4
	L. EXTRANJERA	3	L. EXTRANJERA	3
	CIENCIAS NATURALES -TEORÍA Y PRÁCTICAS	7	BIOLOGÍA	3
			FÍSICA	2
			QUÍMICA	2
	CIENCIAS SOCIALES -TEORÍA Y PRÁCTICAS	7	HISTORIA	3
GEOGRAFÍA			2	
CIVISMO			2	
EDUCACIÓN FÍSICA, ARTÍSTICA Y TECNOLÓGICA.	5	EDUCACIÓN FÍSICA, ARTÍSTICA Y TECNOLÓGICA.	5	
SEGUNDO GRADO	ESPAÑOL	4	ESPAÑOL	4
	MATEMÁTICAS	4	MATEMÁTICAS	4
	L. EXTRANJERA	3	L. EXTRANJERA	3
	CIENCIAS NATURALES	7	BIOLOGÍA	3
			FÍSICA	2
			QUÍMICA	2
	CIENCIAS SOCIALES	7	HISTORIA	3
GEOGRAFÍA			2	
CIVISMO			2	
EDUCACIÓN FÍSICA, ARTÍSTICA Y TECNOLÓGICA.	5	EDUCACIÓN FÍSICA, ARTÍSTICA Y TECNOLÓGICA.	5	
TERCER GRADO	ESPAÑOL	4	ESPAÑOL	4
	MATEMÁTICAS	4	MATEMÁTICAS	4
	L. EXTRANJERA	3	L. EXTRANJERA	3
	CIENCIAS NATURALES	7	BIOLOGÍA	3
			FÍSICA	2
			QUÍMICA	2
	CIENCIAS SOCIALES	7	HISTORIA	2
GEOGRAFÍA			2	
CIVISMO			3	
EDUCACIÓN FÍSICA, ARTÍSTICA Y TÉCNOLÓGICA.	5	EDUCACION FÍSICA, ARTÍSTICA Y TECNOLÓGICA.	5	

Fuente: SEP, 1986: 31

Durante el sexenio de López Portillo (1976-1982) la Secundaria registró un crecimiento del 70%, se inscribieron 1.47 millones de alumnos (OEI, 1994). En este aspecto, se le dio continuidad a la inercia de los sexenios anteriores por ampliar la matrícula de Educación Secundaria, con el objetivo de asegurar una educación básica a toda la población. Para ello se ampliaron las escuelas de secundaria en sus distintas modalidades, principalmente, se le dio mayor prioridad a la telesecundaria debido a su alta demanda, con el fin alcanzar a un mayor número de localidades (Santos, 1999). De igual manera, durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) se buscó ampliar la matrícula de Educación Secundaria con la meta de ofrecer una cobertura del 100% a la población entre 5 a 15 años e incorporar microcomputadores personales en ocho de cada diez escuelas de nivel secundaria (Santos, 1999).

#### *1.1.5. Obligatoriedad y ... "calidad" 1992-a la fecha*

El Programa Modernización Educativa (PME) 1989-1994, durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, generó modificaciones en la Educación Secundaria; de hecho, se le consideró a este nivel como uno de los principales retos a cambiar. En este aspecto, el Programa argumentó que la Secundaria había perdido capacidad “como medio de movilidad social”, porque tanto en lo académico como en lo productivo era deficiente la formación (PME, 1989 en Sandoval, 2009). Sin embargo, no se propuso una redirección del nivel escolar; tan sólo se señalaron dichas deficiencias y se le vinculó totalmente con la primaria como parte de la educación básica. En este sentido se le conceptualizó como un nivel educativo que refuerza y amplía los conocimientos adquiridos en la primaria.

A raíz de PME, en 1992 el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el propósito de dar solución a las desigualdades educativas, por medio de tres ejes:

1. Reorganización del sistema educativo;
2. Reformulación de contenidos y materiales, y
3. Revaloración social de la función magisterial (Zorrilla, 2004).

Basados en los tres ejes, implementaron una reforma curricular y pedagógica profunda; renovaron los contenidos y estructuraron un nuevo plan de estudios; se volvió al modelo anterior a 1975 y se retomó el currículo dividido en asignaturas; se generaron nuevos materiales educativos para alumnos y maestros; se propuso como enfoque pedagógico el constructivista. La Educación Secundaria se incorporó a la Primaria en el ciclo de educación básica; se hizo obligatoria y se modificó curricularmente para organizarla a partir de asignaturas y no por áreas de conocimiento. Las asignaturas de carácter técnico fueron las más trastocadas con las modificaciones; se cuestionó su papel en el currículo al considerar que no eran bien aprovechadas por los alumnos, por lo que se les disminuyeron horas de clase e “incluso se expresó la necesidad de replantear su utilidad, lo que en cierto sentido trastoca la idea de la secundaria como espacio de educación terminal” (Sandoval, 2000). La secundaria como nivel educativo de capacitación productiva o laboral empezó a perder vigencia bajo el nuevo modelo educativo y se fortaleció su carácter propedéutico con la disminución de los talleres técnicos y la división de los contenidos por asignaturas, haciendo símil al modelo de la educación media superior.

El carácter obligatorio de la Educación Secundaria obligó teóricamente a que el Estado mexicano tuviera que generar las condiciones para que los adolescentes en edad de cursarla pudieran asistir, es decir, que hubiera acceso para todos los adolescentes y sobre todo atender a la población más vulnerable. Con el cambio de partido en el gobierno en el 2000, en el sexenio de Vicente Fox (2000-2006), vinieron otras reformas en dicho nivel bajo el argumento de que la obligatoriedad de la Educación Secundaria no era una realidad social, ya que no se había logrado un completo acceso y se presentaba una alta deserción.

El “Documento Base, Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2002” presentó un diagnóstico de los resultados que generó la Reforma Educativa de 1993 al 2002, así como los motivos y “sentidos” por los que se impulsaba la RIES, la cual se denominaba integral porque proponía transformaciones, a nivel curricular, en las condiciones de trabajo de los maestros y un cambio en la gestión y organización escolar. Sin embargo, con el paso del sexenio, la Reforma dejó de ser integral porque no se centró en las condiciones de trabajo de los

profesores, de gestión y organización escolar, como se había planteado en un inicio. Se redujo básicamente a las modificaciones curriculares (De Ibarrola, M., Remedi. E. y Weiss, E., 2011).

En el diagnóstico “Documento Base” se observa, por una parte, que la matrícula creció considerablemente (26%); se construyeron en su mayoría telesecundarias por dos razones, uno porque eran menos costosas y dos porque operan en pequeñas localidades. Si bien, aunque más jóvenes lograron entrar a una escuela secundaria, no fue suficiente. En el 2000 se contabilizó que el 58% de los adolescentes entre 12 y 14 años de edad no tenían grado alguno posterior a la primaria (SEP, 2002). En otras palabras, aunque desde 1992 se le había dado el carácter de obligatoriedad a la secundaria, no se había logrado la cobertura completa del nivel educativo, ni darle continuidad al sistema de educación básica y, de igual manera, no había disminuido la deserción escolar. En este último punto, el documento señala que “se ha encontrado que la deserción en secundaria está asociada de manera importante con el poco o nulo gusto de los jóvenes por la escuela” según datos del Instituto de la Juventud 2002 (SEP, 2002: 7), situación que nos remite a la discusión sobre la vigencia del currículum de Educación Secundaria y la finalidad de esta.

También el Documento Base (2002) analiza los resultados obtenidos por los alumnos en diversas mediciones, como fueron el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA, por sus siglas en inglés), las Pruebas Estándares Nacionales<sup>3</sup> (PEN) y el Examen de Ingreso a la Educación Media Superior<sup>4</sup> (EXANI-I); los resultados de la prueba PISA en el 2000 mostraron que México se ubicaba en los niveles más inferiores de comprensión lectora, por debajo del promedio de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), de hecho en niveles alarmantes<sup>5</sup>;

---

<sup>3</sup> “Dichas pruebas miden habilidades básicas de razonamiento matemático y de comprensión lectora y son elaboradas a partir del currículo de educación básica” (SEP,2002).

<sup>4</sup> “... [El EXANI-I] evalúa el estado que guardan poblaciones e individuos respecto de las habilidades y conocimientos considerados esenciales en un aspirante a ingresar a alguna institución de nivel medio superior. Se trata de un examen objetivo de ejecución típica conformado por 128 reactivos de opción múltiple con cinco opciones de respuesta, de las cuales sólo una es correcta” (SEP, 2002).

<sup>5</sup> “Los resultados de este estudio muestran que menos del 1% de los estudiantes mexicanos de 15 años logró alcanzar el quinto nivel de aptitud lectora; ello significa que sólo este bajísimo porcentaje de jóvenes es capaz de contestar adecuadamente preguntas que requieren competencias lectoras complejas, tales como evaluar críticamente la información contenida en un texto con el que se tiene poca familiaridad, formular hipótesis con base en conocimiento especializado, o asimilar conceptos contrarios a las expectativas de sentido común. Este

las PEN y EL EXANI-I, de igual manera, arrojaron resultados preocupantes. Alrededor del 70% del estudiantado se encontraba fuera del estándar de las PEN ciclo 2000 y, en el EXANI-I 2000 la media nacional fue del 48.2%, es decir, sólo pudieron contestar correctamente 62 preguntas de 128.

Frente a estas problemáticas y otras más vertidas en el Documento Base (2002) se impulsó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), de la cual emerge la reforma en secundaria, la RIES, en el 2006. Aunado a las reformas se firmaron una serie de pactos entre las autoridades federales, locales y sindicales como fueron el Compromiso Social por la Calidad de la Educación (2002), que tenía el objetivo de impulsar un “sistema educativo nacional de calidad” e instaurar el modelo de competencias; posteriormente, en el 2008 se firmó la Alianza por la Calidad de la Educación con el objetivo de llevar a cabo “una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades”. Se establecieron programas de estímulos y de evaluación docente con la meta de elevar la calidad; se invirtió principalmente en infraestructura y equipamientos de los planteles escolares (SEP, 2011).

La Reforma de tener un planteamiento integral terminó siendo sólo un proyecto curricular, de ahí el cambio de nombre a Reforma en Educación Secundaria (RES). En esta reforma se hizo explícito en el currículo el modelo basado en competencias; se modificó el plan y programas de estudios; de 11 asignaturas por grado se pasó a 9 y se agregó una de tutoría. La reducción de asignaturas por grado no significó la disminución de la sobrecarga de contenidos porque para reducir el número de asignaturas se optó por “compactarlas” en un solo curso, es decir, los contenidos que se abordaban en dos grados pasaron a un solo curso, como fue el caso de Historia, Geografía, Biología, Física y Química. Los programas de dichas asignaturas se incrementaron en subtemas, quedaron sobresaturados, situación que imposibilita un aprendizaje profundo, la retroalimentación, la enseñanza y a final de cuentas,

---

1% de jóvenes mexicanos que han desarrollado habilidades lectoras complejas comparan con 10% en promedio en la OCDE, 17% de los estudiantes en Canadá y 12% en los Estados Unidos.

En contraste, el 28% de los estudiantes mexicanos se ubica en el primer nivel de comprensión lectora, lo cual significa que sólo son capaces de completar tareas poco complejas de lectura, tales como localizar una pieza de información, identificar el tema principal de un texto, o establecer una conexión simple con el saber cotidiano. Pero, más grave aún es que el 16% de nuestros estudiantes ni siquiera logró un puntaje suficiente para alcanzar este primer nivel de desempeño, lo que indica que tienen serias dificultades para usar la lectura como herramienta efectiva para adquirir y ampliar conocimientos y habilidades en otras áreas. Para este 44% de jóvenes que no rebasa el primer nivel de comprensión lectora, la probabilidad de que puedan obtener suficiente provecho de sus oportunidades educativas actuales y futuras es riesgadamente baja” (SEP, 2002).

contradice el propio modelo basado en competencias para la vida, porque fomenta indirectamente la memorización para poder abarcar el extenso contenido del curso (Quiroz, 2006).

En este sentido, Miranda y Reynoso (2006: 1436) consideran que la RIES se basó en el cambio curricular, principalmente, porque:

Se asumió como hipótesis que el mapa curricular y los programas de estudio propuestos habrían de servir como detonador de una serie de transformaciones en los siguientes ámbitos: reorganización del modelo de gestión de la escuela; reordenamiento de los recursos disponibles; y establecimiento de una normatividad acorde con el nuevo modelo de gestión y con los propósitos de la Reforma.

Pese a que la reforma curricular de secundaria se realizó en el 2006, el plan y programas de estudio se presentaron hasta finales del sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) en el 2011.

Otro aspecto a considerar en esta etapa desde la obligatoriedad a la actualidad es el enfoque de calidad. De este tema se empieza a hablar en los discursos y planes desde 1993 pero, con mayor particularidad a partir del 2002 con la implementación del modelo educativo basado en competencias. Durante el sexenio de Calderón (2000-2006), además de darle continuidad a la Reforma en Educación Secundaria del gobierno de Fox se creó un pacto entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y el gobierno federal al que se le denominó la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Los principales ejes del acuerdo se enfocaron en 1) modernizar los centros escolares, 2) la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, 3) bienestar y desarrollo integral de los alumnos y 4) evaluación docente (Chacón y Rodríguez, 2009). Con el objetivo de “impulsar una transformación por la calidad educativa” se planteó, principalmente, que los maestros tendrían que ser seleccionados y evaluados para asegurar que su formación fuera la idónea para garantizar una educación de calidad (Vázquez, 2015).

Posteriormente, a inicios del sexenio de Peña Nieto (2012-2018) se firmó, con las principales fuerzas políticas, el Pacto por México y se expidió un decreto para reformar la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en donde se incluye, como obligación del Estado mexicano, mejorar la calidad y la equidad de la educación. Para



cumplir estas premisas constitucionales se hicieron modificaciones laborales, a tal grado que la Reforma Educativa de 2013 fue catalogada por un amplio espectro social: políticos de oposición, docentes, académicos y padres de familia como una reforma laboral-administrativa.

Dentro de éstos cambios encontramos los siguientes: 1.- se conformó el Servicio Profesional Docente que establecía un programa de evaluación docente que condicionaba la asignación o permanencia de las plazas, situación que anteriormente era totalmente distinta; los maestros, al egresar de la Normal, adquirirían una plaza de manera vitalicia prácticamente; 2.- con la consigna “las Escuelas al Centro del Sistema Educativo” se coloca la escuela como la unidad básica de organización y se le dota, teóricamente, de mayor autonomía de gestión; y por último, en el Modelo Educativo (2017a) se expone el enfoque pedagógico basado en competencias, con una visión “humanista” y un nuevo plan curricular.

El enfoque de calidad y el modelo de competencias emanan del modelo neoliberal en la educación, en el que se busca que los individuos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes útiles para desempeñarse satisfactoriamente en el mercado y a partir de estos criterios es que se evalúa la calidad educativa. En este sentido, la educación se orientó para la eficiencia de los alumnos en el desarrollo del mercado, es decir, que fueran competentes en el mercado laboral. Generalmente, en esta lógica se plantea que para tener una mejor educación los alumnos deben recibir un “servicio de calidad” y el principal responsable para este servicio es el docente, aunque el alumno no reciba apoyo en casa para dedicarse al estudio o trabajo, tenga problemas familiares, esté mal alimentado, no tenga los útiles completos, los programas estén sobresaturados de contenidos y desactualizados, no existan materiales didácticos, los salones sobresaturados de alumnos. Se puede decir, que en el modelo neoliberal mexicano el docente no cumplía con las nuevas expectativas, de ahí que las últimas reformas se hayan centrado en reestructurar al gremio y en “liberalizar” la docencia pública, en otras palabras, quitarle al magisterio el monopolio de la enseñanza: al fomentar que otros profesionistas ejerzan la docencia, al quitarle al Estado (las normales) la exclusividad en la enseñanza en educación básica y al no invertir en mejorar las condiciones de la formación normalista en vinculación con los otros centros de educación superior.

A manera de cierre de este apartado, se puede señalar que la Educación Secundaria ha experimentado muchas transformaciones en torno a su carácter formativo y ubicación en el currículum, por lo que es un nivel que no acaba de definirse. Sin duda, la secundaria ha logrado consolidar un espacio en el Sistema Educativo Nacional, sobre todo a raíz de su Institucionalización; sin embargo, perdura una gran indefinición en torno a su modelo educativo, que nos remite a la vieja disputa entre la Escuela Nacional Preparatoria y la Secretaría de Educación Pública. Las políticas públicas que se implementaron en un primer inicio, Creación 1915-1923, buscaron construir un modelo de Educación Secundaria accesible para la mayoría de la población, que respondiera a las necesidades de esta y las demandas de justicia social de la Revolución; posteriormente, se logró consolidar como una institución con carácter propio; en los siguientes años se vieron los mecanismos para ampliar su cobertura y universalización, para ello se incrementaron y expandieron las escuelas y las distintas modalidades educativas con el fin de aumentar la matrícula; por último, se decretó su obligatoriedad y su lugar en el currículum como parte final de la educación básica. Sin embargo, el proyecto de la Educación Secundaria no acaba de terminar o de definirse, porque su definición como se observa en los procesos históricos está en constante transformación a raíz de las políticas de gobierno y más actualmente, de “recomendaciones” de organismos internacionales. Ello nos obliga a repensar su lugar en el currículum del Sistema Educativo Nacional.

#### *1.1.6. El limbo de la Educación Secundaria*

A finales del siglo XIX en México la Educación Secundaria estaba directamente vinculada a la preparatoria, integrada en un solo ciclo; la encargada principal de dicha educación era la Escuela Nacional Preparatoria. Posteriormente, con la Ley de Educación Popular del Estado en 1915, se consolida como un nivel educativo desligado de la ENP (Zorrilla, 2004). A partir de entonces, el modelo de Educación Secundaria es un nivel que corresponde más con la educación primaria que con la media superior, hasta formar parte de esta en el ciclo de educación básica. Sin embargo, hoy en día pese a todas las reformas que han pasado, la Educación Secundaria es un nivel con una “personalidad” caótica; esto se debe a los siguientes motivos: primero, conserva ciertas características del modelo de bachilleres como: “la sobrecarga curricular, docentes especializados, desarticulación entre materias, énfasis en

la disciplina, control del estudiantado así como formas específicas de organización escolar (Sandoval, 2007 :167)”; segundo, es un nivel que tiene un carácter terminal pero que ha perdido vigencia porque la sociedad contemporánea exige mejor preparación. Desde hace algunos años no es suficiente tener solo este grado para acceder a un empleo de calidad y a esto se le suma que ya no es un nivel terminal en términos constitucionales, porque a partir del 2012 se estipuló la obligatoriedad de la educación media superior; tercero, nos encontramos en una época donde el acceso al conocimiento se ha transformando exponencialmente. Con esto el papel del docente ha cambiado, de ser “transmisor”, a ser “coordinador”, es decir, se busca principalmente el desarrollo de habilidades de aprendizaje, más que la memorización de contenidos.

En ésta última característica, es dónde han hecho mayor énfasis las últimas reformas. Con la introducción del modelo de competencias, por ejemplo, el Modelo Educativo (2017) señala como punto fundamental una educación global, actual, tecnológica, humanista y crítica, centrada en aprendizajes claves: “Esta nueva focalización en los aprendizajes clave implica fortalecer en la educación obligatoria los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan aprender a aprender, es decir, continuar aprendiendo a lo largo de la vida (p. 59)”. Sin embargo, aunque se pregona en el papel este enfoque, la realidad es distinta; en la práctica se sigue reproduciendo el modelo tradicional, en parte, porque las instituciones no han cambiado de acuerdo con la radicalidad de dicho esfuerzo. Es una problemática que se viene arrastrando desde años anteriores. Cuando se presentó la Reforma de la Educación Secundaria 2006, Miranda y Reynoso (2006) hicieron un balance sobre la Educación Secundaria; señalaron que la estructura de esta se modifica muy lentamente, no se ha orientado a la comprensión o entendimientos de los contenidos, de tal manera, que no capacita a los jóvenes con una preparación sólida y pertinente. La enseñanza es muy tradicional, esto ocasiona que se encuentre en desfase con los nuevos contextos sociales tanto globales como de mercados y culturales.

A más de diez años de distancia de la RES 2006 y cinco de la Reforma Educativa 2012, observo que los cambios cualitativos no han sido de la profundidad deseada. Las estadísticas (ver cuadro 3) indican que la educación ha mejorado en cuanto acceso, retención y aprobación. Sin embargo, está lejos de ser satisfactoria, los cambios en las estadísticas (en

la mayoría de los casos) provienen de cambios paliativos, por ejemplo, el incremento de las telesecundarias para mejorar la cobertura, el cinco como calificación más baja y la instrucción a los directores y maestros de “reprobar lo menos posible” para mejorar la aprobación y disminuir el abandono. Desgraciadamente, las palabras de Miranda y Reynoso (2006: 1429) tienen todavía vigencia hoy en día:

En general, la Educación Secundaria en México no ha logrado a cabalidad ninguno de los objetivos que han girado en torno al debate sobre su estructura y funcionamiento: sus egresados no logran desarrollar pericias suficientes para desempeñarse adecuadamente en los nuevos contextos sociales; no son los verdaderos técnicos que exige la industria moderna y tampoco son competitivos en los exámenes de ingreso a la educación superior, además de mostrar serias dificultades para atender las necesidades psicológicas y sociales de la adolescencia mexicana. Por ello, se hacía necesario plantear un cambio profundo en este nivel educativo.

**Cuadro 3. Indicadores de atención a la demanda y rezago educativo en Educación Secundaria**

<b>Indicadores de atención a la demanda y rezago educativo en Educación Secundaria</b>			
<b>Ciclo escolar</b>	<b>2000-2001</b>	<b>2011-2012</b>	<b>2015-2016</b>
<b>Tasa de absorción.</b> Evidencia en qué proporción los alumnos que egresan de un determinado nivel educativo logran matricularse al siguiente sin interrupción.	92.4	97 (3 = 66 078 a)	97.2 (2.8 = 66 508 a)
<b>Atención a la demanda potencial.</b> Aproxima cuantos jóvenes están en posibilidad de solicitar (demanda potencial) el servicio y a cuántos de ellos se les otorga (demanda atendida).	89.5 (10.5 = 625 769 a)	93.8 (6.2 = 407 640 a)	94.5 (5.5 = 365 980 a)
<b>Demanda atendida.</b>	5 349 659 a	6 167 424 a	6 835 245 a
<b>Demanda potencial.</b>	5 975 428 a	6 575 064 a	7 201 225 a
<b>Tasa neta de cobertura.</b> Es un indicador más rígido que la tasa de matriculación para medir el acceso, calcula el porcentaje de población que está en dicho nivel o tipo educativo (matrícula nacional) de acuerdo con la edad normativa (población nacional).	67.4 (32.6 = 2 104 692 a)	79.8 (20.2 = 1 375 336 a)	87.5 (12.5 = 837 878 a)
<b>Matrícula nacional.</b>	4 355 935 a	5 438 810 a	5 891 689 a
<b>Población nacional.</b>	6 460 627 a	6 814 146 a	6 729 567 a
<b>Tasa de abandono total.</b> Es una medida de la cantidad de alumnos que año con año pierde el Sistema Educativo Nacional.	6.9*	5.5 (339 858 a)	4.4 (299 472 a)
<b>Tasa de aprobación (a fin de curso).</b> Se define como la acreditación de todas las asignaturas del grado escolar de referencia.	80***	84.6 (15.4 = 918 494 a)	90* (10 = 645835 a)
<b>Alumnos aprobados.</b>	*****	5 053 668 a	5 980 652 a*
<b>Matrícula</b>	*****	5 972 162 a	6 626 487 a*
<b>Tasa de aprobación (30 de septiembre)</b>	*****	92.6	95

a-alumnos

\*-ciclo 2002-2003

\*\*-ciclo 2014-2015

\*\*\*-ciclo 2003-2004

Elaboración propia

Fuente: INEE (2018) *Banco de Indicadores Educativos*, recuperado el 07/07/2018

<http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos>

El “cambio profundo”, del que hacen mención las autoras Miranda y Reynoso (2006), quedó en el planteamiento más no en un cambio institucional ni en las prácticas; las problemáticas que se tenían en el 2006 perduran todavía en cuanto:

a. Atención a la demanda y rezago educativo:

- I. Cerca de 400 mil jóvenes entre 12 y 14 no cursa la Educación Secundaria a pesar de que es obligatoria.
- II. Cerca de 300 mil alumnos abandonan la escuela cada año.
- III. A fin de curso cerca de 700 mil alumnos no han aprobado el año.
- IV. Se mantiene un acceso desigual, existen entidades con bajos niveles de cobertura, permanencia y egreso en comparación con el promedio nacional. (Miranda y Reynoso, 2006; Canedo, 2016).

b. Bajo logro educativo e inequidad

- I. De acuerdo con las pruebas PISA 2006-2015 (OCDE, 2016) y el Canedo (2016) la constante no ha cambiado, se mantienen niveles de rendimiento académico bajos; 1 de cada 3 alumnos que presentó la prueba PISA tuvo bajo rendimiento en las tres asignaturas.
- II. Las distintas modalidades mantienen diferencias significativas en cuanto al rendimiento académico (Miranda y Reynoso, 2006; Canedo, 2016).

c. Crisis del modelo educativo.

- I. Aunque han disminuido el número de asignaturas por grado, continúa una sobrecarga en cuestión a los contenidos de cada asignatura. Esto dificulta la profundización en los temas y fomenta un aprendizaje superficial basado en la memorización sin significación o entendimiento (Miranda y Reynoso, 2006; SEP, 2017a).

- II. No hay una relación maestro-alumno que propicie la generación de comunidades de aprendizaje en el aula. A menudo los alumnos son “anónimos” para los maestros (Miranda y Reynoso, 2006; SEP, 2017a).
- III. Los maestros cuentan con poco tiempo para profundizar en los contenidos y reflexionar entorno a su práctica docente para organizar el trabajo en el aula de acuerdo a las necesidades de cada grupo (Miranda y Reynoso, 2006).
- IV. Al interior de la escuela prevalecen relaciones burocrático-administrativas por encima de las académico-pedagógicas. El trabajo por academias es poco o nulo; en este sentido, hay una fragmentación del conocimiento y no hay organización colegiada entre las áreas afines. De igual forma, hay mala comunicación entre los maestros para darle seguimiento a los alumnos. (Miranda y Reynoso, 2006; SEP, 2017a)
- V. Falta de articulación entre niveles, escuelas e instituciones que conforman el servicio de educación básica, así como con la educación media superior, sobre todo, a raíz del decreto que le da el carácter de obligatoria a esta última. (Miranda y Reynoso, 2006; SEP, 2002; SEP, 2007; SEP, 2017a).

Aunque se hayan implementado políticas públicas, a partir de las reformas con la intención de mejorar el sistema educativo en secundaria, se observa que aún existen muchas problemáticas y que se requiere de una transformación integral y eficaz, enfocada no solo en la dimensión de la docencia y el currículo, sino también dirigida al modelo educativo en su conjunto. Esto no niega que la docencia y la formación de esta sean un punto medular para mejorar la Educación Secundaria, las cuales no podemos pasar desapercibidas ya que forman parte de la crisis del modelo educativo. Pero no podemos entenderlas como una abstracción desvinculada, cuya responsabilidad única recaen en los sujetos docentes; si no que hay que situarlas dentro de un proceso histórico que decanta en los sujetos. De ahí la necesidad de detenernos primero a analizar la formación docente como un proceso histórico, para posteriormente entender las prácticas de los docentes.

## **1.2. Los formadores de las futuras generaciones**

La docencia en Educación Secundaria ha tenido cambios importantes como consecuencia de las distintas etapas por las que ha pasado dicho nivel. La trayectoria de los docentes y su formación ha sido moldeada por las necesidades del sistema educativo nacional correspondiente con cada tiempo. En este sentido, en un primer momento durante la Creación e Institucionalización de la Educación Secundaria, se requería contar con docentes con una formación ligeramente mayor al grado que impartían porque apenas se estaban gestando las bases para dicho nivel; posteriormente, conforme se crearon más instituciones en la etapa de Universalización para la formación de docentes y se consolidó el nivel escolar, los docentes de secundaria adquirieron un estatus académico superior que establecía una diferencia con el docente de primaria, que se incrementó aún más con los años de escolaridad y especialización obligatorios para su formación. Esta distinción, también se veía reflejada en sus condiciones laborales. Sin embargo, su “prestigio” y situación de trabajo en la etapa de Obligatoriedad y “calidad” ha mermado considerablemente. Se enfrentan a contrataciones temporales, lo que los obliga a tener que trabajar en varias escuelas, situación que se traduce en una sobrecarga de trabajo para conseguir un salario digno (Sandoval, 2009).

A esta situación se le agrega que el Estado ha responsabilizado al gremio docente de la “mala” calidad del sistema educativo, debido a las bajas puntuaciones de rendimiento académico de los alumnos en las evaluaciones internacionales y nacionales. En este sentido, el “Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos” DOF (2013) reflejó la posición del gobierno, que identificó, en gran medida, al docente como el principal responsable de los problemas educativos:

El proceso educativo exige la conjugación de una variedad de factores: docentes, educandos, padres de familia, autoridades, asesorías académicas, espacios, estructuras orgánicas, planes, programas, métodos, textos, materiales, procesos específicos, financiamiento y otros. No obstante, es *innegable* que el *desempeño docente es el factor más relevante* de los aprendizajes y que el liderazgo de quienes desempeñan funciones de dirección y supervisión resulta determinante<sup>6</sup>.

Llama la atención que se centre la “calidad educativa” en el desempeño de los docentes, sin tener presente otras condiciones económicas, sociales y culturales. Además, se

---

<sup>6</sup> Las cursivas son mías.

olvida (o se niega a reconocer) un punto fundamental, la formación de los docentes ¿quién forma a los docentes? La respuesta: El Estado mexicano. Las escuelas Normales no son instituciones autónomas, están directamente bajo el control de éste. Entonces, es contradictorio que sea el mismo Estado el que culpabiliza a sus alumnos (los docentes) de la mala formación. Sin embargo, estas aseveraciones se deben al distanciamiento que existe hoy en día entre el gobierno y el magisterio, ya que por razones políticas y económicas dentro del proceso neoliberal se busca “liberalizar” el sistema educativo. Esta situación es producto de los procesos históricos por los que ha caminado el Sistema Educativo Nacional y el tipo de Estado de cada periodo, del cual se desprenden intereses y políticas públicas.

En el siguiente apartado, me detendré en mostrar aspectos de los maestros y la formación docente, para dilucidar características, funciones y finalidades que ubican su relación con el Estado y el proyecto de nación de cada uno; así como los procesos históricos que condicionan las prácticas de los maestros en la actualidad.

### *1.2.1. La formación docente en la creación e institucionalización de la Educación Secundaria*

Con el desarrollo de los Estados-Nación, la educación formal, poco a poco, pasó a ser responsabilidad de las instituciones estatales. Para ello, se requería contar con instituciones sólidas que formaran a los docentes; de esta manera se crea el magisterio docente y se le:

encomendó la transmisión de los saberes contruidos por la humanidad, al mismo tiempo, que la tarea de brindar elementos estructurantes para que los individuos se incorporarán al mundo del trabajo y asumieran formas de comportamiento que facilitarían la interacción con los demás miembros de la sociedad. (Ynclán y Zuñiga, 2005: 42)

Por tal encomienda, y con la creación de la Educación Secundaria en 1925, el Estado mexicano empezó a tomar las “riendas” de todo el sistema de Educación Secundaria. Anteriormente, la encargada de la enseñanza secundaria y la formación de los docentes era la Universidad Nacional de México (UNM); la cual en 1923 había fundado la Normal Superior con el objetivo de formar maestras de enseñanza secundaria, preparatoria y normal. Sin embargo, a partir de que se creó la Educación Secundaria como parte de la educación pública, también inició un conflicto entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la UNM



por la disputa normativa y directiva de dicho nivel, junto con la formación de los docentes para este<sup>7</sup>.

Dicho conflicto derivó en que 1934 la SEP empezara a tener el control “total” de la Educación Secundaria y se fortaleciera en 1936 con la creación del Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria para ir generando sus propios cuadros en la formación de los docentes, independiente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, antes UNM). Al poco tiempo, este centro formativo a cargo de la SEP cambió de nombre al Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria, el cual estuvo en función hasta 1940 porque fue sustituido por el Instituto Nacional del Magisterio de Segunda Enseñanza. Este a su vez, funcionó durante dos años porque en 1942 la Escuela Normal Superior dejó de estar en manos de la UNAM para ser dirigida por la SEP; por lo tanto, la Escuela Normal Superior absorbió al Instituto Nacional del Magisterio de Segunda Enseñanza y se convirtió en el centro por excelencia para la preparación de los maestros de educación primaria y secundaria en distintas asignaturas. De esta forma, culminó un proceso iniciado en 1924, donde el Estado buscaba tener el control de la Educación Secundaria para ampliar la cobertura educativa con una educación formativa y laboral (Sandoval, 2000).

En los siguientes sexenios, de 1940 a 1964, la SEP se enfocó principalmente en la alfabetización tanto rural como urbana y la consolidación de la educación primaria en todo el país<sup>8</sup>. La secundaria para aquél entonces era un nivel al que asistía un grupo reducido y selecto de alumnos provenientes de las clases más favorecidas, sobre todo de los centros urbanos. Por tal motivo, de 1958 a 1964, el gobierno incrementó los centros escolares junto con la planta docente, tanto en el ámbito urbano como rural.

Los maestros de dicho nivel eran formados en diferentes instituciones educativas, desde la Escuela Normal Superior de México, dos escuelas normales superiores particulares, hasta el Instituto Politécnico Nacional, la Facultad de Filosofía y Letras y otras escuelas de

---

<sup>7</sup> En los apartados anteriores, a grandes rasgos se puede revisar los motivos que encausaron dicho conflicto y los resolutivos finales.

<sup>8</sup> Durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) se crea la Escuela Normal Superior en 1942 y el Secretario de Educación, Jaime Torres Bodet (1943-1946) pone en marcha un proyecto contra el analfabetismo, crece el número de escuelas en las zonas rurales, así como la planta docente. Posteriormente, en el sexenio de Adolfo López Mateo (1958-1964), de nuevo Jaime Torres es Secretario de Educación e implementa el “Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México”, conocido como “Plan de Once Años) con dicho Plan se formaron más docentes, crearon nuevas escuelas y libros de texto gratuitos. (IEESA, 2012)

la UNAM. Sin embargo, por una parte, la mayoría de los docentes en Educación Secundaria eran maestros en educación primaria a los cuales se les dieron cursos complementarios para desempeñarse en secundaria. Por otra parte, a los profesionistas egresados de educación superior se les permitía dar clases siempre y cuando se “especializaran en algún aspecto de la docencia” (Arnaut,1998: 69). Pese a que había instituciones de educación superior que ofrecían formación en enseñanza secundaria, como las que mencioné anteriormente, la principal formadora era la Escuela Normal Superior; la cual, en comparación a la UNAM, era deficiente en el grado de profesionalización. Por estas circunstancias en la formación de los docentes de dicho nivel, Arnaut (1998: 64) señaló que las escuelas de Educación Secundaria eran denominadas peyorativamente “como colegios del pueblo y no como meros colegios preparatorios para las instituciones superiores”.

En relación con los maestros de educación primaria, los maestros de Educación Secundaria eran mejor pagados, por lo que ser maestro de secundaria también representaba una opción de movilidad social y para los docentes de primaria, era considerado como una oportunidad para incrementar el salario, moverse a los centros urbanos y subir de *status* en el sistema educativo. Sin embargo, una situación problemática en la formación de los docentes de educación básica fue el acceso a su propia educación. En este sentido, para la gran mayoría de los jóvenes ingresar a la normal era una vía de acceso a mejores condiciones sociales, por lo que muchos decidían seguir estudiando hasta la normal, aunque no fuera su plan o proyecto de vida dedicarse a la docencia. Las normales brindaban prestaciones sociales como el internado, alimentación, vestido y becas; además, los requisitos de admisión eran “mínimos y ninguno de carácter profesional”. En consecuencia, muchos de los jóvenes que ingresaron no tenían gran interés por su formación profesional (Arnaut, 1998: 69).

Para solventar la deficiencia formativa, que se venía arrastrando desde la consolidación de la Educación Secundaria en 1934, durante los años 60 a los 80 se impulsó la profesionalización del magisterio. En este periodo se llevaron a cabo cambios en los planes de estudio de las Escuelas Normales, por ejemplo, en 1969 durante el sexenio de Díaz Ordaz se separó la enseñanza del nivel secundaria de las normales y se extendió su formación a cuatro años; en 1975 se crearon licenciaturas en educación con el objetivo de profesionalizar a los docentes, a partir de entonces, los egresados de las normales empezaron a contar con

algún título (IEESA, 2012). La preocupación por la profesionalización del magisterio buscó mejorar la educación en las escuelas y generar una formación más sólida en los docentes egresados de las normales, equiparable a las profesiones libres, de tal modo que los maestros no fueran desplazados en el campo laboral, porque una buena parte de la planta docente estaba integrada por profesionales libres. En cuanto a la UNAM y su relación con los egresados de la Normal Superior, no les reconocía su capacidad de licenciados para ejercer una asignatura en esta casa de estudios, a menos que aprobaran un examen práctico y de conocimientos para impartir dicha asignatura, es decir, aunque la Normales se constituyeron cómo centros de educación superior la UNAM hasta 1990 no los reconocía como tal.

De acuerdo con Arnaut (1998: 90) en 1974:

1. El 48% de los maestros habían cursado los estudios correspondientes en las normales superiores y en otras instituciones afines.
2. El 52% en lugares distintos a los destinados formalmente para la formación de maestros de ese nivel, o bien carecía de toda formación profesional. En este grupo se distinguían los siguientes subgrupos:
  - a. Profesionistas de diversas especialidades, egresados de instituciones no normalistas de educación superior y, por eso “carentes de antecedentes pedagógicos”.
  - b. Profesionistas sin formación normalista pero con experiencia docente en educación primaria.
  - c. Profesores de educación primaria que se incorporaron al personal docente de las escuelas secundarias en regiones donde eran insuficientes los maestros con estudios profesionales de normal superior o de otro nivel superior.
  - d. Por último, profesores sin preparación profesional o con estudios profesionales incompletos.

Ante éste escenario y la creciente demanda de maestros de Educación Secundaria debido a la expansión del grado educativo, la SEP tomó medidas para incrementar y favorecer a los maestros normalistas, se multiplicaron las escuelas normales superiores e incrementaron la matrícula. Sin embargo, la educación en las normales seguía teniendo muchas deficiencias; dentro de estas Arnaut (1998: 91) identificó las siguientes:

1. Deficiente planta docente. No se logró consolidar una planta docente sólida y constante, por lo general, los docentes estaban de tiempo parcial y de manera transitoria.

2. Falta de recursos económicos. Las instalaciones eran precarias, es decir, no se contaba con buenas bibliotecas y laboratorios. Los docentes tenían bajos sueldos.
3. Predominaron los cursos intensivos, en algunos casos, eran los únicos que ofertaban las escuelas normales superiores.
4. Funcionaron de manera emergente, por lo que, no pudieron profundizar en la investigación y otras actividades para fortalecerse académicamente.

De tal manera, que las escuelas normales superiores tenían la misma finalidad que el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio<sup>9</sup> (IFCM) pero para secundaria, es decir, fueron creadas para capacitar al personal docente en servicio de primaria, preescolar y secundaria. De esta forma, las escuelas normales superiores “de los años sesenta y setenta surgieron para titular a los maestros casi al mismo tiempo que eran reclutados como profesores de Educación Secundaria” (Arnaut, 1998: 92). Es importante recordar que las escuelas normales superiores (creadas en 1942) eran las instituciones de mayor peso en la enseñanza normal y, por lo tanto, ocupaban una mayor jerarquía en la formación de profesores que otras instituciones; en su esfuerzo por elevar el nivel educativo en la formación, las escuelas normales superiores se convirtieron, más bien, en “agencias tituladoras” de maestros de Educación Secundaria de acuerdo con Arnaut (1998: 98). Sin embargo, esto cambió en 1978 cuando crearon la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con “la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo (UPN, 2018)”, lo cual reestructuró el sistema de formación de maestros de las normales.

En 1984 a las escuelas normales se les otorgó el grado de licenciatura, lo que reconfiguró todo el proceso en la formación de maestros. Estas, además de encargarse en la formación de los maestros, se convirtieron en centros de investigación educativa y de difusión de la cultura. Para cumplir con dichos propósitos, el Estado tenía que procurar las condiciones necesarias para dicha reestructuración, por ejemplo, para ingresar a las normales

---

<sup>9</sup> El IFCM funcionó de 1942 a 1972, “el objetivo general del IFCM era que miles de maestro sin título complementaran la carrera de profesor de educación primaria; para ello ofrecía cursos desde primer grado de secundaria hasta el último de enseñanza normal; sus principales destinatarios fueron los profesores foráneos y rurales, entre los que se hallaba la mayor proporción de docentes no titulados. Con la terminación de la carrera, los mentores no sólo recibían mejores sueldos y ganaban puntos escalafonarios, sino que también regularizaban su relación laboral con la SEP y se les abría la posibilidad de ser transferidos de las escuelas rurales a las semiurbanas y urbanas (Arnaut, 1998)”

los estudiantes debían contar con el nivel de bachillerato, por lo tanto, el Estado debía asegurar dicho acceso en la población tanto urbana como rural; además, la infraestructura de las normales debía corresponder a las necesidades de un centro de investigación y cultural, así como el grado de formación en la planta docente (Arnaut, 1998; IEESA, 2012; Medrano, V. et. al., 2017).

Este proceso, se enmarca en la etapa de universalización de la Educación Secundaria (1940-1991) cuya característica principal fue brindar Educación Secundaria a todo el país pese al bajo nivel formativo de los docentes. En este sentido, el Estado mexicano se concentró en “formar” docentes en corto tiempo y expandir la matrícula de secundaria.

Para 1992, no se había logrado reestructurar a profundidad las escuelas normales superiores de acuerdo a los cambios de 1984. En este aspecto, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la Reforma Educativa de 1993 trajo cambios en el sistema de formación docente con el propósito de suplir las deficiencias. Para ello, se federalizó la educación, los gobiernos estatales pasaron a ser los responsables de las normales y las unidades de la Universidad Nacional Pedagógica. Sin embargo, la federalización fue limitada, en el sentido de que el Gobierno Federal siguió como responsable exclusivo de los planes y programas de estudio para la normal y formación de maestros.

En esta misma dirección, en 1997 se realizó el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales mismo que operó en 2002 bajo el nombre Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, con el objetivo “de contribuir a elevar la calidad en la formación inicial de los docentes, mediante el desarrollo de acciones estratégicas que tengan incidencia en las prácticas académicas y en la gestión de las escuelas normales públicas (PMIENP, 2007)” en (IEESA, 2012)”. Sin embargo, en las normales prevaleció un problema formativo en cuanto al desarrollo académico, ya que la planta docente no contaba con especializaciones de acuerdo al campo epistemológico propio de cada disciplina. Por tal motivo, a las normales se les ha cuestionado de ser un espacio “endogámico” que no ha buscado “contar con especialistas preparados [en las disciplinas] para brindar una mejor formación a los estudiantes”. A pesar de que se han implementado distintos posgrados de profesionalización académica (Medrano, V. et. al., 2017).

Se puede decir que en el transcurso que va de 1984 a la actualidad se ha buscado profesionalizar al gremio docente por medio de la reestructuración de las normales como una institución de educación superior. Sin embargo, dicha reestructuración no ha logrado consolidarse en dichos términos. Esto se debe, en gran medida, a que sigue bajo un fuerte control del Estado en cuanto a gestión y organización, a diferencia de las otras instituciones de carácter autónomo como las universidades públicas.

### *1.2.2. Papel o rol del docente, entre el currículo y su criterio*

Con los diferentes cambios que han operado en la política educativa del país a raíz de la Reforma Educativa 2013 y las modificaciones al Servicio Profesional Docente, el papel o rol del docente se ha transformado, junto con su imagen social. En el “Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos” (Peña, 2013), el gobierno hace un breve balance del papel del magisterio en el Sistema Educativo Nacional e indirectamente sobre su imagen social:

El magisterio mexicano es la profesión que guarda mayor cercanía con la sociedad. Los maestros han desempeñado un papel preponderante en la construcción del México de hoy y su contribución seguirá siendo decisiva para el porvenir. La sociedad mexicana del siglo XXI sabe del arduo esfuerzo que implica la edificación de la Nación, aprecia las aportaciones del magisterio en el proceso de creación de las instituciones y su impulso al desarrollo social. Reconoce la importancia que la figura del maestro ha representado para la vida del país, el enorme significado que tiene en la atención educativa que se presta a los niños y a los jóvenes y en el proceso de fortalecimiento de la identidad nacional y de la formación de ciudadanos.

El Sistema Educativo Nacional ha debido contender con adversidades de diversa índole. En primer lugar, con una exigente tasa de crecimiento poblacional y con patrones de distribución de alta complejidad. Esta circunstancia propició que el sistema *generara mecanismos de atención*<sup>10</sup> que si bien han tenido un *carácter remedial*, no siempre han alcanzado los niveles de calidad exigibles. Una segunda adversidad han sido las *prácticas indebidas* y frecuentemente *lesivas* a la dignidad magisterial. Adicionalmente, el acelerado avance en los conocimientos científicos y tecnológicos y las exigencias de la convivencia en la comunidad

---

<sup>10</sup>Las cursivas son más.

escolar y del desarrollo económico y social, han significado nuevas demandas a las escuelas y el quehacer de los maestros (Peña, 2013: 186).

Por una parte, el Estado mexicano reconoce la labor histórica de los docentes en la consolidación de la Nación, creación de instituciones y formación de ciudadanos; sin embargo, por otra parte, habla de circunstancias poblacionales y espaciales que *generaron mecanismos de atención de carácter remedial*, este punto reconoce que la política educativa en el siglo XX se enfocó en la ampliación del Sistema Educativo, la alfabetización y una educación mínima, por encima de la formación docente y por ende, de los alumnos. La segunda adversidad de la que habla el Decreto, va indirectamente contra la estructura organizativa que construyó el mismo Estado, el corporativismo de los años 1934 a 1982<sup>11</sup>, en el cual, dichas *prácticas indebidas y lesivas* fueron permitidas e incluso promovidas, con tal de tener un fuerte control sobre el gremio docente, trabajadores y población.

En este último aspecto, el Decreto da una impresión negativa del gremio; de alguna forma, el mismo gobierno apoyado de los medios de información masiva estigmatizaron a los docentes porque se opusieron al rubro del Servicio Profesional Docente de la Reforma Educativa 2013. Esta imagen que construyeron, contrasta con otras épocas en las que el Estado catalogaba a los docentes como “misioneros”, “promotores y agentes de cambio”, “santos de la democracia”, etc. Cuevas (2017) puntualiza que anteriormente los maestros de secundaria tenían un mayor reconocimiento social, salarial y académico. Sin embargo, a partir de las décadas de 1980 en adelante sus condiciones laborales empeoraron junto con su categoría catedrática. En este sentido, vemos que la representación social del docente ha cambiado, así como el papel de este en el Sistema Educativo Nacional (Ynclán y Zúñiga, 2005; Cuevas, 2017).

En décadas anteriores, los docentes desempeñaron un papel clave para el Estado mexicano al cumplir con los nuevos conceptos de equilibrio social, democracia y justicia emanados de la Revolución. Recordemos que al poco tiempo de que la Revolución se bajó

---

<sup>11</sup>El Estado corporativista se apoyaba de sindicatos charros para impulsar las políticas de gobierno; el Estado mexicano hizo mancuerna con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para controlar al gremio, tal es así que en 1979 surgió una fracción alternativa al SNTE, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) con una agenda independiente para luchar por los derechos laborales. En el Estado-neoliberal (1982 a la fecha) está estructura política entra en contradicción y requiere ser desmantelada, para dar paso a liberalización de la economía.

del caballo (lucha armada) para sentarse en la silla presidencial (lucha política) se creó la Educación Secundaria pública (1925); la cual, a diferencia de la educación impartida en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) enfatizaba el programa por encima del maestro; de hecho, es una de las críticas que hizo Moisés Saénz (1928: 264) al sistema educativo de las Preparatorias:

Los programas antiguos [de la Escuela Nacional Preparatoria] solo sugerían al maestro, en forma de índice o de lista de puntos, organizados más o menos lógicamente, la cantidad de materia que debería enseñar, así como una que otra leve indicación sobre el espíritu de la materia: pero no había en dichos programas nada que pudiera indicar ni las tendencias ni las finalidades, ni el límite de interpretación; de tal modo, que hubo maestros que obedeciendo al imperativo de su especialidad, dedicaran la mayor parte del curso a los puntos del programa conexo con dicha especialidad, pretendiendo hacer de cada alumno un especialista y descuidando el material restante.

Otros, por el contrario, se ceñían a un libro de texto y, de acuerdo con él, impartían nociones que no estaban en el programa o trataban de manera superficial aquellas que se hubiera deseado que se profundizaran.

Para Moisés Sáenz (1928) la Educación Secundaria pública vendría a resolver todas estas problemáticas y otras más, como el acceso a la educación. La relación entre el programa y el maestro es un problema delicado que perdura hasta nuestros días. Otra problemática de la que hace mención Sáenz y que hoy en día es uno de los grandes retos en la práctica docente es la reproducción mecánica del libro de texto. Por estos motivos, Sáenz (1928: 264) concluye que:

La enseñanza, en consecuencia, caminaba como nave sin brújula, formalista, libresca, a veces brillantemente expositiva, pero con más frecuencia verbalista, incompleta, incoherente y pasiva.

En este sentido, Sáenz (1928) enfatizó en la necesidad de crear un programa que solvente la práctica docente y que reduzca al mínimo los inconvenientes que se presentan en las clases. Pero es interesante que no reflexionó entorno a la formación docente y el contenido pedagógico de las materias. Esto da la impresión, que el papel del docente lo centra en la ejecución del programa y que en base a este va su formación.



Para Ynclán y Zúñiga (2005) el papel de los maestros en Educación Secundaria se centraba en brindar una educación científica y productiva que permitiera salir del rezago social a los alumnos, al mismo tiempo que se formaba a “buenos ciudadanos” (p.44-45). A inicios de la Educación Secundaria oficial (1925), los docentes fueron clave para cohesionar al país; recordemos que apenas había terminado el conflicto armado de la Revolución, por lo que quedaban pendientes muchas demandas por cumplir y el país se encontraba dividido. En este aspecto, los maestros funcionaron para unificar el país en un solo proyecto de nación.

Durante el sexenio de Cárdenas (1934-1940) se empezó a consolidar el Estado mexicano y sus instituciones. Los docentes fueron unos de los principales promotores del proyecto nacional, tan es así, que hubo conflictos con grupos ultra conservadores que enfrentaron las políticas educativas del gobierno de forma violenta. Debido a la situación precaria del gobierno para impulsar la educación, los maestros hacían su trabajo bajo la inercia de las misiones culturales<sup>12</sup>, es decir, basados en el sacrificio para realizar su trabajo en malas condiciones de vida con la única satisfacción de servir al pueblo.

Posiblemente, debido al conflicto entre los grupos religiosos y el cardenismo, el siguiente presidente Ávila Camacho (1940-1946) promovió la “Escuela del Amor”<sup>13</sup>.

Se difunde el concepto de que la sociedad requería profesoras y profesores convencidos de que su labor educativa era enseñar con mucho amor; bajo el argumento de lograr la unidad nacional. (Ynclán y Zúñiga, 2005: 49)

A partir de entonces hasta 1984, los gobiernos sostuvieron una concepción pragmática de la educación, en el sentido de concentrar la formación docente técnicamente para expandir la matrícula de Educación Secundaria, sin enfatizar en la profesionalización del gremio. Es decir, la formación de los maestros de secundaria se especificó en la generación rápida de una planta docente, con dominio de diversos conocimientos, pero insuficiente en comparación a la formación de los profesionistas universitarios. Sin embargo, los maestros

---

<sup>12</sup> Las misiones culturales se crearon en 1922 con el objetivo de establecer centros de educación en el ámbito rural, sobre todo, para alfabetizar. Estas misiones, posteriormente, se convirtieron en escuelas rurales.

<sup>13</sup> “...se propuso una escuela ajena a toda influencia extraña y para todos los mexicanos, una escuela del amor que fomentara la unidad nacional a través de una educación más amplia y activa que prepara eficazmente a los mexicanos para la vida dentro de un ambiente de concordia y solidaridad nacional (Ynclán y Zúñiga, 2005)”.

eran considerados como agentes promotores de cambio en las comunidades, posibilitaban una Educación Secundaria para los estratos sociales más desfavorecidos.

Los cambios institucionales que se experimentaron desde 1984, a raíz de que se otorgó el grado de educación superior a las normales, repercutieron en el grado de profesionalización de los docentes, principalmente, con relación a los años de escolaridad, ya que los estudiantes normalistas debían contar con bachillerato para ingresar. En la última etapa, de la obligatoriedad a la “calidad” (1992- actualidad) se implementaron distintos programas de capacitación docente para contrarrestar el rezago formativo en cuestión de actualización didáctica y académica (Medrano, V. et. al., 2017). Sin embargo, el papel del docente se ha limitado a una función técnica como ejecutor u operador de un programa de estudios, en este sentido, la práctica docente se ha constreñido a las normas burocrático-administrativas por encima de las necesidades que se pudieran presentar en el aula.

### *1.2.3. Entre el programa y el papel docente*

Una constante o patrón que se tiene en la mayoría de las reformas educativas son las modificaciones a los planes y programas de estudios bajo la premisa de que son benéficas para mejorar la educación (Viñao, 2006). Esto, porque en cierto sentido, las reformas al modificar el currículo sirven como un instrumento que normatiza las prácticas de los sujetos de la educación, “aparecen como un elemento indispensable para estructurar el funcionamiento de la escuela (Díaz Barriga, 2009a: 41)”.

Miranda y Reynoso (2006: 1434), de igual manera, consideran que las modificaciones al currículo implican necesariamente cambios en la “reorganización del modelo de gestión de la escuela” y un “reordenamiento de los recursos disponibles”; por este medio es que se establece una “normatividad acorde con el nuevo modelo de gestión y con los propósitos de la Reforma”. Es decir, alrededor del currículo se articula gran parte de la vida escolar y de la educación, por los siguientes motivos:

- a) Para los maestros el currículo es un referente básico para desempeñar su labor, es un orientador del trabajo de aula, en él se incluye una concepción de enseñanza y de aprendizaje otorgándosele un papel específico a los maestros y a los alumnos.

- b) La vida de la escuela está organizada en torno al currículo: la distribución del tiempo de la jornada escolar, los recursos docentes, los materiales educativos, el uso de la infraestructura.
- c) El sistema educativo toma al currículo como un criterio clave para ofrecer recursos a las escuelas: personal docente, materiales educativos, definición de normas de operación (Miranda y Reynoso, 2006: 1434).

Como enumeraron las autoras, el currículo es visto como el principal eje del trabajo pedagógico; se visualiza como la norma a seguir y no como una orientación, “se pone en funcionamiento un conjunto de mecanismos que pretenden garantizar que todos los maestros cumplan, al mismo ritmo, el programa escolar (Díaz Barriga, 2009a: 42)”. Por este motivo, Díaz Barriga (2009a) plantea que las instituciones de educación gubernamental sitúan al currículo dentro de la esfera “burocrático-administrativa” sin enfocarse en la esfera “pedagógica” y “laboral”, es decir, en la práctica concreta de los docentes, en su formación inicial y continua, y en sus condiciones de trabajo. Esta situación acota la práctica docente y la planificación escolar, ya que obliga al docente a cumplir un programa sobrecargado de contenidos, en un espacio no ideal, que dificulta la dimensión didáctica; y a la escuela, en el sentido, de que no permite plantear un enfoque que responda a su contexto social.

A pesar de que en los planes y programas desde 1992 a la fecha (2019) se propone una enseñanza para que el alumno “aprenda a aprender” y el docente funja como un coordinador del aprendizaje y no como un técnico. Pese a que en los documentos oficiales (SEP, 1993; 2006; 2011; 2017b) se planteó cierta “libertad de cátedra” para que el docente imparta una enseñanza basada en las distintas realidades de los alumnos y que a partir de su criterio profesional desarrolle la mejor manera de impartir los contenidos. Hasta el momento no se ha logrado este giro en la educación, porque al final, más allá del discurso, en la práctica el docente tiene que cumplir con la normativa, es decir, con el programa en tiempo y forma.

Con este conjunto de ideas se cierra el Capítulo I, a través del cual hicimos un recorrido por los procesos históricos que fueron formando los hilos que constituyen la base de la urdimbre del sistema Educación Secundaria en México. En este camino, se observa la lucha política y pedagógica por determinar la trama, las figuras y colores de la Educación Secundaria, a la que correspondieron distintas finalidades para el telar. Esta labor dotó una trama por la cual

se fueron consolidando los hilos estructurantes del telar: las instituciones a cargo de la Educación Secundaria y la formación de los docentes. A partir de estos se puede entender a los docentes como hebras que orbitan y se entretajan en los hilos que le dan solidez al telar y/o disrupciones que en forma de nudos entorpecen la trama, al mismo tiempo presentan la posibilidad de cambiar las figuras deterioradas, dar mantenimiento o enriquecer al telar.



## **Capítulo II. De los programas al docente de Geografías en Educación Secundaria**

La Geografía en México como asignatura se remonta al siglo XIX. Desde la consolidación de la Educación Secundaria Oficial, la Geografía ha ocupado un lugar primordial, siempre vinculada con la Historia, pero también relacionada con las ciencias naturales como la Biología. Su currículo en los planes educativos ha respondido a las particularidades de los modelos educativos y proyectos de nación, como consecuencia de los diferentes procesos histórico-geográficos del país (Castañeda, 2006). En este sentido, a grandes rasgos, se puede identificar que la Geografía que se ha impartido desde los orígenes de la Educación Secundaria oficial; ha tenido un enfoque positivista con diferentes vertientes, principalmente, enfocada a los estudios de los procesos naturales y demográficos por medio de la localización de los elementos más representativos del paisaje (*Ibidem*).

Conforme se fue instaurando la educación Pos-Revolucionaria, la Geografía incorporó los estudios regionales al enfoque positivista; en este aspecto, la enseñanza se orientó en abordar el estudio del espacio geográfico a partir de unidades con características comunes, con la intención de generar una identidad nacional por medio del conocimiento de las riquezas naturales del país y de sus culturas. En la actualidad, en el periodo Neoliberal se sigue enseñando en las escuelas la Geografía (neo) positivista, enfocada a las problemáticas globales por encima de las nacionales. Frente a esto debe hacerse notar que, especialmente en estos últimos 30 años, dentro de la epistemología de la disciplina se han presentado grandes divisiones que generan diferentes corrientes geográficas (1. Geografía positiva, 2. Geografía Regional, 3. Geografía humana, 4. Geografía física y 4. Geografía crítica (Ortega, 2000). Dichas transformaciones internas de la Geografía poco a poco han sido vertidas en la Educación Secundaria por medio de los programas, los contenidos de este y el objeto de estudio de la asignatura, y la percepción académica de los docentes.

En cuanto a la enseñanza de la Geografía, se considera que poco ha cambiado, es decir, sigue repitiéndose el mismo modelo de las décadas anteriores; tal es así que en el más reciente plan de estudios: “Geografía. Educación Secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Educación Básica. Geografía de

México y del Mundo (SEP, 2017b)” se hace hincapié en sustituir la memorización, la copia, la calca, etc., por métodos más atractivos para los alumnos, que empleen el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y se fomente un conocimiento más útil en cuanto a la planeación y organización del espacio geográfico, para que el educando construya su conocimiento con todas las herramientas que tiene al alcance acompañado por el maestro. Sin embargo, la realidad que se vive en las aulas dista mucho de estas intenciones.

En este capítulo se presenta un breve análisis sobre los planes de estudio de Geografía en Educación Secundaria de los años 1993, 2006-2011 y 2017, y la percepción de lo geográfico en las dos maestra de estudio, analizado en tres dimensiones: 1) Académico: El objeto de estudio de la Geografía y su enseñanza en la Educación Secundaria; en este profundizaré en qué es lo que se enseña como Geografía, o en otras palabras, cuál es el objeto de estudio de la Geografía que está plasmado en el currículo; 2) Propósitos, contenidos y enfoques pedagógicos: La Geografía en el currículo de Educación Secundaria; se abordan los contenidos en los programas de 1993 a 2017; y 3) Percepción: La Geografía en el ejercicio docente; busca comprender cómo dos maestras de Educación Secundaria entienden el currículo de Geografía. Todo esto con el fin de dilucidar los elementos de orden académico que provienen de las concepciones pedagógicas y geográficas plasmadas en el currículum y producidas o materializadas en el ejercicio docente. Con este último, se observa cómo los programas que provienen del plano discursivo se reinterpretan y materializan a partir de la práctica de cada docente.

### **2.1. Académico: el objeto de estudio de la Geografía y su enseñanza en la educación básica**

La Geografía como asignatura escolar se ha centrado en describir los países: sus montañas, ríos, recursos naturales, actividades económicas, población, grupos étnicos, etc. Desde el siglo XIX, la Geografía ha sido vista como un compendio de conocimientos que hoy, en gran medida, podemos decir que la han superado; dichos conocimientos han adquirido tal especificidad que se han convertido en otras ciencias. En este aspecto, se puede decir que la asignatura de Geografía en secundaria por un lado introduce a otras disciplinas, principalmente, las correspondientes a Ciencias de la Tierra; por otro lado, también ha sido

implementada para dar un sentido de identidad y arraigo al educando junto con otras asignaturas, como la Historia y la Formación Cívica y Ética.

A pesar de estas “virtudes”, se considera que la asignatura poco aporta a la vida cotidiana del educando (Lacoste, 2014; SEP, 2011; SEP, 2017b). Tan es así, que te preguntan ¿qué carrera estudiaste? y cuando contestas “Geografía”, el imaginario social les remite a la división política, y a las capitales de los países y no a temas más afines con las transformaciones espaciales que afectan la vida cotidiana y que vemos reflejadas directamente en los problemas ambientales, de ordenamientos territorial, disputas por los territorios, procesos urbanos como la *gentrificación* y los mega desarrollos inmobiliarios, entre otros más; es decir, la idea dominante sobre lo que es la Geografía, construida en gran medida por su enseñanza en la Educación Secundaria y Básica, nos remite más a la ciencia decimonónica que buscaba describir la Tierra y no una Geografía contemporánea.

