

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Enseñanza de la Geografía en Secundaria y Educación por Competencias.

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo
Presenta
Mario Villamil Granados

Director de tesis: David Pedraza Cuéllar

México, D. F.

Noviembre, 2012

Tabla de contenido

Introducción	4
CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL MARCO DE REFERENCIA	8
1.1 Concepciones clave para el análisis.....	8
1.1.1 Políticas públicas y política educativa	8
1.1.2 Globalización y Neoliberalismo	16
1.1.3 La Educación Basada en Competencias (EBC)	22
1.1.4 Reforma educativa.....	29
1.1.5 La Reforma Integral de la Educación Básica y el Plan de Estudios 2011, propósitos y perfil de egreso	34
1.2 Importancia de la enseñanza de la Geografía en México	41
1.3 Perspectivas del análisis	48
1.3.1 Sociología educativa.....	48
1.3.2 Pedagogía Crítica	53
CAPÍTULO II BOSQUEJO HISTÓRICO DE LA EVOLUCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN MÉXICO.....	65
2.1 La educación en México a lo largo del siglo XIX.....	65
2.1.1. Institucionalización de la Geografía.....	65
2.1.2 Surgimiento de las ideas de Ilustración, siglo XVIII	69
2.1.3 Organización de la educación con la consolidación de la Independencia	73
2.1.4 La Educación y le enseñanza de la Geografía durante el Gobierno de Antonio López de Santa Anna	82
2.1.5 La Constitución de 1857 y los cambios en educación	89
2.1.6 La llegada al poder de Benito Juárez y su papel en la educación	91
2.1.7 El Positivismo y la Escuela Nacional Preparatoria	99
2.1.8 La educación en el Porfiriato. Baranda y los Congresos Pedagógicos.....	101
2.2 El Sistema Educativo Mexicano del Siglo XX	104
2.2.1 Sierra y la educación nacional.	104
2.2.2 La educación en la etapa revolucionaria. La Constitución de 1917	108
2.2.3 Vasconcelos y la Educación Nacionalista	111
2.2.4 Proyectos de Educación Rural e Indígena (1924-1942)	118
2.2.5 La educación socialista.....	120
2.2.6 El Proyecto de Unidad Nacional, 1940-1958.....	122
2.2.7 El Plan de Once Años, 1959-1970	125

2.2.8 Educación para Todos	127
2.3 Las propuestas del SEM hacia fines del siglo XX y principios del XXI	129
2.3.1 La Modernización Educativa, reformas al Artículo 3° y Ley General de Educación.....	130
2.3.2 La Reforma de la Educación Básica 2004-2012	133
2.4 Evolución de la enseñanza de Geografía en México, siglo xx	135
2.4.1 De 1917 hasta nuestros días	140
2.5 Temas y Métodos de enseñanza de Geografía en México	148
2.5.1 Temas de enseñanza	148
2.5.2 Métodos de enseñanza.....	148
CAPÍTULO III. LA GEOGRAFÍA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA RIEB Y EL PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA 2011	152
3.1 Propósitos, Finalidades, Enfoque	152
3.2 El perfil del Docente de Geografía, realidades y necesidades desde el discurso oficial.....	157
3.3 Qué dicen los involucrados en la enseñanza de la Geografía	166
3.4 Dificultades e Implicaciones de la implementación de un modelo de enseñanza de la Geografía desde el enfoque de competencias propuesto en la RIEB.....	173
Conclusiones	181
Bibliografía.....	188
Anexo 1	194
Transcripción de entrevistas realizadas a Jefes de Enseñanza de Geografía, adscritos a la Subsecretaría de Educación Básica en el Distrito Federal.....	194

Introducción

El presente trabajo pretende aportar algunos elementos que favorezcan el análisis de las políticas educativas que en la última década se han impulsado en nuestro país y que, en el caso de la educación básica, se han traducido en reformas que ostentan como discurso la adopción del enfoque por competencias como respuesta a las necesidades de la educación actual y cuyos alcances atraviesan tanto a los elementos –planes y programas, orientaciones didácticas, metodologías, enfoque de evaluación-, como a los actores – autoridades, docentes, alumnos, padres de familia- de dicho sector educativo, así como a las relaciones que se dan entre éstos, conformando inclusive un marco claramente delimitado para ellas.

Dada la naturaleza y complejidad del fenómeno –pues todo fenómeno humano y social es en sí mismo complejo, siendo así que esto no sólo aplica a los procesos educativos pero se acota dado que es lo que nos ocupa en este caso particular-, nos proponemos centrar la atención en la implementación de una reforma educativa que como propuesta pedagógica plantea el modelo de educación basada en competencias (EBC), específicamente en la educación secundaria y focalizada en la asignatura de Geografía de México y el Mundo.

En concordancia con lo anterior, el trabajo se propone realizar aproximaciones a partir de la lectura crítica de la implementación del enfoque por competencias y sus implicaciones, *de facto*, en el nivel micro –la dinámica en las escuelas, en las aulas, la relación didáctica docente-contenidos-alumnos-, en nuestro país. Para ello, consideramos pertinente abordar la EBC como respuesta a ciertas demandas que se dan en el marco de la globalización y el neoliberalismo, así como retomar las aportaciones de la pedagogía crítica para, finalmente, proponer algunas alternativas o posibilidades que, desde el discurso “de lo posible” propuesto por Giroux, puedan redimensionar las prácticas educativas en el nivel micro, a favor de la consecución de los propósitos y fines primeros de la educación.

El trabajo tiene por objetivo central contribuir al debate sobre políticas educativas que responden a los imperativos de la globalización e insertan categorías como calidad, eficiencia, eficacia, relevancia y pertinencia desde un discurso eminentemente económico

y utilitarista, alejado de uno de corte humanista más acorde con la naturaleza misma del acto educativo.

Partimos de la idea de que las políticas educativas son, antes que nada, políticas públicas y que en ello estriba la complejidad de su análisis, dado que dicho concepto tiene una breve tradición en los discursos y trabajos abocados al abordaje de fenómenos educativos en nuestro país, por un lado; así como la realidad, acusada por distintos autores, de que para su hechura poco o nada se consideran las aportaciones de los investigadores sobre la materia ni de sus actores preponderantes –docentes y alumnos-, por otro, generando desarticulación y/o desfases importantes entre lo que se plantea desde la esfera oficial y lo que está sucediendo en la cotidianidad, en las aulas, que es a final de cuentas lo que los investigadores procuran reflejar en sus producciones.

Así pues, la idea es conjugar la revisión de algunos elementos, específicamente pedagógicos, impuestos a los actores educativos desde la normatividad y el discurso oficial plasmado en los Planes y Programas derivados de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), con la de algunas aproximaciones a lo que los docentes y jefes de enseñanza de la asignatura de Geografía de México y el Mundo dicen de sí mismos, de sus posibilidades y dificultades para incorporar dichos elementos en su práctica cotidiana.

Las razones para centrar el análisis en la asignatura de Geografía que se imparte en 1° de secundaria –o primer año del cuarto periodo de educación básica, para ser acordes con el Plan y Programas 2011 SEP- son esencialmente dos. La primera, y más simple, tiene que ver con el hecho de que consideramos necesario aterrizar, afianzar, el análisis en una asignatura específica que se da sólo en ese grado de educación secundaria para así evitar perdernos en un todo, lo que dificultaría aún más la lectura crítica del enfoque de EBC. La segunda y más profunda razón está en función del hecho de que, como veremos más adelante, la adopción de un modelo que *per se* es eminentemente económico y ha sido llevado al ámbito educativo en un buen número de países por efecto de la globalización, como lo es el de las competencias, desdibuja precisamente lo que en nuestro país había venido siendo una de las prioridades de la enseñanza de la geografía: la construcción y consolidación de una identidad nacional desde la perspectiva del reconocimiento y apropiación del territorio patrio.

En efecto, desde la conformación del incipiente Estado mexicano, hacia el final del primer tercio del siglo XIX, la geografía, y posteriormente su enseñanza, ocupó un lugar preponderante dado el interés y la necesidad de reconocer el territorio recién asumido como propio, sus riquezas y las formas más adecuadas para explotarlas; situación que ocupaba a los dirigentes de la nueva nación en un primer momento y que dio paso, en un segundo momento, a la identificación de esta disciplina como un agente de cohesión social, en tanto que promovía la apropiación de sentimientos patrios y de unión; necesidad eminente del joven país con población dispersa a lo largo de un vasto territorio.

Las preguntas que guían el trabajo y que reflejan inquietudes originadas desde la realidad personal como docente de educación secundaria en activo y como estudioso de los fenómenos educativos, específicamente en el área de políticas públicas y su impacto en ellos, son:

¿Por qué los actores que traducen las políticas en vivencias –docentes, jefes de enseñanza- no se sienten representados en el discurso de la RIEB? ¿Por qué la propuesta del enfoque por competencias y el trabajo por proyectos no se vive como una realidad en las aulas, no se ha convertido en una necesidad para los docentes ni los alumnos? ¿Puede un enfoque técnico-económico-gerencial legitimar el diseño y puesta en práctica de una política educativa de alcances nacionales? ¿Qué tipo de ciudadano estamos formando al trabajar “por competencias”, específicamente en la asignatura de Geografía de México y el mundo? ¿Dónde queda la responsabilidad docente de favorecer aprendizajes que conlleven al desarrollo humano de los estudiantes?

En aras de arrojar algo de luz sobre las cuestiones anteriores, el primer capítulo se aboca a delinear el marco de referencia para el trabajo, donde se trabajan las concepciones sobre términos clave para el análisis, tales como: políticas públicas y política educativa, globalización y neoliberalismo, reforma educativa, elementos de la EBC y los propósitos de la RIEB, se señala la importancia de la enseñanza de la geografía, específicamente en secundaria; y las perspectivas del análisis –que para este caso se nutre de algunas aportaciones de los modelos críticos de la sociología, así como de la pedagogía crítica.

El segundo capítulo es de naturaleza monográfica y presenta una revisión cronológica de las más significativas etapas y decisiones en la conformación del Sistema Educativo Nacional –una somera revisión histórica de las políticas educativas, si bien el término comenzó a utilizarse en la segunda mitad del siglo XX-, a la par que de la enseñanza de la geografía en México. Es decir que, considerando la naturaleza de la revisión y el hecho de que la conformación del SEN y las tendencias de la enseñanza de la geografía se dan de manera simultánea en la trama y urdimbre del tiempo, se presentan de forma entrelazada, ofreciendo así un panorama que permite aproximarnos a la historia de las políticas educativas de nuestro país, a través de la revisión de las modificaciones o reformas al SEN.

El tercer capítulo se aboca al análisis de la enseñanza de la Geografía desde la perspectiva de RIEB traducida hoy día en el Plan y Programas de Educación Básica 2011 SEP, específicamente en el de Geografía de México y el Mundo, y las implicaciones de su implementación en las aulas de secundaria. Para ello, se retoman los propósitos, finalidades y enfoque señalados en los documentos oficiales así como se presenta parte de la información obtenida –la transcripción completa se agrega en forma de Anexo- de la aplicación de un cuestionario abierto a jefes de enseñanza y profesores de la asignatura en secundarias del Distrito Federal para, finalmente, concluir sobre las posibilidades reales que tienen los docentes en su práctica cotidiana frente al enfoque por competencias impuesto desde el discurso oficial.

No podemos cerrar esta breve introducción sin aclarar que, por sus alcances y naturaleza, el trabajo no es, ni pretende ser, una revisión exhaustiva de las diversas aproximaciones a las implicaciones que la EBC tiene en la esfera educativa nacional e internacional; antes bien, presenta algunos elementos que pueden favorecer la reflexión y el diálogo sobre la realidad en las aulas para aquellos interesados en el acto educativo primeramente: los docentes y estudiosos del tema.

CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL MARCO DE REFERENCIA

1.1 Concepciones clave para el análisis

1.1.1 Políticas públicas y política educativa

Para iniciar con la construcción de nuestro marco de referencia es menester señalar que coincidimos con Giroux y McLaren (1998) acerca de la naturaleza social del lenguaje y de sus relaciones con el poder y con las formas de conocimiento. Así, entendemos que el lenguaje constituye la realidad, es un medio simbólico que forma y transforma activamente el mundo. Por tanto, el lenguaje, sobre todo en política, no cumple sólo la función de reflejar la realidad, sino que ésta es en gran parte construida por aquél. No podemos ignorar tampoco que un rasgo característico de la democracia es la permanente disputa por definir los términos de lo existente en clave partidista; que las diferentes lecturas de lo real son la garantía última de una sociedad libre y plural. Somos conscientes también de que sólo podemos acceder a un mundo común, a una *comunidad*, si compartimos el mismo lenguaje, si hay verdadera "comunicación". Y que la comunicación sólo es posible si no distorsionamos el espacio público con significados marcados por el sectarismo o el cinismo. Si el horizonte último de la comunicación es el entendimiento, el debate público no puede nutrirse sólo de la ocultación o la disputa permanente.

De este modo, y en relación con los temas que aquí nos ocupan, es necesario señalar que existen diversas formas de "entender", conceptualizar, lo que se entiende por políticas públicas y políticas educativas, acotando que, más allá de las definiciones, para nosotros es claro que toda política educativa es manifestación de una política pública.

Una primera aproximación desde el enfoque de políticas públicas requiere de la delimitación de lo que significan los diferentes vocablos a los que podemos estar aludiendo, dado que en nuestro idioma "polity", politics y "policy" se traducen como "política". Así, encontramos que el término "polity" alude a la noción de Estado como configuración jurídico-política en un territorio determinado; el de politics se refiere a los procesos de competencia, negociación y ejercicio del poder, mientras que "policy" (policies en plural) alude a los cursos de acción (estrategias o secuencia de decisiones

conectadas) encaminadas a un fin. Podría decirse entonces que una política pública (policy) es una estrategia encaminada a resolver problemas públicos. (Laswell 1992 en Ejea, 2006)

Siguiendo a los investigadores del COMIE encontramos valiosas sus aportaciones al señalar que, en revisiones recientes sobre la literatura en el campo de la política educativa de México, se ha corroborado que el término “política educativa” es tan amplio que da cabida a cualquier cosa. Como “política” se denominaba desde una reforma hasta un programa o un subprograma gubernamental o de alguna instancia. Una definición de dicho término era entonces necesaria y por ello se propuso que política es “un curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir las finalidades que el Estado se va fijando” (Flores Crespo, 2011).

Se dijo también que quizás como consecuencia del vacío conceptual, algunos estudios en el campo de las políticas educativas no lograban identificar, con suficiente claridad, cuál era el objeto de estudio y se tendía a describir, en mayor grado, el macro ambiente político (*politics*) sin poner mayor atención al proceso de política (*policy process*) (Flores Crespo, 2011). En esas revisiones, que fueron mucho más acotadas que las realizadas en los estados de conocimiento del COMIE, también se encontró que los estudios empíricos de políticas son escasos y prevaleció el ensayo analítico pero dependiendo de la etapa del proceso de política.

Por otro lado, encontramos que para Cox (1993) las políticas públicas de educación se refieren a “cursos de acción gubernamental referidos a problemas del sector y su desarrollo”. Mientras que para Prudenciano Moreno (2010) por política educativa se entiende al

conjunto de acciones, enunciados (verbales y escritos), documentos de planeación, discursos, dinámicas grupales de presión, manejo institucional y demás hechos de la práctica social que giran en torno a la producción y distribución del quehacer educativo. Lo más importante es que este sistema de prácticas deriva de una cierta mirada epistémica y ontológica, es decir, consciente o inconscientemente, proviene de una forma de ver el mundo, la vida, el devenir y la realidad: lo que es y lo que debería ser (la estética y la ética) y hacia lo que pudiera ser (la apertura a las posibilidades).

Situamos la diferencia entre una concepción tan sucinta como la de Cox y una tan amplia como la de Moreno en el avance o desarrollo que la noción de gobernanza ha aportado al estudio de las políticas públicas; es decir que, ubicando ambas aportaciones en el tiempo encontramos que la primera responde a un momento en que dicha noción era de reciente incorporación al discurso y análisis de las políticas, administración y organización públicas como expresión de la gobernabilidad, a un periodo en que dicho término estaba en proceso de construcción. Por otro lado, la visión de Moreno se presenta en un momento en que la delimitación del término ha ido acotándose, formalizándose, y tiene un claro y específico lugar para el análisis de las acciones de gobierno.

Respecto de lo anterior, consideramos pertinente hacer aquí un brevísimo apunte que aclare lo poco dicho sobre la construcción y fundamento teórico que enmarca ambas visiones, apoyándonos en la construcción teórica que Luis F. Aguilar aporta para delimitar claramente las diferencias entre gobernabilidad y gobernanza como marcos de referencia para el análisis de las actuaciones del gobierno y, por ende, de las políticas –en este caso públicas, que son las que nos ocupan- que propone, impulsa, promueve o impone, dependiendo del modelo de gobierno asumido por el Estado.

A raíz de la crisis fiscal de los estados sociales que desembocó en crisis política – palpable y contundente durante la década de los 70 y más acusadamente en los 80 con el agotamiento del modelo de Estado interventor-, se hicieron evidentes las dificultades de los gobiernos para gobernar, es decir, se cuestionó su capacidad y eficacia para resolver los problemas sociales y crear futuros sociales de valía general, para dirigir institucionalizadamente las acciones que desde la esfera Gobierno se diseñaban. Por tanto, la crisis fiscal obligó a una reestructuración financiera y administrativa del estado, a fin de restablecer la capacidad de llevar a cabo sus funciones sociales constitucionales. La reestructuración –de corte neoliberal- consideró efectuar una política de ajuste que obligó a realizar varias reformas interdependientes, a saber: a) reactivación de los mercados como motor de crecimiento y bienestar social, lo que implicó desregulaciones económicas pro mercado y privatización de las empresas públicas; b) reforma fiscal, para sanear las finanzas públicas a partir del equilibrio ingreso-gasto en apoyo al relanzamiento de los mercados; c) el redimensionamiento del crecido aparato gubernamental a fin de disminuir los recursos consumidos por la administración pública; y d) la nueva gestión pública como modelo de administración pública en aras de la

descentralización y creación de organismos públicos independientes con tareas específicas y alcances medibles. Las medidas de ajuste conllevaron desregulaciones, reformas constitucionales, privatizaciones, cancelación de programas u organismos gubernamentales y uso de instrumentos administrativos del mercado que generaron que el gobierno perdiera poderes, capacidades, recursos y alcances; en síntesis, el gobierno quedó limitado en su capacidad directiva (Aguilar, 2010).

En este contexto, y en busca de dar a una respuesta a los problemas de eficacia directiva de los gobiernos, se proponen –desde la década de los noventa- dos líneas generales de respuesta: la gobernabilidad y la gobernanza. Por gobernabilidad se entiende la posibilidad o probabilidad de que el gobierno dirija a la sociedad. El enfoque de gobernabilidad es estrictamente gubernamental, se refiere a condiciones y comportamientos del gobierno; su premisa es que la sociedad no posee las capacidades de autoregulación, auto-organización, autogobierno y autoproducción, lo que supone que la sociedad es en sí misma ingobernable, propensa al desorden, la inseguridad y el conflicto, por lo que debe reorganizarse en forma de Estado –con base en leyes y poderes generales- y ser gobernada por un agente externo a ella. Es decir, la gobernabilidad es una cuestión que se plantea sólo en el ámbito del gobierno, con referencia al gobierno, y no atañe de modo alguno a la sociedad.

Por otro lado, el concepto gobernanza hace alusión a un nuevo proceso directivo, alude a la nueva relación que se establece entre gobierno y sociedad para definir los objetivos preferidos de la vida en sociedad y realizarlos, desde la perspectiva de que el gobierno es un agente de dirección necesario pero insuficiente, por lo que requiere integrar a los actores sociales y económicos –públicos y privados-. Así, gobernanza implica un cambio del proceso-patrón de gobierno en los que se requieren, activan y conjuntan los recursos del poder público, de los mercados y de las redes sociales, en un estilo asociado del gobierno con las organizaciones privadas y sociales, que genera que el gobierno tienda a gobernar –la gobernanza incluye a la gobernabilidad- mediante la coordinación, el diálogo, la negociación, acuerdos y compromisos con los actores clave para la consecución de los objetivos de la vida social, traducidos en políticas, programas, proyectos de inversión y prestación de servicios (Aguilar, 2010).

En este marco se dibuja una oportunidad de comprender a cabalidad la naturaleza de las políticas públicas, en la medida en que entendemos que éstas son uno de los componentes técnicos de la gobernanza, junto con el sistema de ciencia y tecnología, las finanzas públicas y la administración pública; por otro lado, sus componentes institucionales son las instituciones de los poderes públicos, el sistema de justicia y seguridad, el mercado, la sociedad civil y el sistema de instituciones públicas internacionales.

De esta forma, la característica del análisis, decisión y operación de la política pública es que plasma en sí misma la estructura institucional-política y técnica de la gobernanza, integrando sus componentes. La elaboración de la política recoge las demandas de los sectores civiles y políticos de la sociedad, las ordena y reelabora en objetivos y acciones practicable, a la vez que aprovecha la información, el conocimiento y la experiencia productiva que existen en una sociedad para seleccionar las acciones y formas de organización que se consideran apropiadas para producir los objetivos decididos. Además incluye y respeta las reglas y procedimientos de la decisión pública y considera las competencias y responsabilidades que se atribuyen a los diversos poderes públicos y a los gobiernos con sus respectivos aparatos administrativos, a fin de definir correctamente los actores gubernamentales que tendrán a su cargo la ejecución de determinadas acciones y serán responsables de la obtención de determinados resultados. El análisis y diseño de la política pública considera también la situación de las finanzas públicas, calcula los recursos a asignar para que pueda efectuarse sin afectar otras funciones públicas del gobierno. Siguiendo a Aguilar podemos aseverar entonces que la política pública representa el punto donde se plasma y es visible la gobernanza.

Así, y tomando en cuenta la pluri conceptualización de los términos *política pública* y *política educativa* acotamos que, para fines del presente trabajo, coincidimos con la propuesta de David Pedraza (2010) al indicar que, si bien ambas nociones son afines, llegando incluso a ser utilizadas de forma sinónima, pertenecen a diferentes campos de interpretación teórica y son expresiones con diversas razones ideológicas, historias y connotaciones. Así, reconocemos que la política educativa se ha construido, en las últimas décadas, como un campo de conocimiento propio, en cuyo desarrollo han participado saberes de diferentes disciplinas como el derecho, la historia, la filosofía, la antropología, la sociología, contribuyendo a la consolidación de la política de la educación

como un espacio de estudio independiente. En el término política educativa se condensan las teorías y las prácticas por la hegemonía, el control y la distribución del saber. Es condensador de las acciones del Estado y de la sociedad civil en el conflicto, en la búsqueda por consenso y el ejercicio del poder, lo que orienta socialmente a la educación.

En contraparte, la política de la educación se orienta a encontrar procedimientos de racionalización de los recursos técnicos, humanos, materiales y espirituales para la construcción de un sistema educativo.

Siguiendo a Pedraza, encontramos que el término política educativa hace alusión a la conducción de los asuntos educativos por parte del Estado, concepción que ha sido largamente abordada por la literatura educativa mexicana; en contraposición se ubica la expresión política pública cuya incorporación al discurso educativo tiene apenas un breve trayecto. La larga trayectoria de la política educativa está en estrecha relación con el hecho de que, al ser la labor que el Estado realiza en la formación de la sociedad, ésta intentó surgir en México desde el momento mismo de consumación de la Independencia.

Por su parte, Francisco Larroyo considera que la política educativa es la orientación y dirección que el Estado otorga a la educación, con base en fundamentos jurídicos y donde se conjugan la teoría y práctica educativa; mientras que Pablo Latapí la considera como “el conjunto de acciones del Estado que tienen por objeto el sistema educativo. Estas acciones incluyen desde la definición hasta la instrumentación de sus decisiones” (Latapí en Pedraza, 2010).

Podemos aventurarnos a decir entonces que, por lo general, los estudios de política educativa asumen la existencia de grupos sociales poseedores de un proyecto de nación propio, bajo el que elaboran diseños de atención social, que reclaman participación en la definición educativa, siendo así que la educación se torna en espacio de lucha y negociación donde las diferentes ideologías y concepciones filosóficas dan sentido a la contienda social y consiguen influirla según la fuerza y capacidad de organización que logren aunar (Pedraza, 2010).

Considerando que el concepto de política pública es de reciente incorporación al discurso académico, podríamos decir que la tendencia de política pública conduce de una política

pensada, organizada y dirigida desde el Estado-gobierno, a una donde el Estado deja de ser actor-conductor, su papel es coordinar a los actores sociales en la determinación de los asuntos públicos; es decir y como ya apuntábamos párrafos arriba, el gobierno coordina acciones que son producto de la construcción de diversas instancias sociales, económicas -públicas o particulares- en el marco de la gobernanza como forma de ejercer y configurar las acciones de gobierno.

Pareciera ser entonces que, en nuestro país y en muchos otros, por “actores sociales” se considera sólo a aquellos que tienen alto influjo en los derroteros económicos del país y del orbe; así, las propuestas educativas –es decir, la política educativa- dentro de la agenda de la política pública están incorporadas a los planteamientos educacionales de origen empresarial, donde valores de eficiencia y eficacia propios de la producción industrial y de los propósitos de la economía privada, se trasladan e incorporan a la esfera de lo público, entendido éste como el interés de la producción de mercado, estableciendo en lo educativo una sincronía entre productor y consumidor, entre ofertante y cliente (Pedraza, 2010).

Desde la perspectiva de la política pública, la responsabilidad del Estado es la promoción del análisis político para la toma de decisiones; se incorporan así conceptos como factibilidad de políticas y consenso social, uso racional de recursos y aplicación de políticas regulatorias para cubrir la agenda política de sector, con el fin de propiciar el desarrollo nacional, la formación de capital humano, la generación de conocimientos y promover la competitividad del país dentro del marco de la calidad. Ello incluye la optimización del presupuesto y la rendición de cuentas a través de un sistema de evaluación cuantitativa.

Sobre este último punto no podemos negar la influencia de los organismos internacionales en la concepción, seguimiento y evaluación de las políticas públicas, incluidas las educativas. El Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) tienen tal influencia que podría decirse que no hay ámbito de la administración nacional donde no tengan presencia (Noriega, 2010). De forma más reciente -1994-, pero igual de importante, es la relación de México con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que, sin ser un organismo financiero como los dos primeros, asesora, consulta y coordina políticas internacionales entre los países

miembros, haciendo seguimiento, diagnósticos y comparaciones sobre aspectos económicos, sociales y educativos entre países y de países en particular. El BM y el BID financian proyectos educativos que transmiten una manera de concebir la educación, el desarrollo del sistema educativo y la sociedad; justo es decir que las políticas imperantes en dichos proyectos son de tipo económico-administrativo y de mercado.

Según la lógica de que las políticas gubernamentales deben dar prioridad y ofrecer servicios a los sectores de población que más los necesitan, por razones de justicia social, y en la medida en que se canalizan los apoyos hacia los más pobres, habría una mayor redistribución de la riqueza y los bienes. Sin embargo, las transformaciones en el sistema educativo no atienden la justicia con equidad, pues al “focalizar” quedan excluidos grandes segmentos de población a los que las políticas públicas estarían obligadas a atender de pensar en ese principio. Más bien las transformaciones educativas han sido orientadas de acuerdo con las concepciones neoliberales del modelo económico hegemónico que se impusieron con la globalización. Desde este modelo la prioridad es educar para la productividad.

Así, mientras el Banco Mundial (BM, 2009) afirma que “pretende encarar los desafíos mundiales con medidas que procuren una globalización incluyente y sostenible, que supere la pobreza, propicie el crecimiento cuidando el medio ambiente y dé oportunidades y esperanzas a las personas”, la realidad es que tanto el BM como el BID han instrumentado, vía los préstamos, de manera sutil pero eficaz, una visión economicista que ha impuesto casi como única prioridad que el país logre una inserción ventajosa en el comercio internacional, la OCDE apuntala esta visión y retroalimenta con los informes de sus estudios y comparaciones, haciendo el seguimiento de los indicadores para México y ubicándolo con relación a los otros países miembros; el bienestar de la población, el desarrollo humano, la vida digna y justa no aparecen en ese horizonte.

Preciso es decir que bajo este paradigma se han venido construyendo las políticas públicas imperantes en el país en la primera década del siglo XXI. En el campo educativo, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB 2009), se realizó bajo el discurso de las políticas públicas y de forma apegada a sus lineamientos teórico-filosóficos. Esto supone, de entrada, una dificultad para su cabal comprensión, ya no digamos para su implementación, dado que la noción de política pública no se corresponde con la visión

propia de nuestra tradición cultural, es una visión que, teóricamente se fundamenta en la racionalidad técnico científica para la toma de decisiones y en el consenso social para la implementación de las políticas, siendo que, en la realidad, el sistema social mexicano se mantiene sobre el autoritarismo y el cálculo político.

Amén de lo anterior y siguiendo a Pedraza, coincidimos con el autor en la propuesta de contraponer al concepto antes analizado la noción de política educativa como parte de un canon con sentido humanista, proposición que conlleva un sentido filosófico, más acorde a la propuesta de política educativa con referentes epistémicos y ontológicos que ya nos presentaba Moreno, con miras a educar para la solidaridad y la tolerancia y no para la competencia, educar para la convivencia y no para la rivalidad (Pedraza, 2010).

1.1.2 Globalización y Neoliberalismo

En los últimos treinta años la corriente neoliberal ha marcado la vida de las naciones del planeta, por lo mismo las políticas que se han aplicado el campo del empleo han estado sustentadas en la implementación de una racionalidad que ve en el mercado la opción que más le conviene a la humanidad y, por ello, apuesta todo por la regulación automática de toda actividad humana. La educación no es la excepción y en ella se han enfocado y realizado las reformas que provean al mercado de la mano de obra con las características para desempeñar estas tareas. Tan es así que, durante los años del neoliberalismo, las reformas educativas se han encargado de modificar los planes y programas de la educación en general al ritmo de las necesidades de acumulación del capital. Se promueve un conocimiento acrítico y a la vez enciclopedista que hace complicado, con las condiciones socioeconómicas de la población en general, que estos cambios sean en beneficio de quienes constituyen la población objetivo del acto educativo, es decir y para este caso particular en que el objeto es la educación básica, todos los niños y jóvenes en edad escolar.

Ante este panorama, se hace necesario plantearnos qué entendemos por globalización para efectos de este trabajo, concordamos con el sociólogo británico Anthony Giddens, cuando señala que globalización es un término usado con tanta frecuencia que, sin embargo, está muy pobremente conceptualizado. La orientación analítica y la disposición

ideológica separa entre "hiperglobalizadores" y "escépticos de la globalización" (Giddens, 1996).

Entre los primeros, ligados sobre todo al ambiente de los negocios y con gran influencia en las elites económicas y políticas que orientan las medidas macroeconómicas y la gestión del Estado, la globalización se entiende como la expansión del mercado a escala mundial. El avance del proceso es tal que no sólo los estados-nación han perdido una gran parte de su poder sino están a un paso de su aniquilamiento. Dentro de esta corriente, Kenichi Ohmae (en obras como *The Borderless World* o *The End of the Nation State*) argumenta que en el futuro la nueva economía mundial tendrá como núcleo no a los estados-nación sino a muchas regiones entrelazadas, al modo de estados-región, ciudades-Estado o ciudades-globales. El modelo del Estado-región es un modelo abierto a la economía mundial.

Para los segundos, el hablar de la globalización como un fenómeno nuevo o sin precedentes es faltar a la verdad. Con apoyo de una gran cantidad de estadísticas, argumentan que lo que hoy se ha dado en llamar globalización estaba más desarrollado entre los años 1900 a 1914 e incluso a fines del siglo XIX; para éstos la "globalización es un mito". En esta corriente podríamos ubicar las aportaciones de Paul Hirst y Graham Thompson en *Globalization in Question* y las de Paul Bairoch y Richard Kozul-Wright en *Globalization Myths*. Quizá la crítica a la escuela de la hiperglobalización deba avanzar más allá de alcanzar una historización del fenómeno (terreno en el cual las dos obras anteriores han hecho aportes significativos) y tratar de abarcarlo en sus alcances políticos, económicos, sociales y culturales.

Podríamos coincidir con Giddens, quien sugiere que elaborar una "conceptualización adecuada de este fenómeno debe diferir de ambos enfoques", y debe ponerse atención en varias cuestiones: a) esta sacudida fundamental de la sociedad mundial "tiene numerosas causas y no una sola"; b) es un proceso sumamente contradictorio, no debe entenderse tan sólo como un concepto económico ni como un simple desarrollo del sistema mundial o como un desarrollo puramente de instituciones mundiales a gran escala, no es un simple conjunto de procesos ni tampoco va en una sola dirección. En algunos casos genera solidaridades y en otros las destruye. Tiene consecuencias muy distintas según sea la ubicación geográfica mundial de que se trate, genera algunas

formas nuevas de integración que coexisten con formas nuevas de fragmentación; c) "la fase actual del proceso no es solo extensión de las fases anteriores de la expansión del mundo occidental".

No obstante, hasta este punto concordamos con Giddens, pues éste se erige en entusiasta globalizacionista, al construir los *slogans* publicitarios e ideológicos de la tercera vía, desde una "postura positiva ante la globalización". Por nuestra parte, preferimos la advertencia que Hugo Zemelman formula y que constituye una toma de posición y el punto de partida para el establecimiento de una relación de conocimiento: la globalización "a pesar de constituir un problema de macrológicas económicas, que tienen sus fuerzas a veces inexorables, no son inamovibles; dependen también de la capacidad de resolución que a esas macrológicas les presten los individuos desde su muy empobrecida subjetividad" (Zemelman en Dieterich, 1997).

Pensar entonces el gran tema de la globalización exige pensarlo en cuanto proceso y en cuanto dinámica, pero no sólo en esa dimensión de su complejidad, sino además incluir la capacidad y potenciamiento de actores políticos y económicos transnacionalizados y la represión o mediatización de otras modalidades de ejercicio y constitución de subjetividades que intentan construir o transformar el mundo.

El Fondo Monetario Internacional define la globalización como "la interdependencia económica creciente en el conjunto de los países del mundo, provocada por el aumento del volumen y de la variedad de las transacciones transfronterizas de bienes y servicios, así como de los flujos internacionales de capitales, al mismo tiempo que por la difusión acelerada y generalizada de la tecnología". (Citado en Wolf, 1997)

Dos cuestiones aparecen como claves en esta visión encubridora y mistificadora de la globalización: el concepto de interdependencia -que oculta los procesos de explotación, dominación y apropiación presentes en la lógica del capital mundial- y el quedarse en la forma de manifestación del fenómeno o proceso sin interesarse por los actores políticos y económicos que lo impulsan. En este caso las multinacionales, los estados desde los que se impulsan globalmente y los organismos e instituciones supranacionales que actúan en el ámbito mundial como garantizadores y creadores de consenso para las medidas económicas y políticas que acompañan a la globalización neoliberal.

Desde la tradición del pensamiento crítico latinoamericano Pablo González Casanova propone "pensar que la globalización es un proceso de dominación y apropiación del mundo". Dominación tanto de estados como de mercados, de sociedades como de pueblos, que se ejerce "en términos político-militares, financiero-tecnológicos y socio-culturales". El proceso de apropiación de recursos naturales, de riquezas y del excedente producido se realiza de una manera especial, en que el desarrollo tecnológico y científico más avanzado se combina con formas muy antiguas, incluso de origen animal, de depredación, reparto y parasitismo, que hoy aparecen como fenómenos de privatización, desnacionalización, desregulación, con transferencias, subsidios, exenciones, concesiones, y su revés, hecho de privaciones, marginaciones, exclusiones, depauperaciones que facilitan procesos macrosociales de explotación de trabajadores y artesanos, hombres y mujeres, niños y niñas. (González Casanova, 1998)

Así pues y siguiendo este orden de ideas, el "neoliberalismo", como sistema económico-social, ha impactado con efectos demasiado adversos en los países y en sus pobladores, sobre todo para el tercer mundo; es sólo un "medio" o "discurso" que utilizan los Organismos Internacionales –como el BM, el BID, el FMI, la OCDE, que ya hemos referido en páginas anteriores- para lograr infiltrar sus redes de control. Aconsejados tan insistentemente como en los últimos años sobre las virtudes del libre mercado, de la privatización y de las inversiones privadas extranjeras, por lo cual la liberación de la economía, la desregulación del sistema financiero, la privatización y la desnacionalización de riquezas naturales, de empresas bancarias, industriales, agrícolas y ganaderas y de servicios públicos como ferrocarriles, electricidad, teléfonos, correo, agua potable, escuelas, hospitales; dichos países y sus pobladores coinciden en el punto de una nueva visión política. Con estas medidas y acciones se redujeron considerablemente los ingresos directos e indirectos de la población, sobre todo, los asalariados, originando con ello que los ricos se hicieran más ricos y los pobres más pobres.

En este marco, México firmó lo que se conoce como el TLC (Tratado de Libre Comercio), formando con ello la mayor zona económico-comercial del continente Americano, imponiendo como modelo comercial entre los tres países el imperante en los Estados Unidos, un mayor desarrollo tecnológico en la informática, la robótica, la electrónica, las telecomunicaciones, la biotecnología y los nuevos materiales. Su efecto es la pérdida

paulatina y constante de poder, del derecho a la toma de decisiones autónomas, a la pérdida de capitales nacionales y extranjeros; la misma tecnología, la fuerza de trabajo y sobre todo, la educación, son vistas bajo una óptica diferente y son forzadas a modernizarse, rescatando para ello visiones o enfoques de tipo administrativo-empresarial como la eficiencia y la eficacia; es decir, hacer más con menos y que todo sea útil y utilizable bajo el discurso de la interdependencia, que no es otra cosa más que un tipo de dependencia más sofisticado. Se ha señalado que el hecho de no habernos sometido a ese nuevo orden social- laboral -educativo de forma plena hace tiempo, es la causa de la crisis nacional que tiene México desde hace por lo menos veinte años.

Como responsables de dicha crisis en el campo educativo se han mencionado, principalmente, el incremento de la matrícula escolar, la mala administración de los recursos asignados a la educación, el fomentar una "formación" y educación nada rentable y poco productiva para el Estado, una formación docente obsoleta y desfasada, un excesivo burocratismo, un discurso ideológico agotado y anacrónico, que han traído como consecuencia una analfabetismo recurrente y persistente, un bajo promedio de escolaridad, altos índices de reprobación y de deserción, baja eficiencia terminal, cobertura escolar parcial y, sobre todo, una escasa calidad educativa.

Sin embargo, poco se ha dicho o se considera sobre aspectos importantes que redimensionan las implicaciones del fenómeno globalización en el campo educativo. Así, y en concordancia con Moreno, destacamos los tres aspectos de la nueva economía neoclásica, como fase última del capitalismo global, a saber: "1) Vertiginosa mundialización de flujos financieros, 2) cobertura geográfica planetaria, que ha hecho "desaparecer" al "segundo mundo", 3) universalización de las imágenes y mensajes audiovisuales en una versión "mc donalizada" de adopción de valores, estilos culturales, íconos e imágenes planetarias proyectada por el modelo de consumo estadounidense muy estandarizado, fetichizado y con baja calidad cultural" (Borón 1999 en Moreno, 2010).

Lo anterior, aunado a la consideración referida por el economista norteamericano Galbraith de que "la globalización no es un concepto serio [...] Nosotros, los americanos, lo inventamos para disimular nuestra política de penetración económica en otros países", tiene serias implicaciones en el área de nuestro interés pues, de acuerdo con Moreno, la fase globalizante del capitalismo aparece como un capitalismo sin promesas humanas, en

todo caso sus promesas son de tipo material, racional, científico y tecnológico. Ante esto la pregunta es ¿Cuál es el rol de la educación ante esta fase contemporánea de capitalismo globalizante? El mismo autor perfila una posible respuesta en la que, desde esta perspectiva, la educación tendría como función promover un solo formato educativo internacional unidimensional, bajo el predominio de la formación en competencias laborales y capacidades técnico-racionales, instrumentales de destrezas y habilidades puestas al servicio de las estructuras socioeconómicas; es decir, la educación al servicio de la formación de capital (Moreno, 2010).

Podemos decir entonces que la globalización y el neoliberalismo han traído para nuestro país -y sobre todo para la educación- el “privilegio” de la racionalidad del capital y de inversión específica a costo del bienestar individual y colectivo, la formación de una mentalidad centrada en el lucro que valora a las personas por lo que tienen y no por lo que son, conformación de una cultura estandarizada y globalizadora en deterioro de las identidades culturales que diferencian a los pueblos, una conformación de los currículos individuales sujeta a las fuerzas y a la demanda del mercado; la integración del profesorado a un mercado regulado exclusivamente por un mercantilismo profesional conforme a estándares internacionales, una discriminación económica y racial cada vez más acentuada hacia las mayorías que viven en la pobreza extrema, sustituyendo muchas veces lo real y objetivo por lo virtual y subjetivo.

El Estado ha motivado y fomentado, a través del "boom" de los posgrados y las investigaciones, la creación de nuevas carreras cimentadas en currículos técnicos como respuesta a la demanda de mano de obra barata y calificada. Igualmente, la globalización y el neoliberalismo han fomentado en su discurso la vinculación entre docentes, cuerpos colegiados o instituciones, pero en la realidad han originado la segmentación, la estratificación y la polarización del campo educativo, originando con ello una falta de sentido social en los procesos de educación, impidiendo la reflexión del quehacer cotidiano y de la práctica educativa.

1.1.3 La Educación Basada en Competencias (EBC)

Antes de entrar a bosquejar los supuestos que dan cuerpo a la EBC nos parece pertinente hacernos algunas preguntas, por ejemplo ¿por qué hablar de una educación basada en competencias? ¿En qué momento el término “competencia”, que es un concepto utilizado en las áreas económicas, eminentemente, pasó al terreno educativo?

Para intentar dar respuesta a esta última cuestión consideramos necesario señalar que, desde las década de los 70 comienzan a infiltrarse en el campo educativo medidas tomadas desde las más altas esferas –es decir, medidas del tipo políticas públicas- de corte eminentemente técnico-contable, planteadas en un primer momento para los espacios laborales y “trasplantadas” posteriormente al ámbito educativo de forma aséptica, acrítica y prácticamente automática en aras de dar respuesta a los requerimientos empresariales de formación de mano de obra calificada. Así, los diseñadores de políticas presentaron esquemas como la Administración por Objetivos, MBO por sus siglas en inglés, management by objectives; Sistemas de presupuesto basados en la ejecución, PBBS, performance based budgending systems; Educación basada en la competencia, CBE, competency based education y la Formación docente basada en la competencia, CBTE, competency based teacher education, expropiando con ello el desarrollo y análisis curricular de los actores educativos por excelencia, docentes e investigadores, para arrojárselo bajo el discurso de la racionalidad tecnocrática desde la que se bosqueja el trabajo docente dentro de una división social del trabajo en la que pensar está separado de la puesta en práctica (Giroux y McLaren, 1998) –es decir, los “especialistas” y diseñadores de políticas piensan, los docentes “ejecutan” lo diseñado por otros, actúan cotidianamente en los espacios áulicos sin opción a proponer modificaciones curriculares que respondan a las realidades contextuales de su quehacer-, y el modelo de maestro se convierte en el de técnico de la educación.

Con esto en mente, hagamos una breve revisión de lo que supone la aplicación de un discurso que adopta la EBC como modelo pedagógico. Al cambiar los modos de producción (90), la educación se ve obligada a cambiar, así, el enfoque por competencias en educación se origina en las necesidades laborales, que demandan que la escuela se acerque al mundo del trabajo (OCDE). En los informes de la OCDE se encuentran algunos “hallazgos” que “legitiman” la adopción del MEBC:

- Reconocer lo equívoco de la idea de que el incremento de grados de escolaridad mejora automáticamente el nivel de bienestar de las personas
- Los egresados no cuentan con elementos para desempeñarse satisfactoriamente en la práctica profesional
- Los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales cuestionan profundamente la calidad de los aprendizajes para desempeñarse satisfactoriamente en la vida.

Habrá que considerar que tal desempeño satisfactorio pareciera estar en la posibilidad o eficacia de un sujeto para insertarse en las dinámicas económicas neoliberales y globalizadoras. Es decir, en el discurso de la OCDE “desempeñarse satisfactoriamente en la vida” no responde a los niveles de bienestar personal, de máximo desarrollo de las capacidades humanas y, por ende, altos grados de realización individual que favorezcan el crecimiento colectivo.