La Geografía está relacionada con las demás disciplinas porque su objeto de estudio de esta, el espacio geográfico, permea explícitamente en gran parte de las divisiones de la Ciencia. Para abordar un problema de investigación en ciencias sociales y naturales hay que situar espacialmente la problemática, porque el espacio particulariza y contextualiza los procesos. Esto hace que la Geografía sea multidisciplinaria y transdisciplinaria. Sin embargo, en la asignatura escolar se pierde el eje articulador de la Geografía, el espacio geográfico y no queda claro porqué la Geografía en particular aborda ciertas problemáticas o temas.

La Geografía junto con las demás ciencias ha tenido grandes transformaciones y con ello redefiniciones de su objeto de estudio. Esto significa que la enseñanza de la Geografía tendría que haber cambiado con el propio desarrollo de las ciencias, actualizarse, por lo cual, en educación no tendría que enfocarse sólo en “la descripción de la Tierra” o una vertiente de esta. Sin embargo, en el ámbito escolar, se mantiene dicha noción, aunque haya grandes cambios en la definición del objeto de estudio de la ciencia geográfica. De tal suerte, que el espacio geográfico es visto solamente desde la dimensión física, como un espacio contenedor o escenario donde se desarrolla la vida humana y como resultado de los componentes natural, político, económico, social y cultural.

En esta percepción no se aborda cómo se produce o transforma el espacio de acuerdo con las necesidades de la sociedad, ni tampoco cómo el espacio que se ha producido en los



procesos históricos moldea a las sociedades. En su lugar, prevalece una conceptualización de lo geográfico como el espacio físico, a pesar del desarrollo epistemológico de la Geografía, que propone una redefinición del estudio enfocado al análisis y comprensión de las transformaciones espaciales. Aunque en los programas de Geografía se incluye una conceptualización más reciente del objeto de estudio, este solo aparece como un tema más y no como el hilo estructurante de la materia para comprender los distintos temas

Ésta forma de enseñar el espacio geográfico hace que el concepto pierda fuerza y por ende también la Geografía, cuando, por el contrario, el espacio geográfico es importante en las ciencias sociales y naturales para entender la realidad, y es recuperado por estas para analizar los procesos sociales y ambientales, porque el espacio geográfico es el reproductor de las relaciones sociales y a su vez es producto de la reproducción social, es decir, condiciona el modo de vida, de significar, pensar, representar, hacer, sentir, en pocas palabras, el vivir de los individuos. Se puede señalar que el espacio geográfico nos muestra la lógica, modo o forma en que éste se produce por la sociedad, que responde a fines específicos tanto económicos como políticos y que supera los determinismos o componentes naturales.

Las definiciones de cómo se entiende el espacio geográfico y por lo tanto, cómo se enseña, encierran un marco epistemológico para entender la realidad y cómo somos partícipes de esta, que se ve al momento de llevarlo del mundo abstracto (de conocimiento) a la realidad concreta (al hacer). En este aspecto, se observa, como se señalaba anteriormente, que la enseñanza de la Geografía no ha logrado transmitir un conocimiento significativo para los alumnos más allá de la memorización. Por esto, Lacoste (2014), en su crítica a la enseñanza de la Geografía, argumenta que en la Geografía pareciera que no hay nada que entender solo hay que memorizar. En este sentido, algunos de los textos (Lacoste, 2014; SEP, 2011; SEP, 2017b) que se han escrito en relación con la enseñanza de la Geografía señalan que la asignatura pierde atractivo por la forma de cómo se imparte, es decir, a través del dictado, la copia, el dibujo y la calca, la forma de abordar o enseñar los contenidos, la didáctica. Esto se puede deber a la presión del maestro por cumplir con un temario sumamente extenso y/o a un problema epistemológico de la Geografía escolar que no responde a las necesidades sociales.

## **2.2. Propósitos, contenidos y enfoques pedagógicos: La Geografía en el currículo de Educación Secundaria.**

La Geografía en el currículo de Educación Secundaria ha tenido grandes transformaciones. Con las últimas reformas educativas el programa de estudios ha cambiado los propósitos de la enseñanza, junto con los contenidos, los cuales se han modificado y concentrado una mayor cantidad de contenidos, y han pasado de un enfoque pedagógico constructivista (1993) al de competencias (2006-2017). El currículo pasó, de estar diseñado para más de un nivel educativo se ha ido acotando a uno, aunado a la concentración de cuatro horas semanales sin reducir los contenidos.

A continuación recupero los currículos que ha tenido la asignatura partiendo de los propósitos, contenidos y enfoques pedagógicos desde 1993 cuando se empieza a instaurar, de cierto modo, el modelo constructivista y posteriormente, el modelo por competencias en la educación. Aunque, como se verá en el último capítulo una cosa son los modelos en el papel y otra su implementación mediada por la espacialidad, el espacio escolar y la docencia.

### *2.2.1. La Geografía en el currículo de 1993*

La Reforma Educativa de 1993 hizo obligatoria la Educación Secundaria; esto repercutió en el acceso y la ampliación de las oportunidades educativas tanto en la ciudad como en el campo. Desde entonces, los gobiernos tienen la obligación de generar las condiciones para que todos los niños y jóvenes estudien la secundaria. Como parte de la Reforma, la Educación Secundaria se incorporó a la Educación Básica junto con la primaria. Se renovaron los contenidos y se propusieron nuevos enfoques pedagógicos con el objetivo de fomentar en los alumnos “el conocimiento, habilidades y valores que les permitieran continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela (SEP, 1993: 7)”; antes de la reforma coexistían dos estructuras curriculares: las asignaturas y áreas, en esta última, por ejemplo, se encontraban las Ciencias Sociales integradas por Historia, Geografía y Civismo. La reformulación curricular vino acompañada de otros programas de actualización docente.

Referente a los contenidos, el plan de estudios de 1993 distribuía la asignatura de Geografía en dos cursos: en el primer año, Geografía General y en el segundo año, Geografía

de México, con un total de 5 horas semanales (ver anexo III). El propósito y el enfoque pedagógico del programa de Geografía consistía en que los alumnos desarrollaran habilidades que les permitirían “ubicar las relaciones que se establecen entre las sociedades y el medio geográfico, la influencia que éste ejerce en la vida social, así como las transformaciones que el medio ha experimentado como resultado de la acción humana”. De este modo, se buscaba generar consciencia sobre el aprovechamiento racional de los recursos (SEP, 1993: 114).

El desarrollo de la disciplina abordaba conocimientos de otros campos, por ejemplo, de la geología y la biología. En este aspecto, se concebía a la Geografía como una disciplina integradora; se tenía presente que esto acarrearía un nivel mayor de complejidad por los abundantes temas que tocaba y existía el riesgo de ver los temas superficialmente o no completarlos. Por tal motivo, se había planeado que en el primer año la materia fuera “sistemática” o monográfica (ver anexo IV) y solo se enfocara “en los aspectos más importantes de carácter físico y político, que constituyen un marco básico de conocimientos geográficos y contribuyen más directamente a la ubicación de los procesos económicos y sociales del mundo contemporáneo (SEP, 1993: 114)”. El segundo curso (ver anexo V) tenía la intención de que “los alumnos [conocieran] con profundidad los rasgos que caracterizan el espacio geográfico nacional y [comprendieran] la dinámica de la relación entre sociedad y territorio”; y desarrollaran “habilidades [que] les [permitieran] seleccionar, organizar e interpretar información, mapas, identificar procesos de deterioro del ambiente, así como valorar la riqueza del país en recursos naturales y la importancia del aprovechamiento racional (SEP, 1993: 115)”.

Los programas de Geografía 1993 (ver anexo IV y V) en síntesis eran muy extensos; integraban conocimientos de varias disciplinas: física, biología, economía, demografía y ciencias de la Tierra, principalmente y eran los siguientes: 1) Geografía General, partía desde el Universo hasta la Tierra y terminaba con monografías de los continentes; 2) Geografía de México, consistía en una monografía completa (ubicación, morfología, distribución de aguas, climas, regiones naturales, población y actividades económicas) de nuestro país. Se observa que los últimos temas del programa son de orden social; la explicación espacial se fundamentaba más en la descripción de los elementos naturales que en lo social; este último

aparece como un agregado, es decir, se privilegiaba el estudio de la dimensión natural sobre la social (ver cuadro 4) y no se buscaba la explicación de los procesos de orden social, sino solamente que fueran localizados. En este sentido, se puede decir que el programa parte de un enfoque decimonónico de la Geografía, una disciplina “puente” (que comunica entre las demás disciplinas), que hace monografías del territorio, cuyo objetivo es la descripción de la Tierra.

**Cuadro 4**

<b>Ejes generales de curso de Geografía en Secundaria 1993</b>	
<b>Propósitos</b>	<b>Contenidos</b>
Sistematicen conocimientos previos de:	Sistema Solar, movimientos de traslación y rotación, efectos físicos.
Desarrollen:	La noción de Tierra como planeta activo, capas terrestres. Habilidades cartográficas, coordenadas geográficas: latitud y longitud. Habilidades de consulta de enciclopedias, compendios, guías de viaje y otras fuentes.
Comprendan:	La deriva continental y tectónica de placas. Representación y proyección espacial.
Conozcan:	La distribución de las grandes masas oceánicas, los movimientos de mareas y corrientes. Las principales características orográficas, hidrográficas y climáticas. Regiones naturales.
Ubiquen:	Continentes, estados, extensión, población y producción económica.
Elaboración propia Fuente: SEP, (1993) Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Secundaria, México	

En relación con la asignatura de Historia, el programa de Geografía era complementario de esta, la primera enfocada a la dimensión social y la segunda como base para contextualizarla. En este aspecto, se buscaba que la Geografía complementara a la Historia con la enseñanza de las características físicas y la división política del mundo; que los alumnos aprendieran a localizar, identificar los cambios en la división política, relacionar las características del entorno natural con los asentamientos y el desarrollo humano (SEP, 1993).

### *2.2.2. La Geografía en el currículo de 2006 y 2011*

La Reforma de la Educación Secundaria (RES) 2006 realizó también modificaciones en los planes y programas de estudios. Dentro del diagnóstico SEP (2002) se evaluó que la Reforma de 1993 trajo grandes beneficios pero no fueron suficientes para brindar un aprendizaje de calidad; respecto a la Educación Secundaria se sostuvo que esta no logró articularse

plenamente con la educación preescolar y primaria, a fin de concretar un solo ciclo formativo que generara las herramientas para que los jóvenes aprendieran a lo largo de toda su vida y, de este modo, se desarrollaran satisfactoriamente, tanto si decidían continuar con la educación formal o ingresar al mundo laboral (SEP, 2006).

En la RES se hace explícito el enfoque pedagógico por competencias y se consideró que era necesaria su implementación porque:

Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes [habilidades, conocimientos, valores y actitudes] hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción integrada; poseer conocimiento o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con necesidades especiales (SEP, 2006: 5).

Aunque, el enfoque basado en competencias se puede rastrear en la Reforma de 1993, no se hablaba explícitamente de este. Con la RES los contenidos de los programas se reordenaron para cumplir con el desarrollo de habilidades, conocimientos, valores y actitudes. Además, en los planes y programas de 2006 se disminuyó el número de asignaturas por año, de once-doce asignaturas se pasó a diez (ver anexo VI), pero se mantuvieron las 35 horas semanales. Se estableció que para no saturar de información a los alumnos se tenía que enseñar lo fundamental de cada disciplina, considerando lo siguiente (SEP, 2006: 10):

- La forma en que la disciplina ha construido el conocimiento (metodología);
- Cuáles son los conceptos indispensables de cada disciplina;
- Cuáles se pueden enseñar en la escuela secundaria;
- Cuáles son los más relevantes considerando el contexto cultural y escolar.

De igual forma, esta medida buscaba restarles a los docentes el número de grupos para disminuir su carga de trabajo. También, se señaló que no se podía enseñar y aprender todo en la escuela, de ahí la necesidad de dar una formación para que los alumnos aprendieran de manera permanente y autogestiva.

Geografía fue una de las materias que tuvo modificaciones, se unificaron los dos programas anteriores de primero y tercero de secundaria en uno solo, Geografía de México y del Mundo; sin embargo, su carga de cinco horas semanales se mantuvo. El programa de Geografía (ver cuadro 5) tenía el propósito de que los alumnos comprendieran “los procesos que transforman al espacio geográfico, a través del desarrollo sustentable, la dinámica de la población, la interdependencia económica, la diversidad cultural y la organización política, considerando las relaciones que se dan en las escalas mundial y nacional (SEP, 2006: 15)”. Es de resaltar que a partir de este programa el espacio geográfico emana como el objeto de estudio de la Geografía. El programa pretendía que los alumnos, al terminar el curso, tuvieran las siguientes capacidades:

**Cuadro 5**

<b>Ejes generales del curso de Geografía en Secundaria, 2006 y 2011</b>	
<b>Propósitos</b>	<b>Contenidos</b>
Desarrollen nociones, habilidades y actitudes para comprender:	El espacio geográfico en relación con los elementos naturales, económicos, sociales, culturales y políticos.
Desarrollen:	Habilidades cartográficas, coordenadas geográficas: latitud y longitud.
Analicen los procesos:	Astronómicos y terrestres; regiones naturales; distribución geográfica y aprovechamiento de los recursos; problemas sociales, políticos y económicos, desigualdad social; configuración del espacio político mundial.
Valoren:	La diversidad natural y cultural; los recursos naturales de su localidad, entidad, país y del mundo; Identidad nacional.
Expliquen:	Características de la población.
Colaboren en:	Prevención de riesgos y desastres; actitud participativa y comprometida con su localidad.
Elaboración propia Fuente: SEP, (2006) Plan de estudios 2006. Educación Básica. Secundaria, México SEP, (2011) Plan de estudios 2006. Educación Básica. Secundaria, México	

Estos ejes generales se repitieron en el Plan de Estudios 2011, el cual se enmarcó en la RES (2006) y la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) del gobierno anterior, como una continuidad de estos. Dicho Plan, no presentó grandes cambios en términos curriculares, salvo en el caso de las Escuelas de Tiempo Completo por la duración de la jornada escolar de 45 horas semanales. Las diez horas extras se distribuyeron para todas las asignaturas a excepción de las Ciencias Sociales (Geografía, Historia y Formación Cívica y Ética). Entonces, no fue modificado el plan y programa de Geografía.

El programa de estudio 2011 desglosó la propuesta curricular de la materia (ver anexo VII) a partir del enfoque por competencias. Los contenidos están articulados con la competencia que favorecen, los aprendizajes esperados y una actividad didáctica basada en proyectos o estudios de caso. Por ejemplo, el Bloque I. El espacio geográfico favorece la competencia “manejo de información geográfica”, sus aprendizajes esperados giraron en torno a: reconocer los componentes del espacio geográfico, distinguir categorías de análisis, localizar, comparar representaciones espaciales, etc. Por último, se dieron ciertas directrices para elaborar un proyecto o estudio de caso, con el fin de que se articularan los aprendizajes esperados o la competencia en un objetivo concreto.

Curricularmente el Bloque I (ver anexo VII) se centró en la descripción del espacio geográfico como la suma de varios elementos o componentes naturales y sociales, que podían ser estudiados desde diferentes unidades espaciales, tanto por las escalas como por las representaciones espaciales o proyecciones. De igual manera, abarcó los círculos y líneas imaginarias por su importancia para la ubicación y localización. También introdujo a distintas tecnologías para el análisis espacial, cartografía e imágenes satelitales (competencia “manejo de información geográfica”). Sin embargo, se mantuvo la misma conceptualización del espacio geográfico descriptivo y enciclopédico, no como un proceso sino como un estado de las “cosas” (natural y social).

El siguiente, Bloque II. Diversidad natural de la Tierra (ver anexo VIII) se enfocó en distintas áreas de la geología, geomorfología, hidrografía, climatología, además de biología y ecología. Su competencia se enfocaba en la diversidad natural derivada de las diferencias biofísicas. En este sentido, los aprendizajes esperados giraban en torno a la comprensión del medio natural, sin embargo, se presentaban de forma inconexa al no tener como eje articulador al espacio geográfico. Este bloque tenía la intención de introducir a distintas disciplinas en contexto con el espacio físico más no geográfico, su relación y ubicación en el Mundo y México.

El Bloque III, Dinámica de la población (ver anexo IX) se centró en la descripción física de la población y problemáticas económicas y sociales. A diferencia del bloque anterior, en este se abordan, como parte del contenido, problemáticas sociales: la desigualdad, pobreza, distintas culturas y migración; sin embargo, de igual forma, no hay una

articulación entre los contenidos o bloques anteriores y el espacio geográfico no aparece como vinculante de estos.

Espacios económicos y desigualdad económica es el nombre del Bloque IV (ver anexo X); este introducía a la economía y la localización de las actividades productivas, su distribución física y la ubicación de los recursos naturales, sin tener en cuenta los procesos históricos en escala local-global. Llama la atención que los problemas de migración, desigualdad y pobreza se abordaban en el bloque anterior y no en este, como si no fuera un problema económico más que social o cultural. Favorecía la competencia “reflexión de las diferencias socioeconómicas”, no buscaba comprender o explicar las causas o procesos que derivaban en dichas diferencias. De igual manera, no estaba presente el espacio geográfico como mediador de los procesos.

Finalmente, el Bloque V. “Nuestro mundo” se centró (ver anexo XI), principalmente, en la sustentabilidad ambiental y los desastres naturales. La sustentabilidad la relacionaban con la calidad de vida de la población y su comparación a nivel mundial. Sin embargo, no quedaba explícito como se entrelazaban estos temas con los bloques anteriores y/o componentes naturales, económicos y sociales. Este apartado, podría estar más vinculado con los anteriores bloques como resultado de la relación naturaleza-sociedad; visto así, se conceptualizaba a los riesgos como una problemática del orden natural, un suceso “extraordinario” derivado de los fenómenos naturales y no como un proceso entre lo social y lo natural. Al igual que los bloques anteriores el espacio geográfico no se vislumbra.

En general, por la presentación de los contenidos de los bloques, estos se encuentran desarticulados entre ellos mismos, ya que no existe un eje rector, como bien podría ser el espacio geográfico, objeto de estudio de la Geografía. Por lo tanto, al no existir este eje articulador, la Geografía perdía especificidad al momento de abordar los temas, ya que parecía ser la suma de distintas disciplinas y no una dimensión de análisis muy rica que se relaciona con diversas disciplinas. Como tal entonces, la asignatura de Geografía se difumina en el compendio de diversos temas y no aporta en términos generales un marco cognitivo para interpretar la realidad, salvo la localización física de los procesos.

En torno al proyecto o estudio de caso, que se proponía en cada apartado, es el mismo para todos los bloques, aunque estos aborden problemáticas totalmente distintas, por ende,



hace suponer que podría ser una metodología de cómo la Geografía estudiaba las problemáticas, lo que al final de cuentas podría ser un eje transversal en el programa. Para ello, proponían la siguiente metodología: 1) Localización; 2) Análisis de información geográfica; 3) Representación de la información geográfica y 4) Presentación de resultados y conclusiones. Por la serie de pasos que se proponían, partían de una conceptualización positivista de la Geografía que establece los mismos procedimientos para todos los problemas, aunque sean de diferentes campos disciplinares y con distintos objetivos. Sin embargo, por la sobrecarga curricular queda la duda de la viabilidad de dicha actividad, a menos que se trabajara desde el inicio de cada Bloque.

En este programa de Geografía (2011) resalta el cambio académico y los propósitos de la enseñanza. De una Geografía decimonónica donde prevalecía lo monográfico en el programa de 1993, el enfoque del programa 2011 es más actualizado, porque tiene como objeto de estudio el espacio geográfico en lugar de la descripción de la Tierra; sin embargo, mantiene la tendencia de querer abarcar muchos contenidos y, por cómo está estructurado el programa, se mantiene la concepción de una Geografía descriptiva, aunque menos extenso al programa anterior, por ejemplo, los temas del sistema solar no se encuentran. De igual manera, se siguieron abordando diversos contenidos sin un eje articulador propio de la Geografía, por lo que lo geográfico no quedaba muy explícito salvo la localización de los procesos.

Por esta razón, se podría decir que su enfoque disciplinar partía de la Geografía neopositivista ya que los contenidos se presentaban de forma aislada pero concentrada en una asignatura. Se conceptualizaba al espacio geográfico sobre todo en su dimensión física, principalmente, se buscaba localizar a los elementos y los fenómenos se explicaban a partir de la ubicación.

### *2.2.3. La Geografía en el currículo de 2017*

La Reforma Educativa de 2013 agregó en la Constitución los conceptos de la calidad y equidad de la educación, como parte de las obligaciones del Estado; también la obligatoriedad de la educación media superior. Bajo la premisa de la calidad, se modificaron las condiciones laborales de los maestros, a través del Servicio Profesional Docente que

cambió la forma de ingreso y permanencia del magisterio. De igual forma, hubo cambios en el currículo, en 2016 el “Nuevo Modelo Educativo” y la “Propuesta curricular” esbozaron el modelo: continuar con el enfoque por competencias con el eslogan de “aprender a aprender”; quitarle peso a lo administrativo en las escuelas y dar más libertad de gestión; establecer un currículo más flexible y modificar el mapa curricular; sin embargo, dichos documentos eran trabajos inacabados (SEP, 2016a; 2016b). Un año después, se presentó el Modelo Educativo 2017, el documento final de los planes y programas de estudios. Se dijo que las “modificaciones curriculares [de la reforma educativa anterior] resultaron superficiales debido a que los cambios en la gestión del sistema educativo y en la formación de los docentes no fueron suficientes para dar cabida a una verdadera transformación educativa (SEP, 2017a: 37)”.

El currículo de 2017 buscó implementar el enfoque por competencias a través de los “Aprendizajes clave para la educación integral”, basado en un enfoque humanista<sup>14</sup>. Los aprendizajes clave estaban constituidos por tres componentes curriculares: 1) Formación Académica, 2) Áreas de Desarrollo Personal y Social, y 3) Ámbitos de la Autonomía Curricular. El primer componente, Formación Académica, se integró por tres campos: Lenguaje y Comunicación; Pensamiento Matemático; Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.

Este último campo, tenía el objetivo que “los educandos adquirieran una base conceptual para explicarse el mundo en que viven, que desarrollen habilidades para comprender y analizar problemas diversos y complejos; en suma, que lleguen a ser personas analíticas, críticas, participativas y responsables (SEP, 2017b: 159)”. Estaba compuesto por las asignaturas de Biología, Física, Química, Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética (SEP, 2017b). La Geografía en este plan de Educación Secundaria se mantuvo en el primer año, pero con una hora menos al anterior (ver anexo VI y XIII). Se consideró que la asignatura es importante porque tiene el propósito de ayudar a la comprensión de las relaciones entre la

---

<sup>14</sup> “La filosofía que orienta al Sistema Educativo Nacional (SEN) se expresa en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual establece que la educación es un derecho que debe tender al desarrollo armónico de los seres humanos. Desde este enfoque humanista, la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que estas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global (SEP, 2017b: 29)”.

sociedad y la naturaleza que transforman el espacio geográfico; contribuye al desarrollo del pensamiento crítico; al manejo de información geográfica y toma de “decisiones responsables que ayuden a mejorar su entorno en el contexto global (SEP, 2017b: 161)”

La geografía:

...contribuye a que los alumnos se reconozcan como parte del espacio en que se desenvuelven y desarrollen habilidades, conocimientos y actitudes que les permitan asumir su derecho y obligación de participar de manera informada, responsable y crítica en el lugar donde habitan. Los alumnos logran comprender cómo las sociedades transforman los espacios y cómo estas decisiones tienen implicaciones en la calidad de vida de las personas a partir de reconocer y analizar las interacciones entre la sociedad y la naturaleza desde la escala local a la mundial, de tal manera que consigan potenciar su participación como ciudadanos responsables que contribuyen al bien común. (SEP, 2017b: 161)

El programa pretendía que al terminar el curso los alumnos fueran capaces de interpretar, representar y analizar la información geográfica en distintas escalas; analizar y explicar las relaciones de forma espacial y generar formas de relacionarse conscientes de la diversidad y problemáticas espaciales como la sustentabilidad, la inclusión y los desastres (ver cuadro 6). Los ejes generales tienen una mayor integración con estos y a su vez con los conocimientos, habilidades y actitudes que se buscan fomentar en los alumnos, de acuerdo con el modelo por competencias.

**Cuadro 6**

<b>Ejes generales de curso de Geografía en Secundaria, 2017.</b>	
<b>Propósitos</b>	<b>Contenidos</b>
Interpretar, representar y analizar (conocimiento)	Información geográfica de diversas fuentes y recursos tecnológicos para estudiar espacialmente las interacciones sociedad-naturaleza, en las escalas: local, nacional y mundial.
Analizar y explicar (habilidad)	Cómo se manifiestan espacialmente las relaciones entre los componentes del espacio geográfico para entender la diversidad natural y social con sus dinámicas poblacionales, económicas y políticas que influyen en la organización de los territorios.
Asumir y fomentar (actitud)	Formas de vivir como ciudadanos comprometidos con la sustentabilidad, la prevención de desastres y la convivencia intercultural, consciente del efecto de sus acciones en el mundo en que viven.
Elaboración propia Fuente: SEP, (2017b) Geografía. Educación Secundaria. Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, México	

A diferencia del programa anterior que estaba repartido en cinco bloques, este se organizó en tres ejes: 1) Análisis Espacial y Cartográfico; 2) Naturaleza y Sociedad y 3) Espacio Geográfico y Ciudadanía, correspondientes a las tres dimensiones de los propósitos. Hay un cambio en la secuencia para abordar los temas, por ejemplo, el tema de riesgos aparece a mediados del curso y no al final. Otro cambio, es la incorporación de nuevos contenidos como “conflictos territoriales” que introduce a los temas sociales y culturales, pero antes de los temas económicos; y el tema de retos locales, que aparece como un contenido abierto o flexible para desarrollar un proyecto o un estudio de caso. También se redujo el número de contenidos, debido a la reducción de la carga horaria a cuatro horas semanales (ver anexo XII). La programación adquirió otro acomodo, por ejemplo, ya no se habló de componentes directamente sino de temas y fueron más concisos los aprendizajes esperados. Sin embargo, se mantuvo su extensión y estructura, es decir, primero se vieron contenidos del espacio geográfico; segundo, ciencias naturales; tercero, ciencias sociales; cuarto, economía; y quinto, sustentabilidad (ver anexo XII).

Sin embargo, a pesar de esta rearticulación, se mantiene la concepción de la Geografía como un aglomerado de diferentes ciencias y una materia de introducción a diversas disciplinas, o bien un marco de referencia, como señala la SEP (2017:163) a continuación:

Los programas de estudio de Geografía [primaria y secundaria] proporcionan un marco de referencia para analizar y comprender lo que sucede en el mundo, a partir de conceptos como espacio, distribución, diversidad, interacción, cambio e interdependencia, y habilidades como la observación, el análisis, la representación y la interpretación de información de diversas fuentes. Asimismo, se considera el desarrollo progresivo de actitudes y valores para que los estudiantes generen conciencia en sus roles y responsabilidades por medio de temas actuales como la migración, la desigualdad, los problemas ambientales, la prevención de desastres, los conflictos territoriales y el consumo responsable.

Por ende, el reciente programa recuperó el enfoque académico de Geografía del plan anterior (ver anexo XIII); se parte de la Geografía neopositiva que conceptualiza al espacio geográfico como un espacio contenedor en el que interactúan diferentes componentes (naturales, sociales y económico, principalmente) (SEP, 2011; SEP, 2017). En este sentido, es congruente el programa con el enfoque curricular porque aborda diferentes componentes y se centra en la localización y distribución de estos. Sin embargo, académicamente es un

enfoque que privilegia la descripción y un estudio superficial, porque se entiende al espacio geográfico como la suma de los componentes en un lugar o región y se privilegia la dimensión física del espacio. Bajo este enfoque, la Geografía tiene el propósito en el currículum como una materia introductoria a otros campos de conocimiento:

La Geografía, al integrar aspectos de diferentes áreas de conocimiento, contribuye al desarrollo de conceptos, habilidades y actitudes que facilitan a los alumnos el aprendizaje de otras asignaturas. En este sentido, resulta conveniente identificar los temas y aprendizajes que se relacionan con otros espacios curriculares para ampliarlos o enriquecerlos (SEP, 2017; 163)

A manera de cierre de este apartado, cada reforma educativa que se ha implementado, ha venido acompañada de modificaciones curriculares, algunas han sido grandes reestructuraciones como en 1993 y 2006; cada una ha significado un paso más hacia la consolidación del enfoque por competencias en el sistema educativo. Los cambios curriculares se han dado bajo el supuesto de que repercuten directamente en la enseñanza y aprendizaje. Como se puede observar (ver cuadro 7) los propósitos se han ido perfeccionando con base al enfoque pedagógico por competencias, hasta el último modelo 2017 con tres grandes propósitos cada uno correspondiente a los conocimientos, habilidades y actitudes. Esto se observa en los ejes generales del curso, los cuales de estar basados principalmente en la enseñanza de contenidos (plan 1993) se pasa a la enseñanza de conocimientos, habilidades y actitudes relacionados a contenidos, pero estos últimos ya no son el propósito como tal.

**Cuadro 7**

<b>Propósitos generales de los cursos de Geografía en Secundaria de 1993,2006, 2011 y 2017</b>					
<b>Programa 1993</b>		<b>Programa 2006 y 2011</b>		<b>Programa 2017</b>	
<b>Propósitos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Propósitos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Propósitos</b>	<b>Contenidos</b>
Sistematicen conocimientos previos de:	Sistema Solar, movimientos de la Tierra, efectos físicos.	Desarrollen (habilidad)	Habilidades cartográficas, coordenadas geográficas: latitud y longitud.	Interpretar, representar y analizar (conocimiento)	Información geográfica de diversas fuentes y recursos tecnológicos para estudiar espacialmente las interacciones sociedad-naturaleza, en las escalas: local, nacional y mundial.
Desarrollen (habilidad)	La noción de Tierra como planeta activo, capas terrestres. Habilidades cartográficas, coordenadas geográficas: latitud y longitud. Habilidades de consulta de enciclopedias, compendios, guías de viaje y otras fuentes.	Analicen los procesos (conocimiento)	Astronómicos y terrestres; regiones naturales; distribución geográfica y aprovechamiento de los recursos; problemas sociales, políticos y económicos, desigualdad social; configuración del espacio político mundial.		
Comprendan (conocimiento)	La deriva continental y tectónica de placas. Representación y proyección espacial.	Valoren (actitud)	La diversidad natural y cultural; los recursos naturales de su localidad, entidad, país y del mundo; Identidad nacional.	Analizar y explicar (habilidad)	Cómo se manifiestan espacialmente las relaciones entre los componentes del espacio geográfico para entender la diversidad natural y social con sus dinámicas poblacionales, económicas y políticas que influyen en la organización de los territorios.
Conozcan (conocimiento)	La distribución de las grandes masas oceánicas, lo movimientos de mareas y corrientes. Las principales características orográficas, hidrográficas y climáticas. Regiones naturales.	Expliquen (conocimiento)	Características de la población.		
Ubiquen (conocimiento)	Continentes, estados, extensión, población y producción económica.	Colaboren (actitud)	Prevención de riesgos y desastres; actitud participativa y comprometida con su localidad.	Asumir y fomentar (actitud)	Formas de vivir como ciudadanos comprometidos con la sustentabilidad, la prevención de desastres y la convivencia intercultural, consciente del efecto de sus acciones en el mundo en que viven.
Elaboración propia					
Fuentes: SEP (1993, 2006, 2011 y 2017b)					

En cuestión de contenidos, los últimos programas (2006-2011 y 2017) han sido similares salvo con distinta distribución en el mapa curricular y concentración de temas. Se observa un cambio en el enfoque de estudios de la Geografía de 1993, fuertemente decimonónica, a una Geografía neopositivista pero que al final no acaba de romper con lo monográfico o descriptivo. Por lo expresado por la SEP (2017b) que señalaba a la Geografía como un marco de referencia para “analizar y comprender lo que sucede en el mundo”, no es de sorprenderse que se mantenga lo descriptivo, porque al hablar de “lo que sucede en el mundo” se da a entender que se refiere a todos los procesos en el mundo desde lo social a lo natural y desde lo cultural a lo físico sin profundizar en los procesos, causas o razones. De ahí que la Geografía mantenga su carácter monográfico y su objeto de estudio, la producción del espacio geográfico, no figure como el eje fundamental y articulador del curso. Esto quiere decir que la Geografía en Educación Secundaria tiene que ser reconceptualizada tanto en propósitos, contenidos y enfoque pedagógico para que aporte a los alumnos un marco epistemológico para entender la realidad, para “analizar y comprender lo que sucede en el mundo” a partir de la dimensión espacial que articula y condiciona lo social y natural como producto histórico de las distintas culturas y procesos naturales.

Como en toda reforma curricular se corre el riesgo de que las modificaciones se queden en la esfera burocrático-administrativa y no en la acción pedagógica, porque los cambios generalmente no operan en la didáctica de las disciplinas y la formación de los docentes tanto inicial como continua (Viñao, 2006; Díaz Barriga, 2009a). A esto se le agrega el papel de los docentes en el Sistema Educativo Nacional, los cuales son vistos como operadores de un programa más que unos profesionales de la educación, sin tener en cuenta la espacialidad, las condiciones particulares de cada escuela y de cada grupo.

### **2.3. Percepción: La Geografía en el ejercicio docente**

Al analizar el currículo de la Geografía en Educación Secundaria, después de detenerse a estudiar los programas de la asignatura entorno a lo académico, los propósitos, contenidos y enfoques pedagógicos, de igual forma se requiere poner atención en la reinterpretación de los docentes o su percepción, entendida esta última como una categoría de entendimiento mediada por el espacio social, la posiciones y trayectorias de los agentes (Bourdieu, P. et. al.

(2002) y Cruz, 2012). Con el objetivo de reflexionar el currículo de Geografía en Educación Secundaria, en términos más amplios es preciso abarcar cómo los docentes lo conceptualizan el conocimiento y qué implicaciones se originan, teniendo en cuenta la discusión teórica que ocurre dentro de dicha disciplina en lo académico y no solamente de enseñanza.

La percepción de los docentes en términos del currículo de Geografía en Educación Secundaria puede ser analizada desde el “qué”, “cómo” y “para qué” de la enseñanza de la Geografía. El “qué” nos explica cómo los maestros definen el objeto de estudio de la Geografía, la cual puede ser definida desde diferentes corrientes, sin embargo, en la educación geográfica en secundaria prevalecen: 1) la corriente decimonónica que considera a la Geografía como el estudio de los fenómenos de la Tierra y el Universo; o 2) un enfoque positivista que estudia un catálogo de conocimientos “exactos” que se expresan en la Tierra y plantea un análisis “duro” que cae en el tecnicismo. Cualquiera de estas conceptualizaciones cae en la “aritmética” del espacio, el enfoque se centra en la suma de las partes y no en las interacciones, variaciones y procesos de los fenómenos espaciales (Colantuono, 1999 y Santiago, 2003).

La forma de conceptualización del objeto de estudio de la Geografía, el “qué”, el espacio geográfico, necesariamente condiciona la enseñanza de esta misma junto con su didáctica, en otras palabras, el “cómo”. La Geografía que se ha desarrollado hegemónicamente como asignatura prácticamente en educación básica y media superior, emana de la conceptualización enciclopédica-positivista y cuya enseñanza, por lo general, cae en la didáctica tradicional y/o tecnocrática. Podemos observar a partir de los señalamientos de Lacoste (1997), Colantuono (1999) y Santiago (2003) que la enseñanza de la Geografía es descriptiva, memorística, conductista, emplea el dictado, el uso excesivo del libro de texto y la copia de los mapas. Dicha enseñanza no recupera la subjetividad del docente ni de los alumnos. Entonces, ¿Por qué se promueve esta enseñanza de la Geografía? No podemos pensar que dicha conceptualización (“qué”) y ejecución (“cómo”) sean inocentes u objetivas. De acuerdo con Lacoste (1997) hay una intencionalidad política y económica; se enseña de esta manera la Geografía, para llevar a cabo diversos proyectos que benefician a una élite gobernante y el orden económico actual.



Todos creen que la geografía no es más que una disciplina escolar y universitaria cuya función consiste en ofrecer los elementos de una descripción del mundo, en una determinada concepción «desinteresada» de la cultura llamada general... ¿Cuál puede ser, en caso contrario, la utilidad de esas migajas heteróclitas de las lecciones que hemos tenido que aprender en el instituto? Las regiones de la cuenca parisina, los macizos de los Prealpes del Norte, la altitud del Mont Blanc, la densidad de población de Bélgica y de Holanda, los deltas del Asia de los monzones, el clima bretón, longitud-latitud y husos horarios, los nombres de las principales cuencas hulleras de la URSS y los de los grandes lagos americanos, la industria textil del Norte (Lille-Roubaix-Tourcoing), etc. Y los abuelos recuerdan que en sus tiempos era preciso saber los departamentos, con sus prefecturas y subprefecturas... ¿Para qué sirve todo eso?

Una disciplina molesta, pero en último término facilona, pues como todos saben “en geografía no hay nada que entender, basta con la memoria”. En cualquier caso, desde hace unos años los alumnos no quieren ni oír hablar de esas lecciones que enumeran, en cada país o en cada región, relieve-clima-ríos-vegetación-población-agricultura-ciudades-industrias... (Lacoste, 1997: 3)

Lacoste (1997) identifica ésta Geografía como la *Geografía de los profesores*, la cual muestra un agregado de conocimientos sin una “utilidad” (aparente) que los alumnos tienen que memorizar. Sin embargo, continúa Lacoste (1997: 6) diciendo que esta *Geografía* enmascara la importancia del saber geográfico que emplean, por ejemplo, los militares, el Estado, las grandes corporaciones y empresas:

...la geografía de los militares, por muy discreta que se haya hecho, no ha dejado de existir, con un personal especializado cuyo número no es despreciable, con unos medios considerables, con sus razonamientos y sus métodos, y sigue siendo, al igual que siglos atrás, un temible instrumento de poder. Este conjunto de representaciones cartográficas y de conocimientos muy variados tratados en su relación con el espacio terrestre y con las diferentes prácticas del poder constituye un saber claramente percibido como estratégico por una minoría dirigente; lo utiliza como instrumento de poder. A la geografía de los militares que deciden a partir de los mapas su táctica y su estrategia, a la geografía de los dirigentes del aparato de Estado que estructuran su espacio en provincias, departamentos, distritos, a la geografía de los exploradores (con frecuencia militares) que han preparado la conquista colonial y la «valorización», se ha sumado la geografía de los estados mayores de las grandes

firmas y de los grandes bancos que deciden la localización de sus inversiones en el plano regional, nacional e internacional. Estos diferentes análisis geográficos, estrechamente unidos a unas prácticas militares, políticas y financieras, constituyen lo que se puede denominar la «geografía de los estados mayores», desde los de los ejércitos a los de los grandes aparatos capitalistas.

Pero esta geografía de los estados mayores es casi totalmente ignorada por todos aquellos que no la practican como instrumento de poder.

Entonces, aquí emerge el “para qué” ¿para qué se desarrolla tal Geografía escolar? ¿Para qué se enseña dicha Geografía? Hasta el momento, la enseñanza de la Geografía escolar, en su supuesta “neutralidad” ha favorecido que se lleven a cabo procesos espaciales acordes a la ideología del Estado actual, desde consolidar una identidad homogénea del territorio del Estado-nación durante el Estado-benefactor, hasta el fomento de una identidad fragmentada en la globalización acompañada de los proyectos que se enmarcan en lo que Harvey (2004) denomina acumulación por despojo en el Estado-neoliberal, como ocurre actualmente con los grandes proyectos inmobiliarios, de infraestructura vial y energéticos, la pérdida de la soberanía, etc. y que pasan por encima de los intereses colectivos de la ciudadanía. En este sentido, dicha conceptualización de la Geografía ha ocasionado que los ciudadanos estemos en un estado de “aletargamiento espacial” o como diría Lacoste (2014) que seamos unos “sonámbulos”: que caminamos sin tener noción del espacio y sin saber dónde estamos parados.

Por ende, resulta relevante detenerse a analizar no sólo cuál es la noción pedagógica de las maestras, cómo es su didáctica de la geografía y el desempeño docente en el aula, sino también desde que concepción de lo geográfico se imparte la asignatura. En este aspecto, las dos maestras de Geografía en su labor cotidiano desarrollan un pensamiento propio sobre lo que es la Geografía, enmarcado, como vimos en los apartados anteriores, en un programa a seguir.

### *2.3.1. Enseñanza de la Geografía de dos maestras*

Aunque en el capítulo III y IV profundizaré en el trabajo de campo de la presente investigación, considero pertinente introducir a las dos maestras de Geografía secundaria que

participaron en esta investigación, para que en este mismo apartado nos centremos propiamente en la educación geográfica en secundaria desde lo teórico a lo práctico y la exposición no quede desmembrada entre este capítulo y el capítulo IV, donde en particular se plasmará el trabajo con las dos maestras. Que recordar que estas pertenecen a dos escuelas con modelos pedagógicos distintos, una privada y otra pública. Por un lado, en la escuela pública labora la maestra Itzel que se formó para ser profesora de ciencias sociales en secundaria en la Normal Superior y por razones administrativo-laborales, dentro del abanico de las ciencias sociales (Formación cívica y ética, Historia y Geografía) del programa para secundaria, terminó dando la materia de Geografía debido a que había disponibilidad de horas en la escuela para dar esa materia. Por otra parte, la maestra Citlalli estudió la carrera de Geografía en la UNAM y por razones laborales es maestra en secundaria. Las distintas concepciones de lo geográfico que tienen las dos maestras de Geografía están en gran medida condicionadas por su formación, como veremos en el Capítulo IV. Sin embargo, no solo la formación opera en sus concepciones, sino que también sus experiencias y prácticas. En este sentido, a ambas maestras les pregunté sobre las implicaciones que había tenido en ellas la docencia de Geografía, con el objetivo de conocer más de cerca cómo ellas han conceptualizado la disciplina.

Se puede decir que las dos encuentran líneas en común, pero al momento de profundizar emanan dos conceptualizaciones distintas. Las dos comparten la noción de que la Geografía está fuertemente relacionada con el aspecto ambiental. Para la maestra Itzel enseñar Geografía la ha implicado a:

valorar nuestra naturaleza, reflexionar mucho en los recursos naturales, en darle la importancia que tiene el cuidado de nuestros recursos naturales; pero no, es increíble, luchamos contracorriente, porque los avances tecnológicos en aras de ayudarnos, cada vez contaminamos más nuestro planeta (Itzel, 130318)

Para Citlalli (130318) la Geografía le ha implicado a transmitir el “amor” por “el planeta y los procesos que se dan” en él, “entender lo que es sustentabilidad para poder entender las cuestiones ecológicas y demás”.

En este sentido, para las dos maestras su concepción de lo Geográfico se ubica en la corriente decimonónica, la cual se centra en el estudio de la descripción de la Tierra de forma

sistematizada, fuertemente relacionada con la biología, la física y economía y, aunque entienden que los procesos sociales se enmarcan en lo natural, no hacen mención de la dimensión espacial.

A las maestras enseñar Geografía les ha permitido tener mayor noción de los procesos ambientales y la sustentabilidad. Sorpresivamente, en ningún momento mencionaron al espacio geográfico o una relación a este. Sin embargo, al momento de enseñar Geografía sobresalen otras nociones que van de acuerdo al programa. Por tal motivo, en el siguiente apartado revisaré cómo interpretan el programa a partir de su concepción de la Geografía.

### *2.3.2. Programa: libro de texto y programa libre*

Las diferencias que encontré en las dos maestras, respecto a su concepción de lo geográfico están mediadas por la programación que siguen de la materia. Como decía en los apartados anteriores, el programa oficial conceptualiza a la Geografía desde una corriente positivista que define al espacio geográfico como la relación entre la sociedad y la naturaleza integrada por los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos, el cual es estudiado tomando en cuenta las características de localización, distribución, diversidad, temporalidad e interacción. En este sentido, dicha Geografía se asocia con la corriente decimonónica, salvo que la profundidad de análisis o de descripción es más densa, ciertos temas relacionados con el Universo los aborda en menor medida y se enfoca un poco más en las problemáticas sociales, pero el contenido no está articulado mediante el análisis del espacio geográfico.

En ambos casos consideran que el programa oficial es sumamente extenso y que se ve lo mínimo. Recordemos que la materia de Geografía se redujo a un solo curso en el 2006 y por ende hubo una compactación, de dos programas se construyó uno. Esto dificulta la enseñanza porque se ven temas en los que se requiere una base previa que no tienen los alumnos, como son los de Geografía Económica.

En relación con el programa, la maestra Itzel sigue la secuencia del libro de texto y en este sentido, ella considera:

No, nos están dando la geografía como para crear científicos, no, nada más para adaptarnos a nuestro medio. O sea, ya la geografía esa característica que tenía antes como de ciencia, no, ya para nada, esa característica de ciencia ya nada. Prácticamente, yo así lo veo, la está teniendo física y química, pero a la geografía la están haciendo, pero hacia a un lado; ya nada más, le están dando el carácter social (Itzel, 130318).

Sin embargo, a pesar de que tiene esa postura, ella desarrolla la Geografía que se plasma en los libros de texto, aunque señala que algunas ocasiones les pide a los alumnos ejercicios fuera del programa para que conozcan más sobre otros lugares del mundo. Llama la atención, que considera que la Geografía pierde científicidad por tener un carácter más social y, de hecho, le da la impresión de que está perdiendo cualidades.

La maestra Citlalli, a diferencia de Itzel, no se rige “estrictamente” por el programa oficial, porque ella hace una reprogramación a partir de su criterio como geógrafa; en este sentido, se guía por un programa libre. Sin embargo, tiene que seguir ciertas pautas, tiene que “encajar” en la programación oficial y en el sistema educativo. Ella señala que su programa se orienta con el examen que tienen que presentar los alumnos de secundaria para entrar a la UNAM o a la media superior. Al respecto, señala que el programa oficial:

El de ahora te pone mucho lo que es la sustentabilidad, lo que es el espacio geográfico; qué a los niños les hablas de eso y te mandan por un tubo. Otro es que te dan una embarradita de lo que es la República Mexicana, la ves nada más por encima y no vuelven a ver Geografía de su país en toda la vida, en toda la vida (Citlalli, 160318).

Las deficiencias que observa en el programa oficial, las resuelve con su programa, por ejemplo, ahonda más en temas de la República Mexicana, Geografía Física y división política.

Las apreciaciones de las maestras están mediadas por la espacialidad que viven (como profundizaremos en el Capítulo III). No es casualidad que una maestra pueda desarrollar su “propio” programa y la otra no. Del mismo modo, sus prácticas docentes son influenciadas por el espacio en donde se desarrollan. Se podría decir que la maestra Citlalli tiene la posibilidad (dentro de la normatividad) de crear un programa que le acomodara a sus concepciones, debido al espacio escolar que se lo permite; a diferencia de Itzel, que por razones administrativas de la escuela pública tiene que seguir, en gran medida, el programa,

a pesar de que ella no esté del todo de acuerdo, aunque en la práctica pareciera lo contrario porque lo sigue puntualmente.

Pese a los distintos programas y prácticas docentes, las dos maestras desarrollan una Geografía decimonónica. Se puede decir que las maestras orbitan en el “qué” de la Geografía plasmada en el Programa de 1993, la Geografía entendida como el estudio de la descripción de la Tierra, pero han incorporado en su concepción temas como la sustentabilidad, la cual aparece en los últimos Programas de 2011. En este sentido, se puede señalar que hay una actualización de su concepción que va de acuerdo a los temas establecidos en los Programas. Sin embargo, otro concepto vital de la Geografía, como el espacio geográfico no ha sido recuperado o apropiado en su discurso y, de hecho, hay cierta incompreensión en torno a su importancia epistemológica, no lo consideran como eje articulador de la Geografía.

### *2.3.3. Enfoque desde la Geografía crítica: el espacio geográfico como producción social*

La Geografía como las demás disciplinas se relaciona con otras más, porque forma parte de la Ciencia como unidad de conocimientos; sin embargo, en particular la Geografía mantiene una fuerte interdisciplinariedad que “confunde” su objeto de estudio dentro de la división del trabajo de las ciencias en la actualidad. Pese al desarrollo científico y el surgimiento de otras ciencias la Geografía mantiene una fuerte tradición hacia “la descripción de la Tierra” o alguna vertiente de esta.

Actualmente, existe un consenso en que la Geografía tiene por objeto de estudio el espacio geográfico, pero en donde hay disenso es al momento de definir qué se entiende por espacio geográfico. Se puede señalar que hay una tendencia tradicional (decimonónica) y hegemónica (positivista) de la Geografía que define al espacio geográfico como:

la manifestación de la intervención humana sobre los elementos naturales; es decir, la expresión de la relación e interacción entre la naturaleza y el ser humano. El hombre construye, percibe, vive y transforma continuamente el espacio.

Todo espacio geográfico tiene como características el ser dinámico, es decir está sujeto a cambios por la acción humana y natural; localizable porque puede ubicarse sobre la

superficie terrestre; y dimensional, ya que se puede analizar en diferentes escalas. (Sánchez, Vázquez y Reyes; 2012: 14)

En dicha definición, el espacio geográfico queda plasmado como una consecuencia de los humanos sobre el medio, lo cual nos remite a una conceptualización del espacio desde la dimensión física porque no contempla la dimensión social de este y plantea una relación “prístina” entre el ser humano y la naturaleza, como sí estos dos no hubieran sido ya socializados, culturizados o transformados antes, o que no existiera la sociedad y esta no hubiera sido a su vez condicionada por la misma socialización del entorno. En este sentido, no se aborda como tal, la lógica de cómo se produce o transforma el espacio de acuerdo a las necesidades de la sociedad, por ello, la sociedad no aparece como sujeto; esto hace que se pierda el carácter político-económico, porque de acuerdo al tipo de sociedad es cómo se va a transformar el espacio, más allá de los componentes que encontremos en él.

Por tal motivo, en dicha conceptualización se presenta un espacio geográfico “físico” y su análisis cae, aunque no tenga la intencionalidad, en la descripción de los componentes o elementos naturales, económicos y sociales; en enumerar y caracterizar las partes, sin profundizar en las causas, motivos o necesidades. Llama la atención que en dicha definición no se hace mención de la sociedad, sino que se habla de forma genérica de los humanos (*acción humana y hombre*), porque dicha conceptualización se enfoca principalmente en la dimensión física del espacio, y con ello, recupera la tradición de la Geografía decimonónica-enciclopédica (describir la Tierra) con la diferencia de que emplea herramientas más modernas del positivismo, por ejemplo, los sistemas de información geográfica (SIG) y esto permite que la explicación de la descripción pueda ser más compleja.

Otra forma de conceptualización parte del estudio crítico de la realidad, se entiende el espacio geográfico como el reproductor de las relaciones sociales y el producto a su vez de esta, es decir, hay una relación dialéctica entre la sociedad y el espacio geográfico, lo cual en cierta medida condiciona el modo de vida, de significar, pensar, representar, etc. de los individuos. En la Geografía crítica la producción del espacio se deriva de la organización social para la producción material, es por eso que el espacio es también una fuerza productiva, es el conjunto de todas las fuerzas productivas operando de forma organizada, contemplando

todas las relaciones, conexiones, condiciones, etc. dentro de una totalidad, que sólo se puede entender o comprender si se les ve en conjunto.

Lefebvre señala que:

El espacio geográfico no es un objeto científico separado de la ideología o de la política; siempre ha sido político y estratégico. Si el espacio tiene apariencia de neutralidad e indiferencia frente a sus contenidos, y por eso parece ser puramente formal y el epítome de abstracción racional, es precisamente porque ya ha sido ocupado y usado, y ya ha sido el foco de procesos pasados cuyas huellas no son siempre evidentes en el paisaje. El espacio ha sido formado y modelado por elementos históricos y naturales; pero esto ha sido un proceso político. El espacio es político e ideológico. Es un producto literariamente lleno de ideologías. (Lefebvre en Oslender, 2002: 2)

Estudiar el espacio geográfico desde esta definición permite dilucidar la lógica, modo o forma en que la sociedad genera una espacialidad y cómo a su vez, esta espacialidad condiciona las prácticas sociales, en una relación de ida y vuelta. De igual forma, permite conceptualizar de manera diferente los procesos sociales-naturales, por ejemplo, los desastres “naturales”, los conflictos territoriales, los proyectos espaciales, la geopolítica, etc.

Para conocer más sobre la concepción de lo geográfico (el “qué”) de las maestras, me interesaba averiguar bajo qué conceptualización del espacio geográfico enseñaban Geografía. Por ende, durante las entrevistas les cuestionaba sobre cómo enseñaban el espacio geográfico y los demás contenidos. En general, las dos maestras ven el espacio geográfico desde la corriente decimonónica-enciclopédica, porque lo definen como el entorno, que puede ser estudiado a partir de la observación del paisaje, es decir, de su descripción.

Para Itzel (130318)

en el espacio geográfico estamos hablando nada más de su entorno, de lo más cercano. O sea, ya no estamos viendo...y se confunden mucho luego con el título espacio geográfico, no estamos hablando del universo, no, no, no, es del lugar donde nos encontramos ¿sí? O sea, lo mínimo de lo mínimo, de lo mínimo... y nada más vamos a abarcar, por ejemplo, la población o lo que hay fuera de nuestra colonia Miguel Hidalgo, pero en relación a la cultura, ¿eso cómo para qué les sirve a los alumnos?

Más adelante, continúa:



el espacio geográfico... es el lugar dónde te desarrollas ¿Cuáles son esos lugares? No pues, que la casa, la escuela, que el parque, que la biblioteca, lo que tenemos cerca y de ahí es irlo enfocando hacia los diferentes componentes del espacio geográfico; lo que tienen ellos cerca del lugar a donde viven o de lo que comúnmente frecuentan, ¿sí? y partiendo de lo que ellos tienen más cercano.

Es interesante cómo Itzel se cuestiona el enfoque del espacio geográfico que aparece en el programa de la SEP, lo asume, pero no acaba de entenderlo: “¿eso cómo para qué les sirve a los alumnos?”, hay un desconocimiento en torno a la conceptualización y en ese sentido, se pregunta la utilidad de éste para los alumnos.

Dicho cuestionamiento, de igual forma, lo encuentra Citlalli. Ella señalaba que los programas nuevos de la SEP (2011 y 2017a) le ponen mucha atención a: “lo qué es el espacio geográfico, que a los niños les hablas de eso y te mandan por un tubo (160318)”. Le pregunté: ¿Por qué dices que “los chavos te mandan por un tubo si les hablas del espacio geográfico”?

Ellos no le ven caso, tu puedes ver un tema y que te digan “aahh, ¿sí?”, te dan el avión... para ellos es muy obvio ver el espacio, hay temas con los que enganchas a los chavos y hay otros que no. Yo he tratado, porque ya no lo he hecho; en el otro colegio he dado la clase con el temario oficial y fue una de las clases que los chicos no le vieron sentido. Para mí, si te vas a dedicar ya a la Geografía en otro aspecto, pues sí, ellos necesitan saber que es el espacio geográfico, distinguirlo, ahorita ellos, para mi necesitan aprender otras cosas.

Citlalli había definido al espacio geográfico como el paisaje, de ahí que considera que es “muy obvio ver el espacio”. Para ella, no tiene sentido profundizar mucho en torno al espacio geográfico y más bien, prefiere abarcar otros contenidos acordes con la tradición de la corriente decimonónica: el universo, división política, monografía de los países o territorios, etc. De igual manera, para ella es difícil de entender el significado que le den los alumnos al concepto de espacio geográfico desde el enfoque del programa oficial.

En este sentido, por la experiencia y lo que expresan las dos maestras, no hay un entendimiento entre la concepción geográfica del programa oficial con el criterio de ellas. El espacio geográfico es visto por ellas como un tema más del curso, con la salvedad, de que la maestra Itzel sigue el programa oficial al pie del libro de texto y la maestra Citlalli realiza adaptaciones significativas de acuerdo con su posición en torno a la Geografía. Es poco claro,

por qué Itzel no desarrolla plenamente su concepción de lo geográfico si señala que tiene otra argumentación a la del programa oficial; sin embargo, inconscientemente al momento de la práctica o reinterpretación del programa realiza ciertas modificaciones de acuerdo a su criterio, porque ella tiene su concepción y a partir de esta es que interpreta el libro de texto, pero al final, sigue lo que indica este a pesar de que señala que “hasta cierto punto sí tenemos como libre albedrío...” pero contradictoriamente no lo ejerce en la práctica.

Se puede decir que cada maestra con base en su formación y experiencia ha desarrollado un “qué” de la Geografía. De alguna manera, se distancian de la concepción geográfica vertida en el programa oficial y, por ende, se encuentran en disputas dos concepciones: la visión de las maestras y el programa, lo que evidencia un problema educativo no sólo del orden didáctico sino académico además ya que no existe una vinculación académica que permita a las maestras apropiarse de las nuevas concepciones que surgen en las universidades.

En este punto del telar, el programa como hilo transversal sintetiza y refleja la urdimbre del telar educativo. De la manera en que se entretajan este hilo y las hebras, los docentes, forman figuras que nos hablan de los procesos que orientaron el hilar, estos se resumen en un currículo con colores o propósitos, contenidos, enfoques en los cuales gravitan los docentes. Este hilo transversal adquiere relevancia al centrar las hebras de los docentes entorno a este, es decir, normativizar sus prácticas o su tejer. Sirve como una fuerza gravitatoria que le da unidad al tejido pero que también lo homogeniza en un único dibujo. Las características de este, en gran medida, condicionan la dimensión académica y pedagógica del telar junto con el ejercicio docente. Sin embargo, es a partir de las hebras que lo constituyen que adquiere sentido y sin estas el telar se deshilaría, por lo que al final los docentes y otros actores educativos con su hacer van dándole forma al currículo, ya sea siguiendo puntualmente la trama o torciendo el hilo inventando nuevas figuras o generando huecos.



### **Capítulo III. Dibujos e hilos de colores de dos escuelas de Educación Secundaria, espacialidad: el sujeto en el contexto y el contexto en el sujeto**

Geertz (2003) define a la cultura desde la semiótica, entendida esta última como “una ciencia interpretativa en busca de significaciones”, las cuales se obtienen por medio de la explicación y la interpretación de expresiones sociales o prácticas que a simple vista parecen enigmáticas, pues se confunden con el todo; sin embargo, si ponemos atención detenida en dichas prácticas y nos enfocamos en los sujetos, es decir, lo que hacen los sujetos, podemos desentrañar las estructuras de significados que encarnan dichas prácticas. Para esto, Geertz (2003) propone la “descripción densa”; es por medio de esta que se pueden llegar a desvelar las estructuras de significación de los sujetos, que esconden sus prácticas. Estas estructuras de significados se encuentran “superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que al mismo tiempo [son] extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales él [investigador] debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después (p.24)”

Por una parte, Geertz (2003) nos señala que “La cultura no existe en la cabeza de alguien, aunque sí en sus ideas”, es decir, los sujetos mediante sus prácticas materializan sus ideas, las cuales están dotadas de una acción simbólica, de una intencionalidad y un significado que proviene de una cultura. De modo que se “entiende la cultura como un conjunto de prácticas simbólicas dispersas y descentradas”, como una “cultura-en-acción” de la que los sujetos son protagonistas y tienen agencia (Giménez, 2007). Por otra parte, Michael Cole (1996) considera la importancia de “poner la cultura al centro” para estudiar a los sujetos y procesos sociales; sus aportaciones nos permiten entender al sujeto y sus prácticas en una espacialidad o *contexto*, es decir, en un “entramado” en el que está constituido el sujeto; por ejemplo, la docencia como cualquier otra práctica está dimensionada en un espacio y una cultura, de por sí, mediada por instituciones que normatizan las maneras de actuar de los individuos; sin embargo, no hay que perder de vista que el individuo tiene siempre una capacidad de agencia a la cual, a su vez, se encuentra condicionado culturalmente. El contexto, en este sentido, es entendido como “el todo conectado que da coherencia a sus partes”, es decir, que “entrelaza” la vida de los sujetos.

Cuando se piensa en el contexto de esta manera, no se puede reducir a aquello que lo rodea. El contexto es, por el contrario, una relación cualitativa entre un mínimo de dos entidades analíticas, que son dos momentos en un único proceso. Los límites entre “la tarea y su contexto” no son claros y estáticos, sino ambiguos y dinámicos. Por regla general, lo que se toma como objeto y lo que se toma como aquello-que-rodea-al-objeto se constituye por el acto mismo de nombrarlos. (Cole, 2003: 129)

Para nuestros intereses, el *contexto* refiere a lo que los geógrafos y científicos sociales<sup>15</sup> han denominado espacialidad desde la teoría de producción del espacio, es decir, el *contexto* en el que la sociedad se desarrolla, produce y reproduce por las relaciones sociales, así como la cultura; a partir de cómo se relaciona la sociedad, se genera un *contexto* o una espacialidad, la cual es efecto, causa y razón porque la misma espacialidad condiciona las relaciones sociales; la espacialidad, así como el *contexto*, articula las prácticas sociales y se puede entender desde diferentes dimensiones como la económica, política, cultural, biológica, etc.; dicha producción del espacio se enmarca en los procesos histórico geográficos, de tal manera que hay una particularización del espacio que da como consecuencia diferentes espacialidades, contextos o culturas. De tal suerte, que estas dimensiones de la realidad, es decir, la espacialidad y la cultura influyen o condicionan los modos de vida de los sujetos o la organización de los sentidos de estos.

Dicha forma de comprender el *contexto* y su relación con los sujetos, también se puede entender en una de sus partes con el planteamiento que hacen Berger y Luckmann (2001) sobre la cristalización de la realidad en los “hombres de calle” o cómo socialmente se construye la realidad<sup>16</sup>. En este aspecto, los autores señalan que los “conocimientos” que tienen los sujetos emanan de las diferentes “realidades” que construyen, dichas construcciones se enmarcan en los distintos contextos sociales de los que germinan los sujetos, es decir, que las nociones, interpretaciones, sentidos y prácticas de los sujetos se

---

<sup>15</sup> Lefebvre, 1976; Santos, 2000; Smith, 2006; Harvey, 2014; entre otros.

<sup>16</sup> “Sostenemos, por lo tanto, que la sociología del conocimiento deberá ocuparse de todo lo que una sociedad considera como “conocimiento”, sin detenerse en la validez o no validez de dicho “conocimiento” (sean cuales fueren los criterios aplicados). Y cualquiera que sea el alcance con que todo “conocimiento” humano se desarrolle, se transmita y subsista en las situaciones sociales, la sociología del conocimiento deberá tratar de captar los procesos por los cuales ellos se realizan de una manera tal, que una “realidad” ya establecida se cristaliza para el hombre de calle. En otras palabras, sostenemos que *la sociología del conocimiento se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad* (Berger y Luckmann, 2001: 15).”

originan de las “acumulaciones específicas de “realidad” y “conocimiento”” de cada uno, acumulaciones que pertenecen a contextos sociales específicos, en los que su especificidad se da espacial y culturalmente.

En este sentido, el presente capítulo se centra en comprender a las dos maestras de geografía en secundaria y a las personas que con su actividad cotidiana intervienen en el espacio escolar como sujetos que son construidos o moldeados por el contexto que los constituye: “por el aula de la que forma parte, que a su vez lo es por el tipo de escuela en la que está, que a su vez lo es por la comunidad...”, la espacialidad y la cultura (Cole, 2003: 128). La razón es porque las instituciones, tanto del Estado (escuelas, institutos, secretarías, etc.), como la Iglesia, corporaciones, etc., “administran y organizan los sentidos” de los sujetos y de cierto modo “introducen orden”, una “cierta coherencia” que caracteriza las prácticas y significados de los individuos que participan dentro de estas (Giménez, 2007). Por dicho motivo, en este capítulo me detendré a comprender la espacialidad en donde se desarrolla el ejercicio docente de las dos maestras de geografía. Para ello el capítulo se organiza en dos temas correspondientes a cada modelo pedagógico: 1) Escuela Secundaria pública y 2) Secundaria Instituto Escuela.

### **3.1. Escuela Secundaria General como espacialidad o contexto**

Los sujetos, las maestras, no realizan su actividad docente en un plano prístino, en donde se encuentran solo con su experiencia y genialidad frente a los alumnos; por el contrario, desempeñan su actividad en un espacio normativizado por diversos procesos histórico geográficos que se particularizan en una cultura, en instituciones y en escuelas. Es en esta última, un espacio plagado de contradicciones e intencionalidades, donde se desarrolla, principalmente, la docencia.

Por medio de su actividad cotidiana, los sujetos realizan prácticas que constituyen “procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural”; dichas actividades junto con otras más en diferentes escalas consolidan y dan existencia a las instituciones, de cualquier índole; por ejemplo, las escuelas, las cuales adquieren diversas particularidades porque emanan de un “horizonte cultural” que las circunscribe en una espacialidad o

*contexto*; la dimensión espacial e institucional reconfiguran las prácticas sociales más allá de la norma o lo oficial. Es en este aspecto, que Rockwell (1997) observó que tanto “la continuidad material y social de la escuela, [como] la orientación de las prácticas docentes, [y] la interpretación de contenidos curriculares, resultaban en cada caso de lo que se forjaba “a luz del conocimiento local” (p.8)”, es decir, de un lugar en particular; de una espacialidad producida a partir de la historia y la geografía, entramado en la cotidianeidad.

En este sentido, para comprender la docencia de Geografía en secundaria es fundamental no perder de vista el *horizonte cultural* en el que se sitúan las dos escuelas con las que se trabajó. Un primer contraste es el carácter público y privado de las escuelas; esto abre una distancia enorme entre los dos espacios, tanto por los tipos de gestión, los proyectos pedagógicos, así como por la docencia y el alumnado, los cuales se expresan en la normatividad de las escuelas, las prácticas docentes, la relación entre docentes-alumnos y docentes-autoridades.

A continuación, presentaré la espacialidad, el *contexto* o el *horizonte cultural*, en el que se encuentran implicadas las docentes, para en el siguiente capítulo profundizar en la docencia de Geografía en Educación Secundaria.

### 3.1.1. *Escuela Secundaria pública en algún lugar del Sur de la Ciudad de México*

Me encuentro parado frente a la escuela pública donde planeo realizar parte de mi proyecto de investigación. La escuela se ubica en una colonia popular al sur de la Ciudad de México rodeada por casas de tabique gris y loza de cemento. Algunas todavía conservan los techos de lámina. Las casas son el producto del esfuerzo de al menos dos generaciones que poco a poco levantaron sobre un pedazo de tierra un lugar donde tener techo y cobijo. Hoy en día, en muchas de estas casas, como ocurre en las colonias populares, viven tres generaciones o incluso cuatro, donde cada miembro de la familia conoce la precariedad de la vida y la escasez. En su mayoría, cada miembro aporta día con día a la economía familiar.

También próximas a la escuela, se encuentran, en hileras como siguiendo la pendiente del cerro, las unidades habitacionales que fueron construidas por el Estado para la clase trabajadora en la época del Estado Benefactor (1934-1982). Cerca de estas podemos

encontrar el mercado, una estancia infantil, la escuela primaria, la secundaria técnica y la secundaria general.

Esta unidad espacial nos refleja un proyecto de nación en el que se circunscribe la escuela, pero que hoy en día da una sensación de un proyecto en abandono. No solo en el ámbito educativo donde las reformas no plantean otro enfoque de escuela, docentes, trabajadores y alumnos, sino también por el abandono de dicha política social que procuraba un piso social, una base en común para el desarrollo de los individuos. Hoy en día, no solo se ve deteriorada la escuela sino también otras instituciones vinculadas a la salud, el comercio y la vivienda.

Entro a la escuela para entrevistarme con el director y pedirle permiso de realizar mi investigación ahí. Me preocupa no cumplir con los protocolos que se deben seguir en la escuela pública. En esta ocasión, no se encontraba el director, sin embargo, la secretaria me explicó que tenía que ir antes a la Dirección Operativa para solicitar el permiso.

Fui a la Dirección Operativa 6 de la SEP para solicitar permiso de realizar la investigación. Me entrevisté con una secretaria, la cual me indicó que requería un oficio de la escuela para dar la autorización. De nuevo regresé a la escuela; esta vez me pude presentar con el director y le platicué del proyecto; él estaba dispuesto a colaborar y apoyar, para ello me asignó una clase para realizar las observaciones y me generó un oficio para justificar mi presencia en la escuela.

La escuela se compone de un edificio grande de tres pisos, todo de concreto con un pequeño patio central con una fuente colonial y unas plantas en macetas; a un costado del edificio hay otro patio con dos canchas de fútbol y canastas de básquet. El aspecto del edificio es algo deteriorado por fuera, tiene algunas paredes con estructuras de metal en tache que la refuerzan; estas se pusieron después del sismo de 1985 y resistieron el 2017. Por dentro, el edificio está pintado y bien conservado. Afuera, en el patio de las canchas, las bardas están pintadas con varios murales, los cuales me llamaron la atención porque fueron hechos con graffitis y reflejaban la lucha por la tierra y los pueblos originarios; Zapata y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) estaban presentes en uno de ellos; al preguntarle por estos al director, me respondió con orgullo que los murales representaban



nuestra historia, que podían utilizarse como material didáctico, en lugar los ladrillos con su frialdad, y además los habían pintado unos jóvenes de la colonia.

Esta Secundaria hay que situarla en el contexto del desarrollo de la educación oficial, es decir, “surge con la intención de subsanar la brecha existente entre la educación primaria y aquella destinada a preparar a las minorías que logran acceder al estudio de las profesiones (Santos, 1999: 43)”. En este sentido, se buscó que el nivel escolar “preparara para la vida”, por ende, era una conciliación entre la formación propedéutica y laboral. Pero con el pasar de los años, a este modelo se le ha criticado “por la falta de correspondencia entre las necesidades de una demanda social adolescente cada vez más heterogénea y la estructura y organización curriculares de la secundaria (Santos, 1999: 79)”. Hasta el momento, las reformas que se han implementado han respondido más a problemas curriculares que a problemas de fondo y han cambiado un poco la forma, pero no el modelo: tanto la organización y gestión escolar como la formación del profesorado y el papel de estos se ha mantenido sin grandes reestructuraciones, pese a los cambios sociales y a la “diversidad sociocultural de su estudiantado (Santos, 1999)”.

Diversas investigaciones (Santos, 1999; Sandoval, 2000; Ynclán y Zúñiga, 2005; Mendoza y Pastrana, 2009) han planteado que la secundaria general oficial presenta las siguientes problemáticas:

1. Emplea el currículo establecido por la Secretaria de Educación Pública (SEP), organizado en asignaturas en las cuáles se transmite de forma fragmentada el saber especializado. No hay trabajo intercolegiado, ni un plan que le dé continuidad a las asignaturas más allá del que determina la SEP;
2. Se hace énfasis en la memorización y es enciclopédico;
3. La participación de los alumnos en el aprendizaje se enmarca en una acción pasiva de reproducción;
4. El éxito de los alumnos en la evaluación se da en la medida del “cumplimiento oportuno de las expectativas de cada maestro (Santos, 1999)”;
5. Se emplean pocas estrategias didácticas y las clases se basan en la programación del libro de texto.

La Educación Secundaria oficial para Santos (1999) corresponde a un modelo de escuela *comprehensiva*<sup>17</sup> que se caracteriza por el establecimiento de un currículo común y general para todas las escuelas; esto supone que los alumnos deben cursar asignaturas fundamentales con el mismo plan de estudios. Por una parte, el cuestionamiento sobre cuáles serían las asignaturas fundamentales, nos lleva a situar la discusión de la educación en el carácter terminal de la secundaria, es decir, su formación laboral, por lo que al final el currículo es condicionado por las necesidades del mercado de trabajo: tener una fuerza de trabajo capacitada en habilidades en lectoescritura, operaciones y cálculos, principalmente, que mejoren la productividad. Por otra parte, se puede señalar que la Educación Secundaria oficial se encuentra en el paradigma de la escuela *comprehensiva* y de ahí que los cambios que han operado se sitúen principalmente en el orden curricular. Sin embargo, este paradigma colapsa en las escuelas de carácter privado, ya que estos adecúan los planes de estudio a las necesidades de su *horizonte cultural*, situación que acentúa la brecha entre los privilegiados y los desfavorecido. Por ende, Santos (1999: 69) señala que:

Responder a los principios de utilidad e igualdad en un contexto de obligatoriedad significa aceptar que la cultura escolar no tiene que agotarse en el currículo común; en términos prácticos, significa la incorporación de contenidos escolares diversificados y de otras estrategias didácticas que permitan responder a la heterogeneidad de los estudiantes dentro de las aulas.

La Escuela Secundaria Pública de este proyecto de investigación abrió sus puertas por primera vez en 1971, forma parte del proceso de “masificación” de nivel secundaria de 1970 a 1980, en el proceso de universalización de 1940 a 1991. Tres años después de su inauguración recibió el nombre que tiene actualmente y a la ceremonia, incluso asistió una embajada para rendirle honor al personaje al que rememora la escuela.

---

<sup>17</sup> “Las reformas comprensivas se sustentan en la idea de que la prolongación del tronco común (y general) permite que las escuelas ejerzan mejor su función compensatoria y, por tanto, igualen las oportunidades de los privilegiados y los desfavorecidos. Adicionalmente, se espera que, dada la fuerte asociación entre ocupación, nivel de ingresos y escolaridad, la igualdad de oportunidades educativas se traduzca en igualdad de oportunidades sociales. Por tanto, el reto clave de la escuela comprensiva es demostrar su capacidad para formar apropiadamente a estudiantes con diferentes habilidades y distintos antecedentes sociales (Enguita, 1989; Deouret, 1991, en Santos, 1999)”.

En el 2013 la escuela secundaria acogía alrededor de 762 alumnos en el turno matutino, organizados en seis grupos por año escolar, a cargo de 31 docentes y 30 administrativos-servicios (Mendoza y Pastrana, 2009; INEGI-SEP 2013).

### 3.1.2. *Secundaria Instituto Escuela “un proyecto diferente”*

Al Instituto Escuela (IE) lo conozco desde hace mucho tiempo, como alumno y docente. Fue a partir de mi experiencia como docente, en dicha institución, que me decanté por la educación; la experiencia me resultó tan gratificante que se ha convertido en parte de mi proyecto de vida y gracias a este reencuentro fue que di el giro de lo geográfico a lo pedagógico.

Al igual que la Escuela Secundaria pública, el Instituto se encuentra en una colonia popular próxima a esta. Sin embargo, llama la atención que se trata de una zona dentro de la colonia, donde hay condominios habitacionales de nivel medio y otras escuelas particulares que ofrecen este nivel y otros más. La ubicación del Instituto Escuela en esta zona, se debió más a la necesidad económica de encontrar un terreno de buenas dimensiones y accesible de costear. En este aspecto, se podría señalar que está desvinculada directamente del espacio de proximidad en la que está sumergida; los alumnos, en su mayoría, provienen de otras zonas de la Ciudad, lo que es posible gracias al automóvil.

El Instituto Escuela del Sur (México) es un proyecto educativo que retoma el nombre y la sinergia (filosofía y principios) de un centro educativo experimental en España que abrió sus puertas a nivel secundaria y preparatoria en 1918 y tuvo que cerrarlas en julio de 1936 al estallar la Guerra Civil Española. La escuela nunca volvió a ser un espacio educativo durante la dictadura de Franco. Comprender la historia de dicho centro educativo, permite entender algunos elementos fundamentales de la orientación del actual Instituto Escuela del Sur. Dicho centro buscaba renovar la Educación Secundaria y a su vez formar a los profesores de dicha institución de enseñanza, es por esta dualidad que se le nombró de dicha manera. El Instituto-Escuela (I-E) de 1918 fue un proyecto innovador porque fomentaba el desarrollo científico y cultural en un contexto donde la educación estaba monopolizada por los centros religiosos. Desde sus inicios, las nuevas prácticas educativas que en él se reproducían resultaron innovadoras.

...los objetivos principales del nuevo instituto eran la formación integral de los alumnos, la actualización de los contenidos de todas las materias (en especial los de las ciencias experimentales), la enseñanza de los idiomas, la introducción de materias formativas (el Dibujo, la Música, los deportes y los trabajos manuales), y el empleo del método activo, no exclusivamente memorístico en el proceso de aprendizaje. El Instituto-Escuela también implantó por primera vez un nuevo sistema de evaluación del alumno, con calificaciones trimestrales por cada materia, cuando hasta entonces sólo se le evaluaba al final del curso a partir de un único examen. Otra de las innovaciones aportadas por el Instituto-Escuela fue la del profesor-tutor, con el que las familias mantenían una estrecha relación, en virtud de la cual éstas podían seguir de cerca el proceso de formación de sus hijos. Igualmente novedosos en el funcionamiento del Instituto-Escuela resultó el papel de los alumnos en la organización de determinadas actividades complementarias (excursiones, biblioteca, [y actividades culturales dónde participaba toda la comunidad]) (Arjona, et. al., 2013: 79).

El Instituto-Escuela es un proyecto que emanó de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Martínez (2016) cuenta que en 1875 se restringió la libertad de cátedra en las universidades españolas para impedir los cuestionamientos a la iglesia y a la monarquía. Lo que ocasionó que algunos profesores como Francisco Giner de los Ríos, Nicolás Salmerón, Gumersindo Azcárate, Augusto González Linares y Laureano Calderón fueran expulsados. Sin embargo, dichos profesores a raíz de tal acontecimiento crearon la Institución Libre de Enseñanza, la cual funcionó como un centro educativo científico e intelectual de enseñanza universitaria y preuniversitaria. Lo que observaron los fundadores del ILE es que la demanda de la enseñanza primaria y secundaria se volvía mayor, por lo que incorporaron la enseñanza secundaria y primaria poco después, esta última funcionó sólo unos años. Para ello, al no contar con los conocimientos pedagógicos para dicho nivel, se capacitaron con las innovaciones pedagógicas de Europa y las trajeron a su sistema educativo en España. A partir de entonces, “el objetivo prioritario de la ILE ya no era ser una universidad libre sino renovar la educación española en los niveles de la enseñanza primaria y secundaria (Martínez, 2016: 83).”

A partir del gobierno de Sagasta (1885-1891), el ILE y los profesores de este adquirieron mayor fuerza en la renovación educativa del país, sus aportaciones educativas se consolidaron en nuevas instituciones como la Cátedra de Pedagogía en la Universidad Central (1904), la Escuela Superior de Magisterio (1909), la Junta de Ampliación de

Estudios e Investigaciones Científicas (JAE, 1907), la Residencia de Estudiantes (1910), la Residencia de Señoritas (1915) y el Instituto-Escuela (1918). Una vez consolidada la JAE, proyecto asesorado por miembros del ILE, nació el I-E como un centro experimental oficial. Su funcionamiento tenía cierta autonomía que le permitía realizar innovaciones pedagógicas que posteriormente, en vista de sus resultados, se extenderían al resto del país (Martínez, 2016).

El Instituto-Escuela se estableció en España como un modelo basado en la Escuela Nueva de Inglaterra y Francia. Es en este sentido, que comparten la orientación pedagógica:

Afirma Luzuriaga (1923, pp.2-18) que los principios pedagógicos de las Escuelas Nuevas se orientaban a la educación integral del alumno, que abarcaba su formación intelectual, física y moral. La formación intelectual priorizaba la experimentación y la razón frente a la memoria y la erudición; la formación física se apoyaba, por una parte, en el contacto con la naturaleza y la vida al aire libre y, por otra, en la práctica de trabajos manuales, como la carpintería, la jardinería o la agricultura; y la formación moral antepone la responsabilidad individual y social del individuo a la autoridad ejercida desde fuera. El alumno, en última instancia, debía ser educado para la iniciativa, la autonomía y la responsabilidad (Martínez, 2016 :83).

Cuando ganó la dictadura (1939) el proyecto de la Institución Libre de Enseñanza (1939) y el Instituto-Escuela (1936) fueron cerrados. Irónicamente, el edificio que acogía al IE en Madrid cambió de nombre, Instituto Isabel La Católica ESO (Escuela Secundaria Oficial) y obviamente su modelo educativo. Sin embargo, por una parte, pese a que durante el franquismo (1939-1975) se volvió al modelo tradicional de la escuela, una parte del legado del ILE y el I-E sobrevivió en los institutos oficiales (Martínez, 2016), hoy en día el sistema de Educación Secundaria y Bachillerato español, la ESO-Bachillerato, parte de dicho proceso educativo.

Por otra parte, la semilla de aquel I-E fue transportada al otro lado del Atlántico, en donde miles de exiliados españoles (1939-1940 mayoritariamente) fueron recibidos en tierras mexicanas. Gracias a ellos y otros más obligados al exilio, principalmente latinoamericanos, México creció educativamente y se podría decir que somos lo que somos, por los esfuerzos de estos y otros más por hacer un mejor lugar; aunque todavía *falta lo que falta*.

El Instituto Escuela del Sur (México) abre sus puertas por primera vez en 1987, impulsado por un grupo de profesores que adaptaron y renovaron los principios pedagógicos del I-E y el ILE (Martínez, 2016), a partir de las necesidades actuales, dentro de sus capacidades y convicciones. A continuación, se presenta una tabla con los principios pedagógicos de las instituciones, que muestra la continuidad y renovación de dicho proyecto (ver Cuadro 8).

Como se observa en la tabla de principios, el Instituto Escuela (México) comparte, en gran medida, los mismos principios con adecuaciones históricas y geográficas. Se mantiene el principio rector: Educación integral o integración del ser, es decir, formar seres humanos seguros de sí mismos, conscientes y con iniciativa social, antes que cualquier otro objetivo educativo. De igual forma, se puede encontrar una continuidad y renovación en los principios pedagógicos (ver cuadro 8) y las estrategias didácticas (ver cuadro 9).

Se podría decir que se mantiene el mismo modelo pedagógico: 1) hay una continuidad de los cursos en los distintos grados, 2) se busca que el aprendizaje y la enseñanza sean cíclicos; 3) hay una enseñanza activa donde el alumno participa en el hacer de la clase y su formación; 4) se fomenta el cuestionamiento, el diálogo y la autoevaluación, entre otras; y por último 5) que el alumno sea consciente de su proceso de aprendizaje y del aprovechamiento de este no solo a nivel personal sino integral, o sea, con y para todos (ver cuadros 8 y 9).

**Cuadro 8. Los principios pedagógicos del Instituto-Escuela – la Institución Libre de Enseñanza y el Instituto Escuela (México)**

<b>Instituto-Escuela y la Institución Libre de Enseñanza</b>	<b>Instituto Escuela del Sur</b>
<p>1. Educación Integral para formar hombres:                      “Lo que España necesita y debe pedir a la escuela [...] son “hombres”, y el formarlos requiere educar tanto el cuerpo como el espíritu, y tanto o más que el entendimiento la voluntad. La conciencia del deber, el espíritu de la iniciativa, la confianza en sí propio, la individualidad, el carácter, y juntamente con esto la restauración del organismo corporal.. (Giner, 1925 : 231)”</p>	<p>1. La integración del ser:                      “La recuperación de la práctica educativa en un ser humano integral, congruente en el pensar, sentir y actuar (IE, 2018)”.</p>
<p>2. La formación de los maestros:                      “Lo primero y más urgente, en todos los órdenes de la enseñanza, es la reforma del personal existente y la formación de otro nuevo. Este es el gran problema; podríamos decir casi el único. Programas, métodos y organización deben venir después, porque no tendrían valor alguno sin el maestro (Giner, 1925 : 237).</p>	<p>2. De lo académico-metodológico a lo didáctico-pedagógico:                      “Una buena formación académica permite saborear los grandes placeres de la vida de forma inteligente, honesta y creativa.                      Para los profesores el derecho a la libertad de cátedra, el intercambio de reflexiones, conocimientos y experiencias, y la puesta en práctica de diversas estrategias son una realidad (IE, 2018)”.</p>
<p>3. El higienismo:                      “El fomento de la higiene y el contacto de los alumnos con la naturaleza para gozar de una buena salud formaron parte del proyecto educativo (Martínez, 2016)”.</p>	<p>3. Excursiones y campamentos:                      Conocimiento del lugar dónde viven, de las riquezas sociales y naturales de México en sus diferentes regiones.</p>
<p>4. La coeducación:                      “Formar a alumnos y alumnas en un mismo espacio y con un mismo programa educativo (Martínez, 2016)”.</p>	<p>4. La coeducación y la libertad:                      “La adquisición del conocimiento de la realidad derivada del intercambio de saberes y de la interacción de todos los que integramos la Institución, construyendo aprendizajes para la vida.                      Fortalecer y aprender de los alumnos su espontaneidad creativa, su capacidad de análisis, asimilación e interrelación con los demás (IE, 2018)”.                      “Reconocer su valor como ser único, dispuesto a enaltecer su saber y hacer para gozar del bienestar comunitario (Caamaño, 2020)”</p>
<p>Elaboración propia                      Fuentes: Martínez, 2016 “El Instituto-Escuela y la Institución Libre de Enseñanza”, Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación, núm. 16, 2016, pp. 83-101, La Salle Centro Universitario Madrid, España.                      Instituto Escuela, 2018 “Aprender con gusto, mejor” recuperado el 6 de noviembre 2018 (<a href="http://www.institutoescuela.edu.mx/index.php">http://www.institutoescuela.edu.mx/index.php</a>)                      Entrevistas realizadas en el Instituto Escuela mayo y abril de 2018 y diciembre del 2020.</p>	

**Cuadro 9. Estrategias didácticas del Instituto-Escuela – la Institución Libre de Enseñanza y el Instituto Escuela (México)**

<b>Instituto-Escuela y la Institución Libre de Enseñanza</b>	<b>Instituto Escuela del Sur</b>
<p>1. La enseñanza y el aprendizaje cíclicos: Lo cual significa que los contenidos formativos de las etapas de Preparatoria y Secundaria debían tener continuidad y desarrollarse por entero en cada curso y cada vez con mayor complejidad (Martínez, 2016).</p>	<p>1. La enseñanza y el aprendizaje cíclicos: Los planes y programas de estudio de las asignaturas que nos señala la Secretaría de Educación Pública son trabajados buscando su actualización y adecuación acordes al entorno y necesidades de cada grupo y características personales de sus integrantes. Existen asignaturas adicionales que le dan continuidad y vinculación al conocimiento de un año a otro, así como un proyecto anual que busca entrelazar el conocimiento en las diversas asignaturas (IE, 2018; Caamaño, 2020).</p>
<p>2. La enseñanza activa: Sustituir “el estrado y la cátedra del maestro” por la disposición en torno al profesor de “un círculo poco numeroso de escolares activos, que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que están vivos (Giner, 1925 : 26 en Martínez, 2016).”</p>	<p>2. La enseñanza activa: El trabajo entre profesores, junto con la interacción y retroalimentación de la labor cotidiana con los alumnos, lo que permite el crecimiento creativo de la Institución. La posibilidad de cuestionar y de contribuir de forma crítica y propositiva al avance de la Institución (IE, 2018; Caamaño, 2020)</p>
<p>3. La observación y la experimentación: “Para educar al alumno en la observación, [Giner] recomendaba la presencia en las aulas de ejemplares, documentos o fotografías, y también las visitas a museos y excursiones. Y para la experimentación, consideraba imprescindibles los procedimientos de investigación personal o de laboratorio (Martínez, 2016).”</p>	<p>3. La observación y la experimentación: La implementación de materiales didácticos, visitas y excursiones como prácticas de campos que permiten la observación empírica de lo teórico visto en el aula. De igual forma, las ciencias experimentales se imparten en un trabajo teórico-práctico, tanto en el aula como en el laboratorio.</p>
<p>4. Cuadernos de clase versus libro de texto: “el libro de texto conduce a la servidumbre en el pensar, limita la libre espontaneidad y forma en torno al espíritu una muralla que cierra los horizontes”. Con los cuadernos los alumnos “se acostumbran a interpretar el sentido de las cosas que oyen, a reconstruir las ideas recibidas, a estudiar y a pensar por sí mismos” (María de Maeztu en JAE, 1925, p.48)</p>	<p>4. Cuadernos, manuales y antologías versus libros de texto: Se prefiere que los maestros desarrollen sus materiales didácticos, en este sentido, estos elaboran manuales y antologías, los cuáles se apegan en su totalidad con sus planeaciones, estrategias didácticas y contenidos programáticos. De otro modo, ellos estarían limitados por lo vertido en el libro de texto y la estructura de este. De igual forma, se busca que los alumnos en su cuaderno expresen su aprendizaje como lo entienden y conceptualizan el aprendizaje como un proceso a lo largo del curso.</p>
<p>5. Evaluación y calificaciones numéricas: “el alumno debía ser “constantemente examinado y calificado; pero de manera harto más sólida que cuando el examen es un hecho de momento, que en gran parte depende de un golpe de fortuna (Giner, 1925 : 29, en Martínez, 2016).”</p>	<p>5. Evaluación: Los profesores deciden cómo se evalúa al alumno en su materia; por lo general, pesa más el trabajo en clase y las actividades que los exámenes. Se busca que el alumno esté consciente y de acuerdo con su calificación, para que no sea vista como un hecho impuesto sino ganado.</p>
<p>Elaboración propia Fuentes: Martínez, 2016 “El Instituto-Escuela y la Institución Libre de Enseñanza”, Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación, núm. 16, 2016, pp. 83-101, La Salle Centro Universitario Madrid, España. Instituto Escuela, 2018 “Aprender con gusto, mejor” recuperado el 6 de noviembre 2018 (<a href="http://www.institutoescuela.edu.mx/index.php">http://www.institutoescuela.edu.mx/index.php</a>) Entrevistas realizadas en el Instituto Escuela del Sur en mayo y abril de 2018 y diciembre de 2020.</p>	



### **3.2. La escuela como espacialidad diferenciada y la normatividad condicionante de la docencia**

Con la presentación de las dos escuelas vemos que cada una parte de contextos y proyectos pedagógicos diferentes y, por ende, se circunscriben en *horizontes culturales* y espacialidades diversas. En primer lugar, la Escuela Secundaria pública se enmarca en el proceso de educación oficial directamente a cargo del Estado y en la espacialidad donde se ubica, una colonia popular al sur de la Ciudad de México. En segundo lugar, el Instituto Escuela se constituye como parte de la herencia cultural que trajeron los exiliados españoles, un proceso educativo privado orquestado por un grupo de intelectuales de izquierda que promovía una educación científica, humanística e intelectual.

Esta disyuntiva entre los dos contextos y proyectos pedagógicos, nos posibilita pensar la escuela como eje transformador de la educación, en donde los proyectos pedagógicos se concretizan y adquieren vida propia. El espacio escolar emerge como condicionante de las prácticas educativas que dotan de particularidad a cada escuela. Aunque las escuelas hipotéticamente hubieran tenido el mismo carácter público o privado veríamos que operan o funcionan de diferentes maneras, esto como consecuencia de los procesos históricos y geográficos, y por los sujetos que con sus prácticas cotidianas producen una espacialidad que le dan sentido y vida a la escuela. Esta singularidad de las escuelas no justifica la disparidad estructural que existe entre las escuelas privadas o públicas, que evidencian la enorme desigualdad social en el país, donde una minoría privilegiada tiene la capacidad económica para decidir el proyecto pedagógico para sus hijos.

Al final, de acuerdo con las condiciones materiales de la escuela y las prácticas de los sujetos es que se produce “el tipo de escuela”, como por ejemplo nos muestra Sandoval (2000) en “La Trama de la Escuela Secundaria. Institución, Relaciones y Saberes”. Es en este contexto de la diferencia, la historia y la espacialidad que nos podemos acercar para visualizar el tejido, el entramado que constituye en su particularidad a cada escuela.

...[la] escuela es el contexto donde confluyen distintos elementos culturales: de los docentes, de los alumnos, de los padres de familia y de la comunidad, apropiados tanto en la escuela como fuera de ella. La articulación de estos variados elementos en la interrelación

cotidiana, origina una dinámica cultural en el espacio escolar que entiendo como la interacción de elementos culturales diversos y a veces encontrados, que los sujetos ponen en juego en las diversas actividades en las que participan en un contexto escolar que a su vez tiene una cultura específica expresada en tradiciones y prácticas. Esta dinámica permite comprender la resistencia, la negociación, la apropiación o las adaptaciones de estos sujetos a las normas establecidas y analizar los significados que sus acciones tienen, la direccionalidad que le imprimen a las actividades escolares y sus sentidos formativos (Sandoval, 2000: 237)

En otras palabras, cada escuela produce un modo de interacción entre los integrantes que la forman, en donde se desarrolla una normatividad de acuerdo a como estos se relacionan con las normas establecidas. Como bien señala Sandoval (2009) esta relación comprende procesos de “resistencia, negociación, apropiación o adaptación”, es decir, por más que estén establecidas las normas y “definidos” los papeles que deben jugar los sujetos, de acuerdo con Laclau (1996) siempre hay “una imposibilidad de sutura final (Arditi, 2009)” pese a que la normatividad tenga el carácter de obligatorio. En este sentido, la normatividad condiciona a los docentes, más no los determina, ya que existe una capacidad de agencia y de interpretación que posibilita la interacción entre la norma y los sujetos.

Gran parte de las particularidades que caracterizan a las escuelas se da a partir de la relación que construyen con base a la norma o las disposiciones oficiales. La “Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México 2017-2018” (SEP, 2017c) comunica la normatividad a la que deben ceñirse las escuelas: tiene el mandato de “Organizar, controlar y evaluar el desarrollo de los Servicios Escolares Inicial, Básica –en todas sus modalidades, incluyendo la indígena- y Especial”; y “es de carácter obligatorio y de aplicación general para todos los actores que intervienen en el proceso educativo (p.5)”, sean escuelas públicas o privadas.

De acuerdo a la organización escolar, por una parte, el director junto con los subdirectores académicos y administrativos se encargan de orientar, acompañar y apoyar “los procesos de planeación, desarrollo y evaluación de la enseñanza y aprendizaje (SEP, 2017c)”; buscar mejorar el desempeño pedagógico de los docentes; se encargan de la comunicación externa e interna de la escuela; el director convoca y preside las reuniones de Consejo

Técnico Escolar y delinea la Ruta de Mejora de la Escuela; y tiene la obligación “del cumplimiento del plan, programas de estudio y reglamento de la escuela” autorizados por la SEP (Sandoval, 2000). Por otra parte, los docentes tienen la “responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo (DOF, 2013: 2)”; es el encargado del “proceso de evaluación de los alumnos, con base en los enfoques de los programas vigentes (SEP, 2017c)”.

Aunque la normatividad es clara frente a las actividades que les corresponden a los integrantes de cada escuela, tanto para los que se especializan en enseñar y los que dirigen u organizan, se entreteje o genera un funcionamiento propio de cada escuela que establece un diálogo con la normatividad oficial. Esta confluencia mediada por la historia de la escuela, sus tradiciones y prácticas de los sujetos desemboca en una “normatividad particular” propia de cada centro educativo (Sandoval, 2000).

Así, enseñar y educar a los alumnos exige saberes y prácticas específicas distintas a la de dirigir y organizar. Pero también se tiene puntos de confluencia: una normatividad escolar general, una historia de la institución que tiene peso en las tradiciones y prácticas que se conservan, una historia particular de cada plantel y condiciones específicas de la integración escolar concreta, entre otros, son aspectos que se comparten y que van configurando algunos saberes que son necesarios para todos los sujetos (Sandoval, 2000: 129).

Es bajo este entramado que los docentes se desdoblan y establecen una forma de relacionarse en el centro escolar, en donde, la normatividad puede ser entendida por los sujetos como una “imposición” o un consenso social. Esta apreciación depende del *horizonte cultural* de la escuela y la relación que se establezca entre la dirección y los docentes. En este sentido, me detendré a analizar si el consenso prima o, por el contrario, los docentes sienten una especie de coerción que delimita sus prácticas.

### *3.2.1. La normatividad por encima o en consenso*

Se puede señalar que la normatividad siempre va a estar por encima del docente por las responsabilidades que este tiene que cumplir con los alumnos y la escuela, por lo que fue contratado. En este aspecto, la normatividad establece cómo es la relación que se lleva a cabo

con los planes y programas de la autoridad educativa, la SEP. En particular, los docentes establecen una relación con el programa por medio de los libros de texto, los cuales fueron previamente avalados por la SEP. Dependiendo cómo el docente se posicione en esta relación, el programa o libro de texto sirve como guía o material didáctico o, por el contrario, limita su acción a partir de las secuencias didácticas ya programadas en el libro y el docente se convierte meramente en un operador de este.

Aquí cobra importancia el papel del docente y qué se espera de este. Para responder esta problemática recupero la concepción de Derrida (1992) en torno al juez y la justicia en el texto *Fuerza de ley: el fundamento místico de la autoridad* (1992); en el ejercicio que establece un juez para dar “justicia”, este puede ser catalogado como justo o injusto. Para que ocurra dicha categorización, en primer lugar, el juez tiene que “ser libre y responsable de su acción”, porque si carece de esta libertad “no puede decirse que su decisión es justa o injusta”. Por el contrario, se espera que la capacidad crítica del juez, su libertad en la toma de decisión brinde justicia en los procesos jurídicos. Por ello, “su decisión de lo justo, para ser tal” no solo parte de su individualidad, sino que se sustenta en una ley, una regla o una normatividad, que él interpreta. Si esto ocurriera de otro modo, sin su capacidad crítica, en el que su acto sólo consistiera en “aplicar una regla, en desarrollar un programa o en efectuar un cálculo, se dirá quizás que es legal, conforme al derecho” pero nos equivocariamos al pensar que dicha “decisión ha sido justa”.

Continúa Derrida (1992)

Para ser justa, la decisión del juez, por ejemplo, no debe sólo seguir una regla de derecho o una ley general, sino que debe asumirla, aprobarla, confirmar su valor, por un acto de interpretación reinstaurador como si la ley no existiera con anterioridad, como si el juez la inventara él mismo en cada caso.

[Porque] Cada caso es otro, cada decisión es diferente y requiere una interpretación absolutamente única que ninguna regla existente y codificada podría ni debería garantizar absolutamente; si hubiera una regla que la garantizase de una manera segura, entonces el juez sería una máquina de calcular –lo que a veces sucede-, y entonces no se diría que es justo, libre y responsable. Pero tampoco se diría esto si aquel no se refiere a ningún derecho, a ninguna regla, o si debido a que considera que ninguna está dada más allá de su interpretación,

el juez suspende su decisión, se detiene en lo indecidible o incluso improvisa fuera de toda regla y de todo principio. (p. 149)

Es decir, para que el juez ejerza lo que la normatividad le solicita o espera de él, brindar justicia, este tiene que reinterpretar la ley en cada caso y es por medio de este ejercicio que la ley adquiere sentido y se concretiza. Si la ley por sí misma brindara justicia, no se requeriría del juez, bastaría con una máquina que por medio de cálculos aritméticos estableciera las sentencias, aunque como dice Derrida (1992) a veces nos dan esa impresión los jueces.

Ahora pensemos en el papel del docente y lo que se espera de este. Del docente, al igual que el juez, se espera su capacidad crítica-analítica para que los alumnos aprendan, porque los programas y libros de texto por sí solos no pueden desarrollar dicho objetivo o no como deseamos. Por más delineados que estén, requieren del docente para reinterpretarlos de acuerdo con cada caso, cada grupo, es decir, cada espacialidad o contexto. Si se quiere que lo que enseña el docente se convierta en aprendizaje, este tiene que reinterpretar el programa con base a las necesidades de los alumnos. Si no, como ocurre con los jueces que nada más realizan una tarea automatizada, los docentes se convierten en máquinas reproductoras de los contenidos que se establecen en los programas y habrán renunciado a su libertad, a su criterio y responsabilidad social como coordinadores del proceso de aprendizaje de los alumnos. Sin darse cuenta o por consentimiento, debido a la carga de trabajo, condiciones laborales o presión de la dirección, el docente estaría dejando que la normatividad se sitúe por encima de él y no en consenso, pese a que gracias a él es que esta se realiza, es decir, el programa de la SEP deja el plano de lo abstracto a lo concreto gracias al docente; es por medio del trabajo del docente que el programa se transforma en conocimientos asimilados para los alumnos.

En pocas palabras, para que el plan y programa de la SEP tengan sentido en delinear la educación de la escuela secundaria, necesariamente el docente tiene que reinterpretarlos porque cada escuela y cada grupo es diferente. Es por medio de la acción interpretadora del docente, asumiendo su libertad, capacidad crítica y congruencia entre su ser, su saber, su decir y hacer que el programa toma sentido en la Educación Secundaria. Así como ocurre

con la justicia que se requiere de la deconstrucción de la ley por el juez, en la educación se requiere de la deconstrucción del programa por el docente.

En este panorama, los resultados en campo arrojan un posicionamiento del docente frente a la normatividad. Por ejemplo, la maestra Itzel considera que el programa de la SEP los “encajona para lo más cercano” y “no les quieren abrir las mentes hacia afuera”. Entonces, ella en su reinterpretación trata de relacionar los contenidos con aspectos de otros países “para que se den cuenta de que no nada más existe nuestro país (Itzel, 130318)”. En cierto sentido, ella criticó el Nuevo Modelo Educativo (2017a), no le parece que tenga algo de novedoso y opinó lo siguiente:

¡Qué nuevo por dios!... desde que yo estaba estudiando [hubo] cambios y cambios y cambios, o sea, pero ¿nuevo? Nada. A mi algo que me queda muy claro es que vienen planes y programas ¿cuántos hemos tenido? La famosa “Legislación Educativa” y ¿qué ha cambiado? ¡Nada! Los únicos que tenemos que cambiar somos nosotros, al menos yo así lo visualizo y ¿en mi hubo el cambio? Sí (Itzel, 130318).

Para la maestra Itzel la normatividad es visualizada como eje de transformación de la educación y ocupa un lugar secundario, mientras que el docente es quien ocupa el primer lugar. Del mismo modo ocurre con la maestra Citlalli, para ella el “programa de la SEP es demasiado ambicioso”, su reinterpretación del programa busca que los alumnos también aprendan contenidos que vienen en el examen de ingreso a la educación media superior. Entonces, se puede decir que las maestras emplean su libertad y criterio para hacer que el programa de la SEP tenga el sentido que a ellas les parece adecuado.

Respecto a este punto, de la libertad y el criterio, tenía la idea de que en la Escuela Secundaria pública la maestra de Geografía iba a estar muy limitada, es decir, que la normatividad iba estar por encima de su criterio profesional. Sin embargo, hasta cierto punto no es así, por una parte, ella tiene “cierto albedrío” o “un poquito de libertad” de cátedra porque reconoce que su práctica se enmarca en la normatividad, pero tiene capacidad de decisión en torno al programa.

Continúa la maestra Itzel:

...hasta cierto punto tenemos un poquito de libertad de tocar otros puntos y yo es uno de los que sí toco, el de mapas, este...partiendo de nuestra delegación, número uno: nuestra colonia, número dos: nuestra delegación, número tres: la entidad federativa donde vivimos, las entidades federativas de nuestro país y ya luego me voy a continentes. Yo voy de lo particular a lo general, de acuerdo... y no hay problema porque hasta cierto punto sí tenemos como libre albedrío... [...] Sí, tenemos cierta libertad, entonces, sí tenemos esa oportunidad de relacionar [con otros aspectos o contenidos], pero partiendo de lo que ellos conocen a lo más lejano. (Itzel, 130318)

Pero si comparamos la situación de Itzel con Citlalli, se observa que esta última tiene mayor libertad de cátedra y sólo tiene que buscar que su programación se ajuste a los lineamientos oficiales. En este sentido, ellas, al igual que el juez, se mueven en un marco normativo que reconoce su autonomía profesional y les permite desarrollarse de la mejor manera para lograr el aprendizaje de los alumnos, pero a partir de su espacialidad, su capacidad reinterpretativa va a ser mayor o menor.

Esto no quiere decir que no encuentren fricciones con la normatividad, ya sea: a partir del papeleo o en la relación con la dirección. Esta fricción la encuentra la maestra Citlalli, ya que su programa parte de su criterio profesional como geógrafa, se le dificulta la normatividad burocrática; de igual modo que Itzel considera que los programas “vienen y van” y poco influyen en la mejora educativa o en su práctica, a excepción del nuevo papeleo.

...yo con lo que he sufrido es con estos cursos y estas cosas que te da la burocracia, que de repente te cambian los planes y dicen las nuevas cosas... de los cuatro pilares y aprende...y las competencias... A mí me ha costado mucho trabajo porque no entiendo nada de pedagogía ni de términos. Y bueno... ya sabes... hacer las cosas con las patas, a cumplir con la normatividad como sea y te dan visto bueno, porque es cumplir con la norma [para] que te den la palomita, eso ha sido difícil... (Citlalli, 160318)

En esta relación con la normatividad expuesta en los programas, las maestras de geografía no acaban de entenderlas, de ahí que las descalifican o piensan que no tienen sentido. Ellas siguen reproduciendo su práctica docente de la misma manera o con ligeros cambios pese a la nueva normatividad, más bien, han experimentado procesos de resiliencia, han buscado la forma de darle la vuelta.

Esto nos lleva a pensar en la parte coercitiva de la normatividad. Pese a que las dos están conscientes de que deben cumplir con la normatividad, con un plan, un programa y una reglamentación escolar, ciertos aspectos generan fricción en la relación normatividad-docente, sobre todo en la relación entre la dirección y el docente. Al final de cuentas, la dirección es la encargada directa de que se cumpla la normatividad de la SEP. En este sentido, ellos tienen sus apreciaciones sobre la práctica docente de las maestras de geografía y lo que esperan de su labor, con base a su criterio y la normatividad. En este aspecto, de igual forma opera el posicionamiento del juez y la justicia, pero aquí el sujeto es el director, el cual a partir de su criterio reinterpreta la normatividad para mejorar la educación en la escuela a su cargo (en general).

De alguna forma, las dos maestras están seguras de que su manera de enseñar es la indicada pese a las observaciones que han recibido por parte de la dirección. En este acompañamiento y coordinación del trabajo docente, los directivos de ambas escuelas se esfuerzan por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tratan de fomentar en los docentes cambios en sus prácticas para mejorar el aprendizaje de los alumnos. En los respectivos casos conocen bien el trabajo de las maestras y su desempeño en clase, tal es así, que han tenido un trabajo constante para fortalecer la docencia, siempre respetando la autonomía, el criterio y libertad de estas y proponiendo recomendaciones a sus prácticas y con razón de causa, por su formación directiva, experiencia docente, evaluaciones y observaciones en clase.

En este sentido, los directivos parten de un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se dan cuenta del giro pedagógico en la educación contemporánea, en el que el maestro tiene que desarrollar más habilidades para dar una clase que la mera exposición de un tema o fungir como operador técnico de un programa. Al respecto, la directora Nayelli del IE (240418) señaló lo siguiente:

...tú puedes como maestro (hay una gran tendencia a eso) a que te dan los ejercicios y “tú tienes que enseñar esto”, tú no eres nada más que una persona, un gestor, que llegas y administras el conocimiento que hacen otros. Nosotros, por lo menos, sí creemos en la libertad de cátedra; tenemos que partir del hecho y la seguridad de que tenemos profesionistas, los que van a ser creativos en el momento de poder aterrizar los conocimientos y por eso creo que es muy importante que tengan una formación en la disciplina que trabajan



y que luego tengan otro tipo de recursos pedagógicos, de didáctica y demás, para poder traducir esto al lenguaje del chavo y al lenguaje de la persona con quien están trabajando. Y que tengan la sensibilidad para poder aprender ¿quién es la persona que está aprendiendo? Creo que eso es muy importante.

Igualmente, en torno al cambio pedagógico el director Izcoatl de la escuela pública (240418) consideró lo siguiente:

...ellos [los maestros] creen que saber es suficiente, saber el conocimiento de la asignatura, no, no, no, hay otras habilidades, hay otras competencias que es necesario que el docente desarrolle. Hasta para mirar, para mirar a los alumnos, para conversar con ellos debe haber un propósito bien definido, donde se combinen todas las inteligencias múltiples porque lo primero que debe aprender el maestro es conversar con los alumnos, porque...conversar de forma general, haciendo uso de la vista, del oral, de lo kinestésico, o sea, del movimiento corporal, porque con un movimiento uno puede decir muchas cosas, con una mirada uno puede decir muchas cosas, no se diga con la voz.

...

El maestro tiene que desarrollar muchas competencias, no es fácil enseñar, aquellos que digan que es fácil ser maestro que lo demuestren, no es fácil, es algo muy delicado, porque en la enseñanza se mata o se vive, tú bien haces vivir o bien haces morir, no hay más. Por lo tanto, todo maestro debe tener un objetivo de aprender cada día.

En este sentido, para Nayelli e Izcoatl ser docente no es una labor sencilla, “no cualquiera puede enseñar”, por el contrario, la docencia es muy compleja y requiere una dedicación profunda, con un constante trabajo de autorreflexión, formación y evaluación. Pero como directores enfrentan condiciones distintas respecto a su planta docente en tanto a la permanencia y selección de los maestros. Por una parte, en el caso de la escuela privada, los maestros tienen que cumplir con lo que se espera de ellos como docentes, es decir, dar la seguridad de que son profesionistas, capaces de “ser creativos para aterrizar los conocimientos en el aula” ¡y la sensibilidad para poder aprender ¿quién es la persona que está aprendiendo?”. En última instancia, si no cumplen con esta función no pueden asegurar su permanencia en la escuela. Por otra parte, el director Izcoatl enfrenta otras condiciones que limitan lo que espera de los maestros y que no está en sus manos la capacidad de selección y permanencia de estos, pero sí la de estimularlos, proponerles y mostrarles las fallas:

H: ¿Cómo ve qué sucede en la vida real?

¿En la vida real? Pues, que a los maestros les falta mucho acompañamiento... actualizarse... compromiso, porque el maestro tiene que aprender a ser autodidacta, porque al final de cuentas, nosotros enseñamos, actualmente, a los niños pero para la vida, para que ellos aprendan a “aprender a aprender”, porque si les damos todo lo que existe ya, el conocimiento de manera holística, necesitaríamos muchas vidas, cientos de miles de vida y no nos alcanzaría para dotar al alumno de todo el conocimiento que ya existe. Entonces, se les da las herramientas necesarias y suficientes para que él pueda adquirir el conocimiento ¿cómo? Siendo autónomo, investigando por su cuenta, desarrollando sus estructuras de pensamiento.

Los directivos al reflexionar sobre la pedagogía y sus metas en torno al trabajo docente observan que la educación ha cambiado y con ello el desenvolvimiento del docente. Principalmente, hacen un cuestionamiento al enfoque tradicional y tecnocrático en donde el docente reproduce, en términos freirianos (Freire, 1970), la educación bancaria; hay una transmisión del conocimiento *per se* de forma unidireccional del docente hacia los alumnos; el docente habla y el alumno escucha. Para esta investigación encontramos dos vertientes o maneras de abordar el proceso educativo: 1) la maestra reproduce un programa previamente establecido de forma externa, en donde se puntualizan los objetivos, contenidos, secuencias didácticas, actividades o situaciones de aprendizaje y evaluación; 2) la maestra emplea un programa previamente establecido por esta misma, en donde puntualiza los objetivos, contenidos y evaluación, basándose en su conocimiento disciplinar, principalmente.

Aunque las dos maestras tienen prácticas muy distintas, comparten similitud en las observaciones por parte de sus directivas, ya que las dos siguen siendo, a ojos de la dirección, tradicionales a su modo; por ejemplo, la directora Nayelli (240418) ha tenido quejas por las estrategias tradicionales de Citlalli como la memorización de los mapas y el director Izcoatl, considera que Itzel sigue al pie de la letra el libro de texto. Es decir, reproducen una educación que no incorpora en el proceso de enseñanza-aprendizaje a los alumnos, salvo como receptáculos, aunque los alumnos participen en clase, a diferencia, de la concepción pedagógica de los directivos que promueven un enfoque constructivista, en donde el docente tiene el papel de coordinar el aprendizaje por medio de la enseñanza. En este sentido, se pide al docente una reflexión constante sobre su práctica para que este mismo sea creativo y

autocrítico, “que tengan la sensibilidad para poder aprender ¿quién es la persona que está aprendiendo? (Nayelli, 240418)”, con “un objetivo que aprender cada día (Izcoatl, 240418)”.

En este aspecto, los directivos señalan un proceso de deconstrucción, en dónde las maestras tendrían que cuestionarse, por ejemplo, ¿qué se espera de ellas? ¿para qué enseñan? y ¿a quienes? Para, a partir de estas preguntas, establecer sus prácticas, relaciones con los alumnos y reinterpretar el programa de la SEP. Sin embargo, pareciera que dicho cuestionamiento pasa desapercibido. En su papel de profesionales, por su trayectoria y formación, las maestras reproducen un mismo modelo de educación cambiando algunos matices, pero manteniendo la esencia. Es en este punto donde hay una mayor fricción con la normatividad y se pierde el consenso. Aunque, de alguna manera, estas recomendaciones al ejercicio docente de Geografía se dan mediante el consenso porque los directores buscan que por medio de la reflexión el docente cambie su desenvolvimiento y desapruében rotundamente la coerción, que por ejemplo representó la Evaluación del Servicio Profesional Docente o la normatividad que limita la innovación.

Director Izcoatl (240418)

Por lo tanto, que el maestro... sí es urgente que lo favorezcan actualizándose con cursos efectivos [énfasis] que le permitan enseñar, no bajo presión, que le permitan enseñar libremente ¿cómo un maestro va a estar enseñando cuando él sabe que lo están apuntando con un arma letal? Yo estoy enseñando, pero yo sé que me están apuntando ¿A qué me refiero? A la amenaza, el maestro tiene amenaza... la Evaluación, pero si fuera una evaluación constructiva bienvenida, pero no, es una evaluación destructiva y lo que se pretende con esa evaluación es otra cosa, que sería cuestión de analizarla y discutirla, pero en realidad no es así. Si verdaderamente queremos evaluar al maestro, entonces, hacemos un estudio de campo, no con un examen; se tiene que observar.

A pesar de que Izcoatl anteriormente mencionaba que los maestros requerían, de cierta manera, mejorar su formación continuamente o en sus palabras “ser autodidactas”, no comparte las estrategias que impulsó el gobierno y, por el contrario, señala que son contraproducentes porque son violentas; nos remite a la imagen de una persona amenazada por un arma de fuego, la cual ante esta situación difícilmente podría realizar un mejor trabajo. En este sentido, señala que para evaluar constructivamente se tiene que acompañar

directamente al maestro en la escuela. No muy distante de esta reflexión se encuentra el posicionamiento de la directora Nayelli, la cual reconoce que las escuelas públicas tienen menor margen de maniobra y toma de decisiones, que dificultan un mejor proyecto pedagógico. En cambio, las escuelas privadas por su autonomía, desgraciadamente monetaria y por lo tanto injusta socialmente, pueden decidir en gran medida sobre su proyecto pedagógico e innovar para mejorar el ejercicio docente.

Nayelli (240418)

La relación de la escuela con la SEP, es una relación institucional. Es una relación institucional burocrática, hay que cumplir con toda una serie de requisitos. La SEP tiene toda una serie de mecanismo burocráticos que a veces son mecanismos de control, no cumpliste esto, no cumpliste lo otro, es muy administrativo el proceso. No tenemos, es cierto, las escuelas privadas el mismo control que las escuelas públicas, porque hemos tenido la posibilidad de hablar con gente de escuelas públicas y aquella gente que quiere innovar tanto en términos pedagógicos como de contenidos le cuesta muchísimo, porque es como muy rígido lo que tiene que hacerse y muy rígido lo que sería... esta cuestión administrativa y pues es difícil. En las escuelas privadas es más fácil porque el control al menos en ese sentido no es tan cercano, entonces, claro que tenemos que ajustarnos a lo que es el programa, claro que tiene que estar, pero creo que podemos tener aún con ese control, ciertas posibilidades y ciertas flexibilidades de decir “innovemos aquí, probemos acá”, yo creo que si uno busca los espacios los puede hacer a pesar de la SEP, yo creo eso. Pero eso tiene que ver con que tengas tu proyecto de escuela diferente y un proyecto de escuela donde te preocupes por retomar los contenidos y poder trabajarlos dentro de la escuela de una manera diferente.

Tanto los docentes como los directivos establecen una relación con la normatividad en la que la coerción y el consenso operan y nos demuestran las contradicciones que se pueden dar en las escuelas, en torno a la docencia y los márgenes de acción que tienen los sujetos, es decir, las libertades y criterios con los que cuentan para desempeñar sus papeles. Esto denota, como veíamos al inicio del capítulo como la espacialidad, el *contexto*, el *horizonte cultural* o el espacio escolar condicionan las prácticas de los sujetos, porque la normatividad al igual que los sujetos se expresa de diferente manera dependiendo de la espacialidad, donde la tensión entre la coerción y el consenso de la normatividad influyen en

el ejercicio docente de las maestras de Geografía, que las obliga a adaptarse, pero sin que esto signifique necesariamente un cambio cualitativo en su docencia.

### 3.2.2. *Relación y diálogo docente-alumnos*

Torres (2012) en su libro “La Justicia Curricular” analiza las problemáticas que enfrenta la educación en el siglo XXI. Entre los diversos temas que señala, recupero su planteamiento sobre la escuela y, más concretamente, la relación entre los docentes y los alumnos. Para Torres (2012) en la actualidad no se han logrado generar instituciones escolares en donde los alumnos se vean como parte de una misma comunidad y en este sentido, una educación es contraproducente si en vez de construir a los individuos los destruye de sus lazos sociales, los des-culturaliza y genera autoodio. Estas situaciones negativas en la educación son para Torres (2012)

...la mejor prueba de un sistema educativo alienante, pero dado que no existe en la mente de los profesores ninguna intención de causar tal malestar, prefiero calificarlo de sistema desorientado. Tratamos y nos esforzamos para educar, pero no acabamos de tener el éxito que nos gustaría. El problema puede estar en que no son realmente pertinentes las direcciones de nuestras miradas. Procuramos atender muchas cosas al mismo tiempo, pero al parecer nos quedan zonas en las que nuestros ojos no se detienen con la debida atención (Torres, 2012: 12).

En este sentido, hace falta tener presente la reflexión sobre el ejercicio docente y “las direcciones de nuestras miradas”, porque muchas veces en la docencia se mantiene una forma de mirar, de relacionarse con los alumnos que no resulta la mejor manera para llevar a cabo el aprendizaje y por este “descuido” (porque no creemos en la malicia del docente a ultranza) se corre el riesgo de perjudicar a los alumnos. En este sentido, se requiere que en las escuelas las miradas se crucen en una suerte de complicidad pedagógica, que tanto los alumnos como los docentes y autoridades estén en una misma sintonía para que el aprendizaje fructifique, que los alumnos y docentes hagan la comunidad más allá del espacio físico que es la escuela.

A pesar de que desde hace tiempo se pregona el constructivismo como enfoque pedagógico y se habla de las comunidades de aprendizaje, las miradas no se encuentran. Esta disociación en el sentir se puede deber a que, al final, las escuelas o el salón de clase no han

logrado ser una comunidad, porque sus miembros no se ven reconocidos en este, no se ven identificados. Esta construcción de la comunidad es uno de los grandes retos que tiene que construir cada docente en el aula y se da en la medida en que a partir de su práctica logre que los alumnos se identifiquen con él.

La relación que se establece entre el docente y los alumnos, en gran medida, está condicionada por el espacio en donde se desarrolla, la escuela. Ésta establece normas y tradiciones que influyen en las prácticas de los sujetos. En este sentido, en la Escuela Secundaria pública y en el Instituto Escuela vamos a encontrar diferentes relaciones, sobre todo, si hacemos hincapié en que una de las características de la segunda escuela, y que de hecho es parte de su promoción, es la relación más estrecha que hay entre los docentes y los alumnos.

En la escuela pública, la clase de la maestra Itzel establece una relación formal con los alumnos; queda muy remarcado en el lenguaje quién es la autoridad en el aula, se hablan de usted, se paran a saludar cuando entra al salón y durante la clase ella mantiene un orden sistemático, todos se encuentran sentados en sus lugares y en silencio. Cuando hablan los alumnos es porque ella planteó una pregunta y los alumnos alzan la mano para contestar; solo un número limitado de alumnos participan. En este aspecto, ella es consciente de que su clase solo va dirigida para un número de alumnos, los que están atentos y participan, porque parte de la idea de que está en ellos aprender (como veremos más a profundidad en el siguiente Capítulo).

...no sé si logró detectar, hay tres chicos que fueron los que terminaron su trabajo que son los que están en lo suyo; obviamente, hay chicos que no participan; hay chicos que no realizan su trabajo; hay chicos que no siguen indicaciones ¿si?; y por ejemplo ¿eso dónde lo podemos detectar? Pues en sus trabajos de todos los días, simple y sencillamente, dar una instrucción: cinco colores, los colores que ustedes quieran, número uno. Hay alumnos que no lo hicieron, hay alumnos que se la pasan... (Itzel, 130318)

La maestra Itzel reconoce que los alumnos, al final de cuentas, no están en la clase, “sus miradas no se cruzan” a excepción de ciertos alumnos. Ella considera que hay un problema en la relación que marca la normatividad para trabajar con los alumnos. A su parecer tendría que haber estrategias un poco más coercitivas o disciplinarias para que los

alumnos estuvieran, al menos, atendiendo la clase. Al no contar con otras estrategias didácticas y no cambiar su práctica, ella se remite a los alumnos que están atentos a la clase y no se mete con los otros siempre y cuando guarden silencio. Sin embargo, al parecer cuando un alumno no va bien en la materia habla con los papás del alumno, como sucedió durante una clase que asistió el papá de un alumno.

De alguna manera, ella justifica su práctica docente en experiencias anteriores donde los alumnos han logrado salir adelante con su forma de enseñar y que de hecho la cuestionan por su cambio de practica debido a los cambios en la normatividad.

[Exalumnos] me abrazan “maestra muchas gracias, muchas gracias por sus enseñanzas, muchas gracias por su llamado de atención, muchas gracias por su exigencia” y dicen “pero ¿dónde se quedó la maestra de Geografía que antes exigía, que antes...?” [pega la mesa] Las Reformas Educativas, los derechos de los niños y vaya que yo no soy grosera, yo no soy la del no, no, no, con educación y respeto; pero nuestros planes y programas de SEP lo que quieren es que cada vez sepan menos, que sepan menos, pues así ¿cómo? ¿qué tiene que ver darle más importancia a las emociones que al cumplimiento, que a la responsabilidad, que al que se conduzcan con la verdad? [pega la mesa] ¡A ver! “Ay no pobrecitos que los estamos acosando emocionalmente”. ¡Lo que necesitan es una buena...! Es lo que necesitan... ¡límites! (Itzel, 130318)

Sin embargo, pese a la forma tradicional de la maestra, ella durante las clases siempre se manejó de forma respetuosa con los alumnos. En este aspecto, de cómo es la relación con los alumnos, el director Izcoatl está al tanto y por tal motivo le gustaría que fuera más sociable con los alumnos, menos “dura” y más cálida o sensible. A pesar de esto, considera que los alumnos se acaban acostumbrando a la forma de ser de la maestra y “hacen lo que les dicen” pero “no hacen más allá”. De tal modo que no se genera un ambiente de aprendizaje y, por el contrario, se genera una aversión porque la enseñanza va en contra de la voluntad del alumno, él sabe que tiene que obedecer, porque es el maestro pero “quisiera que todos los minutos que están pasando se fueran rápido” para no estar más en la clase (Izcoatl, 240418).

De algún modo, la maestra Citlalli considera que hay un cambio en los alumnos y que anteriormente se podía establecer una mejor relación, porque ellos estaban acostumbrados a otro trato en donde no estaban a la “defensiva” o en palabras de Citlalli “tenían un mejor sentido del humor”. Ella cuenta que en sus inicios como docente ella estableció una relación

más tradicional con los alumnos, se presentaba como la autoridad incuestionable en el salón de clases. Sin embargo, no se sintió identificada con este papel y decidió establecer una relación más cercana con los alumnos, lo cual fue una de las razones por las que estuvo trabajando en distintas escuelas privadas hasta encontrar una con la que se identificara.