Iniciemos por señalar que la palabra “competencia” deriva de la palabra griega *agon* y *agonistes*: aquel que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas con la obligación de salir victorioso y figurar en la historia. Con Platón y Aristóteles las competencias se desplazan desde habilidades y destrezas atléticas para triunfar en las olimpiadas, hacia exigencias culturales y cognoscitivas. No obstante, en ninguna de las dos acepciones encontramos un vínculo con la palabra “educar”, que deriva del griego *educir* y del latín *educare*, que para el mismo Aristóteles significaba: sacar a flote las virtudes humanas, ayudar al aprendiz –estudiante- a mostrar lo mejor de sí mismo. Queda así dibujado el primer punto que marca una distancia entre los dos términos, haciéndolos casi irreconciliables pues nada tiene que ver el desarrollo de todas las virtudes y potencialidades humanas con prepararse para ganar y salir victorioso de una competencia. Ésta última implica una visión reduccionista del acto educativo, si bien en la actualidad es la visión técnico-gerencial predominante en el ámbito educativo.

Tenemos entonces que, originado en el seno específico del ámbito de la formación profesional, ocupacional y laboral en la década de los 90 bajo el auspicio del BM, el discurso de las competencias ha ido ganando terreno de forma progresiva en todos los ámbitos y niveles de la educación formal, desde la educación superior hasta la educación básica, convirtiéndose en muchos países en un enfoque dominante –caso México a partir

de la Reforma de la Educación Básica iniciada en 2004 con Preescolar y concluida en 2011 con el Acuerdo 592 y el Plan y Programas de Educación Básica 2011-. Su adopción por muchas administraciones educativas y por instituciones e instancias internacionales orientadas a formular recomendaciones curriculares y a promover evaluaciones de rendimiento en una perspectiva comparada es, sin duda, un factor importante para entender esta rápida difusión y penetración del concepto de *competencia* y de las propuestas y planteamientos educativos acordes con él (Coll, 2005). De hecho, en nuestro país, las primeras experiencias de EBC se realizaron en el nivel medio superior de tipo tecnológico: el Conalep y los bachilleratos tecnológicos dependientes de la SEP, apenas iniciados los años noventa.

Es preciso señalar que, de acuerdo con Coll (2005) la rapidez y la amplitud con las que se han extendido los enfoques basados en competencias no son una excepción en la evolución de las ideas y de los planteamientos pedagógicos. La educación es un campo de conocimiento y de actividad profesional especialmente atraída por la aparición y difusión de conceptos y enfoques presentados a menudo como nuevos y portadores de soluciones a todos los problemas y carencias existentes, que pueden llegar a alcanzar un grado considerable de aceptación en periodos de tiempo relativamente breves. Su vigencia, sin embargo, suele ser también breve pues, en la vorágine de globalizada de generación de conocimientos y conceptos, se apagan con rapidez ante nuevos conceptos y enfoques. El interés del concepto reside sobre todo en los matices que aporta a la manera de entender los aprendizajes que se aspira a promover mediante la educación escolar, mismos que, desde nuestra perspectiva, responden de forma evidente a los requerimientos del mercado ocupacional, es decir, a la lógica empresarial de los futuros empleadores de mano de obra calificada, competente.

En la actualidad el Sistema Educativo Mexicano incluye en su Plan de Educación Básica 2011 el enfoque de competencias como modelo pedagógico, si bien éste había sido ya legitimado en el discurso oficial desde las reformas que iniciaron en 2002 con la instauración del nivel Preescolar como obligatorio, dando paso a la generación de planes y programas diseñados ya bajo el modelo EBC como el Programa de Educación Preescolar 2004, el plan y programas de la Reforma de la Educación Secundaria 2006, el plan y programa RIEB Primaria 2009 y actualmente los programas derivados del Plan EB 2011, además la SEP propuso la conformación de un Sistema Nacional de Bachillerato en

donde se toma como eje el enfoque de competencias para la estructuración de un Marco Curricular Común.

En virtud de que el enfoque de educación por competencias se aborda desde distintas posturas, se suele caer en indefiniciones y contradicciones, coincidimos al respecto con autores como Díaz Barriga (2006), Tobón, Rial, Carretero y García (2006) cuando señalan que hace falta la construcción teórica y conceptual del concepto de competencias, pero vamos más allá al apuntar que dicha “falta” o ausencia conceptual obedece al intento de asimilar el acto educativo al simple adiestramiento.

No obstante lo anterior, preciso es mencionar algunos autores que, desde el campo específico de la educación, han intentado aproximaciones al concepto. Así Burnier (2001) habla en su artículo de una Pedagogía de competencias -donde propone como método esencial el de proyectos que a su vez retoma de John Dewey y de Celestin Freinet-, en cambio Díaz Barriga (2006), cuestiona al enfoque de competencias, dice que es un disfraz de cambio y no una alternativa real, y por otro lado, Tobón, et. al. (2006), expresa que es necesario establecer la construcción conceptual de este enfoque, y afirma que las competencias son un enfoque y no una teoría pedagógica.

Veamos algunas definiciones de competencia. De acuerdo con el proyecto DeSeCo de la OCDE (2002): «Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea.»

Por su parte, en el documento sobre *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida* elaborado bajo los auspicios de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004) se señala:

«Se considera que el término "competencia" se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo. [...] Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo.»

Para la UNESCO competencia es: «conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, función, actividad o tarea».

Según la ANUIES, la educación basada en competencias se fundamenta en un currículum apoyado en las competencias de manera integral y en la resolución de problemas. Utiliza recursos que simulen la vida real: análisis y resolución de problemas abordados de manera integral; trabajo cooperativo o por equipos, favorecido por tutorías.

Así, ser competente en un ámbito de actividad o de práctica significa, desde este enfoque, ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito.

Es importante señalar que en los diferentes conceptos de competencia hay 3 elementos recurrentes, que dibujan su naturaleza técnico-económica:

1. Conducta compleja o integral (conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes) que permiten tener un desempeño x o hacer frente a cierta tarea.
2. El nivel o estándar de calidad de dicha competencia. Se establecen estándares-criterios de evaluación que buscan responder a la pregunta de ¿Cuándo es competente una persona? En este marco un alumno es competente cuando demuestra serlo, es decir, cuando genera y proporciona “evidencias”, que más adelante serán productos de trabajo.
3. El contexto en el cual se deberá aplicar y evaluar esa competencia; en virtud del sumo interés en que los estudiantes sean adaptables y capaces de transferir sus habilidades a diferentes tareas y contextos.

Tenemos entonces que desde el discurso de la estandarización y la evaluación de las evidencias de desempeño, la EBC se encuentra fuertemente ligada, casi podríamos decir que inextricablemente, al concepto de calidad. De acuerdo con la OCDE calidad es un concepto dinámico, que indica mejora y logro de metas, una sistema educativo de calidad es aquel que ha alcanzado estándares superiores de desarrollo en lo científico, metodológico o filosófico. Desde esta perspectiva, la calidad educativa alude a aspectos como la relevancia –responder a las necesidades y los fines para los que está pensada dicha educación-, la pertinencia –métodos de enseñanza y contenidos acordes a los fines educativos-, la eficacia –cumplimiento eficaz de las metas y programas propuestos-, la eficiencia –uso adecuado de recursos, hacer más con menos- y la equidad –iguales oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo, por lo menos en el discurso-. Aspectos todos incluidos en Planes y Programas de la Reforma pero que poco

o nada dicen del valor de la persona, de su desarrollo, de sus aspiraciones y deseos, amén de que suelen quedarse en el discurso y no modificar de manera sustancial lo que sucede día con día en las escuelas –por lo menos en las mexicanas- pues habría que desarrollar investigaciones que permitan verificar si efectivamente hay desempeños escolares eficaces, eficientes y equitativos; nuestro trabajo se centra en reflexionar sobre la relevancia y pertinencia de asimilar un modelo educativo a uno gerencial. Más aún, uno de los indicadores para medir la calidad de la educación es la “empleabilidad” que deriva del conjunto de competencias (conocimientos, adaptabilidad, competitividad) que permiten a un sujeto: a) aprovechar las oportunidades de educación y formación para encontrar y conservar un trabajo, b) cambiar de empleo y adaptarse al mercado.

Con lo anterior como referente, encontramos que al interior de la escuela, el discurso de EBC implica transformaciones en:

- Dimensión y características de los propósitos curriculares (estándares curriculares para cada periodo de educación básica)
- Planes de estudio y programas con énfasis en desempeños esperados de los estudiantes (logro de aprendizajes esperados, indicadores)
- Selección de experiencias de aprendizaje (diseño de situaciones didácticas que favorezcan el desarrollo de competencias)
- Tipos de materiales y métodos para manejar contenidos (trabajo por proyectos, aprendizaje participativo, colaborativo)
- Tipo de estrategias para propiciar el aprendizaje (reconocer al individuo como capaz de organizar y dirigir su aprendizaje –acotamos que dichos “aprendizajes” responden a la visión hegemónica de la educación-)
- Las formas de evaluación (se evalúan “productos”, evidencias de desempeño)
- El clima de aprendizaje, aprendizaje colaborativo.
- La formación de los profesores (cambio de función, de ser docentes a ser guías, facilitadores, mediadores –“técnicos de la educación”, como ya apuntábamos más arriba y siguiendo a Giroux y McLaren-), desde el enfoque y discurso de las “competencias docentes” como las propuestas por Phillip Perrenaud (Perrenaud, 2007) quien señala que los docentes deben desarrollar competencias académicas, didácticas y organizativas para poder conducir un curso escolar con cierto grado de éxito.

Como podrá observarse, la puesta en marcha de políticas educativas desde el discurso de la EBC ha influido en una serie de recomendaciones técnico instrumentales en aras de proporcionar datos que evidencien la efectividad de las acciones; así, nos enfrentamos a exámenes para maestros (como el examen Universal), secuencia rígida de materiales y técnicas didácticas, esquemas sistematizados de evaluación (ENLACE), currícula estandarizados (Estándares curriculares incluidos en el Acuerdo 592 para la articulación de la Educación básica), mostrando así una visión sumamente estrecha de los propósitos de la educación que impactan en la definición de la docencia, el aprendizaje y las relaciones entre los sujetos; definiciones que no pretendemos encontrar aquí, antes bien, nos interesa bosquejar algunas ideas que favorezcan el diálogo y la reflexión sobre el fenómeno educativo desde una perspectiva crítica.

Es claro que en el enfoque por competencias no aparecen los fines últimos de la educación, esos que, desde una perspectiva humanista deberían encontrarse en un modelo que sirva de soporte para los programas de educación nacionales. Antes bien, se detecta que el modelo está enfocado al desarrollo de habilidades y formación para el empleo y el entrenamiento técnico-administrativo, situación que ha sido señalada incluso por algunos defensores de la EBC como el mismo Perrenaud quien, en el Congreso de Educación 2008 refirió los riesgos de importar un concepto y enfoque –el de las competencias- que tiene sentido en el campo laboral y de formación de recursos humanos al ámbito educativo, especialmente al de la educación básica (Perrenaud, 2008); siendo así que en su forma ideológicamente más ofensiva este tipo de currículum está diseñado para ser aplicado en cualquier contexto de aula, independientemente de las diferencias históricas, culturales y socioeconómicas que caracterizan a las diversas escuelas y estudiantes (Giroux y McLaren 1995).

1.1.4 Reforma educativa

Como ya señalábamos al hablar sobre las dificultades para delimitar el alcance de la política pública distinguiéndola de la mera política, el uso de ciertas palabras alude a las concepciones que se tienen como trasfondo; así, y con un claro objetivo propagandístico de quien se trate, se ha dado en llamar “reforma” a toda política(s) o medida(s) que no alcanzan a significar un quiebre fundamental con lo que se venía realizando antes, es decir, no alude a cambios reales en la estructura del sistema. Ello ha ocurrido hace poco con la llamada Reforma Integral de la Educación Básica en nuestro país.

De igual forma, se han incluido numerosos términos desde la academia o desde los organismos internacionales que han abonado el camino de la confusión por omisión o comisión. Por ejemplo, los términos gobernabilidad, gobernanza, globalización, entre mucho otros. Su emergencia en el debate no es por sí mismo algo negativo, el problema es cuando son usados sin intentar precisar a qué aluden –situación que hemos pretendido salvar con algunas reflexiones, *vid supra*-, con lo cual no está claro su contenido, ni para el emisor, ni para el oyente. Y con ello, no contribuyen al enriquecimiento del léxico político, menos lo hacen al debate de las ideas que se dicen enriquecer con la llegada de nuevas propuestas de mejora.

¿Qué necesitamos hoy? Que las palabras recobren su significado. Un primer paso es llamar a las cosas por su nombre, tanto lo bueno, como lo malo, las malas decisiones, las inadecuadas actuaciones políticas. Sólo desde la claridad podemos saber de qué estamos hablando y desde allí debatir al respecto.

Iniciemos por señalar que, para fines del presente trabajo, consideramos necesario distinguir entre una reforma y acciones de innovación, en aras de reflexionar posteriormente sobre la pertinencia de llamar reforma a la serie de decisiones educativas tomadas desde el discurso oficial con el enfoque EBC como bandera. Una reforma supone un propósito fundamental de alterar el alcance y la orientación de la educación (estrategia); en tanto que una innovación hace referencia a cambios específicos en prácticas concretas (tácticas). Una reforma supone cambios en la estructura del sistema y modificación a gran escala de las metas de la enseñanza y de su organización. Se caracteriza por poseer un fuerte contenido simbólico desde el momento que recoge la

adhesión de intelectuales y se construyen los discursos legitimadores correspondientes. Al igual que el cambio y la innovación, puede ser justificada y valorada desde diferentes perspectivas: la técnico-política, la pedagógica-didáctica, la social o crítica.

De esta forma, el concepto de reforma es un concepto fuertemente ideológico, porque representa los ideales políticos, que de alguna forma sintetizan a una sociedad dada en un momento histórico y social particular de una nación. La reforma es una llamada a la innovación, donde existe un desfase percibido con respecto a los valores deseados. Es también una práctica social de ritual y retórica, una forma por la que las instituciones pueden ser reorientadas según los ideales con los que la gente está profundamente comprometida. Sobre todo, el acto de reforma es un acto de compromiso y reafirmación social (Popkewitz, 1994).

Si compartimos que la reforma es fundamentalmente una cuestión de ideales nacionales, entonces entenderemos cómo se mueve, sobre todo en el ámbito de la poderosa retórica de la modernidad, del bien común o del cada vez más inexistente estado de bienestar. Y eso puede significar que las reformas dejen sin transformar las relaciones sociales, institucionales, culturales que explicitan en su discurso. He aquí una de sus tensiones: las innovaciones que las reformas proponen pueden generar cambios reales en las prácticas o bien servir como "rituales de conservación" y de legitimación de prácticas fuertemente arraigadas. Pueden cumplir una función política muy importante, la de servir de legitimaciones compensatorias: ante el déficit de legitimidad de nuestros gobiernos y administraciones, tienden a instrumentar procesos y estrategias de fuerte contenido simbólico con poca intención real de cambio. En este sentido, rescatamos la aportación de A. Viñao cuando señala que, en el peor de los casos, las reformas "constituyen una cortina de humo para distraer a los actores implicados –profesores, alumnos, padres, sindicatos, etc.- y ocultar la ausencia de una política efectiva de mejora" (Viñao, 2002).

Una reforma puede que sea un intento de reestructuración para que la educación se adapte a los cambios que se perciben en otros subsistemas sociales (sobre todo el económico), atendiendo que en todo caso esas propuestas no se radicalicen, no se escapen del control de la administración que propone. Una estrategia posible para ello es incrementar y acelerar las innovaciones dirigidas a los docentes. En plazos muy pequeños, se proponen "nuevos" lenguajes que no permiten su reflexión y análisis, ante la

urgencia y las dificultades técnicas que conllevan. Entonces, los docentes "viven" esa angustia tan real pero también tan impuesta de que nunca alcanzan la velocidad con que se proponen nuevos conceptos, a pesar de la proliferación de instancias de formación (incremento en el número de Centros de Actualización de Maestros –CAM-, por ejemplo) y reciclaje que se les ofrecen (que también pueden ser vistas como integrantes de esa estrategia).

Es importante acotar el hecho de que el concepto de reforma lleva implícito el de cambio e innovación educativa, y que éste último supone por lo menos tres aspectos: la creación de algo desconocido, la percepción de ese "algo" como novedoso y la institucionalización de ese fenómeno nuevo. Existe consenso en que la innovación es un proceso intencional que intenta introducir cambios en las prácticas. Es el resultado de una elección y un desarrollo deliberados. En general, se plantea a nivel de centros educativos.

Al hablar de innovación educativa se pueden identificar dos ámbitos: el subjetivo y el objetivo (Fullan y Steigelbauer, 1991). El primero incluye los marcos de significados desde los cuales serán interpretadas las innovaciones. Estas se desarrollan e implantan en culturas escolares determinadas, con la intención de establecer nuevos significados en ellas. Esto es útil para que la innovación no degenera en lo que se llama "innovación sin cambio": pierde su identidad y se convierte en un proyecto que vegeta en el centro educativo.

Algunas experiencias de reforma, intentan "solucionar" las dificultades que surgen en este ámbito. Una estrategia es la de definir metas muy generales en sus postulados -como por ejemplo, establecer que el objetivo del centro educativo es "generar aprendizajes significativos y potentes" (aquí cabría la pregunta de si existe algún centro educativo que no busque ello)- y otra podría ser la de posibilitar la participación voluntaria de docentes. De esta forma creen que las innovaciones se incorporan a los significados docentes. A mi entender, ambas son falsas en sí mismas y, por lo tanto, inaceptables. En el primer caso, se puede hablar de una "falsa claridad": ninguna reforma educativa puede proponerse metas tan amplias en donde se integren las expectativas de todos los actores vinculados, pues en todo caso no cumple con su definición. Siempre habrá áreas de conflicto que son inherentes a procesos de esta índole. En el segundo de los casos, el término adecuado es el de "dolorosa confusión": por más que las reformas trabajen solo con aquellos docentes

y técnicos en general que voluntariamente se integran a su desarrollo; eso no soluciona el problema de que las prácticas realmente serán afectadas (de ahí la confusión). En este sentido M. Fullan afirma que metas abstractas + mandato a los docentes, dan como resultado confusión, ansiedad, frustración y abandono de los esfuerzos.

En el ámbito objetivo de las innovaciones encontramos a las prácticas, las relaciones socioestructurales objeto de la innovación. Las investigaciones al respecto coinciden en afirmar que el cambio es multidimensional, y se distinguen las dimensiones que se ven afectadas por él. Al respecto M. Fullan menciona tres: el posible uso de nuevos materiales, el posible uso de nuevos enfoques de enseñanza (directamente relacionado con el aula) y la posible alteración de creencias o supuestos pedagógicos y teorías que subyacen a las nuevas políticas y programas. Si no se afecta todas, no estamos en presencia de una innovación.

Además, la innovación posee una dimensión que denominamos "intencionalidad". Detrás de ella existe todo un entramado simbólico que subyace a la innovación, que trasciende los aspectos instrumentales y a la vez se descubre en ellos. Ninguna innovación es neutral en cuanto a los beneficios que persigue. Las razones por las que se impulsan no siempre tienen como objetivo principal lo meramente educativo sino también se agregan cuestiones personales, políticas. Por ejemplo, es conocida la estrategia de implementar una innovación frente a la "amenaza" de un cambio real. Estos aspectos no quedan claros justamente por ese entramado, que es necesario desvelar y desentrañar desde el trabajo intelectual comprometido.

Por tanto, no es aventurado afirmar que puede haber reforma sin innovación, ya que quizás obedezca a legitimaciones varias, y que puede haber innovación sin cambio, si las nuevas creencias no se transfieren a las prácticas.

De qué se habla y cómo se habla, no es ajeno a la configuración de un discurso sobre las prácticas educativas que las legitima socialmente y de alguna forma, deja fuera a otras alternativas. En esta línea, Angulo Rasco (1992) se refiere a dos tipos de discurso en las reformas educativas. Al primero lo denomina técnico-administrativo: es aquel fundamentalmente experto, basado en el lenguaje de las ciencias sociales (sobre todo la psicología, la sociología y la economía), que utiliza criterios como la eficacia, la eficiencia

y el rendimiento. Se define como objetivo, neutral y apolítico; provoca la conocida separación entre el experto (domina y concibe el discurso –en este caso los diseñadores de las políticas educativas-) y el práctico (quién lo aplica, ocupando su tiempo en la comprensión y aceptación o no de los nuevos conceptos –es decir, los docentes-). Al segundo tipo de discurso, este autor lo llama deliberativo. Reconoce las dificultades para definirlo pero menciona algunas de sus características: busca en la deliberación aristotélica el reconocimiento de la complejidad y diversidad de las realidades educativas, asumiendo la discrepancia frente a la pretensión objetiva del anterior. Busca en las "culturas del sentido común, populares o de la vida cotidiana" las necesidades que desprecia la explicación tecnológica y reconoce como fundamentales las valoraciones políticas, sociales y culturales de los actores, por lo que se enfrenta al técnico-administrativo.

Quizás las reformas actuales se construyen sobre el discurso de corte técnico, que alcanza categoría de ideología. Las consecuencias sobre el colectivo docente no son difíciles de apreciar: se convierte en un sector receptivo, desarmado de un discurso propio y se provoca su fragmentación interna, en el sentido de que algunos grupos privilegiados - por designación o por propia voluntad- acceden a las instancias de construcción de ese discurso perdiendo el conjunto el control y la crítica sobre las circunstancias sociales y políticas que regulan nada menos y nada más que su trabajo como profesionales de la enseñanza. Resultaría interesante develar qué conceptos, de qué ámbitos científicos, aportan la legitimación social de ese discurso. En este sentido, en los últimos tiempos aumenta la crítica a la "tecnificación psicológica" como discurso legitimador de las reformas en curso.

Toda reforma en educación genera nuevos lenguajes. Un error muy común en estos procesos es creer que la introducción de la reforma en las aulas se puede hacer a partir de la introducción de esos nuevos términos. La experiencia demuestra que con ello no alcanza, y que esos lenguajes a veces están desprovistos de contenidos. Por ejemplo, ¿qué significa cuando a una escuela se le solicita que elabore su "proyecto institucional" - el Plan Estratégico de Transformación Escolar, PETE, por ejemplo- o "proyecto educativo" –el Plan Anual de Trabajo escolar, PAT- o su "proyecto curricular" –la planeación anual, dosificación de contenidos, planeación didáctica mensual o por bloques-?. ¿Es este un problema meramente técnico, burocrático o bien un problema cultural? Los docentes

¿deben saber "cómo hacerlo" o bien entenderlo, compartirlo y asumirlo en toda su complejidad? Lo mismo cuando afirmamos que la reforma se basa en un enfoque por competencias del aprendizaje ¿qué dice realmente esa definición? Una palabra que se ha convertido en la bandera de las reformas educativas en México y su discurso, del 2004 a la fecha.

Las consecuencias de ello pueden ser negativas a la hora de implementar innovaciones. El profesorado se confunde, sin referentes retóricos sentidos. No se puede innovar en el centro ya que nadie se siente seguro con sus prácticas profesionales por ser despreciadas. Se produce el fenómeno de descualificación de su tarea al negarse la validez de lo que vienen realizando en las aulas. Los esfuerzos para salvar este problema, a través de nuevas instancias de formación paralelas a las existentes, tampoco necesariamente conducen a resultados satisfactorios.

1.1.5 La Reforma Integral de la Educación Básica y el Plan de Estudios 2011, propósitos y perfil de egreso

El objetivo de este apartado es presentar lo que se dice de la educación básica desde el discurso oficial, a fin de tenerlo presente y utilizarlo como marco de referencia en el análisis que realizaremos en el tercer capítulo. No nos parece ocioso sintetizar que, coincidimos con Viñao al señalar que por reforma se entiende una alteración fundamental de las políticas educativas nacionales que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo –en este caso del Sistema Educativo Mexicano- y escolar, a su estructura o financiación, al currículum, al profesorado y a la evaluación del sistema educativo (Viñao, 2002).

Con ello en mente encontramos que la transformación educativa que se plantea el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, y los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu), son el marco que da rumbo y sentido a las acciones de política educativa que se impulsan en el México de hoy y el de las próximas décadas. Con base en el artículo 3º constitucional y en apego a las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública propuso como uno de los objetivos fundamentales del Prosedu, "elevar la calidad de la educación para que los

estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Prosedu p. 11).

La principal estrategia para la consecución de dicho objetivo en el ámbito de la educación básica, la constituye la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyos propósitos se centran en atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación.

A partir de las reformas que se realizaron en educación preescolar (2004) y educación secundaria (2006) se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica y las llamadas “competencias para la vida” que, en realidad, son para el trabajo. En 2008, se señaló la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión y de reforma de la educación primaria para articularla con el último año de preescolar y el primero de secundaria.

Las reformas a la educación preescolar (2004) y a la educación secundaria (2006), el perfil de egreso de la educación básica elaborado en 2006 y las *competencias para la vida*; así como el plan y los programas de estudio del nivel de primaria, vigentes desde 1993, sirvieron de base el diseño de la reforma curricular de la educación primaria. Un aspecto sustantivo que se consideró para este proceso, fue la necesidad de articular la educación primaria con los niveles adyacentes, es decir, con la educación preescolar y la educación secundaria y en consecuencia, favorecer el desarrollo de competencias durante la educación básica. Por su parte, la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita en mayo del 2008 por el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, estableció la necesidad de “impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica”, con el propósito de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial (p. 22).

A fin de lograr la articulación curricular, en el Plan y los programas de estudio de educación primaria 2009, se definieron los campos formativos y las asignaturas que conforman el mapa curricular de la educación básica, con la finalidad de dar cumplimiento a los propósitos formativos establecidos en el perfil de egreso de la misma.

Los rasgos centrales del plan y los programas de estudio de 2009, que los distinguen de sus antecedentes de 1993, radican en la continuidad a los planteamientos del plan y los programas de estudios de educación secundaria 2006 y se reconocen como el hilo conductor de la reflexión y la práctica educativa en la escuela respecto a tres elementos sustantivos: la diversidad y la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura.

En virtud de lo anterior, la articulación de la educación básica y la RIEB, deben ser entendidas desde una perspectiva que supere la concepción que reduce el desarrollo curricular a la sola a la revisión, actualización y articulación de planes y programas de estudio. Se requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio; es decir, el conjunto de condiciones y factores que hacen factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño: los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores.

PROPÓSITOS

Ofrecer a las niñas, niños y adolescentes de nuestro país un trayecto formativo coherente y de profundidad creciente de acuerdo con sus niveles de desarrollo, sus necesidades educativas y las expectativas que tiene la sociedad mexicana del futuro ciudadano.

Aspectos sustantivos:

- Articulación entre los niveles que conforman la educación básica
- Continuidad entre la educación preescolar, primaria y secundaria
- Énfasis en temas relevantes para la sociedad actual y en la formación para la vida

Beneficios

- Contar con Planes y programas de estudio actualizados, con enfoques de enseñanza pertinentes y con la definición de los aprendizajes esperados por grado y asignatura
- Fortalecer la formación de directivos y docentes
- Impulsar procesos de gestión escolar participativos

En la introducción del Plan de Estudios de educación básica 2011 encontramos varias similitudes con el discurso anterior, si bien éste es ya la expresión última de articulación

entre los tres niveles que conforman la educación básica, a saber, preescolar, primaria y secundaria. Veamos.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) presenta áreas de oportunidad que es importante identificar y aprovechar, para dar sentido a los esfuerzos acumulados y encauzar positivamente el ánimo de cambio y de mejora continua con el que convergen en la educación las maestras y los maestros, las madres y los padres de familia, las y los estudiantes, y una comunidad académica y social realmente interesada en la Educación Básica.

Con el propósito de consolidar una ruta propia y pertinente para reformar la Educación Básica de nuestro país, durante la presente administración federal se ha desarrollado una política pública orientada a elevar la calidad educativa, que favorece la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; coloca en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares, y favorece el desarrollo de competencias que les permitirán alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica.

La RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de la Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria, y consolida este proceso, aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes.

Difundir, explicar y generar el interés de docentes, madres y padres de familia, la comunidad académica y demás sectores interesados en las políticas públicas para la Educación Básica de nuestro país, representa una condición fundamental para el éxito de la RIEB, de ahí la relevancia de dar a conocer el *Plan de estudios 2011. Educación Básica*.

Las maestras y los maestros reconocerán en este Plan de estudios parte de sus mejores prácticas, propuestas que han presentado en diversos foros y otras que, en los años

recientes, ocupan un espacio relevante en la discusión académica sobre la educación y sus procesos. Por ello, reconocer y compartir los fundamentos y la visión es avanzar en una valiosa transformación de la Educación Básica de nuestro país.

[...] Elevar la calidad de la educación implica, necesariamente, mejorar el desempeño de todos los componentes del sistema educativo: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores, autoridades, los materiales de apoyo y, desde luego, el Plan y los programas de estudio. Para lograrlo, es indispensable fortalecer los procesos de evaluación, transparencia y rendición de cuentas que indiquen los avances y las oportunidades de mejora para contar con una educación cada vez de mayor calidad. [...] En ese sentido, el sistema educativo nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo.

El dominio generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación, y en general de las plataformas digitales, como herramientas del pensamiento, la creatividad y la comunicación; el dominio del inglés, como segunda lengua, en un mundo cada vez más interrelacionado y para acceder a los espacios de mayor dinamismo en la producción y circulación del conocimiento; el trabajo colaborativo en redes virtuales, así como una revaloración de la iniciativa propia en la construcción de alternativas para alcanzar una vida digna y productiva.

[...] Se trata de una propuesta para renovar a la escuela pública y su papel dentro del sistema educativo nacional durante las próximas dos décadas, pero también significa recuperar la centralidad de dicho sistema en el desarrollo económico y social durante la primera mitad del siglo XXI.

El Plan de estudios 2011 presenta los doce principios pedagógicos que lo sustentan, a saber:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje
2. Planificar para potenciar el aprendizaje
3. Generar ambientes de aprendizaje
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
7. Evaluar para aprender
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad
9. Incorporar temas de relevancia social
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
11. Reorientar el liderazgo
12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela

De la lectura anterior bien podrían obtenerse comentarios positivos y altamente esperanzadores, pues el discurso es tan limpio que nadie podría señalar que está en desacuerdo con los propósitos, buenas intenciones y deseos que se manifiestan; sin embargo, no podemos quedarnos con esa primera impresión, habrá que repensar lo que nos dice para aproximarnos a identificar que las modificaciones en el currículum de la educación básica se sustentan desde las políticas impulsadas por el Estado como respuesta a las demandas que se establecen a nivel mundial por los organismos internacionales dedicados a la educación, pero también desde los organismos financieros mundiales con criterios en muchas ocasiones distintos pero con principios compartidos como el de la calidad educativa. Estos cambios o modificaciones en los planes y programas de estudio implican, para el caso de la materia de geografía al igual que el del estudio de la historia y la formación cívica y ética, la inclusión de una serie de contenidos transversales que coadyuvan a la consecución de los propósitos y rasgos del perfil de egreso de la educación básica.

Es por ello que se ha planteado la necesidad del análisis acerca de la forma en que se llega a esta nueva realidad, así como las posibilidades concretas que existen para trabajar desde los propósitos de la RIEB cuando las condiciones de trabajo dentro de la escuela no se han modificado, sino que las políticas educativas implementadas tan sólo han puesto al día una serie de dificultades del sistema educativo mexicano como son: la

desvinculación de los objetivos de la reforma con los de los profesores en activo, ya que mientras la reforma reclama una modernización a la altura de los cambios ocurridos en la escena mundial que son provocados por la globalización, así como la participación de nuevas identidades surgidas de las nuevas relaciones sociales provocadas por estos mismos cambios, lo cierto es que los profesores en general no se han sentido una vez más representados en las modificaciones impulsadas-impuestas verticalmente por las autoridades educativas, es decir, decisiones que vienen “desde arriba” y que no han significado para los docentes mejoras en sus condiciones laborales ni materiales sino una carga de trabajo mayor con una remuneración, en el mejor de los casos, igual que la percibida antes de la reforma educativa.

1.2 Importancia de la enseñanza de la Geografía en México

Consideramos necesario un acercamiento a la importancia de la enseñanza de esta disciplina, en particular en su adopción nacional, que si bien no se manifestó en forma homogénea geográfica ni cronológica, sí fue permeando todos los espacios de enseñanza de la Geografía del país, en la medida que la educación pública se volvió un asunto prioritario del Estado mexicano. No pretendemos aquí delinear la trayectoria de dicha adopción nacional, de ello se encargará el capítulo dos, antes bien nos interesa enfatizar algunos aspectos que señalen la importancia que la disciplina y su enseñanza han tenido en la configuración del país y cómo se desdibujan o modifican de forma acrítica en el discurso del programa actual, respaldado por el enfoque de competencias.

Para aproximarnos a la geografía como disciplina revisaremos algunas posturas que, desde nuestra perspectiva, han influido en la configuración de su naturaleza y construcción de saberes. Así, tenemos que para Humboldt, la geografía es una ciencia sintética, que trabaja con relaciones entre fenómenos diversos, pero teniendo por objetivo establecer leyes. Como ciencia de síntesis, busca las conexiones o relaciones entre los fenómenos que se expresan en la superficie terrestre. La geografía de Humboldt es un estudio de la naturaleza, que considera a los hombres como un elemento más del cuadro natural. Todo esto está atravesado por la idea de unidad de la Tierra y la naturaleza, cuyo orden y armonía se manifiestan y deben ser encontrados.

Por otro lado, Ritter denomina a la geografía desde varios puntos de apoyo, por una parte, lo que llama geografías especiales que abordan el relevamiento de lo particular y clasificación y comparación a escala planetaria, es decir, aborda los diferentes fenómenos desde lo regional hasta lo global; lo que denomina geografía física representa una síntesis de los resultados de las geografías especiales y se orienta a componer un cuadro físico del globo que permita ver la acción de las fuerzas naturales; por último, la denominada geografía comparada es, según el autor, la ciencia de las relaciones espaciales (Moraes, 1989).

Otra aproximación a la definición de la disciplina, que nos parece más acorde con nuestra manera de concebir la construcción de saberes, es la de Carlos Carrillo, quien señala que la geografía es “la descripción de la Tierra, no la nomenclatura árida de los retazos en que

la han dividido los hombres para gobernarla; no la lista de nombres de todos los cabos, montañas, islas, ríos, penínsulas y golfos que forman las tierras y los mares. Para estudiar la geografía es preciso resueltamente abandonar el camino trillado, es preciso tomar al niño de la mano y viajar con él por todos los países, pasear por sus campos, internarse en sus bosques, bajar a sus minas, subir a sus montañas, entrar a sus ciudades; es preciso irle haciendo notar sus vegetales, los animales, las razas de los hombres que los pueblan, hablarle de sus usos y costumbres (...) porque la geografía no es la lista de los nombres de los países, sino el conocimiento de estos países. La diferencia es inmensa entre ambas cosas” (Carrillo en Castañeda, 2006).

Una vez acotado el concepto de geografía, nos parece importante referir la importancia de su enseñanza en nuestro país. Decíamos ya que al término de la guerra de Independencia, el joven país necesitaba apoyos que, amén de la forma de gobierno que se eligiera, dieran soporte a su conformación. Así, se requirió del conocimiento geográfico para precisar sus límites territoriales –que en siglo XIX tuvieron varias modificaciones, sobre todo hacia el norte-; por lo que una de las justificaciones del inicio de la geografía en México se encuentra en haber ofrecido conocimientos aplicables a los problemas económicos, sociales o políticos, por ejemplo en la extracción de metales o en la toma de mediciones geodésicas para delimitaciones territoriales durante el citado siglo.

De esta forma, los geógrafos fueron empleados para ocuparse de los observatorios, de las comisiones de límites estatales o internacionales, para levantamientos de algunas propiedades de la República. Aunque como conocimiento geográfico podemos señalar también que las grandes tareas decimonónicas y del siglo XX se dieron en tres líneas: a) la cartografía, por las necesidades recién expuestas; b) la definición de límites territoriales entre los estados que conformaban el territorio nacional, y de éste con los Estados Unidos y Centroamérica, c) la enseñanza de la disciplina en los niveles básico, medio y superior (Téllez en Herrejón, 2011). Las dos primeras líneas resultaron fundamentales para que los distintos gobiernos mexicanos organizaran y trataran de tener claridad y control sobre la extensión territorial, la tercera resultó tanto en un compromiso para la educación en cuanto espacio de alta incidencia en la formación de ciudadanos, como en la institucionalización del conocimiento geográfico para beneficio del propio Estado.

Tenemos entonces que el conocimiento geográfico y su enseñanza se incorporó a la educación básica a cargo del Estado, en un momento histórico que así lo requería, cuando se dieron las condiciones y necesidades del nuevo país, logrando la unión nacional a partir del discurso y el reconocimiento de una sola autoridad en todo el territorio mexicano. Esta última reflexión señala la importancia capital que los saberes geográficos junto con las aportaciones de otras disciplinas han tenido, pues no sólo coadyuvaron a la formación histórica de la nación, sino a la idea que se tiene de ésta como espacio propio, con diferentes expresiones culturales, valores y posibilidades.

Así, la disciplina tuvo y mantuvo gran importancia –por lo menos en educación básica, media y normal, pues hacia el año 2000 eran muy pocas las instituciones de educación superior que ofrecían estudios de la materia¹- hasta el fin del siglo XX pues, con las modificaciones curriculares derivadas del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa 1993, la Geografía inició un lento pero constante proceso de pérdida de representatividad e importancia que se reflejó tanto en las cargas horarias curriculares - 1.5 horas a la semana de 4° a 6° de Primaria; 3 horas en 1° y 2 horas en 2° de Secundaria- como en los contenidos. Lo anterior en detrimento de los espacios curriculares que había conquistado pues, entre 1920 y finales de los años 80, los temas que se estudiaban en la asignatura se volvieron más amplios y profundos, y abarcaban el estudio de la geografía estatal, la de México y la universal. En esta etapa también se estudió la geografía física y se fortaleció la presencia de la geografía humana, mismas que se han venido desdibujando a partir del mencionado Acuerdo.

En los años 90 y la primera década del presente siglo, los cambios en los contenidos tienen que ver con la adopción del espacio terrestre como objeto de estudio desde una visión holística, además de la incorporación de temas relacionados con ambiente, globalización, desarrollo humano y cultura. Los cursos que se imparten son de geografía e historia de la entidad, geografía de México, geografía de los continentes y geografía mundial.

¹ Para el citado año existían: el Colegio de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, la Facultad de Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México y la Facultad de Geografía de la Universidad de Guadalajara. Fuente: Téllez en Herrejón, 2011.

Si bien la mera enunciación de las temáticas nos habla de que a partir de la reforma los contenidos que se estudian en la asignatura son extensos –y así es pues, tal como señala Fuentes Molinar el curso de Geografía de México y el Mundo para primer grado de educación secundaria abarca los que se ven durante toda la carrera de Geografía-, lo que nos interesa revisar es la pertinencia de los enfoques y metodologías con que se abordan dichos contenidos a partir de la Reforma de Educación Secundaria 2006 y sus adecuaciones para el Plan y Programa 2011, específicamente.

Podemos iniciar por señalar que no nos pronunciamos a favor de una educación de corte enciclopédico, que abrume a los estudiantes con saturación de información y datos poco significativos en su configuración cognitiva y vital, antes bien, consideramos indispensable que el espacio áulico se transforme en laboratorio que favorezca la construcción de nociones que faciliten la apropiación del espacio-mundo; la cuestión aquí es identificar si ello es posible desde el enfoque por competencias que da sustento pedagógico a la RIEB, es decir, en qué grado las implicaciones metodológicas derivadas de éste promueven el crecimiento humano de los estudiantes desde una visión más integral que la de corte técnico-gerencial de formación de mano de obra calificada, que da soporte a la EBC.

Por ello, el capítulo dos, si bien es de naturaleza monográfica, no intenta hacer una historia de la geografía en el país, sino un recuento que aporte elementos para clarificar la forma en que se dio la idea del espacio de la nación durante los primeros ciento cincuenta años de vida independiente y su impacto en la enseñanza de la disciplina, con miras a favorecer la construcción de un marco que facilite la reflexión sobre las implicaciones que el enfoque por competencias tiene en la enseñanza de Geografía de México y el Mundo en educación secundaria.

En concordancia con lo anterior y a modo de ejemplo, podemos señalar que el estudio y uso de mapas –como recurso didáctico- en la asignatura de Geografía de México y el Mundo se plantea de forma acrítica, pues una actitud crítica de los alumnos no es de relevancia para el desarrollo de competencias, tal como lo indican las consideraciones que sobre el punto se presentan en el enfoque didáctico del Programa de estudios 2011:

En secundaria, los mapas pueden incluir diagramas como símbolos, que eleven la complejidad en la lectura, al combinar indicadores relacionados entre sí en una misma figura. Debe motivarse a los alumnos a la interpretación cartográfica con la finalidad de comprender procesos geográficos, primero a escala mundial y después a escala nacional,

de manera que su comprensión del espacio y las representaciones de éste se asemejen más a la realidad espacial concreta.

Los mapas contienen información que aproxima a los alumnos a realizar ejercicios de abstracción de la realidad; en este sentido, pueden reconocer que un mapa contiene información seleccionada, a diferencia de las fotografías aéreas e imágenes satelitales que contienen múltiples datos sin seleccionar. Para representar los componentes del espacio geográfico es necesario emplear diversos mapas temáticos acordes con la edad de los alumnos, y en relación con las intenciones educativas de cada grado escolar.

Es imprescindible que los alumnos incorporen en su vida cotidiana el uso de mapas, planos y croquis de manera permanente y sistemática para un mejor conocimiento del territorio, y se esfuercen en orientarse y localizar lugares. La lectura e interpretación de mapas debe ser un ejercicio permanente y sistemático de información geográfica, ya sea como fuente de consulta, o bien para explicar y expresar los aprendizajes adquiridos.

Ante esto nosotros nos postulamos por una visión más amplia, que promueva la actualización de los recursos didácticos desde una perspectiva crítica, comprometida con el quehacer educativo, que favorezca la toma de conciencia de la realidad. En ese sentido retomamos algo tan significativo como las representaciones de la extensión de los continentes y países de nuestro planeta, pues los mapas que suelen utilizarse en las escuelas para que los alumnos “construyan” una idea de cómo es el mundo, para que realicen “un ejercicio permanente y sistemático de información geográfica”, siguen sin ponerse al día, suelen ser parte del inventario anquilosado del centro escolar y siguen reproduciendo imágenes distorsionadas de la realidad, sin considerar las aportaciones más actuales de la cartografía. En este sentido, nos parece de llamar la atención que se siga utilizando la proyección con las dimensiones del mundo de Mercator, elaborada en el siglo XVI, es decir, en un periodo en que no se contaba con los recursos técnicos que existen hoy día –imágenes satelitales, programas informáticos, fotografías aéreas- para elaborar proyecciones cartográficas.

Si bien es cierto que en el Bloque 1 se revisan las proyecciones de Mercator, de Peters – publicadas en la década de los setenta- y de Robinson, lo cierto también es que la imagen mental colectiva –dado que es la que se utiliza en los mapas y planisferios que inundan las papelerías y, por ende, las tareas y cuadernos de los estudiantes- sobre las dimensiones de los países es la que considera las escalas de Mercator, cuya proyección puede ser tomada como construcción eurocéntrica, en tanto que Europa y América del Norte aparecen representadas con imágenes que dejan traducir medidas mayores, y por tanto desproporcionadas, en relación a otros países y continentes política y

económicamente menos poderosos. Es decir, en algo tan “inocuo” como un mapa, que suele ser el recurso didáctico por antonomasia para la enseñanza de la geografía, encontramos ya una toma de posición que favorece la conformación de una ideología al servicio de la dominación imperialista, es decir y siguiendo a Carnoy, el uso de la proyección de Mercator es un tipo de conocimiento colonizado que perpetúa la estructura jerárquica de la sociedad, a favor de las élites hegemónicas. Esto es, la escuela, y en este caso la geografía y su mirada acrítica de los mapas, transmite cultura y valores que canalizan a los estudiantes hacia diversos papeles sociales, contribuyendo a mantener el orden social (Carnoy, 2000).

Podemos decir entonces que nos encontramos ante un ejemplo de cómo la construcción y utilización del conocimiento no es un proceso neutral, inclusive la cartografía refleja una visión interesada de la realidad. De acuerdo con J. Torres (2006), es preciso utilizar materiales que favorezcan la creación de una conciencia global –entendida ésta no como globalizadora ni globalizante, sino como posibilidad de hacerse de los conocimientos de la humanidad para avanzar en la formación de seres humanos íntegros e integrales-, abandonar las perspectivas eurocéntricas no sólo en lo que respecta a las imágenes físicas del planeta, sino a todo el conocimiento que se maneja en las instituciones escolares. Es necesario dejar de pensar que quienes aportaron y siguen aportando acontecimientos a la historia de la cultura son sólo los países europeos y del América del Norte, o sea, aquellos con procesos de industrialización más consolidados y con total control de las grandes redes de telecomunicaciones. Probablemente por eso la proyección de Peters siga sin ser ampliamente difundida, pues en ella sería sencillo identificar que una muy pequeña parte de la Tierra -Europa y América del Norte- vive y disfruta de lo que pertenece a otros países y pueblos que constituyen la mayor parte del planeta.

Si bien esta problemática no se circunscribe a un único campo disciplinar, que por tradición es la geografía, comprender la interdependencia de las culturas y pueblos del planeta en un mundo globalizado obliga a pensar, planificar y desarrollar nuevos contenidos interdisciplinarios desde ella. Cuestiones como los procesos de industrialización de los países más ricos y poderosos, las perspectivas sobre el futuro de nuestras sociedades, las relaciones Norte-Sur, entre otras, pueden ser comprendidas de manera satisfactoria aludiendo a las dimensiones geográficas, económicas, políticas,

históricas, sociológicas, antropológicas y psicológicas. Los problemas de organización y gestión de nuestro planeta sólo pueden ser entendidos prestando atención a puntos de vista e informaciones que contemplen realidades próximas y lejanas.

Desde nuestro muy particular punto de vista, en ello radica la importancia de la enseñanza de la geografía, específicamente en educación básica, pues consideramos prioritario rescatar las aportaciones que puede brindar a la configuración cultural, histórica, vital de los estudiantes, más allá de lo que se plantea como deseable desde la perspectiva del enfoque de competencias con que se ha diseñado el programa de estudios de secundaria, específicamente.

1.3 Perspectivas del análisis

1.3.1 Sociología educativa

La interpretación de todo fenómeno social tiene que ver con la concepción o paradigma que tomemos como punto de partida, así, un mismo fenómeno puede ser interpretado de manera diferente y aún contradictoria, esto enriquece su estudio y abre la posibilidad de abordarlo desde diferentes perspectivas. Un paseo por las diferentes concepciones de la sociología de la educación permitirá ver como se ha abordado el fenómeno educativo y cómo la multiplicidad de enfoques ha enriquecido la comprensión y explicación de la educación.

La preocupación de la sociedad como objeto de estudio ha acompañado al ser humano a lo largo de su existencia, pero el estudio científico de la sociedad apenas se remonta al Siglo XIX, Saint Simon y Comte son los iniciadores. Este último se encargara de dar nombre a esta nueva ciencia, la sociología, que tiene por objeto de estudio a la sociedad humana y las relaciones sociales, tanto a nivel de estructuras sociales –instituciones y grupos-, como a nivel de la acción social desarrollada por los individuos en su interior (Guerrero, 1996).

Uno de los subsistemas o de las estructuras sociales que llamó la atención de los sociólogos desde el inicio de la sociología fue la educación, la educación como fenómeno social y las relaciones entre educación y sociedad. Durkheim fue el primer teórico en plantear que toda sociedad instrumenta mecanismos de transmisión para adaptar a las nuevas generaciones a las costumbres, valores, creencias, pautas de comportamiento, etc. valorados y permitidos socialmente. La educación, y en concreto la escuela, cumple para este autor la función de integrar a los sujetos a la vida social, a partir de la homogenización y de la transmisión de valores universales y válidos para todos los miembros de la sociedad. Esta función inicial fue ampliándose en la medida que las sociedades se fueron volviendo más complejas y la división del trabajo más especializada. La educación dejó de ser sólo transmisora o socializadora para convertirse, años más tarde y según el enfoque estructural funcionalista, en la encargada de asignar posiciones sociales y ubicar y seleccionar a los individuos en las diferentes posiciones sociales que deberían cubrir a fin de que el “todo” –la sociedad- funcionara correctamente (Bonal, 1998).

Posteriormente algunos sociólogos, influidos por el marxismo y las ideas de Max Weber, señalan que la educación cumple una función de reproducción de las relaciones de producción presentes en la sociedad. Así, la educación se convierte, sencillamente y en palabras de Althusser, en uno más de los “aparatos ideológicos del estado”.

Encontramos pues, que la visión de la educación como reproductora o transformadora de las relaciones sociales será una constante en los estudios sobre educación y sociedad. Ahora bien ¿qué hace que la educación pueda ser considerada un fenómeno social? La educación sólo se da dentro de la sociedad, es producto de procesos sociales más amplios, estructura y da contenido a las relaciones sociales, forma las identidades culturales individuales y colectivas, condiciona la vida social, las actitudes y la forma en que viven y se relacionan los miembros de la sociedad (Castells, 1997). Por lo tanto, la educación es un fenómeno social y como tal será abordada por la sociología de la educación, la cual es la rama de la sociología que estudia la dimensión social del fenómeno educativo, con el fin de generar conocimientos científicos que expliquen sistemática y ordenadamente esa realidad, partiendo de un método riguroso que garantiza la confiabilidad de sus hallazgos y le permite intervenir en ella.

Como toda ciencia, la sociología de la educación persigue analizar, explicar, comprender e intervenir en la realidad. Pero ¿qué queremos decir con la dimensión social del fenómeno educativo? La sociología estudia a nivel macrosocial las relaciones entre lo social y lo educativo, los contenidos que se transmiten (ideas, sentimientos colectivos, tradiciones, hábitos y técnicas), las formas que reviste bajo la presión de las estructuras sociales (instituciones escolares y el equipo o instrumental propio que sirve para transmitirlo) y, a nivel micro social, las relaciones dentro del aula, los significados de la acción para los actores, el curriculum que se transmite, etc. (Márquez, 2000). Pero, como señalamos anteriormente, la sociología no parte de un solo paradigma, la multiplicidad de enfoques de esta disciplina hace que, si bien el objeto de estudio sea el mismo, las conclusiones a las que se llegan son diferentes y a veces hasta contradictorias.

Los dos grandes enfoques que han prevalecido en sociología, y por ende, en sociología de la educación son, por un lado, el estructural funcionalismo, heredero directo de la sociología positiva y con mucho auge hasta los años ‘70, cuyo principal representante es

Talcott Parsons. Para este modelo la educación es, además de transmisora de la cultura social, la que selecciona la ubicación de los individuos en las diferentes posiciones sociales; parte de una sociedad meritocrática, basada en la igualdad de oportunidades y en la búsqueda del consenso y equilibrio social. La educación es una institución neutral, donde el individuo, producto de su empeño y disposición intelectual, triunfa o fracasa. También la educación puede estudiarse como un sistema donde existen relaciones y estructura de roles. Para esta corriente todo cambio social, incluyendo el educativo, responde a agentes externos ya que es producto de una perturbación o fuerza que obliga a modificar el sistema educativo.

La otra corriente es la marxista; si bien Marx no desarrolla el aspecto educativo a profundidad y sólo la coloca como una superestructura social encargada de la ideología de la clase dominante. En los años '70 los marxista-estructuralistas o neo marxista estudian a la educación como reproductora cultural o económica de las relaciones de producción dominantes, Bowles, Gintis, Bordieu, Passeron y Althusser entre otros, partiendo de la idea de una sociedad dividida en clases sociales irreconciliables y en eterno conflicto, desenmascaran la principal función de la educación como mecanismo de control social que imparte la ideología dominante, reproduce las relaciones de producción y aliena al individuo al considerarlo elemento exclusivo de su fracaso. El cambio social es producto del conflicto interno entre el modo de producción y las relaciones de producción (Castells, 1997).

A partir de estos estudios macrosociales se iniciaron una serie de críticas a la sociología de la educación por considerar que hasta el momento sólo se habían estudiado y buscado relaciones causales, se había hecho énfasis en las conductas de entrada y salida de la escuela y se había olvidado estudiar lo que acontecía dentro de ella, la escuela era una "caja negra" donde las relaciones que se daban internamente nunca se habían considerado, los actores fundamentales eran entes pasivos a los cuales la sociedad manipulaba a su antojo.

Los nuevos enfoques de sociología y de sociología de la educación, en particular, no están interesados en crear la gran teoría social, sino en estudiar la vida cotidiana, los significados que los individuos asignan a sus acciones y las interrelaciones que se generan. El análisis recae en el propio proceso educativo, poniendo énfasis en el análisis

de gestión y transmisión de conocimientos y las relaciones de poder que subyacen. La educación participa en la forma como las sociedades determinan, asignan, seleccionan, evalúan y transmiten conocimientos, el conocimiento está sometido al poder de las clases sociales hegemónicas y al control social de mecanismos establecidos por la sociedad. El conocimiento y su difusión es una producción social, es legitimador de las prácticas sociales y de la institucionalización de determinadas formas de conocer, aprender, analizar a través del currículum. La sociología de la educación alternativa confiere al actor un grado de participación y cierta autonomía frente a la sociedad (Castells, 1997).

Si observamos con atención los diferentes enfoques sociológicos podemos entrever que la sociología como ciencia social se ha visto influenciada por otras disciplinas científicas, esto es lógico si pensamos que todos los elementos de la sociedad están interconectados, tal como se señaló al principio; así, tenemos que desde sus inicios la forma en que se estructura como ciencia, la forma de abordar el problema o acercarse a la realidad están imbuidos de los lineamientos presentes en las ciencias naturales, sobre todo la física y la biología, no olvidemos que Saint Simon la llamó física social, en los enfoques tradicionales encontramos en el Estructural funcionalismo gran influencia de la teoría de sistemas, de la psicología -especialmente el conductismo-, y del capitalismo como modelo económico. En el marxismo la influencia de la economía, la demografía y la política es evidente, tan es así que el marxismo se estudia indistintamente como modelo económico y como modelo político para el cambio. En la sociología alternativa, encontramos gran influencia de la pedagogía, la antropología, la psicología social, evolutiva, la fenomenológica y la psicolingüística (Márquez, 2000). Cada explicación de los diferentes fenómenos humanos o sociales ha brindado un aporte para el enriquecimiento tanto de la sociología general como la sociología de la educación.

La sociología es una ciencia empírica, por lo tanto la investigación es parte fundamental de su acontecer cotidiano, la sociología se construye en la investigación continuamente, emplea diferentes métodos para abordar la realidad, pero estos métodos deben garantizar la confiabilidad de los resultados, los métodos más empleados son los siguientes: el histórico, estudio de los fenómenos sociales a través del tiempo; la realidad presente a través de los cambios en el pasado que la produjeron; el comparativo, comparación de fenómenos similares en diferentes sociedades o en situaciones diferentes; el crítico racional, cuestionamiento crítico de los valores y la cultura social.

El énfasis cuantitativo o cualitativo en el estudio de la realidad social implica concepciones diferentes e importantes que vale la pena mencionar:

Énfasis en lo cuantitativo:

- La realidad como sistema, externa al investigador
- La objetividad como condición, para la elaboración de la ciencia.
- Aplicación de un método riguroso y sistemático.
- Búsqueda de regularidades y frecuencias de los hechos sociales
- Recolectados por instrumentos que permiten cuantificar y tabular las posibles regularidades
- Razonamientos y conclusiones con base matemática o estadística.

Énfasis cualitativo:

- La realidad como construcción social, condicionada por valores, relaciones de poder y condiciones históricas.
- La realidad como versión múltiple, entendida a partir de la significación de los actores, por lo tanto siempre subjetiva.
- Aplicación de un método flexible, que emerge del contexto, de la experiencia de las personas, y de la interacción del investigador con la realidad.
- Búsqueda del significado de las acciones del individuo empleando como instrumentos la entrevista, historias personales, grupos de discusión, la etnografía, el libre flujo de las construcciones del sujeto.
- Comprensión de la realidad basada en la reflexión del investigador y de los actores involucrados (Coulon, 1995).

Luego de este breve acercamiento a algunos enfoques y métodos en sociología de la educación, consideramos pertinente aproximarnos a las relaciones entre educación y sociedad: la sociedad funciona como un todo y, como tal, todos sus elementos o subsistemas están interrelacionados, la educación como parte de este sistema se ve influenciada por múltiples variables que la afectan y la estructuran de una manera particular. Cada sociedad ha organizado su educación dependiendo de su filosofía social, su cultura, su sistema político, las características de su población y sus modos de producción. Siguiendo a Bonal (1998) encontraríamos algunas constantes que, sin pretensiones de enunciarlos como principios inamovibles o algo por el estilo, pueden

darnos cierta claridad respecto de las tendencias o pautas bajo las que se dibuja un sistema o modelo educativo:

- Toda educación responde a la concepción de la naturaleza humana, de la sociedad y del conocimiento que se considere válida (filosofía social).
- Toda educación transmitirá los valores, pautas de conducta o comportamiento, costumbres y tradiciones y tipos de conocimiento acordes con la cultura predominante o hegemónica.
- Toda educación formará a los individuos para funcionar dentro de los valores acordes y legitimadores de la filosofía política que prevalezca.
- Toda educación formará y seleccionará para el trabajo partiendo de las relaciones de producción, de las características de su población y del modelo económico que predomine (Bonaf, 1998).

Así, tenemos que toda educación está sometida a la influencia de los diferentes subsistemas sociales y que la forma como la sociología ha abordado el estudio del fenómeno educativo permite visualizar cómo los diferentes puntos de partida, las diferentes concepciones y los diferentes modelos o paradigmas imprimen a la interpretación del hecho social una visión particular, diferente pero siempre válida. La complejidad del fenómeno social no puede abordarse desde una sola perspectiva, no se explica linealmente, son múltiples y diversas las variables que encierran la comprensión de la realidad social.

1.2.2 Pedagogía Crítica

Es importante señalar que los documentos se leen, para efectos de este trabajo, con sustento en la pedagogía crítica, teoría que propone que los estudiantes “alcancen una conciencia crítica dentro de su sociedad” y tiene sus bases en las aportaciones de algunos modelos críticos enmarcados en la sociología de la educación desarrollada durante los años 70 del siglo XX. El desarrollo que ha conocido la sociología de la educación a partir de dicha década sirve para mostrar como opera el trabajo intelectual en un campo específico, es decir, para analizar las interdependencias que existen entre unos modelos de análisis y otros, las permanencias y las innovaciones. Así, revisaremos muy

brevemente algunas de las características de los modelos críticos más influyentes, mismos que han servido de referente en la construcción de los que se ha dado en llamar “pedagogía crítica”. En todos ellos se plantea explícitamente la necesidad de comprender no solo las funciones explícitas, sino también las funciones latentes que desempeña la escuela. En este sentido, estos modelos comparten el cuestionamiento de aquellas otras teorías -como la mirada “aséptica” de T. Parsons- que ven en el sistema escolar una institución destinada fundamentalmente a favorecer la movilidad social, la igualdad de oportunidades, en suma, una mayor justicia social.

En un primer momento encontramos ideas que se han enmarcado bajo el rubro de 'teorías de la correspondencia'. En todas ellas las funciones que desempeña la escuela están directamente ligadas a las exigencias del capitalismo en las sociedades occidentales actuales, a las exigencias de la división social del trabajo, en suma, a las relaciones de explotación y de dominación. Podemos situar a Louis Althusser como el pionero en las teorías de la correspondencia. Althusser trató de revitalizar la teoría marxista, falseada por las interpretaciones socialdemócratas y estalinistas. En su estudio *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*, se planteó cómo se produce el dominio de clase y, más concretamente, cómo se realiza la reproducción de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción necesarias para la perpetuación del capitalismo.

Entre los Aparatos Ideológicos de Estado (AIE: familia, escuela, iglesia, sindicatos, medios de comunicación...) la escuela ocupa un lugar fundamental no sólo por su progresiva extensión, sino también por el tiempo que niños y jóvenes pasan en ella. Los contenidos y prácticas escolares no sólo ocultan a los estudiantes las relaciones sociales impidiéndoles conocer las condiciones reales en las que viven, sino que además, los conducen hacia un destino de clase al cualificarlos de forma diferenciada.

Frente a los Aparatos Represivos de Estado (ARE: gobierno, administración, policía, ejército, tribunales, etc.), que funcionan predominantemente mediante la violencia, los AIE funcionan mediante procedimientos más sutiles lo que los hace más eficaces para asegurar la dominación de clase. De ahí que el sistema escolar no solamente transmita diversas habilidad-es y destrezas respondiendo a la división social del trabajo, sino que, además, adoctrina a los que pasan por él haciendo que interioricen las normas y valores de la clase dominante, haciendo posible su sometimiento ideológico.

A partir de las aportaciones de Althusser, Baudelot y Establet plantean que la escuela es un instrumento central de la lucha de clases, de la dominación de la burguesía que encubre su dominio con representaciones ideológicas del sistema escolar (Escuela única, gratuita, libre, laica..) que es preciso desenmascarar. La llamada escuela única está en realidad dividida y su finalidad es dividir a los que pasan por ella. Existen de hecho dos redes escolares: la PP (primaria-profesional), y la SS (secundaria-superior). En su libro *La escuela capitalista en Francia* afirman que la división de la sociedad en clases antagónicas explica en última instancia no solo la existencia de las dos redes, sino también los mecanismos de su funcionamiento y sus efectos. Las dos redes reenvían también en este caso a la división social del trabajo y, más concretamente, a la división existente entre trabajo manual y trabajo intelectual.

Los contenidos, las prácticas, el trabajo escolar y las pedagogías son, en consecuencia diferentes en las dos redes. Y así, las prácticas escolares se caracterizan, en la red PP, por la memorización, la insistencia y la repetición de conceptos y ejercicios, están orientadas al estudio de lo concreto (pseudococoncreto), dirigen la atención hacia lo práctico y tangible (carácter ficticio de las 'lecciones de cosas' y 'los centros de interés'), transmiten nociones generales, básicas, ya que se acepta 'la globalidad'. Por el contrario, las prácticas escolares de la red SS se caracterizan por estar progresivamente graduadas, basarse en el culto al libro y a la abstracción y, frente a la globalidad, el saber se presenta dividido en disciplinas claramente delimitadas entre sí. El trabajo escolar en la red PP se basa predominantemente en métodos no directivos, más permisivos, mientras que en la red SS se orienta más a la competitividad, la selección y el culto a la individualidad.

Así, la división de la escuela en dos redes separadas, responde a las exigencias de la división social del trabajo y refleja la división de la sociedad en dos clases fundamentales, la burguesía y el proletariado, así como el dominio de una clase sobre otra.

Por otro lado y partiendo de los mismos presupuestos que los autores anteriores, Bowles y Gintis afirman que el sistema educativo, básicamente, ni suma ni resta el grado de desigualdad ni de represión que se origina en la esfera económica. Más bien, reproduce y legitima un patrón preexistente para entrenar y estratificar a la fuerza de trabajo. Afirman pues, una vez más, que existe una correspondencia entre la estructura de las relaciones

existentes en el mundo de la producción y en el mundo de la escuela; señalan que existe un isomorfismo entre las relaciones sociales exigidas en el mundo del trabajo y las que se adquieren en el sistema escolar. La división jerárquica del trabajo está presente en las relaciones verticales que existen entre administradores, profesores y estudiantes; la alienación existente en el trabajo asalariado se refleja en la falta de control de los estudiantes sobre la educación que reciben, en los contenidos del currículo, y en una motivación fundada en calificaciones y recompensas externas, en la competitividad institucionalizada y en una evaluación y clasificación de tipo meritocrático.

El sistema escolar socializa de diferente forma según los niveles educativos, desarrollando y premiando en cada uno de ellos las aptitudes y cualidades que caracterizan al buen estudiante y al buen trabajador. Las cualidades premiadas en los niveles inferiores de la escuela y del trabajo son las de sumisión y obediencia (que suponen realizar un trabajo basado en normas externas impuestas), en el nivel medio se premia la seriedad y la fiabilidad (que suponen realizar un trabajo sin una supervisión constante basado en normas externas impuestas); y, por último, en los niveles superiores se estimula la iniciativa y la autonomía (que suponen realizar un trabajo en el que se controlan el proceso y los fines a partir de normas interiorizadas). De este modo cuanto más se asciende en el sistema escolar tanto más las relaciones sociales se vuelven menos formalmente autoritarias y se propicia la formación de aptitudes más autorreguladas y autocontroladas. El sistema educativo proporciona a cada individuo capacidades cognitivas, habilidades técnicas, rasgos de personalidad, modelos de autopercepción, y credenciales educativas adecuadas a las exigencias del mercado laboral.

En un segundo momento encontramos a las “teorías de la reproducción” que, a diferencia de las “teorías de la correspondencia”, introducen conceptos y categorías de análisis nuevas que permiten explicar, de forma más matizada y dinámica, las funciones que realiza la escuela en relación con la reproducción social y cultural.

Dentro de esta línea, Bourdieu y Passeron, frente a los sociólogos anteriormente citados, conceden una mayor autonomía al campo cultural, al mundo de lo simbólico. La reproducción de las desigualdades económicas ocupa, por lo tanto, un lugar indirecto en sus formulaciones, aunque en sus primeras obras parecen seguir afirmando la

determinación de la economía, en última instancia. En *La reproducción* afirman que del mismo modo que las instituciones económicas y su lógica de funcionamiento favorecen a aquellos alumnos que ya poseen capital económico, las instituciones educativas están estructuradas para favorecer a aquellos alumnos que ya poseen capital cultural.

A través del concepto mediador de *habitus* -que Bourdieu seguirá reformulando en obras posteriores- estos sociólogos franceses tratan de comprender mejor las relaciones que se establecen entre la estructura social y el mundo de la educación, entre las estructuras sociales y las estructuras mentales. Analizan los procesos culturales que contribuyen a la reproducción sin establecer una relación mecánica, en su teoría de la práctica cultural, entre las necesidades del sistema capitalista y el sistema escolar.

El *habitus*, en tanto que sistema de disposiciones durables y transferibles que funciona como base generadora de prácticas estructuradas y esquemas perceptivos objetivamente unificados, está en interacción con determinadas condiciones históricas objetivas de existencia, y es producto de la incorporación de la división de clases existente en la sociedad, de específicas relaciones de poder. El *habitus* se adquiere en la familia, es interiorizado desde los primeros años, exige una inmersión en un determinado estilo de vida, y se manifiesta a través del gusto, del lenguaje, de las buenas maneras, del estilo, e implica determinadas formas de percibir el mundo, de pensar, valorar, sentir y actuar. La forma en que los individuos perciben el mundo está ligada a su posición en el mundo social. Las posibilidades de cambio social vendrían del desfase que se produce entre la adquisición del *habitus* y las condiciones objetivas que lo generaron sobre las que inciden las transformaciones sociales, económicas, políticas...

La escuela reproduce las desigualdades sociales al reforzar el *habitus* que corresponde a las familias de la clase media. De este modo la escuela no es el lugar en el que se producen las desigualdades sociales sino donde se legitiman esas desigualdades. El capital cultural, definido 'arbitrariamente' como 'la cultura legítima' por los grupos dominantes y como el que debe ser transmitido a todos los escolares -que supuestamente acceden a él en régimen de igualdad- es el capital cultural de las clases medias. La escuela puede así naturalizar y ocultar las desigualdades sociales al transformar las diferencias de clase en desigualdades individuales, en desigualdades de talento y de capacidades individuales en el acceso y apropiación de 'la cultura'.

En esta misma línea encontramos que, desde los años sesenta Basil Bernstein, preocupado por el elevado fracaso de los niños de las clases trabajadoras en el sistema educativo, comenzó a poner a prueba un modelo de análisis, con el fin de comprender las relaciones entre la estructura social de clases y las funciones del sistema educativo. Elaboró el concepto mediador de *código* y mostró que las formas de socialización que tienen lugar en la familia, en el grupo de iguales, en la comunidad orientan de forma desigual a los niños hacia la adquisición de diferentes códigos, entendiendo éstos como principios reguladores, adquiridos tácitamente, que seleccionan e integran las significaciones pertinentes y sus realizaciones en contextos específicos. De este modo el *código elaborado*, dominante en las instituciones escolares, que orienta a quienes lo han adquirido en su socialización temprana hacia significaciones universalistas, poco vinculadas al contexto, es un código que permite comprender los principios que regulan el orden social -haciendo que los niños de las clases trabajadoras, que han sido socializados predominantemente en otro código, estén en una posición desventajosa para obtener éxito en el sistema escolar-. Los códigos son el resultado de posiciones desiguales en la estructura social, sirven para posicionar a los sujetos de forma desigual en dicha estructura, al mismo tiempo que suponen una relación específica con el lenguaje. Y, aunque Bernstein parte de que existe una democracia lingüística, según la cual potencialmente las capacidades y habilidades lingüísticas estarían disponibles por igual para todas las clases sociales, sin embargo los principios que regulan la selección y realización de las significaciones, en este caso, el *código elaborado*, dificulta que los niños de las clases trabajadoras puedan desarrollar una conducta significativa adecuada al contexto escolar. De ahí que el fracaso escolar golpee con más fuerza a los hijos e hijas de estas clases.

Finalmente, nos encontramos con las “teorías de la resistencia”. El trabajo etnográfico de Willis y el genealógico de Foucault subrayan los aspectos 'productivos' de las instituciones escolares, confieren un papel importante a los sujetos que son objeto de estrategias de poder y conocimiento, e incorporan las resistencias en sus modelos de análisis.

Paul Willis utiliza el método etnográfico con el objeto de intentar explicar las relaciones que existen en la escuela entre producción cultural y reproducción cultural y social. Con sus investigaciones intenta evitar aquellas dimensiones más deterministas y mecánicas

de las teorías de la resistencia y de la reproducción. Para ello parte del reconocimiento de la diversidad, incoherencia y contradicciones propias del campo cultural. Cada clase social desarrolla sus propias formas culturales en relación con la posición que ocupa en el sistema social. Las formas culturales no coexisten pacíficamente, sino que son expresión de las luchas existentes entre las clases y son en parte recreadas -en parte aceptadas y en parte contestadas- por las nuevas generaciones en función de las circunstancias en las que viven.

Willis se centra sobre todo en la articulación que existe entre los principios que regulan la comunicación y la práctica pedagógica en el contexto específico del aula. De hecho, se centra más en el análisis de los discursos y de las prácticas pedagógicas, que en los principios de poder y control que atraviesan a la institución escolar. Lo que le interesa especialmente son los condicionantes institucionales y las formas culturales que son reproducidas parcialmente en la escuela, un espacio de enfrentamientos, en el que se expresan las contradicciones vividas por los miembros de las culturas no dominantes en su socialización escolar. Describe así la cultura de resistencia a la escuela elaborada por los jóvenes de la clase obrera inglesa. Rechaza una visión de la clase obrera- y de los jóvenes de esa clase- como pasiva e ignorante, así como la idea de que la ideología y la hegemonía dominantes se imponen sin encontrar oposición.

Los 'fracasados' escolares no aparecen, en consecuencia, como víctimas pasivas de una todopoderosa ideología (entendida de nuevo como inculcación de saberes y de prácticas), sino que elaboran una cultura de grupo, en interacción con la cultura de fábrica a la que pertenecen, que les permite percibirse y vivirse como poseedores de un cierto poder y control sobre su propia experiencia vital. Esa cultura de resistencia a la escuela se caracteriza por su oposición a una autoridad percibida como arbitraria, a un saber que pretende erigirse en el único verdadero, a unos conocimientos desvinculados de las prácticas sociales y a un sistema de inculcación y de evaluación que niega sus hábitos y sus modos de vida. Willis subraya dos procesos importantes: por una parte, las ideas y prácticas son producidas en el interior de relaciones sociales y culturales específicas en vez de ser impuestas simplemente de arriba a abajo por los grupos dominantes; por otra, las culturas de resistencia son en parte incorporadas y en parte deslegitimadas por las instituciones.

Concluimos esta breve revisión con el análisis genealógico desarrollado y propuesto por M. Foucault. La genealogía se diferencia de los modelos de análisis expuestos hasta ahora en la medida en que, siguiendo a los clásicos de las ciencias sociales -especialmente Marx, Weber y Durkheim- reivindica la necesidad de un uso determinado de la historia en el análisis de los procesos y de las instituciones sociales con el fin de comprender el presente. Foucault, al igual que los autores citados anteriormente, parte de una concepción del espacio social como un espacio en el que existen relaciones de poder, en el que se producen enfrentamientos y luchas para alcanzar la hegemonía social. Pero, frente a los teóricos de la correspondencia y de la reproducción, rompe más claramente con una concepción estatalista del poder, así como con una concepción marcadamente dicotómica de las relaciones sociales (dominantes/dominados) para centrarse en el análisis del funcionamiento de poderes específicos. Si bien su punto de partida son los procesos microfísicos, confiere una especial atención a las mediaciones, a los procesos mediadores -al igual que Bernstein y Bourdieu- para llegar a un nivel general de interpretación. De este modo la genealogía, concede importancia a la recuperación de saberes sometidos, desvalorizados académicamente, con el fin de analizar cómo se imbrican saberes y poderes específicos en determinadas estrategias y tácticas. Se excluyen así todo tipo de determinismos, incluso en última instancia, ya que se examina sobre el terreno cuáles son los factores que tienen más peso a la hora de dar cuenta de los procesos y como éstos se relacionan entre sí. Por último, al realizar el análisis teniendo en cuenta el punto de vista y los intereses de quienes sufren los efectos de poderes abusivos, se incorporan también en el modelo las resistencias que se producen a ellos.

En su libro *Vigilar y castigar*, en el que explícitamente se refiere a las instituciones escolares, puso a punto toda una serie de conceptos nuevos tales como *disciplinas*, *poder disciplinario*, *microfísica del poder*, *política de la verdad*, *anatomía política del cuerpo...*, con el fin de mostrar las transformaciones que se produjeron en el ámbito de ejercicio del poder, a partir del siglo XVIII, en conexión con la instauración de los saberes disciplinarios (las ciencias), la instauración del orden burgués y la formación de nuevas formas de subjetivación que permiten la emergencia de una nueva figura: *el individuo*. Utilizó el concepto de *disciplinas* como concepto mediador para dar cuenta de un tipo específico de funcionamiento de poder, destinado a formar sujetos dóciles y útiles a la vez. Este tipo de poder supuso la puesta en marcha de tecnologías y procedimientos específicos, así como

diferentes niveles y blancos de aplicación. De este modo mostró como se produjeron cambios en las formas y actuaciones del poder, como surgió una nueva economía de poder que hacía que fuese más rentable vigilar y normalizar que reprimir y castigar. El concepto de *disciplinas* le permitió articular los cambios que se produjeron a nivel microfísico -el adiestramiento, de los cuerpos, los gestos y los comportamientos de los sujetos- con las transformaciones que tuvieron lugar a otros niveles tales como una nueva organización del espacio, del tiempo y de las actividades.

Foucault puso así en relación la lógica de funcionamiento de diferentes instituciones (cuarteles, hospitales, fábricas, y escuelas) sin por ello negar la especificidad propia de cada una de ellas y, al mismo tiempo mostró, como las nuevas tecnologías de poder que condujeron a la gubernamentalización del Estado, estaban relacionadas con los principios del poder pastoral y su dispositivo central: la confesión. Y es que el examen, en tanto que dispositivo central de las disciplinas en el que se articulan la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora, no sólo permite comparar, controlar, jerarquizar, y normalizar a los sujetos, sino también extraer de ellos saberes (formación de diversas ciencias, y, concretamente, la pedagogía), e intervenir en la formación de los sujetos como individuos, al conferirles 'una naturaleza individualizada' resultado de cómo han pasado por los diferentes exámenes y niveles de formación y adiestramiento.

La genealogía aboga por la conveniencia de realizar un análisis ascendente de los mecanismos de poder, partir del nivel microfísico, para observar como esos mecanismos son investidos, transformados y utilizados por tecnologías más amplias, hasta llegar a condensarse, en determinados casos, en formas específicas de dominación. La escuela es, por tanto, para Foucault uno de los espacios en el que se ensayan nuevos procedimientos y tecnologías que hacen posible la formación de una nueva anatomía del cuerpo, de una nueva física del poder, y que contribuye, en determinados momentos históricos, a la formación de identidades sociales nuevas. Pero, además, uno de los efectos del proceso de individualización y de interiorización de las prácticas pedagógicas es el de contribuir al nacimiento del sujeto psicológico. La genealogía subraya, por lo tanto, más especialmente las funciones 'productivas' que las 'reproductivas' de la escuela.

Los modelos de análisis aquí recogidos no pueden ser considerados como teorías definitivas, ni cerradas, sino como líneas de trabajo abiertas -muchas de ellas todavía en

proceso de reformulación-, como serios esfuerzos para comprender, de forma reflexiva y distanciada, lo que acontece en el presente. Al intentar analizar las funciones sociales explícitas e implícitas de los sistemas educativos en nuestras sociedades actuales estas sociologías críticas contribuyen sin duda a hacernos más conscientes de las complejas relaciones sociales e institucionales en las que vivimos.

En concordancia con lo anterior, entendemos por pedagogía crítica –en forma abreviada– la pedagogía que no se reduce a una simple de transmisión del saber; sino a la práctica pedagógica que construye el conocimiento desde una concepción problematizadora, y que tiene como referente la lectura decodificadora de la realidad (diversa, compleja, conflictiva). Promueve una conciencia ético-crítica en el educando (Dussel, 1998) que, atravesada por el diálogo, hace surgir una relación horizontal entre educador-educando, para producir un nuevo conocimiento a partir de esta experiencia (Freire, 1988).

La pedagogía crítica plantea una ruptura epistemológica y ontológica del paradigma egocéntrico y antropocéntrico de la cultura occidental. Cuestiona las relaciones de poder que generan en los seres humanos situaciones asimétricas de las más diversas formas, y supera la visión estática del discurso monológico de la educación tradicional (depositaria de información, bancaria, en términos de Freire), que produce en el educando un efecto de pasividad y una lectura fragmentada de la realidad. Pedagogía que, al contextualizar el conocimiento, potencializa en el educando una visión humanista, comprometida con la lectura del mundo, es decir, en el ejercicio de “una lectura crítica de la realidad” (Freire y Macedo, 1989).

La pedagogía crítica opone varios argumentos importantes al análisis positivista, a-histórico y despolitizado empleado tanto por los críticos liberales como por los conservadores, un análisis demasiado visible en los programas de los centros educativos. La teoría crítica tiene una deuda profunda con sus progenitores europeos. Varios teóricos, Henry Giroux, por ejemplo, continúan abrevando en los trabajos de la escuela de Frankfurt de la teoría crítica que tiene sus orígenes antes de la segunda guerra mundial en el Institut Fur Sozialforschung de Alemania (Instituto para la Investigación Social). La pedagogía crítica ha comenzado a proporcionar una teoría radical y un análisis de la escuela, y al mismo tiempo añade nuevos avances en la teoría social y desarrolla nuevas categorías de investigación y nuevas metodologías. Por lo anterior, pensamos a la

pedagogía crítica como una pedagogía contestataria, porque implica una reacción generada desde una reflexión consciente y responsable del acto educativo.

Algunas de las características que conforman esta teoría son:

- a) La formación de la autoconciencia para lograr crear un proceso de construcción de significados apoyados en las experiencias personales.
- b) La transformación social en beneficio de los más débiles.
- c) La educación debe considerar las desigualdades sociales existentes en el mundo globalizado, así como adquirir un compromiso con la justicia y la equidad.
- d) Debe permitir a los profesores y a la comunidad educativa, identificar las limitaciones y potenciar las capacidades de cada sujeto, de tal forma que éstas sean la base para la autosuperación.

Algunos de los elementos fundamentales de la Pedagogía Crítica son:

- Participación
- Comunicación
- Humanización
- Transformación
- Contextualización

Lo que un individuo interioriza a través del proceso de socialización depende del contexto en el que está inmerso (familiar, social, cultural y educativo). Cada individuo interactúa e interpreta de diferente manera la realidad en la que vive; esta interpretación se basa en las representaciones internas que construye. Según sean estas interpretaciones, así serán las actuaciones que realice; por ello, un individuo es más competente en la medida en que sus representaciones internas favorecen una mejor actuación sobre su vida. En concordancia con lo anterior, se retoma entonces la sentencia de que “La educación debe tener presente estas relaciones y determinar cómo las condiciones estructurales de la sociedad influyen en el proceso educativo” (Giroux, 1997). Dado que, como se señala al inicio del párrafo, la socialización de los sujetos depende del contexto, es preciso aclarar lo que H. Giroux asume como contexto: espacio geográfico donde el individuo realiza sus acciones; también contempla las redes de significados –espacios culturales que incluyen elementos históricos, religiosos, psicológicos, ideológicos, etc.– que reconocen y aceptan los sujetos que comparten un mismo espacio físico.

Una de las mayores tareas de la pedagogía crítica ha sido revelar y enseñar el papel que las escuelas desempeñan en nuestra vida política y cultural. Los avances recientes en la sociología del conocimiento, la antropología cultural y simbólica, el marxismo cultural y la semiótica han conducido a estos teóricos a ver a las escuelas no sólo como espacios instruccionales, sino también como arenas culturales donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación. Los teóricos críticos sostienen que los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos.

CAPÍTULO II BOSQUEJO HISTÓRICO DE LA EVOLUCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN MÉXICO.

2.1 La educación en México a lo largo del siglo XIX

2.1.1. Institucionalización de la Geografía

A principios del siglo XIX se institucionaliza la geografía. A decir de Moncada Maya:

[...] se considera importante establecer que una ciencia se institucionaliza, como fue el caso de la geografía, cuando se forman sociedades científicas cuyo objetivo es el desarrollo de la ciencia que las convoca, organizadas con un sentido de comunidad (Moncada Maya, 2003).

Este hecho propicia la creación de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística con la participación de destacadas personalidades del ámbito político, cultural y social del país, quienes podían tomar decisiones en la vida nacional.

Más tarde, sin embargo, en los primeros años de la lucha independentista, se ordenó el retiro de las cátedras de diferentes disciplinas, entre ellas la geografía. Además, en el centro y norte del país el movimiento armado afectó múltiples minas que eran estudiadas por los alumnos del seminario metálico, lo que dio como resultado que el estudio de la geografía perdiera interés para los estudiantes.

Esto no significó que se abandonaran por completo los estudios geográficos con este movimiento, ya que se veía la importancia que esta ciencia tenía para la reconstrucción posterior del país.

Es así como aparecen múltiples proyectos educativos proponiendo la incorporación de la ingeniería geográfica en forma sustancial en los planes de estudio.

Al respecto, cabe señalar que la enseñanza de la geografía antes de la formación del Estado mexicano, se ha distinguido por las siguientes características:

Etapas preindependentista

La geografía es una ciencia que siempre ha tenido campo de estudio, hablar de su historia nos remonta a la época de la aparición del hombre que es, en todo caso, el sujeto cognoscente del medio que lo rodea, es decir, el espacio eminentemente geográfico.

En México, desde antes de la llegada de los españoles se puede hablar de un proceso de conocimiento geográfico desarrollado por los pueblos indígenas, en particular los mexicas, una de las sociedades más avanzadas y poderosas de la época prehispánica, que hacía girar toda su vida social, política y religiosa en la conquista de territorios. Es un hecho que el arma del conocimiento geográfico permitió fortalecer su hegemonía y garantizar sus victorias de guerra, ya que debían tener conocimientos geográficos de los lugares donde se encontraban los pueblos por conquistar.

La geografía no sólo ayudó a los mexicas a expandir su poderío, sino a su sobrevivencia, ya que con cada conquista había que adaptarse a los nuevos dominios, lo que implicaba una interrelación con la naturaleza y con las nuevas comunidades cuyos territorios había que administrar y gobernar.

Por otra parte, los conocimientos astronómicos en la época prehispánica eran muy avanzados. Los astrónomos ubicaban con extraordinaria precisión la salida del Sol y de la Luna, y sobre la base de esta información se crearon zonas arqueológicas que no eran construidas al azar, pues estaban sustentadas en un profundo conocimiento de la geografía. La creación del calendario azteca y la predicción de los eclipses, es prueba del avance astronómico y geográfico que se tenía en la época, antes de la llegada de los españoles.

Así pues, este período está marcado por la íntima relación del hombre con su medio ambiente, ya que los pueblos indígenas, predominantemente agrícolas, basaban su subsistencia y vida cultural en esta actividad, sobre la cual erigieron su religión, su estilo de vida y un modo particular de interrelacionarse con su entorno natural. Piénsese simplemente en el culto que le rendían a fenómenos como la lluvia, o en las

características de sus dioses, vinculados la mayoría de ellos a la naturaleza, como la madre tierra, Coatlicue.

En el entorno mundial, con la llegada de Cristóbal Colón a tierras americanas surgen numerosos cuestionamientos geográficos en Europa acerca del Nuevo Continente.

La que mostraba mayor interés en obtener respuestas a estos cuestionamientos era la corona española:

En una de las diversas cartas dirigidas por los Reyes Católicos a Cristóbal Colón, le expresaban su deseo de conocer la posición geográfica de las islas y tierras recién descubiertas, la ruta que había seguido hasta las llamadas *Indias* y, de ser posible, una carta geográfica que representara, aunque en forma rudimentaria, las nuevas tierras. Además, le solicitaban datos acerca del número de islas que habían encontrado y qué nombres les habían puesto, así como los nombres con que las conocían sus pobladores indígenas. También insistían en conocer las distancias entre ellas, sus climas y productos, su fauna y flora, pero sobre todo sus metales preciosos y sus riquezas (Moncada Maya, 2003).

La necesidad de explicaciones geográficas muy específicas, es una muestra de la visión con la que se evaluaban las nuevas tierras conquistadas.

Durante este periodo ya de conquista de los territorios recién descubiertos, la modalidad para contar con información de América era a través de cuestionarios muy extensos, pero muy explícitos y directos en sus preguntas, orientados a conocer el *modus vivendi* de los pobladores de las nuevas tierras.

Además de las preguntas, también se solicitaban dibujos en los cuales se explicara el entorno en el que vivía determinada comunidad, con sus ríos cercanos, montañas, clima y poblaciones vecinas, entre otros detalles. Esto permitía ilustrar la manera de vivir de las zonas conquistadas y constituía un gran cuerpo de información.

Durante el periodo de conquista, en las universidades españolas se enseñaba geografía como parte de la disciplina de las matemáticas, por lo que los tratados más importantes de geografía eran elaborados por matemáticos.

Esta característica hacía que quienes elaboraban mapas en la Nueva España no fueran únicamente los viajeros, sino también los frailes, los misioneros y los naturalistas. El requisito era que tuvieran conocimientos básicos de matemáticas y astronomía.

Es importante mencionar que los múltiples viajes de Europa a América dieron un giro trascendental en la concepción prevaleciente sobre la forma de la Tierra, ya que hasta entonces se tenía la certeza de que ésta era plana. Los conocimientos geográficos que recibieron un fuerte impulso en la época y el empirismo de los navegantes pusieron en la mesa la evidencia de que la Tierra es redonda. Esta teoría despertó el interés de las grandes potencias, que ordenaron a sus estudiosos corroborar tal hipótesis, preocupación no exenta, como es obvio suponer, de poderosos intereses económicos.

En suma, los viajes a América y la confirmación de la redondez de la Tierra dieron un giro radical a la ciencia que se enseñaba en la época.

El empirismo era el método dominante en estos tiempos, y un personaje que lo aplicó con notable éxito en la Nueva España fue José Antonio Alzate y Ramírez, quien con base en sus percepciones a lo largo de 20 años escribió el libro *Descripción topográfica de México*, en el cual plasma descripciones de suelos, montañas, aire, agua y temperaturas de múltiples lugares, así como un análisis de la calidad del agua, las ventajas y desventajas de vivir en determinadas zonas y las aguas medicinales existentes en ciertos sitios.