La relación que establece Citlalli con los alumnos es respetuosa y cercana porque bromea mucho con los alumnos, les llama la atención coloquialmente, les da palmadas, hace como que les jala las orejas, permite que le pregunten cosas que no son necesariamente de la clase, le hablan de tú. En este sentido, durante la clase construye un diálogo con los alumnos. De alguna forma, siempre le ha gustado que los alumnos le pregunten de todo y ella ve cómo lo relaciona con el tema. Una cuestión que lamenta es que los alumnos pregunten menos y que se tomen a mal ciertas estrategias que ella emplea, además de bromear con ellos.

H: Decías que había cambiado el sentido del humor ¿a qué te refieres?

A esa desconfianza que yo creo que tiene todo el mundo como sociedad. Hay bromas... digamos, yo a los chicos desde hace mucho tiempo cuando están insoportables, como no los podemos sacar, no los podemos regañar feo, yo los mando al calabozo [debajo de la mesa de la maestra] y el calabozo es que estén conmigo. Una vez llegó una mamá enojadísima ¿qué cómo era posible que la maestra de Geografía denigrara así a los alumnos, a meterlos a un calabozo? O sea, yo no tengo calabozo Huitzi, el chico está junto a mí o sí está frío yo le doy mi sarape para que este sentado y este escribiendo, pero a ese grado... “es denigrante como la maestra los puede humillar de esa forma...”, muy enojadas, enojadísimas. Entonces ahí yo sí pierdo algo del encanto de la clase, y digo [expresión de insatisfacción] aquí no puedo tener este sentido del humor.

Hace poco también tuve otro problema con una mamá, que no entiendes qué quieren Huitzi, de veras... Fíjate hay un chico calladísimo, calladísimo que te das cuenta que necesita socializar; entonces ya cuando el chico ya agarraba la onda y me cotorreaba o me lo cotorreaba yo, en buen plan, bonito bromeábamos. Entonces reprobaba la materia y se queja con la dirección de que yo lo maltrato y le dice a su mamá que yo lo reprobé porque me lo traigo de bajada. Se armó una campal, entonces, ya vino la mamá a hablar, yo le dije que reprobó por esto y esto... o sea no hay absolutamente ningún problema, pero yo me di cuenta de que cuando yo marqué un límite porque se enojaba el chico, él se enojó más. No sé si me entiendas, tiene una falta de cariño; los escuincles que tienen la necesidad de ese contacto



físico, de esa broma y de que si ya no les doy esa broma también lo toman a mal. Están tan ávidos de que alguien esté con ellos, que los apapache, que si no les “jalo” las orejas, no me los vacilo, lo encuentran también mal. Entonces, es una situación complicada por todos lados...(Citlalli, 130318).

Citlalli por su forma de relacionarse con los alumnos puede despertar en algunos cierto rechazo porque no les guste el trato, pero en otros, genera lo contrario, les gusta la cercanía de ella. En ocasiones la abrazan al entrar al salón y al salir, de igual manera, los exalumnos de otros niveles se acercan abrazarla y saludarla. En este acercamiento, si ella ve en algún alumno un comportamiento que denote tristeza, habla directamente con él para saber qué le pasa y poder apoyarlo. La cercanía que establece Citlalli con los alumnos puede decirse que es polémica porque puede generar sentimientos en los alumnos muy opuestos, desde que no les simpatice hasta que la adoren.

De repente hay algunos que perciben que Citlalli es parcial, que a unos los quiere más y que a unos los quiere menos, que el chavo a esta edad... que esta parte afectiva... él no tiene nada que ver, pero el chavo “es que tú no me quieres”, no eso no tiene nada que ver, eso es más de personalidad y que eso siempre es un problema en los maestros... esta parte de decir... siempre hay chavos al igual que con los mayores que te caen bien y que te caen mal, y que tu gran reto como maestro es siempre aquel que te cae mal que no lo sepa o que no hagas una diferencia para que eso se vea en el salón, entonces, de repente han sido cosas que le reclaman a Citlalli (Nayelli, 240418)

A partir de las prácticas de las docentes de Geografía en su relación con los alumnos, vemos que cada una implementa diferentes estrategias según su experiencia, la normatividad y el espacio escolar, pero al final de cuentas, su relación produce una espacialidad en el aula, una manera de interactuar para llevar a cabo su labor docente. En la relación docente-alumnos, Izcoatl (240418) considera que el docente debe construir un ambiente de aprendizaje para estar en la misma complicidad pedagógica.

Los ambientes de aprendizaje, el factor principal [para] construir los ambientes es el docente, no hay más. Los niños vienen con diferentes costumbres, creencias, policultural, situaciones con diferentes manías, entonces, el maestro tiene que trabajar también esa parte. Insisto no es fácil ser maestro y más en estos niveles.

Entonces vemos, que gran parte de la complejidad de la docencia se enmarca en su práctica cotidiana, en donde está el profesor tratando con distintos sujetos que cargan con diferentes circunstancias y, por ende, tiene que establecer un vínculo que promueva un trabajo cotidiano que no solo se limite a las transmisiones de ciertos contenidos, si no que en lo “invisible” se están aprendiendo formas de convivencia, de ser y relacionarse. Las maestras han adquirido aprendizajes en la docencia a lo largo de su actividad que han hecho modificar sus prácticas, siempre atravesadas por la espacialidad en donde se desarrollan. En este sentido, a partir de este quehacer diario han generado distintos estilos o estrategias para desenvolverse como maestras de la manera que ellas consideran más adecuada y que está en cuestión, en disputa o en movimiento con las tensiones y diálogos que se dan en el propio espacio escolar.

Una vez que los hilos estructurantes y transversales del telar están lo suficientemente tensos para darle vida al tejido, comienzan los dibujos e hilos de colores que dotan de figuras a la trama, dándole vida y sentido al telar. Estos podríamos pensarlos como las escuelas que, con su andar, sus hilos de colores atraviesan de lado a lado la urdimbre formando una unidad que se diferencia de unas de otras pero que en su conjunto son el motivo del tejido. Sus distintas figuras y colores se deben a la diversidad en tiempo y espacio. En este aspecto, las escuelas nos muestran distintas tramas que se pueden realizar en el telar y que al final son las que consolidan a este último, como una expresión concreta, que condiciona una parte del ejercicio docente, por lo que son la instancia directa que normatiza el entretrejer de las hebras, los docentes. Sin embargo, gracias al entramado que realizan los docentes y los otros actores educativos, es que los hilos adquieren la fuerza y los colores que definen a las figuras del telar.



## Capítulo IV. Ser maestra, entramado de prácticas, figuras del telar

Para entender a los sujetos en tanto sus creencias, valores, sentidos y prácticas, considero importante no olvidar que el sujeto se ubica en una espacialidad de la que forma parte y que lo contextualiza social y culturalmente. Recordemos que el espacio<sup>18</sup> media las relaciones sociales, pero no es una intervención que solo delimita físicamente, sino que a su vez ejerce una fuerza tanto objetiva como subjetiva porque enlaza y entrelaza las prácticas, las coordina o articula precisamente al reunir las, o al separarlas. De ahí que la espacialidad sea considerada tanto “efecto y causa” como “razón” (Lefebvre, 2013) porque, así como la cultura “organiza los sentidos” y le da coherencia a la vida de los sujetos, de la misma forma ocurre con la espacialidad. Se puede decir que el sujeto es “atravesado” por diversas dimensiones espaciales, culturales y sociales. En otras palabras, los sujetos se encuentran inmersos y constituidos por un *entramado* de significaciones y prácticas que emanan de la espacialidad, la cultura y el contexto social (Lefebvre, 2013; Giménez, 2007; Geertz, 2003; Berger y Luckmann, 2001).

Entre los sujetos y su espacialidad existe una relación de ida y vuelta, dialéctica: ya que es a través de las acciones de los sujetos que se constituye y concretiza su espacialidad, pero, al conformar la espacialidad se crean también las condiciones materiales y, a su vez, simbólicas, en las que los sujetos actúan y se desenvuelven, interactúan y se relacionan, es decir se constituyen como sujetos, siempre en una situación de interrelación y sociabilidad. La magnitud de esta espacialidad puede pensarse como una espiral, desde los ámbitos de las comunidades locales, hasta la sociedad en su conjunto. En suma el sujeto se constituye en una trama de relaciones multiescalares, como si fuera un nodo en la trama del espacio-tiempo de la sociedad.

Los sentidos y significados, como explica Taylor (1987: 53):

---

<sup>18</sup> Se entiende al espacio desde la teoría de la “producción del espacio” que plantea que socialmente se configura una espacialidad al transformar la naturaleza, que es tanto material como simbólica. Este ordenamiento de lo natural condiciona en gran medida las prácticas sociales, más no las determina en su totalidad (Lefebvre, 2013).

...no están sólo en la mente de los actores, sino ahí afuera en las prácticas mismas, prácticas que no se pueden concebir como un conjunto de acciones simbólicas individuales, sino que son esencialmente modos de [relacionarse socialmente] (en Cole, 2003: 131).

De acuerdo con Taylor (1987) y Geertz (2003), en el conjunto de las prácticas de los sujetos se encuentra la acción simbólica, los significados y normas que cohesionan una identidad o comunicación. El hacer de los sujetos devela los significados que encierra una actividad social; es una representación por medio de la cual se expresa una forma de entender y construir una realidad, entendida esta última “como una cualidad independiente de nuestra propia voluntad (Berger y Luckmann, 2001: 13)”. “Una vez que la conducta humana es vista como acción simbólica” esta acción puede ir desde “la fonación en el habla, el color en la pintura, las líneas en la escritura o el sonido en la música”; o en este caso, si se piensa la práctica de los docentes: puede ir desde la forma de dar una clase, de enseñar, de actuar en el aula, de relacionarse con los alumnos, los otros docentes y la dirección, etc.; todo esto y lo anterior “significa algo” del gran entramado del que es parte (Geertz, 2003: 24). En la medida que dichas conductas son representativas para los sujetos es que podemos identificarlas como acciones simbólicas que nos están mostrando formas de significar las prácticas, en este caso la docencia, y que nos muestran maneras de comprender la realidad.

Otra forma que me parece muy ilustrativa para imaginar o esquematizar las relaciones de los sujetos con la espacialidad y la cultura es la metáfora de Birdwhistell:

Les diré en lo que me gusta pensar: a veces me gusta pensar en una cuerda. Las fibras que la constituyen son discontinuas; cuando se las enrosca juntas, no se las hace continuas, [sino que] se hace continuo el hilo...aunque puede parecer en un hilo como si cada una de esas partículas fueran de un extremo a otro, no ocurre así (Birdwhistell en McDermott, 1980: 14-15 en Cole, 2003: 129).

Siguiendo con la metáfora, se puede imaginar a los sujetos como fibras que se encuentran “hilados” como un continuo en la espacialidad, en donde los sujetos con su cotidianeidad producen la historia y la geografía, de tal suerte, que con sus prácticas se reconstruyen en el tiempo y el espacio. La espacialidad y la cultura emanan de la “hilación” de los mismos sujetos, es decir, de las fibras, las cuales mediante sus relaciones y acomodos conforman un entramado, un continuo, en dónde los sujetos son tanto singulares como

idénticos, pero que son posibles en la medida en que se organizan o se entrelazan. Esto da como resultado un “telar”, una sociedad, cultura, espacialidad, una forma de vida, un continuo si lo vemos en su amplia dimensión, es el conjunto denominado humanidad.

Cada fibra o hebra representa un individuo de la sociedad en donde mediante sus prácticas se encadenan unas con otras. En el entramado escolar, por ejemplo, las prácticas que realizan las maestras constituyen una dimensión que no puede pasar desapercibida al momento de investigar la docencia, ya que es en este plano donde se concretiza como acción simbólica. Con sus prácticas las maestras enseñan tanto contenidos de un programa como comportamientos, valores y actitudes más allá del objetivo de una asignatura; reflejan su posición teórica sobre la docencia y el conocimiento.

De acuerdo con Camarena (2006: 18)

Las prácticas no sólo son elementos que representan el desempeño, la función, el trabajo, etc., que realizan los académicos [las maestras] en un tiempo y espacio determinados, sino también son expresiones que se revisten de un sentido de identidad para los sujetos y que contienen estilos y sentidos de búsqueda que ordenan la práctica profesional y académica.

La práctica docente, en este sentido, como cualquier otra actividad se desdobra en diversas dimensiones, sin embargo, se circunscribe en una acción y un objetivo: el proceso enseñanza-aprendizaje. Las maestras realizan su práctica docente a partir de su subjetividad y objetividad, es decir, de su historia personal, motivaciones, recursos, significados de su labor, sus saberes, antecedentes de formación, experiencia, criterios pedagógicos, propósitos, planes de estudio y programas. En el proceso formativo (que puede ser continuo) se encuentran maestros, familiares, amigos, compañeros que jugaron o juegan un papel importante para los sujetos en el sentido de que influyeron o influyen en su acción y ser docente, ya sea mediante el ejemplo a seguir y/o los diálogos. A este proceso de formación se le suman los apoyos escolares, institucionales y sindicales (Tardif, 2004; Padilla y Espinoza, 2014).

El presente capítulo tiene como objetivo analizar la práctica docente de las dos maestras de Geografía en secundaria y de los modelos pedagógicos distintos, tomando en cuenta diferentes dimensiones o categorías, las cuales se particularizan conforme a cada

docente, de tal suerte que cada uno *le imprimen un estilo propio*<sup>19</sup>. Por ello considero, que estas dimensiones son moldeadas por la experiencia o la biografía de los sujetos, junto con la práctica cotidiana. En este capítulo con el objetivo de tener una caracterización de las prácticas de cada docente analizaré los siguientes aspectos: 1) la formación, 2) lo pedagógico, y 3) lo didáctico (Tardif, 2004; Padilla y Espinoza, 2014). Es importante no perder de vista que la práctica docente se constituye también en lo académico, aspecto que fue expuesto en el Capítulo II para no desarticularlo del análisis del currículo de Geografía en Educación Secundaria, pero que podría ser retomado en este capítulo como otra dimensión de la práctica docente.

#### **4.1. La formación: Elegir carrera, ser maestra, trabajo seguro.**

La elección de las maestras para elegir su profesión esta mediada por la espacialidad (como señale en el Capítulo III); dicha dimensión de la realidad permite aproximarnos al sujeto no solo considerando su singularidad sino partiendo de que el sujeto necesariamente se encuentra en articulación con un “todo” que lo constituye. Lo que quiero puntualizar es que para entender al sujeto es necesario desdoblarlo, deconstruirlo en sus distintas dimensiones y partir de la condición social del sujeto, en tanto somos seres sociales no se puede explicar al sujeto individualmente desligado.

Explícita e implícitamente, la espacialidad de la que emergen los sujetos influye en su toma de decisiones, en sus imaginarios y proyectos de vida, ya que los sujetos son influenciados por las relaciones sociales en las que se circunscriben como, por ejemplo, la familia, las amigas, los conocidos, los vecinos y las maestras, entre otras más; cada una de estas relaciones permea y construye objetiva y subjetivamente a los sujetos. Algunas relaciones sirven como referencias, muestran caminos ya recorridos que plantan en las mentes semillas que darán frutos, otras no tanto, pintan un panorama en el que uno de preferencia no quisiera encontrarse. Las referencias o experiencias de los sujetos dan estabilidad a los escuchas para recorrer sendas por la que se puede andar y transitar de forma segura. Detenerse a pensar sobre los motivos que empujaron a los sujetos para elegir su

---

<sup>19</sup> “...el [docente] edifica y esculpe su tarea en la medida que ejerce su desempeño en situaciones y propósitos de enseñanza. En todo ello imprime un estilo propio que redundará más tarde en el cumplimiento o incumplimiento de una meta orientada al aprendizaje y a la transformación social (Padilla y Espinoza, 2014).”

profesión, permite adentrarnos a las condiciones en las que se vieron implicados los sujetos. “Estas explicaciones surgen de las argumentaciones que enuncian los mismos sujetos, y en las que puntualizan marcos de referencia que definen algunas generalizaciones para la elección profesional (Camarena, 2006: 38)”;

por ejemplo, en la elección como docentes de Geografía en Educación Secundaria, encontramos primero que los sujetos desde sus estudios en media superior o desde antes tenían el objetivo de realizar una carrera, de tener una profesión y no necesariamente dedicarse a la docencia; segundo que hubo personas cercanas que los encaminaron en esta profesión; tercero que hubo una necesidad principal de encontrar trabajo y esta fue la que condicionó en gran medida su desempeño en dicha actividad. A continuación, profundizaré en estos tres puntos.

#### *4.1.1. Tener una carrera y trabajo*

Al preguntarles ¿cómo llegaron a ser maestras? Es interesante que las respuestas se construyen a partir de trayectorias no lineales, ni unidireccionales, sino como señaló un maestro, hay un juego entre lo buscado y lo azaroso, fortuito e incluso divino: “Como dicen en mi pueblo: por obra y gracia del espíritu santo... (Maestro, 130318)”. Esta frase nos da una idea, de que los sujetos no es que tengan definida la docencia de antemano, sino que conforme se va dando la vida de cada uno, la espacialidad y las experiencias construyen una identidad y modelan la actividad de los sujetos, de tal suerte, que la profesión como maestra aparece más o menos de forma sorpresiva e incluso inimaginable en la infancia de los sujetos, es decir, que a temprana edad las que hoy son maestras no tenían presente que se dedicarían a eso de por vida. Sin embargo, posteriormente, esta profesión emerge en el plano de los individuos como una posibilidad real que se empieza a concretizar en el último nivel de educación media superior. Al respecto, Itzel, maestra normalista, señalaba lo siguiente:

Tuve la fortuna de tener la orientación de una amiga de mi esposo, que ella era maestra, es maestra de primaria y estaba estudiando en la Normal Superior, cuando yo estaba terminando mi nivel medio superior. Finalmente, yo algo tenía muy claro desde que era pequeña: yo quería tener una carrera, yo quería estudiar una licenciatura, yo quería tener un trabajo y comprarme todo lo que yo quisiera. Tuve una buena orientación con esta amiga de mi esposo, en donde ella me habló de la Normal Superior, me dijo que hiciera mi examen, que cuando yo terminara la licenciatura tendría trabajo seguro y la verdad eso fue lo que más me motivó...



El punto clave fue eso, una profesión; es claro qué, todavía no, pero de que yo quería tener una carrera, una licenciatura, definitivo sí y afortunadamente, sí, conté con varias orientaciones vocacionales de diferentes personas, amigos, familiares. Otra cosa, que me dejó mucho muy claro era que uno de mis hermanos mayores estudió en la UNAM, ahorita es abogado...

Ser maestra, yo nunca me imaginé ser maestra; pero sus sueños de mis dos hermanas mayores eran ser maestras, de hecho, ellas dos hicieron su examen a la normal y no se quedaron, entonces fue así ... Yo lo pude lograr, echándole muchas ganas, estudiando y afortunadamente me quedé en la Normal Superior, que en este caso ya no era la Normal Básica para Primaria, sino ya era Normal Superior, que tenemos la libertad de trabajar en la Secundaria o a nivel Medio Superior (Itzel, 130318).

En este mismo orden de ideas, Itzel para explicar su elección se remonta a su juventud. En donde lo que la incentivó en primer lugar fue la obtención de una carrera, que le permitiera acceder a cierto nivel de ingresos. Todavía no se vislumbraba como maestra. Ella viene de un *contexto* social, en el que la obtención de una licenciatura aparece como un gran esfuerzo, con muchas dificultades. Ella relata que dos de sus hermanas, no lograron ingresar a la educación superior, sin embargo, en su familia hubo excepciones como su hermano que entró a la UNAM e incluso ella misma que con mucho esfuerzo pudo realizar el sueño que fue vetado para sus hermanas, ser maestra. Es significativo también el papel que desempeñó la amiga de su esposo. La amiga funge como su principal orientadora al plasmarle en su imaginario lo que es estudiar en la Normal Superior y asegurarle una oportunidad que no se encuentra en las demás instituciones de educación superior: "...que cuando yo terminara la licenciatura tendría trabajo seguro y la verdad eso fue lo que más me motivó..." En otras palabras, la elección de Itzel para definirse por ser maestra está mediada por la necesidad de tener un trabajo y tener la certeza de que al terminar los estudios ella ya contaría con una plaza. De tal modo que, por dichas circunstancias Itzel acabó siendo maestra y cumplió su meta de tener una carrera.

Sin embargo, las experiencias, las aspiraciones, los deseos y motivaciones son heterogéneos. En un contexto social que marca distintas desigualdades con el de Itzel, Citlalli narra la siguiente:

Eso es algo que yo jamás...creo que yo de niña jugaba a ser maestra pero ya después dije “¡uy! Yo nunca voy a ser maestra”, o sea férrea; pero ya ves que por cuestiones personales yo salí de casa y necesitaba trabajo...

[...]

...Te decía lo peor para mí era ser maestra, pero... yo entré a la Facultad [de Filosofía y Letras] a la carrera de Geografía, enamorada de la carrera, y yo ya necesitaba trabajar, entonces ¿en qué podía trabajar? Pues, la opción que te da la Facultad... no se ahora, pero antes al tercer semestre ya podías empezar a dar clases de Geografía; entonces [...] yo hice una solicitud en el Simón Bolívar [ escuela privada donde estudió] y empecé ahí como lo que le llaman tutora y a dar Geología como materia opcional; y ya después, un maestro de la Facultad dejó su trabajo en el Oxford y necesitaba quien lo sustituyera y pues ahí entré yo... y de ahí me quedé en la docencia. (Citlalli, 160318)

La maestra Citlalli nos cuenta cómo la posibilidad de ser docente no se encontraba en su imaginario, hasta que se vio en la necesidad de trabajar y la docencia representó una posibilidad accesible, dada su formación en la licenciatura de geografía. Durante sus estudios de carrera existía la posibilidad de obtener un certificado expedido por la Facultad de Filosofía y Letras que le avalaba como docente en Geografía; ella valiéndose de esta oportunidad empezó a laborar como maestra en una institución privada de la cual era exalumna y posteriormente, en otra escuela del mismo corte por recomendación de un profesor de la Facultad.

A diferencia de Itzel, Citlalli proviene de un contexto social en el que acceder a una carrera era algo común y más bien su elección de carrera se define a partir de un interés individual por una ciencia o campo de conocimiento. De igual forma que Itzel no se imaginaba ser docente hasta que por necesidad recurrió a la docencia. Estas dos historias parecen en muchos sentidos opuestas; la primera eligió la carrera de maestra para cumplir su sueño de tener una carrera, estudió en la Normal Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) la licenciatura de Educación Secundaria y se especializó en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Geografía, Historia y Civismo); la segunda, eligió la carrera de Geografía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), empezó a dar clases durante la licenciatura y al concluir la carrera continuó desenvolviéndose como docente. Sin embargo, ambas comparten que la docencia se presentó como una oportunidad de trabajo.

Las dos puntualizan que la docencia representó una salida laboral y que por ello terminaron siendo maestras. Las dos maestras nunca se imaginaron la docencia hasta que la misma vida por diferentes veredas las encaminó hacia esta profesión.

Aunque las dos ejerzan la misma profesión las concepciones que tienen sobre su práctica varía. Esto se debe en parte a su contexto, formación y espacio escolar, pese a que las dos maestras son de la misma materia y el mismo nivel, el espacio donde ejercen es diametralmente contrastante. Esto se debe en parte al camino formativo que eligieron; por lo general, quien estudia en la Normal termina siendo maestro de una escuela pública y, quien estudia una “profesión libre” ejerce docencia en una escuela particular; con algunos casos también en públicas (Sandoval, 2000). Lo cual representa dos caminos formativos distintos para llegar a ser maestro.

#### *4.1.2. Dos caminos para llegar a ser maestra*

En el primer capítulo hice un breve recorrido sobre cómo se consolidó la Educación Secundaria pública en México, las estrategias que se emplearon para construir al gremio docente y las problemáticas que se han presentado en torno a la Educación Secundaria y a la docencia. El desarrollo de la Educación Secundaria vino acompañado de una reestructuración del sistema educativo, en donde directamente la Secretaría de Educación Pública (SEP) tomó el timón de la educación para crear un sistema nacional, que respondiera a la urgencia de alfabetizar y formar laboralmente a la población; mientras que la Universidad Nacional de México (UNM) fue delegada a un papel centrado en la especialización y formación de profesionistas. Sin embargo, la docencia en Educación Secundaria ha estado compuesta por dos modelos de iniciación, tanto por los egresados de las escuelas normales de educación superior como por los de las distintas universidades además de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM antes UNM).

Por una parte, el primer modelo corresponde a los docentes provenientes de las escuelas normales. En este, los futuros docentes son formados, principalmente, en conocimientos pedagógicos y didácticos en torno al trabajo docente; los conocimientos académicos ocupan un lugar secundario. Como parte de la iniciación docente tienen prácticas medidas por un tutor (el docente a cargo del grupo) que los acerca al aula antes de egresar;

en estas adquieren experiencias y aprendizajes en conocimiento de adolescencia, manejo de grupo, técnicas de enseñanza, contenidos y materiales didácticos (Sandoval, 2009).

Por otra parte, encontramos un segundo modelo que corresponde a los profesores provenientes de otras escuelas de educación superior. Los cuales ingresan a la docencia sin un proceso de iniciación, su aprendizaje docente se da en la práctica directa frente a grupo. Estos de forma autónoma desarrollan su aprendizaje docente y es con el tiempo en aula, la experiencia y algunos cursos de actualización, que adquieren los conocimientos pedagógicos y didácticos (Sandoval, 2009).

En este sentido, existe un conflicto entre la docencia y lo académico. Al normalista se le considera mejor preparado pedagógicamente pero deficiente disciplinalmente, y viceversa, se piensa que el “universitario” es mejor académicamente pero débil en pedagogía y didáctica. Si analizamos las distintas finalidades de cada institución formativa y sus procesos históricos, tiene sentido tal dicotomía porque mientras una se especializó en preparar docentes, la otra, se enfocó en preparar profesionistas. Sin embargo, para Sandoval (2009: 187) esta dicotomía es más discursiva, en la docencia no prepondera una formación sobre otra.

La historia institucional que fue marcando diferencias de estereotipos entre las normales y los establecimientos universitarios, se reedita en las escuelas secundarias, al menos a nivel discurso [...] No obstante, en el trabajo cotidiano, no parece que en las diferentes formas de asumir la docencia, la formación de origen tenga un peso preponderante. (Sandoval, 2009: 187)

Otro aspecto importante que revisaré en el siguiente apartado es el ingreso a las escuelas y las condiciones que se le presentan al docente, las cuales como vimos en el capítulo anterior median sus prácticas.

#### *4.1.3. El ingreso al centro de trabajo, la escuela*

El ingreso a las escuelas se presenta totalmente diferente dependiendo la formación de la que proceda el maestro; sin embargo, para los dos casos significa su centro de trabajo y esta condición laboral media sus prácticas. Para los maestros normalistas, antes de la Reforma

Educativa 2013, al egresar se les asignaba una plaza en una escuela en donde podían desempeñarse como docentes. Recordemos que al preguntarle a la maestra Itzel sobre cómo se decidió a ser maestra, uno de los puntos medulares fue que al egresar iba a tener trabajo seguro y, posteriormente, me aclara cómo acabó dando clases de Geografía.

¿Cómo llegué a la clase de Geografía? Porque cuando a mí me contrató la SEP, esa oferta me tenía. O sea, yo de acuerdo a mi preparación podía dar clases en Formación Cívica y Ética, Historia o Geografía. Y pues cuando yo fui [a ver la oferta laboral de la SEP había para esta Secundaria] 24 horas en geografía, “¿pues en dónde queda?” [pregunté] “No pues, en tal lado” [entonces acepté] “Adelante”. Ahora si qué fue por el momento de contratación y la necesidad que había en ese momento de la escuela, porque cuando yo egresé ya las escuelas volvieron a modificar, ya no eran por áreas, sino por asignaturas otra vez.

...

Pues sí ¿no? O sea, no hay otra elección y la escuela me quedaba cerca de donde vivía con mis papás. Así que, pues finalmente, perdón, las opciones que nos dan a elegir, pues vamos a agarrar las que más nos convengan, en todos los aspectos. (Itzel,130318)

Itzel al concluir sus estudios tuvo asegurado un lugar en una escuela para ejercer su profesión; su elección tanto de escuela como de disciplina se dio a partir de la oferta de la SEP. En este sentido, Itzel aceptó lo que más le convenía, como la oportunidad de tener una plaza de 24 horas como maestra de Geografía porque había disponibilidad para esa materia, pero de igual forma, ella considera que está capacitada para enseñar Historia o Formación Cívica y Ética. Desde entonces, Itzel solo ha dado clases en esa escuela y no ha tenido que buscar otras alternativas.

A diferencia de Itzel, Citlalli ha transitado por más escuelas y todas han sido particulares; esto se debe a que anteriormente para ser contratado en una escuela pública existían tres vías: la primera, la asignación de plaza inicial, mediante la cual solo los normalistas eran contratados como ocurrió con la maestra Itzel; la segunda, por selección libre, donde los profesionistas libres (“universitarios”) directamente solicitaban su contratación en una escuela, y luego, dependía de la disponibilidad y aceptación de la dirección; y la tercera, ser propuesto por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. En este aspecto, los egresados de las universidades para ser contratados debían

tener buenas recomendaciones, más que cumplir con una evaluación o selección (Sandoval, 2009).

Las recomendaciones de igual forma operan en la educación privada para acceder a ser docente. En el caso de Citlalli, ella llegó a las escuelas porque alguien la introdujo, ya sea porque la recomendaban y/o le avisaban de las vacantes. Sin embargo, su permanencia en las escuelas ha sido variada y ha tenido que estar mínimamente en dos escuelas a la vez. Además de enfrentarse a distintos modelos educativos que en la mayoría de los casos fueron su motivo para buscar otras opciones.

Estuve en el Oxford [su segunda escuela, por recomendación de un maestro de la universidad], después estuve, bueno ahí ya nacieron mis hijas. Estuve en la Escuela Mundial del Turismo hasta en la UIC [Universidad Intercontinental] Ya después estuve muchos años en el Albert Einstein en Coapa; del Albert Einstein me pasé aquí, al IE [Instituto Escuela] afortunadamente y estando aquí como sabes las horas de Geografía disminuyeron, entonces si un geógrafo, si se dedica a esto, tiene que tener más escuelas y es ¡horrible! Entonces, estuve trabajando aquí y en la British School que está en Insurgentes frente al Arroyo ¡horrible! ¡nefasto! Y ya después afortunadamente me cambié al O'Farril [donde] he estado los últimos doce años y aquí. En el O'Farril y el IE. (Citlalli, 160318)

Citlalli constata la necesidad de dar clases en más de una escuela para tener un salario que satisfaga sus necesidades familiares. Igualmente menciona, los choques que ha tenido con distintas escuelas por no hallarse con sus modelos. Narra que ha tenido que pasar por seis escuelas hasta encontrar el sitio donde se siente cómoda ejerciendo. En este proceso de selección de escuela, tuvo una experiencia en particular desconcertante que la obligó a buscar otra escuela.

Porque yo, como todos los Geógrafos, doy aquí y doy acá [se ríe]. Porque nunca he tenido problemas y los problemas que hay te haces “guey” y vámonos. En una escuela sí estuvo mal, te voy a platicar algo que no vas a [creer] que yo no entendí, de la otra escuela me despidieron, una escuela donde la psicóloga me calificó con diez porque sentían los chavos que no estaban en la clase “¿por qué me voy?” Me dice “[Citlalli] es que pareces una sombra” Porque no conviví, porque no iba a las fiestas o a los convivios, entonces, “eres una sombra, no convives”

...

Así dijo la directora “además nunca has tenido algún problema con algún padre”, no entendí. Se me grabó todo. [...] ¿Si hay problemitas? si hay problemas te vas. Yo no convivo mucho, de por sí mi forma [de ser] es que no convivo, porque aquí estoy dos horas o tres y me iba al otro trabajo ¿A qué horas convivo? De todos modos, aquí puede haber problemitas, pus sí pero yo llego y me voy rápido, así me la he pasado. (Citlalli, 160318)

Por lo que cuenta Citlalli, en su condición de maestra del sector privado, no tiene derechos laborales que aseguren su permanencia en un lugar y puede ser despedida por la dirección en cualquier momento. De la experiencia que narra, llama la atención como su despido se debió más bien a apreciaciones del director que por su desempeño en el aula. En este sentido, aunque las dos maestras tienen ciertas diferencias con la dirección (ver Capítulo III), en el caso de Citlalli siempre está en juego su permanencia. Tan es así, que su andar por las distintas escuelas ha estado condicionado por esta situación, hasta que encontró dos escuelas donde pudo ejercer en mejores condiciones, pero siempre con la necesidad de impartir en más de una escuela. En cambio, Itzel no ha tenido la necesidad de buscar otra escuela, ella está conforme en el lugar donde está a pesar de ciertas fricciones que pueda tener con la dirección, no corre el riesgo de perder su plaza, aunque no estén satisfechos con su desempeño.

#### **4.2. Lo pedagógico: Ser maestra de Geografía, dos concepciones diferentes.**

Paulo Freire (1970) junto con otros autores (Echeverría, 2010; Lomnitz, 2011; Lefebvre, 1999, Sánchez, 1997) señalan que los seres humanos somos “seres inconclusos y conscientes de nuestra inconclusión (p.32)”, es decir, que a diferencia de las demás especies tenemos una capacidad natural de agencia del contexto que nos rodea, una cualidad de imaginar y transformar la naturaleza conforme a lo que representamos en nuestras mentes. Esta capacidad constitutiva del ser humano posibilita tomar las riendas de nuestra existencia. La educación, en este sentido, es una pieza clave para construir distintas formas de reproducirnos socialmente, porque tiene la cualidad de transformar en gran medida las relaciones sociales.

Es importante enfatizar que, en la actualidad, en un mundo globalizado, algunos organismos supranacionales de carácter económico-político como son el Banco Mundial

(BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) mediante “recomendaciones” intervienen en las políticas educativas de los países (Torres, 2012). Para estas organizaciones la educación es vista desde la visión empresarial como un capital humano:

Este modelo de formación es acorde con los requerimientos de la economía globalizada, con la flexibilidad requerida en los procesos de trabajo tanto para el obrero como para la empresa, lo que permite la adquisición y desarrollo de competencias cognoscitivas de base, de comportamiento profesional y técnicas específicas. Las competencias cognoscitivas de base comprenden la lectura, la escritura, el lenguaje y la lógica aritmética. Las competencias de comportamiento profesional requerido incluyen aptitudes y valores asociados al desempeño profesional requerido, mientras que las competencias técnicas específicas se refieren a los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias en el campo especializado. (Barrón, 2014: 27)

Es decir, este sistema educativo se diseña para que se adapte a las necesidades de la organización del trabajo y, por ende, a los cambios tecnológicos. Este modelo promueve que las escuelas operen como instrumentos para llevar dicho currículum de corte economicista basado en las competencias. Principalmente, se fomenta la competencia del autoaprendizaje orientada a las necesidades empresariales (Barrón, 2014).

Sin embargo, la educación no es neutral. Su orientación se juega en un plano de lo político en dónde obligatoriamente los docentes, aunque no lo quieran o no lo hagan explícitamente, están insertos en una toma de postura que responde a la pregunta ¿Para qué enseñan?

Freire (1970) y Rancière (2018) consideraban que lo pedagógico tenía dos caminos: 1) la educación bancaria/ embrutecer y, 2) la educación liberadora/ emancipar. La primera, se centra en la transmisión tautológica del conocimiento y valores por medio de la repetición mecánica y la discriminación a los alumnos, al no considerarlos sujetos con la misma capacidad de inteligencia: “De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita (Freire, 1970 :72).” El profesor en esta posición establece una relación de superioridad y dominación con el alumno, al ser este el único poseedor de la “verdad”. “En este caso, el aprendiz funciona



mucho más como paciente de la transferencia del objeto o del contenido que como sujeto crítico, epistemológicamente curioso, que construye el conocimiento del objeto o participa de su construcción (Freire, 1970 :67-68).”

En cambio, el docente que se asume dentro de la educación liberadora o emancipatoria no puede realizar las mismas prácticas que su antagónico, el educador bancario o embrutecedor. No debe ver a los alumnos como seres vacíos, objetos que requieren ser llenados por su sabiduría, sino como sujetos pensantes, activos y responsables que, en la medida de lo posible, juntos pueden construir ese mundo mejor que la inmensa mayoría imagina y sueña; pero lo que hace falta es organización para hacerlo realidad. “Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en... [la humanidad]. Creencia en su poder creador (Freire, 1970: 55)

De estos dos puntos medulares en la educación, se desprende el “para qué” de la docencia (que empezamos a revisar en el Capítulo II); es en este plano de lo concreto que la educación como teoría cobra vida y se define el sentido de la docencia ¿qué clase de personas buscamos moldear? Por lo tanto, los docentes juegan un papel fundamental en la reproducción de las relaciones sociales y en los imaginarios de los alumnos, en la constitución de los sujetos dentro de la sociedad, porque de acuerdo a cómo se desenvuelvan en su práctica, reproducirán una educación que potencialice al ser o que lo ate. En este sentido, al preguntarles a las maestras sobre esta dimensión, señalan que se encuentran en una encrucijada que les hace cuestionarse sobre su función como docentes.

#### *4.2.1. Mientras uno o dos me cumplan, algo están aprendiendo*

La maestra Itzel menciona toda una serie de situaciones “extraescolares” como conflictos entre alumnos que le hacen cuestionarse y que exclama “bueno ¿qué onda? ¿no? ¿a qué vienen a la escuela los chicos? Yo creo que a socializar y a no estar en su casa (130318)”. A esto se le suma lo que le piden las autoridades, por ejemplo, con el Nuevo Modelo Educativo (2017a), en donde ella pregunta “¿En qué momento vamos a aterrizar en el aprendizaje?” y responde para sí “Nunca, nunca. Ah, pero aparte nos exigen saber qué estamos haciendo... y

en el tema en qué te quedaste...que van de los temas, contenidos... [ hace voz tercera] Y digo perdónenme se atreven a decirme ¿y cómo te das cuenta qué el alumno aprendió? (130318)”. En este sentido, Itzel cuenta que se encuentra en un cuestionamiento sobre su práctica porque, por una parte, para ella las nuevas generaciones están en los salones sin el objetivo o interés mínimo de aprender; por otra parte, siente que las autoridades la presionan sobre los aprendizajes de los niños y el programa de estudio le pide cosas que le parecen inadecuadas que la desvían de la enseñanza de lo que ella considera geográfico (ver Capítulo II).

Ella hace un balance sobre la educación en general, a partir de su docencia y vivencia como alumna:

Bueno, ya lo sabemos, lo que pasa finalmente, nosotros como país, pues, lo que menos quieren las potencias mundiales es que sigan, sigan estudiando los mexicanos, lo único que quieren es eso, que sea mano de obra barata, que nada más concluyan su nivel medio superior y hasta ahí. Y finalmente, (bueno, eso lo hemos sabido toda la vida) quienes...yo siempre se los he dicho a mis alumnos y al menos yo lo viví en carne propia, quien quiere estudiar, va a estudiar; quien quiere superarse, va a depender de cada uno de las personas, no de mamá no de papá, no de la escuela, no de nada, es de uno [hace énfasis] finalmente; y quien no, [aunque] esté en la mejor escuela, tenga todas las facilidades económicas, emocionales, habidas y por haber, si no lo quiere hacer, no lo va hacer.

Finalmente, o sea, para mí, si fue mucho muy importante lo que yo tuve a mi alrededor, la motivación y el impulso que toda la vida me dio mi mamá; así como “tú puedes, y tú puedes” [golpea con el puño la mesa] porque finalmente, durante todo nuestro desarrollo escolar, pues hemos tenido problemas de todo tipo. O sea, finalmente, lo que les pasa a los alumnos, no es nuevo, porque finalmente todos en su momento, lo hemos tenido de diferentes maneras y en diferente magnitud, pero lo hemos tenido; pero habemos personas que hemos tenido la fortuna de contar con personas que nos han motivado, que nos han apoyado, que nos han ayudado a seguir adelante. (Itzel, 130318)

El primer párrafo del balance que hace Itzel se enmarca en el modelo educativo basado en competencias que mencioné anteriormente, ya que Itzel nos habla de cómo la educación está siendo orientada para la organización del trabajo y particularmente, a una división internacional del trabajo en la que México se encarga de generar una mano de obra más o menos calificada. Se podría decir que este primer plano opera a nivel escolar, a

diferencia de un segundo plano, del que hace mención Itzel, el cual se sitúa en un nivel más personal y propiamente de la espacialidad del que emergen los sujetos, en este caso los alumnos. Así como se vio en el subtema anterior, para Itzel es sumamente importante la motivación e impulso de personas cercanas que condicionan en gran medida el éxito de los alumnos para salir adelante. En este sentido, llama la atención que dentro de estas personas que motivan no aparecen las maestras, en ningún momento las mencionó; esto de cierta forma, nos habla de la implicación en la que se encuentra Itzel como profesora y de su experiencia como alumna, ya que, a partir de su experiencia como alumna, ella se posiciona como docente. De alguna forma, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Itzel delega gran parte de la responsabilidad a los alumnos y parece contradictoria su opinión referente al apoyo de las personas cercanas, por que señala que “quien quiere estudiar, va a estudiar; quien quiere superarse, va a depender de cada uno de las personas, no de mamá no de papá, no de la escuela, no de nada, es de uno”; pero por otra parte, en su proceso formativo (del que hable al principio) nos hace mención del fuerte apoyo que recibió de su madre, sin el cual, posiblemente, hubiera sido muy difícil que llegara a ser maestra.

Más adelante, Itzel continúa:

Es muy complicado lo que nos piden, o sea...volvemos, una cosa es el papel, yo voy a hacer hoy esto y mis resultados deben ser estos, no es cierto, o a lo mejor sí, en uno o dos, finalmente es ahí luego donde nos basamos, igual yo lo he hecho, mientras uno o dos me cumplan, algo están aprendiendo, algo están aprendiendo; y se dio cuenta usted ahorita y todos los días, “buenos días, guardamos alimentos”, o sea, ¿por qué no lo han aprendido? Y quiere que le diga cuál es la clave: disciplina, y nosotros no se la podemos aplicar a los alumnos y en este modelo educativo menos, joven, es como paciencia, paciencia, paciencia, paciencia. (Itzel, 130318)

Como señalé arriba, Itzel se encuentra en una encrucijada, por una parte, reconoce que no logra cumplir con sus objetivos, pero por otra, se conforma y justifica su desempeño en la medida en que no puede enseñar como ella preferiría. En este sentido, su práctica se basaba en un diálogo unidireccional, en el que solo algunos alumnos se reconocían y seguían al pie de la letra las indicaciones. Las clases consistían en las sesiones programadas en el libro de texto, se realizaban los ejercicios de este, se leían en voz alta y subrayaban; posteriormente, ella pasaba a los lugares a firmar o ellos iban a su escritorio y ella recuperaba

los contenidos del libro mediante preguntas generales que contestaban alzando la mano; de igual manera, les pedía que ejemplificaran ciertos contenidos partiendo de sus conocimientos. De este modo, se observa que su papel como docente giraba en torno a la transmisión de los contenidos del libro de texto y la enseñanza de “cómo comportarse”. Es decir, además de los contenidos vistos en clase, la maestra prestaba importancia al comportamiento de los alumnos respecto a ella, por ejemplo, que al entrar se pusieran de pie, estuvieran en sus respectivos lugares y le hablaran de usted.

En este sentido, el “para qué” de Itzel tiene como objetivo general enseñarles los contenidos que establece el libro de texto y una disciplina escolar-conductual (tomar apuntes, realizar las actividades que se proponen en clase, seguir las indicaciones, respetar a sus compañeros y ser obedientes). Este último punto, para Itzel no es tan evidente, porque lo que ella recupera de su labor docente es principalmente lo siguiente:

No dejar a un lado su escritura, sus lecturas, su ortografía, seguirles transmitiendo ese compromiso que tenemos como mexicanos, como seres humanos...y sobre todo en darme cuenta, que los resultados no los voy a ver ahorita, sino los voy a ver después, en donde, tenemos la fortuna de ya tener a muchos profesionistas como exalumnos, que igual nos vienen, así como “maestra, ya soy...” [hace énfasis] vienen a compartir con nosotros sus profesiones, sus logros, es más hasta muchos ya de ellos “maestra, soy abogado, soy odontólogo, soy veterinario, soy ... “ y dices que padre, porque finalmente, eso a mí me queda muy claro, que yo soy formadora de las futuras generaciones, en poca o en gran medida, eso ya no depende de mí, sino depende de cada alumno; pero en definitiva, somos unas piezas importantes para nuestros alumnos y pues finalmente, eso es lo que yo intento hacer año con año. (130318)

En la reflexión de Itzel resalta la disociación que establece entre la enseñanza y el aprendizaje al asegurar que los resultados de su enseñanza no son visibles durante la estancia de los alumnos en la secundaria, sino hasta después como profesionistas. En este aspecto, pareciera que justifica su práctica en una ambigüedad sobre lo que puede lograr y su quehacer pedagógico, de nuevo reitera que depende de cada alumno salir adelante. Aunque, esta vez sí señala que los docentes juegan un papel importante como formadores, pero por lo que argumenta se entiende formación en términos de disciplina escolar-conductual desde la educación bancaria (Freire, 1970), se olvida la parte motivacional que ella consideraba muy

importante para el desarrollo académico de los alumnos, como para ella lo fue en su momento.

El papel de Itzel o su función docente en el entramado escolar, como se observa arriba y en su práctica, se remite a tareas muy concretas propias de la educación bancaria. En esta dimensión, ella reproduce ciertas prácticas como transmitir contenidos con poca realimentación y se centra (consciente e inconscientemente) en enseñar relaciones sociales verticales docente-alumno (autoridad-subordinados). Esto es de forma consciente cuando les pide que se paren cuando entra y que le hablen de usted; inconsciente cuando ocurre algo fuera de lo “normal” (entre comillas porque pareciera que todos estaban muy familiarizados con la dinámica): Durante las observaciones a la práctica de la maestra Itzel sucedió que un alumno estaba molestando a sus compañeros con una pistola de juguete. La maestra se dio cuenta, le decomisó el juguete y lo mandó a “Orientación” escoltado por uno de sus compañeros, para que este último se asegurara de que llegara a su destino y le contará a la orientadora lo que había sucedido. Cuando salieron, otros niños le contaron a la maestra que tenía otra pistola y balas; la maestra le pidió a una alumna que llevara la mochila del alumno a “Orientación”. En todo este proceso, la maestra dio indicaciones, más allá de estas no se involucró, pero sí involucró a los alumnos, en este papel de “custodio-delincuente” cuando lo escoltaron. Los alumnos parecían familiarizados con la dinámica de “custodiar” al “alumno-delincuente” y respondieron de forma automática a las órdenes de la maestra. En este suceso cabe preguntarse si la maestra hizo a un lado su papel docente y no se dio cuenta de que les estaba enseñando una forma de “solucionar un problema” o fue una forma intencionada de enseñar una disciplina, ya no escolar sino social.

De este modo, se puede señalar que Itzel remite su acción pedagógica sólo a la impartición de un contenido y delega, en gran medida, a los alumnos la capacidad de aprendizaje, de ahí que no se preocupó por generar otros mecanismos que incorporen a los que no la siguen en la clase. De cierta manera, ella justifica su didáctica a partir de su experiencia como alumna y no considera la posibilidad de replantear su ejercicio docente.

#### 4.2.2. *No me gusta ser el típico maestro e hice a un lado eso.*

De igual forma, pero en diferente espacialidad, la maestra Citlalli se encuentra en una encrucijada. Ella narra que al inicio como docente tuvo que sortear una primera situación, que la llevo a cuestionarse sobre su papel como docente:

...cuando uno empieza a dar clases Huitzi, empiezas como el maestro [dictatorial] ¿no? ese miedo de que te vayan a ganar los chicos, porque empiezas como que... como si fueran el enemigo; yo lo primero que hice, esto no me gusta, no me gusta ser el típico maestro e hice un lado eso, me comporté como yo soy y entonces ahí me fue mucho mejor con los alumnos. Yo he visto que muchos somos ego, o sea, de veras, llegamos al aula [exclama] “tengo que demostrar que ¡yo sé!” Y eso nadie nos lo quita, de veras es difícil Huitzi, pero cuando te quitas eso, como que es un alivio y todo fluye mejor, entonces, para mi te digo quitarme esa máscara de maestro me sirvió mucho y entablar una relación que aquí te lo permiten [se refiere a la escuela].

Bueno yo entable esa relación como en el IE en todas las escuelas, y recuerdo que una vez, hace muchos años en el Liceo Albert Einstein, pues, llegaba la psicóloga y se metía con los niños y te ¡clasificaba! ¿no? Y un día se quejaron de los niños y a mí me sacaron [del salón] “¿a ver qué pasa, no?” ¡me asombré Huitzi! De veras, porque dijeron “oye [Citlalli] ¿qué les hiciste? Los niños te calificaron con diez y eso es muy difícil” y la psicóloga me dice “sabes qué [Citlalli] lo que ellos me dijeron es que cuando tu entras no se sienten en un salón de clases, no se sienten que vayan a dar clases” y de hecho lo que yo hago mucho con los chicos es platicar y si no cumplo con el programa ¡no me importa! Porque platicando con ellos todas sus dudas vas avanzando lo quieras o no. A veces los chavos dicen hoy vamos a platicar de esto para... según ellos para perder clases ¡no pierdes clases! Porque les das la vuelta y de todo se aprende, tanto ellos como uno.

Entonces, te digo en ese aspecto me ha dejado muy satisfecha, muy contenta, para mí es una alegría venir y compartir con los chavos esa relación de vida, y también transmitir ese poquito de conocimiento...para mi Huitzi la Geografía es indispensable, pero pues ya no, ya no se está dando... (Citlalli, 160318)

Citlalli en estas líneas pone en primer plano su relación con los alumnos, es decir, señala que no le gustaba establecer un diálogo unidireccional, “el maestro dictatorial”, por lo que buscó construir un diálogo multidireccional cruzando las inquietudes de los alumnos con la impartición de la materia, aunque esto irrumpiera la secuencia de los temas establecidos

en el programa. Es en este sentido, que Citlalli habla de “quitarse la máscara de maestro” porque por lo general para ella, muchos docentes son autoritarios en su relación con los alumnos al no permitir que se construya un diálogo y establecer que sólo uno tiene la verdad. Durante las clases, me tocó observar cómo algunos alumnos sacaban temas que no venían en relación con el tema de la clase, para destantearla. Ella los escuchaba y volvían al tema de la clase, la maestra consideraba que “cuando haces la carrera de Geografía tienes muchos elementos para dar una buena clase”, por lo que ella se sentía con conocimientos bastos para retomar los comentarios de los alumnos y vincularlos con la materia. En este sentido, ella se posiciona frente a sus alumnos como experta en la disciplina en la que se desempeña como docente, por ende, no le preocupa no seguir el programa, no utilizar el libro de texto y considera que las dudas de los alumnos, vertidas en clase, las puede relacionar con la materia, por lo que está abierta a la participación constante de los alumnos aunque hagan preguntas “para perder la clase”. Sin embargo, como ella sostiene a veces tiene que “pegar unos buenos gritos” para recordar su jerarquía a los alumnos. También mantener la organización de la clase es uno de los puntos que recupera de su docencia, aunque luego se le acabe el tiempo.

En cuanto a la técnica, me di cuenta que lo primordial es preparar tu clase y ordenarla; tener una introducción, un desarrollo y un cierre que a veces no se dan, porque a mí se me va el santo al cielo....

Llama la atención el fuerte vínculo que establece la maestra con sus alumnos; le hablan de tú, la abrazan, la saludan afectuosamente por los pasillos. Ella de forma cariñosa y de juego, les habla coloquialmente “chavos”, cuando pasa por sus lugares a algunos le da unas palmaditas, hace exclamaciones para que se comporten a tono de juego “qué demonios”, “aguas, si abren el pico”, “ay, hijo se su madre”, “si te va bien te vas al calabozo sino a la dirección”. Sin embargo, señala que esta situación ha cambiado, al igual que Itzel, Citlalli piensa que el contexto de los alumnos condiciona en gran medida el proceso de enseñanza-aprendizaje porque ya no está logrando establecer la comunicación que ella quisiera, a veces hay malentendidos y hay problemas con los papás.

Entonces, debes de tener ese criterio y esa flexibilidad de cuando apapachar un poquito y cuando jalar bastante. Ahora tenemos la mala experiencia de los padres que son sobre protectores, pero... a lo tonto. En verdad, los chicos están perdiendo el sentido del humor que

antes sí era... había muy buen sentido de respeto, del sentido del humor con respecto y era una relación perfecta y ahora ya no se ha dado. Yo te comenté que en otros colegios tenías que tener una distancia de un metro y medio con cada alumno, pues eso nos está dando en la torre como sociedad, una sociedad muy desconfiada; el maestro ya no es la persona respetada de antes, perdió todo ese respeto y ahora todo mundo tiene derecho a meterse y criticar tus clases a través de los chicos. Entonces, sí ya llega a ser incómodo, tienes que andarte con pinzas, esa es una cosa muy incómoda.

En este sentido, Citlalli presenta una nueva encrucijada que antes había resuelto dando sus clases con su “forma de ser”, esto la ha obligado a cambiar su práctica para no tener problemas con algún padre. Cuando un alumno genera algún conflicto grave, se busca primero que el maestro hable con el alumno, en caso de no llegar a acuerdos. La directora habla con el alumno y la presencia del docente, y en caso de ser necesario, concerta una cita entre la directora, los padres y el alumno, si se requiere también participa la maestra. Para Citlalli la enseñanza se compone de la dimensión académica (desde su “qué” de la Geografía, ver Capítulo II) y social, en esta última, considera muy importante la relación que establece con los alumnos, en este aspecto la educación de Citlalli pudiera ser liberadora porque les da voz a los alumnos, los hace sujetos de su formación (Freire, 1970). Sin embargo, esto se da en gran medida por el carácter de la escuela, que como señalé en el Capítulo III tiene un modelo educativo diferente. Habría que preguntarse si Citlalli podría llevar a cabo esta formación en otra espacialidad, seguramente no y como constató ella, anteriormente tuvo problemas en otras escuelas privadas por su manera de relacionarse con los alumnos, que la llevaron a cambiar de espacio.

El camino que recorrió cada maestra para llegar a la docencia se ve reflejado de alguna manera en su práctica y en la orientación que le imprimen a esta. Por una parte, la maestra normalista fue formada específicamente para ser docente en enseñanza de Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética en Secundaria. Se puede decir que su experiencia: primero como alumna, que le permitió conocer el otro lado de la moneda y establecer ciertos referentes en torno al papel del docente y cómo ser maestro indirectamente; segundo como estudiante normalista, durante el cual recibió una formación especializada para enseñar y realizó prácticas profesionales que la introdujeron a la complejidad de la docencia directamente; tercero y último, como maestra, a través de la base que ya tenía de la Normal fue



estructurando su práctica y un estilo de “cómo enseñar” y “cómo dar una clase” de ciencias sociales. Se puede decir, que al igual que Citlalli siente una base formativa sólida no sólo en Geografía sino también en Historia y Formación Cívica y Ética, que le permite desempeñarse como con expertis: “Ahorita si, por ejemplo, me dijeran ¿le gustaría cambiar de materia? Pues sí, ¿por qué? Porque tengo la capacidad y el conocimiento ¿no? Tanto para Historia como para Formación Cívica y Ética (Itzel, 130318). Por otra parte, la maestra proveniente de la universidad fue adquiriendo las habilidades docentes, a lo largo de su desempeño en clase, de su experiencia y práctica de cómo se sentía en el aula y en la escuela. Pero de igual manera, su primera aproximación fue como alumna; posteriormente, se formó en algunas clases de enseñanza en la licenciatura y como ayudante de profesor y, por último, como maestra propiamente. Estos elementos construyeron la noción de “cómo enseñar” y “cómo dar una clase” de Geografía. En este sentido, sus bases docentes para realizar dicha actividad fueron más endebles que las de la maestra normalista pero sus bases académicas más fuertes. El día a día como maestra y el pasar de los años, de igual manera, fueron configurando en ella su práctica y un estilo docente.

#### *4.2.3. Hacer explícito lo implícito, más allá de lo curricular.*

Con estas breves presentaciones de lo que buscaron enseñar las dos maestras, emergen aprendizajes explícitos e implícitos en la docencia. Por un lado, los aprendizajes explícitos se pueden identificar en los contenidos que trabajan durante las clases; y los aprendizajes implícitos que se observan sobre todo en el comportamiento en el aula y en la forma de dirigirse entre los alumnos y estos con la autoridad en el aula, la maestra. De acuerdo, con distintos autores (Freire, 1970; Freire, 2004; Delval, 1983; Torres; 2012) los docentes no sólo enseñan sino educan, su práctica como señalaba la maestra Itzel “forma” a los alumnos, pero ¿qué formación están recibiendo? ¿Qué buscan cultivar las maestras?

A partir de las entrevistas a las maestras y las observaciones en clases encuentro que las dos maestras tienen una preocupación por desarrollar en los alumnos una disciplina escolar en términos de generar hábitos. Explícita e implícitamente se les enseña a los alumnos a comportarse en un salón y cumplir el papel que se les ha asignado como alumnos, es decir, que aprendan la disciplina escolar: obedecer a la maestra, guardar silencio, poner atención a

las indicaciones, hacer los ejercicios como ella los pide. Sin embargo, esta disciplina tiene sus matices o estilos dependiendo de la maestra, por ejemplo, Itzel fomenta que se dirijan a ella de forma “muy respetuosa”, “de usted” y promueve una “distancia” entre ella y los alumnos; en cambio, la maestra Citlalli establece una relación cercana, “más cálida”, con los alumnos, pero respetuosa que permitía cierto cuestionamiento por los alumnos en torno a la manera de dirigirse con ellos y la clase. En esta dimensión, la relación en clase siempre fue maestra-alumnos, no alumnos-alumnos.

Por ende, mediante estas prácticas las maestras enseñan al alumno a cómo relacionarse socialmente y cómo dirigirse a la autoridad. Por ejemplo, en un caso se promueve no cuestionar a la autoridad y en el otro, se fomenta más el diálogo, sin embargo, esta capacidad de diálogo depende de la personalidad de los alumnos y no tanto de la maestra. De igual forma, ambas prácticas promueven el individualismo al no fomentar la relación alumnos-alumnos, salvo en excepciones cuando la maestra Citlalli permite que los mismos alumnos se califiquen o pasen lista, lo cual los vincula entre sí y se promueve un ejercicio de autoevaluación. Es decir, mientras en una la mirada se centra en la maestra solamente, en la otra, en ocasiones se desvía la mirada para que se miren entre ellos.

Sin embargo, en todos los casos el protagonista del salón de clases es el maestro, nunca su papel se diluye en el grupo, se constata que la maestra es la autoridad y quien determina o coordina la clase. En esta dimensión, cabría preguntarse qué tanto la educación es liberadora si no se logra construir una organización o un diálogo que no pase por el docente.

En esta dimensión de lo implícito, por una parte, es interesante que para una maestra la dimensión social es parte de lo no visible, por ejemplo, cuando se escoltó a un alumno para ir a “Orientación” y los alumnos participaron naturalmente de esta dinámica. Esta naturalización parecía algo fuertemente inculcado, tanto por la maestra como por los alumnos; posteriormente cuando platiqué con ella sobre el suceso, en ningún momento lo dimensionó como parte de la formación, a sus ojos este tipo de conductas eran la tortilla de cada día, que la confrontaban y limitaban la enseñanza de lo “propriadamente” geográfico, que le hacían cuestionarse sobre *a qué venían los niños a la escuela*. Por otra parte, la maestra Citlalli tenía muy presente la dimensión social, de hecho, se queja y preocupa de haber

perdido comunicación (“el sentido del humor”) con los alumnos en su forma de relacionarse. Es consciente de que su actuar también enseña en los alumnos como relacionarse socialmente, tan es así que este posicionamiento genera otra dinámica en el aula que rompe con la clase tradicional, causa sorpresa y conflicto porque los alumnos pueden llegar a sentir que a unos los quiere y a otros los discrimina.

No obstante, para Citlalli esta dimensión de lo implícito es explícita, al momento de cuestionarse qué tipo de maestra quería ser ¿la maestra dictatorial o no? A raíz de esta reflexión es que cambió su práctica, pero mantuvo la reflexión porque ahora tiene la impresión de que ha perdido la comunicación con algunos, ya que considera que han “perdido el sentido del humor”, lo que para ella era parte del “juego” para los alumnos se había convertido en una agresión.

Explícitamente, las maestras buscan que los alumnos aprendan contenidos geográficos, pero se diferencian en el “cómo”, la forma de abordar los temas y la profundidad de estos. Por ejemplo, la maestra Itzel se basa, principalmente, en los libros de texto; y Citlalli, lo hace a partir de su criterio como geógrafa y la experiencia como docente, ella, al final de cuentas, decide, más o menos, a cuáles contenidos da mayor peso o solo una “embarradita”, es decir, del programa oficial ella establece una jerarquía temática. Por lo tanto, lo que prepondera en la enseñanza de la geografía son los temas y no los métodos que emplea la Geografía para abordar un tema.

Explícita e implícitamente las dos maestras buscan que los alumnos se adapten a la normatividad de la escuela y al trabajo en clase, que cumplan con las indicaciones que da la maestra. En este sentido, parece que adquiere mayor peso en la enseñanza-aprendizaje a la cuestión de forma (disciplina escolar) que el fin (el aprendizaje de la Geografía) y el “cómo”. Sobre esto último profundizaré más en el siguiente apartado.

#### **4.3. Lo didáctico: El “cómo”, qué tipo de maestra ser**

Una de las principales críticas que ha recibido, en la actualidad, la asignatura de Geografía en secundaria es que su didáctica perpetúa una educación enciclopédica basada en la memorización, en dictado y la repetición (SEP, 2011; SEP, 2017b). Históricamente, dicha

didáctica tradicional responde a las particularidades de los modelos educativos. Desde el Porfiriato (1876-1910) la enseñanza de la Geografía se ha caracterizado por ser sumamente descriptiva; los cambios que han operado han sido más bien del orden epistemológico, en el “qué” (ver Capítulo II). Por ejemplo, con el positivismo a partir del Porfiriato se pasó de describir el territorio mexicano a la explicación de los fenómenos naturales, con base a la localización de los elementos más representativos del paisaje geográfico (Castañeda, 2006). Posteriormente, durante la Posrevolución (1921-1982) y hasta la actualidad han cambiado los enfoques de la materia, pero no la forma de enseñarla (Castañeda, 2006; SEP, 2011).