Los visos de irracionalidad que acompañaron diferentes momentos de la colonización llevaron a los españoles a destruir y quemar muchos materiales útiles elaborados por los pobladores indígenas, entre ellos códices y lienzos que contenían información valiosa para la localización de lugares o zonas que los conquistadores no conocían y de los cuales por mucho tiempo tuvieron confusión. Por ejemplo, durante un siglo pensaron que Baja California era una isla.

En relación a los siglos XVI y XVII, estos se caracterizaron por una expansión territorial progresiva que enriquecía en gran medida la cartografía, no sólo de la colonia, sino también la europea, ya que se incorporaron nuevos símbolos para caracterizar zonas. Esta expansión se puede dividir de dos maneras: marítima y terrestre. En la primera se

encuentra el reconocimiento del océano Pacífico y la delimitación del territorio mexicano. Mientras que la ampliación terrestre tenía dos misiones: ubicar las zonas ricas en oro y plata y la evangelización de la población.

Bajo estos objetivos, el reconocimiento de mapas y la ubicación de lugares fue muy importante, ya que servían para consolidar el control y organización de los pueblos que se iban evangelizando o para identificar a los que faltaba adoctrinar. De la misma manera sucedía con las zonas ricas en yacimientos minerales.

En los primeros años de la conquista el Estado español intentó tomar el control de la educación de los pobladores de las nuevas tierras, pero la Iglesia se impuso y llevó consigo otro fin: la conversión de la población al catolicismo.

2.1.2 Surgimiento de las ideas de Ilustración, siglo XVIII

Con respecto a los cambios mas importantes que se llevaron a cabo, cabe señalar que desde mediados del siglo XVIII, se produce una serie de cambios en el pensamiento de los habitantes de la Nueva España. Las ideas de la Ilustración² se habían filtrado entre los intelectuales y encontraron eco en las almas de los hombres inconformes con la estructura colonial, que por tres siglos ha mantenido a los españoles en el pináculo del poder, tanto económico como político y social, anulando toda posibilidad de mejoramiento para los grupos criollos y, evidentemente, mestizos e indígenas.³

De ahí que comiencen a gestarse movimientos a favor de la dignificación de los criollos que en su mayoría eran hombres educados y con acceso a los libros e ideales ilustrados,

² Estas eran de procedencia europea, y se habían venido gestando desde 1685 a partir de las teorías de Newton, encontrando gran aceptación entre los pensadores franceses e ingleses principalmente y, posteriormente entre los alemanes y españoles. Los postulados ilustrados planteaban que el uso de la razón permitiría al hombre el dominio de la naturaleza, barriendo las telarañas de la superstición, la intolerancia, el dogmatismo, los prejuicios y la ignorancia, propiciando que se iniciara una época de bienestar para lograr el bien máximo: la felicidad en esta tierra. La Ilustración rompía pues, con la fe ciega en la religión, en el dogma, y la depositaba en la razón. *Cfr.* FROST, Elsa Cecilia. *La educación y la ilustración en Europa*. México, SEP-Caballito, 1986. pp.10-14

³ En la época colonial, la sociedad mexicana estaba estratificada en "castas", las cuales determinaban la vida social de los habitantes. Los criollos eran americanos hijos de peninsulares o de criollos. Los mestizos eran hijos de peninsulares o criollos con indígenas; y los indígenas, en general, estaban tutelados por leyes que los mantenían en un estado que les imposibilitaba tener acceso a la calidad de "ciudadanos", conformaban el sector más oprimido y explotado. *Cfr.* MUSACCHIO, Humberto. *Diccionario Enciclopédico de México*. T.I México, Andrés León editor, 1990. p.313

por lo que comenzaron a tomar conciencia de su realidad como americanos; diferentes a los peninsulares.

Así surgió el movimiento conocido como “patriotismo criollo”, que se caracterizó por la exaltación del pasado prehispánico, la negación del valor de la Conquista, el sentimiento xenofóbico en contra de los peninsulares, y la devoción a la Virgen de Guadalupe (Brading, 1980). Su reclamo se basaba en la imposibilidad de tener acceso a cargos públicos o puestos importantes dentro de la estructura administrativa de la Nueva España que eran otorgados directamente a los peninsulares por el virrey o el rey de España, lo cual provocaba evidente descontento entre los hombres de este sector que alegaban tener no sólo el mismo nivel intelectual de los españoles, sino una mejor preparación y una mayor comprensión de la realidad colonial, puesto que habían nacido en ella.⁴

El decreto expedido en 1767 por el Rey Carlos III, mediante el cual se ordenaba la expulsión de los jesuitas de todos los territorios españoles, fue otro detonante de la sublevación criolla, pues los criollos consideraron una afrenta la supresión de los centros de conocimiento más importantes con los que se contaba hasta entonces, y de cuyas aulas habían emergido buena parte de los sacerdotes que luchaban contra el orden colonial.

En realidad, la labor educativa de los jesuitas en la Nueva España había sido pilar del desarrollo intelectual durante el periodo colonial; en sus colegios se tenía acceso a los mejores libros y, en sus aulas, se propiciaba el acercamiento a los ideales ilustrados que proponían libertar al hombre por medio del uso de la razón y que establecían la igualdad de todos los hombres, aboliendo así los principios de la monarquía absoluta (Tanck, 1985).

Para evitar insurrecciones motivadas por la expulsión decretada, el Virrey Marqués de Croix expidió un bando fechado el 25 de junio de 1767 en que señalaba:

...S.M. declara incursos en su Real indignación a los inobedientes o remisos en coadyuvar a su cumplimiento, y me veré precisado a usar el último rigor, o de ejecución Militar contra los

⁴ Al respecto puede consultarse la *Representación humilde en favor de sus naturales*. Que presentó el Ayuntamiento de la imperial y nobilísima Ciudad de México ante la Corona en 1771, escrita por Antonio Joaquín de Rivadeneira, oidor de la audiencia de México. *Cfr.* TANCK, Dorothy. *La ilustración y la educación en la Nueva España*. México, SEP-Caballito, 1985. p.47

que en público, o secreto hizieren [sic] con este motivo, conversaciones, juntas, asambleas, corrillos, o discursos de palabra o por escrito; pues de una vez para lo venidero deben saber los súbditos de el gran Monarca que ocupa el trono de España, que nacieron para callar, y obedecer, y no para discurrir, ni opinar en los altos asuntos [sic] del gobierno [sic]. Pero ni el bando ni la advertencia lograron acallar las voces de los inconformes (Riva Palacio, 1984).

Con respecto a la enseñanza de la geografía, en los albores del siglo XVIII se formó el Real Cuerpo de Ingenieros Militares, el cual impulsó progresos significativos en la geografía, aunque eran más evidentes los objetivos políticos y económicos que perseguía, ya que su misión principal consistía en resguardar los territorios sometidos a la soberanía española.

Para la segunda mitad del siglo XVIII, coincidente con la época de la Ilustración en Europa, a lo que se venía haciendo en Nueva España respecto de la cartografía, sólo se le añaden las matemáticas.

Es importante señalar que la cartografía científica de las nuevas tierras en la segunda mitad del siglo está basada en los mapas o pinturas que habían elaborado los indígenas.

Lo que caracteriza la cartografía en estos tres siglos de conquista son los siguientes hechos:

- Siempre está presente una conjugación de los sistemas de representación indígena y los europeos.
- Se logra una mayor precisión en las representaciones orohidrográficas.
- Las observaciones astronómicas y topográficas permiten imprimir mayor precisión en las representaciones de lugares.
- Los indígenas realizaron mapas de gran exactitud a pesar de la carencia de herramientas que posteriormente trajeron los españoles
- La cartografía se convierte en una disciplina meramente práctica, ya que su objeto de estudio se prestaba a esta condición.
- A pesar de la existencia de la imprenta en Nueva España, no se editó ningún mapa científico en la época.

En la segunda mitad del siglo XVIII aparece un personaje alemán de gran relevancia en la historia de la geografía en México: Alexander von Humboldt, quien con su obra *Atlas de la Nueva España* marca un avance en todo lo escrito hasta entonces sobre la cartografía de la región, ya que además de sus propias investigaciones, recopiló mucha información que ya existía a través del Real Seminario de Minería.

A pesar de ser reconocida como la mejor y más completa de su época, esta obra contiene dos errores que no son corregidos sino hasta después de algunas décadas: en sus mapas considera una sola cordillera que corre de norte a sur por toda la parte central del territorio, y por otra parte, presenta la península de Yucatán con una cordillera central. Estos errores se fueron repitiendo durante la época.

Los trabajos del ilustre alemán no sólo fueron retomados por la comunidad científica, sino también por los gobernantes españoles, para lograr sus propósitos políticos y económicos de gran alcance.

Para los primeros [científicos], el ensayo constituyó el punto de partida de un programa de investigación de largo aliento que desplegarían a lo largo de la centuria. Para los segundos [gobernantes], la obra operó como un artefacto que proporcionó argumentos de autoridad para legitimar la acción política. Esto se hizo patente cuando se le declaró la fuente estadística e informativa más confiable para reorganizar el país y se le otorgó reconocimiento oficial (Moncada Maya, 2003).

Mientras que en España la geografía se enseñaba como parte de las disciplinas físico-matemáticas, en la Nueva España se ordena desde 1637 que se impartan clases de matemáticas y de astrología en la Real y Pontificia Universidad de México.

No obstante, dada la carencia de un plan de estudios para desarrollar estas materias, durante muchos años se recurrió a emular lo que se impartía en la Universidad de Salamanca, a pesar de que se basaba en una mezcla de autores modernos y antiguos que no tenía una buena lógica de enseñanza.

Para mediados del siglo XVIII se hace evidente, con Humboldt, el descuido en el que se encontraba la enseñanza de las matemáticas en la Real y Pontificia Universidad de México, y bajo un principio modernizador se crean tres instituciones importantes: el Jardín Botánico, la Academia de las Nobles Artes de San Carlos y el Real Seminario de Minería.

Lo anterior da lugar a la institucionalización de la geografía y a la creación del Colegio Metálico. En 1790 Fausto de Elhuyar presenta el primer plan que debía seguir el colegio, en el cual destacan las materias de matemáticas, física y química, y la enseñanza de geografía una vez a la semana impartida por el profesor de matemáticas. No obstante, por la importancia que va adquiriendo la geografía, ésta se empieza a impartir dos veces a la semana hasta 1802.

La novedad de la enseñanza de la geografía explica la carencia de materiales para impartirla, tales como libros, globos terráqueos y esferas armilares, que posteriormente fueron traídos de España.

Entre los libros enviados a Nueva España destacan los de Tomás López, geógrafo del rey de España y uno de los más importantes cartógrafos de finales del siglo XVIII. Entre ellos figuran: *Elementos de geografía*, *Atlas elemental moderno* y *Atlas general*.

En los primeros tiempos de la enseñanza de la geografía se puede deducir (ya que no hay constancia de lo que se impartía en esos primeros cursos) que se dotaba a los alumnos de herramientas para realizar descripciones y diseño de planos, los cuales eran solicitados para su examen profesional.

2.1.3 Organización de la educación con la consolidación de la Independencia

Los primeros años del México independiente se caracterizan por el afán de terminar con las viejas costumbres que se venían arrastrando desde hacía tres siglos con el periodo de conquista, por lo que esa transformación no era fácil, ni rápida.

En los primeros años del siglo XIX, cuando aun no se lograba la independencia en México, se promulga la Constitución de 1812 y más tarde, en el fragor de la lucha insurgente, Morelos lanza la Constitución de Apatzingán de 1814. En ambas se destacaba la importancia de incorporar una política educativa en la Carta Magna.

La Constitución de 1812 fue promulgada en Cádiz, España, y disponía la creación de una Dirección General de Estudios con la tarea de inspeccionar la enseñanza pública en México. Ordena además que toda la enseñanza del país sea uniforme, y faculta a las cortes para que organicen la instrucción pública a través de los planes de estudio y para que constituyan escuelas de primeras letras donde se enseñe a los niños a leer, escribir y tomar el catecismo.

En este documento prevalece el carácter religioso que se deseaba seguir manteniendo en la educación, pero no fue aplicada sino parcialmente en la aún Nueva España, en parte porque había sido elaborada en la península. No obstante, su importancia se haría patente en años posteriores.

Dos años después los intelectuales insurgentes, bajo la dirección de José María Morelos, formularon la Constitución de Apatzingán, la cual destinaba un apartado a la educación en sus artículos 38, 39 y 40. Sus características son las siguientes:

- El artículo 38 estipulaba la religión católica como única y no negar a ningún ciudadano del país la apreciación de ningún género de cultura, de industria y de comercio.
- El artículo 39 planteaba la instrucción como necesaria para todos los ciudadanos, y se establecía que debía ser favorecida por la sociedad con todo su poder.
- El artículo 40 reconocía la libertad de expresión a todos los ciudadanos a través del derecho de imprenta.

Este documento, que expresaba los grandes adelantos que perseguían los insurgentes en materia educativa, nunca entró en vigor. Morelos y sus principales seguidores fueron aniquilados.

Con la consumación de la Independencia, a partir de 1821 se empiezan a aplicar los primeros métodos de enseñanza propios del país, ya que esta fecha marca el término de los tres siglos de dominación española.

Este año juega un papel muy importante en la enseñanza de diferentes disciplinas, pues se buscaba tener un sistema propio de enseñanza con objetivos específicos y claros para

la consolidación de un país independiente y la creación de un sentimiento de identidad nacional –muy necesario en ese momento– desde los niveles de primaria y secundaria hasta los superiores.

No obstante, el periodo que corre de ese año hasta 1876 se caracteriza por la intervención de la Iglesia en la enseñanza, al grado de que se impartían paralelamente catecismos geográficos con textos de oraciones e imágenes religiosas.

Pese a todo, en 1822 se imparte por primera vez la asignatura de geografía a nivel secundaria, y un año después también se enseña en las escuelas lancasterianas (colegios cuyo modelo educativo provenía de Inglaterra).

Ya en 1824, la Constitución mexicana le otorga al Estado el dominio y control de la educación en el país para protegerla de los grupos de interés que pugnaba por sacar provecho faccioso de la instrucción. Este papel fue posteriormente discutido en las constituciones de 1857 y de 1917, y hasta la fecha se sigue cuestionando la enseñanza libre a cargo del Estado.

En esos años la Iglesia se encargaba de impartir la instrucción de la geografía a los alumnos de clase social media y alta, mientras que el Estado se reservaba la atención de los estudiantes de nivel económico bajo.

Cabe mencionar que en las zonas rurales los profesores escribían cartillas de instrucción para la enseñanza de la geografía.

Dado que hasta 1867 no se puede hablar de una consolidación del Estado nacional, antes de esa fecha el país se caracteriza por el descontrol tanto en el dominio de su territorio, como en la acción de gobierno sobre la población.

En esta época dominan la escena política dos sectores emergidos de la colonia: el clero católico y los grupos que crecían a su amparo, los cuales se aglutinan bajo la facción de los conservadores; y los terratenientes y la burguesía, agrupados bajo la denominación de liberales.

Estos dos grupos mantuvieron una pugna permanente por el poder y obedecían a políticas radicalmente opuestas, aunque coincidían en el objetivo de consolidar un Estado nacional, bajo el cual se alcanzara la paz social y el avance económico.

Uno de los puntos de coincidencia era la concepción de la educación como elemento de libertad política y progreso. Sólo que los liberales querían una enseñanza sin la intervención de la Iglesia católica, cuyo control devenía desde el periodo de la colonia.

Bajo el ideario de la ilustración, los liberales veían el progreso a través de ciudadanos libres de pensamiento, y buscaban erradicar la superstición e ignorancia con la cual la Iglesia había dominado al pueblo mexicano durante siglos. A su juicio, sólo la razón llevaría a los mexicanos a comprender y entender sus derechos y obligaciones como ciudadanos de un Estado incipiente, y la única vía de lograr tal objetivo era la educación.

Sin embargo, los primeros años del México independiente se pueden caracterizar por el poco avance en este campo, ya que la educación sólo cumplía con lo básico de la enseñanza, como era contar, escribir y leer, además de que se continuaba instruyendo con el catecismo y la historia sagrada. Estas dos últimas fueron sustituidas por los liberales por cursos de historia patria y civismo.

En cuanto a la secundaria, no estaba bien definida y sólo se impartía en la ciudad de México y en algunas zonas urbanas.

Por lo anterior, cabe resaltar que los vientos de renovación y fortalecimiento de lo mexicano inspirados en las ideas de los hombres ilustrados, marcaron toda la segunda mitad del siglo XVIII pero, a finales de éste y aunado a ello, comienza a introducirse en la Nueva España una teoría que será eje del pensamiento y del trabajo de los intelectuales mexicanos durante tres cuartas partes del siglo XIX: el liberalismo.

El liberalismo es una doctrina que se caracteriza por un engrandecimiento del pensamiento científico en detrimento del religioso, por lo cual no acepta ciertas pretensiones de la iglesia. Según Reyes Heróles, “fue actividad y lucha por transformar la realidad” (Reyes Heróles, 1985); por lo que “se da un aumento del nacionalismo... y un

deseo de hacer compatibles la libertad y el orden;...todo ello aunado a la idea de progreso técnico, del bienestar intelectual y moral” (Galván, 1985).

Podría decirse que desde las luchas previas a la Independencia, en México, a diferencia de lo acontecido en Europa donde las teorías nacionalistas fueron la reacción germana contra las ideas ilustradas dando a las primeras un carácter conservador e histórico, se busca identificar la idea de nacionalidad con la idea liberal; el liberalismo promueve una ideología de nación y se conforma a la par de ella (Reyes Heróles, 1985).

Entre los inconformes hubo quienes no participaron de la lucha armada pero dedicaron todos sus esfuerzos a la lucha en otros ámbitos. Un ejemplo de ello fue José Joaquín Fernández de Lizardi (1776-1827) destacado escritor a favor del movimiento insurgente, quien promovió la crítica al orden colonial establecido, mediante hojas sueltas que publicaba semanalmente y que llegaban no sólo a todos aquellos que supieran leer, también a los iletrados por medio de las lecturas en voz alta que se hacían de los mismos. Sus hojas fueron bien acogidas debido a que, a diferencia de los semanarios o publicaciones periódicas que circulaban en esos tiempos y que tenían un corte más bien científico, como *El Mercurio Volante* de Bartolache y *Asuntos varios sobre Ciencias y Artes*, entre otros, de Alzate; estaban escritas para el pueblo, para los mexicanos, con un lenguaje cargado de vocablos y expresiones populares, así como de situaciones comunes, reales. En sus líneas se descubre siempre al escritor preocupado por rescatar la esencia del ser mexicano, de delimitar al tipo nacional y su cultura. Su realismo lo lleva a examinar las condiciones del país desde la perspectiva del hombre común, del hombre del pueblo, hacer frente a la realidad en toda su desnudez (Yáñez, 1992).

Una vez que la Constitución de Cádiz -1812- decretó la libertad de prensa, aparecieron periódicos liberales o contrarios al gobierno. Fernández de Lizardi funda el periódico *El pensador mexicano*, espacio que utiliza como tribuna de sus ideas. Su principal lucha fue en pro de la libertad de pensamiento y prensa, lo cual le costó persecuciones y encarcelamiento, que no acabaron con sus ímpetus de promover la liberación de los hombres y la lucha por la igualdad de condiciones.

Su obra más conocida, *El Periquillo Sarniento*, -1816- adquiere relevancia debido a dos factores: por un lado, es pionera de la novela en América, y demuestra la capacidad para

escribir con un estilo propio de los autores mexicanos, además de marcar el inicio de lo que posteriormente será la enorme producción literaria en México.⁵ Por otro, es una crítica a los métodos tradicionales de instrucción -los cuales, cargando con la tradición escolástica, promovían la memorización y el uso de notas dictadas por profesores incompetentes, antes que la práctica y el conocimiento útil- que sólo propiciaban que los alumnos se convirtieran en sujetos inútiles tanto para sí como para la sociedad.

De manera satírica, Fernández de Lizardi nos deja ver sus puntos de vista sobre la educación y sobre los fines que debe perseguir, y hace un llamado para buscarlos, no en los modelos extranjeros, sino en lo que la sociedad mexicana requiere. Su orgullo patrio y confianza absoluta en la capacidad de los mexicanos puede constatarse en numerosas ocasiones:

...vea usted: los americanos son capaces; esto es, tienen talento y capacidad como le he dicho a usted, para aprender cuanto hace el más hábil de otra nación, para imitarlo y aun excederlo; pues hombres que trabajan con tanta perfección sólo mirando, y sin instrumentos propios, ¿qué hicieran aprendiendo y con los auxilios de las herramientas más delicadas? Por lo que toca a las ciencias, digo lo mismo. Si hay en América tantos sabios dificultándoseles tanto las mejores obras extranjeras que hay escritas sobre todas las materias, y allá suelen llegar por alambique; faltándoles las escuelas, academias y bibliotecas públicas de que abunda la Europa, y lo más cierto y sensible, faltándoles los premios justos a sus tareas, ¿qué serían provistos de buenos libros, auxiliados de doctas escuelas y estimulados con grandes premios? (Yáñez, 1992).

Es notable cómo en estas líneas Fernández de Lizardi no sólo exalta las capacidades de los mexicanos y de los americanos, sino que establece a la educación como medio para lograr el mejoramiento de los hombres y, por tanto, de la sociedad. Gracias a las concepciones que tenía sobre la instrucción, mismas que nos deja ver en sus escritos, podríamos considerar a Fernández de Lizardi como el primer promotor de una educación para todos, sin importar sexo⁶, edad o condición social; aun cuando a partir del inicio del siglo XIX, la preocupación o el anhelo por lograr la educación del pueblo es una constante en los intelectuales liberales mexicanos, quienes aprovechaban cualquier espacio para exaltar la grandeza de México y señalar la importancia de la educación, lo que deriva de la apropiación de las ideas ilustradas que proponían que el camino para llegar al uso de la

⁵ Al respecto dice Yáñez: "La historia de nuestra literatura debe dividirse en dos periodos: antes y después de José Joaquín Fernández de Lizardi, cuya obra justifica y condiciona la existencia de las letras mexicanas." *Cfr.* YÁÑEZ, Agustín. *Op .Cit.* p. XLVII

⁶ Fernández de Lizardi estaba convencido de la importancia de la educación femenina, lo cual se puede constatar en su obra *La Quijotita y su Prima*

razón y, por tanto, a la felicidad, era la instrucción de los ciudadanos⁷, pues, según señala Reyes Heróles, “uno de los méritos de los liberales mexicanos fue hacer coincidir la persecución de sus fines con necesidades concretas de amplios grupos de la población” (Reyes Heróles, 1985).

Al finalizar la guerra de Independencia -1821-, no existía una verdadera estructura nacional, no había la suficiente claridad sobre cómo debía organizarse el nuevo país, lo que provocó numerosos enfrentamientos entre centralistas⁸ y federalistas⁹. Éstos últimos debían luchar ahora contra la iglesia, que representaba la tradición colonial, y mantenía el monopolio de la educación y la vida social en la nación; lo cual contrariaba los ideales liberales que promovían la lucha por el federalismo, por la abolición de privilegios, la supremacía de las autoridades civiles, la separación Iglesia-Estado, el progreso nacional y la secularización de la sociedad.

Es justamente a partir del término de la Guerra de Independencia cuando aparece en el país la lucha por el control de la educación, pues tanto los grupos centralistas como federalistas reconocen su importancia como vehículo para preservar y legitimar los modos de vida y pensamiento que sostenían respectivamente.

En este renglón, se dio un movimiento que habría de permear la educación mexicana aproximadamente cuarenta años. La Compañía Lancasteriana se estableció en febrero de 1822, durante el Imperio de Iturbide, como sociedad privada que inicialmente tenía el objetivo de establecer escuelas elementales y normales en la ciudad de México pero, dado el éxito del método y el incremento de los fondos, poco tiempo después su labor se extendió a otros puntos de la República.

⁷ Los pensadores ilustrados veían en la educación el camino para redimir al hombre y acabar con los dogmas escolásticos. Muestra de ello son los espacios que varios de ellos le dedican al fenómeno educativo, como Rousseau con su *Emilio*; Locke con *Algunos pensamientos sobre educación*; entre otros.

⁸ Defensores de un proyecto nacional que respetara los privilegios del viejo orden, mediante la alianza de la vieja aristocracia y el alto clero con la naciente burguesía, estratos sociales ante los que deberían subordinarse intereses regionales y demandas populares. Planteaban la existencia de un Estado fuerte y autoritario, y señalaban que la cohesión social se lograría mediante la sumisión a la autoridad y fortaleciendo el control ideológico de la Iglesia. A mediados del siglo XIX los centralistas comenzaron a llamarse “conservadores”. Cfr. MUSACCHIO, Roberto. *Op. Cit. T I*, México, Andrés León editor, 1990. pp.333-334.

⁹ Grupo cuya corriente política pugnaba por la existencia de una república formada sobre la base de un pacto entre los estados que la constituyen, los que deberán ser libres y soberanos en lo que atañe a su régimen interior. En el bando federalista participaban representantes de sectores tradicionalmente marginados, que esperaban justicia, igualdad, libertades individuales, democracia, educación y oportunidades para que el grueso de la población accediera a una vida digna. Cfr. MUSACCHIO, R. *Op.Cit.T.II* pp.610-611.

De hecho, Lucas Alamán, político conservador titular de la Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Exteriores e Interiores en el gobierno provisional de Bravo, Negrete y Michelena -1823- y posteriormente en el de Guadalupe Victoria -1824-1828- realizó los primeros esfuerzos gubernamentales para la conservación y propagación del sistema de enseñanza mutua o "lancasteriano" pues, según los pedagogos de la época, facilitaba la enseñanza de principios de escritura, lectura, aritmética o doctrina cristiana de acuerdo con las posibilidades del niño, permitiendo que varios alumnos adquirieran los conocimientos básicos, sin necesidad de tener demasiados profesores.

Alamán dedicó gran parte de su atención al renglón educativo pues, según consta en la *Memoria del Secretario de Estado y del Despacho de Relaciones Exteriores e Interiores* presentada en 1823, consideraba que:

Sin instrucción no hay libertad y cuanto más difundida esté aquélla tanto más sólidamente cimentada se hallará ésta. La convicción íntima de esta verdad ha empeñado al Gobierno a procurar todos los medios posibles de fomento a los establecimientos destinados a este importante objeto, luchando con las escaseces en que nos hallamos (Alamán, en Staples, 1985).

Los sucesivos informes del Secretario respecto al avance de la educación constatan que, aún cuando los ánimos fueran muchos, las acciones eran pocas y los resultados todavía menos (Staples, 1985).

Hacia 1824 el país comenzaba a estructurarse de manera más coherente. Después de un largo periodo de discusiones y enfrentamientos que delinearon con claridad las posturas de las diferentes corrientes políticas, el Congreso decidió que México sería una república federal, pero era necesaria una constitución que lo rigiera.

De entre los constituyentes del 24, sobresale Lorenzo de Zavala, importante ideólogo liberal de la primera mitad del siglo. Tenía ideas republicanas, pero comprendía que la república sólo era posible si se elevaba el nivel educativo del pueblo, pues de otro modo éste no podría participar en el gobierno. De modo que, en su calidad de diputado, reconoció la importancia de que el Estado interviniera en la educación.

La educación es uno de los resortes más poderosos para el gobierno de los pueblos [...] Los mexicanos han recibido el mismo género de educación física, moral y religiosa que los

españoles, sus conquistadores. Pero como he observado otra vez tres quintos de la población fue enteramente abandonada a un género de vida puramente animal [...] En lo general nada se enseña ni se aprende bajo la rutina de un rector que cuida únicamente de la misa, del rosario y de la vestimenta talar de sus colegiales. Lo que es necesario, y considero como el fundamento de la sociedad en los Estados Mexicanos, es que se multipliquen las escuelas de primera enseñanza y se inviertan en ellas todos los fondos que se desperdician en otras cosas (Zavala, en Staples 1985).

Sin embargo, en la Constitución de 1824 sólo quedó asentado que el gobierno, a través del Congreso, podía establecer toda clase de instituciones educativas. Como puede observarse, esto no implicó nada en realidad, pues no definió los lineamientos que habrían de seguirse para la apertura de centros educativos, ni quién debía dirigir estos centros, ni qué método había que seguirse, lo cual resulta comprensible si consideramos que, hasta ese momento, las funciones educativas habían estado en manos de la iglesia católica y para los pensadores y constituyentes era difícil concebir a la educación de otro modo; aún cuando algunos, como José María Luis Mora¹⁰, trabajaban ya por romper con la tradición escolástica. De hecho, concebía al clero como el enemigo más fuerte de la nueva nación pues había impedido la difusión de la educación pública por tres siglos al considerarla una amenaza al poder que había ejercido y no estaba dispuesto a perder.

Como liberal y republicano, Mora consideraba de primera importancia suprimir esta influencia, pues además de perpetuar un orden que tendía a ser superado, infundía en los educandos valores que no respondían a las demandas del nuevo país, lo que constituía un riesgo al propiciar la existencia de una nueva generación que tuviera aspiraciones monárquicas contrarias al proyecto nacional. Al respecto señala:

...La educación en los colegios es más bien monacal que civil [...]. Al educando se le habla mucho de los deberes religiosos, de las ventajas y dulzuras de la vida devota; se le recomienda para imitar los hechos de la vida de los santos que son por lo común eclesiásticos; se le insinúan de la misma manera, y sin hacer la debida distinción, los deberes de la vida del cristiano y los consejos evangélicos que constituyen la devoción. Nada se le habla de la patria, de deberes civiles, de los principios de la justicia y el honor; no se le instruye en la historia, ni se le hacen lecturas de la vida de los grandes hombres, a pesar que esto se halla en mayor relación con el género de vida al que están destinados los educandos (Mora, en Staples 1985).

¹⁰ José María Luis Mora (1794-1850), sacerdote católico, doctor en teología y político liberal que se opuso al Imperio de Iturbide y en 1823 fue diputado por el Estado de México y autor de la Constitución de ese estado; colaborador de Valentín Gómez Farías en las llamadas Reformas de 1833.

Los contenidos a que hace alusión Mora evitarían, desde su perspectiva, el desarraigo de los habitantes, provocando la existencia de un genuino interés por la prosperidad del país, único elemento que produciría un verdadero empeño en el bienestar de la nación.

Con ideas de este tenor, Mora llega a ser uno de los intelectuales más respetados y con amplio conocimiento sobre la situación del país, lo cual le permite trabajar, sin ningún tipo de nombramiento oficial, al lado de Valentín Gómez Farías en la serie de reformas que pretendieron el mejoramiento de la educación mexicana, reflejando los conceptos que sobre la misma tenía.

2.1.4 La Educación y le enseñanza de la Geografía durante el Gobierno de Antonio López de Santa Anna

En 1832 asciende a la Presidencia Antonio López de Santa Anna y como vicepresidente Valentín Gómez Farías, con quien los grupos liberales lograron grandes acercamientos para formar las instituciones del país. Una de sus grandes preocupaciones era la educación, y empujaron una reforma al año siguiente con el apoyo de Gómez Farías, quien la aprobó en ausencia de Santa Anna.

Así, en 1833, por decreto presidencial surgen las primeras reformas en la educación que suprimen la Universidad y dan como resultado los siguientes preceptos:

1. Se determinó el control del Estado sobre la educación, para lo cual se ordenó la creación de la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales. Así, el Estado pudo contar con los medios necesarios para organizar y coordinar las tareas educativas.
2. Se estatuyó que la enseñanza sería libre, pero que debía respetar las disposiciones y reglamentos que al efecto diera a conocer el gobierno nacional.
3. Se sustrajo la enseñanza de las manos del clero como recurso para encontrar una sólida formación ciudadana y para fundamentar la educación de los mexicanos en los conocimientos científicos más avanzados.
4. Se fomentó la instrucción elemental para hombres, mujeres y para niños y adultos.

5. Se promulgó la fundación de escuelas normales con el propósito de preparar un profesorado consciente de su función social y debidamente capacitado para instruir a nuestros niños (Solana, 1981).

Con estos decretos, sin embargo, no quedaron definidos los ciclos de instrucción ni tampoco se señalaron de manera precisa los contenidos de la enseñanza elemental. Además, con el cierre de la Universidad se crearon seis centros de enseñanza superior, sólo que en ninguna de estas instituciones se impartía la carrera de ingeniero geógrafo.

Este avance sin embargo se vino abajo cuando los conservadores se acercaron al presidente Santa Anna y lograron su apoyo para frenar la reforma un año después. Dado que esto fue tan rápido, no se hicieron patentes los frutos de la reforma del año anterior.

En 1834, a causa de las circunstancias políticas que enfrentaba, el gobierno cedió al control de la educación a instituciones privadas, entre ellas a la compañía lancasteriana, que ya tenía cierto prestigio y cuya enseñanza basaba en tres secciones:

[...] la primera estaba encargada de la instrucción elemental: de la lectura y la escritura, del cálculo, la gramática y el catecismo; la segunda, destinada a impartir la teoría y práctica del sistema mutuo de enseñanza, era por tanto educación normal, y la tercera impartía enseñanza secundaria con elementos de latín, francés, geografía, historia, teología, dibujo y matemáticas (Gómez Rey, 2003).

Al no existir escuelas normales que prepararan a los profesores, la escuela lancasteriana cubre esta función, aunque de manera muy rudimentaria, en la segunda sección mediante la enseñanza mutua.

Para 1842, esta escuela gozaba de gran prestigio y tenía presencia en casi todo el país, Bajo esta circunstancia, el gobierno le encomienda la Dirección General de Instrucción Primaria. Pero tres años más tarde se la retira.

La situación tirante con Estados Unidos generaba mucha tensión en el gobierno, conflicto que culmina con la pérdida de gran parte del territorio mexicano. En este lapso, el gobierno descuidó la educación pública, y entre 1843 y 1853 hay pocos avances en este campo. No obstante, se le presta atención a la educación superior y en 1843 se da a conocer el Plan General de Estudios de la República Mexicana, con el cual se centraliza

este nivel de estudios, se crea la educación preparatoria y se fundan nuevas escuelas, entre la que destaca la de prácticas de minas, que da continuidad al Colegio de Minería reincorporando la carrera de ingeniero geógrafo, que estuvo vigente hasta 1854.

El plan de estudios de la escuela preparatoria evidenciaba la doble percepción que se tenía de la geografía. Entre sus materias obligatorias figuraban geografía y cronología elemental. Más adelante, en este plan la materia se titulaba *geografía y cosmografía elemental*. Estos dos nombres diferentes hacían que el primero se ligara más con la historia y el segundo con las matemáticas.

En 1846, nuevamente se descentraliza la educación bajo el argumento de darle libertad a los estados para solucionar los problemas educativos.

En 1853 el gobierno retoma el tema de la educación y promulga un decreto que disponía las materias que se deberían enseñar en la educación primaria, entre las que destacaban: doctrina cristiana, historia sagrada, moral, urbanidad, lectura, escritura, aritmética básica y elementos de gramática castellana. En este decreto ya se estipula la duración de los estudios: máximo de dos años y medio, y mínimo de un año.

Este plan era muy parecido al de las escuelas lancasterianas, con la única diferencia que estas últimas enseñaban también escritura inglesa y elementos de geografía e historia. La geografía era impartida como cultura general y como un referente para enseñar historia o como una materia que no exigía más que la memorización.

En estos planes de estudio se seguía enseñando al alumno a escribir, contar y leer, es decir, no se formaban estudiantes que pensaran ni razonaran críticamente, sino que se les educaba como simples receptores de la enseñanza.

Uno de los aportes más importantes en esta época en el aspecto bibliográfico es la compilación de conceptos geográficos en el material creado por Manuel Orozco y Berra denominado *Diccionario universal de historia y geografía*, en 1853, el cual no sólo era conceptual, sino que también mostraba la complejidad del territorio nacional.

En 1854, un decreto gubernamental reforma la educación mediante el Plan General de Estudios para delimitar los enfoques de la educación primaria, secundaria, preparatoria, superior y superior especial.

La primaria quedó casi igual, pues sólo se le agregó una materia sobre los sistemas de pesos y medidas más usados en el país. Para el siguiente nivel se fijaron seis años de estudio, divididos en dos periodos de tres años cada uno: al primero se le denominaba estudios de latinidad y humanidades, correspondiente a la secundaria, y al segundo estudios elementales de filosofía, adscrito a la preparatoria.

En este último nivel ya se empezaban a enseñar materias más específicas, dado que era el preámbulo para ingresar a los estudios superiores. En particular, en la preparatoria se obligaba a los estudiantes a tomar en el último año un curso de elementos de cosmografía y geografía como antecedente para entrar al área de físico-matemáticas en la Facultad de Filosofía y Letras.

Para ingresar a la carrera técnica de agricultura en la superior especial también se estipulaba un lapso de dos años de preparatoria, donde se exigía al estudiante tomar, en el segundo año, la materia de geografía y dibujo lineal.

Un año más tarde se reformó este decreto para modificar el contenido de la enseñanza en el último año de preparatoria. Así, la geografía permaneció junto a la cosmografía, pero con dos cursos independientes que ya se impartían: geografía de la república mexicana, y el otro llamado tratado del sur. Acorde con este título, se incorporaron temas en la materia como los relacionados con los tratados regulares en la frontera con Estados Unidos y la incorporación del territorio del Istmo de Tehuantepec, sucesos que tuvieron lugar dos años antes.

En el decreto de 1854 emitido por Santa Anna era muy difícil incorporar la geografía en el nivel elemental. No obstante, dado que México había perdido parte de su territorio en manos de Estados Unidos, era imperativo crear una conciencia nacional fomentando entre los niños sentimientos nacionalistas. Sin embargo, como en los hechos aún no se terminaba de construir el Estado nación, sólo se implementan estas materias en sexto de preparatoria, ya que eran más propias y comprensibles para este nivel.

Dos años más tarde, y con la creación del Colegio de Educación Secundaria para Niñas, se añade a los programas de estudio de la secundaria un curso: geografía física y política. Como novedad inicial destaca el cambio de nombre, pues éste ya no se apegaba a la cosmografía, sino más a los fenómenos presentes en la superficie terrestre, y por otro lado, también se asociaba con las ciencias sociales, que estudiaban lo concerniente a la división política y a las formas de gobierno, haciendo hincapié en la república democrática que en ese momento se reivindicaba en el país.

Cabe aclarar que si la geografía logró sobrevivir como materia de enseñanza en la educación elemental en los años posteriores a la Independencia, fue porque encajaba en los modelos pedagógicos y memorísticos con los que se impartía la educación.

El nuevo sistema educativo también contemplaba la impartición de la geografía a los elementos de infantería o caballería del Ejército, ya que éstos sólo tomaban geografía general en su primer año de formación, y el nuevo plan agregó la materia geografía de la nación mexicana, pasando a ser la primera geografía que se enseñó de manera específica en el país.

Con estos avances, la educación empieza a transformarse para pasar de la enseñanza de conocimientos útiles, donde sólo se aprendía a leer, escribir y contar, a convertirse en enseñanza de carácter estratégico de tipo político militar.

En suma, los planes de estudio de la geografía en todos los niveles de enseñanza en la primera mitad del siglo XIX se pueden caracterizar por las siguientes dos tendencias, señaladas por Javier Castañeda:

[La primera tuvo] un perfil propio de la geografía matemática, que tenía sus bases en la geodesia, la astronomía y la cartografía; [y la segunda se orientó] hacia la geografía descriptiva, que buscaba sobre todo la interpretación del paisaje en sus aspectos naturales y sociales (Castañeda Rincón, 2006).

Este espacio para plasmar sus ideas fue posible gracias a que en 1833, siendo Antonio López de Santa Anna presidente de la República, decidió alejarse de la capital y el poder dejando toda la responsabilidad del puesto a Gómez Farías, quien, en su calidad de

vicepresidente, dictó una serie de leyes conocidas como las Reformas del '33 abarcando tres renglones: el militar, el clerical y el educativo, considerando a éste último punto fundamental para el país, tal como señaló en su discurso de toma de posesión:

La enseñanza primaria, que es la principal de todas está desatendida, y se le debe dispensar toda protección, si se quiere que en la República haya buenos padres, buenos hijos, buenos ciudadanos, que conozcan y cumplan sus deberes (Briseño Senosiain, 1991).

Buscaba igualmente suprimir el monopolio educativo de la iglesia, con el objeto de que la enseñanza se liberara ideológica y económicamente del clero; extinguir la Universidad de México, ya que constituía un baluarte del poder español y de la escolástica, además de ser considerada inútil pues desde octubre de 1810 el entonces virrey Venegas había ordenado albergar al primer regimiento de las fuerzas reales en el edificio de la Universidad. Con la idea de evitar choques entre estudiantes y soldados, se suspendió la mayor parte de las clases; la oficina del rector se trasladó a San Ildefonso y se selló la biblioteca. Desde este momento la Universidad quedó sin estudiantes y se extinguió del todo salvo en el nombre (Staples en Zoraida, *et. al*, 1985).¹¹

Asimismo, Gómez Farías pretendía organizar las funciones educativas del Estado al crear una Dirección de Enseñanza que controlara la educación en el Distrito Federal y territorios, despojando de esta manera al Ayuntamiento de su responsabilidad de establecer escuelas públicas y de primeras letras, tal y como había quedado asentado en el artículo 336 de la Constitución de Cádiz,¹² lo cual no era llevado a la práctica. Todas estas reformas estaban encaminadas a establecer bases nuevas para la enseñanza pública en el país, con miras a poner la instrucción al alcance de todas las clases sociales.

De hecho, las reformas del '33 son el primer suceso relevante en el ámbito educativo del México independiente, posterior al establecimiento de la Compañía Lancasteriana, pues desde 1824 hasta esa fecha las facultades del Ayuntamiento del Distrito Federal no se habían reglamentado, ni se habían propuesto soluciones para subsanar la falta de fondos

¹¹ Se menciona también que al establecerse la primera República, la enseñanza superior descansaba en los Seminarios Conciliares –en todos los obispados había uno excepto en Sonora debido su gran pobreza-, la Universidad de Guadalajara, El Colegio de Minería y la Academia de San Carlos. La Universidad seguía otorgando los títulos. Cfr. STAPLES, Ann. "Panorama educativo al comienzo de la vida independiente" en ZORAIDA, et.al. *Ensayos sobre historia de la educación en México*. pp. 127-128

¹² Cfr. *Cien años en la Educación de México*, México, SEP-Dirección General No. 4 en el DF, 1970, p.5

municipales, lo que repercutía en la cuasi nula fundación de escuelas y la falta de presupuesto para mejorar las condiciones de las ya existentes.

Lo anterior nos lleva a considerar que aún cuando se daban numerosas discusiones acerca de quién y cómo debía manejarse la educación, éstas se daban sólo en el ámbito intelectual, pues en la práctica y con todo que en algunas ocasiones el Congreso Nacional pedía información sobre el estado de las escuelas primarias de la ciudad para elaborar un plan de educación, estos intentos de organizar la enseñanza en 1823, 1826, 1828 y 1830, no cristalizaron en leyes (Tanck, 1984).

A pesar de los grandes frutos que hubieran podido dar, las reformas de Gómez Farías fueron derogadas en abril de 1834, cuando al regresar Santa Anna a la capital, encontró gran descontento del clero y los grupos conservadores debido a que mermaban su influencia en varios ámbitos, no sólo el educativo. Esta arbitraria acción de Santa Anna anuló toda posibilidad de mejorar la instrucción pública, al devolver a los Ayuntamientos la responsabilidad total sobre este ramo. De ahí que, durante los 21 años de gobierno del General Presidente -1833-1855-, la educación llegó a tener intentos de reforma que finalmente no cristalizaron en grandes cambios. No obstante, es indispensable resaltar que en 1842 se dio un primer intento por uniformar la educación primaria, declarándola obligatoria para niños de entre 7 y 15 años de edad, cuando por decreto presidencial la Compañía Lancasteriana se convirtió en Dirección General de Instrucción Primaria para toda la República, debido a que administraba la mayor parte de las pocas escuelas que había.

La promesa de que el gobierno, a través de los Ayuntamientos, se ocuparía de la educación, quedó, como siempre, en el papel. Hacia 1854, de las 122 escuelas primarias que existían en la capital, sólo cuatro estaban a su cargo, el resto eran sostenidas por instituciones privadas como la ya citada Compañía Lancasteriana, la Sociedad de Beneficencia para la Educación y el Amparo de la Niñez Desvalida, entre otras (Galván, 1985).

Justamente el 19 de diciembre de ese 1854 se da a conocer el Plan General de Estudios, mismo que señalaba que la instrucción pública comprendía la primaria, la secundaria o preparatoria, la superior de facultades y los estudios especiales. Las asignaturas que se

marcaban para la instrucción primaria eran Doctrina Cristiana, Urbanidad, Lectura, Caligrafía, las cuatro primeras reglas de la Aritmética, conocimientos generales de Sistema de Pesos y Medidas usados en la nación y Gramática Castellana; para la secundaria, Religión, Gramática Castellana, Gramática Latina, Literatura, Cronología, Geografía, Historia, Psicología, Lógica, Metafísica y Filosofía Moral, Matemáticas, Física Experimental, Química, Lenguas Vivas y Dibujo; dividida en dos periodos, el primero de latinidad y humanidades y el segundo de estudios elementales de Filosofía, cada uno con una duración de tres años. Los estudios superiores se dividían en cuatro carreras profesionales: Filosofía, Medicina, Jurisprudencia y Teología (Lafragua y Orozco y Berra, 1987).

Mientras esto sucedía en el campo educativo, en el político continuaban librándose batallas entre centralistas y federalistas, donde éstos últimos hacían esfuerzos por aportar elementos de análisis y acciones que permitieran la conformación del país de acuerdo al programa propuesto al termino de la independendencia; pues durante su estancia en el gobierno, Antonio López de Santa Anna lo había cambiado, convirtiéndolo en una república centralista gracias a la promulgación de *Las Siete Leyes* -15 de diciembre de 1835-, y de las *Bases Orgánicas* -junio, 1843-, las cuales modificaban notablemente las líneas de estructuración política y social del país.

2.1.5 La Constitución de 1857 y los cambios en educación

Una vez que comienzan a gestarse los movimientos -como el de Ayutla, que termina con el gobierno de Santa Anna, y el de Reforma- que propiciarían el triunfo político de los liberales, surgen numerosos ejemplos sobre el país que se pretendía lograr. Francisco Zarco, en su "Manifiesto del Congreso Constituyente"¹³ de 1857, es claro al señalar que...

El Congreso estimó como base de toda prosperidad, de todo engrandecimiento, la unidad nacional, y por tanto, se ha empeñado en que las instituciones sean un vínculo de fraternidad, un medio seguro de llegar a establecer armonías, y ha procurado alejar todo cuanto producir pudiera, choques y resistencias, colisiones y conflictos.

¹³ El Manifiesto es escrito después de la aparición de la Constitución.

[...] El Congreso puede jactarse de haberse elevado a la altura de su grandiosa y sublime misión; no ha atendido a éstos ni a aquellos epítetos políticos; no se ha dejado arrastrar por el impetuoso torbellino de las pasiones; ha visto sólo mexicanos, hermanos, en los hijos todos de la República. No ha hecho una Constitución para un partido, sino una Constitución para todo un pueblo. No ha intentado fallar de parte de quien están los errores, los desaciertos de lo pasado; ha querido evitar que se repitan en el porvenir; de par en par ha abierto las puertas de la legalidad a todos los hombres que lealmente quieran servir a su Patria. Nada de exclusivismo, nada de proscriciones, nada de odios: paz, unión, libertad para todos; he aquí el espíritu de la nueva Constitución (Zarco en Tavera Alfaro, 1994).

Dice Zarco que “el Congreso estimó como base de toda prosperidad, de todo engrandecimiento, la unidad nacional...” La tan anhelada unidad nacional vuelve a aparecer en estas líneas; nuevamente se tenía la idea de lo que México necesitaba para prosperar, pero ¿cómo podía haber unidad si el país estaba separado por ideologías contrarias?¹⁴ ¿Cómo unir si, posteriormente a la promulgación de la Constitución en todo el territorio se desataron luchas que conformarían la llamada Guerra de Reforma o de los Tres Años?

Esta guerra se perfilaba ya desde la aparición de la Ley Juárez –que abolía los fueros eclesiástico y militar-, expedida en 1855 por Juan Álvarez como presidente de la República, pues tanto el clero como la milicia no estaban dispuestos a perder sus privilegios, mismos que se vieron aún más disminuidos con la Ley Lerdo de junio de 1856, expedida durante el gobierno de Ignacio Comonfort, que desamortizaba los bienes eclesiásticos.

El grupo liberal tenía la certeza de que el medio que posibilitaría la cohesión nacional era el establecimiento de instituciones que rigieran su desarrollo. Las bases para conseguirla quedaron asentadas en la Constitución, cuya vigencia fue desconocida por el grupo conservador que, mediante un Golpe de Estado en enero de 1858, toma ilegalmente el poder y obliga a Benito Juárez (1806-1872) a investirse como Presidente Constitucional, en su calidad de Presidente de la Suprema Corte de Justicia y, ante la ausencia de

¹⁴ El artículo 3º, relativo a la educación en la Constitución del '57 señalaba: “La enseñanza es libre. La ley determinará que profesiones necesitan título para su ejercicio y con que requisitos debe cumplir”. De hecho, durante las sesiones del Congreso Constituyente se desató una gran polémica entre los diputados liberales pues unos estaban a favor y otros en contra de la libertad de enseñanza. Los diputados Soto, Olvera, Mata Aranda, I. Ramírez, Gamboa, Prieto y Arriaga opinaban que la libertad de enseñanza era acorde con el pensamiento liberal, pues era un derecho humano y que por su medio se desarrollaría moral e intelectualmente el hombre. Los diputados Balcárcel, García Granados y Mariano Ramírez consideraban que dicha libertad daría lugar a que el clero volviera a apoderarse de la instrucción pública. Cfr. GALVÁN, Luz Elena. *Op.Cit.* p. 24

Comonfort que había salido del país, defender la legalidad de su gobierno durante los tres años de lucha interna en que establece su gobierno en Veracruz, donde dicta las Leyes de Reforma.

Finalmente la causa triunfó y se establecieron las bases del Estado mexicano moderno al separar a la Iglesia del Estado. En enero de 1861 Juárez pudo regresar a la capital. En su gobierno no le fue posible tomar las medidas necesarias para mejorar el estado de la educación, a pesar de que en la justificación del código reformista había señalado la urgencia de atender este renglón, pues ya en su Justificación de las Leyes de Reforma, 1859, señalaba:

En materia de instrucción pública, el Gobierno procurará, con el mayor empeño, que se aumenten los establecimientos de enseñanza primaria gratuita, y que todos ellos sean dirigidos por personas que reúnan la instrucción y moralidad que se requieren para desempeñar con acierto el cargo de preceptores de la juventud, porque tiene el convencimiento de que la instrucción es la primera base de la prosperidad de un pueblo, a la vez que el medio más seguro de hacer imposibles los abusos del poder (Tamayo, 1993).

Juárez, desde su desempeño como gobernador de Oaxaca había demostrado un genuino interés en las cuestiones educativas, promoviendo el establecimiento de un instituto de educación femenina, y señalando –en el informe del 2 de julio de 1848- que el pueblo no necesitaba más escuelas, sino el mejoramiento de sus condiciones de vida, pues solo al salir de la miseria en que vivía desde hacía siglos, podía aspirar a ser ilustrado (Talavera, 1973). Estaba convencido pues, de la poderosa influencia que la educación ejerce sobre la moralidad y las ideas sociales.

2.1.6 La llegada al poder de Benito Juárez y su papel en la educación

En 1856 había transcurrido un año de haber sido expedida la Ley Juárez que suprimía los fueros del clero y del Ejército y declaraba a todos los ciudadanos iguales ante la ley. A la vez, entraba en vigor la Ley Lerdo (promulgada por Lerdo de Tejada), que obligaba a las corporaciones civiles y eclesiásticas a vender casas y terrenos que no estuvieran ocupando para que esos bienes produjeran mayores riquezas al país. Ambas normas configuraron el preámbulo de las Leyes de Reforma (1859-1860), cuya misión central consistía en separar a la Iglesia del Estado y cuyos alcances tuvieron una profunda resonancia en la política educativa del gobierno.

Entre las más importantes de las Leyes de Reforma, aparte de la que promulgaba la ocupación de los bienes del clero, destacan la que declaró el matrimonio como un contrato civil; la del registro civil, cuyo control pasó a manos de empleados de gobierno; la de secularización de los cementerios; la que suprimió casi todas las festividades religiosas, y la que estableció la libertad de cultos. Un fuerte golpe, en suma, al control de la Iglesia sobre una amplia gama de prácticas sociales de la vida civil.

Bajo el espíritu de esta nueva normatividad, en el campo de la educación el grupo de los liberales se inclinaba por una educación libre, sin intervención de ningún sector político o social, ya que a su juicio esto coartaba el carácter liberal e impedía formar ciudadanos respetuosos y conscientes de un sistema de este tipo, único capaz de garantizar el progreso del país. Los conservadores, por su parte, veían un alto riesgo en la educación libre, ya que no representaba una garantía para resguardar el régimen de libertades indispensable para el desarrollo nacional.

Al fragor de estos cambios se promulgó la Constitución de 1857, que establecía las bases para un Estado nacional con carácter liberal y federal, y que elevaba a rango constitucional la libertad de enseñanza. Esta Constitución nuevamente movilizó a los sectores conservadores y liberales en una pugna que tomó forma en la guerra de Reforma que culmina en 1860, cuyo resultado más relevante, como ya se dijo, fue apartar en los hechos a la Iglesia de todo aquello que manejaba ideológicamente, primordialmente a la educación.

En 1861, bajo la ley de Instrucción Pública, se creó la secundaria para niñas y la escuela de estudios preparatorios. La primera sólo era una extensión y profundización de la primaria elemental, donde la geografía mantuvo su mismo carácter.

Los estudios preparatorios que surgieron en este año en calidad de estudios secundarios tenían un doble objetivo: la preparación propedéutica para ingresar a nivel superior y la educación general terminal. Estos estudios eran necesarios si se quería ingresar a alguna de las 17 carreras establecidas por ley.

Gabino Barreda diseñó el proyecto de creación de la escuela preparatoria bajo los principios positivistas, los cuales propugnaban la observación y la experimentación como

base del conocimiento científico. Esta visión se tradujo en la secuencia de materias en orden progresivo que Barreda implementó en este nivel.

Siguiendo entonces el patrón positivista y científico, la enseñanza iniciaba con el estudio de las matemáticas, ya que éstas proporcionaban herramientas de deducción; continuaba con la cosmografía, respondiendo a la etapa de observación y análisis de las leyes naturales; después continuaba con la física y la química, que llevaban a la experimentación y observación; seguía con la botánica y la zoología, que no sólo respondían a la observación y experimentación, sino también a la clasificación y comparación, y finalmente concluía con materias como lógica, gramática, idiomas, taquigrafía, raíces griegas y latinas, historia, geografía, historia natural, ideología, moral y literatura.

Asimismo, se emite un decreto sobre el Arreglo de la Instrucción Pública del Distrito Federal y Territorios, lo que constituye la primera ley en materia educativa bajo la nueva forma del Estado constitucional, donde se organiza la enseñanza en elemental y secundaria.

Por una parte, la primaria se divide en elemental y elemental perfecta. Aquí la geografía sufre un atraso comparado con los planes que se habían venido gestando, ya que sólo se contemplaba un curso en la elemental perfecta. Mientras que, por otra parte, la secundaria incluye los estudios preparatorios y los estudios profesionales; en los primeros se incorporó un curso denominado Elementos de geografía.

La intervención francesa, que duró de 1862 a 1867, impidió que el decreto se llevara a cabo. El triunfo de México contra la invasión francesa y la guerra de reforma son consideradas las bases que permitieron formar en definitiva un verdadero Estado nacional consolidado.

Ambas circunstancias, sin embargo, imprimieron un giro político a la posición de los liberales, la facción dominante en este momento histórico. Si desde los primeros años de la Independencia los liberales habían luchado por el derecho a una educación universal sin intervención de la Iglesia como único medio para alcanzar el progreso, ahora los

nuevos liberales ya en el poder reorientaban dichos principios procurando un orden social permanente que sustituyera el concepto de nación/libertad por el de nación/Estado.

Los valores de orden y progreso propugnados por la filosofía positivista de Augusto Comte, con Gabino Barreda como uno de sus principales promotores, se ajustaba muy bien a la nueva ideología. Al aplicarla a la realidad del país, el filósofo mexicano pensaba lo siguiente:

El desorden social y político tiene sus raíces en el desorden de la conciencia, por lo que es posible evitar la anarquía social mediante una uniformación de la conciencia a través de la educación (Gómez Rey, 2003).

Como puede apreciarse, desde esta perspectiva se deposita en la educación la tarea de lograr el orden y la conciencia nacional. La ideología positivista ve claramente el objetivo de formar una educación nacional y ésta pasa a convertirse en un proyecto de Estado.

En estos inicios de la segunda mitad del siglo XIX se sigue debatiendo acerca de la educación básica, pero la que obtiene una gran atención y subsecuente avance es la educación preparatoria, que llega a la época del porfirismo con un gran prestigio. Más allá del sello importado del positivismo de Comte y retomado por Barreda, ésta adquiere un matiz particular tanto en sus métodos de enseñanza como en su estructura y formación.

Con la llegada a la Presidencia de Benito Juárez en 1867 se gesta un mayor control del Estado principalmente en la educación. En este periodo existía un gran rezago no sólo en el aprendizaje geográfico, sino en toda la enseñanza.

En ese año la educación adquiere un nuevo rumbo con la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, y dos años más tarde con el decreto Bases para la Reforma de la Instrucción Pública, en los que se instituía:

[...] la libertad de la enseñanza y propagación de ella, la gratuidad de la instrucción primaria para los pobres, la obligatoriedad de la educación elemental, la responsabilidad de los municipios de impartirla y la popularización y vulgarización de las ciencias exactas y de las ciencias naturales (Gómez Rey, 2003).

En cuanto a la distribución del aparato educativo, se dividió en dos niveles: el primero correspondía a la instrucción primaria para niños, niñas y adultos, y el segundo se asignaba a la secundaria, que aglutinaba la secundaria para niñas, la preparatoria y la profesional. A pesar de que esta ley fue creada para el Distrito Federal y algunos otros territorios federales, varios estados la adoptaron para el diseño de las legislaturas educativas de sus territorios.

El plan de estudios de primaria marcaba diferencias de género. Para los niños se destinaron materias como lectura, escritura, gramática castellana, estilo epistolar, aritmética, sistema métrico decimal, elementos de física, elementos de artes fundados en la química, dibujo lineal, moral, urbanidad, nociones de derecho y rudimentos de historia y geografía, especialmente de México. Para las niñas se excluyeron algunas de las materias anteriores y se agregaron otras, principalmente las que tuvieran que ver con actividades consideradas femeninas. La geografía se les enseñaba bajo el mismo nombre con el que se impartía a los niños.

En este programa destaca la novedad de la enseñanza de la física y la química para los varones, al igual que historia y geografía, tendencia que se venía dando desde hace muchos años en Europa, donde se impartían paralelamente geografía e historia para entender mejor el devenir histórico.

En este periodo la geografía juega un papel relevante en la formación de la conciencia nacional, ya que se enseñaba con fines ideológicos y ahora, junto con la historia, pasaba a desempeñar una función muy importante en el reconocimiento y amor a los héroes nacionales, a los símbolos patrios y a las riquezas naturales. Así, a través de la enseñanza de la geografía se legitima el poder del Estado en el territorio nacional bajo los idearios de unidad e integridad.

Así pues, en el reglamento de la Ley de Instrucción Pública de 1868 la geografía se integra como materia obligatoria en el tercer año para las cuatro áreas de estudio vigentes, excepto para la de ingeniería, arquitectura y metalúrgicos, donde se integra como materia independiente en el segundo año.

El primer plan de estudios emitido en ese año es modificado con base en la consideración de que incluía algunas materias innecesarias para ciertas áreas, y en la poca importancia que le concedía a las disciplinas humanísticas.

La enseñanza de la geografía, por su parte, se concibe separada de la cosmografía, aunque en los hechos era necesario estudiar primero esta última para contar con las bases de conocimiento requeridas para comprender ambas materias.

Un año más tarde, en 1869, se modifican los programas de estudio de preparatoria. La geografía se seguiría impartiendo en las cuatro áreas, pero ahora en el cuarto año y acompañada de la materia de historia, ya que se veía esta conjunción muy lógica y de gran apoyo para la comprensión histórica. La geografía continuaba con su carácter obligatorio en este nivel.

En 1870 no había una conceptualización definida de la geografía. Gabino Barreda la contemplaba desde su visión positivista como una ciencia científica, pero no tenía claro su objeto de estudio, ya que la ubicaba dentro de la cosmografía y la historia. Esta falta de conceptualización creaba confusión en las escuelas de nivel superior, cuyos programas nombraban la materia indistintamente como geografía de las plantas del país, geografía zoológica y geografía botánica, lo cual reflejaba un campo de estudio impreciso.

Desde 1869 una reforma en los programas de estudio había instituido su enseñanza en forma separada de la historia bajo el nombre de “rudimentos de geografía”, especialmente de México. No obstante, la historia la seguiría tomando como base para una mejor comprensión de la materia. En particular, la secundaria para mujeres tenía un curso en el tercer año denominado cosmografía y geografía física y política, especialmente de México. Mediante la reforma se le modifica el nombre suprimiendo la parte específica de México; es decir, ahora se enseñaba de manera general.

Para inicios de la siguiente década surge la idea de aprovechar la capacidad física e intelectual de los niños en la impartición de la materia de geografía; igualmente, se empieza a enseñar partiendo de lo concreto a lo abstracto y de lo fácil a lo difícil con el método didáctico de la enseñanza objetiva e intuitiva, que parte de aprender a partir de la observación.

Este método no fue bien entendido y su aplicación se pospuso hasta después de una década, y mientras tanto se continuó enseñando de manera memorística como era habitual.

En relación con el método de instrucción de la geografía, en 1874 aparece el precursor Antonio García Cubas, quien en su libro *Atlas metódico para la enseñanza de la geografía de la República Mexicana* recomienda impartir la materia en el nivel básico de una manera progresiva. Esta propuesta se basa en la localización de información cartográfica y la descripción de información monográfica, partiendo de lo más sencillo a lo más complejo, aprendizaje que se refirmaba a través de cuestionarios sobre los contenidos de las lecciones.

Este método sin embargo demostró que no era funcional, ya que los alumnos no tenían conocimientos de cartografía y paralelamente también era un método muy antiguo en el que se sólo se memorizaban listas de nombres de países y lugares.

Un año después, José Díaz Covarrubias, ministro de instrucción en esa época, critica el modelo de enseñanza existente y propone “el sistema objetivo” o de “lecciones sobre las cosas”, que consistía en estimular el sentido de la observación y la investigación mediante la verdad y la realidad observada por los niños.

También se establecía una delimitación en la cartografía, ya que se sugería impartirla sólo a nivel superior porque los niños de nivel básico no tenían conocimientos en matemáticas demandados para un buen entendimiento de la materia. Esto llevó a que la enseñanza de la geografía descriptiva fuera exclusiva de la enseñanza básica y la cartográfica se destinara a los jóvenes de nivel superior.

Desde la perspectiva del positivismo, la instrucción de la geografía partía de lo que podían ver y percibir los niños, como un salón de clases con todas sus medidas y componentes (puertas y ventanas) hasta llegar al mapa de la República Mexicana, pasando por los de su colonia, comunidad y estado. Aparte, el alumno aprendía a reconocer los símbolos del lenguaje geográfico, entre los que destacaban los ríos, montañas, divisiones políticas del país, etcétera.

En 1878 se reorganiza la educación primaria y secundaria para niñas, que ahora a partir de entonces se estudia en tres secciones con duración de dos años cada una. En la tercera sección se inserta un curso de geografía que llevaba el nombre de Definiciones elementales de geografía matemática y física, topografía de México y sus alrededores. Éste tenía el siguiente contenido:

1er. año. Definiciones de geografía elemental y de geografía matemática, topografía general de la tierra, cuadro de los mares, islas, montañas, ríos y países de América.

2o. año. Geografía física y política de las cinco partes de la tierra (Gómez Rey, 2003).

Para el programa de educación secundaria para mujeres, la geografía pasa a ser un apoyo de la historia y se enseña de manera descriptiva.

En el siguiente año se emite el reglamento para las escuelas primarias para niños, donde se reorganizan los niveles de igual manera para hombres que para mujeres. Éstos comprenden tres años para cada sección, con la incorporación de la cosmografía en el último año de estudios.

En 1888 se decreta la Ley sobre enseñanza primaria en el Distrito y territorios, que establece cambios en la primaria en cuanto a contenidos y organización. Ahora comprende seis años, dividida en cuatro, en los que se denomina primaria elemental, y los dos restantes se llaman primaria superior. En ambos niveles se impartían las mismas materias, sólo que en el segundo nivel se enseñaban de manera más amplia.

Con esta ley la geografía sufre un retroceso, ya que se reduce a un curso de México con la denominación de Nociones elementales de geografía e historia nacionales.

Cabe recordar que durante la Intervención Francesa -1862-1867-, motivada por la suspensión del pago de la deuda externa que el gobierno de Juárez se vio obligado a declarar, el gobierno legítimo sale de nuevo de la capital del país en tanto se establece el Imperio de Maximiliano. Durante ese periodo se dieron una serie de reformas educativas

que más que contraponerse a los ideales reformistas promovidos por Juárez, los reafirmaban, pues siendo el emperador un intelectual con ideas liberales, veía en la educación un medio para mejorar las condiciones económicas y sociales del país. Así, aparece la Ley de Educación de diciembre de 1865, en la que se reestructuraba la enseñanza básica estableciendo un sistema de cuotas en el nivel primario y modificando la enseñanza secundaria a imitación de los liceos franceses, aumentándola a un periodo de siete u ocho años con asignaturas como Lengua Castellana, Latín y Griego, Historia General, Geografía Física, Matemáticas, Historia Natural, Filosofía, Moral, Francés, Inglés, Literatura General, Dibujo, Caligrafía, Taquigrafía y Tecnología (Gómez Rey, 2003). Sin embargo, dicha Ley no sería puesta en práctica ni hubo oportunidad de ratificar sus bondades; la detención y fusilamiento de Maximiliano pusieron punto final al establecimiento del imperio francés en México.

Con la República Restaurada¹⁵ fue posible concebir la organización del país de un nuevo modo, puesto que se había demostrado ya que éste no toleraría más intentos de colonización extranjera; la iglesia había perdido su hegemonía gracias no sólo a las Leyes de Reforma, sino a las disposiciones del mismo Imperio, que resultó tener una ideología de corte liberal, por lo que se iniciaba una nueva etapa en la que se consiguió hacer laicas a las instituciones mexicanas, lo que repercutió en todos los ámbitos del país y, evidentemente, en el educativo.

2.1.7 El Positivismo y la Escuela Nacional Preparatoria

El 16 de septiembre de 1867, Gabino Barreda¹⁶ pronuncia su *Oración Cívica*, obra sembrada de orgullo patrio y de ideas positivistas en la que realiza un recorrido por los sucesos más relevantes de la historia de México, desde su levantamiento en armas en 1810, hasta el derrocamiento del Imperio, destacando siempre cómo México había logrado superar todas las adversidades sin ayuda de otras naciones y concluye que es tiempo ya de una nueva era para el país...

¹⁵ Con el nombre de República Restaurada se conoce al periodo posterior a la caída del segundo Imperio; como indica, significa el restablecimiento del régimen republicano federal por los liberales.

¹⁶ Médico mexicano nacido en Puebla en 1818 y que marchó a París en 1848, siendo esta estancia decisiva para el resto de su vida al convertirse en discípulo de Augusto Comte, cuya filosofía positivista defendería hasta su muerte, acaecida en la Ciudad de México en 1881.

Conciudadanos: que en lo adelante sea nuestra divisa LIBERTAD, ORDEN y PROGRESO; la libertad como medio, el orden como base y el progreso como fin; triple lema simbolizado en el triple colorido de nuestro hermoso pabellón nacional, de ese pabellón que en 1821 fue en manos de Guerrero e Iturbide el emblema santo de nuestra independencia; y que, empuñado por Zaragoza el 5 de mayo de 1862, aseguró el porvenir de América y del mundo, salvando las instituciones republicanas (Fuentes Mares, 1992).

Al sustentar de manera tan clara lo que el país necesitaba, y poner de manifiesto su orgullo por él, Barreda se hace acreedor a que Juárez le confíe la labor de organizar la educación media superior. Así, se dio a la tarea de fundar la Escuela Nacional Preparatoria, que el 3 de febrero de 1868 abrió sus puertas en el antiguo Colegio de San Ildefonso. Inició sus cursos con un plan pedagógico que contemplaba como bases necesarias el estudio de las Matemáticas, Cosmografía, Mecánica, Físico-Química, Biología, Historia, Geografía, Idiomas y Lógica (Quirarte, 1970), disciplinas encaminadas todas a promover la emancipación mental de los educandos frente a las formas pasadas de pensamiento, como la religiosa.

¿Cuáles fueron, pues, esas influencias insensibles cuya acción acumulada por el transcurso del tiempo, pudo en un momento oportuno luchar primero, y más tarde salir vencedora de resistencias que parecían incontrastables?

Todas ellas pueden reducirse a una sola –pero formidable y decisiva-: *la emancipación mental*, caracterizada por la gradual decadencia de las doctrinas antiguas, y su progresiva sustitución por las modernas; decadencia y sustitución que, marchando sin cesar y de continuo, acaban por producir una completa transformación antes que hayan podido siquiera notarse sus avances.

Emancipación científica, emancipación religiosa, emancipación política: he aquí el triple venero de ese poderoso torrente que ha ido creciendo de día en día, y aumentando su fuerza a medida que iba tropezando con las fuerzas que se le oponían; resistencias que alguna vez lograron atajarlo por cierto tiempo, pero que siempre acabaron por ser arrolladas por todas partes, sin lograr otra cosa que prolongar el malestar y aumentar los estragos inherentes a una destrucción tan indispensable como inevitable.

[...] La triple evolución científica, política y religiosa que debía dar por resultado la terrible crisis por que atravesamos, puede decirse, no ya que era inminente, sino que estaba efectuada en aquella época y el clero católico que, nacido él mismo de la discusión, se había propuesto después sofocarla, había visto a sus expensas lo irrealizable de sus pretensiones, pues por una dichosa fatalidad, el irresistible atractivo de lo cierto y de lo útil, de lo bueno y de lo bello, sedujo a su pesar a los mismos a quienes su propio interés aconsejaba desecharlo y, semejantes al Cerbero de la fábula, se dejaron adormecer por el encanto de las nuevas ideas y dejaron penetrar en el recinto al enemigo que debieran ahuyentar (Fuentes Mares, 1992).

La función de Barreda no fue sólo la fundación de una nueva escuela, sino la de introducir en México la ideología positivista, misma que él adaptó a la circunstancia mexicana al sostener una idea diferente a la del liberalismo, es decir, en el último tercio del siglo XIX, México ya no necesitaba seguir luchando por la libertad, sino que ahora requería luchar por el orden para poder constituirse como nación y lograr su progreso material.

De esta manera, el positivismo fue acatado como filosofía e ideología del Estado y como método educativo que clamaba el respeto a la ciencia, a lo comprobable, en contraposición a las doctrinas religiosas, permeando los ámbitos social, económico y político del país.

Una vez que el gobierno de Juárez sentó las bases para establecer por fin la República, se sucedieron en el país algunos enfrentamientos debido a sus continuas reelecciones, de 1858 a 1872, año en que muere el 18 de julio.

Lerdo de Tejada lo sucedió en el poder, en su calidad de Presidente de la Suprema Corte de Justicia y Vicepresidente. Al concluir el periodo presidencial en el que había sustituido a Juárez, comenzó a prepararse su reelección, no obstante, debió enfrentarse al más severo detractor de las contiuas reelecciones Juaristas: Porfirio Díaz. En 1876 proclamó el Plan de Tuxtepec en el que desconocía a Lerdo de Tejada como presidente de la República, y manifestaba adhesión a la Constitución y las Leyes de Reforma, erigiéndose como jefe del movimiento. Dado el triunfo que sobre las fuerzas leales a Lerdo de Tejada obtuvo Díaz en la batalla de Tecuac, este segundo levantamiento tuvo éxito, por lo que el 5 de mayo de 1877, y después de varios intentos, Díaz pudo acceder a la silla presidencial.

2.1.8 La educación en el Porfiriato. Baranda y los Congresos Pedagógicos

A pesar de tener algunos elementos en su contra, Díaz consiguió hacer valer su posición como presidente de la República, organizándola de acuerdo a su plan político que, aunque no muy claro, tenía la consigna de propiciar “poca política y mucha

administración". Palabras clave en las que se sustentó toda la actividad de Díaz durante su larga estancia en la presidencia.

Con su gobierno, comenzó una era de paz bien acogida por el maltrecho país, que en los últimos 60 años se había constituido como tal al independizarse de España, que había sufrido grandes conflictos internos por la lucha de los bandos centralista y federalista; había tenido que resistir dos invasiones extranjeras; la imposición de un imperio respaldado por Francia y los grupos conservadores mexicanos; una guerra de Reforma; y ahora sólo pedía tranquilidad.

Respecto al modelo educativo positivista, éste dio respuesta a esta demanda de la sociedad al sostener como premisa la consecución del progreso por medio del orden, por lo que aún cuando había comenzado a implementarse en los gobiernos de Juárez y Lerdo exclusivamente en éste renglón, fue retomado por el gobierno de Díaz quien lo vigorizó ampliándolo a los renglones político y económico. De hecho, en un principio los liberales como Juárez y posteriormente Lerdo y sus gabinetes, vieron en el positivismo el arma perfecta para acabar de una vez por todas con el poder de la religión (Uría-Santos,), pues la doctrina de Comte proponía que sólo lo comprobable era cierto.

Porfirio Díaz, por su parte, mantuvo el orden social con la ayuda del ejército, restringiendo lo más posible las libertades de los Estados, logrando un sistema de apariencia federalista, pero con un fuerte poder centralizado.

En este México pacificado y positivista transcurre el año de 1882, año significativo para los destinos educativos del país, pues el General Manuel González, presidente de la República durante el periodo 1880-1884 -único en que se interrumpió la presencia de Díaz en la silla presidencial, aunque no su influencia-, nombró a Joaquín Baranda ministro de Justicia e Instrucción Pública, provocando con ello que la educación primaria en México entrara en una época de auge dado que el nuevo ministro concedía gran importancia a este nivel pues lo consideraba como medio para asegurar la existencia de las instituciones democráticas, desarrollar los sentimientos patrióticos y realizar el progreso moral y material de la patria; por lo que le daba un fuerte impulso a la instrucción elemental (Bazant, 1993).

Así, el 10 de diciembre de 1889, se inauguró el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, convocado por Baranda con el objetivo de unificar todos los esfuerzos en materia educativa así como generar un programa de enseñanza adoptado por toda la República, con el fin de “hacer de la instrucción el factor originario de la unidad nacional que los constituyentes del 57 estimaban como base de toda prosperidad y de todo engrandecimiento” (Baranda citado por Bazant, 1993).

De orientación positivista pero con mucha claridad sobre lo que el país necesitaba en sus escuelas, Joaquín Baranda aprovechó su estancia al frente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública -de 1881 a 1901-, para plasmar en leyes y acuerdos las bases que permitirían que México tuviera una mejor educación, por lo menos elemental. Los Congresos Pedagógicos, que se llevaron a cabo de diciembre de 1889 a marzo de 1890 el primero, y de diciembre de 1890 a febrero de 1891, el segundo, sirvieron de coyuntura para ello, por lo que en las leyes educativas del porfiriato se incorporaron y asimilaron los conceptos de uniformidad, laicismo, obligatoriedad y gratuidad.¹⁷ Para Baranda, la unificación nacional se lograría a través de la unificación de planes de estudio, sin contemplar otros factores.

¹⁷ El laicismo en la enseñanza se ordena en la ley del 2 de Diciembre de 1867, la obligatoriedad se introduce en 1842 pero reviste forma de ley en 1888, la gratuidad aparece desde 1823, ratificada en 1867. La uniformidad (en los planes de estudio) aparece en 1823 y se reitera con la ley de 1891. Cfr. BAZANT, M. *Op. Cit.* pp.16-18

2.2 El Sistema Educativo Mexicano del Siglo XX

La llegada del nuevo siglo trajo consigo la pérdida de uno de los más notables Ministros de Instrucción Pública, así, en 1901 Baranda renuncia a su cargo, por lo que los directores de instrucción primaria, normal, profesional y especial, así como otros funcionarios designados por el ejecutivo, conforman el Consejo Nacional de Educación Superior, creado en octubre de 1901 con el fin de sustituir a la Junta Directiva de Instrucción Pública. Dicho Consejo tenía como metas la coordinación de los establecimientos educativos y el señalamiento de las pautas más adecuadas para la labor educativa nacional. Su política estaba sustentada por los principios de vigilancia oficial constante sobre el desarrollo de la instrucción pública (Robles, 1996).

A la par de esto, Díaz nombra a Justino Fernández como Secretario del ramo, y éste a Justo Sierra como Subsecretario.

2.2.1 Sierra y la educación nacional.

La llegada de Justo Sierra (1848-1912) -abogado de espíritu crítico, cuya preocupación fundamental era la educación nacional, por lo que impartía las cátedras de Historia Universal e Historia Nacional, considerando que ésta última era indispensable para “crear patria” en el alma de los educandos- al ministerio de Instrucción Pública significó la reestructuración de la primaria superior aumentándola a cuatro años -anteriormente la primaria elemental constaba de cuatro años y la superior de dos sólo para aquellos que quisieran ingresar a la preparatoria-, con el fin de introducir en los dos últimos una enseñanza especial para iniciar a los educandos en oficios útiles para la vida social.

Este tipo de medidas respondieron a los objetivos pedagógicos del porfiriato que postulaban educar al niño para una vida de trabajo cuya finalidad eran la paz y el progreso nacionales (Bazant, 1993).

Justo Sierra, como educador, promovió una postura crítica ante el conocimiento, ante los métodos tradicionales de instrucción -término que por cierto declaró agotado ya que no respondía a la idea integral que tenía del fenómeno educativo, señalando que en adelante debería hablarse de educación y no de instrucción-, infundiendo en sus alumnos el amor a

la patria. Su espíritu crítico fue el primero en minar las bases de la estructura positivista en aquellos que fueron sus alumnos, como Antonio Caso y José Vasconcelos.

El nuevo siglo trae consigo vientos de renovación y cambio, señalando lo caduco del régimen, que se aferra y existe a fuerza de coerción política y social. En el gobierno Porfirista vendrían los adelantos educativos mediante los congresos nacionales de educación y la presencia de importantes pedagogos que sentaron las bases de la educación moderna de México: Enrique Laubscher, Carlos A. Carrillo, Enrique C. Rebsamen, Don Justo Sierra y otros. Estos educadores determinarían el rumbo de la educación nacional de fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Se introducen las nuevas corrientes pedagógicas europeas con la llegada de Rébsamen y la influencia de Pestalozzi y Froebel (Meneses Morales, 1988).

Aún cuando hacia principios de siglo la ciudad de México se podía contar entre las más bellas y avanzadas del continente, con sus grandes avenidas, sus iglesias, hospitales, suntuosos hoteles así como afrancesadas mansiones, drenaje y alumbrado público, lo cierto es que de esta realidad sólo participaba un porcentaje sumamente pequeño de la sociedad mexicana. Este grupo estaba constituido por aristócratas, gente acaudalada generalmente propietaria de tierras, antiguos generales o servidores fieles del general Díaz que gozaban de su favor, y capitalistas extranjeros a los que el régimen abría los brazos gustoso.

Para quienes no pertenecían a estos grupos estaba el otro lado de la realidad mexicana.

Efectivamente, el país había logrado grandes avances en el sector minero, industrial, textil y en el de ferrocarriles; lo cual se debía, principalmente, a la existencia de capitales extranjeros, pero a costa del trabajo de obreros, jornaleros, campesinos, hombres sin apellido ilustre ni posesiones, que eran sometidos a largas y arduas jornadas de trabajo compensadas con un salario mísero, incapaz de solventar sus necesidades básicas ni las de sus familias.

La conciencia de que algo no estaba funcionando como debía fue arraigándose en algunos mexicanos. Las inconformidades con la situación económica, política y social del país se manifestaron en diversos sectores: en el industrial, con movimientos obreros

como las huelgas de Cananea y Río Blanco -1906 y 1907 respectivamente-; en el agrario, con ideólogos como Ricardo Flores Magón, que en 1906 publica el Programa del Partido Liberal Mexicano y el Manifiesto a la Nación –en el que señala de la necesidad de instrucción a la niñez para lograr el engrandecimiento de la patria, y de la escuela primaria como base del engrandecimiento de un pueblo- (Flores Magón en Contreras y Tamayo, 1983), y en el intelectual con la caída del positivismo y el resurgimiento del liberalismo.

De hecho, el grupo de pensadores que inicia los movimientos con miras a derrocar a Porfirio Díaz, se caracteriza por un retorno a los postulados liberales. Nuevamente el espacio para vaciar el encono que contra el régimen se tenía fue la prensa. Desde 1900 comenzaron a aparecer periódicos “libres”, artículos opositores a la autocracia de Díaz, firmados por hombres como Luis González, Filomeno Mata, Jesús y Ricardo Flores Magón, Daniel Cabrera, José María Facha, Paulino Martínez, Manuel Sarabia, Concepción Jiménez y Muro, entre otros (Córdova, 1991); quienes aún con la persecución encarnizada de los partidarios de la dictadura, continuaron con las publicaciones y con la conformación de clubes o centros de reunión donde se sentaron las bases que en breve minarían el orden establecido.

Por otro lado, el 16 de mayo de 1905, Sierra ve cristalizar muchas de sus aspiraciones educativas con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de cuya titularidad se encarga a partir de esa fecha.

La idea de formar un Ministerio que se tuviera como fin específico el ramo educativo derivó de la convicción de Sierra de que el Estado debía promover una educación destinada a todos los sectores, que rompiera con los métodos de instrucción tradicionales propiciando encausar correctamente la inteligencia de los menores (Quirarte, 1970), así como la creación de una conciencia de patria. Crear Patria, necesidad real en un México que, en ese año, contaba con un 85% de analfabetas en su población total (Bazant, 1993), lo que constituía uno de los mayores obstáculos para cumplir con tan alto propósito, tal como lo señala uno de los ideólogos partidarios del régimen.

Los pueblos no pueden defenderse sólo con fusiles, necesitan de la justicia y del patriotismo.

Hablando en otra ocasión de la raza indígena, afirmé que, cuando a los hombres se les trata como a animales no pueden tener patriotismo, porque es imposible confundir un

establo con una patria. El patriotismo no se hace con decretos, ni con leyes, ni con circulares, ni con reglamentos; el patriotismo se hace con altos jornales, con millares de escuelas, con ideas y sentimientos de justicia, con aspiraciones vigorosas e irresistibles de libertad (Bulnes, 1995).

Respondiendo a estas expectativas y aún cuando el ministerio sólo tenía facultades en el Distrito Federal y Territorios, se esperaba -y así sucedió en muchos casos- que los Estados imitaran las medidas que se tomaran en ese organismo que, para Sierra, significaba un gran triunfo para el futuro educativo del país.

La era que hoy comienza es la de la “escuela nacional”; la que llamamos “laica” fue hija de una victoria final en nuestras contiendas civiles; la escuela nacional es hija de nuestro progreso económico, de nuestra paz. Esta es la condición inmutable de la difusión de la escuela educativa en todos los ámbitos del país, en busca de todas las ignorancias, de todos los aislamientos sociales o étnicos, en busca de la nación que aún no vive, que aún no es nuestra, que es capaz de amar y de pensar, pero en la que ni pensamos ni amamos (Sierra y Barros, 1982).

Será precisamente de entre las filas de antiguos estudiantes formados en la escuela positivista, de donde surja un grupo de jóvenes, el Ateneo de la Juventud, cuyo distintivo fue la oposición absoluta al sistema, así como la búsqueda de nuevos paradigmas culturales que respondieran a la realidad social en que vivían.

Ciertamente, la nueva generación era testigo de cómo la filosofía positivista había producido una minoría que se servía de ella para justificar un programa político que atropellaba las garantías de muchos mexicanos.

La primera década del siglo estaba por concluir, y aún cuando una gran parte de la población se preparaba para engalanar la ciudad con motivo de las fiestas del Centenario que se perfilaban apoteósicas, el malestar social latente promovía la aparición de movimientos y escritos detractores de las atrocidades del régimen.

Conforme avanzaba la campaña crecía su convicción en que algo tenía que pasar, en que la sociedad ya no podía seguir tolerando dictaduras, por lo que aprovechaba todo espacio para hacer propaganda y sumar adeptos al movimiento, cuya fuerza se hizo evidente para el régimen que comenzó a tomar medidas destinadas a eliminar los “centros antireeleccionistas”, y perseguir abiertamente a los organizadores del movimiento.

Así las cosas en los ámbitos político y social, mientras en el educativo Justo Sierra, que continuaba a la cabeza del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, veía el fruto de su ardua labor con el establecimiento de la Universidad Nacional de México, que nació en septiembre de 1910 bajo los auspicios del Gobierno Federal y siguiendo los cánones que él mismo había propuesto.

2.2.2 La educación en la etapa revolucionaria. La Constitución de 1917

Al no encontrar al hombre adecuado para postularse como candidato a la presidencia de la República por la oposición, el autor de *La sucesión presidencial*, Francisco I. Madero, asume el cargo, vigorizando el movimiento antireeleccionista; de modo tal que el día de las elecciones, 10 de julio de 1910, el régimen, temeroso de perder el control, roba urnas, impide el sufragio en algunos puntos, y aprehende y confina en San Luis Potosí al seguro ganador del proceso electoral.

Ante semejante atropello los correligionarios fraguan la manera de organizar el movimiento que quitaría a Díaz del poder. Su documento rector fue precisamente el *Plan de San Luis* –firmado en la ciudad de San Luis Potosí el 5 de octubre de 1910-, que Madero escribiera en el confinamiento y que comenzó a circular, subrepticamente, a lo largo del territorio nacional. El Plan consta de 15 artículos –cuatro transitorios- y sus postulados principales fueron la declaración de nulidad de las elecciones del mes de julio y por ende el desconocimiento del gobierno de Porfirio Díaz, la consagración del principio de no-reelección, por lo que se declara a Francisco I. Madero como presidente provisional; en el artículo 7º, se llama a los ciudadanos a tomar las armas el 20 de noviembre a fin de derrocar a Díaz. Si esto se hubiera cumplido habría costado graves enfrentamientos pero, finalmente, el dictador cedió.

Con la renuncia al poder de Porfirio Díaz¹⁸ se agilizó la llegada del momento que los antireeleccionistas esperaban: la posibilidad de elegir a Madero como presidente de la

¹⁸ La renuncia fue forzosa y acordada entre Díaz y Madero en el Tratado de Ciudad Juárez, firmado el 21 de mayo de 1911. La famosa carta de renuncia está fechada el 25 de mayo de 1911

República. Para ello, se pacta la presidencia provisional de Francisco León de la Barra,¹⁹ Ministro de Relaciones durante el gobierno de Díaz, en espera de los comicios que dieran a Madero el respaldo de presidente constitucional.

Durante la presidencia de León de la Barra se genera la primera obra educativa importante del movimiento revolucionario: la creación de las escuelas rudimentarias, independientes de las escuelas primarias. Auspiciadas por el entonces secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Francisco Vázquez Gómez, tenían el objetivo de popularizar la instrucción elemental entre los individuos indígenas, a través de la enseñanza del castellano y de las nociones de lectoescritura y cálculo en todos aquellos lugares de la República donde el analfabetismo fuera mayor. De esta manera se dio un fuerte impulso a la federalización de la enseñanza al extender su acción a varios Estados, donde, hasta ese momento, sólo se habían establecido escuelas mineras, agrícolas o navales (Larroyo, 1962), cuyo nivel educativo era más bien superior y a las que sólo habían podido acceder los hijos de las acomodadas familias porfirianas.

Con la llegada de Madero al poder como resultado de las elecciones del 1º de octubre de 1911, se promovió el mejoramiento de las condiciones del personal docente así como de los inmuebles escolares, al impulsar la educación en todos sus niveles así como las escuelas rurales, decretando leyes que, como la del 7 de septiembre de 1911 (Fell, 1989), permitían acciones novísimas en educación, tal como se constata en su informe del 1º de abril de 1912.