En este aspecto, los últimos programas de la Secretaría de Educación Pública (2011, 2017b) hacen hincapié en sustituir la memorización, la copia, la calca, etc., por métodos que resulten más atractivos y que empleen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estos programas en sus objetivos buscan fomentar que los alumnos accedan al conocimiento de una asignatura, más útil en la planeación y organización del espacio geográfico, para que construyan el conocimiento con todas las herramientas que tienen alcance y con la guía del profesor.

En este contexto, las últimas reformas desde 1993 hasta la fecha han hecho hincapié en transformar la didáctica, no solo de la Geografía sino en general, de todas las materias, al poner al “centro” de la educación el papel de los alumnos de acuerdo con el enfoque constructivista. Pese a que cada reforma puntualiza la necesidad de dicho “giro”, se queda como un señalamiento reforma con reforma, porque en el plano de las aulas el “giro” didáctico no se ha dado. Díaz Barriga (2009b) complejiza que esta perspectiva, el constructivismo, para que esté planteada como eje didáctico en el aula, tendría que tomar en cuenta las condiciones de trabajo de los docentes, de aprendizaje de los alumnos, la cantidad de contenidos del curso, el compromiso del docente en torno a esta propuesta y/o si tiene la formación adecuada para llevarla a cabo.

De acuerdo con Pansza (1986) y Díaz Barriga (2009b) hay “una profunda tensión” entre las didácticas, la tradicional, tecnocrática y la activa o crítica (en esta última es donde se sitúa el constructivismo), las cuales persiguen distintos objetivos en la educación y para analizarlas no hay que perder de vista la espacialidad, ya que estas en gran medida, están condicionadas por los tipos de escuelas.

La didáctica tradicional o clásica, para Díaz Barriga (2009b) se centra en los contenidos y la explicación de estos, es decir, que hay una secuencia lógica para estudiar los temas, en una concatenación de lo particular a lo general, de lo sencillo a lo abstracto y una sola cosa a la vez de forma programada. La disciplina escolar, en este aspecto, forma parte del orden comportamental que debe guiar la práctica de los alumnos, impuesta por la sociedad, reproducida por el docente en el aula. Para Díaz Barriga (2009b) esta perspectiva didáctica se mantiene en el presente, debido, en parte, a las condiciones educativas que encajonan a reproducirla, por ejemplo, la obligación de los docentes por cumplir un programa sumamente extenso, la manera en que se evalúa el trabajo escolar, el número de alumnos por clase y la formación profesional que ha demeritado la dimensión didáctica. En este sentido, las escuelas y los docentes la perpetúan para poder cumplir con la normatividad.

Ante tal escenario, surge la didáctica tecnocrática, la cual comparte características con la clásica. Sin embargo, se diferencia en cuanto al método instruccional y el papel secundario del docente o de su formación, ya que en esta didáctica se determinan las pautas que deben seguir los docentes para cumplir ciertos “objetivos de aprendizaje” determinados internacionalmente, por ejemplo, las competencias (ver Capítulo II); en este sentido, el docente funge como operador de un programa que especifica su desenvolvimiento en el aula, como el técnico que sigue un instructivo para realizar una tarea. Este enfoque se ha desarrollado principalmente a partir de las políticas y organismos internacionales como el Banco Mundial, que impulsaron recomendaciones a fin de “eficientizar” la educación, de este modo, al docente se le pide que cumpla una serie de secuencias específicas para dar la clase. Díaz Barriga (2009a) argumenta que se empieza a “desconfiar del docente” y la “formación pasa a un segundo plano”. En este mismo sentido, Pansza (1986) puntualiza que el modelo técnico establece una “Carta Descriptiva” cuyos objetivos marcan las pautas a seguir por los docentes en la “planeación, realización y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje”. Estos aspectos los encontramos puntualmente, por ejemplo, en los libros de texto, es decir, estos serían lo que Pansza (1986) denomina como “Carta Descriptiva” porque establecen la serie de pasos que debe realizar el docente para enseñar los diversos contenidos. Al final de cuentas, este enfoque visualiza al aprendizaje mediante esquemas comportamentales o conductuales, sin tener en consideración los procesos de construcción del conocimiento (Pansza, 1986; Díaz Barriga, 2009).

La didáctica crítica o activa tiene un planteamiento que se diferencia, en gran medida, de la didáctica tradicional y tecnocrática, por el papel que tienen los docentes en relación con los programas y el papel que juegan los alumnos en su formación, que nos permite situarla junto al constructivismo, mientras que en las didácticas anteriores el programa se presentaba como algo externo e impuesto al docente y los alumnos; en la didáctica crítica el docente recupera el programa como una “herramienta básica” de carácter indicativo, mas no impositivo. Es decir:

Frente a un orden único del contenido, se dio paso a la concepción de un contenido vivo, que surge de la vida cotidiana y que puede ser objeto de disección ya sea en forma individual (Montessori, Neil) o en forma colectiva (Freinet, Kilpatrick) en el trabajo del aula (Díaz Barriga, 2009b: 29).

En este sentido, el docente elabora una programación que se interrelaciona con el programa de estudio (contenidos), pero dicha programación le permite al docente recuperar su experiencia y práctica para adecuarlo, a partir de su criterio, a las necesidades del grupo y objetivos del curso. Esto conlleva que los contenidos del curso sean menores, pero su apropiación y sentido mayor y, por ende, que tengan una significación mayor para los alumnos (Díaz Barriga, 2009).

Por lo tanto, para entender cómo enseñan Geografía las maestras y cómo se posicionan ellas en torno al grupo, se requiere tener presente el posicionamiento teórico y pedagógico del que parte el docente, ya que este, al final de cuentas, reinterpreta el programa de estudios, del cual deviene la didáctica, así como tener presente la espacialidad en la que se inscriben sus prácticas: las escuelas (ver Capítulo III). A continuación, mediante las observaciones en clase y las entrevistas a las maestras de Geografía presento las didácticas que ambas emplean y reflexiono en torno a los motivos por los que recurren a estas.

#### *4.3.1. Seguimos utilizando el libro*

En el apartado anterior, uno de los puntos para identificar a la didáctica ve la relación que se establece entre el programa y el docente o, en otras palabras, el papel que juega el docente y su desdoblamiento en clase. En este aspecto, la maestra Itzel, en el Capítulo II, planteaba que

se encontraba en un conflicto, por una parte, a su parecer el programa exigía demasiado en cuanto a temas, contenidos y aprendizajes, sobre todo en el sentido de brindar conocimientos que sean significativos a los alumnos y que estén relacionados con su cotidianidad; por otro lado, una presión “burocrática” para demostrar su desempeño y una incapacidad por constatar qué aprendizajes adquirieron los alumnos y si fueron significativos o no.

En este último punto, Itzel consideraba que la materia de Geografía se prestaba para dicho objetivo: dar un aprendizaje significativo porque lo visto en clase podía ser observable en la cotidianidad de los alumnos. En este sentido, en algunas clases la maestra preguntaba a mano alzada ejemplos de su cotidianidad para que la identificaran. Sin embargo, dicha dinámica se dio en particular en el tema del espacio geográfico. Con los demás temas, la dinámica de las preguntas a mano alzada buscaba responder preguntas en general, pero se perdía la articulación con lo cotidiano.

La maestra Itzel da la clase a partir del libro de texto; de este recupera los contenidos y las actividades. Ella en el pizarrón escribe la actividad del día y hace algunas anotaciones o esquemas correspondientes al contenido del libro. De acuerdo con las secuencias didácticas del libro, ella les pide: que lean en voz alta, subrayen, encierren palabras clave, completen las actividades; posteriormente, ella recupera lo visto en el libro como cierre de la clase, hace preguntas en general y dependiendo de la actividad sella el cuaderno o el libro. En este sentido, su planeación de clase y secuencia didáctica está totalmente elaborada a partir de los contenidos y ejercicios del libro de texto.

Esta es la descripción de un día de clase de la maestra Itzel (observación 13/03/18):

Entró, saludó, pidió que se sentaran y dejaran de comer.  
Recapituló la actividad de ayer. En la clase de hoy vieron la secuencia del libro de texto sobre climas en el planeta y trabajaron con tres imágenes que aparecen en el libro. De los climas vieron sus características y las relaciones que hay con las actividades económicas y ubicación.  
Les pidió que sacaran cinco colores.  
Pegó una hoja a lado del pizarrón, la cual era “la tarea de hoy”, en la hoja había una frase. Pidió a un alumno que la leyera. La frase hablaba sobre los logros, los cuales son

individuales, requieren entusiasmo y sacrificio. Ella complementó, remarcó el sacrificio y no pasarse jugando.

Continuó con la clase, anotó la actividad en el pizarrón.

1. *Identificar los Climas del Mundo y México (p.80).*
2. *Realizar esquema de preferencia para cada clima.*

Explicó la ubicación de los climas en relación al Norte y Sur. Hizo preguntas dirigidas.

Pidió cinco voluntarios, unos levantaron la mano. Pasaron a la lectura y cada alumno seleccionado leyó un párrafo, pidió que explicitaran las tildes y la puntuación. Explicó un poco lo que leyeron y puntualizó que hay cinco climas principales. Continuaron con la lectura.

La maestra explicó la relación entre el clima y la vegetación, preguntaba al grupo sobre la vegetación de acuerdo al clima, observaron las imágenes del libro de texto y determinaron a que clima correspondían.

Vieron los significados de cada clasificación de clima. Pidió que identificaran ciertas palabras con colores distintos.

Preguntó dónde pueden encontrar ciertos climas cerca de la escuela.

Preguntó si tenían dudas y pasó a la actividad del libro de texto, el cual era completar un esquema, les dio 10 minutos para terminar el ejercicio. Les pidió que pasaran por fila para firmarles la primera actividad.

Sonó la chicharra y pasó lista.

Como se puede leer en la observación, la maestra elabora su clase a partir de las secuencias programadas en el libro de texto; conforme a este guía la clase y expone los aspectos que considera más importantes sobre el tema que están revisando. Se puede señalar que su clase es expositiva, pero en gran medida basada en la programación del libro de texto. El libro de texto es un elemento fundamental para dar la clase de Geografía no solo para la maestra Itzel sino también para otros maestros, lo cual también fue constatado un día en que se ausentó la maestra. Ese día el subdirector impartió la clase, fue con la prefecta que le entregó la secuencia didáctica de ese día e inicio la clase. La clase consistió en leer el libro de texto y realizar el ejercicio correspondiente; realizaba preguntas abiertas y los alumnos contestaban a mano alzada, de acuerdo con sus conocimientos y los del libro de texto.



De alguna manera, Itzel siente que esa forma de dar la clase le permite apegarse a la normatividad y al programa, para que después no tenga problemas administrativos, aunque al director no le guste como da las clases. En entrevista con el director, él señalaba que la maestra tiene un esquema “muy tradicional”, basado en el libro de texto; en este aspecto, él ya le había sugerido otras estrategias y pese a sus recomendaciones ella seguía sin cambiar su práctica.

Durante la entrevista le pregunté a Itzel sobre sus estrategias didácticas, a lo cual, consideraba que tiene dificultades para desarrollarlas por falta de materiales, tiempo y dinero.

...si usted se da cuenta, es poco el material didáctico que utilizo ¿Por qué no utilizo tantos materiales didácticos? La verdad por tiempo, por dinero, porque para hacer materiales didácticos atractivos para los chicos, pues la verdad se necesita invertirle tiempo y dinero ¿Cuáles son los materiales didácticos que normalmente utilizo? Mapas, el globo terráqueo que tenemos aquí en la escuela...pues imágenes que luego les dejamos a los chicos que traigan... y pues el libro...y cuando tenemos la oportunidad de utilizar “la Red Escolar” que buscamos alguna imagen, porque también ese es un buen recurso (Itzel, 130318).

De acuerdo con Pansza (1986) y Díaz Barriga (2009a) la maestra normalista trabaja una didáctica tradicional porque las clases se basan en su exposición; ella concentra el foco de atención y su programación se sostiene del libro de texto; también es tecnocrática porque sus estrategias didácticas emanan de una programación externa, el libro de texto, el cual señala la secuencia didáctica de las clases y le instruye su práctica en el aula. En este sentido, la maestra lo que hace es “operar” o “ejecutar” el libro de texto. Pero no olvidemos que la didáctica no sólo se construye a partir de la subjetividad del docente en su práctica en el aula, sino también de las condiciones objetivas de la escuela y la espacialidad; por ejemplo, Itzel señalaba que las principales dificultades para desarrollar otras estrategias se debían a la disponibilidad de tiempo y recursos económicos.

#### *4.3.2. Lo que yo hago mucho con los chicos es platicar*

A diferencia del caso anterior, la maestra Citlalli no había recibido una instrucción didáctica y pedagógica antes de dar por primera vez clases; de hecho, ella señala que todavía al momento le cuesta trabajo entender las teorías pedagógicas y didácticas (ver Capítulo II). En

sus inicios como docente, ella cuenta que empezó como “el maestro dictatorial” porque tenía miedo de que le ganaran los alumnos, pero no le gustó la relación que se establecía con el grupo y ella no se sentía cómoda, por lo que decidió cambiar de estrategia. Esto en una espacialidad que le permite, e incluso presiona para transformar su práctica docente y de este modo, corresponda con la didáctica de la escuela. A partir de entonces, gran parte de su forma de dar las clases es “platicando”. En este sentido, ella antepone lo que está ocurriendo en su clase por encima del programa, porque ella tiene una programación flexible. Es decir, a diferencia de lo que ocurre en la mayoría de las secundarias públicas, ella presenta su propia programación de la materia basándola en el programa oficial. Las escuelas, en donde laboraba durante la presente investigación, partían de una didáctica activa que fomentaba en los docentes construir explícitamente (su programación) como una reinterpretación del programa oficial, por lo que ella sentía una “libertad” incluso de “no cumplir con el programa” y decidir, cómo enseñar Geografía. Pero, por el contrario, anteriormente ella estuvo en otra escuela que por la didáctica de esta, no les parecía adecuado cómo Citlalli enseñaba, y tan es así, que tuvo que abandonar la escuela.

Uno de los aprendizajes que rescata de sus primeros años como maestra es que aun con los conocimientos geográficos tiene que preparar sus clases de forma sistemática y ordenada; es decir, “tener una introducción, un desarrollo y un cierre”. A pesar de los años de experiencia, señala que tiene dificultad a la hora de cerrar: “a veces no se dan, porque se me va el santo al cielo (Citlalli, 130318)”. En este aspecto reconoce la falta de formación didáctica.

Durante las observaciones pude constatar su didáctica “platicando”. Por lo general, ella anota en el pizarrón el tema que van a ver durante la clase, les hace preguntas sobre el tema de ayer o, si dejó tarea les pide que platiquen lo que hicieron. Las tareas las utiliza para introducir al tema de clase que van a ver o en caso de que no hayan terminado el trabajo en clase. Posteriormente, hace algunas anotaciones en el pizarrón, las explica y les pide que anoten en su cuaderno. En ocasiones, algún alumno hace una pregunta que no tiene que ver con el tema, se discute un poco en la clase, algunos intercambian ideas y vuelven al tema. En otras clases, lleva un mapa en blanco para enseñar regiones o división política y les pide que

coloreen sus respectivos mapas durante toda la clase. Algunas veces, un alumno pasa lista y ellos mismos se evalúan los exámenes.

Esta es la descripción de un día de clase de la maestra Citlalli (20/03/18):

Anotó en el pizarrón la tarea para la siguiente semana:

- *Traer un mapa de México de tamaño carta y un planisferio tamaño cartulina.*

Los chavos estaban muy inquietos porque se iban a ir una semana de campamento a Valle de Bravo.

La maestra espero a que guardaran silencio, los saludó y explicó la tarea. Posteriormente, hizo un recapitulado de la clase anterior que trató sobre los volcanes, les preguntó sobre la concepción que tienen y tenían de los volcanes.

Un chico estaba muy retraído y cabizbajo, la maestra se sorprendió de su comportamiento. Preguntó al grupo qué le había pasado y le dijeron que estaba así porque otro compañero le bajo los pantalones enfrente de la dirección. La maestra le dijo que tuvieran cuidado como se llevaban porque luego se llevaban muy pesado y podía afectarles. El niño que le bajo los pantalones se encontraba muy apenado y trataba de animar al otro compañero; el afectado no parecía enojado sino triste. Durante la clase, algunos alumnos se acercaban con el compañero afectado y lo abrazaban, le echaban porras al oído, pero él siguió con la misma actitud toda la clase.

Otro alumno estaba muy inquieto y lo movió de lugar.

Entregó las tareas que hicieron sobre los volcanes. Mientras le entregaba la tarea a uno le dio un zape cariñoso con la tarea como jugando.

La maestra eligió un alumno para que pasará lista y preguntara la calificación de la tarea, mientras lo anotaba el mismo alumno en la ipad.

Le pidió a una alumna que se moviera de lugar porque estaba jugando con su compañera de mesa; ella no hizo caso; entonces la maestra le dijo que la iba a mover de las orejas (en juego). No hizo caso, la maestra se acercó y de juego le jaló una oreja y se fue. La alumna siguió en el lugar platicando. Entonces, la maestra desde el frente del salón le volvió a llamar la atención y la amenazó con sacarla, la alumna se cambió de lugar.

Mientras tanto el alumno seguía pasando lista y ella seguía recorriendo el salón, pidiendo que pusieran atención al compañero. Ella anotó en el pizarrón:

- *Fuerzas Internas y creadoras del relieve.*
- *Fuerzas Externas modeladoras del relieve.*

Se acercó a hablar con el alumno que le bajaron los pantalones, algo le dijo al oído, pero él siguió igual.

Continuó escribiendo:

*El relieve lo conforman las irregularidades de la corteza terrestre.*

Un chico subió los pies en la mesa, le llamó la atención y amenazó con sacarlo del salón.

Preguntó para qué sirve conocer el relieve, contestaron al aire. Ella especificó que sirve para saber sobre el clima y fenómenos geológicos, principalmente, pero también lo relacionó con nuestros antepasados que utilizaban las montañas para ubicarse, para observar y desarrollar la agricultura.

Un alumno le preguntó si ella creía que había algo debajo de la Esfinge de Egipto. Ella le respondió que sí creía que había algo.

Continuó escribiendo y preguntando abiertamente:

*Elementos que forman el relieve son:*

- *Montañas, volcanes---Cordilleras, Sierras, los Alpes.*
- *Llanuras de 0 a 500 m y montañas* (un niño corrigió que había vuelto a escribir montañas, ella corrigió el error).
- *Mesetas.*

Otra vez el mismo chico, preguntó sobre si había visto el video de un niño ruso que está en internet, ella respondió, que sí.

La maestra relacionó las formas con la actividad económica y preguntaba abiertamente:

- *Montañas—minería*
- *Llanuras---agricultura y ganadería*
- *Mesetas* (preguntó sobre el tipo de relieve de la Ciudad de México)

Un niño se echó un chiste y dos alumnas platicaron de un viaje que hizo cada una con sus familias y de las cosas que vieron relacionadas con el tema. Una niña pedía la palabra y en cambio, otros hablaban sin pedir la palabra. Al final, no habló la niña.

Les pidió que anotaran Matriz Hipsométrica en su cuaderno.

Acabó la clase.

En particular, durante esa clase los alumnos estaban muy inquietos y por lo general, en el trato entre ellos hay compañerismo; rara vez pasa que un alumno agrede a otro, por ejemplo, que le bajen los pantalones a alguien. Como se puede leer en la observación, el grupo no se

mantiene en total silencio, esporádicamente surgen comentarios al aire o a mano alzada, los cuales son retomados en ocasiones por la maestra para complementar la clase.

Pudiera parecer que la clase de Citlalli es muy “activa” por recuperar la voz de los alumnos. Ella ha sido cuestionada por los padres de familia y los alumnos, de mantener una didáctica tradicional en torno a la memorización de la división política del mundo, sus regiones, la orografía, hidrografía, relieve, etc. En efecto, ella señala que la única forma de enseñar dicho contenido, para construir un marco de referencia geográfico es por medio de la memorización. En este sentido, vemos como la espacialidad (la escuela y por lo tanto la comunidad que la integra) condiciona, presiona y moldea las prácticas de los docentes, para que no reproduzcan una didáctica tradicional, sean más creativos y se interrelacionen con las necesidades de los alumnos. Respecto a esto, Citlalli ha tenido que cambiar y adaptar sus estrategias en torno a la didáctica que se espera de la escuela; por ejemplo, ella mantiene la estrategia de copiar el mapa para la memorización, pero al momento de la evaluación, el examen es abierto y entre los alumnos se evalúan. La evaluación es de la siguiente manera: pone un mapa sin nombres al frente del salón, pasa un alumno y otro le dice cinco lugares que tiene que ubicar y así sucesivamente se van turnando roles y va pasando cada uno. Considera Citlalli que esta dinámica hace más agradable la memorización de la división política porque lo ven como un juego.

Se podría decir, entonces, que la didáctica de Citlalli se encontraría en una tensión entre la crítica y la tradicional, porque para la escuela el programa tiene un carácter indicativo más que impositivo. Esto permite que a partir de la experiencia, Citlalli jerarquice los contenidos del programa oficial con base a su criterio, de tal modo que la programación le es una guía para estructurar las clases. En relación con los alumnos, Citlalli recupera, en cierta medida, los intereses de estos, así como sus aprendizajes y los involucra en su construcción de conocimientos. Sin embargo, el hecho de que recupera la copia y la repetición como estrategia de aprendizaje y no actualiza su programación año con año, nos remite a la secuencia lógica de la didáctica tradicional, que establece un orden concreto para aprender los contenidos sin modificarlos.

### 4.3.3. *Ser creativos en el momento de poder aterrizar los conocimientos*

En esta misma dimensión de lo didáctico, les pregunté a los directores sobre cómo se tendría que enseñar Geografía. En ambos casos, encontré que esta es la dimensión más difícil, por la cual señalan que “no cualquiera puede ser docente”, porque se requiere de una habilidad y una capacidad para enseñar al mismo tiempo a un grupo de personas muy distintas que están pasando por diferentes circunstancias y que tienen diversas aptitudes. En esta complejidad social, el maestro tiene que hallar la forma de transmitir conocimientos, habilidades y actitudes.

Los directivos comparten la idea de que el maestro no es un “operador” o “ejecutor” de un programa. Para ellos la didáctica tendría que estar enfocada en la transmisión de una metodología para entender la realidad y no un agregado de conocimientos, como si solo se tratara de información. Al respecto, señala el director de la escuela pública, lo siguiente:

...ahí el especialista es el maestro, por eso el maestro es muy importante que no solamente sepa o conozca el contenido curricular de su asignatura; es muy importante que el maestro conozca otros elementos que le van a favorecer a su práctica docente, como son los estilos de aprendizaje, muy importante, conocer a los alumnos, tú no puedes enseñar a alguien si no lo conoces, menos a un grupo ¿cómo le vas a hacer?

El maestro tiene que desarrollar muchas competencias, no es fácil enseñar; aquellos que digan que es fácil ser maestro que lo demuestren, no es fácil, es algo muy delicado, porque en la enseñanza se mata o se vive, tú bien haces vivir o bien haces morir, no hay más. Por lo tanto, todo maestro debe tener un objetivo de aprender cada día (Izcoatl, 240418).

En este mismo sentido, la directora Nayelli considera que:

...hoy en día la SEP ve facilísimo el rollo de que cambie de estrategia, de que le busque y es responsabilidad del maestro o tú sugiérele estrategias. No, a ver, no hay recetas, trabajar con seres humanos y con grupos no es una cuestión de recetas, es una cuestión de que reflexionemos, démosle la vuelta y veamos qué es lo que puede funcionar. Entonces, ahí lo que tienes que hacer es la reflexión con el maestro, decir “¡chin! Esto no está funcionando” (Nayelli, 240418).

En este aspecto, ellos trabajan con los maestros para que reflexionen en torno a su práctica, por medio del diálogo y la observación para que construyan una didáctica propia de cada materia y de las escuelas, en miras de un aprendizaje significativo. En este sentido, no coinciden con la evaluación que impulsó la SEP para mejorar la docencia, porque no se basa en el trabajo en campo y no tiene un carácter constructivo. Al final, argumentan que el maestro tiene que ser autodidacta, estar en formación continua para poderle transmitir a los alumnos las herramientas necesarias que le permitan desarrollarse y construir su conocimiento.

Sin embargo, reconocen que para mejorar la didáctica de los maestros, estos deben tener disponibilidad para cambiar, reconocer los errores y plantear las estrategias para resolverlos. Esto es lo que más trabajo les cuesta, en ambos casos saben las debilidades y problemáticas de cada maestra; y las limitaciones materiales en la escuela pública. Se preguntaba el director qué cómo iba a aprender el alumno si no había desayunado o no tenía útiles escolares. Saben que las maestras requieren una formación continua que les sea significativa, para ir cambiando su práctica docente; por un lado dejar de dar la clase a partir del libro de texto y por otro que la clase no caiga en la memorización por la memorización. En este sentido, creen que el diálogo y cursos de formación pueden ayudar, siempre y cuando el docente tenga la disposición.

A partir de los señalamientos sobre didáctica de Pansza (1986) y Díaz Barriga (2009a) teniendo presente la espacialidad, se puede decir, por una parte, que el director de la escuela pública se apega más a una didáctica tecnocrática y crítica: la primera, porque está constreñido a un marco normativo “más estricto” que le exige cumplir con el modelo educativo oficial y, en ese aspecto, tiene que corresponder; la segunda, porque piensa que el maestro tiene que desarrollar una didáctica pensada a partir de los alumnos y no limitarse a cumplir o seguir rígidamente el programa, sino que tiene la capacidad de agencia o reinterpretación (en términos de Derrida (1992)) para salirse de la programación y decidir qué es lo mejor para brindar un aprendizaje significativo. Por otra parte, se puede señalar que la directora de la escuela particular parte de una didáctica crítica porque deposita en el docente la determinación del programa; solo se le pide que exista cierta correlación con el

programa oficial; considera al docente como un experto en su disciplina que tiene la capacidad para desarrollar de la mejor manera un aprendizaje.

Cuando uno se acerca cada vez más al telar vemos su complejidad, los distintos materiales que la componen, las técnicas que le dieron forma y particularidad, los hilos estructurales y transversales, es decir, los procesos que constituyen su urdimbre. Pero a su vez, en este urdir se dimensiona la acción de los sujetos que corresponde a estos procesos, los cuales a un mismo tiempo son las hebras del hilo que consolidan al telar y las figuras dentro de este. Al mirar todavía más de cerca, se observa que las hebras también se construyen de un hilar, que las dota de características singulares, no obstante, con procesos comunes y particulares. Es ahí en esta dimensión donde por medio de la deshilación de las hebras entendemos la dimensión académica, formativa, pedagógica y didáctica que constriñen al docente.





## Consideraciones finales

### *La Educación Secundaria requiere renovarse*

A lo largo de este trabajo me enfoqué en generar un marco cognitivo para entender la docencia de Geografía secundaria en su complejidad y no sólo en la práctica docente. La docencia está contextualizada en una espacialidad que la constituye como proceso; en términos concretos, no se puede entender la docencia sin el espacio en donde se desarrolla y, que a su vez, la particulariza. Es por este motivo, que hago tanto hincapié en la espacialidad. Sin embargo, para comprenderla, además de recuperar la voz de los sujetos y las condiciones materiales, es necesario estudiar los procesos históricos que fueron enmarcando ciertas prácticas o ideales, hasta consolidar las instituciones o los espacios que “ordenan los sentidos” o delimitan los modos de vida.

En el desarrollo histórico de la Educación Secundaria se observan finalidades y objetivos que fueron reconstruyendo un currículum general de la educación, de la cual parte su especificidad como nivel educativo. Hoy en día, la Educación Secundaria necesita ser replanteada, pues las finalidades y objetivos que se le adjudicaron parecen cada vez menos vigentes. La idea de que este nivel se oriente a “la formación para la vida” o “la formación laboral” pierde sentido, en tanto que las últimas reformas han hecho obligatoria la educación media superior, e incluso la superior. La obligatoriedad de la educación media superior pone en discusión la continuidad del currículum de la secundaria como etapa terminal y es necesario orientarlo y reformarlo hacia la formación propedéutica, buscando solucionar sus grandes deficiencias. Sería interesante, estudiar los esfuerzos de la Iniciación Universitaria de la Escuela Nacional Preparatoria como un ejemplo de un modelo de educación pública que articula la Educación Secundaria y superior; y de igual manera, retomar otras escuelas que tienen integrado los dos niveles y que logran coexistir bajo un mismo modelo integral.

## *La Geografía en la Educación Secundaria*

La Geografía ha ocupado un lugar privilegiado en la Educación Secundaria, en el sentido de que es una disciplina que mantiene su vigencia en el currículum y los conocimientos que orbitan en esta son considerados de suma importancia. Sin embargo, por medio del análisis de los programas y las percepciones de lo geográfico por las maestras, da la impresión de una Geografía anclada en su tradición decimonónica que estudia la descripción de la Tierra. Se reconoce que ha habido esfuerzos por encauzarla y darle actualidad en la división del trabajo de la ciencia; por ejemplo, el cambio del objeto de estudio en los programas más recientes se enmarca en este ejercicio, ya que de una Geografía que estudia la descripción de la Tierra se ha pasado a una que se centra en el espacio geográfico; pero estos cambios no han acabado de cuajar y concretizarse en el ejercicio docente, más bien ha operado una adaptación. Ya que implícitamente, la Geografía sigue centrándose en la descripción, pero no de la Tierra sino del espacio geográfico.

En éste aspecto, la Geografía como el estudio de la *descripción del espacio geográfico*, aparece en el currículum de Educación Secundaria como una materia introductoria a las distintas disciplinas porque, por una parte, la forma en que están estructurados los programas no promueven una metodología geográfica para abordar los distintos contenidos, sino que estos se presentan como unidades individuales casi autónomas entre sí; y por otra parte, las maestras en su práctica docente no enseñan un método geográfico que permita abordar los temas de forma “geográfica”, o su método está anclado en la Geografía decimonónica y se pierde el análisis espacial en los distintos temas sin que esta sea su intención. Este último punto, está fuertemente relacionado con la formación que recibieron en Geografía las maestras, que en el presente ya no es vigente.

Los avances en el desarrollo científico han redefinido las divisiones del trabajo y esto a su vez ha generado redefiniciones en los objetos de estudio, en aras de que cada ciencia en esta repartición pueda aportar una mirada que, en el conjunto con las otras, permita comprender mejor la realidad. Por este motivo, considero que el espacio geográfico, entendido desde la producción social, es una propuesta vigente para comprender una

dimensión de la realidad social y natural, que aporta al debate científico y que sirve como eje articulador de contenidos para dar una educación geográfica.

En este aspecto, en la actualidad se están realizando esfuerzos en otros lugares como el Proyecto Gea-Clío en España, que fomenta el desarrollo de programas a partir de unidades didácticas. En las que se parte primero del estudio geográfico de una problemática concreta para, posteriormente, desarrollar secuencias didácticas que le permitan al profesor aterrizar los contenidos y la metodología geográfica para entender la realidad y para que el aprendizaje sea más significativo (Souto, 1999; Gea-Clío, 2019).

En este sentido, se puede señalar que los programas de Geografía de la SEP en secundaria han estado más enfocados a un listado de contenidos “geográficos” y no al desarrollo de la metodología geográfica en torno a diversas problemáticas. En esta razón, las unidades didácticas que se han realizado en España buscan que el docente enseñe Geografía a través del método, y por concatenación, los contenidos; para ello, se proponen libros de texto y libros para el maestro, pero estos últimos no como el libro de texto resuelto, sino que vienen acompañados de investigaciones realizadas por geógrafos entorno al problema que se va a trabajar y una propuesta de trabajo con el libro de texto; por ende, el docente al momento de trabajar cierto tema cuenta con herramientas académicas, que se suman a su formación y experiencia docente, para que desarrolle una mejor didáctica.

Otro esfuerzo, pero a nivel bachillerato, es la Maestría en Educación Media Superior (MADEMS) campo de conocimiento Geografía UNAM que busca actualizar al docente tanto disciplinar como didácticamente. A lo largo de la maestría los alumnos reciben cursos que los fortalecen y aprenden cómo desarrollar una unidad didáctica, que de hecho es el requisito para titularse. Asimismo, la Maestría tiene un currículo que permite a los docentes continuar con el curso sin renunciar a sus clases (MADEMS, 2019).

Considero que es necesario desarrollar, para la docencia a nivel secundaria, cursos de formación continua con corte académico-didáctico para actualizarse en educación geográfica y responder plenamente a lo que se espera de esta disciplina en el currículum. En este sentido, Itzel señalaba, “los programas vienen y van”, pero ello no asegura una transformación en la enseñanza, en tanto que quienes realmente “tienen que cambiar somos nosotros”. Es decir, ella señalaba que, más allá de que los programas y los libros establezcan distintas

condiciones, es el docente quien realiza la interpretación y la puesta en práctica final. Sin embargo, lo anterior no niega las tensiones y fuerzas que ejerce la espacialidad, las condiciones contextuales en las que efectivamente tiene lugar la didáctica y la docencia.

### *La escuela secundaria requiere renovación*

La diferencia en el ejercicio docente de Geografía entre las dos escuelas con las que se trabajó en la presente investigación es muy amplia; cada una está inscrita en espacialidades muy diferentes por lo que no se pueden establecer una comparación lineal. La escuela, como materialidad y espacio relacional, ocupa un lugar preponderante para comprender como la Educación Secundaria se concretiza, conformando didácticas distintas y singulares. En este sentido, vemos como las condiciones materiales y culturales enmarcan las prácticas de los sujetos, por lo que no se puede pensar la mejora educativa sin tener presentes las condiciones espaciales, de cada escuela.

En las últimas décadas, de acuerdo con Díaz Barriga (2009a), se han implementado en todo el mundo “reformas educativas bajo la premisa de mejorar la calidad de la educación”. México no ha sido la excepción; si recordamos la reforma educativa del 2013 se modificó el Artículo 3 de la Constitución Mexicana para que quedara explícito que se busca procurar una educación de calidad. En este mismo sentido, vemos que los programas educativos de los últimos sexenios abogan por modelos más constructivista para mejorar el aprendizaje de los alumnos, no obstante, aún está lejos de mejorar la educación.

Desde una visión simplista se podría creer que la responsabilidad de brindar esta mejora educativa radica principalmente en los docentes y, debo confesar, que cuando empecé a elaborar esta investigación tenía este supuesto. Pensaba que las críticas hacia la enseñanza de la Geografía como memorística, de copiar y calcar, con un aprendizaje no significativo, se debían a las estrategias didácticas de los docentes. Esta apreciación mía, por más que me consideraba crítico, caía dentro de la representación social que los medios de información han sembrado en las mentes de la población (Cuevas, 2017), una representación cargada de prejuicios que estigmatiza al magisterio y está lejos de construir canales de comunicación que inviten a la reflexión y a la construcción de propuestas.

Conforme se fue desarrollando la investigación, pude entablar un diálogo con los docentes y vivir su espacialidad. Esto me permitió darme cuenta de mis ideas erróneas y de la complejidad de la docencia. Por este motivo, pasé de investigar la práctica docente a la docencia; la *práctica docente* es la síntesis de toda una serie de circunstancias escolares que no pueden pasar desapercibidas en el estudio y recaen en el ejercicio del docente, de forma particular. En cambio, *la docencia* incluye estas circunstancias, se trata de un campo que se construye a partir de procesos históricos, geográficos, pedagógicos y académicos que nos hablan de la totalidad en la que se desenvuelven el docente y no sólo nos remite a la acción de estos. De este análisis se desprende pensar la didáctica desde la espacialidad (objetos, sujetos, relaciones, procesos, etc.) y no solamente desde los sujetos (docentes).

Al inicio de esta reflexión, señalaba que las reformas educativas y programas plantean mejorar la educación y proponen un modelo constructivista para ello, es decir, buscan generar otra didáctica. Sin embargo, estas buenas intenciones se pueden quedar solo en el papel, si no se materializan en las escuelas, y para que esto suceda, se tienen que subsanar ciertas condiciones materiales y laborales de las que adolecen las escuelas. Díaz Barriga (2009b) plantea que la didáctica va a depender de las condiciones en las que se encuentre el docente, por eso se tiene que pensar en términos más amplios; al final los docentes recurren, por ejemplo, a la didáctica clásica-tecnocrática porque es la manera de “cumplir”: con un programa sobresaturado de contenidos, la precariedad laboral, la carga administrativa y de trabajo por el número de alumnos.

El espacio laboral del docente conlleva una didáctica particular que limita o estimula al docente, más allá de sus intenciones. Por ejemplo, en el caso de la secundaria particular existe una presión o una dinámica que promueve una didáctica activa, como se veía en el cuestionamiento que le hacían los padres de familia a la maestra Citlalli por recurrir a la copia y a la memorización, buscando otras formas de enseñanza para sus hijos. En cambio, este tipo de demandas no las encontramos reflejadas en la secundaria oficial, a excepción de los señalamientos por el director, no hay como tal una presión de la comunidad. Con esto quiero puntualizar que la didáctica va de la mano con la escuela y en la medida que esta última no mejore sus condiciones, difícilmente se puede generar una didáctica activa que reproduzca el modelo constructivista tan deseado en los programas oficiales.

Para que la práctica docente promueva la didáctica activa, se requieren cambios institucionales, ya que como decía anteriormente, las instituciones organizan los sentidos, por lo tanto, las prácticas. De ahí que cuando los padres de familia tienen la capacidad de elegir qué tipo de educación quieren para sus hijos, están pensando en la escuela, porque saben que la escuela condiciona a los maestros, el tipo de clases y la relación docente-alumno, por ende, la formación de sus hijos.

Desgraciadamente, los cambios que han devenido de las reformas educativas se han enfocado en la construcción de una didáctica tecnificada, como queriendo evadir los cambios profundos que se requieren espacialmente, la escuela, y dejando a un lado a los docentes. Como si estos últimos, lo único que requirieran para dar una “buena clase” fuera una secuencia didáctica perfectamente programada y un certificado que los avale conforme a los estándares internacionales.

#### *La docencia de Geografía en secundaria*

La tesis quedó estructurada en cuatro capítulos en el que cada uno corresponde a distintas condicionantes que están permeando en la docencia, por lo que esta no se puede entender de forma aislada en la práctica de los docentes, sino que requiere de una contextualización, con la finalidad de entender los diferentes procesos que la van constituyendo.

En la actualidad, la docencia en términos históricos se sitúa en lo que denominé la etapa de la *obligatoriedad* y... *“calidad” 1992 –a la fecha*, porque una vez que la Educación Secundaria se volvió obligatoria, las reestructuraciones del sistema educativo han ido en el sentido de la mejora educativa bajo el paradigma “técnico-eficiente” de la pedagogía. En este sentido, es contradictorio el papel que las reformas le han dado a la docencia, por una parte, se le hace a un lado al demeritar la función del docente como experto en el aula y, por otra parte, se le exige a este un mejor desempeño en la formación de los alumnos.

A esto se le suma un currículum de Educación Secundaria bipolar entre una etapa terminal y de continuidad en el sistema educativo, que deriva en una desarticulación entre las instituciones superiores y la secundaria que se ve representado en las percepciones que tiene cada docente en torno a su materia. En el caso de Geografía se observa un distanciamiento

entre lo que se entiende como geográfico en las aulas y lo que se ha desarrollado como geográfico en la academia; de tal manera, que las maestras se adaptan a las nuevas definiciones, pero en la práctica no acaban de comprenderlas y, por ende, la educación geográfica no realiza el potencial epistemológico que la disciplina ha desarrollado para entender la realidad.

En ambas situaciones las maestras de Geografía consideraban que tenían las herramientas para desenvolverse satisfactoriamente, por un lado, la maestra Itzel consideraba que gracias a su formación en la Normal podía impartir tanto Historia como Geografía porque contaba con las herramientas pedagógicas; por otra parte, la maestra Citlalli señalaba que como licenciada en Geografía podía desenvolverse adecuadamente y lo pedagógico lo aprendía bajo la marcha. Estas dos posturas forman parte de un debate más amplio respecto a cuál formación es mejor para la docencia. En este sentido, no cuento con el sustento suficiente para responder a dicha cuestión; sólo menciono que en las dos formaciones encontramos carencias; por una parte, la carrera universitaria carece de una formación didáctica en la disciplina enfocada a los niveles escolares que los gradúe como docentes, a pesar de que gran parte de los egresados pasan por las aulas trabajando como docente en algún momento de su vida; por otra parte, la carrera normalista carece de una formación disciplinar que les brinde las herramientas epistemológicas y metodológicas de cada disciplina. Tanto la formación normal y la universitaria requieren adecuaciones curriculares para mejorar la formación docente. Esta problemática quedó pendiente en la investigación, por cuestiones de tiempo y complejidad, ya que este campo amerita estudios bibliográficos para profundizar en la historia de la formación docente de Geografía en secundaria e investigación de campo, para poder recuperar las percepciones de los docentes de Geografía y las particularidades que se presentan.

Como vemos, la docencia es todo un proceso que deviene a su vez de otros procesos. Investigar todo ello es relevante para generar una praxis docente, es decir, la práctica docente acompañada de la reflexión para que por medio de esta se transforme la educación. Pero para que esto ocurra, se requieren espacios y condiciones que permitan al docente detenerse a pensar y entablar diálogos con otros colegas e instituciones, y así compartir experiencias y propuestas que mejoren la docencia y, por ende, el aprendizaje geográfico de los alumnos.



La analogía, de la docencia en Geografía y la Educación Secundaria con el telar, permitió jerarquizar y ejemplificar el entramado en el que están insertas las dos maestras de Geografía, así como identificar las interrupciones o nudos de telar que requieren ser recompuestas o modificadas a fin de mejorar los hilos estructurantes (instituciones) y transversales (escuelas) que median las prácticas de los sujetos educativos (hebras), en aras de constituir un telar que sea techo y cobijo de colores y figuras de acuerdo a las necesidades de cada sitio y tiempo.

## Bibliografía

- Aldrete, E. (2018) *El cine como herramienta en la enseñanza de la asignatura Geografía de México y del mundo de 1° de Secundaria (Tesis licenciatura)*. México: UNAM.
- Álvarez, B. (2013) *Difusión mediante la elaboración de material didáctico para apoyar la docencia: Libro de texto de Geografía de México y del Mundo para primer grado de Secundaria (Tesis licenciatura)* México: UNAM.
- Arditi, B. (2009) *La política en los bordes de liberalismo*. Barcelona: Gedisa.
- Ardonio, J. (1988) *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad*. México: MIMEO-autor.
- Arjona, E. et. al. (2013) La enseñanza de la Geografía en el Instituto-Escuela. *Revista Muesca, Cabás* núm 9.
- Arnaut, A. (1998) *Historia de una Profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP-CIDE.
- Audi, R. (2004) *Diccionario Akal de filosofía*. España: Akal.
- Barrón, T. (2014) *Formación profesional en la educación superior. Proyectos y prácticas curriculares*. España: Díaz de Santos.
- Bautista, J. (2009) *Los “problemas relevantes” como eje rector en la enseñanza de la geografía a nivel secundaria en México (en el marco de la reforma educativa de la SEP, 2006) (Tesis licenciatura)* México: UNAM
- Bourdieu, P. et. al. (2002) *El oficio del sociólogo*. Argentina: Siglo XXI.
- Berger, P. Y T. Luckmann (2001) *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Camarena, E, (2006) *Introducción en Investigación y pedagogía*. México: Gernika.
- Castañeda, Javier (2006) *La enseñanza de la geografía en México*. España: UACH-Plaza y Valdez.
- (coord.) (2011) *Los retos de la Geografía en Educación Básica. Su enseñanza y aprendizaje*. México: SEP.
- Canedo, G. (2016) *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente*. México: INEE-CIDPAE
- Chacón, Á. y Rodríguez, N. (2009) La Alianza por la Calidad de la Educación: más de lo mismo. *Educere*, vol. 13, núm. 46, julio-septiembre, 2009, pp. 645-654

- Colantuono, M. (1999) La enseñanza de la Geografía: problemas y perspectivas. *Boletín Geográfico, núm 21, Departamento de Geografía-Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue.*
- Cole, M. (2003) *Psicología cultural*. España: Morata.
- Cortés, R (1992) *El método dialéctico*. México: Trillas. Pp. 9-42.
- Colunga, J. (2008) *Las prácticas de campo como estrategia didáctica para la enseñanza de la Geografía de México en el segundo grado de secundaria (Tesis licenciatura)* México: UNAM.
- Cruz, L. (2011) *La reforma de educación secundaria. Percepciones y apreciaciones de los maestros (Ponencia)* México: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Cuevas, Y. (2017) Los maestros de secundaria y su representación social de la reforma educativa 2013: la pérdida del trabajo. En Díaz-Barriga. A. (Coord.) (2017) *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013*. (pp. 189-224). México: IISUE-UNAM.
- De Ibarrola, M., Remedi. E. y Weiss, E. (2011) *La propuesta SEP de incorporar la tutoría en el currículo oficial*. En *Tutorías en escuelas secundarias*. México: INEE-CINVESTAV
- Delval, J. (1983) *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Laia.
- Derrida, J. (1992) Fuerza de ley: el "fundamento místico de la autoridad" *Doxa. N. 11 (1992)*. ISSN 0214-8876, pp. 129-191.
- Diario Oficial de la Federación (2013) *Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: autor.
- Díaz Barriga, A. (2005) *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: Pomares.
- (2009a) *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: UNAM-IISUE.
- (2009b) *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Echeverría, B. (2010) *Definición de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica-Ítaca.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva/ Siglo XXI.
- (2004) *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003) *Historia de la sexualidad. Vol. II*. Argentina: Siglo XXI.
- García, Antonio, et. al. (2009) La enseñanza de la geografía e historia desde la localidad. *Geoenseñanza, Vol. 14, Núm. 1*.

- Garciadiego, J. y Kuntz, S. (2011) *La Revolución Mexicana*. En *Nueva Historia general de México*. México: El Colegio de México.
- Geertz. C. (2003) *La interpretación de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, G. (2007) *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA-ICOCULT.
- Granados, D. (2016) *El uso de programas interactivos como un apoyo para el aprendizaje de la Geografía en Educación Secundaria: Propuesta de Material (Tesis maestría)*. México: UPN.
- Guerrero, I. (2011) *Ahí está el detalle: Cambios minúsculos, rutas opacas y tecnologías míticas en la enseñanza de la geografía en secundaria (Tesis doctorado)* México: CINVESTAV-DIE.
- Harvey, D. (2004) *El “nuevo” imperialismo: acumulación por desposesión*. Reino Unido: Socialist Register.
- IEESA (2012) *¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*. México: autor.
- Instituto Escuela (2017) *Nosotros*. México: IE. Recuperado el 6 de junio del 2017, de <http://www.institutoescuela.com.mx/index.php/nosotros>
- INEE (2018) *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2016-2017*. México: autor.
- Lacoste, Y (1997) *La Geografía: Un arma para la guerra*. Mandius: EPUB.
- Lefebvre, Henri (1976) *Espacio y política*. España: Península.
- (1999) *El materialismo dialéctico*. Argentina: Aleph.
- (2013) *La producción del espacio*. España: Capitán Swing.
- Lomnitz, C. (2011) *La ilusión occidental de la naturaleza humana*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- MADEMS (2019) *Sitio web MADEMS-Geografía*. México: UNAM. Recuperado 4 de diciembre de 2019 (<http://madems.posgrado.unam.mx/docentes/geo.html>).
- Malinowski, B (1986) *Los argonautas del pacífico occidental*. España: Península.
- Marlene, M. (2003) *Análisis de las Estrategias Instrucciones Empleadas por los Docentes de la Asignatura de Geografía a nivel Secundaria (Tesis licenciatura)*. México: UPN.
- Martínez, E. (2016) El Instituto-Escuela y la Institución Libre de Enseñanza. *Indivisa, Bol. Estud. Invest. 2016, núm 16, pp. 83-104*.

- Martínez, G. (2014) *Estrategias didácticas para la enseñanza de la geografía en la educación secundaria. (Construyendo un manual de consulta y referencia didáctica) (Tesis licenciatura)* México: UAEM.
- Martínez, L. (2012) *Aprendizaje de Geografía de los alumnos de secundaria: a partir de una secuencia didáctica soportada en una webquest (Tesis maestría)*. México: UPN.
- Medrano, V. et. al. (2017) *La educación normal en México. Elementos de análisis*. México: INEE.
- Meneses, E. (1988) *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964 : la problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Mendoza, A. y N. Pastrana. (2009) *Consejería como estrategia para favorecer las habilidades, aptitudes y destrezas, en los alumnos de segundo año. Caso: Escuela secundaria diurna n° 173 Yuri A. Gagarin. Grupo 2° "A" del turno matutino (Tesis licenciatura)*. México: UPN Ajusco.
- Miranda, F. y Reynoso, R. (2006) La reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa*.
- Moreno, G. (2009) *Método de planeación de clases en apoyo para la enseñanza de la asignatura geografía de México y el mundo en la educación secundaria (Informe académico)* México: UNAM.
- Muñoz, C. (1980) *Educación, estado y sociedad en México (1930-1976)*. Trabajo presentado en I Foro Latinoamericano de Educación Comparada 1980.
- OCDE (2016) *Resultados Clave Pisa 2015*. México: autor.
- OEI (1994) *Informe OEI-Secretaría México*. México: autor.
- Olmos, D. (2011) *Los mapas conceptuales como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje significativo de la asignatura de geografía de México y del mundo en los alumnos de educación secundaria (Tesis maestría)*. México: UPN.
- Ortega, J. (2000) *Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía*. Barcelona: Ariel Geografía.
- Ortiz, M. (2018) *Una estrategia educomunicativa desde la práctica docente frente al aprendizaje de Geografía en Secundaria (Tesis licenciatura)*. México: UPN-Ajusco.
- Oslender, Urslich (2002) Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una "espacialidad de resistencia" *Scripta Nova, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, Universidad de Barcelona, Vol. VI, núm. 115, 1 de junio, España*. (<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-115.htm>)

- Padilla, E. y Espinoza, L. (2014) La práctica docente del profesor de inglés en secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas. *Sinéctica* 44, 1-18.
- Pansza, M. (1986) Propuestas de elaboración de programas de estudio en la didáctica tradicional, en la tecnología educativa y en la didáctica crítica. En *Pansza, M., Pérez, E. y Morán, P. (1986) Fundamentación didáctica*. México: Gernika.
- Peña, N. (2013) Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 140, ISSUE-UNAM.
- Proyecto Gea-Clio (2019) *Sitio web Gea-Clio*. Valencia: Departamento Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Recuperado 4 de diciembre de 2019 (<http://socialsuv.org/gea-clio/>)
- Quiroz, R. (2006) *La reforma de la educación secundaria 2006: implicaciones para la enseñanza (ponencia)* México: IX Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Rockwell, E. (coor) (1997) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988) La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Educación*, Num. 4, 65-78.
- Romero, J. (2014) *La enseñanza basada en proyectos como una estrategia didáctica para la enseñanza de la Geografía en primero de secundaria (Tesina)* México: UNAM.
- Romero, J. (2017) *La enseñanza de la Geografía en secundaria: desde las significaciones de los docentes (Tesis maestría)* México: UNAM.
- Rubén, Aldo. (2006) El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis (coor.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Sáenz, M. (1928) La dirección de enseñanza secundaria. Su organización y sus funciones. En SEP (2002) *Seminario temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II*. México: SEP.
- Salazar, A. (2008) *La cartografía como herramienta para el apoyo a la enseñanza de la geografía de México en secundaria (Informe académico licenciatura)* México: UNAM.
- Salazar, R. (2006) *Las concepciones de los docentes y su influencia en la enseñanza de la geografía en la educación secundaria (Tesis maestría)*. México: UPN.
- Sánchez, A (1997) *Filosofía y circunstancialidad*. España: Arthropos-UNAM.
- Sánchez, A., Vázquez, V. y Reyes, O. (2012) *Geografía de México y el Mundo*. México: Castillo.
- Sandoval, E. (2000) *La trama de la Educación Secundaria: Instituciones, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés.

- (2001) Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm 25, enero-abril, 2001 México: Organización de Estados Iberoamericana.
- (2006) Para pensar la reforma. A la Educación Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31, octubre-diciembre, 2006, pp.1423-1462 México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- (2007) La reforma que necesita la secundaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, 2007, pp.165-182 México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- (2009) La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado*, Vol. 13, Num. 1.
- Santiago, J. (2003) Concepciones del docente y problemáticas en la enseñanza de la geografía: educación media, diversificada y profesional. *Geoenseñanza*, vol. 8, núm. 2, 2003, Universidad de los Andes.
- Santos, A. (1999) *La Educación Secundaria: perspectivas de su demanda (Tesis doctorado)*. México: UAU-Centro de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Santos, Milton (2000) *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel geografía.
- SEP (1986) *Reseña de la Educación Secundaria en México*. México: autor.
- (2002) *Reforma Integral de la Educación Secundaria. Documento Base*. México: autor.
- (2007) *Reforma de la Educación Secundaria. Primera etapa de implementación. Seguimiento a las escuelas participantes. Ciclo escolar 2006-2007*. México: autor.
- (2011) *Plan de Estudios 2011. Educación Básica Secundaria. Geografía de México y del Mundo*. México: autor.
- (2017a) *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. México: autor.
- (2017b) *Geografía. Educación Secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: autor
- (2017c) *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de las Escuelas Públicas en la Ciudad de México 2017-2018*. México: autor.
- SEP-INEGI (2013) *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial 2013. Atlas de Educación*. México: autores.
- Smith, Neil, (2006) *La producción de la naturaleza. La producción del espacio*. Trad. Villegas Claudia. México: UNAM.

- Souto, X. (1999) El Proyecto Gea-Clío. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, N° 161.*
- Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* España: Narcea.
- Torres, J. (2012) *La justicia curricular. El caballo de troya de la cultura escolar.* España: Morata.
- UNAM (2018) *Cronología histórica de la UNAM.* México: autor. Recuperado 3 de julio de 2018 en [http://www.unam2009.unam.mx/acercaunam/es/unam\\_tiempo/unam](http://www.unam2009.unam.mx/acercaunam/es/unam_tiempo/unam)
- Vázquez, A. (2008) *Competencias académicas para la asignatura de geografía en secundaria (Tesina)* México: UPN-Ajusco.
- Vázquez, G. (2015) La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamerica, Núm. 60 (México 2015/1),* pp. 93-124.
- Villamil, M. (2012) *Enseñanza de la Geografía en Secundaria y Educación por Competencias (Tesis maestría).* México: UPN.
- Viñao, A. (2006) El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades. En Gimeno, J. (2006) *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar.* España: Morata-Gobierno de Cantabria
- Ynclán, G. y Zúñiga, E. (2005) *En busca de dragones. Imagen, imaginario y contexto del docente de secundaria.* México: Centro de Investigaciones para el Éxito y la Calidad Educativa – Castellanos editores.
- Zorrilla, M. (2004) La Educación Secundaria en México: Al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, Vol. 2, No. 1,* pp. 1-22



## Anexo

### Entrevistas

#### Anexo I. Guión de entrevista para la maestra de Geografía

1	<b>¿Cómo llegó a ser maestra?</b> de Geografía en secundaria? ¿Por qué eligió Geografía?
2	<b>¿Cómo llegó a esta escuela a dar clases?</b>
3	<b>¿Qué le ha implicado enseñar geografía?</b> ¿Qué decisiones ha tenido que tomar?
4	<b>¿Cómo ha sido su práctica docente?</b> ¿Qué cosas ha mantenido y qué otras ha cambiado?
5	<b>¿De acuerdo a su experiencia como considera que es la mejor manera de enseñar los contenidos?</b> Si me puede platicar que estrategias emplea en los diferentes bloques o ejes del programa: <ol style="list-style-type: none"><li>1. El espacio geográfico.</li><li>2. Los componentes naturales.</li><li>3. Los componentes sociales y culturales.</li><li>4. Los componentes económicos.</li><li>5. La calidad de vida, ambiente y prevención de desastres.</li></ol>
6	<b>¿Cómo considera el programa de la SEP?</b> ¿Ha tenido que hacer adecuaciones o profundizar en unos temas más que otros?
7	<b>¿Qué conceptos o conocimientos le cuestan más trabajo de comprender a los alumnos?</b> ¿Qué estrategias ha tenido que implementar?
8	<b>¿Cómo construye sus estrategias didácticas?</b> ¿Cuáles adecuaciones ha tenido que hacer?
9	<b>¿Cómo evalúa de acuerdo a su experiencia en la clase?</b> ¿Cómo medir el aprendizaje de los alumnos?
10	<b>¿Cómo se ha especializado?</b>
11	<b>¿Cómo ha sido su relación en la escuela?</b> ¿Qué relación hay entre los docentes? ¿Cómo es la relación con la dirección?
12	<b>¿Qué medida ha tenido que tomar para dar una “buena clase”?</b>

Entrevista a la maestra Itzel  
Geografía Secundaria  
Escuela Pública

M: Maestra

H: Huitzi

O: El otro maestro que andaba en la sala

M2: La maestra que se queja

Después de observar la clase de la maestra, nos dirigimos a la sala de maestras, es una sala amplia con tres o cuatro mesas largas puestas horizontalmente, alrededor de la sala están muchos lockers, unos de madera a la medida de la pared y otros de metal prefabricados; contigua a la sala están los baños de los profesores. Cuando entramos había algunos maestros pero estos salieron a dar sus clases, en la habitación solo se quedó uno hasta el extremo de la mesa. Ahí nos sentamos por la mitad de la mesa y comenzamos la entrevista.

1:30

M: ...O sea, finalmente algo nos debe de quedar mucho muy claro ¿no? Una cosa es el papel y otra cosa es la realidad. O sea, como se pudo haber dado cuenta del chico ¿Cómo se me olvida su nombre? Josué, estaba comiéndose las palomitas y cada que nos toca clase después del descanso, que en este caso es el día de hoy [...] siempre comiendo las palomitas; él es un chico que tiene problemas de aprendizaje, entonces, no hombre pues cada alumno tiene su historia...si usted se dio cuenta, por ejemplo, este chico Osvaldo, él es un chico muy responsable, muy participativo, él es un alumno que es muy ansioso y él a lo que se dedica, a sus clases, a sus clases; no se si logró detectar, hay tres chicos que fueron los que terminaron su trabajo que son los que están en lo suyo; obviamente hay chicos que no participan; hay chicos que no realizan su trabajo; hay chicos que no siguen indicaciones ¿si?; y por ejemplo ¿eso dónde lo podemos detectar? Pues en sus trabajos de todos los días, simple y sencillamente, dar una instrucción: cinco colores, los colores que ustedes quieran, número uno: hay alumnos que no lo hicieron; hay alumnos que se la pasan...al chico que cambié de lugar, por ejemplo, ese no es su lugar ¿si? O sea, aunque sean en intermedios de las clases etcétera.

El aprendizaje real, joven, no lo tenemos; así como, veinte minutos para... [exclama] O sea, si estamos hablando de verdades, usted mismo se está dando cuenta; y le vuelvo a repetir, y no se ha dado cuenta de otras cosas muchísimo más [ me dice esto, en relación al caso de la clase anterior, donde un alumno tenía una pistola de bullet] O sea, por ejemplo, los chicos que no vinieron, al parecer se fueron suspendidos, porque ahorita era lo que le comentaba ya están metidos en problemas de peleas. O sea, están inmiscuidos primeros años, segundos hasta tercero y por ahí creo que hay hasta amenazas no, no, no, no [exclamación] una serie de situaciones, que uno dice: bueno, qué onda ¿no? ¿a qué vienen a la escuela los chicos? Yo creo que a socializar y a no estar en su casa.

H: Sí, es ahí donde está difícil, veía el cartel que tienen de Mújica [un cartel en la entrada de la escuela donde sale la imagen del ex presidente uruguayo, y en texto se hace una distinción entre los deberes del docente y los de la casa-familia] ... cómo de alguna forma ha cambiado el papel del docente, y hay toda una serie de tareas que antes no le competían...

M: ...Y qué las tenemos que hacer. O sea, así como, es qué eso no me compete, no me compete. Y ahorita con el Nuevo Modelo Educativo, nooo [exclamación].

H: Ya vi todo lo que piden y...

M: No, no, no

H: En qué momento pues...

M: O sea, usted dígame, en qué momento vamos aterrizar en el aprendizaje... Nunca, nunca... Ah pero aparte nos exigen qué estamos haciendo... y en el tema en qué te quedaste, que van de los temas, contenidos... [ hace voz tercera] Y digo perdónenme se atreven a decirme ¿y cómo te das cuenta que el alumno aprendió?... Santos... [exclama]

H: Bueno, yo creo que esa es una pregunta del...

M:... de los cien millones [...] Y luego todavía se atreven (por eso las pregunta que luego lanzo), relaciónelo con lo de su vida cotidiana, que lo identifique y yo siempre he insistido mucho con ellos [alumnos]: Geografía es una materia que en todos lados la vamos a tener, Geografía es una materia en donde la observación está pero al mil por mil; pero eso sí, para que sí, ya vio las preguntas que le hice..

H: Sí, que el bosque de Tlalpan...

M:...sí, sí, sí, parece ser que no andamos tan mal. Ya a futuro es cuando vamos a ver los resultados..

H: Sí, es bastante complejo.

Había elaborado un guión. O sea de lo que se trata aquí, es que nos platique sobre cómo ve usted la cosa; o sea las preguntas y que nos pueda platicar lo más amplio ¿sí?

La primera es ¿cómo llegó a ser maestra?

M: ¿Cómo llegué a ser maestra? Zaz, híjoles [exclamación]

O: Como dicen en mi pueblo: por obra y gracia del espíritu santo..