Entre las medidas para el mejoramiento de la población escolar deben citarse: la institución de comedores escolares, de los que hay veintinueve funcionando en el Distrito Federal, con asistencia media de cinco mil ochocientos niños, que reciben alimentos gratuitos o por precios ínfimos; y la distribución de veinticinco mil pares de zapatos que se hará en las escuelas, también gratuitamente, o a precios ínfimos, y cuya manufactura se confió a obreros desocupados, que recibieron gran beneficio con esto (Puig Cassauranc, 1926).

Dado el clima de inestabilidad que se vivía en el país entero –pues Madero en su afán pacificador, acordó amnistía por delitos de sedición y el licenciamiento de las fuerzas revolucionarias, dejando pendientes las reformas sociales, económicas y políticas que los maderistas prometieran- (Ulloa, 2000), las actividades educativas subsistían débilmente

¹⁹ A partir de la firma del Tratado de Ciudad Juárez del 21 de mayo de 1911, en donde Díaz se compromete a renunciar al cargo de presidente que mantenía a la fuerza y Madero al de presidente electo.

en las principales ciudades, aún cuando fueron apoyadas por el gobierno que, con miras a incrementar el nivel cultural de la población, estableció la modalidad de “cursos libres” en planteles de educación superior (Robles, 1996). Estos cursos significaron la apertura de los espacios académicos a todos aquellos que tuvieran interés en aprender. Sin embargo, el golpe de Estado de Huerta y el asesinato de Madero, acaecido la noche del 22 al 23 de febrero de 1913, imposibilitaron la continuación de tales mediadas, amén de cimbrar a la nación entera que, con esa muerte, veía también morir sus ideales y esperanzas de un porvenir más justo y tranquilo.

En el renglón educativo, Huerta se postulaba como partidario del mejoramiento de la educación rudimentaria dirigida a los campesinos, pero destinaba presupuestos por demás generosos para mejorar la instrucción militar -de hecho, militarizó la Escuela Nacional Preparatoria-, sustento de su régimen (Robles, 1996). No obstante, algunos hombres como Caso y Reyes, perseveran en el estudio de las humanidades.

La primera Facultad de Humanidades. A pesar de que Pani ocupaba la Subsecretaría de Instrucción Pública, Caso la Secretaría de la Universidad Nacional y Pruneda la Dirección de la Escuela de Altos Estudios, esta escuela sólo acertaba a vivir disimulándose, y sólo se mantenía por el desprendimiento de los jóvenes. Y aunque de repente acontece el golpe de Victoriano Huerta, la obra continúa. Accede a la dirección de Altos Estudios don Ezequiel Chávez, congrega valientemente a los jóvenes, y se crea la Facultad de Humanidades enteramente gratuita para el público y para el Estado, donde por primera vez se oyen los nombres de estas asignaturas: estética, por Caso; ciencia de la educación, por Chávez; literatura francesa, por González Martínez; literatura inglesa, por Henríquez Ureña; lengua y literatura española, por Reyes (Vasconcelos, 1945).

En relación al régimen militarizado, éste no prevaleció tanto como sus simpatizantes esperaban. Ante el avance de los insurrectos –que aún con diferencias entre los caudillos, lograron seguir hacia la capital sometiendo ciudades y estados al grado tal de que para julio de 1914, Francisco Villa y su División del Norte habían tomado Chihuahua, Torreón y Zacatecas; los constitucionalistas Lucio Blanco, Cesáreo Castro, Fortunato Zuazua, Luis Caballero y Cándido Aguilar: Nuevo León, Tamaulipas, Veracruz, Monterrey, Monclova, Tampico, San Luis Potosí y Querétaro; el general Álvaro Obregón Sonora, Sinaloa, Tepic, Guadalajara; y los zapatistas Morelos, Guerrero y Puebla- (Ulloa, 2000), Huerta abandona la presidencia, permitiendo la entrada de Carranza a la capital, el 20 de agosto de 1914 y luego de la firma de los Tratados de Teoloyucan.

La llegada de Carranza al poder no significó el fin de la lucha armada, su figura no logró cohesionar a los líderes de diversos bandos que se postulaban como opositores; no obstante, y luego de muchos enfrentamientos que costaron la vida de los más representativos caudillos revolucionarios, Carranza se legitima como presidente y, a fin de promover un nuevo orden, sanciona la nueva Constitución promulgada el 5 de febrero de 1917 en la ciudad de Querétaro, cuyo artículo 3º está dedicado exclusivamente al renglón educativo, legalizando la educación universal, laica, gratuita y obligatoria.

Sin embargo y según lo establecido en el artículo 14 transitorio de este nuevo código, el 13 de abril de 1917 quedaron “suprimidas las Secretarías de Justicia y de Instrucción Pública y Bellas Artes”, lo que significó un enorme retroceso para la educación mexicana y una negación a los esfuerzos de Justo Sierra y al reconocimiento que para la educación se había logrado durante el porfiriato. Esta disposición promovió que la enseñanza elemental volviera a quedar en manos de los Ayuntamientos, que carecían en absoluto de recursos, dispersándose en fragmentos carentes de coordinación y frecuentemente antagónicos y, por otra parte, las escuelas del Distrito Federal estarían a cargo de la Dirección General de Educación (Vázquez, 1970).

Con todo y la existencia de la nueva Carta Magna, seguía latente el movimiento que pretendía arrojar del poder a don Venustiano y establecer los elementos que posibilitaran una presidencia surgida de comicios electorales, erigiéndose como figura central de este movimiento el general Álvaro Obregón.

2.2.3 Vasconcelos y la Educación Nacionalista

Después del asesinato de Carranza, ocurrido el 21 de mayo de 1921, se establece en México el gobierno provisional de Adolfo de la Huerta, quien asumió el poder con miras a convocar a elecciones que permitieran instaurar una presidencia constitucional.

Así, el 4 de junio de 1920 se da un suceso que favorecería el asentamiento de las bases de lo que, hasta hoy día, constituye el marco de referencia de los procesos educativos escolarizados: José Vasconcelos es nombrado rector de la Universidad de México por Adolfo de la Huerta, puesto al que llega con la clara idea de no desempeñar las funciones exclusivas del mismo. Por disposiciones legales establecidas durante el gobierno de

Carranza,²⁰ dependían de la Universidad algunas escuelas secundarias y la Dirección Normal y Primaria con contadas escuelas elementales.

Desde el principio de su labor, las expectativas del nuevo rector quedan claramente delineadas en su discurso de toma de posesión.

Llego con tristeza a este montón de ruinas de lo que antes fuera un Ministerio que comenzaba a encauzar la educación pública por los senderos de la cultura moderna[...] Pero esta tristeza que me invade al contemplar lo que hoy miramos, sería mucho más honda, sería irreparable si yo creyese que al llegar aquí, iba a entregarme a la rutina, si yo creyese que iba a meter mi alma dentro de estos moldes; si yo creyese que de veras iba a ser rector, sumiso a la ley de este Instituto[...] He revisado, por ejemplo, los programas de esta nuestra Universidad, y he visto que aquí se enseña Literatura Francesa, con Tragedia Raciniana inclusive, y me hubiese envanecido de ello si no fuese porque en el corazón traigo impreso el espectáculo de los niños abandonados en los barrios de todas nuestras ciudades, de todas nuestras aldeas, niños que el Estado debiera alimentar y educar, reconociendo al hacerlo el deber más elemental de una verdadera civilización... En estos momentos yo no vengo a trabajar por la Universidad, sino a pedir a la Universidad que trabaje por el pueblo (Vasconcelos, 1950).

En este mismo discurso señala que, a su parecer, la educación no debe limitarse a lo que se da en las escuelas, en las aulas, “educar es la acción de quienes enseñan algo que saben en favor de los que nada saben”; considera indispensable hacer “que todas las mentes piensen, que todas las manos trabajen”, en no convertir a la escuela en cómplice de las injusticias sociales, antes bien, utilizarla como espacio de redención del campesino y el trabajador, cuyo bienestar es la base de todo progreso social y nacional (Vasconcelos, 1950).

A partir de su nombramiento como rector, Vasconcelos se dedica en cuerpo y alma a establecer los mecanismos que permitirían que, efectivamente, la Universidad se convirtiera en el espacio desde donde se modificara la realidad del país, de acuerdo con los ideales revolucionarios de un México más justo, de un México para todos. Convoca a especialistas, a la prensa, al pueblo entero, para trabajar en aquello que desde el primer momento de su gestión manifestó como objetivo primordial de su acción: la federalización de la enseñanza, camino seguro para coordinar la labor del gobierno en esa área y

²⁰ Al suprimir la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes había creado el Departamento Universitario, integrado con las diferentes escuelas de la Universidad, a saber: la de Jurisprudencia, Medicina, Ingeniería; se fundó la Escuela Nacional de Ciencias Químicas y a la de Altos Estudios se le llamó Escuela Nacional de Estudios Superiores. *Cfr. Síntesis Histórica de la Universidad de México*. pp. 119-120

promover una educación fundamentalmente popular. “De esta Universidad debe salir la ley que dé forma al Ministerio de Educación Pública Federal que todo el país espera con ansia” (Vasconcelos, 1950).

Con esto en mente, invita no sólo a los universitarios, sino a los “sabios” y artistas para que colaboren a mejorar las condiciones de vida de los mexicanos. Su convicción de que la educación es la vía para regenerar a los oprimidos y que los hombres comprometidos con su patria debían formar un ejército que luchase ya no con armas, como en la guerra que estaba terminando, sino con el conocimiento y las letras, quedó también incluida en su célebre discurso de toma de posesión.

Y no descansamos hasta haber logrado que las jóvenes abnegadas, que los hombres cultos, que los héroes todos de nuestra raza se dediquen a servir los intereses de los desvalidos y se pongan a vivir entre ellos para enseñarles hábitos de trabajo, hábitos de aseo, veneración por la virtud, gusto por la belleza y esperanza en sus propias almas. Ojalá que esta Universidad pueda alcanzar la gloria de ser iniciadora de esta enorme obra de redención nacional.

Y, efectivamente, durante los meses de su estancia al frente de ella, la Universidad funcionó como eje de la actividad educativa nacional, las acciones del rector eran apoyadas por el presidente, por los estudiantes y por la prensa, espacio que ya en otros tiempos -como en los inicios de la lucha independentista y las detracciones contra el régimen porfirista- había fungido como propagador de ideales entre el pueblo.

A pesar del breve tiempo que llevaba como rector -de junio a septiembre-, Vasconcelos logró que De la Huerta hiciera importantes cambios en materia educativa como lo señalaba el decreto de septiembre de 1920.

Estimando, que para que la educación nacional sea verdaderamente eficiente es indispensable que la enseñanza de todos los ramos tenga una orientación bien definida y única, y que esta orientación quien mejor puede darla es el Departamento Universitario, se ordena que la Dirección de Educación Pública, la Escuela Nacional Preparatoria, el Internado Nacional, las Escuelas Normales y las de Enseñanza Técnica que actualmente dependen del gobierno del Distrito, queden adscritas al Departamento Universitario (Larroyo, 1962).

De esta manera, las labores y competencias de la Universidad se acrecientan, favoreciendo la coordinación educativa nacional promovida por Vasconcelos, quien aún

antes del decreto presidencial de septiembre había iniciado ya una serie de acciones en pro de la educación popular.

Incansable y decidido a no dejar ningún renglón desatendido, el 15 de abril de 1921, el rector universitario publica la “Iniciativa de la Universidad creando los Comedores Escolares”. Así, Vasconcelos retoma la acción que echara a andar Francisco I. Madero durante su breve estancia en la presidencia; invitando a los trabajadores de la Universidad a sumarse a este esfuerzo mediante la aportación voluntaria de un porcentaje de su salario. Nuevamente, la población apoyó esta idea del rector, de manera tal que el 9 de mayo de 1921, inició el servicio de desayunos escolares con el ingeniero Roberto Medellín al frente del departamento creado para tal fin (Lozada, 1998).

El lanzamiento de esta iniciativa, sentó las bases que dieron cuerpo al gran servicio que, hasta hoy día, son los desayunos escolares repartidos entre los educandos de más bajos recursos.

Tal y como desde su discurso de toma de posesión de la rectoría universitaria había señalado, el objetivo primordial de Vasconcelos era la creación de un Ministerio de Educación Pública Federal que acabaría con las grandes desigualdades educativas existentes en el país, con el rezago social de gran número de mexicanos y con las anomalías que se habían suscitado desde 1917 cuando se dejó la tarea educativa en manos de los municipios; con lo que posibilitaría la creación de un verdadero sistema de educación nacional, con igualdad de planes y condiciones educativas en todo el territorio que promovería una incorporación de todos los sectores al desarrollo nacional, es decir, promovería la unidad nacional.

...Nosotros tratábamos de resucitar la Secretaría de Estado que el porfirismo, bajo la acción ilustrada de Baranda y de Sierra, había dedicado en teoría a la educación popular.... Y para hacer más notorio el cambio y también más fecundo, decidí sobrepasar los estrechos límites del antiguo Ministerio de Justo Sierra, que sólo tenía jurisdicción en el Distrito Federal y dos territorios desiertos, convirtiendo de una vez la institución proyectada en un amplio Ministerio cuyas funciones cubrirían todo el territorio patrio (Vasconcelos,).

A la consecución de este objetivo estuvieron encaminadas la mayor parte de las acciones emprendidas desde la rectoría. En agosto de 1920 lanzó una convocatoria invitando a presentar el proyecto que sentaría las bases para el Ministerio.

De hecho, la viabilidad de la existencia de éste estaba supeditada no sólo a la presentación de planes y ejes para su estructuración, sino al logro de una serie de reformas constitucionales que permitieran que el nuevo Ministerio verdaderamente tuviera injerencia en la educación de toda la República.

Así pues, fueron recibidos en el Departamento Universitario varios proyectos; sin embargo, los únicos que se discutieron en el Consejo Universitario fueron los presentados por Ezequiel A. Chávez y por el propio Vasconcelos. A decir verdad, el rector no tuvo que trabajar demasiado en su proyecto, fue éste la síntesis de todas las ideas que sobre educación había generado a través del tiempo y del conocimiento de los avances que en materia educativa se daban en otros países, como el mismo lo señala.

...Exhibieron proyectos sabios algunos consejeros. Don Ezequiel Chávez presentó un libro impecable. Pero yo ya tenía mi ley en la imaginación. La tenía en la cabeza desde mi destierro en Los Ángeles antes de que soñara volver a ser Ministro de Educación, y mientras leía lo que en Rusia estaba haciendo Lunatcharsky. A él le debo mi plan más que a ningún otro extraño (Vasconcelos,).

En realidad, el proyecto de Chávez era una síntesis de las funciones que había tenido el ministerio creado por Justo Sierra, y que, con el afán de no encontrar desaprobación por parte de los gobernadores y congresos estatales, sugería que aún cuando el nuevo ministerio tendría a su cargo la federalización de la enseñanza, éstos conservarían la facultad de crear y mantener instancias educativas y culturales (Fell, 1989). Ello implicaba que en la República existirían dos tipos de establecimientos educativos: los creados o protegidos por el ministerio y los creados por los Estados, dejando abierta nuevamente la cuestión de la federalización educativa y la uniformidad en planes y programas de estudio.

El proyecto de Vasconcelos, en cambio, presentaba una propuesta coherente, integral, que no descuidaba ninguno de los aspectos que, a su parecer, debían estar presentes en la secretaría encargada de dirigir y difundir la educación nacional; de manera tal, proponía la creación de una Secretaría de Educación Pública Federal cuyas funciones civilizadoras abarcaran a toda la superficie de la República, “necesitada de un extremo a otro de la acción del poder público y de la luz de las ideas modernas”²¹, planteaba que todo centro

²¹ *Diario de los debates*. 22 de Octubre, 1920. p.25

educativo en la capital o en los Estados dependería de la Secretaría que estaría dividida en tres departamentos a fin de no dejar de lado ninguno de los aspectos educativos necesarios para formar mexicanos capaces y patriotas.

Una vez aprobada la propuesta vasconcelista por el Consejo Universitario, se formó alrededor del rector un grupo de intelectuales, principalmente juristas, entre los que se encontraban el propio Chávez, Alfonso Caso, Alberto Vázquez del Mercado, Genaro Estrada, Mariano Silva y Manuel Gómez Morín, con el fin de colaborar en la elaboración y últimos detalles del proyecto de Ley que se presentaría al Congreso.

El proyecto se imprimió en forma de folleto y fue distribuido entre la prensa, tanto capitalina como estatal, los diputados y los miembros del gobierno, con el objeto, por un lado, de dar a conocer al público en general los lineamientos y objetivos del nuevo ministerio promovido por el rector, y por el otro, para que los diputados tuvieran un amplio conocimiento de él cuando, en febrero de 1921, se sometiera a discusión, agilizando de esta forma los debates y la instauración de la nueva secretaría.

El proceso parlamentario de creación de la Secretaría fue difícil, pues aún cuando Vasconcelos contó siempre con el apoyo de De la Huerta²² y posteriormente de Obregón una vez electo presidente; éste último tenía algunas discrepancias con el partido mayoritario o “liberal”, en cuyo poder estaba el control de la Comisión Constituyente permanente.

El 22 de Octubre de 1920 la Cámara de Diputados recibe el paquete legislativo firmado por Vasconcelos y que contenía dos documentos: el primero era el proyecto de reformas al Artículo 14 transitorio y a la fracción 27 del Artículo 73, los cuales constituían un obstáculo constitucional para la federalización de la enseñanza. El segundo era el Proyecto de Ley para la Creación de la Secretaría de Educación Pública Federal. Este documento contenía una exposición de motivos, un diagnóstico de la educación nacional y el proyecto en sí que presentaba una estructura de la Secretaría dividida en tres grandes áreas o departamentos: el Departamento Escolar, el Departamento de Bibliotecas y Archivo, y el Departamento de Bellas Artes.

²² El presidente Adolfo De la Huerta, apoyando siempre las iniciativas vasconcelistas, dotó de amplias facultades a la Universidad y le confirió un presupuesto de cerca de dieciocho millones de pesos. Cfr. VASCONCELOS, J. *El Desastre*, p.27

En febrero de 1921 se inician los debates respecto a federalización de la enseñanza, los cuales provocaron acaloradas discusiones en la Cámara de Diputados que se prolongaron hasta el mes de agosto del mismo año.

Sin embargo, el rector sigue trabajando en favor de la aprobación de las reformas que posibilitaran la existencia de su tan soñada Secretaría, cuya estructura defiende tenazmente. “A las comisiones de la Cámara les hice ver los trastornos enormes que cualquier alteración al texto de mi ley acarrearía, por que estaban ya en operación todos los departamentos y según sus necesidades se habían formulado los presupuestos provisionales” (Vasconcelos,).

Por fin, en la sesión del día 4 de agosto, un grupo de 19 diputados no pertenecientes al partido “liberal” constitucionalista, aprovechando el paquete de proyectos y disposiciones que presentaba el presidente Obregón, añadieron el artículo de creación de la Secretaría de Educación Pública, lo precedieron de un texto argumentativo y lo presentaron al pleno. Se debatió en la sesión del 16 de agosto -en la que no si hizo ninguna mención al proyecto original ni al autor del mismo-, y fue aprobado por la Cámara.²³

Así pues, la Ley de Educación Federal es sancionada por Álvaro Obregón el 28 de septiembre de 1921 y se publica en el *Diario Oficial de la Federación* el 3 de octubre del mismo año, posibilitando que entrara en vigor el decreto de creación de la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes expedido por el presidente Obregón el 25 de julio anterior (Fell, 1989).

De esta manera, el presidente Obregón nombra oficialmente a José Vasconcelos como Secretario de Educación Pública, el 10 de octubre de 1921, siendo aclamado como tal por toda la prensa capitalina que, en general, había apoyado sus acciones como rector universitario y que ahora festejaba el cumplimiento de uno de sus grandes objetivos: el nacimiento de la *Secretaría de Educación Pública*.

Por lo anterior podemos decir que la labor de Vasconcelos está aún presente y los

²³ “José Vasconcelos y el proceso parlamentario de creación de la SEP”. Conferencia dictada por Teresa Carbó dentro del ciclo *75 años de la SEP*, en el anfiteatro Simón Bolívar del Colegio de San Ildefonso, 11 de Octubre, 1996.

gobiernos posteriores van a acentuar su radicalismo revolucionario, entendiendo muchas veces por revolucionario ser antirreligioso, lo que al final hizo estallar la Revolución Cristera.

El Callismo va a dejar como herencia un profundo sentimiento antirreligioso y las condiciones apropiadas para la modificación del artículo 3° con el fin de arrancarle al clero su influencia en la educación y así “apoderarse de las conciencias de la niñez, de las conciencias de la juventud, porque son y deben pertenecer a la Revolución” (Vázquez, 1985), esta postura conducirá a las modificaciones que en materia educativa se dieron durante la etapa conocida como “cardenismo”, en que se introduce la noción de una educación socialista.

2.2.4 Proyectos de Educación Rural e Indígena (1924-1942)

Como parte del proceso mismo de la Revolución Mexicana surge el proyecto de educación rural como una de las mejores y más amplia alternativa de solución adecuada al contexto económico, sociopolítico y cultural de México, para enfrentar y resolver los problemas de la educación del campesinado.

La primera generación de maestros rurales de la Revolución Mexicana, estuvo integrada por el propio Vasconcelos y por un amplio grupo de distinguidos profesores itinerantes que como Gregorio Torres Quintero, Rafael Ramírez, Enrique Corona, Ignacio Ramírez López, José María Bonilla y José Guadalupe Nájera, sentaron las bases de lo que fue la primera generación de profesores rurales.

La labor de Vasconcelos para llevar educación a las poblaciones indígenas y rurales más apartadas del país, fue valorada posteriormente por el Secretario de Educación Pública José Manuel Puig Cassauranc y del Subsecretario Moisés Sáenz.

Por primera vez se concibió la educación indígena como un fenómeno integral que no sólo requería de la participación del sector educativo, sino también del agrario y de la salud y fue producto de otras reformas sociales y políticas.

Al respecto, Gregorio Torres Quintero expresaba de estas escuelas lo siguiente: "las escuelas rudimentarias nada tienen de raro ni de nuevo. Son algo más que las escuelas de leer, escribir y contar de las que tanto se ha hablado... No son un anacronismo pedagógico, son una extensión del sistema escolar que ya existe en los campos y que va a satisfacer una necesidad. Tienen todavía, en nuestro país de 78 % de analfabetos, un gran papel que desempeñar" (Galván, 2002). Con relación a la heterogeneidad étnico-lingüística, de razas y costumbres, no las veía como una dificultad para enseñar a leer y escribir.

Entre las principales líneas de acción estratégica que se desprenden de este proyecto destacan las escuelas primarias rurales, elementales y superiores; las escuelas agropecuarias e industriales y las Misiones Culturales, entre otras.

Como se puede apreciar, estas líneas de acción se sucedieron o alternaron en diferentes periodos con el objetivo de enfrentar los problemas generados por la educación de los campesinos e indígenas.

En el campo se distinguieron las Escuelas Rurales Campesinas (ERC), que contribuyeron a articular el avance de la Reforma Agraria en el desarrollo de la educación en los ejidos y en las comunidades indígenas, inspiradas estas acciones sobre todo en la educación socialista. Estas escuelas surgieron de la fusión de las antiguas normales rurales y de las centrales agrícolas que tenían como propósito preparar maestros rurales, tanto en el aspecto técnico pedagógico como en la enseñanza de las técnicas agrícolas.

Las Escuelas Rurales Campesinas se organizaron como internados mixtos y alcanzaron su máximo desarrollo con el presidente Lázaro Cárdenas.

Las misiones culturales se establecieron con el fin de elevar el nivel educativo de la población analfabeta o en condiciones de rezago, y su principal objetivo fue capacitar a los maestros rurales. A partir de 1934, ofrecían dos programas principales: uno de orientación socialista y otro de entrenamiento profesional.

La escuela rural era concebida como un conjunto único, una organización integral que respondiera a las características y necesidades propias de cada grupo social. De esta forma, sustentaba sus fines teórico-metodológicos en los siguientes principios:

- Organizar la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo al nivel intelectual o de madurez de los alumnos
- Organizar el periodo escolar no por años o grados, sino por la cantidad y calidad de conocimientos adquiridos de preparación integral.
- Convertir a la escuela rural en centro de actividades múltiples.
- Organizar a los profesores de la escuela rural por actividades y no por grados escolares.
- Evaluar y dar seguimiento permanente a la labor docente.
- Las asignaturas que se impartan a los niños deberían centrarse en la acción de la agricultura y las industrias regionales.

2.2.5 La educación socialista

El cardenismo recibe como herencia del “callismo” no sólo el artículo tercero que contempla la educación socialista, sino también, el sentimiento antirreligioso. Así mismo, el cardenismo hace suyo el problema agrario que los anteriores gobiernos habían soslayado: la entrega de tierras a los campesinos. Junto a este impulso que le da al campesino, también se preocupa por sentar las bases de la industrialización del país.

Estas dos posturas del cardenismo, reparto de tierras e industrialización, serán los dos grandes rubros que van a determinar el tipo de educación de esta etapa. Una educación para el campo a través de la escuela rural en donde está presente la educación vasconcelista y una educación técnica que culminará con la fundación del Instituto Politécnico Nacional de donde saldrían los técnicos para promover la industrialización del país.

Entre los pedagogos que influyeron en este periodo, tenemos al mexicano Rafael Ramírez y los extranjeros “Makarenko, Blonski, Pinkevich y Pistrak” (Meneses, 1988). Continúan las ideas pedagógicas de Dewey, en donde la propuesta de la Escuela Activa se ajusta a las condiciones del campesino mexicano como escuela de la acción en que se aprendería a explotar la tierra y se sentarían las bases para la industrialización.

Este proyecto tuvo sus antecedentes más remotos en la educación positivista y la difusión de las ideas del marxismo-leninismo en el mundo, a partir del triunfo de la Revolución de Octubre en la Unión Soviética, así como en la necesidad de llevar la reforma agraria y el establecimiento de los derechos laborales y de otras reformas sociales al gran sector de la población marginada de estos beneficios.

Paralelamente, en esta época, se establecieron las bases de lo que se ha denominado Estado Corporativo en México. Las principales demandas de los líderes de las centrales obreras fueron: la socialización de los medios de producción, la abolición del latifundismo, mediante la redistribución de la propiedad agraria; la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria, el respeto a las reivindicaciones sociales y derechos de los trabajadores y la nacionalización del petróleo.

Entre otros objetivos esta educación socialista pretendía:

1. Integrar a la mujer a la vida nacional dándole derechos políticos y económicos. La escuela empezó por lograr la igualdad entre hombres y mujeres, implantando la coeducación, que asustó a muchos padres.
2. Extirpar enfermedades y vicios de la sociedad mexicana. Campaña contra la tuberculosis, parásitos, alcoholismo, juegos de azar y fanatismos.
3. Alfabetizar al pueblo.
4. La lucha anticlerical pasó a segundo plano y se combatió de manera indirecta a través de las orientaciones sociales y los fundamentos de la ciencia.

En el terreno propiamente pedagógico el trabajo dentro del aula se organizaba en torno a tres complejos: la naturaleza, el trabajo y la sociedad (Lerner, 1978).

Las condiciones internacionales de la Segunda Guerra Mundial hicieron que la política cambiara de rumbo, por lo que a esta etapa "socialista" le seguirá otra que buscará la confraternidad internacional y la unidad nacional, elementos constantes en el discurso del gobierno de Ávila Camacho.

2.2.6 El Proyecto de Unidad Nacional, 1940-1958

La política de unidad nacional, en realidad se inició desde la administración del presidente Cárdenas, y se consolidó durante los gobiernos de los presidentes Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines, ya bajo la dinámica de la industrialización del país y del incremento progresivo de la población urbana. Este fenómeno, propició que se abandonara gradualmente la educación rural, concentrándose los esfuerzos en la educación urbana.

Los principales antecedentes de este proyecto educativo están relacionados con tres grandes estrategias que adoptó el presidente Cárdenas: La eliminación del influjo del expresidente Calles -1935-, combinada con la reorientación y reestructuración del partido de gobierno, bajo la denominación de Partido de la Revolución Mexicana -PRM,1938-; la promoción de la federación de la educación, en el aspecto laboral, mediante la unificación de gremios magisteriales, en el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), y la homologación de sueldos entre los profesores rurales y urbanos, ya que los del medio rural se encontraban en notable desventaja; y el establecimiento de las bases de infraestructura para la industrialización del país, de acuerdo con un modelo peculiar de economía mixta integrado por los sectores público, social y privado.

Después de cinco años de experiencia en la introducción de la educación socialista, la primera ley orgánica que reglamentó la reforma de 1934, fue aprobada por el Congreso de la Unión, a fines de diciembre de 1939. Con esta ley se intentó limitar los alcances de la educación socialista, como neutralizar el sentido abiertamente antirreligioso y orientarlo a la democracia, nacionalismo, distribución de la tierra, reconocimiento del valor educativo del trabajo productivo, uso de la lengua materna en la educación indígena, divulgación de la ciencia, fraternidad universal y cooperación internacional.

Durante la gestión del Presidente Manuel Ávila Camacho se sucedieron como secretarios de educación pública: Luis Sánchez Pontón, Octavio Véjar Vázquez y Jaime Torres Bodet.

La gestión de Sánchez Pontón -1940-1941-, estuvo impregnada de conflictos por su posición ante la educación socialista, motivo por el que se tuvo que enfrentar a los líderes

más conservadores. Octavio Véjar Vázquez -1941-1943- propuso los siguientes objetivos: Atemperar ideológicamente los planes de estudio; combatir a los elementos radicales y comunistas en las burocracias administrativas y sindicales; buscar la unificación del magisterio; incorporar y activar la acción de la iniciativa privada en la enseñanza.

Además, promulgó una nueva Ley Orgánica de Educación pública, en la que interpretó el término socialista, como el socialismo que ha forjado la Revolución Mexicana, como el mayor valor de lo social respecto de lo meramente individual. Así, la Ley Orgánica de Educación Pública de 1942 contempla que la educación...

“...fomentará el íntegro desarrollo cultural de los educandos dentro de la convivencia social, preferentemente en los aspectos físico, intelectual, moral, estético, cívico, militar, económico, social y de capacitación para el trabajo útil en beneficio colectivo (...) excluirá toda enseñanza o propagación de cualquier credo o doctrina religiosa (...) contribuirá a desarrollar y consolidar la unidad nacional excluyendo toda influencia sectaria, política y social, contraria o extraña al país y afirmando en los educandos el amor patrio y a las tradiciones nacionales, la convicción democrática y la confraternidad humana” (Vázquez, 1985).

Agrega que también tendría como finalidad contribuir al mantenimiento de la paz, la solidaridad y la amistad con los países de América. El programa de primaria insistía en borrar las desigualdades y formar una nación fuerte.

En 1943 el presidente Manuel Ávila Camacho nombra a Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación Pública. Durante su gestión se proclamó la Ley de Emergencia para iniciar la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, se crearon comisiones de planes y programas de estudio, libros de texto y construcción de escuelas, se organizó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, se retomó la obra de difusión editorial de Vasconcelos, con las publicaciones de la Biblioteca Enciclopédica Popular, promovió la reforma de la segunda enseñanza, impulsó la educación técnica y el mejoramiento de la educación normal.

Además, promovió la reforma del Artículo 3º Constitucional en 1946, eliminando el principio de educación socialista y lo sustituyó por los principios de educación humanista integral, laica, nacionalista y democrática, orientada hacia el respeto a la dignidad de la persona humana, la supresión de las distinciones y privilegios, la integración familiar, la independencia política y la solidaridad internacional. Su proyecto fue, gradualmente, inclinándose hacia nuevas prioridades de la educación urbana, para apoyar la educación

del país, relegando gradualmente a segundo término la educación rural. Es importante resaltar que, durante el gobierno de Ávila Camacho, se funda el Consejo Nacional Técnico de la Educación, la Escuela Normal Superior, La Escuela Nacional de Especialista, La Escuela Nacional de Bibliotecarios, El Colegio Nacional, El Instituto Tecnológico de México, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey; así también, se restablecen las Misiones Culturales y se reestructura el Instituto Politécnico Nacional.

Los gobiernos que continúan, sin excepción, contribuyeron a incrementar la cobertura educativa. Los sexenios de Miguel Alemán, Adolfo Ruiz Cortines y Adolfo López Mateos se ubican dentro del llamado “desarrollo estabilizador” en el que el país dio muestras de progreso económico y social. La sociedad mexicana se va haciendo urbana, el desarrollo industrial se incrementa con la llegada de capitales extranjeros, se mantiene la estabilidad social y el peso sostiene su paridad frente al dólar. El país había logrado el “Milagro Mexicano”.

Manuel Gual Vidal fue secretario de educación durante la administración del presidente Miguel Alemán, y continuó la política educativa de unidad nacional. Los objetivos para el proyecto educativo propuesto fueron los siguientes:

- Promover la escuela rural por antonomasia, con los objetivos de instruir eficazmente al campesino, mejorar sus condiciones económicas e higiénicas y crear un espíritu cívico para que cada persona del campo se sintiera parte integrante de la nación.
- Continuar la campaña de alfabetización hasta que todos los mexicanos supieran leer y escribir.
- Construir más escuelas con el fin de lograr la alfabetización.
- Aumentar el número de profesores capacitados y fortalecer su derecho a disponer de los medios idóneos para llevar una vida digna.
- Editar libros, complemento integral de la escuela y ponerlos al alcance de todos.
- Promover la enseñanza técnica, para la industrialización del país, con auxilio de la cooperación privada.
- Establecer más escuelas de agricultura con el apoyo de expertos agrícolas y técnicos.
- Estimular la alta cultura técnica o superior.
- Crear el Instituto Nacional de Bellas Artes, para estimular la creación artística y ayudar a la difusión de la misma.

Gual Vidal orientó los criterios de su política educativa basándose en los principios de la "pedagogía social" y "la escuela unificada" de Paul Natrop, así como la "escuela activa" que vincula la educación con los procesos de producción de Jorge Kerschensteiner. Para llevar a cabo su proyecto contó con el apoyo del filósofo y pedagogo mexicano Francisco Larroyo, quien fue autor de obras que orientaron y formaron muchas generaciones de maestros y pedagogos. Larroyo fue presidente de la Comisión de Libros de Texto, en 1948.

El proyecto de unidad nacional impulsó la educación urbana, pero fue poco efectivo para resolver los problemas de la educación rural e indígena y de sectores marginados urbanos.

2.2.7 El Plan de Once Años, 1959-1970

A pesar de los avances que había alcanzado la educación pública durante las primeras cuatro décadas posteriores a la Revolución Mexicana, para fines de los años 50 el rezago educativo aún era impresionante. El número de los analfabetas era cercano a los 10 millones. Más de tres millones de niños en edad escolar no asistían a la escuela, la eficiencia terminal era muy baja, ya que sólo era del 16 % a nivel nacional y en el medio rural era del 2 %. La escolaridad promedio de la educación adulta era de 2 años, millares de niños estaban desnutridos y más de 27 mil maestros ejercían sin título.

En 1958 el presidente Adolfo López Mateos convoca a Jaime Torres Bodet para ocupar el cargo de Secretario de Educación por segunda vez y éste acepta. Así, durante la administración del presidente Adolfo López Mateos formuló un plan nacional para mejorar la educación primaria conocido como "el Plan de Once Años", cuyas principales metas fueron: a) Incorporar al sistema de enseñanza primaria a los niños en edad escolar de 6 a 14 años que no la recibían; b) Establecer plazas suficientes de profesores de primaria para inscribir anualmente a todos los niños de 6 años, y c) Lograr que en 1970 terminara su educación primaria, el 38 % de los que la iniciaron en 1965.

Durante esta segunda gestión de Torres Bodet, con el apoyo del Instituto de Protección a la Infancia y del Voluntariado Nacional se distribuyeron en toda la República, desayunos

escolares, se editaron y distribuyeron libros de texto gratuitos para la educación primaria, cuya matrícula se incrementó al 60 %, se duplicó la educación preescolar, se reformaron planes y programas de estudio de educación primaria, secundaria y normal, se alfabetizó en promedio a más de un millón de adultos anualmente y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio promovió la formación, actualización y titulación del magisterio en servicio.

El presidente López Mateos autorizó un incremento del presupuesto educativo que pasó de un 15.8 % del presupuesto federal en 1958 a un 23 % en 1964, a la vez que se promovió la participación de los estados y los particulares.

El presupuesto educativo logró sostenerse hasta la administración del presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), es decir los efectos del Plan de Once Años perduraron. Al ver su efectividad, el nuevo secretario de educación, Agustín Yáñez, también logró incrementar el presupuesto de 23.4% en 1965 a 28.2 % en 1970.

La administración de Luis Echeverría (1970-1976) mostró desde un principio su interés de mejorar el sistema educativo y puso en marcha una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa para diversificar los servicios educativos, aumentar el número de escuelas y reformar los planes de estudio. La reforma de este periodo se reflejó en la publicación de una nueva Ley Federal de Educación en 1973 que sustituyó a la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941. Esta nueva ley adoptó la definición de educación como *institución del bien común* y organizó al sistema educativo nacional para establecer nuevas bases que impulsaran los derechos que todos los habitantes del país para recibir educación con las mismas oportunidades.

De la misma forma, se promulgó la Ley Nacional de Educación para Adultos de 1976, que reguló la educación para los mayores de 15 años que no habían cursado o concluido la primaria o la secundaria. Esta educación fue concebida como educación extraescolar, basada en la enseñanza autodidacta y la solidaridad social. Durante este periodo también se crearon diversas instituciones educativas, tales como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el Colegio de Bachilleres y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Asimismo, la SEP modificó su estructura orgánica e instituyó la Subsecretaría de Planeación y

Coordinación Educativa., dependencia que inició la desconcentración técnico-administrativa con la creación de 39 unidades de servicios descentralizados en las nueve regiones en las que fue dividido el país.

2.2.8 Educación para Todos

En la administración de José López Portillo (1976-1982) se llevó a cabo un diagnóstico de la situación escolar en el nivel básico y se diseñó el Plan Nacional de Educación (PNE). El diagnóstico del PNE llamó la atención sobre diversos problemas de la educación preescolar: la atención a la demanda era baja, la distribución de oportunidades era desigual con una alta concentración en el medio urbano y con la atención casi exclusiva de los sectores medios y altos. Además se identificaron bajos índices de eficiencia en los primeros grados de la primaria que, se presumía, estaban asociados con la inasistencia de los niños a la educación preescolar. Por esta razón uno de los objetivos prioritarios del PNE fue la educación preescolar y la puesta en marcha del Programa “Educación para Todos”, cuya meta era atender a todos los niños con rezago educativo.

Como segunda prioridad del PNE se señalaba el objetivo de vincular la educación terminal con las necesidades de la producción para lo cual fue necesario desarrollar programas para la educación técnica superior. En este rubro destacó la creación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en 1979. La tercera prioridad del PNE se refirió al impulso otorgado por el gobierno para elevar la calidad de la educación, meta que se concretó con una mejor formación para los maestros gracias a la creación en 1978 de la Universidad Pedagógica Nacional.

Otra de las prioridades del PNE era mejorar la eficiencia del servicio educativo lo que suponía avanzar en materia de organización interna de la SEP y la desconcentración de actividades mediante el establecimiento de 31 delegaciones en las entidades federativas. Asimismo, se avanzó en el diseño e instrumentación de un marco general para coordinar y planear la educación superior. En 1976 la SEP creó la Coordinación General de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Como complemento a esta acción, en 1978 fue promulgada la Ley Nacional de Coordinación de la Educación Superior y en 1979 se

constituyó la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES).

En 1980, una modificación al artículo tercero constitucional incluyó el concepto de autonomía universitaria. En esa adición la autonomía fue concebida como el ejercicio de ciertas facultades que el Estado otorga a entidades públicas no centralizadas. Así, mediante un acto jurídico emanado del Poder Legislativo, se concedió el derecho a las instituciones universitarias para expedir sus propias normas y reglamentos, para realizar sus fines con respeto a la libertad de cátedra e investigación y para determinar sus planes y programas de estudio, entre otras cosas.

Existen otras acciones relevantes durante el periodo sexenal de José López Portillo que transformaron el sistema educativo mexicano. Así, encontramos que en 1978 el gobierno federal puso en marcha el Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados y en 1981 elaboró el Programa Nacional de Alfabetización y creó el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA).

2.3 Las propuestas del SEM hacia fines del siglo XX y principios del XXI

De acuerdo con Jaime Castrejón, Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) no presentó un plan aislado de educación, como había sucedido en los dos gobiernos anteriores, sino que elaboró un Plan Nacional de Desarrollo en el que la “revolución educativa” estuvo inscrita como uno de sus principales elementos. No obstante, este autor señala que el gobierno de Miguel de la Madrid tuvo que enfrentar una fuerte crisis económica que lo orilló a reducir el gasto destinado al sector educativo. La crisis también afectó la demanda de escolaridad en la población de menores ingresos y acrecentó sus niveles de reprobación escolar. En esas condiciones, el sistema educativo mexicano interrumpió las tendencias expansivas que lo habían caracterizado en décadas anteriores (Castrejón, 1986).

En 1983 Miguel de la Madrid presenta el “Programa Nacional de Educación, Recreación, Cultura y Deporte” que destacaba entre sus principales objetivos y políticas estratégicas para mejorar la educación: ofrecer un año de educación preescolar a todos los niños de cinco años de edad, descentralizar la educación y reformar los estudios de educación normal. Asimismo, este programa introdujo el concepto de calidad como un elemento central para consolidar la política educativa. Este nuevo énfasis marcó la diferencia con los gobiernos anteriores que se habían preocupado exclusivamente por incrementar la capacidad física del sistema educativo, dejando de lado la calidad de los servicios educativos.

Uno de los objetivos más importantes del programa se dirigía a descentralizar la educación básica y normal y a desconcentrar la educación superior. La propuesta de descentralización tenía como antecedentes las medidas de desconcentración administrativa desarrolladas en la administración anterior, las cuales habían permitido mayor coordinación entre los gobiernos locales y el gobierno federal. De esta forma se establecieron acuerdos de coordinación entre ambos órdenes de gobierno que implicaron la creación de consejos estatales de educación con representación de las autoridades federales, estatales y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). De la misma forma, la estrategia de descentralización admitió el establecimiento de direcciones generales de servicios coordinados en cada entidad y otros órganos de

coordinación. El objetivo de la descentralización fue transferir los servicios educativos (niveles preescolar, primaria, secundaria y normal) del gobierno federal a los gobiernos de los estados.

2.3.1 La Modernización Educativa, reformas al Artículo 3° y Ley General de Educación

Para algunos autores, aunque los procesos de descentralización educativa se anunciaron desde el gobierno de Miguel de la Madrid, se formalizaron durante el periodo sexenal de Carlos Salinas de Gortari -1988-1994- con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en el año de 1992. A partir de ese momento, los gobiernos estatales se hicieron cargo de la dirección de los centros educativos que el gobierno federal tenía a su cargo. El gobierno federal, por su parte, continuó con la obligación de vigilar en toda la República el cumplimiento del artículo tercero constitucional, así como de promover y programar la extensión y las modalidades del sistema educativo nacional; formular planes y programas, y concertar con las entidades federativas las acciones necesarias para abatir y superar los rezagos en la materia.

La característica central de la política educativa durante el periodo salinista fue el de la “modernización” del sistema escolar. El Programa para la Modernización Educativa 1989-94 programó de manera prioritaria la conformación de un sistema de mayor calidad, que se adaptara a los cambios económicos que requería el país en el contexto de las transformaciones mundiales marcadas por el libre mercado. Para reformar el sistema educativo se modificaron los artículos tercero y 130 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, este último relacionado con la personalidad jurídica de las iglesias. Con dichas modificaciones se abrió nuevamente un espacio para la participación de la iglesia en la educación, dejando atrás todos los problemas que tuvieron conservadores y liberales en el siglo XVIII y los inconvenientes que surgieron entre la iglesia y el gobierno con la Constitución de 1917.

En los siguientes años de la administración de Carlos Salinas de Gortari se emprenderían un conjunto de acciones que tenían como común denominador la reorganización del sistema educativo: la obligatoriedad de la escolaridad secundaria para todos los

mexicanos y su correspondiente cambio en el artículo tercero constitucional; la promulgación de la *Ley General de Educación* de 1993; la búsqueda de la calidad y la equidad educativas con la misma o mayor prioridad que la cobertura educativa; el énfasis en el aprendizaje de competencias científicas, tecnológicas y laborales; el fomento de la participación de los empresarios en la gestión escolar y una mayor vinculación con el sector laboral.

El gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000) continuó con la política modernizadora de su antecesor. En este periodo el proceso de federalización, además de consolidarse en el nivel básico, se extendió hacia los demás niveles, lo que permitió avanzar hacia la coordinación integral de sistemas educativos por parte de los gobiernos estatales. Destacan, durante la Administración, el avance y la consolidación de los procesos de federalización educativa del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) y del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

La ampliación de la cobertura de los servicios educativos con criterios de equidad fue uno de los rasgos más destacados de la política educativa zedillista. Dentro de las estrategias específicas para lograr una mayor equidad destacan las becas a la asistencia escolar por medio del *Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA)*, programa que también contribuyó a la construcción y el equipamiento de nuevos espacios educativos y a la entrega de libros de texto gratuitos. Otros de los programas compensatorios que se implementaron en las áreas rurales para asegurar los servicios educativos en las localidades marginadas fueron los siguientes: Programa de Apoyo a Escuelas en Desventaja (PAED), Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB), Programa de Educación Inicial (PRODEI), Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE), y Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB).

De la misma forma, en este periodo se implementaron algunos programas dirigidos a impulsar la actividad docente, por ejemplo el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), que fue creado en 1995, y el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, creado en 1997, a fin de impulsar la modernización de la formación

inicial de los profesores de educación básica. Otro de los programas de apoyo al docente que tuvo un notable impulso fue el Programa Nacional de Carrera Magisterial, que estableció un sistema de estímulos económicos independiente de los que se otorgan por antigüedad o por cambio de función administrativa de promoción horizontal, en el que los docentes participaban en forma individual y voluntaria. El propósito del programa era fomentar la profesionalización y actualización de los maestros, así como el aprovechamiento escolar de sus alumnos.

Conjuntamente, se promovieron importantes avances en la tarea de elevar la calidad de la educación básica, mediante la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa y la formulación del Programa de Instalación y Fortalecimiento de las Áreas Estatales de Evaluación en 1996. Con ambas iniciativas se impulsó la formación de profesionales técnicos locales expertos en evaluación, y se obtuvo información periódica sobre los niveles de avance educativo y sus factores asociados. Destacan la primera aplicación de las pruebas de estándares nacionales de comprensión lectora y matemática en secundaria, y el seguimiento del estudio Evaluación de la Educación Primaria, cuya información ha sido utilizada para construir una serie histórica de los niveles de avance en este nivel educativo.

Durante el periodo zedillista también se diseñó e implementó el programa “La Gestión en la Escuela Primaria”, que inició con carácter experimental en 1997 en 183 planteles escolares de cinco entidades federativas. El objetivo del proyecto era generar estrategias y materiales que permitieran avanzar hacia la transformación de cada escuela en una organización articulada internamente, en la cual directivos, supervisores, maestros, estudiantes y padres de familia trabajaran en favor del mejoramiento de la calidad de la educación en cada plantel. Por último y con el propósito de impulsar el intercambio de información y el uso de nuevos canales de comunicación, tales como el *internet*, se puso en marcha en 1997 el proyecto de la “Red Escolar” en 144 escuelas primarias, secundarias y normales. Los recursos empleados para el funcionamiento del proyecto fueron la “Red Edusat”, software educativo y 150 videos digitalizados.

2.3.2 La Reforma de la Educación Básica 2004-2012

Los albores de un nuevo milenio, caracterizado por un acelerado incremento en el desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), una fuerte influencia de los procesos globalizadores, marcadas diferencias sociales, problemas de inequidad, diferencias económicas; pero sobre todo, graves rezagos educativos, traen consigo profundas modificaciones en la educación mexicana, se acentúa la preocupación por formar alumnos capaces de sobrevivir en una sociedad de la información, del conocimiento múltiple y del aprendizaje continuo, se replantean los fines y metodologías educativas.

El sistema educativo no escapa a la vorágine de imperativos (implantados o asumidos) que, en torno de la “calidad educativa” –que parece estar siempre relacionada a la eficiencia y resultados de evaluaciones ya no sólo locales sino internacionales-, permean las políticas públicas educativas de, por lo menos, las últimas dos décadas.

Así, encontramos que, a partir de la década de los 90 aparece una “nueva” dinámica internacional conocida como “evaluación de la calidad educativa” que respondía a requerimientos internacionales avalados por quienes tomaban las decisiones en política educativa en el país. Lo que ocurría en realidad era que desde la década anterior ya se venían tomando medidas para implantar políticas educativas centradas en indicadores de gestión y eficiencia que se aplicaban a instituciones y procesos educativos, en el marco de reformas integrales a los estados, orientadas a conseguir resultados específicos de tipo macroeconómico; ejemplo de ello fue la reorientación de la curricula y gestión al interior de los Colegios Nacionales de Formación Profesional Técnica (CONALEP), mismos que comenzaron a trabajar integrando la certificación de Normas Técnicas de Competencia Laboral y la dinámica metodológica –portafolios de evidencias, acreditación de Unidades de Competencia Laboral, diseño de cursos y evaluación de los mismos con base en la norma específica, etc.- que de ellas se deriva.

Al mismo tiempo, y como miembro de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), de la que forma parte desde 1994, México se ha visto expuesto a la evaluación de la calidad de los aprendizajes que se desarrollan en sus aulas,

principalmente en las de educación básica. Ello ha repercutido en la implementación de propuestas que postulan el mejoramiento de la “calidad” educativa y la elevación de los indicadores de desempeño de los alumnos;

Como resultado de lo anterior, la educación básica de México se encuentra en un proceso de reforma que inició en 2004 con preescolar y continuó en 2006 con secundaria. En el año 2009, la reforma se generaliza en primaria en los grados de primero y sexto. Durante los siguientes dos años, la reforma abarcó los grados de segundo y quinto, así como tercero y cuarto de primaria, respectivamente, logrando así que para 2012 la Reforma Integral de la Educación Básica cubriera a todos los grados y niveles que la conforman.

El nuevo plan, programas y materiales educativos de primero y sexto tuvieron una etapa de prueba. Los siguientes grados de primaria que se reformarán también tendrán un proceso de prueba, previo a su generalización.

El discurso oficial señala que las razones de una reforma educativa son connaturales al avance de la investigación educativa y la evolución de las diversas disciplinas científicas, pero también y sobre todo, busca hacer de esta reforma una gran oportunidad para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo nacional. Los documentos de la RIEB señalan que...

En el contexto del siglo XXI, la educación básica debe formar en los alumnos las competencias que requieren para incorporarse con éxito en la sociedad del conocimiento, lo que significa mejorar sus capacidades lectoras, matemáticas, científicas y tecnológicas hacia niveles de alta complejidad, al mismo tiempo que se les brinda una formación integral para la vida y el desarrollo humano. Ello implica formar en los alumnos las competencias para saber conocer, saber hacer y aplicar el conocimiento; saber convivir en una sociedad democrática y saber ser hacia la autorrealización personal.

Este es el discurso que permea y justifica las reformas educativas de las que estamos siendo testigo y que, en el caso de la educación secundaria, estuvieron aplicándose los pasados cuatro ciclos escolares y que vuelven a sufrir modificaciones con el Plan y Programas 2011, generando una serie de repercusiones en las formas de concebir, planear, impartir y evaluar los cursos y sus resultados de aprendizaje; realidad que

impacta en la enseñanza de la Geografía y el manejo de sus saberes al interior de las aulas.

Cabe aclarar que a nivel mundial el desarrollo de la geografía también enfrentó diversos baches, dada la indefinición sobre sus múltiples objetos de estudio. Como se recordará, desde un inicio la estudiaban los matemáticos y poco a poco se fue autonomizando su campo de acción, hasta ser impartida dentro de otras disciplinas como las ciencias sociales y las ciencias naturales.

2.4 Evolución de la enseñanza de Geografía en México, siglo xx

Los primeros años del siglo xx evidencian el desgaste de la dictadura porfirista, aunque el proyecto educativo liberal se mantiene vigente. En 1901 se decreta un nuevo plan para que la preparatoria se extienda a seis años de manera uniforme en todas las carreras, con la particularidad de que en cuarto año se imparte geografía bajo el nombre de elementos de meteorología, geografía general y climatología. En este mismo año la geología había ganado un espacio en los programas de cuarto año, mientras que en quinto se enseñaba geografía americana y patria.

Además, se obligaba a los directores de las escuelas a organizar excursiones para fomentar la observación directa de los fenómenos naturales, metodología que respondía al modelo positivista con el que se venían manejando los programas.

En estos primeros años del siglo se modifica el nombre del término instrucción por el de educación, con el propósito de formar de manera integral al alumno como ente social y como poseedor de todos los derechos constitucionales, entre ellos la educación. Bajo esta idea se impulsa una educación social y popular de corte nacionalista encabezada por Justo Sierra y otros pedagogos, entre los que destacan Gregorio Torres Quintero, Alberto Correa, Miguel F. Martínez, Ezequiel A. Chávez y Daniel Delgadillo.

En 1901, ya como subsecretario de Instrucción, Justo Sierra proyecta en la educación la vía para lograr la unidad y el desarrollo nacional, e impulsa modificaciones en los planes y programas de estudio, los cuales fueron parcialmente reformados.

Entre otras acciones, agregó dos años a la primaria superior, que se conformó de cuatro. En los dos primeros se enseñaban conocimientos generales, y los dos restantes se destinaban a estudiar los principios elementales de las ciencias, artes y oficios. Con esta medida, este nivel adquirió un carácter de estudios técnicos terminales.

Con base en estos lineamientos, en 1902 el programa de estudios para la primaria superior fue aprobado con las siguientes características:

Primer año. Moral, instrucción cívica, lengua nacional, francés, historia, geografía física y descriptiva universal (tres veces por semana), elementos de cosmografía, elementos de economía política, aritmética, geometría, elementos de física y química, dibujo y caligrafía.

Segundo año. Moral, instrucción cívica, lengua nacional, francés, historia patria, geografía de la República Mexicana (con mayor extensión que la elemental, dos veces por semana), elementos de economía política, aritmética, geometría, ejercicios prácticos de topografía, nociones generales de contabilidad, fisiología e higiene, elementos de zoología, botánica, mineralogía y geología, dibujo y caligrafía (Gómez Rey, 2003).

El tercer y cuarto años se dividieron en cuatro áreas: industrial, artes, comercial y agrícola y minera. En ellas la enseñanza de la historia era obligatoria y la geografía solamente se impartía en las áreas comercial y minera, de lo que se deduce que la asignatura quedaba con un carácter práctico en las materias de estadística para el área comercial, y en las materias de geología y topografía para el área minera. Destaca el hecho de que no fue incluida en el área agrícola, ligada con las materias de climatología y meteorología.

Cuatro años más tarde, en 1905, la Subsecretaría se transforma en Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, encabezada por Justo Sierra, quien impulsa entonces su proyecto de educación primaria laica y gratuita con un enfoque nacional e integral.

Justo Sierra consideraba, por otra parte, que las empresas deberían ser las primeras en promover la capacitación y la educación, y que “los grandes favorecidos de la fortuna”

eran los primeros obligados en sostener centros de investigación, enseñanza, cultura y bellas artes.

En 1907 logra que sus ideales educativos se materialicen por completo en un plan donde los estudios preparatorios se reducen a cinco años, medida que se acompaña con la reducción en el número de materias. En este plan la geografía queda incluida en cuarto año y en un solo curso. La asignatura se impartiría cuatro veces a la semana con el nombre de geografía general, que a su vez se dividía en geografía física y geografía económica y social, cursadas en forma paralela.

En este plan la geología pierde su lugar, pero en el artículo 18 queda incluida dentro de la geografía, decisión justificada en los siguientes términos: “las clases de geografía presentarán, hasta donde sea posible, todos los fenómenos terrestres y los fenómenos de la geografía física actual como efectos de sus antecedentes geogénicos, que se explicarán de modo sumario” (Gómez Rey, 2003).

El 15 de agosto de 1908 se da a conocer una nueva ley de educación primaria para el Distrito Federal y los territorios, en la cual se reorganiza la primaria en siete años, con cinco para la elemental y dos para la superior.

Con esta ley se modifican los programas de estudio de la primaria elemental, los cuales se integran con lengua nacional, operaciones sencillas de aritmética, los rasgos más importantes de la geografía de México, historia patria, los deberes ciudadanos, organización política, local y federal, rudimentos de dibujo y ejercicios de la voz.

El programa de la primaria superior no se altera y sólo se le incorpora la asignatura de lenguas vivas extranjeras. No obstante, se hace hincapié en que las materias se estudien con mayor extensión y profundidad, en contraste con la educación elemental. Además, aquí la geografía se enseña de manera más general y ya no de manera específica sólo para México.

La ley incluye un cambio en el método de enseñanza de la geografía en la primaria elemental, ya que se remplaza el estudio de lo conocido a lo desconocido y de lo mínimo a lo máximo por la instrucción de la materia de manera general y descriptiva, como se

venía haciendo años atrás. El carácter geográfico descriptivo se refleja en la materia organización política local y federal.

En general, esta ley expresa el objetivo medular que Justo Sierra se trazó en la educación:

Para él, la educación nacional era la vía a través de la cual se podía ir eliminando la diversidad étnico-lingüística y cultural del país, garantía para lograr la consolidación de una sociedad nacional. Basta revisar los nombres de las materias: lengua nacional, geografía de México, historia patria, entre otras (Gómez Rey, 2003).

A pesar de que esta ley contemplaba el Distrito Federal y algunos distritos, Justo Sierra realiza esfuerzos para que sea tomada como base en las legislaturas de todos los estados de la República y en las escuelas privadas, argumentando que se apegaba a los principios constitucionales y que cualquier educación contraria a ella atentaba contra la nación.

Respecto de la geografía, para Justo Sierra y el positivismo de la época ésta tenía un carácter excepcional, ya que aparte de su particularidad científica, se le reconocía como una materia humanista y, desde el enfoque positivista, como una materia de ciencia social. Por esta razón, en el plan mencionado se elimina la asignatura que se venía impartiendo bajo el nombre de geografía americana y patria.

En su artículo *Formación de profesores de geografía en la Escuela Normal Superior de México*, Javier Castañeda Rincón afirma que antes de 1910 no existía ninguna escuela que formara profesores de geografía y que en esta área imperaba un gran desorden nacional, ya que no se contaba con planes ni programas de estudio de la asignatura.

Consciente de esta carencia, en su último año al frente de la Secretaría de Instrucción Pública Justo Sierra expide decretos para la educación superior en los cuales destaca la apertura de la Escuela Nacional de Altos Estudios para preparar a los profesores que impartirían clases en las escuelas superiores en las áreas de humanidades, ciencias exactas y ciencias sociales. También reabre la Universidad Nacional de México y la reconoce como la máxima casa de estudios superiores y de investigación del país. De esta manera, la Escuela Nacional Preparatoria y la de Altos Estudios pasan a formar parte de la universidad.

Poco después renuncia a su alto cargo educativo para ocupar el de ministro plenipotenciario de México en España, donde muere años más tarde. En su lugar es nombrado Jorge Vera Estañol. Reconociendo su labor en la educación no sólo nacional sino internacional, universidades de América le otorgan a Justo Sierra el nombramiento de *Maestro de las Américas*.

Tres años más tarde el director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, Ezequiel A. Chávez, incorpora a los planes de enseñanza un año dedicado a las ciencias físicas para los futuros profesores de nivel secundaria, preparatoria y normal, que tenía como objeto de estudio el paisaje y la naturaleza.

Dos años después asume la dirección de la escuela Miguel E. Schultz, quien amplía los beneficios educativos a las clases populares.

En un discurso pronunciado en 1915 ante la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, Miguel Salinas Alanís destaca el avance que la disciplina estaba alcanzando en Estados Unidos y Europa con una manera de estudiar la geografía distinta de lo que aún se estaba haciendo en México. Así, en lugar de memorizar listas de nombres, en el extranjero se estudiaban los tipos de suelos de las regiones, las cualidades de las razas y los frutos emanados de ciertos climas, es decir, temas más relacionados con la percepción de los niños.

El 15 de febrero de 1916 se aprueba el plan general de la Escuela Nacional de Altos Estudios y su incorporación a la Universidad Nacional con el objetivo de formar la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional, que tenía como finalidad la especialización y perfeccionamiento en materias humanísticas y científicas, así como la enseñanza de conocimientos generales para elevar el nivel cultural de las clases populares.

La materia de geografía fue integrada al plan de estudios de dicha Facultad, sólo que no como una materia o asignatura independiente, sino dentro de las ciencias sociales, aunque ya se reconocía su estrecha relación con las ciencias naturales.

2.4.1 De 1917 hasta nuestros días

Aunque al principio de este período ya existía la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, ésta no respondía a los ideales que se buscaban en la educación, como era su democratización administrativa, pues la dependencia controlaba el Distrito Federal y los territorios federales.

En 1917 el entonces presidente de la República Venustiano Carranza señalaba en su informe presidencial:

[...] la Facultad de Altos Estudios tenía por objeto preparar personal docente para la enseñanza secundaria, preparatoria y profesional, además de impartir cursos de perfeccionamiento a profesores universitarios, así como programas y conferencias para la educación popular (Castañeda Rincón, 2004).

Hacia el citado año de 1917 operaban en el Distrito Federal 344 escuelas, de las cuales 148 eran abiertas. Mientras tanto, en los municipios imperaba una total ignorancia sobre la problemática existente en el ramo. Ante esta situación, era necesario tomar medidas de envergadura nacional, pues era evidente que no bastaba el carácter gratuito, laico y obligatorio de la educación: era necesario crear una secretaría de educación pública federal. Y uno de los partidarios para darle ese carácter federal fue José Vasconcelos Calderón.

Con este proyecto en mente, conjuntó los diferentes niveles educativos y emprendió la depuración de las direcciones de los planteles, impulsó el reparto de desayunos escolares y le dio forma a su plan fundamental: una nueva secretaría con estructura departamental. Vasconcelos crea así tres departamentos: el Departamento Escolar, el cual integra todos los niveles educativos, desde preescolar hasta universidad; el Departamento de Bibliotecas, que garantizaba materiales de lectura para todos los niveles, y el Departamento de Bellas Artes, que coordinaba las actividades artísticas.

Años después se crean otros departamentos para atender la educación indígena y los problemas de alfabetización. Vasconcelos se afanó por dirigir la Secretaría bajo el ideal

de vincular la realidad social con la educación sobre la base de que la cultura es el principio del desarrollo económico.

En los primeros años de fundada, la SEP se caracteriza por su amplitud e intensidad, ya que impulsa la organización de cursos, apertura de escuelas, una profusa edición de libros y fundación de bibliotecas, medidas que en su conjunto fortalecieron el proyecto educativo nacionalista.

Los resultados pronto se hicieron visibles. En comparación con 1919, el número de profesores de nivel primaria pasó de 9 mil 560 a 25mil 312 en 1921, es decir, se registró un avance de 164.7%. Para este último año existían 35 escuelas preparatorias, 12 de abogados, siete de médicos alópatas, una de médicos homeópatas, cuatro de profesores de obstetricia, una de dentistas, seis de ingenieros, cinco de farmacéuticos, 36 de profesores normalistas, tres de enfermeras, dos de notarios, 10 de bellas artes y siete de clérigos.

En 1921 Vasconcelos crea la Dirección General de Educación Técnica, y más tarde las escuelas de Ferrocarriles, de Industrias Textiles, Nacional de Maestros Constructores, Tecnológica para Maestros, Técnica de Artes y Oficios, Nacional de Artes Gráficas, Técnica de Taquimecanógrafos y la Escuela Hogar para Señoritas “Gabriela Mistral”.

Además de estas escuelas, existían otras 88 de tipo técnico: mineras, industriales, comerciales y de artes y oficios; 71 de carácter oficial y 17 particulares. Como es evidente Vasconcelos le da mayor peso a la infraestructura y a la especialización en la educación. Tres años más tarde, con la sucesión presidencial de 1924, se trunca el proyecto educativo de este apóstol de la educación.

En 1920 Gildardo F. Avilés da a conocer la *Guía práctica para la enseñanza de la geografía física*, donde recomendaba a los profesores enseñar de lo más particular, como el salón de clases, hasta lo más general, partiendo de un orden secuencial de los hechos, para concluir con un cuestionario cuyas respuestas debía memorizar el alumno para finalmente terminar con un resumen de la lección.

En 1921 se forma la Escuela Rural Mexicana y paralelamente se crea la asignatura de geografía como tal y se incorpora a las primarias rurales y urbanas. En este periodo se hacen llegar textos publicados por la SEP a muchas escuelas rurales a través de los profesores. Los libros se titulaban *Geografía de México*, *Geografía universal* y *Atlas de México y del mundo*.

Hasta 1924 la secundaria y el nivel bachillerato se mantuvieron juntos y se cursaban en seis años, pero ya creada la Secretaría de Educación Pública, ésta divide ambos niveles con tres años cada uno, tal como los conocemos hoy. No obstante, no quedaba claro quién iba a preparar a los profesores de ambos niveles educativos, por lo que más tarde se encomienda esta tarea a la Escuela Normal Superior dependiente de la Facultad de Altos Estudios.

Aquí surge un imprevisto, ya que tanto la Normal Superior como la Facultad de Filosofía y Letras dependían de la Facultad de Altos Estudios, por lo que las tareas en estas instituciones se intensificaron por el número cada vez más creciente de estudiantes y la variedad de actividades que realizaban. Esto propició su separación en 1934.

Hacia 1920 resaltan los primeros autores de libros sobre geografía de México, entre ellos Gildardo F. Avilés y Luis Hidalgo Monroy. En 1922 Elpidio López López presenta ante la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística su propuesta de “sugerir estudios regionales, uso de mapas en la enseñanza, la utilidad en la vida diaria de los conocimientos geográficos y la promoción de habilidades, actitudes y valores fomentados por la geografía” (Castañeda Rincón, 2006).

En el mismo año se da a conocer un nuevo plan de estudios para la formación de profesores, en el cual se contempla la geografía y la historia dentro de las ciencias sociales, y se obliga a los futuros directores de escuela a estudiar un curso de ambas disciplinas.

Al siguiente año Luis Hidalgo Monroy da a conocer la primera *Guía didáctica del aprendizaje de la geografía* en la Escuela Nacional de Maestros, texto en el que se insiste en la necesidad de enseñar geografía a los futuros profesores. En el primer capítulo de su obra el autor expone una breve historia de la disciplina, en el segundo capítulo menciona

la importancia de enseñarla a los alumnos; en el tercero explica los programas para los seis niveles de la primaria, y en el cuarto aborda los materiales en los que se debían apoyar los profesores, así como los contenidos de la materia.

Un año más tarde Moisés Sáenz retoma un proyecto de Estados Unidos en el cual se aprendía *haciendo*, es decir, los alumnos se dedicaban a colorear y a identificar la distribución de países, continentes, ríos, sierras, montañas, etcétera. En 1930 se vuelve a modificar el plan de estudios de la Escuela Normal Superior y se crean dos nuevos grados académicos: maestro y doctor en ciencias de la educación. Una de las exigencias para el otorgamiento de ambos grados era cursar seis materias relacionadas con la geografía.

En esta década se desvinculan administrativamente de la UNAM la Facultad de Filosofía y Letras, y la Escuela Normal Superior; posteriormente cada una contará con su propio presupuesto. De este modo, la preparación de los futuros profesores queda al mando de la Secretaría de Educación Pública.

Conferencias y cursos en periodos vacacionales es la modalidad que se adopta en 1934 para preparar y formar a los maestros del Distrito Federal y del interior de la República, ya que en muchos casos impartían la materia de geografía sin la preparación mínima para el nivel secundaria, por lo que era notoria la improvisación del profesorado.

En 1936 se crea el Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria y se ofrece la especialidad de geografía a cargo de ingenieros y profesionales de otras carreras. En este año se institucionaliza la formación de profesores de secundaria con el objetivo de abarcar al magisterio de todo el país. El plan tuvo muy poco éxito, ya que las comunicaciones eran muy lentas e inseguras y no se tenía la certeza de que los materiales tanto de cursos como de evaluaciones hacia los profesores de zonas rurales llegaran a su destino.

Con la separación de la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior, cada una aporta su parte específica para la construcción de profesionales en geografía: la primera dedicándose a la investigación y la segunda a la impartición de la enseñanza en secundarias, preparatorias y normales. Con este acuerdo y bajo la delimitación de ambas

escuelas, los egresados podían seguir estudiando en cualquiera de las dos, ya que hacían equivalencias y revalidaciones de materias.

Cabe aclarar que en los planes de estudio de 1936 se estimaron tres años para la enseñanza de la geografía, destinados a la preparación de los profesores que desearan impartir la asignatura. Dicho programa, sin embargo, era muy rudimentario, ya que se estudiaban materias sin vinculación alguna.

2.4.2 PERÍODO DE AUGE EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

La geografía, no obstante, empieza a tener un despliegue considerable en lo que se considera el México de la unidad nacional comprendido entre 1940-1970, en que son visibles los frutos para esta materia, ya que surgen más investigadores en geografía egresados de la Facultad de Filosofía y Letras. Por otro lado, empieza a emerger un mayor número de profesores provenientes de la Escuela Normal Superior, lo que amplía la cobertura de la enseñanza de esta disciplina a nivel nacional. Asimismo, proliferan los congresos nacionales e internacionales que ayudan a que México se incorpore al mundo con respecto a este campo disciplinario.

Por otra parte, los programas de estudio se empiezan a modificar cada vez más frecuentemente, y en 1940 se reforma el plan para los futuros profesores de geografía, en el cual se propone una serie de materias optativas y se reacomodan algunas existentes, con énfasis en las de geografía humana a través del área de formación social, política y económica, como un eco del auge mundial del socialismo soviético.

En 1942 la SEP refunda la Escuela Normal Superior y nuevamente se cambia el programa de estudios para los profesores de secundaria. La formación se divide en dos bloques: el primero consta de materias pedagógicas y el segundo de materias pertenecientes a la especialidad de geografía. También se incorporan dos nuevas asignaturas: en el primer bloque se suma la de inglés y en el segundo la de historia de México.

Cabe mencionar que en esta época se capacita a profesores de secundaria extranjeros, tarea que se suspende por problemas de organización, pero después de dos años se

programan cursos intensivos, los cuales constaban de los mismos contenidos que los de los cursos ordinarios, pero los foráneos con una preparación de seis años, que cubrían en los periodos vacacionales de invierno y verano.

Esto se ve reflejado en una bibliografía creciente enriquecida por intelectuales del exilio español en México y de otros países de Latinoamérica, quienes aportan textos para la impartición de la materia. Destaca entre ellos Jorge Abilio Vivó Escoto, intelectual cubano que participa tanto en la dirección de la formación geográfica en la UNAM durante cuatro décadas, como en la Normal Superior durante 25 años.

No sólo es notable la presencia de Jorge Abilio, sino también la de otros personajes de diferentes nacionalidades, como alemanes, españoles e italianos, en el diseño de los programa de estudio de esta época, quienes en conjunto con especialistas mexicanos hacen interesantes aportes.

Como fruto de esta oleada intelectual, en los libros que repartía la SEP de manera gratuita para los niveles de primaria y secundaria se nota una mejor presentación, pues fueron editados a color, con fotografías de mayor calidad, aunque esto no implicaba que los contenidos hubieran mejorado, ya que éstos mantenían la memorización de datos y nombres.

A su vez, para la enseñanza de la geografía en el país se retoman las recomendaciones de “Rafael Ramírez Castañeda, Salvador Hermoso Nájera, Ramón García Ruiz, Daniel Vargas Ibáñez y Francisco Valdez Mondragón, así como del libro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)” (Castañeda Rincón 2006).

Por otra parte, a partir de 1945 los cambios en los programas de estudio de la geografía se vuelven más duraderos, lo que da como resultado que los maestros de la Escuela Normal Superior adquirieran mayor experiencia y esto redundara en el prestigio de la enseñanza de la materia. Entre otras características, el programa proponía “incorporar algunos cursos semestrales en lugar de los anuales; establecer la seriación de algunos más; anexar materias optativas afines a la geografía, y propiciar la elección de los

alumnos de una de las tres lenguas extranjeras más importantes de ese tiempo” (Castañeda Rincón, 2004).

A pesar de que el programa no mostraba relación alguna entre el área pedagógica y la geografía, dio buenos resultados, por lo que se prolongó durante 15 años.

Con el libro *La enseñanza de la geografía* de Rafael Ramírez Castañeda, editado en 1949 por la SEP, se ofrecen múltiples maneras de impartir la materia, pues ahora se buscaba que la enseñanza ya no fuera aburrida y memorística para los alumnos. Este autor sugería ir de lo particular a lo general y que los alumnos aprendieran conocimientos que elevaran su imaginación, y otros más que los animaran y motivaran para de esta manera irlos acercando a los problemas de la geografía humana.

En su obra, Ramírez Castañeda detalla cómo y qué enseñar en los seis años de primaria con la idea básica de ir de lo más fácil a lo más complejo y de lo particular a lo general.

A su juicio, en el primero y segundo años de primaria el alumno no debería tomar la geografía como una ciencia formal, sino que el profesor debía ponerlo en contacto con sus primeras experiencias geográficas para infundir en él un concepto sencillo pero racional. Para el tercer año proponía acercar al alumno a su comunidad; en el cuarto año, tener como objeto de estudio y trabajo la República Mexicana; en el quinto año, ir más a lo general estudiando al continente en el que se ubica su país, y en el sexto año, estudiar el planeta Tierra. También recomendaba cómo debían prepararse los libros para la primaria, la manera de utilizarlos y los materiales auxiliares de los que se podían valer los profesores para la correcta enseñanza de la materia, así como la manera de organizar un grupo de trabajo en el salón de clases.

En 1955 Salvador Hermoso Nájera, en su libro *Técnica de la enseñanza de la geografía*, más que a brindar aportaciones, dedica su libro a “sugerir” cómo no enseñar la asignatura, y lo único que rescata es un manual técnico sobre la enseñanza de la disciplina.

En 1959 se crea un programa de estudio para los futuros profesores de geografía de nivel secundaria, quienes ya no se formarían en tres, sino en cuatro años; los dos primeros

incluyendo las materias de psicología de los adolescentes y de lengua extranjera, y en los dos años restantes, materias de geografía, enfocadas más a la geografía física y en menor grado a la geografía humana. Este programa duró 24 años.

En 1963 Ramón García Ruiz, en su libro *La enseñanza de la geografía, la historia y el civismo*, propone unificar en la primaria, bajo el rubro de las ciencias sociales, tres materias que guardan una estrecha relación: historia, civismo y geografía.

En ese mismo año la Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana (UTEHA) publica una colección de manuales en la que sugiere propuestas para la enseñanza de la disciplina a nivel mundial. Éstos son traducidos al español y su mayor aporte estriba en la enseñanza de la geografía por regiones, lo que evitaba los grandes listados que los alumnos tenían que memorizar.

Posterior a estos manuales, la UNESCO da a conocer un libro titulado *Método para la enseñanza de la geografía* con el que pretende hacer conciencia a los alumnos sobre el deterioro de los recursos naturales, así como sobre la situación económica y social del mundo. Esta obra nunca se aplicó en México.

En 1967 Daniel Vargas Ibáñez y Francisco Valdés Mondragón intentan recuperar las sugerencias de la UNESCO en el libro titulado *Didáctica de la geografía* con la intención de apoyar a los profesores de primaria en sus clases, sólo que la obra no prospera porque se basaba en el método tradicional de memorización como forma de aprendizaje.

En esta etapa se puede ver un auge en el desarrollo de la enseñanza y los planes de estudio de la geografía, así como su reconocimiento como asignatura y la proyección internacional de México en la materia, el creciente número de profesionales dedicados a la investigación e impartición de la disciplina y el mejoramiento en la presentación de los libros oficiales.

2.5 Temas y Métodos de enseñanza de Geografía en México

2.5.1 Temas de enseñanza

Los temas de enseñanza han variado con el tiempo, porque al principio sólo eran listas de elementos naturales –ríos, sierras, mares o lagos– de la Tierra y de México, o de componentes de su división política –países, ciudades, capitales– que los alumnos debían reconocer y aprenderse (García Cubas, 1847).

Desde la Independencia de México hasta la revolución, los temas geográficos se hicieron más extensos y se incorporaron trabajos con mapas. Se estudiaba la Geografía Patria o de México, la Geografía de América y la Geografía Universal. Se daba preferencia al estudio de la geografía física, la política y la cosmografía, pero todavía no se estudiaba la humana (Ziga, 1979).

Al finalizar la revolución -1920 y luego hasta los años 80, los temas se volvieron más amplios y profundos, y abarcaban el estudio de la geografía estatal, la de México y la universal. En esta etapa también se estudió la geografía física y se fortaleció la presencia de la geografía humana.

En los años 90 y la primera década del presente siglo, los cambios tienen que ver con la adopción del espacio terrestre como objeto de estudio desde una visión holística, además de temas relacionados con ambiente, globalización, desarrollo humano y cultura. Los cursos que se imparten son de geografía e historia de la entidad, geografía de México, geografía de los continentes y geografía mundial.

2.5.2 Métodos de enseñanza

Si los temas geográficos han cambiado a lo largo del tiempo, los métodos de enseñanza también, y se han dado en correspondencia con el desarrollo de propuestas pedagógicas y didácticas que se retomaron y adecuaron según la naturaleza de sus contenidos.

Inicialmente se enseñaba a partir de la repetición de listas de nombres de países, ciudades, capitales, sierras y ríos, hasta lograr su memorización. Fue Antonio García Cubas quien, en 1874, recomendó su localización en mapas, además de la descripción y el interrogatorio exhaustivo como forma de evaluación.

Con la llegada a México del positivismo, la enseñanza se tornó en favor del sistema objetivo de José Díaz Covarrubias que, en 1875, proponía partir de los objetos concretos para llegar a los principios abstractos, y recomendaba enseñar de lo conocido a lo desconocido y de lo cercano a lo lejano. Este auge llevó a Carlos A. Carrillo, en 1885, a criticar la memorización y proponer la descripción, relación e integración de elementos naturales y sociales del paisaje, así como la elaboración de mapas.

Sin embargo, no todos los métodos propuestos coincidían con el positivismo de la época; incluso Hugo Topf, en 1900, recomendaba el retorno al método mayéutico, que consiste en someter al alumno a un interrogatorio ordenado y sistemático para encontrar en sus respuestas el motivo de las siguientes preguntas y así llegar a las verdades que se deberían obtener (Curiel, 1988).

Superada la influencia positivista en la enseñanza de la Geografía, en 1917 Galación Gómez propuso plantear preguntas y problemas, así como diferentes medios de representación, principalmente mapas. Esta propuesta, centrada en la causalidad de los hechos y fenómenos geográficos, tuvo su virtud principal en el estudio de los temas por medio de problemas, que superó la memorización de las sistemáticas y largas listas de contenidos. Sin embargo, esos cambios la hacían depender de otras ciencias específicas que ya atendían los tradicionales temas de la geografía, por lo que su condición de ciencia de síntesis y sus métodos de enseñanza centrados en la causalidad de hechos y fenómenos, que ya no eran propiamente geográficos sino geológicos, biológicos, físicos, económicos o antropológicos, la pusieron en franca desventaja y descrédito.

Para 1922, Elpidio López López hablaba ya del análisis cartográfico, la observación y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores en torno al aprecio de la naturaleza y la civilización humana, anticipándose así a las propuestas metodológicas de las dos décadas más recientes (López, 1922).

Rafael Ramírez, en 1949, definió su propuesta metodológica a partir de los intereses de los niños y del “aprender haciendo”. Asimismo, propuso que la geografía debía enseñarse en la escuela primaria, y así se ha mantenido hasta nuestros días. Él precisaba que los niños del primer ciclo²⁴ no debían estudiar la geografía como ciencia formal sino iniciar el estudio formal de la materia en tercer grado, con la Geografía de la entidad. De igual manera, proponía para cuarto grado el estudio de México, para quinto el estudio de América y para sexto el relativo a la Tierra (Jiménez, 1984).

Salvador Hermoso Nájera, en el mismo tenor de la propuesta de Rafael Ramírez, en 1955 recomendaba enseñar la geografía a partir de la observación de la naturaleza, empezando por el entorno, la localidad, el municipio, la entidad, el país, el continente y el mundo; debía llevarse al alumno a la actividad; establecer relaciones entre los conocimientos; avanzar de lo conocido a lo desconocido, y apoyarse en los intereses infantiles (Hermoso, 1955).

Un importante cambio de método en la enseñanza de la Geografía se dio en 1963, a través de una obra de la Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana (Uteha) que promovía el estudio geográfico por regiones. De igual manera, en 1966 la Unesco propuso la síntesis regional por medio de la observación directa e indirecta, el uso de mapas e imágenes, y el desarrollo del juicio y del razonamiento al analizar, comparar y ordenar hechos y fenómenos para encontrar, desde una perspectiva de ciencia aplicada, el por qué de sus relaciones. Los temas propuestos para la escuela primaria fueron el estudio básico de los fenómenos naturales y los hechos humanos, mientras que en la secundaria eran el estudio del medio local; las regiones naturales; el poblamiento y las zonas de civilización; la utilización y la organización del espacio por los hombres; las ciudades y las industrias; la vida económica del mundo; las regiones geográficas del mundo, y la organización política y económica del mundo. Cabe destacar que ya no se incluía en sus propuestas temáticas el estudio del Universo ni el del Sistema Solar.

Toda vez que la enseñanza de la Geografía en la escuela primaria y secundaria estuvo integrada a las Ciencias Naturales y Ciencias Sociales entre 1972 y 1993, hasta 1994 la

²⁴ Hasta antes de la promulgación del Acuerdo 592 referente a la Articulación de la Educación Básica, en agosto del 2011, la educación primaria en México se divide en tres ciclos, con duración de dos años escolares cada uno. El primero está conformado por primer y segundo grados y orientado, en esencia, a la consolidación del proceso de adquisición de la lectoescritura.

SEP formuló una propuesta particular de la asignatura en que el énfasis ya no se daba en la enseñanza del docente sino en los conocimientos de los alumnos a partir de las teorías constructivistas.

Con la Reforma de la Educación Secundaria en 2006 se definió una nueva perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje de la asignatura con base en el desarrollo integral de conceptos, habilidades y actitudes geográficos definidos para orientar el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos y el desarrollo de competencias para la vida.

CAPÍTULO III. LA GEOGRAFÍA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA RIEB Y EL PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA 2011

3.1 Propósitos, Finalidades, Enfoque

La Reforma de la Educación Secundaria se sustenta en numerosas acciones, entre ellas: consultas con diversos actores, publicación de materiales, foros, encuentros, talleres, reuniones nacionales, y seguimiento a las escuelas; se inició en el ciclo escolar 2004-2005, con la etapa de prueba en aula en 127 escuelas secundarias, de las cuales se obtuvieron opiniones y sugerencias que permitieron fortalecer los programas. La consolidación de la Reforma en Educación Secundaria ha planteado grandes desafíos a los docentes y al personal directivo. El avance en este proceso de cambio –y tomando en cuenta las opiniones y sugerencias del personal docente y directivo, derivadas de su experiencia al aplicar los programas de estudio 2006– requirió introducir modificaciones específicas para contar hoy día con un currículo actualizado, congruente, relevante, pertinente y articulado en relación con los niveles que le anteceden (preescolar y primaria), sin alterar sus postulados y características esenciales; en este sentido, al proceso se le da continuidad.

Propósitos del estudio de la Geografía para la Educación Básica²⁵

- Explicar relaciones entre componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos del espacio geográfico para construir una visión integral del espacio en las escalas local, estatal, nacional, continental y mundial.
- Movilizar conceptos, habilidades y actitudes en situaciones de la vida cotidiana para asumirse como parte del espacio geográfico, valorar la diversidad natural, social, cultural y económica, y fortalecer la identidad nacional.
- Participar de manera informada, reflexiva y crítica en el espacio donde se habita para el cuidado y la conservación del ambiente, así como para contribuir a la prevención de desastres.

²⁵ *Geografía de México y el mundo*, Programas de Estudio 2011, SEP.

Propósitos del estudio de la Geografía de México y del Mundo para la educación secundaria

- Relacionar los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos del espacio geográfico para profundizar en el estudio de México y del mundo.
- Valorar la diversidad natural, la dinámica de la población y las manifestaciones culturales en México y en el mundo para fortalecer la identidad nacional, así como adquirir conciencia de la desigualdad socioeconómica en diversas sociedades.
- Participar de manera consciente en el espacio geográfico para proponer medidas que contribuyan a la conservación del ambiente y la prevención de desastres en México y en el mundo.

Finalidades

La sociedad del siglo XXI se rige por factores y decisiones de ámbito global o mundial. Tanto en lo que concierne a los problemas ambientales de la Tierra como en las desigualdades sociales y en las dificultades de acceso a los bienes económicos, existe la certeza de que es necesario abordarlos de manera conjunta. Asimismo, sabemos que la vida de cada ser humano se desarrolla en un entorno territorial muy concreto. La infancia y la adolescencia de las personas transcurren generalmente en el ámbito de pocos kilómetros cuadrados. Las decisiones de cada día (ir a la escuela, comer, jugar, relacionarse con otras personas) tienen lugar en un espacio delimitado, aunque puedan influir en ellas las representaciones culturales de lugares lejanos.

En consecuencia, lo local y lo global, lo lejano y lo próximo en las distancias físicas y afectivas se relacionan en la constitución de las identidades personales. La escuela es un lugar concreto donde tiene lugar el aprendizaje de esta conexión de factores explicativos. Y una asignatura que tradicionalmente se ha ocupado de estos contenidos educativos es la Geografía. A lo largo de décadas y centurias esta materia científica ha realizado algunas propuestas didácticas que son de un enorme valor para afrontar los retos del aprendizaje social.

El contraste con las finalidades expuestas por diversas escuelas o tendencias geográficas (*vid supra*, Capítulo 2), así como por personas relevantes, posibilita identificar las metas educativas de la geografía en el siglo XXI. Es decir, permite responder a la pregunta: ¿por qué estudiar geografía en educación básica en el siglo XXI? Las finalidades educativas

de la geografía para comprender el siglo XXI son muy diferentes de las que se exponían en los años centrales y finales del siglo XIX. Los estados liberales que buscaban su legitimación por medio del poder militar y de la creación de una cultura territorial tienen sus cimientos socavados por el proceso de globalización. Actualmente, a principios del siglo XXI las innovaciones técnicas bélicas, los procesos de construcción supraestatal (como la Unión Europea o Mercosur) y la internacionalización de las empresas financieras y de comunicaciones hacen menos necesario el poder de los estados nacionales. Por eso la geografía escolar no tiene los mismos objetivos que antaño, aun cuando los ropajes conceptuales sean semejantes.

Para entender el mundo globalizado y en estado de riesgo, es preciso conocer la geografía de una manera diferente de como se hacía en los siglos anteriores. Una afirmación sencilla pero que se enfrenta al obstáculo de las rutinas en la forma de enseñar y en el carácter obsoleto de algunos recursos educativos (como libros de texto y mapas colgados en la pared). Enseñar geografía en la actualidad debe servir para entender el riesgo ambiental del mundo y la seguridad local, para afrontar los nuevos retos del espacio afectivo y el territorio político, y para conocer el medio local donde se desarrolla la vida cotidiana. Las aportaciones de las nuevas geografías han servido para entender que, además del territorio que aparece frente a nuestros ojos, está el espacio simbólico, afectivo y de comportamiento que se ubica dentro de cada uno y que se encuentra en interacción permanente con el exterior, con la cultura que nos rodea.

Enfoque

La asignatura de Geografía aborda el estudio del espacio geográfico desde una perspectiva formativa, a partir del desarrollo integral de conceptos, habilidades y actitudes. El espacio geográfico se concibe como el espacio socialmente construido, percibido, vivido y continuamente transformado por las relaciones e interacciones de sus componentes, a lo largo del tiempo.