[Risas]

M: Pues tuve la fortuna de tener la orientación de una amiga de mi esposo, que ella era maestra, es maestra de primaria y estaba estudiando en la Normal Superior, cuando yo estaba terminando mi nivel medio superior. Finalmente, yo algo tenía muy claro desde que era pequeña: yo quería tener una carrera, yo quería estudiar una licenciatura, yo quería tener un trabajo y comprarme todo lo que yo quisiera. Tuve una buena orientación con esta amiga de mi esposo, en donde, ella me habló de la Normal Superior, me dijo que hiciera mi examen, que cuando yo terminara la licenciatura tendría trabajo seguro y la verdad eso fue lo que más me motivó... el punto clave fue eso, una profesión, el claro qué, todavía no, pero de que yo quería tener una carrera, una licenciatura, definitivo sí y afortunadamente, sí, conté con varias orientaciones vocacionales de diferentes personas, amigos, familiares. Otra cosa, que me dejó mucho muy claro era que una de mis hermanos mayores estudió en la UNAM, estudió en la UNAM, ahorita es abogado, sí terminó su profesión y como que esos impulsos para... lo que ya hizo el hermano, lo que está estudiando la vecina o la amiga; el que con muchos sacrificios, pero sí podemos lograr, pues nuestros sueños ¿no? Y mi sueño definitivo era ese, tener yo una profesión. Se presentó esto y nos abren un poquito más el panorama, y dices no pues sí, y trabajar con alumnos, ser maestra, yo nunca me imaginé ser maestra; pero sus sueños de mis dos hermanas mayores era ser maestra, de hecho ellas dos hicieron su examen a la normal y no se quedaron, entonces fue así como iihhh [exclamación] Yo lo pude lograr, echándole muchas ganas, estudiando y afortunadamente me quedé en la Normal Superior, que en este caso ya no era la Normal Básica para Primaria, sino ya era Normal Superior, que tenemos la libertad de trabajar en la Secundaria o a nivel Medio Superior.

El campo de trabajo, fue también lo que más me llamó la atención.

H: ¿Dónde estabas haciendo la media superior?

M: En bachilleres, yo ahí salí con la preparación que nos dan que fue de... administración de recursos humanos. Si, las materias que yo llevaba eran muy relacionadas con las sociales, con lo social, como que esa parte... de hecho, hoy en día me he inclinado por la parte humana, por la parte social.

H: Y de ahí decidió entrar a la normal para ser maestra, y ¿Cómo es que llegó a Geografía o a Secundaria?

11:00

M: En este caso, ya la convocatoria y todo, así como las materias ¿no? Porque cuando yo entré todavía...había el cambio, en donde, eran ciencias sociales y ciencias naturales, español, matemáticas, biología, química, física ¿sí? Pero yo me incliné por las ciencias sociales, entonces, yo cursé ciencias sociales, en donde, ahí nos daban clases de geografía, de formación cívica y ética, y de historia. ¿Cómo llegué a la clase de Geografía? Porque cuando a mí me contrato SEP, esa oferta me tenía. O sea, yo de acuerdo a mi preparación podía dar clases en formación cívica y ética, historia o geografía. Y pues cuando yo fui, a Yuri [la escuela] 24 horas en geografía, ¿pues en dónde queda? ¿no pues en tal lado?

Adelante. Ahora si que fue por el momento de contratación y la necesidad que había en ese momento de la escuela, porque cuando yo egresé ya las escuelas volvieron a modificar, ya no eran por áreas, sino por asignaturas otra vez. Esa modalidad de áreas, creo que duró muy pocos años.

H: Sí, como que no pegó.

M: No funcionó. Como yo creo que ahorita que este Nuevo Modelo Educativo también. Siento que que no, que no va a funcionar...Acordándome ahorita de ese modelo educativo que estaba en esa época, pues yo salí de la Normal y ya no existía.

H: O sea, les dieron una formación...

M:...nos dieron una formación en ciencias sociales, egresamos de la Normal y ya no, ya no eran ciencias sociales, ni naturales; ya hay otra vez, por asignaturas. Y le comentaba, en este caso, cuando me contrató a mi SEP, pues había lograr de geografía, así que ¿quiere? Pues sí ¿no? O sea, no hay otra elección y la escuela me quedaba cerca de donde vivía con mis papás. Así que, pues finalmente, (perdón) las opciones que nos dan a elegir, pues vamos agarrar las que más nos convengan, en todos los aspectos. Ahorita si por ejemplo, me dijera ¿le gustaría cambiar de materia? Pues sí, ¿por qué? Porque tengo la capacidad y el conocimiento ¿no? Tanto para historia como para formación cívica y ética; y por ejemplo, hubo algunos años en donde di formación y también historia, en el turno vespertino, yo también tengo unas horas en el vespertino y entré trabajando, justamente, en el vespertino con historia; pero ya después no, ¿geografía? Pues geografía. ¿Por qué? Por conveniencia.

H: O sea ahorita es pura geografía.

M: Sí, ahorita...ya tiene muchos años que doy geografía, yo creo que como unos quince, dieciséis años, que solamente geografía ¿Por qué? Por los cambios que ha habido, yo entré trabajando con geografía en primero, segundo y tercero, todavía había esa modalidad, geografía física y geografía humana que fue cuando entré, fue el último año en que se llevó esa modalidad.

H: ¿Y cuándo fue más o menos?

M: En el 93, yo entre aquí en el 93. Sí, en el 93 todavía esa...o sea, vea todo los cambios.

H: Antes del 93 ¿estaban los tres grados?

M: Estaban los tres grados de geografía, en primero, era geografía... [hace memoria,] en segundo, geografía de México, en primero...abarcábamos desde el universo y ahorita ya no vemos nada de eso, ya nada de eso.

H: ¿Quién lo verá? ¿física?

M: Física, en el último bloque.

No me acuerdo como se llama [el primer año de geografía] pero abarcábamos desde el Big Bang, el universo, no me acuerdo hasta donde; y luego en tercero, ahí sí, teníamos geografía física de México y el Mundo, en donde, por un lado, veíamos todo lo... relieve, climas, todo, pero en específico, por un lado; y por otro lado, veíamos la población, los problemas sociales, etcétera. Pero en primero, no me acuerdo, me imagino que debió haber sido geografía general [...]

H: Ahí en el 93, hay una Reforma y modifican...

M: Pasa a ser dos, en este caso, vendría siendo geografía general del Mundo y en el segundo geografía de México. En donde, en primero dábamos tres horas y en segundo, dos horas. Y luego viene la otra Reforma, la del 2011, en donde ya nada más es geografía de México y el Mundo en primer año, una hora [cada día] a la semana. Pero ya los temas, no, no ahorita, no bueno [exclamaciones]

H: Sí, es todo un reto.

M: Sí... y los conocimientos, joven, ¿no se si ha revisado los planes y programas?

H: Sí, un poco. Yo siento que no han cambiado mucho, o bueno, en relación al 2011 y ahorita se mantiene...

M: No, sí cambia [se para a buscar los libros de texto del Nuevo Modelo Educativo y me muestra]

[...] Porque ahora, nada más, van a ser tres bloques, de cinco que teníamos, ahora van a ser tres... Obviamente, hay tenemos básicos, elementales, que esos van a ver reformas venir, que siguen, pero sí, hay muchos temas que yo creo que sí son importantes como conocimientos generales, pero yo quiero pensar (desconozco) que continuidad le dan a geografía en preparatoria.

H: Quería borrar de preparatoria.

M: Fíjese, yo hasta donde me quedé, era en primero ciencias de la tierra ¿no? Pero creo que nada más se llevaba en los dos primeros semestres ¿no?... Bueno, ya lo sabemos, lo que pasa, finalmente nosotros como país, pues lo que menos quieren las potencias mundiales es que sigan, sigan estudiando los mexicanos, lo único que quieren es eso, que sea mano de obra barata, que nada más concluyan su nivel medio superior y hasta ahí. Y finalmente, (bueno, eso lo hemos sabido toda la vida) quienes...yo siempre se los he dicho a mis alumnos y al menos yo lo viví en carne propia, quien quiere estudiar, va a estudiar; quien quiere superarse, va a depender de cada uno de las personas, no de mamá no de papá, no de la escuela, no de nada, es de uno [hace énfasis] finalmente; y quien no, este en la mejor escuela, tenga todas las facilidades económicas, emocionales, habidas y por haber, si no lo quiere hacer, no lo va hacer.

Finalmente, o sea, para mí, si fue mucho muy importante lo que yo tuve a mi alrededor, la motivación y el impulso que toda la vida me dio mi mamá; así como, y tú puedes, y tú puedes [golpea con el puño la mesa] porque finalmente, durante todo nuestro desarrollo escolar, pues hemos tenido problemas de todo tipo. O sea, finalmente, lo que les pasa a los alumnos, no es nuevo, porque finalmente todos en su momento, lo hemos tenido de diferentes maneras y en diferente magnitud, pero lo hemos tenido; pero tenemos personas que hemos tenido la fortuna de contar con personas que nos han motivado, que nos han apoyado, que nos han ayudado a seguir adelante.

22:29

Yo les comentaba a mis compañeras, la materia que no de plano, matemáticas y desde que yo me acuerdo en la secundaria la única materia que yo reprobé el primer año, fue matemáticas, afortunadamente las demás, con bajas calificaciones, pero las pasé. Es como les digo: no les gusta geografía, pues ni modo, pero la tiene que pasar porque si no, no sacan certificado. En la preparatoria igual, me quedé un año, no terminé regular por matemáticas, probabilidad y estadística, tuve que recurrir, pero a mi algo que tenía muy claro, era yo quiero seguir estudiando; por todos, los apoyos que yo tenía a mi alrededor y uno de ellos, el básico, fue mi mamá, mi mamá, los vecinos y las personas que confiaban en mí. Que ahorita, desafortunadamente los alumnos, no lo tienen, con todo el respeto, pero ni mamá tienen, entonces así ¿cómo? Híjole ¿qué podemos hacer?

[Me muestra el índice del libro de texto]

Miré de aquí estamos hablando: “análisis espacial y cartografía”, “naturaleza y sociedad” (sería el segundo y el último) “el espacio geográfico”. En tres bloques se va a tener el curso de geografía, y de los cuáles, vea que temas tenemos: [...] “procesos naturales” “biodiversidad” “espacio geográfico”, en el espacio geográfico estamos hablando nada más de su entorno, de lo más cercano. O sea, ya no estamos viendo...y se confunden mucho luego con el título espacio geográfico, no estamos hablando del universo, no, no, no, es del lugar donde nos encontramos ¿sí? O sea, lo mínimo de lo mínimo, de lo mínimo... y nada más vamos abarcar, por ejemplo, la población o lo que hay fuera de nuestra colonia Miguel Hidalgo, pero en relación a la cultura, ¿eso cómo para que les sirve a los alumnos?

25:19

H: Sí, también siento que hacen mucho énfasis a la interculturalidad y así...

M: Pero nada más como en lo social; nada más como en la adaptación, como en la aceptación; pero no, nos están dando la geografía como para investigar; no nos están dando la geografía como para crear científicos, no; nada más para adaptarnos a nuestro medio. O sea, ya la geografía esa característica que tenía antes como de ciencia, no, ya para nada, esa característica de ciencia ya nada más, prácticamente, yo así lo veo, la está teniendo física y química, pero a la geografía la están haciendo, pero hacia a un lado; ya nada más, le están dando el carácter social.

H: ¿Qué le ha implicado enseñar geografía?

M: ¿Qué me ha implicado? Pues, valorar nuestra naturaleza, reflexionar mucho en los recursos naturales, en darle la importancia que tiene el cuidado de nuestros recursos naturales; pero no, es increíble, luchamos contracorriente, porque los avances tecnológicos en aras de ayudarnos, cada vez contaminamos más nuestro planeta ¿no?

H: Sí, es un arma de doble filo.

M: Ahí volvemos, ¿qué podemos hacer en contra de los países más ricos y poderosos? O sea, de todo, desde la comida chatarra que nos venden hasta los artículos. O sea, la famosa modernidad ¿no? O sea, ¿qué es la modernidad? Para mí es destrucción de nuestro planeta, en todos los aspectos. Y es difícil, muy difícil y complicado, luchar en contra de eso con nuestros alumnos. O sea, ejemplo clarísimo, la basura ¿no? En el salón de clase. Tanto de que se habla de no tirar basura y no lo aprenden, y no lo aprenden ¿Por qué? Porque no se hacen parte de...porque no tienen esa conciencia. O sea, yo por ejemplo, no comer comida chatarra, no usar tanto el plástico o reutilizar, yo lo hago, yo lo hago, yo se los platico a mis chicos, les hablo, les hago la reflexión, hacemos el comparativo; por ejemplo, esa película de WALLE, o sea, vean las montañas de basura, de ahí podemos agarrar muchos elementos para geografía; a parte está, la parte amorosa, la parte bonita de la película, que es lo que más les llama la atención...Y no nada más esa película, sino todas, vamos a darle el giro geográfico, qué aprendimos de ella, de la película de Buscando a Nemo, por ejemplo, las corrientes marinas, las aguas oceánicas. Trato joven, de cualquier cosa que les llama la atención, aterrizarlo geográficamente; de hecho, cuando tenemos la posibilidad de tener la red escolar, pues igual, una película y la analizamos, comentamos, pero pus, nos dice mucho el director y qué aprendieron ¿cómo vamos a decir el aprendizaje significativo? Eso no lo vamos a ver ahorita, eso lo vamos a ver a futuro ¿no? O sea, la verdad, un aprendizaje significativo a un adolescente...bueno sí, más que sea emocional ¿no? Pero, así como de ¿lleno? O usted dígame.

H: ¿Cómo medir lo que aprenden? Es muy complicado.

M: Es muy complicado lo que nos pide, o sea...volvemos, una cosa es el papel, yo voy hacer hoy esto y mis resultados deben ser estos, no es cierto, o a lo mejor sí, en uno o dos, finalmente es ahí luego donde nos basamos, igual yo lo he hecho, mientras uno o dos me cumplan, algo están aprendiendo, algo están aprendiendo; y se dio cuenta usted ahorita y todos los días, buenos días, guardamos alimentos, o sea, ¿por qué no lo han aprendido? Y quiere que le diga cuál es la clave: disciplina, y nosotros no se la podemos aplicar a los alumnos y en este modelo educativo menos, joven, es como paciencia, paciencia, paciencia, paciencia.

H: Sí, está difícil y ¿Cómo has sido su práctica docente?

M: ¿Cómo?



H: ¿Qué cosas ha mantenido, qué cosas ha cambiado, qué reflexiones ha llegado sobre su hacer en el aula?

M: Muchas cosas, año con año y de acuerdo con las necesidades educativas de los chicos, sí se cambian muchas cosas en mi práctica docente, año con año, ehh, año con año se han modificado muchas cosas; pero lo que sí no se ha modificado es el compromiso y la responsabilidad que tengo como profesora, como formadora de las futuras generaciones. No dejar a un lado su escritura, sus lecturas, su ortografía, seguirles transmitiendo ese compromiso que tenemos como mexicanos, como seres humanos...y sobre todo en darme cuenta, que los resultados no los voy a ver ahorita, sino los voy a ver después, en donde, tenemos la fortuna de ya tener a muchos profesionistas como exalumnos, que igual nos vienen, así como: maestra, ya soy... [hace énfasis] viene a compartir con nosotros sus profesiones, sus logros, es más hasta muchos ya de ellos: maestra, soy abogado, soy odontólogo, soy veterinario, soy ... y dices que padre, porque finalmente, eso a mí me queda muy claro, que yo soy formadora de las futuras generaciones, en poca o en gran medida, eso ya no depende de mí, sino depende de cada alumno; pero en definitiva, somos unas piezas importantes para nuestros alumnos y pues finalmente, eso es lo que yo intento hacer año con año.

H: Bueno, ya entramos en el terreno de lo educativo, entonces la siguiente pregunta es ¿de acuerdo a su experiencia cómo considera que es la mejor manera de enseñar los contenidos que están en el programa? No sé, si ahí me pueda platicar de cómo le hace para enseñar, en este caso, como se divide en cinco bloques, más o menos ¿Cómo le hace para enseñar espacio geográfico, componentes naturales, sociales, culturales, económicos, calidad de vida, ambiente, prevención...?

M: Pues partiendo de lo que ellos tienen a su alrededor, partiendo de sus vivencias propias que tienen en su colonia, partiendo de lo cotidiano, que tenemos, obviamente apoyándonos en los contenidos temáticos que tenemos que checar, pero prácticamente es eso, así como, por ejemplo, el espacio geográfico, bueno, pues es el lugar dónde tu desarrollas ¿Cuáles son esos lugares? No pues que la casa, la escuela, que el parque, que la biblioteca, lo que tenemos cerca y de ahí es irlo enfocando hacia los diferentes componentes del espacio geográfico; lo que tienen ellos cerca del lugar a donde viven o de lo que comúnmente frecuentan, ¿sí? y partiendo de lo que ellos tienen más cercano, de ahí pues ya nos vamos a los ejemplos, hacemos pequeñas investigaciones, en este caso eh por ejemplo ellos luego no recuerdan mucho eh los continentes, entonces, así como a ver vamos a hacer por ejemplo la investigación de los relieves del continente africano; partimos de lo que tienen cercano, para luego lo lejano de acuerdo a los temas, así como que si aterrizo y checo lo que está fuera de la colonia Miguel Hidalgo, fuera de la delegación, fuera de nuestro país, pero si es importante que chequemos...este, mapas ¡porque si se pierden eh!, si se pierden mucho aunque ya no venga en el contenido temático, pero hasta cierto punto tenemos un poquito de libertad de tocar otros puntos y yo es uno de los que sí toco, lo de mapas, este...partiendo de nuestra delegación, número uno nuestra colonia, número dos nuestra delegación, número tres la

entidad federativa donde vivimos, las entidades federativas de nuestro país y ya luego me voy a continentes; yo voy de lo particular a lo general, de acuerdo... ahí sí y no hay problema porque hasta cierto punto si tenemos como libre albedrío de.. ¡ah! como están los famosos ejes transversales, dónde podemos relacionar un tema con equis o zeta material, pues también eso nos permite ¿no? Como encajonarnos tanto, como nos lo dicen que lo hagamos. Sí, tenemos cierta libertad, entonces, sí tenemos esa oportunidad de relacionar, pero partiendo de lo que ellos conocen a lo más lejano.

39:09

H: Porque justo la siguiente pregunta es ¿cómo considera el programa de la SEP? Y ¿si ha tenido que hacer adecuaciones o profundizar en unos temas más que otros, que en otros? Pues

M: A ver otra vez

H: ¿Cómo considera el programa de la materia, de la SEP, de acuerdo a su criterio de la enseñanza de la Geografía?

M: ¡Pobre! Pobre ¿por qué? Porque nada más nos encajona para lo más cercano, pero como que ya no nos abre el panorama a lo más lejano, que en este caso ¿qué vendría siendo lo más lejano? Otros países, otros continentes, otras oportunidades de convivir, de vivir ¿sí? Y es a donde yo le comentaba, yo no me quedo nada más con esto [agarra el libro de texto] sino trato de llevarlos un poquito más fuera que lo que nos está marcando aquí en el programa; ¿por qué? O ¿cómo para qué? Pues mínimo para que conozcan que hay otras personas ¿no? Mínimo para que se den cuenta de que Japón sí existe, de que Francia, España; de que Oceanía, de que...como comentaba hace rato en la clase ¿no? La Antártida, la Antártida es un continente sí, pero ahí no hay población y había muchas personitas [alumnos] que no lo sabían ¿sí?

Y otra cosa que también pasa con Geografía, aunque se lleva Geografía en la primaria, pero por las características de los profesores muchas veces no tocan temas de Geografía, es muy, muy, muy somero lo que ven de Geografía; aunque viene en los programas y planes de estudio ¿sí? Pero tenemos muchos alumnos que...no saben o no recuerdan en que continente se encuentra nuestro país ¡o sea no por dios! No saben cuántos continentes hay, no los conocen, no los identifican, no los ubican; así como que el programa nos quiere poner dos, dos...cosas...quieren que veamos nada más esto y obviamente eso ¿de quién depende? De nosotros [de los docentes], si nosotros nada más queremos que eso nada más vean nuestros alumnos y en la educación...por ejemplo, ahorita con lo de las Olimpiadas [se refiere a las Olimpiadas de Invierno en Pionchang 2018], con lo del futbol que ahorita se viene [se refiere al Mundial 2018 en Rusia], pues es un punto que nos sirve para, o sea es que si hay eso, no nada más existe España con el Barça y con él no sé qué [con el Madrid]... o sea, que ellos vean que hay otras cosas; es más, por ahí les comentaba yo porque hicimos por ahí un trabajo, apenas que les dejé investigar las “Siete maravillas del mundo” ¿Por qué maestra? Para que se den cuenta de que no nada más existe nuestro país ¿sí? Que tenemos que aprender inglés,

que tenemos que aprender a ubicar los países, que tenemos que aprender los cambios de moneda...

O sea, en Geografía joven tenemos “ene” de ejemplos, en donde luego dicen: eso que tiene que ver con Geografía; no pues mucho, en definitivo la Geografía va a estar presente en todos los momentos de su vida... Ahorita con los fenómenos naturales que se están presentando, con la población que está creciendo a grandes escalas ¿no? O sea, hay mucho que les podemos dar como ejemplos ¡aquí pero también allá! En otras partes del mundo.

43:21

H: Entonces ¿sería la crítica, no sé, sugerencia?

M: Sí, de que nada más nos quieren encajonar en lo local y no les quiere abrir su mente hacia lo de a fuera.

H: Sí, no lo había pensado, ahorita que lo dice, estoy totalmente...no lo había pensado.

M: ¿No? Sí y esto, o sea, el maestro (bueno, ya lo observó) [ se refiere al maestro que estaba al principio de la entrevista] él es arquitecto, él da clases de matemáticas ¡no bueno, pero es una biblia andando, una sabiduría andando! Pero no sabiduría porque sepa mucho, es sabiduría de vida; y finalmente, eso es lo que nos deja la vida, experiencias de vida, así como esto [señala una pizarra con el Nuevo Modelo Educativo] ¡qué nuevo es por dios! ¿no? Y vea todo lo que yo ahorita le a cabo de comentar de que recuerdo eh, si desde que yo estaba estudiando [en la Normal], cambios y cambios y cambios y cambios, o sea, pero ¿qué nuevo? Nada... y a mí algo que me queda muy claro joven [hace énfasis], es que de que vienen planes y programas ¿cuántos hemos tenido? La famosa...lo lleve en la Normal, la famosa “Legislación Educativa” y ¿qué ha cambiado? ¡Nada! Los únicos que tenemos que cambiar somos nosotros, al menos yo así lo visualizo y ¿en mí hubo el cambio? Sí ¿en mi familia hubo el cambio? Sí ¿por qué? Por decisión propia, que definitivo tiene que ver mucho lo que tenemos alrededor, yo así lo valoro, sí. Porque yo tengo dos hermanos, joven, súper inteligentes, súper inteligentes, pero uno de ellos (y no me da pena decirlo) es vagabundo... él entró a la prepa 5... en primaria diplomas, en secundaria diplomas, toda su etapa escolar excelentes alumnos, pero con unas actitudes negativas y ¿qué lograron? Nada ¿de quién dependió? Pues de ellos... o sea, yo me quedó con que no hay buena escuela, ni peor escuela, no hay buenos maestros, ni peores maestros o ¡hay un buen estudiante o un mal estudiante! O un estudiante que tiene algo físico o una meta para llegar y a pesar ¿de qué joven? De todo, de todo ¿sí? Noo somos los plus ultras porque no, bueno al menos yo no me considero. Porque a mí me costó mucho trabajo la escuela, pero no sabe la enorme satisfacción que siento [énfasis] de los logros que he tenido; y de ir con el frente alto en cualquier lugar que yo me pare...no soy la mejor maestra, pero tampoco soy la peor ¿sí? Y la bases (yo así lo considero), las bases familiares para mi tienen que ver mucho y eso fue lo que me ha ayudado en estar donde estoy y pues a tener los logros y satisfacciones que me dan mis alumnos ¡No el de segundo, no el de tercero!...¡Exalumnos! que es cuando valoran y de verdad así como: hay maestra...ya tengo a hijos de exalumnos, que eran bueno cabecillas cómo me acuerdo

[énfasis] Me abrazan, maestra muchas gracias, muchas gracias por sus enseñanza, muchas gracias por su llamado de atención, muchas gracias por su exigencia...y dicen: ¿pero dónde se quedó la maestra de Geografía Pati Bárcenas que antes exigía, que antes...? [pega la mesa] Las Reformas Educativas, los derechos de los niños y vaya que yo no soy grosera, yo no soy la del no, no, no, con educación y respeto; pero nuestros planes y programas de SEP lo que quieren es que cada vez sepan menos, que sepan menos, pues así ¿cómo? ¿qué tiene que ver darles más importancia a las emociones que al cumplimiento, que, a la responsabilidad, que al que de conduzcas con la verdad? [pega la mesa] ¡A ver! Ay no pobrecitos que los estamos acosando emocionalmente. ¡Necesitan una buena! [énfasis] es lo que necesitan... ¡límites! ¿Yo no sé qué sociedad vayamos a tener con esto joven, en cinco o diez años? y ya lo estamos viviendo ¿qué nos espera en cinco o diez años? Y luego con esto... [señala la pizarra con el Nuevo Modelo Educativo] ¡no, bueno!

49:04

H: Pero entonces, ahorita con lo que me platica de estos cambios de las reformas ¿usted ha tenido que cambiar su práctica?

M: Por supuesto, por supuesto.

H: ¿Qué cambias ha tenido que hacer?

M: ¿Qué cambios he tenido? ¡híjole! Pues, el nivel educativo va bajando, por ejemplo, si antes yo les hacía un examen de veinte preguntas y le daba más valor al examen...pues ahora ya no, hago un examen de seis preguntas ¿sí? De seis preguntas, de reactivos múltiples, en donde no tiene mayor grado de dificultad el examen más que hacer...o sea vea [me muestra un ejercicio del libro de texto que estaba en la mesa] yo me guío con lo que nos mandan ¿ehh? ¡ah porque igual hay que tener cuidado! Una lectura, unas preguntas... [...]supuestamente que los están haciendo reflexivos [sarcástica] ¡no es cierto! Cheque esto [me muestra unos reactivos del primer bloque del libro de texto, sobre el espacio geográfico] ¡Análisis! ¡por dios! ¿A poco un adolescente va analizar? Y no es que los menos precie eh.

H: O sea, dices que este [ejercicio] ¿no lo pueden hacer?

M: No, no, no, no lo puede hacer, no lo pueden hacer, ah pero aparte vea las preguntas...el planteamiento de las preguntas y no lo contestan...y la famosa evaluación por competencias...

H: Sí, no pues sí está grave.

M: Pero muy grave, mire vea este “Evaluación por competencias, ahora que has concluido el estudio del bloque posibles aprendizajes esperados con los que serías capaz de resolver la siguiente evaluación, lee con cuidado lo que se te indica: número uno observa la siguiente imagen, observa la siguiente imagen [repite]” [lee] y ya opción múltiple: “a) culturales,

sociales y políticos (que esto ya lo vimos ¿no? Son los componentes del espacio geográfico)  
b) económicos, naturales y políticos; c) naturales, económicos y sociales (nada más le cambian el orden ¿no? ); d) naturales, culturales y económicos” O sea ve y esto no lo contestan... O sea, ¿qué grado de dificultad tiene esta pregunta?

H: Pues mínimo...

M: “¿A qué categoría de análisis pertenece: paisaje, lugar...” nada más es elegir y todo esto ya lo vimos...son seis preguntitas joven...cuatro preguntitas...Entonces así ¿cómo? No pues a ver...identifícame aquí donde está el kilómetro... ¡Ah, aquí! ¡Bravo! [aplaude] [ está actividad de la que habla la maestra aparece un mapa en el libro de texto, el cual indica la categoría de análisis, lo que ella plantea es que los alumnos no son capaces de llegar a resolverlo por lo que les pregunta en vez eso, algo más sencillo en donde solo tiene que identificar un punto que aparece en el mapa, por ejemplo, equis kilómetro]. O la lectura, pues palomita al menos ya se que sabe leer, a eso es a lo que me refiero con que he ¿cambiado mi práctica? Sí, en el nivel de aprendizaje, cada vez es mínimo; porque ahora...o sea... no, no, no...luego le voy a enseñar un cuaderno de los chicos para que usted vea. O sea, ¡el nivel de aprendizaje! No, no, no, estamos con niños de primaria y aparte ¡no los podemos reprobar! Queda prohibido, porque de todos modos hay un examen de recuperación, de todos modos va haber un examen de recuperación...no, un examen final y aparte el extraordinario; pero ya el extraordinario es así como...pero los niños que no vienen...los tenemos que pasar. O sea educación es una farsa total, es una ¡mega farsa! Ah, pero si no te alineas, abusado eh...entonces ¿qué hacemos? O te alineas o te alineas...

¿Qué es lo que yo hago con los papás? Los mando a llamar, les explico que es lo que está pasando con sus hijos, que nivel de aprendizaje están teniendo, que necesito que los estén supervisando para que trabajen y cumplan con lo que les estoy pidiendo, en tiempo y forma, y como se los estoy pidiendo; porque de lo contrario su calificación va hacer muy baja, porque ya no utilizamos la palabra “va a reprobar” ¿por qué? Porque no lo debemos de hacer, el seis es la mínima calificación que va a tener, entonces, su hijo puede más, yo le pido que le echen...hay algunos que sí, pero hay otros que no ¡bravo tuve seis! Ándale mi’jo. Tratamos de hacerles la reflexión tanto a los niños como a los padres porque finalmente, ellos son los responsables, ellos son los adultos, ellos saben hasta donde van a permitirles que lleguen sus hijos ¡ay no pero luego con cada papá que nos encontramos! Que digo ¡ay no! Mejor me quedo con el alumno y haber que puedo hacer en mi clase con él, porque con el papá salió peor...

[se acercó una maestra que entró a la sala]

M2: Maestra buena tarde, perdón que la interrumpa.

M: Buena tarde, no dígame.

M2: Le voy a dar una pequeña queja.

M: ¿Qué pasó?

M2: A pesar de que son poquitos, están muy inquietos ¡no me dejaron dar la clase! No me dejaron dar la clase porque estaban hablando en grupo...tengo lastimada la garganta, entonces, no me dejaron dar la clase lo que fue Hinojosa, Faril y Karina estaban platicando, les pedí que me permitieran explicar y no me dejaron hacer....

M: ¿Karina?

M2: Sí, maestra, con Samanta estaban plátique y plátique; y tomando apuntes de otra materia...Se lo encargo y disculpe...

M: No, no, no, no, no se preocupe, mañana lo checo con ellos y que bueno que me lo comenta porque ahorita están en la tablita ¡eh! Y yo voy aplicar “marco de convivencia”...

M2: Sí y digo no son muchos, son pocos y se supone que son los niños que se saben comportar entre comillas ¿verdad?

M: No pero Karina no sé que le está pasando, me está dando muchas sorpresas de disciplina, de indisciplina más bien.

M2: Sí, se está dejando llevar mucho por las amistades...

M: Samanta, es que ¡Samantita y Fátima! Son una joyitas aparentemente [sarcásticamente]No pero aparentemente traen muchas cosas ¡ocultas!

M2: Sí, maestra.

M: Muchas gracias maestra...

[...]

H: En este sentido, de que me platica del aprendizaje de los alumnos ¿qué conceptos o conocimientos les cuestan más trabajo de comprender a los alumnos?

M: ¿Comprender a los alumnos? [se queda pensando] Pues yo diría que ninguno y ¿qué cree? Que esa pregunta me la hicieron la vez pasada que tuvimos reunión con las otras escuelas...¿Qué se les dificulta a los chicos? Yo me atrevo a decir que nada... ¡Qué no lo quieran hacer es otra cosa! Porque, por ejemplo, si usted pregunta ¿qué tema se le dificultan dar? Pues, los de matemáticas, escalas por ejemplo ¡Híjole! ¡Escalas! ese era mi coco ¡era! Pero así como a ver, relájate apoyándome en los chicos eh, apoyándome en los chicos porque hay unos que son bien hábiles, a mí los chicos así como que me han enseñado muchas cosas, ellos me ayudan a implementar muchas cosas y funciona; y funciona para los demás porque generalmente ellos ya lo hicieron, nos lo enseñan a los demás ¡ahora si que yo me apropio de sus conocimientos! Y lo aplico a los demás y ¡funciona! Y una de esas fueron las escalas, pero así como usted me pregunta ¿qué se les dificulta? Nada ¡nada joven! Así que diga un

tema ¿coordenadas geográficas? Pus para que me van a servir en la actualidad las coordenadas geográficas, si ya na'más con el GPS ¿Está de acuerdo? O sea, antes que no existían eran coordenadas geográficas ¡pero ahora! ¿Ay maestra eso cómo para qué? Sí, tienes razón ¿no? Pero sí ¿temas qué se les dificulte? No.

59:32

H: ¿Cómo construye sus estrategias didácticas?

M: ¿Cómo las construyo? Híjole, pues con... si usted se da cuenta, es poco el material didáctico que utilizo ¿Por qué no utilizo tantos materiales didácticos? La verdad por tiempo, por dinero, porque para hacer materiales didáctico atractivos para los chicos, pus la verdad se necesita invertirle tiempo y dinero ¿Cuáles son los materiales didácticos que normalmente utilizo? Mapas, el globo terráqueo que tenemos aquí en la escuela...pues imágenes que luego les dejamos a los chicos que traigan... y pues el libro...y cuando tenemos la oportunidad de utilizar “la Red Escolar” que buscamos alguna imagen, porque también ese es un buen recurso, pero si usted checa tenemos treintantas máquinas, porque no tenemos ni cuarenta; en donde no hay una máquina para cada alumno, tiene que compartir la máquina y no la tenemos ni una sola vez a la semana; si no cuando nos toca ¿Por qué? Porque son muchos grupos y porque somos muchas materias, entonces nos calendarizan y si aparte hay prioridad... no que hay prioridad para español por el examen de no se que...ah pus puros terceros con español y luego que matemáticas; entonces pues sí las computadoras, pero aquí para utilizarlas en la escuelas...yo creo que me toca red escolar como dos o tres veces al año con los grupos; pero sí ¿material didáctico? La verdad es esa ¡mi verdad! Tiempo y economía.

H: Y entonces ¿Qué estrategias serían las que usted ocupa?

M: ¿Estrategias? El libro y mapas murales con los que cuenta la escuela y el globo terráqueo.

H: Y... justo lo que platicábamos del aprendizaje ¿cómo evalúa de acuerdo a su experiencia en la clase?

M: ¿Cómo evalúo? Pues, con participaciones orales, con notas en el cuaderno, con aportaciones a la clase que hacen los alumnos... exámenes escritos, exámenes orales.

H: ¿Con los exámenes escritos son de preguntas abiertas o...?

M: No, preguntas así como estás [señala el ejercicio del libro de texto]

H: Ya, de opción múltiple.

M: Sí, sí, sí, opción múltiple, los exámenes orales de localización prácticamente...así como a ver...les pongo los mapas ¿Cuál es el continente americano? (sin nombres ¿no?) o ubícame Francia, de localización; o que bueno, tenemos la Muralla China ¿en qué país se encuentra?

O cuando estamos viendo multiculturalidad ¿de dónde viene esta moda? No pues de Estados Unidos ¿Dónde está Estados Unidos?

H: Y usted ¿Cómo ha tenido que especializarse?

M: ¿Cómo he tenido que especializarme? O ¿cómo me he actualizado?

H: Sí, actualizarse.

M: Pus tomando cursos [con naturalidad] si este nos lo exigen y aparte por convicción propia, a mí me gusta, hay algún curso que nos están ofreciendo o que podemos tomar, y es así como...definitivo, los cursos que yo he tomado han sido por convicción propia y para mejorar mi práctica docente, para implementar actividades; porque sí definitivo, los cursos sí nos sirven. El director [baja un poco la voz] siempre me ha criticado mucho, porque, porque dice que yo soy una maestra muy tradicional, muy tradicionalista, porque anotamos la actividad [en el salón de clases siempre ella anota en el pizarrón de forma sistemática la actividad de la clase] porque seguimos utilizando el libro; O sea, hay cosas que a ver ¡yo no entiendo! Están pidiendo que hagamos esto y más allá, y cuando lo hago al director no le gustó ¿entonces?¿no? Desafortunadamente, ahí ya entra otro tipo... de prácticas docentes por así decirlos, actitudes que no deberían pero ¡híjole, cómo influyen! ¿no? Dicen por ahí, es que no le caigo bien, pues sí no le caigo bien...pero finalmente, pues yo creo que no lo he hecho tan mal, puesto que... [suspira] ya llevamos veinticuatro años joven, ¿o lo poco o mucho que usted ha visto?

H: Sí...

M:¿Cómo ve?

H: Bien pues..

M: ¿Seré muy mala maestra?

H: No, no se por qué me comenta esta impresión que tiene el directos, justo también quería preguntarle eso [se ríe] su relación en la escuela. ¿por qué? Pues, igual uno para que de una buena clase, pues si involucra... si de alguna forma hay comunidad, cómo es la relación con los maestros, con los directores, si hay apoyo de la dirección o si esta solo en el salón ¿no? En el aula. Entonces, no se, si por ejemplo establecen entre los docentes cierta comunicación...

1:06:43

M: Entre los docentes hay buena relación, bueno...[duda] relativo; pero sí influye mucho caerle bien a alguien o no caerle bien y en este caso a los directores, porque si nada más no nos alineamos a su forma de ser y de pensar y de trabajar ¡no bueno!... hasta mejor cambio



de escuela ¿no? Y muchos compañeros eso han hecho y en todas las escuelas existe eso; existe el favoritismo; existe el no me caes bien, pues a ver ¡te voy a dar con todo! Y cualquier pretexto es bueno para... Yo he tenido la fortuna y eso de verdad, lo vuelvo a repetir porque para mí ha sido...mi eje central...el apoyo de mi mamá, el autoestima ¡perdón, dicen por ahí pero tú ya te estas elevando! ¿no? O sea, hay que trabajar mucho el autoestima pero tu la tiene sobre trabajada...este, desafortunadamente o afortunadamente ¿Cómo lo vea usted? Yo desde pequeña sufrí mucho de rechazo, entonces mi mamá se encargó de elevarme mucho el autoestima, de aceptarme, de tu puedes, de no es necesario que tengas al amiguito, al compañero tu hazlo sola, no les hagas caso, tu vas a poder...que te enfermaste no te preocupes vamos a hablar con la maestra [golpea la mesa] o sea, siempre estuvo el apoyo de mi mamá ¡definitivo! Y así como restarle importancia a los comentarios que hagan de tu persona los demás, ¿tu qué quieres hacer?¿tu qué quieres lograr? Hasta donde yo tengo memoria, hasta la Normal mi mamá siempre me apoyo, siempre [énfasis], siempre, siempre, siempre echándome porras... ay ya no quiero ir a la escuela...que los chicos...que la maestra...que ya reprobé...que me pongo nerviosa...que tengo una exposición... ¡tu puedes, hazlo! dime en ¿qué quieres que te ayude? Pobre de mi madre no sabía...apenas si sabía escribir, ella fue hasta tercero de primaria, ella es de provincia, se vinieron a vivir aquí...Entonces, yo creo que eso a mí en lo particular me ha contenido en todos los aspectos de mi vida y eso es lo que me ha permitido... ¡Le voy a confesar algo! En la vida me han dado un golpe, en la vida yo me he peleado con alguien, siempre he tratado de solucionar las cosas en el momento oportuno y lo más importante ¡no me gusta meterme en problemas. O sea, ahí es un punto débil que tengo porque yo no se me defender, porque yo no se me...no, yo todo por el lado amable y afortunadamente lo he logrado, he logrado salir adelante con mi forma de ser y sin violencia; y además, yo creo que por mi forma de ser siempre me he rodeado de personas, aunque sean contadas, pero que siempre me apoyan, que siempre me brindan un consejo propositivo, negativo no; o sí hay algo negativo, simple y sencillamente me doy la vuelta y se acabó ¡eso! Es lo que a mí me ha mantenido, pues que yo siga. Esta es la única escuela que yo he tenido, desde que yo salí de la Normal es la única escuela, porque... afortunadamente para mí ¡no me gustan los conflictos! Entonces, así como, tu Itzel cumple con tu trabajo y olvídate de los problemas y en efecto ¡eso! A mí me ha mantenido veinticuatro años en esta escuela.

1:11:28

H: Antes de la Reforma...había lo de Carrera Magisterial ¿Usted participó?

M: Sí, participe, pero nunca entre porque... ¡si pedían mucho puntaje! [como lamentándose] si pedían cosas que... dije no, yo lo tengo que lograr por iniciativa propia; había dos caminos ¿no? Y eso lo sabemos, siempre hay dos caminos en la vida, dije no, yo tengo que lograrlo, yo tengo que lograrlo y por equis o zeta razón, si no era una décima era un punto, sino porque no entregaste este documento... o sea me quedé siempre en la rayita, pero no, Carrera Magisterial no lo adquirí.

H: Entonces los cursos de los que me platicó ahorita ¿de qué eran?

M: Lo que pasa es que había cursos para Carrera Magisterial, hay cursos opcionales, hay...

H: O sea, aquí llega a la escuela una lista con cursos...

M: Sí, uno decide, o sea por ejemplo, ahorita hay jene de cursos, pero en línea! Ahorita ya los cursos presenciales ya no los dan, son contadas las instituciones que están ya mandando cursos presenciales; pero por ejemplo, existe el Centro de Maestros (no sé si lo conoce) en donde ahí ofrecen cursos, existen también el CAM que está en la Normal Superior, ahí en Fresno 15 donde también ofrece cursos... y por ahí alguna que otra institución privada, por ejemplo, ahorita Telmex también nos está ofreciendo cursos...yo estoy tomando ahorita ese curso que está ofreciendo Telmex.

H: ¿De qué es?

M: Es de... ¿cómo dice? Analfabeta digital.

H: O sea los cursos...que tipos de cursos han sido.

M: Son cursos enfocados, pueden ser cursos enfocados a la materia o cursos de psicología, cursos de este... tomé varios de geografía [dice como para si] de elaboración de material didáctico, para conocer la Reforma Educativa, de legislación...de computación.

H: De estos ¿cuáles son los que usted tomó?

M: Tomé todos estos. Sí, definitivo, año con año y más cuando estaba lo de Carrera Magisterial, no recuerdo si eran de tres a cuatro cursos los por hay teníamos que tomar ¿sí?

H: O sea, ¿era obligatorio?

M: Sí, para cada Carrera Magisterial sí eran obligatorios y habido cursos que son opcionales; así como, a ti te gusta y te llama la atención, pues adelante, de hecho incluso hasta cursos de... nos ofrecieron un curso en el Fray Bernardino.

H: No se cual.

M: En el hospital Fray Bernardino, que es hospital mental.

H: Ya, el que está aquí en...

M: En la zona de hospitales. En donde ahí precisamente nos ayudaron para controlar nuestras emociones, a tratar de no apropiarnos de los problemas de nuestros alumnos porque nos afectan. O sea, finalmente, para aplicar, para trabajar de la mejor manera en esta práctica docente pues ya depende de cada uno de nosotros, pero sí ofrecen, sí hay ofertas de curso que nos sirven.

H: Bueno, pues ya por último ¿qué medidas ha tenido que tomar para dar una buena clase?

M: ¿Qué medidas he tenido que tomar para dar una buena clase?... [se queda pensando] Pues, la disciplina, disciplina... [se queda pensando] material didáctico y muchas ganas [ se ríe] A veces, la verdad le voy a ser honesta, ¡hoy! Simplemente traigo lastimada la garganta, me duele mucho, ya tiene días que me he estado sintiendo mal... y bueno la pastillita parece ser que había estado funcionando, pero ahorita no, me duele la garganta, me duele el cuerpo ¡hoy! No tenía ganas de venir a trabajar por cuestiones de salud...auch...y sin que lo tome a mal, dije no, va el joven, hoy va el joven y además quedé con él de hacer la entrevista... [yo me disculpo] Mis faltas en la escuela son por eso, por cuestiones de enfermedad pero normalmente no me gusta faltar por el compromiso que hay con los chicos, por el compromiso que yo tengo, que ¡yo quiero tener con Osvaldo, con Santiago! [alumno muy aplicado] personitas que yo digo, yo por ellos voy y yo por ellos joven, por alumnos como ellos, yo me mantengo en esta profesión y de verdad créame que lo hago con mucho gusto, lo hago con mucho gusto; y en estos últimos años, así como, aunque enferma a ver Itzel vete a trabajar, Osvaldo de está esperando, Santiago, acuérdate que Santiago no le gusta el desorden y cuando no vas hay mucho desorden, por favor vete a trabajar...y ellos son los que me enseñan a ver eso. ¡Obviamente! En cada grupo tenemos a tres, cuatro o cinco Santiagos o Osvaldos y eso a mí en lo particular es lo que me hace venir, los otros chicos también porque sí todos nos necesitan, pero uno ve el compromiso de ellos, para con ellos mismos, para con nosotros, para con la escuela, para con la sociedad, su familia, etcétera, etcétera... y a mí eso es lo que me motiva porque ellos van a ser nuestros futuros profesionistas y si yo Itzel no voy... ¡el sacrificio! Por venir aunque me sienta mal, va a ser un día o una clase desagradable para Santiago y no por Santiago yo estoy acá.

Y a mí eso me pesa mucho, los compromisos que adquiero con las demás personas, eso me impulsa a seguir adelante, ¡porque no le puedo quedar mal! O sea ¡no! Es más, mis juntas con los padres igual, en mis veinticuatro años solamente una vez he faltado a una junta y eso porque de plano se me olvidó [dice sorprendida] se me olvido y como yo entraba tarde y las juntas siempre son 7:30, yo entraba creo que a las 10:00, me quedé dormida, se me olvidó por completo, así como, maestra no vino a la junta ¿qué? Perdón, se me olvido, y si los niños así como reclamando ¡maestra por qué no vino! ¡qué mi mamá quería hablar con usted! [imita la voz de los niños] le digo hija perdóname, se me olvidó...una sola vez, hace como unos cinco años...y de verdad...

A horita por ejemplo, yo ya salí, yo ya salí, ahorita obviamente es mi tiempo, yo lo puedo disponer como yo quiero, que finalmente, me quedó ¿por qué? Porque yo tengo que trabajar en la tarde, pa'qué me voy a mi casa y luego regreso, pero bueno son compromisos que yo quiero adquirir y que yo dispongo en este caso de lo que yo quisiera hacer con mi tiempo; pero sí esa es una de las cosas que a mí en lo particular me mueve mucho, el no quedarle mal a mis alumnos, a mis alumnos estrellitas, yo les digo estrellas marineras...No eh, y es una satisfacción, ojalá que tenga la oportunidad de regresar a su primaria o de regresar a su secundaria y así como, hola maestra, hola maestro ¿se acuerda de mí? Y de verdad créame que incluso el maestro más malo o gordo que le hay caído va a ser una enorme satisfacción...Somos seres humanos, no somos perfectos ¿sí? Pero pues todos necesitamos

esa satisfacción, pues creo que no me...no ando tan herrada, creo que no me equivoque tanto...

Ahorita, por ejemplo, le digo que estoy en ese curso de Telmex que se llama “Analfabeta Digital”, dije no pues sí yo, no me gusta la computadora, dije si tengo que...que finalmente no estamos aprendiendo computación eh, ya nos enseñaron monitores, esto aquello y más allá, lo que nos están enseñando son aplicaciones; miré, nos metemos a esta página, hacemos esto, hacemos aquello y con esto usted va a trabajar con sus alumnos en una video conferencia, le tienen que hacer así y así. Eso es lo que nos están dando, pero por ejemplo, nos están dando mucho emociones ¿cómo se llama? Valores, nos están dando, así como, pues bueno ¡eso ya lo se! Lo que usted me está contando, lo está viendo desde otro punto de vista. En este caso, estamos siendo puros maestros ya de cuarenta y tantos años ¡que no nos gusta la computadora!... así como a ver, pero casi no estamos aprendiendo de computación, pero bueno pus ya estamos viniendo y finalmente ¿aprendiendo? Sí y que ya de regalo viene el documento, pues bueno. Pero yo la verdad, los cursos yo los tomo por convicción propia porque sí nos ayudan, sí nos sirven mucho en nuestra práctica docente... Ya nos enseñaron hacer una hoja en el Excel para meter los nombres y las calificaciones y que todo sea más fácil, y pues ahí andamos...

1:25:00

[...platica sobre el proyecto informal y agradecimiento]

M: Algo importante que al final preguntó, lo de la clase ¿no? ¿cómo la prepara?... y cuando lo he hecho, ¡híjole! Es una satisfacción enorme, así como, ¿logré mi objetivo? ¿si lo logré? ¿qué necesitas hacer Itzel? Pues es eso sentarte así como a ver y es muy fácil, muy sencillo, hazlo, hazlo, utiliza tus materiales; porque le comentaba ¿es dinero? Sí ¿es tiempo? Sí, pero recuerda tus satisfacción, o sea, esta vez no me fue también en la clase ¡chin! No pues, todos los días, o al menos que en los cinco días cuatro sean palomita y uno tache; pero sí, yo creo que todos los que estamos...perdón, que la mayoría de los que trabajamos en educación estamos comprometidos, estamos comprometidos, le buscamos, nuestros alumnos nos enseñan un buen de cosas y es como yo les digo, a lo mejor no van a ser geógrafos pero están aprendiendo algo ¡algo de Itzel Bárcenas Andrade, están aprendiendo! O sea que el ideal ¡híjole! Yo creo que en este país no lo vamos a conseguir [lastimosamente] pero hacemos nuestro esfuerzo, de verdad...bueno al menos yo lo hago; en fin sí logramos, por ahí hay dos, tres exalumnos que están estudiando Geografía, están estudiando en la Facultad de Geografía...ay lo intentamos, creo que no hemos hecho tan mal, puesto que no nos han demandado [ríe] puesto que legalmente, hablando no hemos tenido ninguna dificultad, pero que por ahí andamos...

1:30:00

[...]

Entrevista Citlalli  
Instituto Escuela del Sur

C: Citlalli  
H: Huitzi

La entrevista ocurrió en la escuela, en el patio.

H: ¿Cómo llegaste a ser maestra?

C: Mira Huitzi, eso es algo que yo jamás...creo que yo de niña jugaba a ser maestra pero ya después dije ¡uy! Yo nunca voy a ser maestra, o sea férrea; pero ya vez que por cuestiones personales yo salí de casa y necesitaba trabajo...

[...]

...Te decía lo peor para mí era ser maestra, pero... yo entre a la Facultad [de Filosofía y Letras] a la carrera de Geografía, enamorada de la carrera, y yo ya necesitaba trabajar, entonces ¿en que podía trabajar? Pues, la opción que te da la Facultad... no se ahora, pero antes al tercer semestre ya podías empezar a dar clases de Geografía; entonces, pues dije...pues la necesidad y afortunadamente un maestro de la Fac, de la carrera estaba en el Oxford...ah no, yo hice una solicitud en el Simón Bolívar [ ella estudió en el Simón Bolívar] y empecé ahí como lo que le llaman tutora y a dar Geología como materia opcional; y ya después, un maestro de la facultad dejó su trabajo en Oxford y necesitaba quien lo sustituyera y pues ahí entré yo... y de ahí me quedé en la docencia.

Sí me enamoré de la relación que se puede dar, a pesar de que tengas... porque yo estuve en el Oxford y en varios colegios donde sí te exigían una relación rígida entre el maestro y el alumno, pero yo si empecé a romper esa regla y siempre la relación con las niñas y los niños fue hermoso ¡de veras! Entonces y me quedé aquí, me quedé dando clases, así fue como me inicié como maestra, de esto hace... qué esto fue... yo tenía veinte años, yo tengo sesenta y cuatro.

H: Mucha experiencia docente...y haz de cuenta, eso que nos platicabas, o sea en la facultad había o en la carrera había una rama...

C:No, no era rama Huitzi.

H: O cómo...

C:No sé ahora, pero antes tu cursabas el tercer semetres y al tercer semestre digamos entre comillas decían que ya estabas capacitado para empezar a dar clases.

H: O sea había un documento...

C:Ya te lo permitía la UNAM, la Facultad...

H: No pues ahorita ya no...

C: No pues, esa fue la ventaja.

H: ... estuviste en el Oxford y luego por ¿cuáles escuelas?

C: Estuve en el Oxford, después estuve... bueno ahí ya nacieron mis hijas... estuve en la Escuela Mundial del Turismo hasta la UIC [Universidad Intercontinental]... ya después estuve muchos años en el Albert Einstein en Coapa, del Albert Einstein... me pasé aquí, al IE afortunadamente y estando aquí como sabes las horas de Geografía disminuyeron, entonces si un geógrafo si se dedica a esto tiene que tener más escuelas y es ¡horrible! Entonces, estuve trabajando aquí y en la British School que están en Insurgentes frente al Arroyo ¡horrible! ¡nefasto! Y ya después afortunadamente me cambié al O'farril y he estado los últimos doce años, y aquí, en el O'farril y el IE.

H: ¿En qué momento decidiste estudiar Geografía? ¿Por qué?

C: Fue lo único...no.. ¿qué me llamaba? La astronomía o me hubiera gustado trabajar en pozos petroleros, pero mira yo cuando... me dijeron en la escuela que área debes de tomar, me dijeron que el área tres y yo me enamoré de la Geografía Económica.

H: De ¿ahí de la prepa?

C: Sí, en el Simón Bolívar. Me encantó la Geografía Económica, le vi mucho sentido y desde ahí no tuve otra idea más que entrar a estudiar Geografía. Y en esa época ¿quién pensaba en estudiar Geografía Huitzi? [se ríe] nadie, entonces fue fácil [entrar a la UNAM].

H: y para ti ¿qué te ha implicado enseñar Geografía?

C: ¿Sabes qué a mí me ha implicado? Especialmente la Geografía... ¿cómo Huitzi? ¿Qué me ha dejado?...

H: Sí, como muy personal...

C: Mira, la Geografía... o sea yo amo al planeta y todos los procesos que se dan, o sea para mí es maravilloso; y poder comunicarles, transmitirles, compartir esto con los niños, pues para mí es lo mejor que me ha pasado, porque cuando trabajas en lo que te gusta y compartes en lo que... también te gusta... para mí ha sido de veras enriquecedor, toda una experiencia de vida y me ha dejado... por ejemplo, comentarios de los chicos que a mí me dejan perpleja ¡la verdad! Pues, la carrera te da mucho, dicen: oye Citlalli tu sabes de todo, tu nos contestas todo, porque hay profesores que no; entonces, yo pienso a mí me apasiona la Geografía y eso lo transmites, y lo chicos lo han sentido, porque dicen: tu cuando lo explicas te apasionas, eso nos gusta mucho. Entonces ahí me siento muy satisfecha, y me ha dejado... cuando uno empieza a dar clases Huitzi, empiezas como el maestro ¿no? [el maestro dictatorial] ese miedo de que te vayan a ganar los chicos, porque empiezas como que, como si fueran el enemigo; yo lo primero que hice, esto no me gusta, no me gusta ser el típico maestro e hice un lado eso, me comporté como yo soy y entonces ahí me fue mucho mejor con los alumnos. Yo he visto que muchos somos ego, o sea, de veras, llegamos al aula [exclama] tengo que demostrar que ¡yo sé! Y eso nadie nos lo quita, de veras es difícil Huitzi, pero cuando te quitas eso; como que es un alivio y todo fluye mejor, entonces, para mí te digo quitarme esa

máscara de maestro me sirvió mucho y entablar una relación que aquí te lo permite [se refiere al IE], bueno yo entable esa relación como en el IE en todas las escuelas, y recuerdo que una vez, hace muchos años en el Liceo Albert Einstein pues llegaba la psicóloga y se metía con los niños y te ¡clasificaba! ¿no? Y un día se quejaron de los niños y a mi me sacaron [del salón] ¿a ver que pasa, no? ¡me asombré Huitzi! De veras, porque dijeron oye Citlalli ¿qué les hiciste? Los niños te calificaron con diez y eso es muy difícil, y la psicóloga me dice sabes qué Citlalli lo que ellos me dijeron es que cuando tu entras no se sienten en un salón de clases, no se sienten que vayan a dar clases; y de hecho lo que yo hago mucho con los chicos es platicar y si no cumplo con el programa ¡no me importa! Porque platicando con ellos todas sus dudas vas avanzando quieras lo o no. A veces los chavos dicen hoy vamos a platicar de esto para... según ellos para perder clases ¡no pierdes clases! Porque les das la vuelta y de todo se aprende, tanto ellos como uno; entonces, te digo en ese aspecto me ha dejado muy satisfecha, muy contentan para mi es una alegría venir y compartir con los chavos esa relación de vida, y también transmitir ese poquito de conocimiento...para mi Huitzi la Geografía es indispensable, pero pues ya no, ya no se está dando...

H: ¿Cómo ha sido tu práctica docente? Un poco ya nos platicaste... si puedes ahondar más.

C:¿Mi práctica docente? [ se ríe] pues así Huitzi... ha sido muy sencilla, mira yo con lo que he sufrido es con estos cursos y estas cosas que te da la burocracia, que de repente te cambian los planes y dicen las nuevas cosas... de los cuatro pilares y aprende...y las competencias... A mí me ha costado mucho trabajo porque no entiendo nada de pedagogía ni de términos. Y bueno... ya sabes... hacer las cosas con las patas [a cumplir con la normatividad como sea] y te dan visto bueno, porque es cumplir [con la norma] que te den la palomita, eso ha sido difícil; pero de ahí en fuera, pues esta escuela y mi forma de ser, me ha hecho fluir fácilmente ¿no? Algo que me puede... [molestar] antes te podías llevar a los chicos a pasear a muchos lados, es lo que me duele, y ahora pues nada, porque la SEP no te lo autoriza, porque uno tiene que estar en dos escuelas y entonces tienes que pedir permiso en uno y otro, y ya eso se fracturó, pues es indispensable. No sé, te puedo decir que a mi me ha dejado la felicidad del mundo. ¡muy desgastante Huitzi! muy desgastante porque si llegas a dar clase y llegas con todo, físicamente, emocionalmente, psicológicamente y sales echa...bueno yo una piltrafa porque sí doy todo ahí en la clase y tienes que esta ¡mugres escuincles! Y cállalos, que aprendan, que estén bien, sí es desgastante pero yo acabo con muchas satisfacciones...

[Concluyó la entrevista porque tuvo que ir a dar clase]

30/04/18

Entrevista Citlalli  
Instituto Escuela del Sur

La entrevista se desarrolló en el patio de la escuela  
[...]

3:30

H: ¿Cómo ha sido tu práctica docente?

C:¿Cómo me he sentido?

H: Sí, como te has sentido y también ¿cómo has desarrollado tus clases?

C:A mi me pasó algo que sí es triste, cuando yo empecé a dar clases fue con el Oxford [tono hincapié] cuando estaba en tercer semestre. Iba realmente asustada, apanicada, porque tenía una carga en la facultad [filosofía y letras] y yo decía “tengo que estudiar mucho pa ponerme al corriente con las chicas, los chicos, porque cada vez van a querer más ¿no?” Entonces yo empecé, obviamente, a leer más a ponerme al corriente de lo que salía en revistas y demás, pero... pero eso se acabo, eso es lo que me da tristeza, que en vez que uno como maestro tenga que esforzarse más, es increíble se ha tenido que bajar el nivel académico como no tienes idea.

Antes el alumno te preguntaba, era más inquieto y leía, era más responsable sí le interesaba. Entonces tu tenías que ponerte abusadísimo, pero ya no, ya se acabó, incluso te das cuenta de que si uno lee por su cuenta o se actualiza por su cuenta, pues por los chicos no, en verdad vas contra corriente. Ya no es necesario. Eso es un aspecto negativo.

El otro, con los años lo que yo te decía, me di cuenta que... está escuela da la alternativa de ser como tu eres, sin ponerte máscaras en la docencia y estar con los chavos muy bien...y eso da con los chavos excelentes resultados. He ido aprendiendo, te diré que cosas básicas en cuanto a la docencia ¿no? Y detalles que parecen muy insignificativos pero no lo son; como persona he desarrollado un poco más de carácter, en cuanto si tu le dices al chico, va a haber un castigo si no haces esto y si no lo cumples...ya valiste como profesor. Entonces, me di cuenta que eso es importantísimo, desde le primer día pones tus reglas y dices esto sucede, esto lo tienes que cumplir aunque se te rompa el corazón y ya con eso abriste camino para el inicio de todos tus ciclos escolares, eso, tener mano firme. También la flexibilidad de entender a los chicos de que están en una edad tremenda, están abandonados, te llegan sin desayunar. Entonces, debes de tener ese criterio y esa flexibilidad de cuando apapachar un poquito y cuando jalar bastante; ahora tenemos la mala experiencia de los padres que son sobre protectores pero... a lo tonto. En verdad, los chicos están perdiendo el sentido del humor que antes sí era... había muy buen sentido de respeto, del sentido del humor con respecto y era una relación perfecta y ahora ya no se ha dado. Yo te comenté que en otros colegios tenías que tener una distancia de un metro y medio con cada alumno, pues eso nos está dando en la torre como sociedad, una sociedad muy desconfiada; el maestro ya no es la persona respetada de antes, perdió todo ese respeto y ahora todo mundo tiene derecho a meterse y criticar tus clases a través de los chicos. Entonces, sí ya llega ser incómodo, tienes que andarte con pinzas, esa es una cosa muy incómoda.

En cuanto a la técnica, me di cuenta que lo primordial es preparar tu clase y ordenarla; tener una introducción, un desarrollo y un cierre que a veces no se dan, porque a mi se me va el santo al cielo....

H: Decías que había cambiado el sentido del humor ¿a qué te refieres?

C:A esa desconfianza que yo creo que tiene todo el mundo como sociedad. Hay bromas... digamos, yo a los chicos desde hace mucho tiempo cuando están insoportables, como no los podemos sacar, no los podemos regañar feo, yo los mando al calabozo y el calabozo es que estén conmigo. Una vez llegó una mamá enojadísima ¿qué como era posible que la maestra de Geografía denigrara así a los alumnos, a meterlos a un calabozo? O sea yo no tengo



calabozo Huitzi, el chico está junto a mí o sí está frío yo le doy mi sarape para que este sentado y este escribiendo, pero a ese grado... es denigrante como la maestra los puede humillar de esa forma, muy enojadas, enojadísimas. Entonces ahí yo si pierdo algo del encanto de la clase, y digo [expresión de insatisfacción] aquí no puedo tener este sentido del humor.

Hace poco también tuve otro problema con una mamá, que no entiendes que quieren Huitzi de veras...

H:¿Con el calabozo...?

C:Con otra cosa, fíjate hay un chico calladísimo, calladísimo que te das cuenta que necesita socializar, entonces ya cuando el chico ya agarraba la onda y me cotorreaba o me lo cotorreaba yo, en buen plan, bonito broméabamos. Entonces reprueba la materia y se queja con la dirección de que yo los mal trato y le dice a su mamá que yo lo repruebo porque me lo traigo de bajada. Se armó una campal, entonces, ya vino la mamá hablar, yo le dije que reprobó por esto y esto... o sea no hay absolutamente ningún problema, pero yo me di cuenta de que cuando yo marqué un límite porque se enojaba el chico, él se enojó más, no se si me entiendas, tiene una falta de cariño los escuincles que tienen la necesidad de ese contacto físico, de esa broma y de que si ya no les doy esa broma también lo toman a mal. Están tan habidos de que alguien este con ellos, que los apapache, que si no les jalo las orejas, no me los bacilo, lo encuentran también mal. Entonces, es una situación complicada por todos lados...

H: Desde qué iniciaste a dar clases ¿cómo has cambiado tu forma de dar clases?

C:Digamos que la forma de organizarla era la misma, pero ahora la forma de ser, la forma de ser totalmente tajante en mis formas, poner mis reglas desde el principio, ellos tienen en su cuaderno las normas que yo pongo y así cumplirlas. Que se oye fácil pero cuesta trabajo, mucho trabajo, porque antes quitaba el celular y llegaban “Ay que dámelo” y se los daba ¿no? Entonces ahí ya se pierde todo Huitzi, entonces el día en que no te doy el celular, no te devuelvo el trabajo, te ganas el respeto de los chavos y de veras te respetan y se sienten mejor, cuando eres exigente. Eso dicen, cuando los profesores son barcos, no les gusta a los chicos; cuando eres exigente de veras, te podrán odiar... quien sabe qué, pero lo agradecen más. Entonces eso ha sido.

¿En qué más ha cambiado mi forma de dar clases? Qué dejo tareas más concisas, como que tienes que ser más sencillo para explicar a los chicos, para darles trabajo, o sea como que tiene que ir bajando, muy puntual en que es lo que quieres y los objetivos y las instrucciones. Lo que también tuve que modificar desgraciadamente son las lecturas porque ya no leen...dejo las lecturas ¿qué te diré? Habrá tres, cuatro chicos que gocen la lectura pero los demás no, para mi ha significado en problemas, muchos problemas porque el chico sale mal y la culpable es uno. Entonces por un lado te dicen “tienes que fomentar la lectura, que lean” dices “híjoles, ¿cómo fregados le hago?” es muy difícil, entonces sí he quitado esa parte. Mis exámenes son cada vez más sencillos, ya también el no complicarte la vida es mejor, entonces, con los exámenes yo antes hacía exámenes para desarrollar un tema y me di cuenta que no, que lo mejor es el examen de opción múltiple porque los chavos ya no entienden, desgraciadamente, y tu puedes llegar a ser muy subjetiva, quieras lo o no, somos seres humanos y yo dije “no”, mejor evito eso y me voy por aquí.

H: ¿Cómo eran esos exámenes?

C: Por ejemplo, tienes un tema, vulcanismo, desarrolla el tema de vulcanismo porque yo me acuerdo que en la Facultad sí podía hacer eso ¿no? Y Aquí ya no, veo que todavía hay profesores... o preguntas abiertas no pueden, ya no pueden y uno se siente cómplice de esto.

H: No sé si has visto los contenidos que maneja la SEP, que los divide en cinco bloques... Ya me habías dicho que tu sigues otro programa, entonces para ti ¿Cómo consideras que es la mejor manera de enseñar los contenidos? Y si me puedes platicar de ciertos contenidos en específico que tu manejes.

C: Mira mis contenidos son... es una introducción a la Geografía y yo me voy si quieres a lo que yo creo que es elemental para entender, para poder entender lo que es sustentabilidad que tanto peso le dan ahora; para poder entender las cuestiones ecológicas y demás; yo creo que debes de tener una base más real para poder entender todo eso. O sea para entender todo lo que pasa, los fenómenos, todo... tienes que entender todos eso para saber que puedes hacer, por ejemplo, siempre se habla de deforestación, que hay que cuidarlo, que no hay que talar los bosques y demás, pero si yo Geografía les enseñó como se forma el suelo, el tiempo que ha tardado en formarse el suelo, entonces, a lo mejor el chico si razona “guay tarda mucho, entonces, tengo una razón para cuidarlo”, dándoles una razón, eso es lo que yo pretendo. Ahora que se dan tantas cuestiones de fenómenos, de que se viene el fin del mundo, etc., etc. para mi si ellos entiende la tectónica de placas se van a dejar de andar con tonterías ¿no? Entonces, ese es mi objetivo.

El programa de la SEP para mi es demasiado ambicioso, demasiado ambicioso, a los chicos no les agrada y el primer punto que me salta cuando los chicos de secundaria van y presentan un examen para entrar a la UNAM, el examen está basado en el programa que yo llevo, en el anterior, no el nuevo.

H: ¿Cuál es la diferencia entre el nuevo y el anterior?

C: El de ahora te pone mucho lo que es la sustentabilidad, lo que es el espacio geográfico, qué los niños les hablas de eso y te mandan por un tubo. Otro es que se dan una embarradita de lo que es la república mexicana, la vez nada más por encima y no vuelven a ver Geografía de su país en toda la vida, en toda la vida. Entonces, yo si hago, por ejemplo, que vean el espacio geográfico en lo que es el paisaje, el espacio urbano y todo, pero yo si ahondo más todos los temas en la República Mexicana porque... es increíble que quiten la Geografía, que no se les de la Geografía de México más que una pincelada, una nada, entonces, es plan con maña muy feo y por ejemplo, hay mucha Geografía Económica y Política en el programa actual y para mi los chavos no tienen las bases para entender todo eso, debería darse, seguir con una Geografía Económica que también ya la quitaron aquí, que pues es básico ¿no?

H: Pero la Geografía Económica ¿no entraría en los componentes del espacio geográfico?

C: Sí, te dan lo que es una pincelada, pero no es lo mismo digamos, a que tu lo veas ya a otro nivel en preparatoria, porque tu ves Geografía Social, Política, Económica, Física en un solo año; lo que tu antes veías una Geografía Física general, después te ibas a México, después a

todo el Mundo, veías la división política, las problemáticas, tenías espacio, tenías tiempo y ahora ya no, todo se embarra en un programa de un año. Salen con unas deficiencias tremendas, ya lo ves en los chicos de gobernantes que tenemos, es una carencia tremenda.

20:16

H: ¿Por qué dices que los chavos te mandan por un tubo si les hablas del espacio geográfico?

C:Ellos no le ven caso, tu puede ver un tema y que te digan “así”, te dan el avión. O un tema que les apasione, para ellos es muy obvio ver el espacio, hay temas con los que enganchas a los chavos y hay otros que no, con esos. Yo he tratado, porque ya no lo he hecho, en el otro colegio he dado la clase con el temario oficial y fue una de las clases que los chicos no le vieron sentido, para mi si te vas a dedicar ya a la Geografía en otro aspecto, pues sí, ellos necesitan saber que es el espacio geográfico, distinguirlo, ahorita ellos, para mi necesitan aprender otras cosas.

H: Esto que me decías de más general...

C:Básico Huitzi, básico para entender la vida.

H: Justo la siguiente pregunta es ¿Cómo consideras el programa de la SEP? Que más o menos ya me lo platicaste, entonces, ahí ¿qué adecuaciones o que temas se requiere profundizar?

C:Híjoles, no Huitzi, yo no te puedo decir en que temas se debe profundizar, para mi todo esto debe dar marcha atrás, o sea ¿Cuál es la razón por la cual se quita Geografía? ¿Por qué nada más Geografía en un año? Para mi hay que reformar todo esto, mugres reformas, y de veras volver a establecer la Geografía en mínimo en dos años; que tengan Geografía de México, de su país, mínimo y otro ya recortando mucho Geografía General...

[...]

H: La pregunta siete ya más o menos la tocaste ¿Qué conceptos o conocimientos les cuesta más trabajo comprender a los alumnos?

C:No sé si comprender, pero si lo de espacio... proyecciones, les cuesta trabajo... la orientación, pero eso es a nivel mundial porque no se orientan, me cuesta mucho trabajo, más que la división política que la odian, que la memoria, que no. La orientación les cuesta mucho trabajo, las coordenadas geográficas y ahora encuentran menos sentido si todo lo tienen en las aplicaciones, entonces, decirles a ver los usos horarios, yo se que tienes la hora en tu celular pero de donde viene, si algún día te quedas sin celular como calculas la hora.

H: ¿Por qué dices que odian la división política?

C:Mira, ellos no, haz de cuenta que llegan y lo peor de la Geografía es la división política, es lógico, yo lo quería destacar con los papás y lo que se maneja de la Geografía, el aspecto de que es muy memorística. La memoria es algo que todo mundo tiene que ejercer, ahora no la están ejerciendo y estamos viendo unos pésimos resultados. Llegó un momento que los papás

decían “cómo va a memorizar los países y las capitales” y ellos vienen de la primaria con una cierta aberración, en la primaria los ponen a aprenderse las capitales pero a dibujar las banderas y a aprenderse las banderas. No les gusta Geografía, la Geografía está mal planteada desde primaria, de ahí viene el error. Pero aquí cuando vemos división política ya cambia ese aspecto, les gusta entrar al juego, les gusta el tipo de exámenes que les hago, se les hace divertido.

H: ¿Cómo son?

C: Ellos pasan al pizarrón a preguntarse entre ellos, no se si lo hacía contigo. Le haces cinco preguntas a tus compañeros y tu los calificas, les encanta.

H: ¿No se lo toman a mal a los que les vaya mal?

C: No, les encanta y aprenden más. Y yo que soy pesada luego me los cotorreo: a ver quien de cae mal para que pase. Y hay vamos, entre cotorreo y todo van aprendiendo los chavos, y salen bien. Yo cuando están en cuarto año, veo los chicos que vienen de otras escuelas, dices “No, este nivel que tienen es elevadísimo” porque vienen muy mal, muy mal, pésimo. Entonces si es como un prejuicio que se tiene, la Geografía significa división política y memorizar.

H: Además de esta estrategia del examen ¿Qué otra estrategia haz tenido que implementar que se te haya ocurrido?

C: Mira sus calificaciones, sus exámenes yo no los califico, se califican ellos mismos. Esto si fue de las pocas cosas que aprendí de la UNAM de hace poco en un curso. Ellos hacen sus exámenes, yo me los llevo, les doy una ligera revisada para a ver si no tienen algún rayón o algo que yo pueda mal interpretar después; si ellos tienen una letra a que se pueda confundir con la e, yo la remarco para después no tener bronca con los chavos; lo veo y le entrego el examen a cada quien. Entonces, ya después van leyendo las preguntas y respuestas y ellos mismo se van calificando. Una vez me encontré a un enano que viene ahí que hizo chapuza, pero te das cuenta inmediatamente, entonces, a ellos les sirve mucho, ven la cuestión de la honestidad y se enfrentan, por ejemplo, a las preguntas abiertas que les cuesta mucho trabajo “chín ¿me la pongo bien o me la pongo mal?” como que les ayuda a que su pensamiento sea un poquito más objetivo, porque luego o se castigan mucho o se desvaloran, entonces, yo les voy ayudando “se crítico contigo mismo pero no exageres, se objetivo; tienes la respuesta ¿sí o no?” Entonces, esa otra cosa que también me ha funcionado.

H: La siguiente pregunta era ¿Cómo construyes tus estrategias didácticas

C: Mis estrategias didácticas [se ríe] no se Huitzi, yo preparo, fíjate yo veo si hay algo que me actualice en mi... no se, huracanes, entonces yo traigo en mi cabeza preparada mi clase, lo que voy hacer, los apuntes...apuntó en el pizarrón, ellos lo hacen... y ya todas las preguntas que vengan, todas las dudas y en eso por lo general se va armando una clase, ya ahí se va armando porque aquí ellos participan mucho, entonces, vas sacando temas de todo, de todo, o sea ¿que yo arme muchas estrategia para dar una clase? No. La estrategia...bueno,

yo planeo ciertos videos que les han gustado mucho, que me gusta porque aplauden como si estuvieran en el cine, me da mucho gusto, ya después de ahí sacamos algo bueno.

Pero... como te diré, es que aquí hay material para hacer muchísimas cosas con los chavos. Ya vez el otro día que estabas con los chavos, que saco esta niña lo de aztecas y mexicas... pues es padrísimo y muy enriquecedor y siempre en las clases te encuentras algo así.

H: Entonces como que partes un poco de la experiencia de los alumnos, de temas que ellos saquen...

C:Sí, de los temas que ellos saben.

H: Los relacionas con la clase.

C:Sí, es que la Geografía se relaciona con todo Huitzi, hasta yo creo que con que color traes los calzones lo puedes relacionar, es una riqueza increíble.

H: Una pregunta es ¿Cómo medir el aprendizaje de los alumnos?

C:Okey, yo si me baso... en su examen, ahí sí lo mido, tomó el cuarenta por ciento de su examen... lo mides en cuanto a sus tareas pero también lo mides de una forma muy subjetiva, o sea lo haces Huitzi... y vez quien está, puedes tener el peor de los alumnos pero está en clase... y sabe... ¿quién sabe que bronca traen encima? Pero si lo miras y está mal... y necesita una calificación y yo le hecho una mano... no te sales mucho, tu examen, tu participación, las tareas que vayas haciendo, llega un momento que me sujeto a eso y si te da el resultado... puedes evaluar con los ojos cerrados.

H: Hace ratito me estaba platicando que tomaste un curso y que ahí te mostraron...

C:del examen...

H: O sea haz tomado cursos...

C:Ay sí, pinches cursos...no...

H: Que obligatorios o ¿Por qué ese...?

C:Mira los de la SEP ya te tocarán, son una monserga, son humillantes, no aprendes nada, nada, nada.

H: La SEP manda a la escuela...

C:Sí, nos manda a fuerza... o sea, la semana pasada nos mandó a ver la clase de un maestro aquí al Instituto Tlalpan, o sea que feo ¿no?

De este curso que yo te digo, nos lo daban en el O'farril, ahí si me daban cursos, que tampoco dejaban... digo... de un curso de todos los que tomé en unos 10-15 solamente ese me sirvió y era de la UNAM.

H: Que por lo general... ¿Quiénes dan los cursos?

C: Los de la SEP nadie, los de allá han sido gente de la UNAM, sabes que son... son por ejemplo, de la Universidad Motolinea, o sea son particulares pero yo tengo la impresión de que ellos cobran a todo dar y ¿Qué te enseñan?

H: O sea la SEP contrata a particulares...

C: No, no, te estoy hablando de dos cosas. Aquí la SEP nunca te da gente preparada, tu vas a una reunión, le llaman cursos pero realmente no haces absolutamente nada Huitzi, son juntas que pues ahora están de moda...

H: ¿De maestros?

C: Sí, “oye a ti ¿cómo te va? ¿tu qué haces?” En el O’farril sí, como es de la UNAM, nosotros tenemos que estar actualizados, entonces, allá si pagaban el curso para que los maestros tuviéramos 40 horas guardaditas para actualizarnos y ellos sí pagaban cursos, pero ahora, esto ya está agarrando una cuestión de negocios increíble, de todos los cursos solo en uno yo aprendí porque era bueno que los chicos se evaluaran sus exámenes; pero hay cursos que son una monserga y puedes acumular diplomas y la experiencia la tengo, la que te va diciendo cómo.

H: Fuera de estos tu haz buscado otros cursos [hace desaprobación] ...la experiencia es la que te ha...

C: Sí, la experiencia, porque a mi los cursos no me han dado nada. Yo la primera vez que escuché que se iban a dar cursos, yo estaba feliz, me van actualizar en lo mio de Geografía, en algo...pero no encontré nada. Y ahora los cursos que quieres tu tomar son muy caros.

...

H: y ¿Cómo ha sido tu relación con las escuelas?

C: Buena

H: O sea entre los docentes, la dirección... Si me puedes platicar un poquito más ¿por qué consideras que es bueno?

C: Porque yo como todo los Geógrafos doy aquí y doy acá [se ríe] Porque nunca he tenido problemas y los problemas que hay te haces wey y vámonos... En una escuela sí estuvo mal, te voy a platicar algo que no vas a... que yo no entendí, de la otra escuela me despidieron, una escuela donde la psicóloga me calificó con diez porque sentían los chavos que no estaban en la clase ¿por qué me voy? Me dice “Citlalli es que pareces una sombra” Porque no conviví, porque no iba a las fiestas o a los convivios, entonces, “eres una sombra, no convives”

H: ¿Así dijo...?

C: Así dijo la directora, además nunca has tenido algún problema con algún padre, no entendí, se me grabo todo... pero con mis compañeros no, siempre he tenido... buenos directores, porque son particulares. Sí hay problemitas, si hay problemas... te vas, yo no convivo mucho, de por sí mi forma es que no convivo pero aquí estoy dos horas o tres y me iba al otro trabajo ¿A qué horas convivo? De todos modos aquí puede haber problemitas, pus sí pero yo llego y me voy rápido, así me la he pasado.

H: Entre los docentes ¿hay algún tipo de relación especial?

C: Siempre se da la competencia, siempre...

H: ¿En qué términos se da la competencia?

C: Cuando los niños te demuestran cierto aprecio siempre se da algo con los maestros... somos humanos, somos humanos... sí, si se da.

H: Y por ejemplo ¿cómo sientes tu relación con la dirección? ¿Sí hay apoyo no hay apoyo?

C: No

H: No hay apoyo ¿estás solas?

C: Sí, aquí... si hay cosas que... sobre todo aquí... increíble pero sí...

H: ¿a qué crees que se debe?

C: Es todo un rollo que tendría que platicar y es pesado...

H: ¿Crees que es un caso particular o es en general con los docentes?

C: No, aquí se da algo muy particular...

H: La última pregunta Lau es ¿Qué medidas haz tenido que tomar para dar una "buena" clase?

C: Pegar unos buenos gritos [se ríe] es que sabes que, yo comparo con los normalistas, cuando haces la carrera de Geografía tienes muchos elementos para dar una buena clase... los chavos ahorita están muy inquietos y si cuando le dices un estate quieto o te vas, es cuando ellos entran en calma entonces tu puedes sentarlos o cambiarlos de lugar... lo otro para una buena clase son imágenes que los impacta...

H: Ahorita que decías de los normalistas ¿qué comparación haces?

C: Híjoles ay no, como dan Geografía...

H: ¿Cómo la dan?

C:No pues con las patas, no manches...no, no , nooo... entonces, por ejemplo, yo digo, yo critico el nuevo programa, a lo mejor tengo un parámetro por la edad o por lo que tu quieras, ellos no tienen ningún parámetro para comparar, entonces, lo que venga es bueno ¿sí? Entonces, yo escucho los comentarios de los chicos “que no sabe dar clase” “que el programa es una asco” que no les gusta, pero pues hay trata de darlo a medias. No con los normalistas incluso vez las faltas de ortografía que tienen ahora por la preparación, o sea, ¿si apenas pueden con ellos? ¿cómo van a poder dar en secundaria Geografía? En primaria, si hay esa mala fama porque si no tienes los elementos para explicar los fenómenos o hechos, o lo que tu quieras, tu rellenas con división políticas y banderitas, entonces traumas a los chavos. No es lo mismo, se ha criticado mucho que los universitarios no tenemos esta cuestión pedagógica, pero los que tienen la pedagogía no tienen la especialidad ¿entonces? Yo creo que es más fácil, que si tienes una licenciatura, una carrera, una especialidad te adaptes a los chicos y que lo puedas sacar, a que un normalista haga lo contrario.



Anexo II. Guión para directivos

1	<b>¿Qué formación debe tener el maestro de geografía?</b>
2	<b>¿Cómo ha sido su experiencia con los maestros de geografía?</b>
3	<b>¿Cómo se enseña o se debería dar la geografía?</b> Libertad de cátedra
4	<b>¿De acuerdo a su experiencia como considera el plan de estudios de geografía?</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El espacio geográfico.</li> <li>2. Los componentes naturales.</li> <li>3. Los componentes sociales y culturales.</li> <li>4. Los componentes económicos.</li> </ol> La calidad de vida, ambiente y prevención de desastres.
5	<b>¿Cómo se relaciona la escuela con la SEP?</b> Autonomía escolar
6	<b>¿Cómo es la relación en la escuela, entre los docentes y la dirección?</b>
7	<b>¿Cómo la escuela trabaja la práctica docente del maestro de geografía?</b> ¿Qué problemáticas han tenido? ¿Qué estrategias ha tenido que implementar?
8	<b>¿Cuáles son las estrategias que la escuela promueve con los maestros?</b>
9	<b>¿Cómo es la relación que hay entre los alumnos y la escuela, y con el maestro de geografía?</b> ¿Cómo debería ser esta? ¿Qué promueve la escuela?
10	<b>¿Cuál es su formación?</b>
11	<b>¿Qué medidas se habrían de tomar para mejorar la práctica docente de geografía?</b>

24/04/17

Entrevista Directora  
Instituto Escuela del Sur

D: Directora  
H: Huitzi

La entrevista se realizó en la oficina de la directora, me preguntó por la tesis y el proyecto; me preguntó sobre el tiempo que pienso dedicarle al trabajo de campo. Yo le platique sobre el trabajo de campo que se estaba realizando en dos escuelas. También le platique sobre el proyecto y cual era la intención de este.

H: ¿Qué formación piensan que debe tener el maestro de Geografía?

D: ¿Formación profesional? Geografía, en Geografía y luego la parte pedagógica, pero en esencia sí es muy importante sobre todo cuando hablamos de secundaria y preparatoria que el maestro si se haya formado en la disciplina que trabaja. Si, porque hay muchos... es decir, el tu formarte en una disciplina, en una disciplina académica no es solamente conocimientos, no es solamente información, es un trabajo y es una metodología que le sirve al maestro, sobretodo estamos hablando a nivel universitario, que le sirve al maestro para adquirir nuevos conocimientos. Es decir, a ti te forman como profesionista pero hay luego una metodología y hay un trabajo para observar la realidad y para mejorar los conceptos con la realidad, para interactuar con eso y generar conocimiento o poder organizar el conocimiento de acuerdo a la lógica y a los supuestos que se manejan en las diferentes posiciones de la academia y esa es una actividad muy importante porque, es una actividad que hace que se interactúe el concepto con la realidad y los datos y la información, o sea, no es nada más una transmisión de información. Si tu quieres, como por ejemplo nosotros, que el proceso de la enseñanza de la Geografía sea algo razonado, tienes que tener (mínimo) una formación profesional en dónde te hayan enseñado a razonar los procesos naturales en función de conceptos, de toda una metodología de trabajo que lo adquieres en la licenciatura.

Entonces, sí es muy importante, incluso en las matemáticas y yo creo en cualquier disciplina, tu puedes como maestro (hay una gran tendencia a eso) a que te dan los ejercicios y tu tienes que enseñar esto, tu no eres nada más una persona, un gestor, digamos que llegas y administras el conocimiento que hacen otros. Nosotros por lo menos, si creemos en la libertad de cátedra, tenemos que partir del hecho y la seguridad de que tenemos profesionistas, los que van a ser creativos en el momento de poder aterrizar los conocimientos y por eso creo que es muy importante que tengan una formación en la disciplina que trabajan y que luego tengan otro tipo de recursos pedagógicos, de didáctica y demás para poder traducir esto al lenguaje del chavo y al lenguaje de la persona con quien están trabajando. Y que tengan la sensibilidad para poder aprender ¿quién es la persona que está aprendiendo? Creo que eso es muy importante.

H: En el caso de Geografía que es una Ciencia Social ¿Necesariamente tendría que ser un geógrafo el que imparta?

D: Hasta ahora así lo hemos manejado, lo que pasa es que si te piden la asignatura de Geografía, pues sí, lo ideal sería que fuera un geógrafo. No porque... lo que pasa es que también tenemos un problema de fraccionamiento del conocimiento. Lo ideal a lo mejor sería, manejar la Geografía como parte de una Ciencia Social y que entonces, a la hora de impartir una determinada Ciencia Social, Historia, por ejemplo, Historia sin la Geografía no se concibe, las mismas Ciencias Sociales hay que aterrizar, si tu hablas de economía y de recursos tiene que tener una parte de Geografía.

Es decir, por los programas que nosotros tenemos que está parcializado el conocimiento y hay Geografía como tal, pues sí, tendría que ser un geógrafo... a lo mejor eso no es lo ideal, pero bueno es con lo que tenemos que trabajar pero lo ideal sería que las Ciencias Sociales

podrían integrarse y yo creo que a eso va el mundo, a esta parte de interdisciplinariedad y a entender que un problema no es nada más desde la esquinilla de la Geografía o de la Historia, el chiste es poder integrarlo.

Por eso nosotros aquí promovemos entre los maestros, está la línea de la Geografía pero el chiste es que hagan actividades conjuntas y que de repente den clases juntos para que el chavo entienda que el conocimiento es uno y no es solamente cosas parciales y que es uno; y que muchas veces el método, la metodología de trabajo y el poder razonar un conocimiento tiene mucho que ver, todas las asignaturas tienen que ver, es decir, las matemáticas deducen, pero también en las sociales hay un proceso de deducción y un proceso de abstracción y un manejo de...entonces, por eso, el poder tener una metodología común te permite trabajar con otros compañeros.

H: Hace rato decías de la cuestión pedagógica ¿esa cómo se reforzaría o como se refuerza?

D: Mira, generalmente, a todos los maestros la SEP nos pide nivelación pedagógica y hay cursos que hace la SEP... buscándole yo creo que podemos tener cosas que son interesantes o lo ideal sería también, que en la misma escuela pudiéramos tener algún tipo de formación, que fuera acorde también con los intereses de la escuela... El año pasado, por ejemplo, tuvimos un curso con una mujer que fue mamá de la escuela y ella es psicóloga y nos habló del TDA desde un enfoque distinto, que tiene que ver más con retomar más, esta parte de la atención, de procesos de atención en función de la formación del chavo y de la formación de conceptos y de la formación del conocimiento. Entonces, de repente cuando vemos esas cosas decimos “Pues sí, tendríamos que estar formados”

Depende mucho también, del interés de maestro, por ejemplo, hay maestros que están en programas con la pedagógica [UPN], hay un programa me parece, de tecnología educativa...Entonces, por ejemplo, el maestro de matemáticas y de informática dio es programa de tecnología educativa, dijo “está padrísimo para ver desde el punto didáctico que novedades hay, que puedo yo aprovechar para poder enriquecer la clase” en fin. Eso es variable, a veces si depende mucho de lo que hay y depende del interés como escuela se pueda tener.

H: Ahí sería más nivel profesor.

D: Del profesor y a veces de la escuela, dependiendo de cómo veamos o de lo que necesitamos. Hace por ejemplo, algún tiempo también estuvimos trabajando con Georgette el proceso de evaluación ¿qué es evaluar? Y poder generar una reflexión también, en la escuela, que sea una reflexión colectiva y eso es algo muy importante. Cuando uno tiene un proyecto educativo, uno tiene que tener también ciertos mecanismos para poder pensar cosas en común y buscar soluciones en común para resolver ciertos problemas. Tienes que pensar que los maestros de esta escuela llevan mucho tiempo, si han tenido una formación, si han tenido cursos y cosas, no es nuevo de entrarle y órale veamos que es lo que pasa. Entonces, por eso es variable.

H: ¿Cómo ha sido la experiencia que han tenido con los maestros de Geografía?

D: Pues la experiencia con la maestra de Geografía es única, porque es una sola maestra, yo no he tenido... Bueno, tuve de compañera otra maestra de la cual aprendí muchísimo, que era Rosa... esta mujer, lo que pasa es que tenía un enfoque diferente, esta mujer estaba más enfocada a la parte de Geografía Económica, entonces, existía una materia de Geografía Económica y además existía un programa de estudios que era de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, entonces la Geografía se integraba en uno y el otro, y trabajábamos juntas. Esa parte yo la disfrute mucho porque fue una experiencia de conocimiento compartido, fue una experiencia en donde le pensábamos como integrar los conocimientos para que los chicos tuvieran un producto y la verdad es que esa experiencia fue padre, como compañera. Luego ya en la parte dirección, me tocó nada más trabajar con Laura, Laura es un enfoque distinto no es tanto la Geografía Económica, es una maestra que tiene muchos, muchos años dando clase y bueno, tiene ya toda una serie de metodologías, una serie de cosas que está ya trabajado. Ahí más bien el proceso es ver que hay de novedoso, tanto de la parte audiovisual, hay muchas cosas documentales... que tienes que adaptarlos porque no están específicamente elaborado para una función didáctica. Entonces, es un poco como decir “mira, pues hay esto, hay esto otro; se puede trabajar estás otras cosas...” ahí es un proceso que tiene que ver con la evaluación que los chicos hacen de la clase, pues para poder mejorar ciertas cosas, que como en la escuela tenemos esta parte del respeto al maestro y la libertad de cátedra, no somos una escuela que agarra y que diga “aquí está el libro de Santillana y tu a rajatabla vas a llevar esto, y aquí está el programa y el día tal tienes que estar...” es más bien, bueno, yo confío en un profesionista que en este caso tiene experiencia, proponen un programa y a partir de ese programa vamos viendo las metodologías, vamos compartiendo los avances, esto sí funciona esto no funciona, es otro el trabajo, más digamos de seguimiento. Y por ejemplo, el programa de primero es un programa que tiene que ajustarse, hay ciertos contenidos que tienen que ajustarse al programa SEP, no solo, el chiste es un poco complementar a partir de la propuesta de la escuela. Y tenemos otro programa, que es en cuarto de preparatoria, que es sí es un programa nuestro, que entonces el chiste es, que elaborara un programa Laura que fuera acorde con lo que se necesita, este refuerzo de la Geografía que no se tiene en la prepa sino hasta el último semestre pero más bien nosotros creímos que era importante trabajarlo en cuarto y entonces el chiste es que con las demás asignaturas ver que tipo de Geografía de podía dar para ir apoyando la situación de las asignaturas.

H: Justo la siguiente pregunta era ¿Cómo crees que se debe dar la Geografía?

D: Yo no soy geógrafa, entonces, no te puedo decir que pasa; pero si creo... yo creo que la Geografía es muy importante no solita, si nos vamos a los mapas y a eso tiene que estar conectada con otros conocimientos, otros problemas, que es esta tendencia que yo te decía de la interdisciplinariedad y a mi me encantaría, que a lo mejor el día de mañana sí se logra, que más que concebirlo como una asignatura solita pudiera ser un asignatura que estuviera integrada en un programa de Ciencias Sociales, que pudiéramos recuperar lo que es esencial de los procesos geográficos pero en combinación también con otras asignaturas para que al chico también le fuera significativo, y para que el chico tuviera en esa metodología común,

por eso te decía que a nivel profesionalista sí es importante partir de otro nivel, para poder hacer esta integración, porque si no es muy difícil porque si no es una suma meramente de información y hacer suma de información genera un Frankenstein porque no hay una articulación real.

El gran reto, yo creo, de la Geografía, de la Educación y de la Historia incluso, y de muchas asignaturas es poder llegar a establecer esa integración, pero que es muy difícil porque si se necesita gente con una preparación metodológica buena y la tendencia hoy en día es al revés... eliminemos eso, eliminemos eso y dejemos los temas lo más sencillito posible y hagamos los temas una salpicadita de cosas y eso pos no... en lugar de integrar, desarticula. Entonces yo creo que tendría que ser al revés.

H: No se ¿si haz podido ver los planes de estudio? ¿Qué opinas?

D: Pues, que es todo [se ríe]. Son planes de estudio ¿qué hay de Geografía? Todo, entonces, no se...no me parece o es todo o es muy poquito o es nada, o sea, parece que no hemos logrado encontrar que es lo que se tiene que dar, pero por eso, porque creo que se piensa meramente desde la Geografía y meramente desde... la dificultad y el fracaso que estamos viendo en los chavos, a medida que el fracaso educativo crece pensamos que lo que pasa es que es demasiado conocimiento, entonces recortamos y recortamos pero sin un criterio, me parece que no hemos llegado a poder integrar un programa donde se recupere que es esencialmente que es lo que queremos; no es una cuestión de cantidad, es una cuestión de calidad y la calidad tiene que estar definida por aquellos cuatro o cinco cosas que tenemos que definir, que son esencial, que el chico tiene que saber de geografía y eso tiene que saberlo, y tiene que definirlo el maestro de Geografía, la gente que ha estado formada en Geografía, no el pedagogo, ahí sí no, ahí si tendría que ser este para que el chavo tenga una concepción del medio y una concepción de acuerdo con lo que tiene que tenerse para que la Geografía le pueda ser útil para la vida. Y eso es muy difícil.

20:30

H: ¿Cómo sería la relación de la escuela con la SEP?

D: La relación con de la escuela con la SEP, es una relación institucional. Es una relación institucional burocrática, hay que cumplir con toda una serie de requisitos. La SEP tiene toda una serie de mecanismo burocráticos que a veces son mecanismo de control, no cumpliste esto, no cumpliste lo otro, es muy administrativo el proceso. No tenemos, es cierto, las escuelas privadas el mismo control que las escuelas públicas, porque hemos tenido la posibilidad de hablar con gente de escuelas públicas y aquella gente que quiere innovar tanto en términos pedagógicos como de contenidos le cuesta muchísimo, porque es como muy rígido lo que tiene que hacerse y muy rígido lo que sería... esta cuestión administrativa y pues es difícil. En las escuelas privadas es más fácil porque el control al menos en ese sentido no es tan cercano, entonces, claro que tenemos que ajustarnos a lo que es el programa, claro que tiene que estar, pero creo que podemos tener aún con ese control, ciertas posibilidades y ciertas flexibilidades de decir “innovemos aquí, probemos acá”, yo creo que si uno busca los

espacios los puede hacer a pesar de la SEP, yo creo eso. Pero eso tiene que ver con que tengas tu proyecto de escuela diferente y un proyecto de escuela donde te preocupes por retomar los contenidos y poder trabajarlos dentro de la escuela de una manera diferente.

H: Entonces en la relación que hay del plan de estudio y esta parte más de autonomía con la SEP ¿Hay cierta forma de trabajar los contenidos diferente?

D: Sí, tú tomas lo que te dice la SEP y entonces un poco es decirle al maestro que elabore una propuesta de programa, obviamente tienen que estar estos contenidos porque vienen en el programa, pero bueno, que otras propuestas hay ¿cómo se puede complementar? ¿qué más le podemos hacer? Para que el chavo salga con la idea que tu tienes, por ejemplo, comprender un proceso, hoy en día para mi, yo por ejemplo en ciencias sociales si creo que hay ciertos contenidos... la manera con que aterrizan ciertos contenidos no permiten retomar esto, que para mi es importante, que es que el chavo entienda ciertos procesos. Entonces, ¿qué le voy hacer yo al programa para complementar eso que me dan y para lograr ese objetivo que yo tengo? Entonces por eso es importante el trabajo en academias, porque tenemos que estar coordinados, porque estos no es labor de uno sino labor de varios, es labor de darle continuidad al trabajo académico.

H: ¿Cómo es la relación en la escuela entre los docentes y la dirección?

D: Pues, es una relación... evidentemente hay que cumplir ciertas cosas, claro que hay un parte institucional donde hay un calendario y toda una serie de cosas que tienen que reportar y que tienen que cumplir y etcétera, etcétera. Por un lado, tenemos ésta parte; por otro lado, las juntas de academias, esta parte de las juntas de academias es importante poder generar un tipo de trabajo, de reflexión y algún tipo de trabajo también de creatividad o un espacio también para compartir las dificultades que tenemos a la hora de ¡chin! esto no funcionó, esto sí, o un espacio para poder plantearse ciertas metas, proyectos y ciertos objetivos que queremos lograr específicamente con el conocimiento de nuestras áreas. Por ejemplo, en matemáticas tenemos un programa, ahora, que es un programa de taller, un programa donde tenemos en función de los temas... nosotros queremos que las matemáticas sea razonadas y que haya una deducción y que el chavo entienda la deducción y que las matemáticas sirvan para razonar toda una serie de cosas que luego pueden ver en la realidad y demás, y en eso hay una progresión en el programa. Pero de repente hay chavos que se atorán o de repente hay chavos que llegan de fuera o de repente hay chavos.... El eterno problema que se tiene en las matemáticas que es un programa tan secuencial es de repente te llegue un chavo que está en otro lado, en otro planeta que no hay manera de engancharlo y que entonces está condenado, muchas veces, al fracaso. Entonces, nosotros lo que hacemos, los maestros de matemáticas están, estamos este año desarrollando ¿qué conocimientos previos necesitarías para poder enganchar esto que estoy yo trabajando? Entonces, una vez a la semana se dedican en un taller a revisar los conocimientos previos y a reforzar, y a ver y retomar y hacer. Porque él que lo sabe está padre, trabaja con otros compañeros, lo aplica de otra manera; y el que no lo sabes es un buen momento para tu empezar a trabajar y decir esto y esto y esto... para que tu línea y tu meta como área de matemáticas, que es lograr que los chavos tengan un

razonamiento matemático, las matemáticas funcionen de manera razonada no se interrumpan o tengas que bajar nivel y puedas ir subsanando; y los chavos vayan obteniendo provecho, provecho del trabajo, por ejemplo.

H: La siguiente pregunta va más enfocada a la práctica docente ¿cuál sido tu experiencia con la práctica docente con la maestra de geografía? Problemáticas que se hayan visto o estrategias que se piensen implementar...

D: Mira, la práctica docente, bueno, te estoy hablando de una persona que tiene muchos años de experiencia y... Yo creo que el papel digamos de los directivos... tu no puedes dar consejos de “haber tendrías que hacer esto y esto y esto con el conocimiento” porque no somos todólogos y porque a mi me parece que es una falta de respeto a la creatividad y posibilidad creativa del maestro; si nosotros creemos en la libertad de cátedra tenemos que respetar pero nuestra obligación es decir “esto no está funcionando... aguas aquí... los chavos dicen que se aburren... por qué tenemos este índice de reprobación” es decir, hay que estar como muy... viendo que es lo que está pasando con el grupo y de alguna manera, reportarlo con el maestro y platicarlo y eso pueden ser problemas tanto a nivel general que se pueden dar en el grupo: Me acuerdo una vez que Laura sugirió el trabajo con un libro, bueno, el libro generó una revuelta terrible porque parecía que en algunas partes podía tener una connotación religiosa porque hablaba de las estrellas y no se qué tanta cosa... y bueno, hubo que evaluarlo, hubo que decir que esta no fue una buena estrategia para acercar a los chavos al punto de la estrellas, por decirlo de alguna manera... Y luego incluso la parte individual, vamos desde problemas generales hasta problemas individuales “que fulanito dice que tu tienes preferencias por menganito, que a él no lo tratas de la misma manera” es decir, eso tiene que ver mucho con los grupos, hay de repente grupos con los que tu maestro te identificas padrísimo y la clase les encanta, y hay de repente grupos con los que no; entonces, yo creo que esto es mucho el día día, es mucho el día día en donde tu como director tienes que estar como con muchas antenas paradas, tiene que tener un buen mecanismo de contacto con los chavos o de recuperar las preocupaciones de los chavos a través del asesor, por ejemplo, entonces, sí hay algún problema atacarlo en el acto “oye mira, esto pasa aquí, ¿qué podemos hacer?” entonces, con el maestro buscar soluciones.

Yo creo que esos, de repente expertos, donde “a ver esto está mal, habría que hacer esto...” Me parece que no funciona porque ahí caes en un autoritarismo y tu no tienes la autoridad en la materia para poder decir de alguna manera que esto “no”, pero sí tienes la posibilidad de generar ese análisis y decir “híjoles, pues démosle la vuelta y veamos por dónde”. Eso en todo, en las matemáticas, por ejemplo, qué a mi me diera la gana de decir que “a partir de hoy todo el mundo usa calculadora” ¿Cómo? ¿Por qué? A lo mejor leí un artículo y me encantó el asunto, pero no es... o sea, ¿a ver por qué? Tiene que haber una razón, algún rollo, alguna pertinencia... no puede ser una decisión arbitraria, sobretodo, si tienes una escuela en donde la libertad de cátedra es importante, pero tienes que estar a cada rato monitoreando ¿cómo vamos? Para ir solucionando estos problemas que se dan y que de alguna manera siempre aprendemos.

Aquí el chiste es tener un maestro que este dispuesto a aprender cada día y un maestro que por la misma realidad te va diciendo “ esto sí, esto no” y hay cosas que luego con grupos sí

funciona y con otros no, que tienes que replantear. Sin duda es un trabajo, de cualquier maestro, fascinante, porque nunca te aburres.

31:30

H: ¿No se si puedas profundizar en qué cosas se han visto...?

L: ¿En Geografía? Mira, de repente los chavos, esta parte de la memorización es terrible. Con Laura, sin duda tiene que ver, para Laura es muy importante tener el país y el referente para que los chavos tengan ciertos referentes a nivel mundial que son importante, porque de repente y “de repente ¿dónde está Israel? ¿En África, en América? Mínimo esos referentes tendrían que tenerlos los claros” Entonces, sí hay como todo un trabajo con eso y hay un parte que es de memoria. Con eso hay un problema que es terrible y lo hemos discutido en la escuela ¿qué tanto la memoria sí? Hoy la memoria está satanizada, sin embargo, hay cosas que son importantes, incluso lo veíamos con las matemáticas, unas matemáticas razonadas, una química que necesitas y que tu enfoque es que los chavos razonen, hay ciertas cosas que tienen que saber porque se lo aprenden de memoria, es como las tablas de multiplicar. Si no te sabes las tablas de multiplicar que es una cosa rutinaria memorísticas demás, no puedes luego hacer otras cosas, entonces, ahí un poco el criterio es que sí y que no.

Laura en este caso considera que son importantes, que hay que memorizarlas y con eso se tiene problema, porque el chavito viene también de una dinámica de las primarias, en donde eso no es importante entonces cuesta mucho. Cuesta mucho de repente también, la entrega regular de tareas, es decir, que haya un trabajo en casa que sea regular, que el chavo llegue y que cumpla con ello, eso también. El enfrentar de repente determinados exámenes, hay exámenes en donde de repente hay ciertas situaciones y Laura les varía la jugada, les pone otro tipo de ejemplos, les pone otro tipo de ejercicios que no se ajustan exclusivamente a lo que el chavo había visto, entonces, eso genera conflicto. La parte personal, de repente hay algunos que perciben que Laura es parcial, que a uno los quiere más y que a unos los quiere menos, que el chavo a esta edad... que esta parte afectiva... él no tiene nada que ver, pero el chavo “es que tu no me quieres”, no eso no tiene nada que ver, eso es más de personalidad y que eso siempre es un problema en los maestros... esta parte de decir... siempre hay chavos al igual que con los mayores que te caen bien y que te caen mal, y que tu gran reto como maestro es siempre aquel que te cae mal que no lo sepa o que no haga una diferencia para que eso se vea en el salón, entonces, de repente han sido cosas que le reclaman a Laura.

34:33

H: Esto que decías de que cambia los exámenes ¿cómo es?

D: Sí, es decir, es como en matemáticas cuando te dan un problema y de repente te cambian el nivel del problema, te cambian los datos y tú estabas acostumbrado a resolver y de repente de lo cambian, tienes los elementos pero no puedes resolverlo porque no vas más allá o



porque te bloqueas o porque no es exactamente lo mismo. Y eso tiene que ver con lo que se ve hoy en día, si nosotros tenemos programas como los programas de la SEP que han eliminado contenidos o que se basan meramente en contenidos informativos ¿qué vas hacer de examen? Un examen informativo donde tu tienes que recuperar de memoria lo que hay; si medio le varias la jugada al chavo y le preguntas otras cosas, ya no sabe y entonces hay un reclamo terrible porque no los has enseñado a pensar, entonces, ese es una bronca, ese es una bronca realmente; que si les cambias la jugada o les pones una cosa que no es tan evidente para que el chavo se esfuerce y razone, no le resuelve porque no está acostumbrado por el tipo de programas que hay y entonces también viene el reclamo: es que Laura esto no nos lo enseñó, es que es injusta, es que nos pregunta cosas que no son. Entonces claro, eso te obliga, a lo mejor, a cambiar tu metodología y a ser más de este tipo de ejercicios para que el chavo los desarrolle o más tareas, pero el chavo no quiere hacer más tareas ¿si? Es cómo una cadenita, ver por dónde demonios le damos la vuelta al problema.

H: Entonces cómo en ese sentido ¿qué estrategias...?

D: Pues mira, eso es hablarlo con el maestro y hacerle ver... que problema hay, porque yo te vuelvo a decir, hoy en día la SEP ve facilísimo el rollo de que cambie de estrategia, de que le busque y es responsabilidad del maestro o tu sugiérele estrategias.. No, a ver no hay recetas, trabajar con seres humanos y con grupos no es una cuestión de recetas, es una cuestión de reflexionemos, démosle la vuelta y veamos que es lo que puede funcionar, entonces, ahí lo que tienes que hacer es la reflexión con el maestro, decir “¡chin! Esto no está funcionando” y como maestro lo hace ¿no? Si tienes un examen y lo reprueban todos, evidentemente, ahí hubo algo o hay un rollo social dónde los niños se pusieron de acuerdo para reprobar el examen, que también puede ver “porque este a maestro es un desgraciado y entonces vamos hacerle ver, que no se qué” o no estudiaron y son unos vaquetones y de repente el maestro dice “pues yo me mantengo y esa calificación la mantengo” o de plano aquí no, hubo un diseño en las preguntas del examen que no fueron correctas, vamos a cambiar. Eso tiene mucho que ver con tu práctica, porque además como es una práctica... hay exámenes que tu vas a recuperar, otros que no, que tienes que modificar o hay cosas que te funcionaron otros años que no te funcionan, entonces tienes que cambiar, pero tienes tu con el grupo y con la sensibilidad del grupo de saber por donde; y eso no es alguien de afuera... el genio que viene y te dice “entonces, haz un crucigrama”... pus sí, hagamos un crucigrama pero no me resuelve esta problemática específica, porque esa es un problemática del maestro... y el problema es que de repente “sugieran estrategias... cambien de estrategias...¿qué estrategias van hacer?” nos lo pregunta la SEP a cada rato. Tenemos, por ejemplo, un índice de reprobación de... yo qué se o hay equis alumnos que han reprobado... “¡Estrategias para que los niños no reprueben otra vez!” [golpea la mesa] Como si fuera... fácil, porque muchas veces el niño reprueba porque en casa tiene una problemática que es espantosa y no... el conocimiento es lo que menos le importa en este momento, punto... pero eso a la SEP no “busquen la estrategia para qué...” No son recetas, no es fácil, sobre todo si quieres que el conocimiento les interese, les guste y les sirva, porque el problema es, si hay una presión con es de “busquen estrategias, decidan, apliquen...” Llega un punto en el que el maestro dice “yo ya no quiero tener broncas” y ¿qué está pasando? Los pasan, “le pongo el seis y apenas”

pero el problema no se resuelve, se va arrastrando, entonces tenemos luego unos niveles que en todos los índices salimos de la patada, porque es eso, es una estrategia que no es correcta, pero es muy difícil.

39:13

H: ¿Cómo ves la relación que hay entre los alumnos y la escuela? También ¿de la maestra con los alumnos?

D: Mira, los alumnos con la escuela en general, a esta escuela los alumnos les gusta venir y están contentos, son felices; porque la parte social es una parte... digamos muy agradable... Si tenemos el gran reto de la parte del conocimiento porque cada vez les gusta menos pensar, cada vez todo es más fácil ¿no? Entonces, en el momento que tu exiges, que haces... ya no les gusta, entonces reclaman. Claro que evidentemente esta es una escuela donde los chavos están a gusto, porque hay un parte social que permite que estén a gusto, porque la relación con el maestro es cercana, porque la relación entre los chavos también es cercana y porque pueden tener relación con los de la prepa y porque habla otras cosas, esa parte está bien. Pero el gran reto es cómo hacemos que estos chavos realmente piensen, que es finalmente lo que tu quieres; cuando hay todo un entorno que está como conspirando al revés, somos el mundo de las capsulitas, somos el mundo de la inmediatez, somos el mundo de la apariencia y eso es lo que tu no quieres como escuela, entonces, está otra parte sí nos cuesta, eso lo hablo en general en todas las asignaturas.

En particular con Laura depende, hay... a veces hay como muchos contrastes, hay maestros que de repente o te quieren mucho, que los quieren mucho o los odian mucho, Laura tiene a veces estas cosas, de repente hay chavos que Laura que horror [hace expresión de disgusto] y habido niveles de conflicto fuerte a veces o chavos que la quieren mucho y la apapachan y le dicen y se llevan, en fin, a veces, es como muy contrastante.

41:39

H: Ahorita, ¿actualmente sigues ejerciendo como docente?

D: Sí, trabajo una materia que se llama pensamiento y conducta en la que nos unimos Maite y yo, entonces, destripamos el programa de filosofía y de antropología, y hemos hecho un programa conjunto. Es un programa en donde abarcamos desde el ser humano ¿qué es el ser humano? Con la parte antropológica; sociedad ¿cómo se puede entender la sociedad?; diferentes aspectos, el político, social, económico, etc. pero retomando la parte filosófica, por ejemplo, en política ¿desde dónde? Nos vamos a los griegos, a Maquiavelo, a la filosofía de Hobbes, entonces, esa parte la trabaja Maite diciendo qué es lo que se ha dicho en términos de política, en términos filosóficos cuáles son las diferentes corrientes y luego retomamos la política desde el punto de vista de la antropología. Vamos haciendo cuál es el pensamiento y conducta, desde los modelos para pensar la realidad, hasta lo que la gente hace en la realidad, para que vean la diferencia entre uno y otro. Entonces, sí trabajo, tengo grupo con área y de repente entro, este año tenemos un programa, José Antonio tiene el programa de adicciones en primero, entonces, lo que hemos hecho es buscar darle continuidad en segundo pero desde

el aspecto social, José Antonio lo trabaja desde el aspecto químico ¿no sé si te tocó con él? La parte química... queremos darle una continuidad en segundo desde aterrizarlo en la sociedad y ver, pues tanto el contexto social como histórico, este año lo estoy trabajando con los chiquitos de segundo y de repente entro al tema de la Guerra Civil Española para ubicar los orígenes de la escuela, lo acabo de trabajar también.

Es muy importante, tú como directivo, también, no perder el contacto con los chavos en un aula, por eso es importante al menos una asignatura, la que comparto con Maite tenerla para no perder el pulso que trabajo con los chavos. Eso es muy importante.

H: ¿Cuál es tu formación?

D: Yo estudié arqueología y algo de antropología en la ENAH, y luego estudié diplomados en historia, muchos. Luego tengo una maestría en computadores en la educación, más enfocado a esta parte de desarrollar materiales y pedagogía, cuando empezó a surgir todo el rollo de las computadoras.

H: ¿Hace cuánto tiempo qué eres directora?

D: Hace 7 años, este es el séptimo, pero bueno, el chiste de ser director es poder trabajar con un equipo, finalmente, una escuela no sale adelante por una persona, sale adelante por un equipo que está coordinado y ahí tú tienes que tener esta posibilidad y esta cuestión de coordinar, pero la ventaja en el IE es eso que sí somos un equipo de gente, que además nos conocemos desde hace mucho ¿no sé si a veces eso es bueno o malo? Pero así es.

H: No sé si me puedas platicar ¿Por qué Instituto Escuela?

D: ¿El nombre? Justo el día 7 vamos a tener la conmemoración de los 100 años de fundación del Instituto Escuela original... El Instituto Escuela surge en 1918 se funda en mayo... y es una institución que surgió a raíz de que un grupo de intelectuales de fines del siglo pasado, en España decían aquí tenemos que hacer algo porque esto está de horror, la iglesia católica tiene prácticamente copada toda la educación. En el mundo, sobre todo a raíz de la Segunda Revolución Industrial, la ciencia empezaba a tener una importancia bárbara, empezaron en muchos lugares a incorporar la ciencia y otros métodos pedagógicos en Estados Unidos, en Inglaterra, los países Nórdicos en Europa, había toda una vanguardia pedagógica que era muy importante y España permanecía, pues, con la iglesia católica.

Estos cuates dijeron “tenemos que hacer algo, tenemos que renovar la educación, si no transformamos eso, España va a seguir siendo un país tercer mundista” casi, casi, casi, entonces, estos fundaron algo que se llamó el Instituto Libre de Enseñanza, Francisco Giner de los Ríos... la Institución Libre de Enseñanza empieza primero a formar gente en nivel universitario, dijeron “sí, lo que tenemos que hacer es renovar la universidad, porque desde la universidad, la ciencia, etc. entonces empezaron a mandar gente fuera, empezaron a tomar cursos fuera y esos mismos universitarios, hubo un momento dado que dijeron “está muy bien que renovemos la universidad pero si no renovamos hacia abajo, vamos a seguir reproduciendo otra vez este modelo que no nos va a sacar del hoyo”. Entonces, ellos crearon

justamente en 1918 algo que fue una escuela experimental a la que le llamaron Instituto Escuela, porque el chiste era vincular la escuela que era la educación primaria, la educación de los chiquitos con el Instituto que eran los grandes, pero como eran entidades separadas y teníamos la presencia de la iglesia sobre todo en las escuelas, ya en los institutos había otras cosas. Decían “si no vinculamos uno con otro y no tenemos toda la secuencia completa con la misma filosofía y el mismo tipo de educación no vamos a poder hacer nada”, pero entonces, dijeron “vamos a crear esto, este Instituto Escuela como un experimento y vamos a ver si funciona” pero entonces, este Instituto Escuela, los profesores eran todos aquellos que se habían ido fuera en el extranjero y que traían nuevos métodos y demás, era órale, llégale y trabaja en el Instituto Escuela porque el chiste era desarrollar nuevas metodologías y formar nuevos maestros.

Entonces empezaron a trabajar y de ahí salen ideas como la llamada coeducación, es decir, juntar hombres y mujeres, porque en esa época las mujeres estaban por un lado y los hombres por otro; evidentemente laico, cien por ciento, dejar a la iglesia fuera del proceso educativo, el eje tiene que ser la ciencia, el razonamiento y el pensar... y tiene que haber otra relación maestro alumno, tiene que ser una relación cercana maestro-alumno, tiene que ser una relación en donde haya la preocupación por conocer al alumno, por poder adaptar, digamos, esos conocimientos al alumno pero haciendo que piense; desarrollar la creatividad... el arte como un elemento común, para poder desarrollar a las demás disciplinas, el arte como un eje integrador. Ellos rechazan los libros de texto, dicen “una educación que está basada únicamente en el seguimiento del libro de texto es una educación que no sirve” entonces, aquí el chiste es la importancia de los cuadernos, por ejemplo, la importancia de que el maestro presente y el chavo pueda hacer sus propias síntesis, pueda integrar sus propios conocimientos para darle un seguimiento a esto; la importancia del trabajo práctico, la del trabajo de campo de salir y de ver, de ir a la fábrica, al campo, observar las cosas, como parte de esta estrategia que tiene la ciencia, entonces, es fue lo que innovaron en este Instituto Escuela.

Sí fue un cambio importante, el Instituto Escuela siguió y cuando la República española en 1931 se decide que efectivamente la renovación de la escuela es importante, ya como un proyecto a nivel gubernamental, y entonces, muchas de las ideas del Instituto Escuela se generalizan como parte de lo que sería el nuevo modelo educativo de la República Española. Entonces, se crearon otros Institutos Escuelas no solamente en Madrid, es originario de Madrid, se crearon en Barcelona y en otros sitios. Y muchas de las estrategias pedagógicas, la cercanía, dejar a la iglesia del lado, etc. se adoptan como métodos de trabajo ¿Qué pasa? Llega Franco la Guerra Civil y se a cabo y fuera, y fuera pero del país, por eso México, en ese sentido, es un país afortunado, afortunadísimo porque mucha de la herencia de esta gente que fue formada en el Instituto Escuela, en la Institución Libre de Enseñanza con otras ideas, vinieron a parar aquí. Manuel Bartolomé Cosío, por ejemplo, que tuvo mucho que ver con esto, el desarrollo de los museos, del desarrollo del arte como parte integradora, la parte del cuaderno y no el libro de texto. Todo eso es herencia, donde algunos que estuvieron en contacto vinieron y lo trabajaron aquí y pudieron desarrollarse, por eso el nombre de Instituto Escuela, de alguna manera es como retomar esas ideas pero, bueno, obviamente adaptadas a

México al siglo XXI, qué cada vez ese es el reto ¿qué conservamos de aquello? Y ¿cómo respondemos a los retos de lo que nos ofrece hoy la sociedad?...

24/04/17

Entrevista Director  
Escuela Pública

D: Director  
H: Huitzi

La entrevista se realizó en la oficina de la dirección, en esta hay dos escritorios, en uno está el director y en el otro la secretaria. Estaba revisando unos papeles, pero accedió a la entrevista, de hecho, al plantearse la con antelación él me dijo “qué la podía hacer el día que gustara”.

2:13

H: ¿Qué formación considera que debe tener el maestro de Geografía para impartir esa clase?

D: [se queda pensando] La formación que tiene que tener el maestro de Geografía debe estar encaminada al conocimiento del espacio geográfico y sus factores que intervienen, dentro del mismo, para esto el perfil del docente, pues como su nombre lo indica debe ser un geógrafo, debe tener una licenciatura mínimamente. Que conozca el manejo de las herramientas virtuales para que pueda junto con sus alumnos tener una comunión de existo en cuestión del aprendizaje.

H: Entonces, para enfatizar, usted considera que quien imparta la materia de Geografía debe tener una licenciatura o en...

D: Ciencias sociales, Historia... asignaturas, carreras donde haya un eje transversal de la Geografía, así como es la Historia, la Formación Cívica... bueno, aunque también la Geografía se considera como una Ciencia Exacta... está dentro de las Exactas.

H: Sí, algunos la catalogan como experimental.

D: Una Ciencia Experimental, pero bueno, a este nivel con que el docente tenga las herramientas suficientes y necesarias con eso basta.

H: ¿Específicamente que venga de la Normal Superior o que venga de otra universidad?

D: De cualquier universidad, profesionistas libres, prefiero a los egresados de los diferentes institutos o universidades. El maestro que viene de la Normal Superior en lo único que se favorece en él es la parte pedagógica, las técnicas de enseñanza, porque la escuela es una formadora de maestros y los que vienen de institutos, de universidades tienen el conocimiento pero ahora tienen, colateralmente, hacer alguna especialidad en cuestión de la enseñanza y el aprendizaje.

H: ¿Cómo ha sido su experiencia en la relación con los maestros de Geografía?

D: Ha sido buena, desde luego, como yo soy la persona garante para que nuestros alumnos adquieran una educación de calidad, una educación inclusiva, de equidad, tengo en un momento dado que acompañar, compartir mi experiencia como docente, como directivo a mis compañeros. Aquí a veces tenemos ciertas dificultades sobre el celo, el celo que muchas veces presentan algunos compañeros y que se dificulta, porque ellos creen que saber es suficiente, saber el conocimiento de la asignatura, no, no, no, hay otras habilidades, hay otras competencias que es necesario que el docente desarrolle, hasta para mirar, para mirar a los alumnos, para conversar con ellos debe haber un propósito bien definido, donde se combinen todas las inteligencias múltiples porque lo primero que debe aprender el maestro es conversar con los alumnos, porque...conversar de forma general, haciendo uso de la vista, del oral, de lo kinestésico, o sea, del movimiento corporal, porque con un movimiento uno puede decir muchas cosas, con una mirada uno puede decir muchas cosas, no se diga con la voz.

Por lo tanto, todas esas manifestaciones del lenguaje se deben hacer de manera intencionada, de tal manera que despierte en el alumno la confianza, sobre todo, el interés, la seguridad, cuando el maestro haya alcanzado esos niveles llega a la excelencia, por eso es muy importante que un maestro...de primer nivel sea un buen maestro y el complemento sería un maestro bueno, cuando se junten esos dos complementos, eso dos ámbitos...el maestro ha logrado la excelencia.

[salió]

12:08

H: ¿Cómo considera que se debe enseñar, tanto en general como la materia de Geografía?

D: ¿Cómo se debe enseñar en forma general y específicamente Geografía?... con respecto a la Geografía el maestro tiene que considerar el enfoque, el enfoque de su asignatura, lo tiene que tener presente, debe de planear su clase, considerando la competencia, el propósito de lo que va a enseñar; desde luego con tres niveles de concreción que serían, el inicio, el desarrollo y cierre de esa planificación, eso se llama secuencia didáctica, tres momentos, el inicio, el desarrollo y el cierre; en el inicio el maestro tiene que considerar los aprendizajes previos del alumno, debe de considerar que el alumno entienda el objetivo de lo que se propone el maestro enseñar, despierta el interés de los alumnos; y en el desarrollo tiene el maestro que considerar el contenido, el desarrollo del contenido de la asignatura usando todas las técnicas, materiales, estrategias, una articulación de todos esos elementos, en el proceso.

Generalmente, yo como director me gusta mucho el proceso inductivo, que va de lo particular a lo general, más en las Ciencias Experimentales es muy importante considerar ese proceso, el proceso inductivo, que el maestro vaya de lo particular a lo general y no de lo general a lo particular porque es más difícil que el alumno llegue a la metacognición. Los instrumentos de evaluación son muy importantes, también que el maestro conozca toda la teoría sobre la evaluación sobre el aprendizaje, porque una cosa es calificar y otra cosa es evaluar, para evaluar él debe de conocer diferentes instrumentos y su aplicación, por ejemplo, el examen es un instrumento de evaluación, pero nos sirve para evaluar conocimientos, pero que pasa

con las rúbricas, una rúbrica es otro instrumento de evaluación pero nos permite evaluar habilidades, aptitudes, destrezas; la lista de cotejo, el portafolio, un informe anecdótico, cuando el alumno hace un informe anecdótico está argumentando y ese informe favorece la metacognición porque está tomando criterios propios y desde luego, todas las asignaturas tienen un estilo propio de evaluar, porque no vas a aplicar lo mismo para evaluar español y matemáticas, entonces, en español se tiene que aplicar determinados instrumentos, diferentes estilos, al igual que en las demás materias, pero ahí el especialista es el maestro, por eso el maestro es muy importante que no solamente sepa o conozca el contenido curricular de su asignatura, es muy importante que el maestro conozca otros elementos que le van a favorecer a su práctica docente, como son los estilos de aprendizaje, muy importante, conocer a los alumnos, tú no puedes enseñar a alguien si no lo conoces, menos a un grupo ¿cómo le vas a hacer? Primero tiene que conocerlo y entran ahí los estilos de aprendizaje, porque muchos son auditivos, otros son visuales, si solamente estás dictando es para los auditivos ¿y los visuales? El visual quiere ver y aquel kinestésico necesita la manipulación, o sea, el movimiento, qué esté manipulando, sopesando, entonces, si el maestro al desarrollar su clase utiliza todos sus estilos, esos estilos, pues lógicamente es una clase completa, por ejemplo, si va a enseñar geometría, cuerpos geométricos específicamente, entonces, él tiene que manipular, tiene que hacer uso del plumón, de la voz, él tiene que escribir, por ejemplo, el concepto de cuerpo, figura geométrica que tiene tres dimensiones, pero ya lo escribió pero también lo tiene que pronunciar, pero también lo tiene que presentar en un material concreto como es una caja de zapatos, entonces, el chico que está viendo la caja de zapatos tiene un estilo de aprender “ah esto es lo profundo, esto es lo largo y esto es lo grueso” pero aquel que es visual, pues entonces, le favorece el cuerpo, la caja de zapatos pero también el dibujo que hizo el maestro y al auditivo le favorece lo que él pronunció, al pronunciar y complementarlo con el dibujo y con la manipulación del objeto concreto, llega a aterrizar el aprendizaje formal.

El maestro tiene que desarrollar muchas competencias, no es fácil enseñar, aquello que digan que es fácil se maestro que lo demuestren, no es fácil, es algo muy delicado, porque en la enseñanza se mata o se vive, tu bien haces vivir o bien haces morir, no hay más. Por lo tanto, todo maestro debe tener un objetivo de aprender cada día.

21:40

H: ¿Cómo ve que sucede en la vida real?

D: ¿En vida real? Pues, que a los maestros les falta mucho acompañamiento... actualizarse... compromiso, porque el maestro tiene que aprender a ser autodidacta, porque al final de cuentas, nosotros enseñamos, actualmente, a los niños pero para la vida, para que ellos aprendan a “aprender a aprender”, porque si les damos todo lo que existe ya, el conocimiento de manera holística, necesitaríamos muchas vidas, cientos de miles de vida y no nos alcanzaría para dotar al alumno de todo el conocimiento que ya existe. Entonces, se les da las herramientas necesarias y suficientes para que él pueda adquirir el conocimiento ¿cómo? Siendo autónomo, investigando por su cuenta, desarrollando sus estructuras de pensamiento.

Por lo tanto, que el maestro... sí, es urgente que lo favorezcan actualizando con cursos efectivos [énfasis] que le permitan enseñar, no bajo presión, que le permitan enseñar libremente ¿cómo un maestro va a estar enseñando cuando él sabe que lo están apuntando con un arma letal? Yo estoy enseñando pero yo sé que me están apuntando ¿A qué me refiero? A la amenaza, el maestro tiene amenaza... la evaluación, pero si fuera una evaluación constructiva bienvenida, pero es una evaluación destructiva y lo que se pretende con esa evaluación es otra cosa, que sería cuestión de analizarla y discutirla, pero en realidad no es así. Sí, verdaderamente queremos evaluar al maestro, entonces, hacemos un estudio de campo, no con un examen; se tiene que observar. Es como Carrera Magisterial, muchos maestros están en la “e” pero no reflejan ese nivel en las aulas porque se dedicaron a leer y leer para presentar un examen “¿ya lo pasaste? Ahora sí subes de nivel” no, tiene que reflejar esos niveles pero del desempeño, en la gestión de aula, es ahí donde vemos quien es quien en los precios. La evaluación tiene que iniciarse por la observación, la observación es el instrumento más confiable para la evaluación, entonces, observan, recaban información y le dicen al maestro “usted necesita esto, vamos abrir estos espacios de oportunidad para que te prepares, porque la siguiente vez se tienen que cubrir estos espacios que te hacen falta cubrir” y si al maestro todavía le van a poner un acompañante, mediador para que se prepare en todas sus oportunidades, él va a contento “me van a preparar” pero vamos que no se va hacer esa preparación con el bla bla con la pura teoría, estamos hartos de las teorías, vámonos sobre la acción. Todas las teorías del conocimiento del aprendizaje, sus expositores, lo que hacen para prepararnos es mencionar teóricamente sus contenidos, todo mundo estamos llenos de todo eso “qué Piaget, qué Vigosky...” tantos exponentes, no, yo ya no quiero teoría, yo quiere que me lleven a la práctica, a la acción, al campo y el campo es el aula, con los chamacos, al trabajo directo con ellos, ahí quiero que me evalúen y quiero que me acompañen. Cuando se haga eso vamos a lograr una enseñanza poderosa que se reflejará en un aprendizaje poderoso, desde luego.

Políticamente, no es suficiente, pero es una parte importante ¿por qué motivo? Porque en México la otra parte es la más difícil, para mí, la desigualdad social, la aplicación de la justicia, la democracia, todo eso se refleja en el aprendizaje también de nuestros alumnos ¿qué hace el docente para poderle enseñar a un niño con hambre? ¿qué hace el docente para enseñarle a un niño que no viene a la escuela? porque se tiene que ir a trabajar, porque es sostén de la familia ¿qué hace el docente para enseñar a un niño enfermo, adicto? ¿Qué hace el docente para enseñarle a un niño hasta enfermo mental? Porque se tiene, con problemas mentales, físicos, visuales ¿qué hace el docente? No tenemos el apoyo, en otros lares se tiene un acompañamiento firme, como son los pedagogos. Los pedagogos son muy importantes que estén en todas las escuelas en vez de tener orientadores, que a veces nada más desorientan, no, queremos pedagogos, el abanico tan grande de la pedagogía.

31:19

Si el maestro, acotadamente, conoce, sabe su asignatura; lo que es un proyecto... una planificación... pero ¿manejar correctamente una pedagogía? ¿una pedagogía general? Híjole es muy ambicioso porque cada asignatura tiene una pedagogía, reflejada en una didáctica, por ejemplo, la didáctica de las matemáticas, de la geografía, o sea, como la



didáctica es parte de la pedagogía se refleja esa didáctica particular, por ejemplo, en matemáticas el maestro tiene que atender dos niveles, explicar y enseñar, ¿por qué tiene que explicar? Para que el alumno entienda, si no explica el alumno no entiende y tiene que enseñar para que el alumno aprenda, sino enseña el alumno no aprende, entonces, tiene que explicar para entender y enseñar para aprender cuando se cubran los dos espacios, híjoles, hay un buen maestro y hay un buen maestro; olvidándote te digo de las demás variables, el hambre, la desigualdad, haciendo a un lado eso, vamos nada más en esto al final de cuentas, aquello no lo podemos resolver nosotros aunque a veces nos quitamos el bocado de la boca para dárselo a nuestros alumnos, a veces les tenemos que dar un lápiz, una pluma, un cuaderno, se los tenemos que dar nosotros como docentes, nada más que eso es como el curriculum oculto, se hace pero no lo ven, pero se hace, por eso dicen por ahí que el carro del maestro se identifica inmediatamente es aquel que lleva cuadernos, hojas, cartulinas, plumas, lápices, colores, se identifica inmediatamente el carro del maestro y ¿para qué los tiene? Precisamente que un niño que no lleve pluma no quiere decir que no va a aprender, un niño que no lleve lápiz no quiere decir que por ese hecho no va a aprender, claro que tiene que aprender, entonces, el maestro tiene que ver como le hace.

Entonces, por eso te digo que la labor del maestro, la función del maestro que se ha ampliado la función social del maestro, ahora, ya es mucho, mucho y todavía el gobierno quiere que la función social crezca más y más, por eso es que no hay resultados porque ya está saturado la situación, ya no es posible. Cuando a alguien se le satura el pensamiento dice “es que ya no pienso, perdón, ya no pienso” estás saturado, entonces, ese es mi punto de vista.

H: Hace un momento comentó de libre enseñanza, ahí ¿ a qué se refiere?

D: No, me refiero a los profesionistas libres, dije, los profesionistas libres son aquellos egresados de instituciones y universidades o escuelas que no son formadoras de maestros, por ejemplo, la Universidad Nacional Autónoma de México no es formadora de docentes. Desde luego tiene sus propias capacitaciones para que los mismos ingenieros, profesionistas egresados de ahí puedan ellos ejercer dando clases ahí mismo, por ejemplo, cuantos egresados dan clases ahí, pero me refiero a que... que eso no quiere decir que un egresado de la UNAM no pueda enseñar, claro que sí, me estoy refiriendo que los profesionistas libres, yo les llamo así, a los egresados de las instituciones no formadoras de maestros, pero tan bueno puedo ser un profesionista libre como un egresado de una escuela formadora de maestros, tan malo puede ser uno como el otro, aquí la situación es de tener la disposición, las ganas, el gusto porque esto no es cualquier cosa, hay personas que dicen “aunque sea de maestro” ¿por qué dices eso? Eso es una profesión digna, no, no vuelvas a decir eso, yo quiero porque yo puedo o viceversa yo puedo porque quiero, va de la mano. Yo digo que esta es una profesión bonita, digna, que nos deja muchas satisfacciones pero es muy importante que estén los que tengan verdaderamente la vocación de guiar a los niños, los otros que vayan al encuentro de algo mejor, que lo busquen. Ese es mi criterio.

H: No sé si ha tenido oportunidad de checar el plan de estudios de Geografía ¿cómo considera el plan de estudios de Geografía?

D: Es correcto, ¿por qué? Porque está basado en el conocimiento del medio geográfico, está basado de cómo cuidar a ese medio geográfico, cómo hacer uso correcto de ese medio geográfico que es nuestro mundo en forma genera, nuestro espacio, nuestras aguas, nuestra tierra, sus recursos. Entonces, el enfoque de la asignatura está bien, como tal, ojalá que todos los docentes verdaderamente se dediquen a hacer más interesante el estudio de la Geografía, que los niños despierten su curiosidad no solamente por conocer su mundo, sino sobre todo de cuidarlo, sus recursos naturales. El alumno ahí debe aprender a cuidar su casa ¿cómo desperdiciar el agua? En pocos años vamos a tener... híjoles va hacer una cosa muy importante para la vida... sus mares, por ejemplo, acaba de romper record Acapulco ahora en Semana Santa rebasaron las toneladas de basura que dejaron los bañistas, los turistas ¿qué orgullo verdad? Que barbaridad.

Por eso es muy importante que se le vida a ese enfoque de la asignatura, de la Geografía y “¿cómo se le va a dar vida?” haciendo que el alumno desarrolle habilidades de pensamiento que sea un chico crítico, analítico propositivo, que él analice la situación, que analice su propio aprendizaje, que no nada más aprenda Geografía, el concepto epistemológico, medida de la tierra, no, el concepto debe ir acompañado de la parte significativa que el conocimiento le sea... tenga una carga significativa; porque si no va acompañado de la significancia ya no es conocimiento, de que me sirve que dos más dos sea igual a cuatro sino voy aplicarlo ¿para qué? Entonces no, tiene que haber un significado, es una tarea muy grande y convencer a los maestros de que desarrollen esas estrategias para alcanzar lo que yo te estoy explicando [suspira], al momento se vuelven efusivos y dicen “va, vamos a echarle ganas” pero la misma situación que vivimos nos desinfla “¿de qué me sirvió tanto y tanto? Sí mi alumno de los 200 días nada más vino 15” y es la realidad, es más hay chicos que nunca vienen, pero no los dan de baja, es más, tengo aquí uno que no viene pero no lo quieren dar de baja y sabes por qué, porque está becado [se ríe] Qué paradoja, le digo al estado “es que el niño no viene ¿cómo? Mejor recójale la beca y hay quedársela a un chico que vaya bien y que sea vulnerable” pero no, no, “no búsqenlo, búsqenlo para que le entregue la beca” todo porque nadie quiere hacer su trabajo bien, nada más hacen su trabajo para cumplir, para justificar, no.

H: ¿quiénes no hacen su trabajo?

D: Pues, aquellos que dan instrucciones sin tener elementos para esas instrucciones por ejemplo, si me dicen “no, entréguele la beca” porque la señorita que entrega las becas tiene que llevar firmado por la madre o el padre “pero es que no viene” “pues, búsqenlo”

H: ¿De la SEP?

D: Nosotros pertenecemos a la SEP.

H: Pero la delegación da también una beca.

D: Sí, pero eso es un recurso que nosotros no manejamos. Qué Prospera y no sé que tanto, que solamente son cuestiones políticas, no hay más, todo esos apoyos son políticos y va generalmente para la persona vulnerable ¿En qué sentido? En que tiene una carga muy grande de ignorancia y cree que esa ayuda es de verdad el dueño el gobierno y no, hasta lo visualiza como una persona física que por eso cuando pasa algún político hasta le avientan confeti,

porque lo visualizan como que esa ayuda era de él, pero pues mira, también la ignorancia fortalece al poder y puedo decir muchas cosas pero a veces también decir tantas cosas es pecado ante dios y bendito en la dinámica social, pero así son las cosas, no hay más. Se necesita finalmente una verdadera reforma educativa, eso se necesita, una verdadera reforma educativa, los planes, programas, modelos es tan bien del Nuevo Modelo pero el Nuevo Modelo no es toda la Reforma Educativa, hay que valorar esa Reforma, hay que darle otro color, hay que trabajar con los maestros y la parte familiar, impartiendo justicia, si no hay justicia, si no hay democracia no hay justicia, si no hay justicia tenemos violencia, ignorancia.

Desgraciadamente, la seguridad tampoco existe ni en ningún lugar, ahora sí de tu espacio geográfico. Tu no sabes si llegando a tu casa están personas ajenas de casa adentro para quererte hacer daño, no estas seguras o en transporte ¿qué seguridad tienes? En tu trabajo, en todos lados que tu te muevas siempre está el peligro, la violencia, el robo, la agresión en todas sus manifestaciones, la poca tolerancia entre los seres humanos, todo mundo anda con los pelos de punta. Todo esto está originado por una situación, tiene un origen ¿cuál es? La mayoría de los mexicanos no somos felices, perdón, ¿cómo nos van a comparar con Kuwait? ¿con los países Nórdicos? Noruega, Finlandia, Islandia, Escocia... es otra realidad, es otro mundo, ello sí son felices nosotros no a pesar de que existen muchas riquezas naturales que quisiera tener Finlandia o Islandia ahí no hay pobres. Imagínate si tuvieran todos nuestros recursos, no, nuestros recursos son grandísimos, por eso no se los han acabado sino ya se los hubieran acabado, a eso se le llama falta de justicia, falta de democracia, lo que existe y predomina, todo mundo dice, se conjuga con todos los tiempos, presentes, futuro, copretérito, pretérito, todas las cosas.

51:53

Lo referente a la corrupción, yo corrompo, tu corrompes, él corrompe, nosotros corrompemos, hijo... o yo corrompí pero ahí el otro dice “yo corromperé” ya se está visualizando, qué problema tan fuerte tenemos y vergonzoso. La labor del maestro es muy grande ¿qué tiene que hacer? Lo único que nos queda es apostarle con los niños, ya los adultos difícilmente, con los niños, pero aquí se limpian y en ¿casa? se le echa tierra.

H: Ya de por sí ya me platicó, pero si podría decirme un poquito más ¿Cómo es la relación de la escuela con la SEP? La escuela es una institución que a su vez está subordinada a otra ¿Cómo es esa relación?

D: Bueno, es que tiene diferentes puntos de vista, en tiempos, en situaciones, a veces acotada, o menos acotada, por hay dicen “autonomía de gestión” sí, hacemos gestión pero la SEP tiene que conocer que tipo de gestión estoy haciendo tenemos que hacer las cosas no tan autónomas, sino que la relación entre la SEP y escuela es que nosotros tenemos que cumplir con la norma, tenemos que cumplir con los deberes propios de la escuela, con la sociedad, con los padres de familia, con los alumnos, o sea debe hacer una relación proactiva no retroactiva o reactiva, o no sé, es reactiva. Trabajar, cumplir, acatar todo articulando los recursos humanos, financieros, materiales, de manera eficiente y eficaz, si una institución hace esto está bien con la SEP ¿si no lo hace? ¿qué pasa? No está bien con la SEP, que hay

figuras en las que le dan seguimiento al trabajo de las escuelas, a las instituciones ¿por qué instituciones?

Una institución es aquella donde se hace investigación y todas las escuelas, hasta la escuela más sencilla, donde hay un maestro donde el director es el mismo maestro y existe... y muchas, pues en esa escuelita más sencilla se hace investigación. Aquí se hace investigación en cada momento, que es la reflexión pedagógica o la investigación acción, por lo tanto, el quehacer tiene un propósito también, la investigación acción ¿qué significa eso? Que al maestro o el maestro debe ser investigador de sus propios actos y no lo puede hacer si no hay una reflexión de su quehacer, que se llama reflexión pedagógica ¿qué estoy haciendo y cómo lo estoy haciendo? Tiene que investigar sobre sus propias acciones “ sí, estoy haciendo esto y ahora cómo mejorarlo”

Cuando la escuela hace todo eso esta bien, la relación con la SEP está bien. Está escuela no ha tenido problemas fuertes con la Secretaría de Educación Pública, no sé como llamarle, pero a veces mi gestión se debilita porque no hay atención, por ejemplo, la falta de maestros, hasta la fecha si no hubiera hecho un movimiento destapando una cosa para tapar otra, no tuviera los maestros completos hasta la fecha. Entonces, yo gestiono pero no se cumple...

H: O sea, ahí hay una solicitud...

D: Sí, claro. Yo necesito y no han llegado, ese...son los altibajos.

H: ¿Qué explicación dan?

D: Las explicaciones es que no hay maestros, así, muy frío y se oye muy... una respuesta muy corriente, no hay maestros... Esa es la verdadera esencia, la relación SEP-escuela pues son altibajos pero no quiere decir que toda la vida no me hayan mandado, es que es una dinámica social, suponte que en un año tengo todos los maestros pero en el tiempo de cambios se me dan a la fuga algunos porque vienen del norte y yo estoy en el sur y se hacen tres horas para llegar y tres de ida, son seis horas y nada más viene por dos horas, nada más imagínate cómo están las cosas. Pues sí, de acuerdo a sus derechos buscan su cambio y a veces la irresponsabilidad es que les dan el cambio pero no me cubre ese cambio, eso es cuando dice “oiga, ya le envíe mi oficio. Usted me cambio este maestro pero no me lo repuso y me está afectando mi organización, me está afectando mi relación con los padres de familia porque piensan que uno es el culpa y pues no” porque yo no contrato los maestros, yo soy gestor, la escuela no es mía.

O por ejemplo, necesidades de que la escuela necesite impermeabilización pero lo va a atender pero en dos años, o sea, no es expedita, entonces...

H: No se recibe como un financiamiento.

D: El financiamiento es muy... poco, sí hay pero no es suficiente.

H: Cuestiones cómo pedagógicas... Ahorita me ha hablado de que hay una gestión, una autonomía de gestión y la cuestión de qué la escuela tenga cómo propuestas que quiera implementar un proyecto.

D: Sí, ese proyecto tiene que estar avalado por la SEP. Sí es viable adelante, al menos no dicen que sí, sin que nos proporcionen apoyos, a veces, el apoyo consisten en el sí, con eso “al menos me dijeron que sí” pero no significa que la SEP también nos apoya con materiales, por ejemplo, los libros de texto se dan a todos los niños aunque al maestro no, el maestro lo tiene que comprar, es para los niños. Generalmente, los recursos, una escuela vive ahorita únicamente por los recursos propios que se generan con los establecimientos de consumo escolar, que antes eran las cooperativas, entonces el rendimiento que se divide hasta ahorita en tres partes, una de esas partes es para solventar las necesidades de la escuela. Esta escuela es grandísima... pero se tiene que limpiar diario, ni modo, y todo el material que se utiliza diariamente; los insumos de los laboratorios también, ya le falta al taller fulano equis lámpara, ni modo, hay que comprar la lámpara.

El estado nos da un recurso, pero no es suficiente, la papelería, nos da también pero no es suficiente. Los padres de familia también nos ayudan con gastos que no solventa la SEP, por ejemplo, el acarreo de libros, si yo necesito ir a Xochimilco por los libros tengo que pagar mudanza ¿Quién me va a pagar el flete? “oiga, señor secretario de educación pública ¿me puede dar para la mudanza?” dice “pues, tienes a los padres de familia” Tiene que hacer una gestión, también con los padres de familia. Antes nos ayudaban más los padres de familia pero desde que el Verde Ecologistas con sus iniciativas de ley, puros mensajes torcidos, desviados de las cuotas y el único interés que tienen ellos es conservar el poder y ganar votos para sus lugares en el senado, en el gobierno. Ponen a un director en la puerta, llega una señora con una niña y le dice el director a la niña “no puede entrar porque usted no ha dado la cuota” eso no existe, eso es un engaño, yo meto las manos en el fuego por todos mis maestros. Ahora sí que como dice el que sale en la televisión “por todos los maestros del mundo, menos por todos los directores del mundo” ninguno dejar entrar a los niños, todo lo contrario, anda “a ver metete ya” anda correteándolos en la calle “ehy, te vas de pinta. Véngase para acá”

Entonces es una vil mentira, pero nosotros en este caso, nosotros los directores somos el rival más débil porque aquí se aterriza todo, los requerimientos del sistema se aterriza en la escuela ¿quién es el responsable? El director. A veces uno está soñando pero despierto, a veces aparentemente está en silencio en su cama, pero no, estamos pensando con los ojos abiertos y cuando nos sorprenden, nos dicen “¿no estás dormido?” uno está pensando en el otro día, no es tan fácil articular un trabajo con el pensamiento, con el alma de los seres humanos, tenemos que desarrollar muchas competencias.

1:09:30

H: ¿cómo es la relación que hay en la escuela entre los docente y la dirección?

D: La relación es de trabajo, principalmente, pero en esa relación hay otras variables, por ejemplo, la aplicación de la ley, es una variable que a veces los maestros no les gusta y es cuando te dicen “malo” pero uno tiene que aplicar la ley sino se vuelve promiscuo la organización. Por eso, es muy importante convencer donde haya un liderazgo compartido ¿si en una escuela no hay un liderazgo compartido? Se fracasa porque a lo mejor el maestro te obedece pero bajo protesta, no porque este convencido “esto nos conviene” pero tanto el

directo como el trabajador manual la secretaria, el maestro tenemos que ponernos la camiseta para darle seguimiento a estos objetivos, a esas metas que se marca la escuela desde un inicio por medio de una Ruta de Mejora.

Esa Ruta de Mejora se construye en colectivo... se le da seguimiento en colectivo y depende de esa dinámica de los altibajos que se alcance o que no se alcance, por eso muchas veces uno tiene que auto regular nuestra conducta, a veces hasta para castigar tiene que sonreír, convencer al compañero que se le está sancionando por esto y esto, y que sino se le hace, entonces, se le deja en un estado de indefinición al propio maestro ¿por qué? Si yo no te digo a ti lo que no está bien tu lo vas a hacer.

H: ¿Cómo que problemas han tenido?

D: Por ejemplo, que se violente la dignidad, integridad de los niños. Yo soy garante de la seguridad de los niños y tengo para ellos que actuar de acuerdo a la ley. Tengo que actuar como premisa haber acompañado a mi compañero maestro, dotarle de conocimiento para que lo que haga sea informado, tiene que ser informado lo que haga, porque hasta a mí me puede decir “Es que usted no me dijo” y cometió un error, está dentro de la norma y pues ni modo se tiene que aplicar. Entonces, cuando... si yo te considero a ti un buen maestro, trabajas, eres propositivo colaboras para dar seguimiento a nuestras metas pero de repente, se te pasó pero le diste un zapa a un niño, le pegaste ¿qué hago, te felicito? Entonces, nos vamos a la ley o si tú como maestro se te fue y le tocaste las piernas a una niña ¿te felicito o te aplico la norma? Pero ese maestro ya se va sentir ofendido, porque le aplique la norma “oiga pero usted le creyó” No, hay evidencias, entonces me va a costar trabajo que otra vez ese maestro tenga el mismo desempeño, porque a nadie le gusta que lo castiguen, a mí no me gusta, con el mínimo documento a mí no me gusta.

Entonces, hay que crear también esas habilidades de convencer, hay que saber decir... decir no convenciendo y saber decir sí, sin debilitar tu autoridad, tu personalidad, tu estrategias, la parte humana, la norma, hay que convencer en todo momento.

H: En este sentido de convencer ¿cómo la escuela trabaja la práctica docente del maestro de Geografía?

1:17:20

D: Bueno, en si la práctica docente la tiene que desarrollar el maestro no la escuela. En este caso, la escuela es la parte holística, la escuela... ¿cómo trabaja la parte didáctica?...

H: ...La relación de la escuela con el docente, más directamente ¿cómo la escuela...

D: ¿favorece la práctica docente del maestro de Geografía? Pues... acompañándolo y ¿cómo lo acompaña? Con las observaciones de clase, dónde el directo tiene un instrumento de observación, cuando se realiza esa observación de clase, se le hace saber al compañero ya de una manera personal qué es lo que debe de mejorar, qué es lo que debe de fortalecer y qué es lo que no se debe de hacer, por ejemplo, cuando el maestro está dando una clase y le da la espalada a los alumnos, esa es una práctica no deseada, jamás debes de darle la espalada a los alumnos. Si tu estás dando tu clase y solamente estás viendo a los alumnos del centro, es una

práctica no deseada, debes de hacer como dicen los chicos de ahora de “barrer” todo el salón, todo, porque aquellos que están en la esquina, los que están en la orillas, entonces, no los estás incluyendo porque la clase nada más es para un sector del grupo y aquellos los olvidaste y ellos adoptan esa cultura del abandono, dicen “te va a tocar en la esquina, nadie te va apelar, el maestro ni siquiera va a ver si estas trabajando o no, te rallaste y aquel que está en el centro, va e estar el maestro duro y duro contigo, cuidado”

Si te das cuenta cómo, no es fácil ser maestro, entonces que tiene que hacer en este caso el director, favorecer el desempeño del maestro por medio de la observación, teniendo como base un instrumento de observación. La socialización de los problemas, el trabajo en equipo, la relación con sus maestros, con sus demás compañeros maestros... Es necesario la negociación de los significados entre pares, es bien importante eso y el otro, acompaña al maestro también, lo acompaña, entre ellos, se retroalimentan, se apoyan.

H: ¿Qué tan seguido es este apoyo?

D: No es sistemático... es por ejemplo... las juntas de Consejo Técnico son importantes porque ahí lavamos nuestra ropa, donde se hace la crítica constructiva, es ahí donde identificamos donde nos duele y a mi me duele algo, le digo al otro “¿cómo le hago para quitarme este dolor?” el otro “ah, yo le tuve y aplique esto, esto y esto” “Ah muy bien” y es cuando se retroalimentan y que se debe institucionalizar todo eso... la retroalimentación entre pares, el trabajo entre escuelas, entre maestros. Acuérdate que Vygotsky dice, decía que el aprendizaje no está en ti sino está en el otro apoyándose, el aprendizaje es social, la socialización del aprendizaje, dice que “el aprendizaje no está en ti sino está en el otro y que el ser humano aprende más de esa manera, que de manera aislada” entonces, el maestro tiene que aprender también, pero si lo hace de manera aislada a lo mejor si aprende, claro. Entonces, así trabaja la escuela con el maestro de Geografía.

H: Específicamente no recuerda un caso...

D: Yo le hecho las observaciones a la maestra, le cuesta trabajo la enseñanza de la Geografía ¿por qué motivo? Porque ella está casada con un estilo de enseñanza, y ese estilo ya no sirve, a lo mejor un día sirvió pero... yo he hablado con ella, eso de decirle al alumno “hable tu libro, lee el capítulo fulano, contesta las preguntas que hay al final del capítulo y me traes... reproduce las preguntas, me traes tu cuaderno y te lo sello” eso, cualquiera lo puede hacer y no necesita ser maestro y no necesita haber ido a una escuela formadora de maestros.

¿Crees que eso favorezca la escuela del pensamiento crítico, analítico, reflexivo? No, primero esta pensando en el tiempo “ay capítulo fulano, hay que leerlo... y ya me voy sobre las preguntas en mi cuaderno, aquí está maestra” y está el sello. El chamaco pudo haberle contestado, haber contestado unas preguntas mentándole la madre a la maestra y la maestra le puso sello, y ese sello dice que el chamaco cumplió, aprendió, o sea, es el elemento fuerte para la maestra el sello, pero nunca se dio cuenta de lo que contesto y eso para mí no es una estrategia favorable, sino todo lo contrario y sí me ha costado trabajo la maestra, le hecho las observaciones pero.... Vamos a seguir trabajando, compromiso es seguir trabajando para que ello vaya cambiando... sus estilos.

H: ¿La relación de los alumnos con la escuela, alumnos maestros?

D: Es aceptable, hay muy pocos alumnos que quieran cubrir sus vacíos faltándole el respeto a sus propios compañeros y a los propios maestros, pero muchas veces el propio maestro genera ese tipo confianza o ese tipo de acción de los alumnos. Sí desde un principio uno marca una línea y no permite que se salten de esa línea, hacia a él o hacia el otro lado, siempre va a haber una relación de respeto, considerando que el respeto es el estado superior de las relaciones humanas, es el valor clave. Entonces, los maestros trabajan con ese valor con los niños, alguno que otro confunde algunas acciones... pensando que son correctas y en realidad en el fondo eso puede generar que los niños abran una puerta y esa puerta al abrirse va a conectarse con el maestro pero no para aprender el conocimiento curricular sino para otro tipo de cosas que muchas veces los niños confunden, por ejemplo, si un niño le dice a la maestra “¿maestra me puede dar su face? O ¿le puedo mandar mi trabajo?” cuidado, el chico al rato... y ha sucedido aquí, hay una maestra guapa pero hay un chamaco que todo el tiempo le está diciendo “que la quiere, que la ama y que quiere ser su novio” y ya la maestra dice “¿qué onda? Soy tu maestro, debes respetarme” pero el niño no le está faltando el respeto, simplemente, a lo mejor la maestra abrió la puerta y a los alumnos no se les abre la puerta, son como los zacundos abres la puerta y se meten, se meten un montón y te pican, no.

Simplemente, la relación entre los alumnos y los docentes debe basarse en el respeto, el maestro debe que modelar su actuación, es más está dentro de los principios pedagógicos “modelar la enseñanza”.

H: En el caso de la maestra de Geografía ¿cómo es su relación con los alumnos?

D:... Es dura, su actitud es no muy sociable, bueno, no sociable con los niños, le habla sin... en su voz no tiene ese color, en su mirada no tiene ese color...movimientos que nos gusta a todos, que tu me hables con gusto, que tú me mires con gusto, que no sienta en tus palabras la fuerza. Si yo te doy esto, si te lo puedo aventar y tu lo agarras ¿no? Pero depende como te lo aviente, si yo te lo aviento aplico una fuerza que hace efecto, entonces, uno tiene que auto regular todo eso, las relaciones humanas acabo de decir que con una mirada mata uno a una persona, con una palabra. Ella es dura con los niños les habla fuerte es muy... en su rostro no existe la parte dulce, la característica de una mujer, vaya, o sea, es dura. A lo mejor los chicos, se quiera o no se quiera los chicos se acostumbran a su forma de ser, hacen las cosas bajo protesta, no con amor, no con gusto y hacen lo que les dicen y no hacen más allá. Cuando uno hace más allá de lo que... ¿si tu me pides algo, pero yo hago algo más? Yo te estoy mensajeando “que me está gustando lo que estoy aprendiendo y me gusta lo que tu me estás enseñando y me siento contento, en el espacio” ahora si en el espacio geográfico “me siento contento” pero sí no me gusta “pues como tu eres el maestro yo tengo que obedecer y voy hacer lo que me dicen, pero ¿sabes qué? En contra de mi voluntad y que quisiera que todos los minutos que están pasando se fueran tan rápido porque ya no te quiero ver” Y sucede, es la realidad.

Los ambientes de aprendizaje, el factor principal de construir los ambientes es el docente, no hay más. Los niños vienen con diferentes costumbres, creencias, policultural la situación,



con diferentes mañas, entonces, el maestro tiene que trabajar también esa parte. Insisto no es fácil ser maestro y más en estos niveles.

H: ¿Cuál es su formación?

D: Yo tengo una licenciatura en matemáticas.

H: ¿Cómo llegó a ser docente y luego...?

D: Yo hice examen... Sí, claro primero fui docente 25 años frente agrupo.

H: ¿Aquí?

D: No, en diferentes escuelas, he andado como en catorce escuelas. Fui primero docente frente agrupo, posteriormente, tuve la propuesta de acuerdo a mis antecedentes para ser subdirector. Pero para ser subdirector necesitas desarrollar ciertas competencias y habilidades, pero nadie me formó para subdirector tuve que hacerlo yo, por la experiencia con los aprendizajes previos y lo que yo humanamente pude adquirir. Mi aprendizaje para la subdirección fue más bien de tipo práctico, ya posteriormente, hice algunos diplomados, unos técnicos otro en la UPN, SEP y bueno la plaza de directo, el dictamen como directo lo obtuve por medio de un examen de oposición... }

H: ¿Cuánto tiempo lleva de director?

D: Yo llevo 15 años. 25 y 15 cuarenta, tengo cuarenta y aquí estamos.

...

H: ¿Quiénes hicieron los murales del patio?

D: Los hicieron unos chavos grafiteros pero no por ser grafiteros no tiene aspiración humana y eso refleja que tampoco son ignorantes de la historia. Y que sus ideas las plasmas por medio de un mural.

H: Ellos trajeron el tema.

D: Ellos, ellos, me lo propusieron y yo escogí, pues nuestras raíces ¿por qué no plasmar un mural con nuestras raíces? Perfecto, adelante. Entonces, en vez de ver ladrillos muertos esas imágenes te ayudan a pensar en nuestro pasado, para vivir nuestro presente, es el enfoque de la Historia. La Historia es formativa, el alumno debe de desarrollar ese pensamiento de que el pasado es parte de su presente y así debe aprender la Historia, de una manera reflexiva ¿Para qué? Para que los errores del pasado se repitan en su futuro, todo está entrelazado, su presente es parte de su pasado...

1:40:20

Programas de Geografía en Educación Secundaria

*Anexo III. Mapa Curricular de Educación Secundaria 1993*

<b>Mapa Curricular de Educación Secundaria 1993</b>					
Primer año		Segundo año		Tercer año	
Español	5h	Español	5h	Español	5h
Matemáticas	5h	Matemáticas	5h	Matemáticas	5h
Historial Universal I	3h	Historia Universal II	3h	Historia de México	3h
Geografía General	3h	Geografía de México	2h	Asignatura opcional /entidad	3h
Civismo	3h	Civismo	2h	Orientación Educativa	3h
Biología	3h	Biología	2h		
Introducción a la Física y Química	3h	Física	3h	Física	3h
		Química	3h	Química	3h
Lengua Extranjera	3h	Lengua Extranjera	3h	Lengua Extranjera	3h
Expresión y Apreciación Artística	2h	Expresión y Apreciación Artística	2h	Expresión y Apreciación Artística	2h
Educación Física	2h	Educación Física	2h	Educación Física	2h
Educación Tecnológica	3h	Educación Tecnológica	3h	Educación Tecnológica	3h
Total horas semanal	35 h	Total horas semanal	35 h	Total horas semanal	35h
Elaboración propia Fuente: SEP, (1993) Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Secundaria, México					

*Anexo IV. Primer año de secundaria, Geografía General 1993*

<b>Primer año de secundaria, Geografía General 1993</b>	
<p><b>1) El planeta Tierra en el Sistema Solar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El modelo del Sistema Solar. Las fuerzas gravitacionales. La evolución histórica de las ideas sobre el Sistema Solar. Hipótesis sobre el origen del Sistema Solar.</li> <li>• El Sol. Su naturaleza física y los efectos que ejerce sobre los planetas.</li> <li>• Los planetas. Sus principales características. Comparaciones entre los planetas.</li> <li>• Los movimientos de la Tierra. La rotación y sus efectos. Polos, Ecuador y Meridiano Cero. Las diferencias horarias. La traslación y sus efectos. La inclinación de la Tierra. Estaciones.</li> </ul>	<p><b>2) La estructura y el pasado de la Tierra</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo de la estructura interna de la Tierra. Las capas y sus relaciones.</li> <li>• La corteza terrestre y su actividad. La teoría de la Pangea y la deriva continental. Los rangos de la corteza y el movimiento de las placas. La actividad sísmica.</li> <li>• El pasado de la Tierra. Las eras geológicas y sus principales características.</li> </ul>

<b>Primer año de secundaria, Geografía General 1993</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La relación Tierra-Luna. Las características físicas de la Luna. La influencia de la Luna sobre la Tierra.</li> <li>• Los eclipses.</li> </ul>	
<p><b>3) Los mapas y su utilización</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los mapas como modelos. Mapas antiguos y modernos: los avances en la elaboración de mapas.</li> <li>• Latitud y longitud. Los sistemas de coordenadas como recurso para la localización geográfica.</li> <li>• Las proyecciones y el problema de la distorsión de superficies. Los principales tipos de proyección.</li> <li>• Las clases más usuales de mapas. Los mapas topográficos. Convenciones y símbolos. El uso de las escalas en los mapas.</li> <li>• Los satélites artificiales y su utilización en el desarrollo del conocimiento geográfico.</li> </ul>	<p><b>4) Los océanos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicación de las principales masas oceánicas.</li> <li>• Los movimientos oceánicos. Las principales corrientes marítimas; sus causas, ubicación y efectos climáticos. Las mareas.</li> <li>• Los fondos oceánicos. Los rasgos del relieve. Comparaciones entre el relieve oceánico y el continental.</li> </ul>
<p><b>5) Los continentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicación de los cinco continentes. Descripción de sus rasgos esenciales.</li> <li>• Comparaciones entre los continentes: extensión, magnitud y densidad de la población, actividades productivas, principales indicadores de desarrollo y bienestar.</li> </ul>	<p><b>6) América</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características físicas y climáticas básicas. La orografía. Los ríos y los lagos. Las zonas climáticas. Las regiones naturales. Cambios en el medio geográfico como resultado de la acción humana.</li> <li>• Los países de América. Localización. Los rasgos principales de los países: extensión y población, actividades productivas y recursos naturales, principales indicadores de desarrollo.</li> </ul>
<p><b>7) Europa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características físicas y climáticas básicas. La orografía. Los ríos y los lagos. Las zonas climáticas. Las regiones naturales. Cambios en el medio geográfico como resultado de la acción humana.</li> <li>• Los países de Europa. Localización. Los rasgos principales de los países: extensión y población, actividades productivas y recursos naturales, principales indicadores de desarrollo.</li> </ul>	<p><b>8) Asia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características físicas y climáticas básicas. La orografía. Los ríos y los lagos. Las zonas climáticas. Las regiones naturales. Cambios en el medio geográfico como resultado de la acción humana.</li> <li>• Los países de Asia. Localización. Los rasgos principales de los países: extensión y población, actividades productivas y recursos naturales, principales indicadores de desarrollo.</li> </ul>

<b>Primer año de secundaria, Geografía General 1993</b>	
<p><b>9) África</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características físicas y climáticas básicas. La orografía. Los ríos y los lagos. Las zonas climáticas. Las regiones naturales. Cambios en el medio geográfico como resultado de la acción humana.</li> <li>• Los países de África. Localización. Los rasgos principales de los países: extensión y población, actividades productivas y recursos naturales, principales indicadores de desarrollo.</li> </ul>	<p><b>10) Oceanía</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características físicas y climáticas básicas. La orografía. Los ríos y los lagos. Las zonas climáticas. Las regiones naturales. Cambios en el medio geográfico como resultado de la acción humana.</li> <li>• Los países de Oceanía. Localización. Los rasgos principales de los países: extensión y población, actividades productivas y recursos naturales, principales indicadores de desarrollo.</li> </ul>

*Anexo V. Segundo año de secundaria. Geografía de México 1993*

<b>Segundo año de secundaria. Geografía de México 1993</b>	
<p><b>1) Generalidades de los Estados Unidos Mexicanos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicación geográfica de la República Mexicana <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Coordenadas extremas, extensión, límites terrestres y marítimos (mar patrimonial).</li> <li>○ Husos horarios.</li> </ul> </li> <li>• División política <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Los estados de la federación y sus capitales.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>2) Morfología del territorio nacional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolución geológica del territorio nacional y su relación con las placas tectónicas.</li> <li>• Vulcanismo y sismicidad (zonas de riesgo).</li> <li>• Principales sistemas montañosos de México.</li> <li>• Grandes regiones fisiográficas del país. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Macizo continental.</li> <li>○ Zona ístmica.</li> <li>○ Regiones peninsulares.</li> <li>○ Zona insular.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>3) El agua en México</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las aguas oceánicas. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Rasgos físicos de los litorales. Facilidades portuarias.</li> <li>○ Los recursos pesqueros y mineros (su aprovechamiento).</li> </ul> </li> <li>• Las aguas continentales. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ríos, lagos y aguas subterráneas de México (características)</li> <li>○ Su aprovechamiento como recurso.</li> <li>○ Principales cuencas del país.</li> </ul> </li> <li>• Contaminación de las aguas mexicanas.</li> </ul>	<p><b>4) Climas y regiones naturales de México</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los climas de México. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Principales factores que afectan los climas del país.</li> <li>○ Clasificación y distribución de los climas de la República Mexicana.</li> <li>○ Influencia de los climas en la formación de las regiones naturales.</li> </ul> </li> <li>• Las regiones naturales de México. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Regiones tropicales, templadas y secas.</li> <li>○ Sus características y distribución.</li> <li>○ La biodiversidad de México y su importancia mundial.</li> </ul> </li> </ul>

<b>Segundo año de secundaria. Geografía de México 1993</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación entre las regiones naturales, la distribución de la población y las actividades económicas.</li> <li>• Las alteraciones que han sufrido las regiones naturales de México por la acción humana.</li> </ul>
<b>5) La población de México</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos demográficos.</li> <li>• Distribución de la población.               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Causas y problemas.</li> </ul> </li> <li>• Población rural y urbana (tendencias).</li> <li>• Migración externa e interna.</li> <li>• Problemas de la urbanización.               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La concentración urbana en México.</li> </ul> </li> <li>• La política demográfica del Estado mexicano.</li> <li>• Composición étnica y diversidad cultural de la población mexicana               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Los principales grupos indígenas.</li> <li>○ Las lenguas indígenas.</li> </ul> </li> <li>• La educación en México               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Distribución regional de la escolaridad.</li> </ul> </li> </ul>	<b>6) Las actividades económicas en México</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agricultura</li> <li>• Ganadería</li> <li>• Pesca</li> <li>• Recursos forestales</li> <li>• Minería</li> <li>• Energéticos</li> <li>• Industria</li> <li>• Transporte y comunicaciones</li> <li>• Comercio</li> <li>• Servicios</li> </ul>

*Anexo VI. Mapa curricular Educación Secundaria 2006 y 2011*

<b>Mapa curricular Educación Secundaria 2006 y 2011</b>					
Primer año		Segundo año		Tercer año	
Español I	5h	Español II	5h	Español III	5h
Matemáticas I	5h	Matemáticas II	5h	Matemáticas III	5h
Ciencias I (Biología)	6h	Ciencias II (Física)	6h	Ciencias III (Química)	6h
Geografía de México y del Mundo	5h	Historia I	4h	Historia II	4h
		Formación Cívica y Ética I	4h	Formación Cívica y Ética II	4h
Lengua Extranjera I	3h	Lengua Extranjera II	3h	Lengua Extranjera III	3h
Educación Física I	2h	Educación Física II	2h	Educación Física III	2h
Tecnología I	3h	Tecnología II	3h	Tecnología III	3h
Artes	2h	Artes	2h	Artes	2h

Asignatura Estatal	3h				
Orientación y Tutoría	1h	Orientación y Tutoría	1h	Orientación y Tutoría	1h
Total horas semanal	35h	Total horas semanal	35h	Total horas semanal	35h
Elaboración propia Fuente: SEP, (2006) Plan de estudios 2006. Educación Básica. Secundaria, México					

*Anexo VII. Geografía de México y del Mundo 2011. Bloque I El espacio geográfico*

EJE TEMÁTICO: ESPACIO GEOGRÁFICO Y MAPAS	
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Manejo de información geográfica	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce la diversidad de componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos que conforman el espacio geográfico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características del espacio geográfico.</li> <li>Componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos del espacio geográfico.</li> <li>Diversidad del espacio geográfico.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Distingue las categorías de análisis espacial: lugar, medio, paisaje, región y territorio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Categorías de análisis espacial: lugar, medio, paisaje, región y territorio.</li> <li>Relación de los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos en el lugar, medio, paisaje, región y territorio.</li> <li>Diferencias en los diversos lugares, medios, paisajes, regiones y territorios en el mundo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce la utilidad de las escalas numérica y gráfica para la representación del territorio en mapas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferencias en la representación cartográfica en las escalas local, nacional y mundial.</li> <li>Escalas numérica y gráfica en los mapas.</li> <li>Cálculo de escalas y distancias en mapas.</li> <li>Utilidad de las escalas numérica y gráfica en la representación cartográfica.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Localiza lugares y zonas horarias en mapas, a partir de las coordenadas geográficas y los husos horarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Círculos y puntos de la Tierra: paralelos, meridianos y polos.</li> <li>Importancia de las coordenadas geográficas: latitud, longitud y altitud.</li> <li>Importancia y utilidad de los husos horarios.</li> <li>Localización de lugares y zonas horarias en mapas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Compara diferentes representaciones de la superficie terrestre a través de proyecciones cartográficas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Principales proyecciones cartográficas: cilíndricas, cónicas y acimutales.</li> <li>Utilidad de las proyecciones de Mercator, Peters y Robinson.</li> <li>Implicaciones de la representación del mundo en mapas de Mercator, Peters y Robinson.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce la utilidad de las imágenes de satélite, el Sistema de Posicionamiento Global y los Sistemas de Información Geográfica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Imágenes de satélite, Sistema de Posicionamiento Global y Sistemas de Información Geográfica.</li> <li>Elementos del espacio geográfico en imágenes de satélite, Sistema de Posicionamiento Global y Sistemas de Información Geográfica: ciudades, tierras agrícolas, zonas forestales y vías de comunicación, entre otras.</li> <li>Utilidad de la información geográfica de imágenes de satélite, Sistema de Posicionamiento Global y Sistemas de Información Geográfica para el conocimiento geográfico.</li> </ul>
PROYECTO O ESTUDIO DE CASO	
<p>Se aborda una situación relevante de interés local relacionada con la utilidad de la información geográfica del territorio nacional, con base en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La localización de una situación relevante de interés local relacionada con la utilidad de la información geográfica del territorio nacional.</li> <li>El análisis de la información geográfica para la movilización de conceptos, habilidades y actitudes geográficas.</li> <li>La representación de la información geográfica sobre la situación seleccionada.</li> <li>La presentación de resultados y conclusiones en relación con la situación analizada.</li> </ul>	

Tomado de: SEP (2011) *Plan de Estudios 2011. Educación Básica Secundaria. Geografía de México y del Mundo*. México: autor.

*Anexo VIII. Bloque II Diversidad natural de la Tierra*

EJE TEMÁTICO: COMPONENTES NATURALES	
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Valoración de la diversidad natural	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona la distribución de regiones sísmicas y volcánicas en el mundo y en México con las placas tectónicas de la Tierra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica de las capas internas de la Tierra.</li> <li>• Localización de las placas tectónicas de la Tierra en mapas.</li> <li>• Distribución de regiones sísmicas y volcánicas de la Tierra.</li> <li>• Sísmicidad y vulcanismo en México.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce la conformación y distribución del relieve continental y oceánico en el mundo y en México, a partir de la dinámica interna y externa de la Tierra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conformación del relieve continental y oceánico de la Tierra.</li> <li>• Distribución del relieve continental y oceánico.</li> <li>• La erosión como proceso que modifica el relieve por acción del viento, agua y hielo.</li> <li>• Distribución del relieve en México.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue la importancia de la distribución, composición y dinámica de las aguas oceánicas y continentales en el mundo y en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia de la distribución y composición de aguas oceánicas.</li> <li>• Importancia de la dinámica de aguas oceánicas: corrientes marinas, mareas y olas.</li> <li>• Importancia de la distribución de aguas continentales en el mundo y en México.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue la importancia de la captación del agua en cuencas hídricas, así como la disponibilidad del agua en el mundo y en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Captación del agua en cuencas hídricas.</li> <li>• Localización de las principales cuencas hídricas en el mundo y en México.</li> <li>• Importancia de la captación y disponibilidad del agua en el mundo y en México.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona elementos y factores de los diferentes tipos de climas en el mundo y en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos (temperatura y precipitación) y factores (latitud y altitud) del clima.</li> <li>• Tipos de climas en la Tierra según la clasificación de Köppen: tropicales, secos, templados, fríos y polares.</li> <li>• Diversidad climática del mundo y de México.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprecia la importancia de las condiciones geográficas que favorecen la biodiversidad en el mundo y en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características distintivas de las regiones naturales del mundo y de México.</li> <li>• Condiciones geográficas que favorecen la biodiversidad en la Tierra.</li> <li>• Localización en mapas de los países megadiversos.</li> <li>• Importancia de la biodiversidad en el mundo y en México.</li> </ul>
PROYECTO O ESTUDIO DE CASO	
<p>Se aborda una situación relevante de interés local relacionada con los componentes naturales del territorio nacional, con base en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La localización de una situación relevante de interés local relacionada con los componentes naturales del territorio nacional.</li> <li>• El análisis de la información geográfica para la movilización de conceptos, habilidades y actitudes geográficos.</li> <li>• La representación de la información geográfica sobre la situación seleccionada.</li> <li>• La presentación de resultados y conclusiones en relación con la situación analizada.</li> </ul>	

Tomado de: SEP (2011) *Plan de Estudios 2011. Educación Básica Secundaria. Geografía de México y del Mundo*. México: autor.

*Anexo IX. Bloque III Dinámica de la población*

EJE TEMÁTICO: COMPONENTES SOCIALES Y CULTURALES	
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Aprecio de la diversidad social y cultural	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica implicaciones sociales y económicas del crecimiento, composición y distribución de la población en el mundo y en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crecimiento y composición de la población mundial.</li> <li>• Distribución de la población en el mundo. Población absoluta y densidad de población.</li> <li>• Concentración y dispersión de la población en el mundo y en México.</li> <li>• Implicaciones sociales y económicas del crecimiento, composición y distribución de la población en el mundo y en México.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce interacciones sociales, culturales y económicas entre el campo y las ciudades en el mundo y en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características sociales, culturales y económicas del medio rural y urbano en el mundo y en México.</li> <li>• Proceso de urbanización en el mundo y en México.</li> <li>• Interacciones sociales, culturales y económicas entre la población rural y urbana en el mundo y en México.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza problemas sociales de la población en el mundo y en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pobreza y marginación de la población en el mundo y en México.</li> <li>• Desnutrición y hambre de la población en el mundo y en México.</li> <li>• Discriminación e injusticia social en el mundo y en México.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza causas y consecuencias sociales, culturales, económicas y políticas de la migración en el mundo y en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendencias de la migración en el mundo.</li> <li>• Principales flujos migratorios en el mundo.</li> <li>• Causas y consecuencias sociales, culturales, económicas y políticas de la migración en el mundo y en México.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprecia la diversidad cultural en el mundo y en México, así como la importancia de la convivencia intercultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidad cultural de la población mundial: culturas tradicionales, contemporáneas y emergentes.</li> <li>• Multiculturalidad como condición actual del mundo y de México.</li> <li>• Importancia de la convivencia intercultural.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue factores que inciden en los cambios de las manifestaciones culturales de la población en el mundo y en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendencias de homogenización cultural a partir de la influencia de la publicidad en los medios de comunicación.</li> <li>• Cambios en las manifestaciones culturales de la población en el mundo y en México.</li> <li>• Importancia de las culturas locales ante procesos de homogenización cultural.</li> </ul>
PROYECTO O ESTUDIO DE CASO	
<p>Se aborda una situación relevante de interés local relacionada con los componentes sociales y culturales del territorio nacional, con base en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La localización de una situación relevante de interés local relacionada con los componentes sociales y culturales del territorio nacional.</li> <li>• El análisis de la información geográfica para la movilización de conceptos, habilidades y actitudes geográficos.</li> <li>• La representación de la información geográfica sobre la situación seleccionada.</li> <li>• La presentación de resultados y conclusiones en relación con la situación analizada.</li> </ul>	

Tomado de: SEP (2011) *Plan de Estudios 2011. Educación Básica Secundaria. Geografía de México y del Mundo*. México: autor.



Anexo X. Bloque IV Espacios económicos y desigualdad económica

EJE TEMÁTICO: COMPONENTES ECONÓMICOS	
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Reflexión de las diferencias socioeconómicas	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Distingue diferencias en el manejo de los recursos naturales en espacios agrícolas, ganaderos, forestales y pesqueros en el mundo y en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribución de espacios agrícolas, ganaderos, forestales y pesqueros en el mundo.</li> <li>Relación de recursos naturales con los espacios agrícolas, ganaderos, forestales y pesqueros.</li> <li>Formas de manejo de los recursos naturales en espacios agrícolas, ganaderos, forestales y pesqueros en el mundo y en México.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Explica la importancia de los recursos minerales y energéticos en el mundo y en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribución de los principales yacimientos de recursos minerales y energéticos en el mundo.</li> <li>Extracción y transformación de recursos minerales y energéticos en el mundo y en México.</li> <li>Importancia de los recursos minerales y energéticos para la economía de México y de otros países del mundo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce tipos de industrias y la importancia de los espacios industriales en la economía mundial y en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tipos de industrias en el mundo.</li> <li>Distribución de los principales espacios industriales en el mundo y en México.</li> <li>Importancia de la industria en la economía de México y otros países del mundo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Distingue la importancia del comercio y las redes de transporte en el contexto de la globalización económica en el mundo y en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El comercio y las redes de transporte en el mundo y en México.</li> <li>Regiones comerciales, ciudades mundiales y servicios financieros en el mundo.</li> <li>Organismos económicos internacionales y empresas transnacionales en el mundo y en México.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce tipos de turismo y su importancia económica en el mundo y en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tipos de turismo.</li> <li>Distribución de los principales centros turísticos en el mundo y en México.</li> <li>Importancia económica del turismo en el mundo y en México.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Compara diferencias socioeconómicas en el mundo y en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El Índice de Desarrollo Humano y su expresión en el mundo y en México.</li> <li>Categorización de los países en centrales y periféricos según su actividad económica.</li> <li>Diferencias entre el mapa de Índice de Desarrollo Humano y el de los países de centro y periferia.</li> <li>Desigualdad socioeconómica en el mundo y en México.</li> </ul>
PROYECTO O ESTUDIO DE CASO	
<p>Se aborda una situación relevante de interés local relacionada con los componentes económicos del territorio nacional, con base en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La localización de una situación relevante de interés local relacionada con los componentes económicos del territorio nacional.</li> <li>El análisis de la información geográfica para la movilización de conceptos, habilidades y actitudes geográficos.</li> <li>La representación de la información geográfica sobre la situación seleccionada.</li> <li>La presentación de resultados y conclusiones en relación con la situación analizada.</li> </ul>	

Tomado de: SEP (2011) *Plan de Estudios 2011. Educación Básica Secundaria. Geografía de México y del Mundo*. México: autor.

Anexo XI. Bloque V Nuestro mundo

EJE TEMÁTICO: CALIDAD DE VIDA, AMBIENTE Y PREVENCIÓN DE DESASTRES	
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Participación en el espacio donde se vive	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica las relaciones de la calidad de vida y la sustentabilidad del ambiente en el mundo y en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones que inciden en la calidad de vida en el mundo y en México.</li> <li>• Relaciones entre sociedades del mundo con diferente calidad de vida.</li> <li>• Relaciones entre la calidad de vida y la sustentabilidad ambiental.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce la participación de México y de países representativos en el cuidado del ambiente y el desarrollo sustentable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniones internacionales para impulsar el desarrollo sustentable y países participantes.</li> <li>• Principales acuerdos internacionales para el cuidado del ambiente en el mundo.</li> <li>• Leyes y acciones para el cuidado del ambiente y el desarrollo sustentable en México.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprecia la importancia de las Áreas Naturales Protegidas, servicios ambientales y tecnologías limpias en el mundo y en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Áreas Naturales Protegidas en el mundo y en México.</li> <li>• Servicios ambientales y tecnologías limpias para el cuidado del ambiente en el mundo y en México.</li> <li>• Importancia de las Áreas Naturales Protegidas, servicios ambientales y tecnologías limpias en México.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona los principales riesgos y la vulnerabilidad de la población en el mundo y en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riesgos geológicos, hidrometeorológicos, químicos y sanitarios, entre otros, en el mundo y en México.</li> <li>• Relación de la degradación del ambiente y los desastres recientes en el mundo y en México.</li> <li>• Vulnerabilidad de la población en el mundo y en México.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce la importancia de la participación de los gobiernos y la sociedad para la prevención de desastres en el mundo y en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación de gobiernos e instituciones internacionales y nacionales para la prevención de desastres.</li> <li>• Importancia de las políticas gubernamentales en la prevención de desastres.</li> <li>• Importancia de la prevención de desastres ante los riesgos presentes en el mundo y en México.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce acciones básicas para la prevención de desastres en el medio local.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones básicas para la prevención de desastres en relación con los tipos de riesgo que afectan en el medio local.</li> <li>• Planes de prevención de desastres en la escuela, la casa y el medio local.</li> <li>• Importancia de la difusión de acciones que se realizan en el medio local para la prevención de desastres.</li> </ul>
PROYECTO O ESTUDIO DE CASO	
<p>Se aborda una situación relevante de interés local relacionada con la calidad de vida, el ambiente o la prevención de desastres en México, con base en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La localización de una situación relevante de interés local relacionada con la calidad de vida, el ambiente o la prevención de desastres en México.</li> <li>• El análisis de la información geográfica para la movilización de conceptos, habilidades y actitudes geográficos.</li> <li>• La representación de la información geográfica sobre la situación seleccionada.</li> <li>• La presentación de resultados y conclusiones en relación con la situación analizada.</li> </ul>	

Tomado de: SEP (2011) *Plan de Estudios 2011. Educación Básica Secundaria. Geografía de México y del Mundo*. México: autor.

Anexo XII. Mapa curricular Secundaria 2017

Mapa curricular Secundaria 2017					
Primer año		Segundo año		Tercer año	
Lengua Materna	5h	Lengua Materna	5h	Lengua Materna	5h
Matemáticas	5h	Matemáticas	5h	Matemáticas	5h
Biología	4h	Física	6h	Química	6h
Geografía	4h				
Historia	2h	Historia	4h	Historia	4h
Formación Cívica y Ética	2h	Formación Cívica y Ética	2h	Formación Cívica y Ética	2h
Inglés	3h	Inglés	3h	Inglés	3h
Educación Física	2h	Educación Física	2h	Educación Física	2h
Artes	3h	Artes	3h	Artes	3h
Autonomía Curricular	4h	Autonomía Curricular	4h	Autonomía Curricular	4h
Tutoría y Educación Socioemocional	1h	Tutoría y Educación Socioemocional	1h	Tutoría y Educación Socioemocional	1h
Total	35h semanales	Total	35h semanales	Total	35h semanales

Tomado de: SEP (2017) *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. México: autor.

Anexo XIII. Programa Geografía de México y del Mundo 2017

Programa Geografía de México y del Mundo 2017		
Eje	Temas	Aprendizajes esperados
Análisis Espacial y Cartográfico	Espacio Geográfico	Explica relaciones entre la sociedad y la naturaleza en diferentes lugares del mundo a partir de los componentes y las características del espacio geográfico.
	Representaciones del espacio geográfico	Interpreta representaciones cartográficas para obtener información de diversos lugares, regiones, paisajes y territorios.
	Recursos tecnológicos para el análisis geográfico	Emplea recursos tecnológicos para obtener y representar información geográfica en las escalas local, nacional y mundial.
Naturaleza y Sociedad	Procesos naturales y biodiversidad	-Explica la relación entre la distribución de los tipos de relieve, las regiones sísmicas y volcánicas, con los procesos internos y externos de la Tierra. -Analiza la distribución y dinámica de las aguas continentales y oceánicas de la Tierra.

		<p>-Explica la distribución de los tipos de climas en la Tierra a partir de la relación entre sus elementos y factores.</p> <p>-Argumenta que la biodiversidad de la Tierra es resultado de las relaciones e interacciones entre los componentes naturales del espacio geográfico.</p>
	Riesgos en la superficie terrestre	Analiza los riesgos de desastre en relación con los procesos naturales y la vulnerabilidad de la población en lugares específicos.
	Dinámica de la población y sus implicaciones	<p>-Argumenta implicaciones ambientales, sociales y económicas del crecimiento, la composición y la distribución de la población en el mundo.</p> <p>-Explica causas y consecuencias de la migración en casos específicos en el mundo.</p>
	Diversidad cultural e interculturalidad	Asume una actitud de respeto y empatía hacia la diversidad cultural local, nacional y mundial para contribuir a la convivencia intercultural.
	Conflictos territoriales	Analiza causas de conflictos territoriales actuales y sus consecuencias ambientales, sociales, culturales, políticas y económicas.
	Recursos naturales y espacios económicos	<p>-Compara la producción agrícola, ganadera, forestal y pesquera en diferentes regiones del mundo.</p> <p>-Analiza la relevancia económica de la minería, la producción de energía y la industria en el mundo.</p> <p>-Analiza los efectos de las actividades turísticas en relación con los lugares donde se desarrollan en el mundo.</p>
	Interdependencia económica global	Examina la función del comercio y las redes de comunicaciones y transportes en la interdependencia económica entre países.
Espacio Geográfico y Ciudadanía	Calidad de vida	Compara condiciones socioeconómicas en distintos territorios del mundo, mediante la interpretación del Índice de Desarrollo Humano (IDH)
	Medioambiente y sustentabilidad	<p>-Analiza la relación entre el deterioro del medioambiente y la calidad de vida de la población en diferentes países.</p> <p>-Argumenta la importancia del consumo responsable, el uso de las tecnologías limpias y los servicios ambientales para contribuir a la sustentabilidad.</p>
	Retos locales	Explica múltiples perspectivas de un caso o situación relevante a partir de la búsqueda, el análisis y la integración de información geográfica.

Tomado de SEP (2017) Geografía. Educación Secundaria. Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, México