La propuesta –de la RIEB- implica que, a partir de los conocimientos básicos de la geografía, los alumnos construirán una visión global del espacio mediante el reconocimiento de las relaciones entre sus componentes naturales (relieve, agua, clima, vegetación y fauna), sociales (composición, distribución y movilidad de la población), culturales (formas de vida, manifestaciones culturales, tradiciones y patrimonio),

económicos (recursos naturales, espacios económicos, infraestructura, servicios y desigualdad socioeconómica) y políticos (territorios, fronteras, políticas gubernamentales y acuerdos nacionales e internacionales que se definen a partir de los problemas contemporáneos de la sociedad).

Las relaciones de los componentes del espacio geográfico se abordan en una secuencia gradual: de lo particular a lo general, de lo cercano a lo lejano y de lo conocido a lo desconocido, al considerar que éstos se manifiestan espacialmente de manera integrada en diversas categorías de análisis: lugar, medio, región, paisaje y territorio.

Las categorías de análisis espacial se abordan de manera significativa a partir de la edad de los alumnos y de sus experiencias previas, con base en las intenciones didácticas específicas del grado escolar; son un referente necesario para analizar los procesos del espacio geográfico.

En Educación Básica, el estudio del espacio geográfico se sustenta en la reflexión de las experiencias cotidianas de los alumnos en vinculación con el espacio donde se desenvuelven, con la finalidad de reconocer las relaciones entre los componentes espaciales, de manera gradual y secuenciada, en las escalas local, estatal, nacional, continental y mundial.

Desde el punto de vista didáctico, el enfoque de la asignatura considera que el aprendizaje es un proceso que se construye y desarrolla a lo largo de la vida, a partir de la participación de los alumnos, la recuperación y movilización de sus experiencias previas e intereses, la interacción con el espacio y el trabajo colaborativo. Con ello se busca contribuir a su formación, tomando en cuenta los ámbitos de su desarrollo (cognitivo, social, motriz, afectivo, interpersonal e intrapersonal), los cuales se interrelacionan e influyen en la manera en que los alumnos perciben el espacio, actúan y se relacionan con los demás.

Desde esta perspectiva, brindar a los alumnos oportunidades de aprendizaje basadas en situaciones y sucesos relevantes de su vida cotidiana favorece la construcción de sus conocimientos, les permite incidir –de acuerdo con sus posibilidades– en problemas reales de su espacio cercano y aplicar lo aprendido. Con el intercambio de puntos de

vista, la participación abierta y flexible, la cooperación y la construcción colectiva de conocimientos, así como las interacciones con los demás, por medio del diálogo, se favorece la reflexión, la argumentación y el interés de los alumnos por contribuir en el mejoramiento de las condiciones del espacio.

El contexto sociocultural, la afectividad, el pensamiento, las experiencias, la acción y la colaboración se integran dando sentido al aprendizaje. Por ello, los contenidos de los programas se centran en los procesos de aprendizaje, los intereses y las necesidades de los alumnos.

Competencias geográficas

Para contribuir al logro de las competencias para la vida²⁶ y de los rasgos del perfil de egreso, la asignatura de Geografía presenta cinco competencias que hay que desarrollar a lo largo de la Educación Básica. Las competencias geográficas son un medio para la formación de los alumnos, dado que se orientan a que éstos actúen con base en sus experiencias, de forma consciente, razonada, reflexiva, autónoma y creativa en situaciones que se les presenten dentro y fuera de la escuela, permitiéndoles desenvolverse de mejor manera en el espacio donde viven. Éstas son:

- Manejo de información geográfica.
- Valoración de la diversidad natural.
- Aprecio de la diversidad social y cultural.
- Reflexión de las diferencias socioeconómicas.
- Participación en el espacio donde se vive.

²⁶ Enunciadas en el Plan y programas RIEB y en el Plan de Educación Básica 2011, a saber:

1. Competencias para el aprendizaje permanente.
2. Competencias para el manejo de la información.
3. Competencias para el manejo de situaciones.
4. Competencias para la convivencia.
5. Competencias para la vida en sociedad

3.2 El perfil del Docente de Geografía, realidades y necesidades desde el discurso oficial.

De acuerdo con los datos de ANUIES 2008 (SEP, 2009), la formación de profesores en México sólo constituye 5.4% de la población de educación superior, lo que origina que parte de los profesionistas universitarios ocupen los espacios escolares que no se cubren con profesores normalistas; es decir, se dediquen a la docencia sin haber cursado una carrera con ese fin específico, resultando de ello un número importante de profesores en activo -especialmente en las aulas de secundaria- que carecen de herramientas didácticas para su labor cotidiana.

Según datos de DGESE (2009), existen 492 escuelas normales, de las cuales 297 (61%) son públicas y 193 (39%) privadas, y sólo 32% ofrecen la formación de profesores de secundaria. Este porcentaje de escuelas normales ha descendido su matrícula alrededor de 50% en los últimos 10 años, y no precisamente por deserción o reprobación, ya que sólo 3% de los alumnos inscritos en ellas no terminan sus estudios²⁷. En particular, esta situación es más crítica para la especialidad de geografía, ya que algunas escuelas normales ofrecen la formación en geografía cada cuatro años con grupos únicos, donde muchos aspirantes no tienen como primera opción de estudios querer ser profesores, y en otras, ante la baja demanda, se completan los grupos con aspirantes rechazados de otras especialidades, como historia y biología, entre otras.

Con base en los datos de 2004 de la SEP, se puede estimar que dos tercios del total de los profesores de Geografía en servicio han egresado de las escuelas normales, en tanto que un tercio lo hizo de otras instituciones, en su mayoría de universidades. Esta condición repercute para la incorporación al trabajo docente y a la construcción de la identidad profesional, donde los normalistas casi en su totalidad se dedican a la docencia, alternándola con otras actividades económicas no profesionales, y los universitarios se dedican a la docencia y a actividades propias de sus profesiones.

Del total de profesores normalistas, 63% tienen como grado máximo de estudios la educación normal, 20% estudios de otras licenciaturas, 10% ambas formaciones y sólo 13% ha cursado algún posgrado. Sólo 10% de los profesores de secundarias generales y

²⁷ *Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica*, SEP, 2009.

5% de los de secundarias técnicas tienen la formación normalista en la especialidad de geografía (SEP, 2004). Con datos de 2009 de SEP, se aprecia que 53% de los profesores que enseñan Geografía en secundaria, egresaron de la escuela normal, 32% de universidad, 7% del instituto y de 8% no se tienen datos. Según la procedencia institucional, escuela normal o universidad, es posible comprender las formas de apropiación de la profesión docente como una acción históricamente construida y como una estructura significativa que permite asumirse a partir de una identidad.

Asumirse como normalista o universitario es una manera de señalar fronteras; esto es, de establecer límites que demarcan lo propio y lo ajeno que configuran al grupo profesional, donde el “saber enseñar” de los normalistas, frente al “poseer el conocimiento” de los universitarios, establece una falsa dicotomía, que sólo tiene sentido a partir de las diferencias académicas de las instituciones de procedencia. En la realidad del aula las identificaciones profesionales de los docentes se construyen en relación con las prácticas cotidianas de la acción escolar, profesional y social. Los marcos de pertenencia y referencia se conjugan en los planos de las experiencias y de las representaciones personales y sociales, constituyéndose en los momentos de tránsito necesarios para la acción individual y colectiva (Medina, 2000).

Los perfiles deben orientarse hacia el desarrollo de los elementos teóricos, metodológicos e instrumentales que exige la educación actualmente, así como al reconocimiento de las habilidades intelectuales y al desarrollo de actitudes y valores que permitan la formación de docentes con una actuación autónoma en una diversidad de ambientes y comunidades de aprendizaje. Es decir, desde la formación debe hacerse patente la necesidad de una visión crítica de la educación, que de alguna forma prevenga y ofrezca estrategias contra la adopción de un papel docente pasivo, de mero técnico educativo, que se busca en el perfil docente de la EBC. Lamentablemente, los planes y programas de estudio para la formación de profesores de educación básica en geografía tienen su expresión en el plan de las escuelas normales formadoras de profesores para las escuelas primarias desde 1997, con la inclusión de dos cursos de Geografía y su enseñanza, cuya premisa considera que la formación geográfica se ha concluido en el bachillerato y sólo requiere su tratamiento didáctico.

El Plan de estudios de 1999 para la formación de profesores de Geografía de la escuela secundaria señala que favorece la formación pedagógica, psicológica, didáctica y de prácticas docentes, por encima de la formación geográfica, que no representa ni 30% de las horas-curso. Este plan limita el desarrollo teórico, metodológico e instrumental de la geografía, e impide a los futuros docentes obtener una cultura geográfica básica que les permita operar sus estrategias de enseñanza (Castañeda, 2006). Para formarse como profesor de Geografía es imprescindible la movilización de saberes en torno a estrategias de enseñanza y de aprendizaje, que hacen necesaria una sólida cultura geográfica y una formación didáctica a toda prueba en el inicio y en la trayectoria laboral.

La formación inicial de los profesores en las aulas de las escuelas normales nunca será suficiente para un profesional que centra su trabajo en la disciplina que más cambios experimenta: nuevos datos, nuevas situaciones, nuevos problemas y nuevas realidades, que hacen imprescindible una actualización permanente de los docentes a lo largo de toda su vida laboral.

Acotamos aquí que ello se requiere amén de una sólida formación como investigador de su propia práctica, pues sólo desde el ámbito de la reflexión sobre lo cotidiano en el aula puede acceder a estar siempre en procesos de construcción-deconstrucción de la disciplina, de las realidades que intenta construir junto con los alumnos y de su función como educador.

La existencia de profesores de Geografía se da principalmente entre los que la enseñan en la escuela secundaria, ya que sólo una minoría, que no llega a 1%, se dedica también a la educación preescolar o primaria. Asimismo, menos de 1% labora en la educación media superior, normal o educación superior (SEP, 2004). Su desarrollo profesional requiere de condiciones materiales y laborales adecuadas para su desempeño, como bibliotecas con acervos actualizados y suficientes sobre la asignatura y su didáctica; espacios físicos y tiempos adecuados para el estudio; preparación de clases y revisión de los productos de sus alumnos; participación en congresos, foros, seminarios, simposios y otros eventos académicos para enriquecer su papel en la enseñanza (SEP, 2009). En este sentido, desde 1995 el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), por medio de los Centros de Maestros, ha ofrecido Cursos Nacionales de Actualización (CNA), Talleres Generales de

Actualización y, actualmente, Cursos Básicos de Formación Continua (CBFC). Los docentes consideran importante actualizarse mediante cursos o talleres sobre técnicas y estrategias didácticas; orientación para la formación de los adolescentes; técnicas y estrategias de evaluación, y contenidos de la asignatura que imparten (SEP, 2004).

Sobre este punto queremos apuntar que, no obstante la cantidad de cursos y talleres, la realidad es que suelen ser guiados por miembros del colectivo docente que sólo tuvieron algunas horas de asesoría para ello y, por tanto, no manejan adecuadamente los conceptos y situaciones a desarrollar, generando así espacios de muy baja calidad, donde las aportaciones docentes quedan en el nivel de simple anecdótico, dificultando la reflexión seria sobre su práctica, los propósitos y fines de los documentos que les son “otorgados” –por no decir impuestos- como marco de referencia y actuación en el aula.

El cuadro A muestra, por un lado, las alternativas de actualización de los profesores de Geografía, tanto de secundarias generales como de secundarias técnicas, donde destacan los talleres de academia y la bibliografía personal como las principales opciones de actualización, y por el otro, las razones por las que no se actualizan, como falta de tiempo, falta de apoyo institucional y propuestas de actualización no adecuadas a sus necesidades, según consignan específicamente los docentes que imparten Geografía (SEP, 2004).

CUADRO A		
Alternativas de actualización	Secundaria general %	Secundaria técnica %
Uso de la biblioteca	09.0	08.2
Bibliografía personal	36.1	38.2
Internet	16.4	16.0
Asesoría de colegas	11.1	09.4
Asesoría de jefes	14.8	17.3
Centros de Maestros	23.7	22.8
Talleres de academia	51.2	50.2
Cursos en instituciones públicas	13.1	12.2
Cursos en instituciones privadas	06.6	06.4
Ninguna de las anteriores	01.9	02.

Fuente: Los retos de la Geografía en educación básica, su enseñanza y aprendizaje. México, SEP, 2011.

Es necesario reconocer que la práctica docente se enfrenta al reto de romper con la inercia actual, en que la educación aún permanece apegada a las prácticas tradicionales. Aprobar exámenes nacionales o internacionales no es significativo, a menos que los alumnos comprendan los conocimientos geográficos y los recuerden cuando los necesiten en el futuro. No es posible comprenderlo todo; sin embargo, se requiere entender cómo se expresa la geografía para captar los acontecimientos del presente, actuar con sensatez o conducir la vida teniendo en cuenta las fuerzas del espacio (Perkins, 2001).

Adquirir conocimientos en la escuela no aporta ningún beneficio si no se aplican en situaciones de la vida cotidiana de los alumnos, como analizar de manera profunda un problema público, hacer compras en el mercado, decidir dónde y cómo vivir, comprender por qué persiste la desigualdad social dentro y fuera del país o reconocer los cambios en el espacio cercano, entre otras. Desde el discurso oficial y de acuerdo con el paradigma sociocultural que se promueve en la enseñanza de la Geografía, las actividades docentes se fortalecen en el marco de un proceso de reflexión compartido mediante el diálogo permanente y los retos planteados en el trabajo colaborativo, que impone un pensamiento crítico, creativo e innovador.

Sobre este punto abundaremos en el próximo apartado pues es complicado imaginar el diálogo permanente en colectivos docentes que se caracterizan, hoy día, por saturación de horas clase, actividades administrativas, preparación de festivales y muestras para padres, llenado de formatos entregados por la dirección, acumulación y organización de “evidencias” de trabajo que van desde planeaciones hasta resultados de exámenes diagnóstico, pasando por las evidencias de los alumnos, etc.

Así, y desde el discurso oficial, los profesores de Geografía deben ser protagonistas en la generación, uso y transferencia de la información y el conocimiento, deben promover el trabajo inter y multidisciplinario, el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje, ser capaces de articular la teoría con la práctica y de contar con la habilidad de establecer relaciones transversales con las asignaturas del currículo escolar. Los profesores de Geografía al realizar su trabajo en un contexto espacio-tiempo concreto, con alumnos cuyo desarrollo y cultura expresan un conocimiento socialmente validado, con aprendizajes situados que tienen significado a partir de sus prácticas docentes,

pueden investigar sobre los procesos mediados en la constante relación con sus alumnos; es decir, reflexionar de manera sistemática y permanente sobre lo que hacen, cómo lo hacen, para qué lo hacen, por qué lo hacen, con qué lo hacen y con quiénes lo hacen. Nadie podría estar en desacuerdo con todo lo anterior, sin embargo, la pregunta central se da en torno al cómo, es decir, la cuestión es la instrumentación real de estos grandes propósitos en las condiciones actuales de la educación mexicana.

Todavía se requiere mucho trabajo de investigación directa en el ámbito de la enseñanza de la Geografía en el aula. Falta camino por recorrer respecto de cómo los alumnos construyen su propio aprendizaje y enfrentan la tarea de producir su conocimiento. De esta manera, para lograr que el currículo y la enseñanza geográfica se centren en el *aprendizaje del alumno* se requieren propuestas para la formación docente, orientadas a la reflexión crítica que conduzca a prácticas educativas innovadoras y a un cambio sensible en las concepciones de los actores educativos (Díaz-Barriga, 2006).

Los docentes asumen que en el presente y futuro de la enseñanza de la Geografía es fundamental que los alumnos construyan su conocimiento, resuelvan situaciones problemáticas, participen y comenten sus opiniones en grupo; que los docentes sean facilitadores y guías para los alumnos; que favorezcan un ambiente afectivo de confianza y participación; que planeen y evalúen con base en el enfoque de la asignatura los aprendizajes esperados y las orientaciones didácticas; que trabajen en situaciones reales y cotidianas de los alumnos en su contexto; que los alumnos investiguen; que utilicen diferentes recursos didácticos, entre ellos las TIC (Pagés, 2009).

La geografía como ciencia de relaciones espaciales no debe enseñarse desde la visión clásica que la divide a partir del estudio de la naturaleza y de los seres humanos, son sus múltiples interacciones y determinaciones que hacen propicio estudiarla desde el concepto de totalidad, es decir, como una ciencia holística que tiene su mejor expresión en el análisis integral del espacio geográfico. Es necesario planear y diseñar actividades didácticas con el enfoque de la asignatura, propiciar que los alumnos investiguen y aborden los contenidos de forma atractiva, hagan adecuaciones según las necesidades del grupo, favorezcan el trabajo en equipo, vinculen los contenidos con otras asignaturas, desarrollen el trabajo por proyectos, realicen con sus compañeros las actividades

propuestas, entre otras actividades significativas y pertinentes en la construcción de su aprendizaje.

Con las reformas para la articulación de la educación básica se impone la renovación de las prácticas docentes de la geografía en función del desarrollo de la ciencia y la tecnología, que hacen posible dos nuevas realidades: las sociedades de la información y las sociedades del conocimiento, ambas sustentadas en paradigmas para la vida, mediante el aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, y aprender a convivir, en una educación abierta, plural, crítica, integral y reflexiva (Delors, 1996).

Actualmente, la mayoría de los conocimientos geográficos que los alumnos adquieren provienen de los medios de comunicación y de instrumentos como *laptops*, *ipods*, teléfonos celulares; o de recursos tecnológicos, como Internet, *Google Earth*, *Google Maps*, Atlas cibernéticos o *Cmap Tools*. No obstante, en el trabajo docente de Geografía persisten dos posturas didácticas, que si bien no son antagónicas, sí tienen diferencias importantes en función de los recursos didácticos que en forma prioritaria utilizan los docentes con sus alumnos. Una, caracterizada por los materiales impresos de corte artesanal que en su mayoría pretenden sustituir el trabajo con el libro de texto. Y otra centrada en el uso abusivo de los libros de texto como principal recurso didáctico que ha terminado por orientar y caracterizar el trabajo de los alumnos y de sus profesores. Sin embargo, ambas han sido superadas ampliamente por los medios de comunicación que proponen materiales audiovisuales interactivos que resuelven en mucho la rigidez y linealidad de los recursos didácticos artesanales y de los libros de texto convencionales.

Es imperante contar con la infraestructura necesaria para el uso intensivo de *software* geográfico en la formación, seguimiento y evaluación del trabajo docente, como reto que imponen las sociedades del conocimiento. La disponibilidad de las tecnologías de la información y la comunicación promueven la interconexión a escala municipal, estatal, nacional, continental y mundial en forma accesible, de manera inmediata y sin fronteras o limitaciones de tiempo y lugar. Es por eso que el conocimiento geográfico se puede adquirir, almacenar, utilizar, producir y compartir en forma rápida y oportuna.

El docente de Geografía debe aprender a enseñar en el contexto en que el conocimiento se obtiene y en el contexto en que éste se aplica, su aprendizaje forma parte de

comunidades de aprendizaje situado, donde las relaciones profesor/ alumnos, constituyen relaciones únicas e irrepetibles en un contexto espacio-tiempo concreto que termina por instituirse como una situación de aprendizaje particular y colectiva. Los alumnos aprenden mejor cuando son activos en su aprendizaje y no pasivos; creativos y no meramente receptivos; cuando ejercen su juicio crítico y no simplemente memorizan información; cuando los contenidos geográficos se refieren a la vida; cuando el pensamiento y la acción se conjugan en su propio espacio (Perrenoud, 2004). El aprendizaje se construye a partir de las interacciones personales, donde el diálogo incluyente, igualitario, interactivo y solidario basado en una cultura geográfica colaborativa posibilita producir conocimiento, transmitirlo y usarlo para la vida cotidiana de los alumnos.

Los docentes pueden identificar sus procesos de enseñanza, reconocer sus propias prácticas en las teorías y estrategias didácticas que utilizan, seleccionar los conocimientos geográficos que constituyen el núcleo de los aprendizajes, mejorar su calidad por medio de la investigación de la geografía y su enseñanza. Igualmente, los docentes pueden establecer estrategias de evaluaciones innovadoras; capaces de reconocer los procesos de construcción de los aprendizajes y no únicamente los productos terminados; utilizar los conceptos previos de sus alumnos para la incorporación de conocimientos, habilidades y actitudes significativos en su vida escolar y cotidiana; hacer de la evaluación una oportunidad más de aprendizaje permanente; y sobre todo, abrir y cerrar en forma continua los ciclos de aprendizaje y evaluación.

Hasta aquí, este bello recuento del “deber ser” de los profesores de Geografía, que se rescata tanto de documentos oficiales como de las aportaciones plasmadas en algunos artículos que estudiosos sobre el tema de docencia, en particular, han desarrollado sobre el problema de la enseñanza de la geografía. Si bien las fuentes aportan algunos datos y cifras interesantes para el análisis y discusión sobre el punto que nos ocupa, lo que sobresale de la lectura anterior es la tendencia a designar los perfiles –en este caso profesionales- como contendores de buenos deseos, de intenciones con las que nadie, en su cabal juicio, podría estar en desacuerdo; baste leer el último párrafo para identificar el discurso que respalda y configura las acciones tomadas a partir de la llamada Reforma Integral.

Así, y en contraposición con el discurso oficial que alude a docentes de la disciplina dotados de numerosas habilidades y fortalezas para hacer frente a los retos de la educación en el siglo XXI, encontramos que la asignatura que obtuvo los puntajes más bajos en el Distrito Federal en la prueba ENLACE 2011 fue, precisamente, geografía. Esto es relevante en la medida en que reflexionamos acerca de que el perfil referido considera a profesores de educación básica y que, si bien en algunos puntos de focaliza en secundaria, la citada prueba se aplica a alumnos de dicho nivel educativo.

Esto es, ¿cómo puede ser que alumnos de profesores con tan amplios recursos y habilidades obtengan puntajes que no alcanzan, en su mayoría, a ser aprobatorios en una prueba diseñada y aplicada desde las mismas instancias que forman e implementan estrategias formativas de su planta docente, con miras a lograr rasgos del perfil ha poco revisados? ¿Será entonces que en la práctica existe una disociación entre el discurso y el hacer? ¿Una disociación entre el ser –que es lo que ocurre en las aulas de la escuela mexicana cotidianamente, donde los profesores se enfrentan a grupos altamente heterogéneos y pretenden impartir la clase armados principalmente de su libro de texto, voz y pizarrón, enfrentando a chicos inmersos en una vertiginosa realidad donde los estímulos se presentan en fracciones de segundo y todo lo que les dice el adulto al frente carece de sentido e importancia para su aquí y ahora- y el deber ser –que se encuentra plasmado en los propósitos, enfoques y análisis que las autoridades presentan en planes, programas y cuadernillos de actualización docente-? Más aún ¿Será realmente esto último el *deber ser* del acto educativo, es decir, podemos pronunciarnos a favor de la concepción técnico-gerencial de la EBC que subyace en el discurso oficial de la RIEB? Como ya señalábamos desde la presentación del trabajo, la idea no es dar respuestas acabadas, ni siquiera incipientes, a estas cuestiones; antes bien las proponemos como puntos de análisis y reflexión que orienten la discusión en torno a las realidades que, hoy por hoy, se viven en las aulas de secundaria en el Distrito Federal, específicamente en la asignatura de geografía, sin soslayar que situaciones similares –con las especificidades propias de cada disciplina- pueden estarse viviendo en el resto de las asignaturas que conforman el mapa curricular de la educación básica.

3.3 Qué dicen los involucrados en la enseñanza de la Geografía

Si bien los programas de la Reforma de la Educación Secundaria 2006 se están trabajando en las aulas desde el ciclo escolar 2007-2008, lo cierto es que los docentes se han encontrado con algunas dificultades básicas para su implementación. En un primer momento podríamos decir que dichas dificultades obedecen, principalmente, a dos cuestiones insoslayables: la falta real de espacios que promuevan la formación docente para planear y actuar cotidianamente desde un enfoque “por competencias”, es decir, deficiencias en las habilidades y técnicas didácticas acordes con el nuevo enfoque y metodología EBC propuestos en el programa, por un lado y, por otro, a las carencias teórico metodológicas propias del acercamiento a la disciplina que permitan abordar los contenidos de forma consistente con lo que las nuevas realidades de un mundo globalizado exige, y que son enunciadas en la presentación misma del Plan y programa.

Con objeto de indagar sobre el punto, se diseñó un instrumento –entrevista- que, aplicada a profesores de profesores, es decir, jefes de enseñanza, ofreciera un panorama de la situación actual del trabajo con el programa de “Geografía de México y el Mundo” derivado de la RES 2006, que se aplica en 1er grado de educación secundaria, único de este nivel en que se estudia la asignatura y que no tiene diferencia alguna –exceptuando la decisión de enunciar los contenidos sin organizarlos por temas y subtemas numerados, y que se presentan de forma más detallada- con el programa 2011 que se presenta en el marco del Acuerdo 592 para la articulación de la educación básica y el Plan 2011.

Así, encontramos que los sujetos inmersos en el quehacer docente de la geografía identifican diferencias en el enfoque y los propósitos de ésta, si bien también se reconocen como “poco adecuados” para, por lo menos, alcanzar a “cubrir” los contenidos del programa, ello como resultado de una serie de dificultades vinculadas directamente con el manejo del enfoque por competencias y la metodología propuesta para la enseñanza; ya no digamos de lograr los propósitos enunciados en él, como podemos apreciar en la transcripción de algunos datos aportados durante las entrevistas.

“...lo que le puedo decir es que el anterior programa, era geografía más descriptiva un poco más descriptiva, un poco más de memorización, no... no, permitía mucho la

habilidad, o no fomentaba mucho la habilidad para poder el alumno tener ese manejo que la cartografía exige, sino que era más hacia la memoria, la clasificación de datos, a la saturación de datos, diferencia del programa de 2006.

...Como jefe de enseñanza mi función principal es el poder ver... primero que nada a través de la observación, qué se hace en el aula, que es mi espacio, el espacio primordial en el cual...pues yo hago la supervisión, de ahí viene el término, técnico pedagógica, es donde yo puedo darme cuenta de varios aspectos, ...lo que se refiere al desempeño del docente, el dominio que tiene de los contenidos, la manera en que él ha organizado previamente ¿qué es lo que va a hacer? ¿cómo lo va a hacer? ¿ y para que lo va a realizar? y es precisamente lo que veo, la puesta en marcha de esa documentación pedagógica que el maestro va construyendo, entonces, a través de esa implementación que hace el profesor de lo que ha organizado previamente, me doy cuenta si realmente impacta en el alumno, en el sentido de que el maestro explore los conocimientos previos que traen los alumnos, para darse cuenta de qué...hacia donde debe de ir y de qué punto va a iniciar, qué profundidad tienen los niños en cuestión de algún conocimiento previo, que en la educación primaria se estuvo manejando en la asignatura.

... yo veo la relación que hay con lo que yo veo, pero, me voy más allá, yo veo los cuadernos, a mi los cuadernos me dicen mucho, me dice si el maestro está organizando su trabajo, si es la transcripción del libro de texto, si está provocando que el alumno... si está orientando a acciones para que el alumno sea capaz de procesar información, sea capaz de analizar un texto, si está manejando adecuadamente la parte de la cartografía que se pretende en el programa, todo eso me dice, me voy más allá, después de ver lo que el profesor hace, ya luego con los alumnos, los alumnos dicen mucho cuando estamos lo jefes de enseñanza, el maestro a veces está muy metido en dar la clase, tratando de como usted dice, de quedar bien, porque tiene una supervisión, pero los niños dicen mucho...

...No se logra cubrir el curso... considero que la parte que ha provocado ese hecho... me ha costado trabajo entender la relación que debe de haber con el aprendizaje esperado, del enfoque, los maestros... (imperceptible) estos son los contenidos, pues me voy a los contenidos, pero son contenidos, que si usted los revisa son muy amplios, o sea, se necesita tiempo para cubrirlos, así como los ve el maestro ahí a simple vista, pero, si el maestro se ubica en la parte del aprendizaje esperado, o sea, toma en cuenta ese referente, y hace la relación con lo que el enfoque le está estableciendo acerca de los conceptos, que son cinco se pretende estar trabajando continuamente durante todos los bloques, las habilidades que se pretenden desarrollar, que también se están especificando y que son cinco, generando esas actitudes que también están bien planteadas en el programa, considerando la gran meta del programa el que el alumno... (imperceptible) entonces, esa es la parte que estamos trabajando mucho con ellos en las escuelas, porque sí vemos, que lo ven así, ¡ah!, yo tengo estos contenidos y he notado que hay maestros que apenas están iniciando el segundo bloque, entonces, por supuesto que no van a llegar al quinto bloque, y es el único grado escolar de educación secundaria en donde se da geografía, en educación básica.”²⁸

²⁸ Ver ENT1, Anexo 1.

“...No, no se alcanza a cubrir el curso... por la falta de tiempo, y yo he estado trabajando en esto, porque es una mala planeación, es decir, no programan bien las fechas para el tratamiento de un contenido, hay un gran desfase, el desconocimiento de los aprendizajes esperados que tienen que lograr, entonces, los maestros me han demostrado que tienen mucho interés en tratar los temas a fondo, que los alumnos preparen los temas, unos dicen que para los exámenes otros dicen que ya no lo vuelven a ver hasta la preparatoria, entonces, en esto se pierden, entonces, hay un gran desfase, en lo que tienen escrito en la planeación y lo que están haciendo en la práctica.”²⁹

“...a mí me angustia que no lleguen al quinto bloque, porque son temas tan importantes que, ya van a ser como adolescentes al enfrentarse al tercer grado, y resulta ser que llegan a concluir la secundaria y no saben nada, de ese.... no todos los maestros llegan a anularlo, el quinto bloque, pero sí he observado que no lo llegan a dar, inclusive en su planeación me planean hasta el cuarto bloque, y como no nos da tiempo ni oportunidad de regresar y ver si realmente terminaron o no terminaron el quinto bloque, pues me supongo que no lo llegan a realizar, y en escuelas que casualmente voy en ese periodo me percato, si sí, o si no, lograron tocar el quinto bloque.”³⁰

Los profesores manifiestan sus inquietudes y dificultades para trabajar con los nuevos programas, para planear desde el enfoque de las competencias:

“...a partir del acuerdo de 1993, que eran en conjunto las tres asignaturas, que era geografía, historia y civismo, que de alguna manera ese programa te llevaba de la mano, de cómo ibas a trabajar con los chicos, tu objetivo general, tu objetivo particular, tu objetivo específico, y ya desarrollas tus actividades, a la mejor está mal dicho, el decir que era un recetario que te va llevando de la mano, qué era lo que tenían que hacer los alumnos, qué era lo que tenían que realizar, para lograr el aprendizaje [...], hay que tener un proceso geográfico y un proceso de formación cívica y ética, ya con un programa, sí había muchos problemas en cuánto a qué, a lo mejor nos costó trabajo poderlo entender, y de alguna manera tienes que documentarte, cuál es el propósito actual de la educación, había confusiones por parte de los maestros, es que el alumno tiene que elaborar sus conocimientos, ¡sí!, pero bajo la conducción de ¿quién? no nada más es aventar el trabajo a los alumnos, porque no se va a lograr el propósito, el mismo propósito que está marcando el programa de la asignatura, en la actualidad creo que si....no todos los maestros siguen siendo tradicionalistas, porque únicamente exponen, cuestionan y responden, y no se pueden ver los logros del aprendizaje de los alumnos.”³¹

“...yo creo que sí puede ser posible pero, yo le pondría un pero importante de que todavía estamos en los inicios a pesar de llevar ya cuatro años, del 2007 al 2011, ...de llevar el programa basado en competencias, pienso que al docente le falta involucrarse más en la temática de las competencias, qué son las competencias en sí, cómo se trabaja bajo

²⁹ Ver ENT2, Anexo 1

³⁰ Ver ENT3, Anexo 1

³¹ Ver ENT5, Anexo 1

competencias, cómo se evalúa bajo competencias, creo que hace falta más acercarse a la literatura especializada sobre esto para que entienda cómo, por dónde tiene que ir el rumbo no solamente en geografía sino con las demás asignaturas... Me parece que no se ha entendido al 100%, incluso nosotros como asesores técnico-pedagógicos también tenemos de repente algunas dudas que puedan surgir, no tenemos claro al 100% todas las cuestiones de competencias; sin embargo, ya hay bibliografía que nos puede apoyar tanto a los maestros frente a grupo como los ATP para trabajar con competencias. El programa de geografía... me parece que el enfoque que se propone apoya mucho el trabajo bajo competencias porque precisamente el estudio de casos que propone cada uno de los bloques va a eso específicamente, va a estudiar un caso específico real significativo para el alumno, y es ahí donde el alumno puede ahí vaciar sus conocimientos para ponerlos en la práctica cotidiana, en la práctica que conoce, que le rodea y que es más o menos lo que propone el enfoque por competencias: que el alumno logre resolver problemas cotidianos de la vida cotidiana (sic).³²

Por otro lado, encontramos también que las percepciones y respuestas de los profesores jefes de enseñanza aluden a que el segundo factor que dificulta la implementación del programa actual es, como ya señalábamos, la falta de un bagaje teórico-instrumental que permita al docente tener experiencias exitosas de enseñanza de la geografía en concordancia con lo que el programa y la vertiginosa actualidad requieren.

“... yo he observado que los profesores... hay algunos que si están teniendo ese requisito que debemos de tener cualquier docente, que es la lectura, que es el ser investigador, que vaya más allá de en lo que está, que lea a través de eso, que llegue a entender qué es lo que está haciendo, pero, parece ser que la dinámica que ellos llevan, cubriendo 42 horas, o hay maestros que trabajan en un nivel y se van a trabajar a otro nivel escolar [...] yo les llevo material y les llevo literatura, y les digo “en la siguiente visita podemos comentar lo que leyó, qué le interesó”, sí lo quieren hacer , pero no tienen mucho tiempo [...] llevo y no les dio tiempo ¿por qué? porque en lo que califican, en lo que revisan, son humanos, tienen su familia, entonces, a veces veo que en esa parte como que si batallan los maestros”.³³

“...Yo les digo a los maestros que no trabajen el estudio de caso, porque tendrían que invertir más tiempo, entonces, les he pedido “de momento dejen el estudio de caso de este bloque y apéguese al aprendizaje esperado, diseñenme bien las estrategias con las que van a trabajar para que sea algo muy específico y que no haya pierda”, porque el programa es muy concreto, los objetivos son muy precisos [...] (se requiere actualización) más aún cuando estamos trabajando el mundo de las competencias, sí, tenemos que verlo con mucha claridad ¿qué es lo que estamos tratando de lograr con los jóvenes? y que eso quede planteado en el papel, ¿cuál es el concepto que están trabajando? pero

³² Ver ENT6, Anexo 1

³³ Ver ENT1, Anexo 1

con claridad, si se anota, pero en la práctica no se hace, tiene mucho que ver también que los maestros no trabajan apegados a su planeación, muchos ni siquiera la traen consigo, y es un problema garrafal la improvisación.”³⁴

“...Yo no siento ningún cambio, ¡ningún cambio! todos los factores siguen siendo los mismos, ¿cuál es el cambio? ¿cuál es la transformación? que es un objetivo, justamente de la geografía, ver los cambios que han sufrido ciertos elementos geográficos para una mejor vida, yo veo que es igual, y que todo depende del ser humano, de que le eche ganas, y que quiera mantener en buen estado los recursos naturales que son vida para la humanidad, y si nosotros no somos conscientes, le vamos a dar fuego a todo, ¡y eso es gravísimo!, entonces, el maestro sí tiene una gran responsabilidad de inculcar en el alumnado justamente ese cuidado por el medio ambiente, ¡urge! el cuidado de los recursos...”³⁵

“...mire el dato exacto y concreto no lo tengo pero yo haría el cálculo que tal vez un 90% son maestros sin el perfil y un 10% o hasta menos estudiaron geografía. ... también no garantiza al 100% que alguien que estudió geografía dé el enfoque que se pretende. En un curso en que participamos había una maestra que había estudiado geografía, sin embargo, al final del curso cuando se hizo una evaluación de la implementación del programa apenas había llegado al 2do bloque! Decíamos “caray, si la maestra es de geografía, estudió geografía, nada más llegó al 2do bloque...”. Llamó mucho la atención pensando que ella como geógrafa debería tener mayores elementos como para avanzar y no, ella se atascó en esa temática y ahí llegó ... entonces sí como que no es garantía aunque sí se esperaría que alguien que estudió toda la carrera de geografía pudiera aportar más elementos para que el alumno entienda más sobre la misma geografía... pensado que esta es una problemática generalizada en la educación básica, no solamente en EST, sino en diurnas pues la geografía tiene algunos problemas para que sea desarrollada como pretende el programa de estudios... Si el maestro no estudió geografía y aparte no hay una difusión completa de qué pretende la geografía o no se ha entendido, los alumnos cuando estudian geografía posiblemente sigan con el mismo enfoque anterior memorístico, monográfico, de la geografía... Habrá que hacer una evaluación de cierto nivel para que podamos verificar si efectivamente... si los alumnos ya están captando lo que se pretende desde el enfoque de la enseñanza de la geografía.”³⁶

En las primeras líneas de este apartado decíamos que, en un primer momento, las dificultades que se enuncian en las entrevistas pueden deberse a que la enseñanza de la geografía en educación secundaria abordada desde el enfoque por competencias es poco viable, debido a que: a) los profesores desconocen o no tienen la formación docente para trabajar con los programas 2006 –ahora los 2011- y el enfoque por competencias; b)

³⁴ Ver ENT2, Anexo 1

³⁵ Ver ENT4, Anexo 1

³⁶ Ver ENT6, Anexo 1

derivado de ello, tienen dificultades para alcanzar a revisar los contenidos propuestos en el programa; c) no sólo no cuentan con los elementos (recursos) necesarios para la impartición de la clase si no que además, y más importante aún, carecen de la formación teórico-conceptual que les permita aproximarse a los propósitos descritos en el programa, dado su desconocimiento de los avances teóricos que en materia de geopolítica, geodidáctica, y geografía en un mundo globalizado, existen –véanse, por ejemplo, los comentarios acerca de que la maestra que sí tenía formación en la disciplina no pasó del bloque dos-.

En un segundo momento, nos parece pertinente retomar aquí dos de las preguntas que han orientado el trabajo, a saber: ¿Por qué los actores que traducen las políticas en vivencias –docentes, jefes de enseñanza- no se sienten representados en el discurso de la RIEB y en el Plan y Programa 2011? ¿Por qué la propuesta del enfoque por competencias y el trabajo por proyectos no se vive como una realidad en las aulas, no se ha convertido en una necesidad para los docentes ni los alumnos?

Consideramos que, en el caso de la primera cuestión, cabe destacar el hecho de que las políticas educativas –en tanto políticas públicas- en el país, son diseñadas desde los grupos que conforman las élites de poder, desde los aparatos gubernamentales que deciden, estructuran, validan y divulgan las reformas que indican el camino a seguir en el renglón educativo a nivel nacional.

Es importante señalar que, si bien el discurso se construye con matices que reflejan apego a las pautas de desarrollo de políticas públicas desde el enfoque de la gobernanza, la tradición política nacional de un gobierno altamente centralizado, con pocos visos de permitir que otros actores sociales –es decir, agentes externos a las esferas de gobierno- tengan voz y voto en las decisiones que afectan los destinos de la vida pública, dificulta enormemente la real –aquí aplica aquella máxima de que “una cosa es la que se dice y otra la que se hace”- puesta en marcha de acciones de consulta, apertura de espacios para el diálogo y el debate con los primerísimos implicados en el acto educativo: los docentes y alumnos.

Resultado de esto es que dichos actores perciban la reforma como una situación impuesta, ajena a ellos, inaplicable en la vida real y, por tanto, la rechacen abiertamente

en algunos casos o, en otros, intenten asimilarla conjugándola con lo que por años han venido haciendo, en detrimento de la efectividad de su práctica. Esto último debido a que se presentan ante sus alumnos con altos grados de inseguridad acerca del nuevo enfoque y metodología y no terminan haciendo ni lo uno ni lo otro; es decir, ni “dictan” clase como solían hacer (exposición, desarrollo de temas en cuaderno, uso de mapas como tareas escolares, etc.), ni logran coordinar el desarrollo de proyectos de aprendizaje –cabe resaltar que aquí no estamos defendiendo ninguna de las dos alternativas-, siendo así que las clase se convierte en un espacio donde todo puede suceder y casi nada responde a lo que se encuentra plasmado en la planeación, como ya señalaban los jefes de enseñanza.

Por otro lado, y con miras a intentar aproximaciones a la segunda cuestión, consideramos importante señalar que la resistencia a trabajar con el nuevo enfoque puede deberse a la disociación que existe entre la esencia del acto educativo –en tanto humanizador y promotor del mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos, tendiente a promover la libertad y no alienación de éstos- y los fundamentos en que descansa la educación basada en competencias, misma que responde a un visión tecnocratizada y deshumanizada de la educación. Siguiendo a Moreno (2010), podemos decir que se trata de un modelo educativo altamente estandarizado que promueve la comercialización del conocimiento, en tanto que responde a imperativos económicos e instrumentales más que filosóficos; y esto supone de entrada dificultades para ser aceptado por los docentes de forma pasiva y acrítica. Tenemos entonces que el enfoque derivado de la EBC no es una necesidad para los docentes ni los alumnos probablemente porque no les dice nada de su cotidiano, no se percibe como una propuesta que mejore las condiciones del aula en beneficio de las relaciones entre los agentes de la triada didáctica, docente-contenidos-alumnos.

3.4 Dificultades e Implicaciones de la implementación de un modelo de enseñanza de la Geografía desde el enfoque de competencias propuesto en la RIEB

Iniciemos por señalar que las dificultades por las que atraviesa la enseñanza de la geografía pueden ubicarse dentro del contexto de la problemática que vive la sociedad en general, y que puede ser entendida como de crisis de un modelo de acumulación capitalista que parece agotado, o por lo menos, desgastado, de modo que no es fácil para los teóricos explicar lo que ocurre debido a la presencia de factores combinados, tanto los relacionados con la propia naturaleza del capitalismo –como la explotación y agotamiento de recursos naturales-, como por nuevas realidades que van más allá de lo que hasta hace unas décadas se conocía, como es el caso de las nuevas tecnologías y su uso fuera y dentro del ámbito escolar. Tenemos entonces una realidad donde se trastoca el sentido mismo de un tiempo para arrojar como resultado algo novedoso, tanto, que no tenemos aún la certeza de los alcances que estos cambios puedan tener en la vida en general y, en particular, dentro de la escuela.

La enseñanza de la geografía ha ido perdido espacio dentro del currículo para dar paso a realidades actuales, éstas tienen que ver con las demandas que se generan en la sociedad como conocimientos útiles y necesarios para las nuevas generaciones. Si la geografía ocupó un espacio amplio en los inicios de la escuela mexicana –es decir, en los albores de la conformación del sistema educativo mexicano-, ello fue posible por la expansión del capitalismo, pues la necesidad de conocer los recursos naturales hizo de la materia una herramienta para lograr los objetivos de un proyecto cultural más amplio que cualquier otro que le haya precedido.

El ansia por la acumulación de riquezas y la necesidad del conocimiento de la ubicación de yacimientos minerales derivaron en el desarrollo del estudio de la geografía, esto se plasmó en los planes y programas de estudio en las escuelas, eso es innegable. Lo que hoy tenemos dentro de la enseñanza de la ciencia geográfica es una reducción de sus saberes o dispersión de los mismos entre otras ciencias, quedando la geografía cada vez más relegada, situación constatable con sólo ver que el espacio curricular asignado en educación secundaria queda reducido al primer grado con una carga de cinco horas semanales. Esto es, se pretende que en 200 horas –que al final no lo son porque las

horas/clase constan de módulos de 50 minutos- se aborde todo lo que un alumno de dicho nivel requiere trabajar sobre la disciplina.

Considerando lo anterior, centremos la atención en el hecho de que la geografía es parte del currículum del nivel básico para, desde ahí, reflexionar sobre las dificultades e implicaciones de la implementación de un modelo que se sustenta en el enfoque de competencias como propuesta de la Reforma Integral de la Educación Básica, misma que alcanza su expresión más acabada en el Plan y Programas de Educación Básica 2011.

Para discurrir sobre las dificultades consideramos dos aspectos prioritarios, uno de índole política y el otro de índole pedagógica. El primero tiene que ver con la puesta en marcha de la reforma en sí misma, es decir, de las modificaciones del marco de referencia que se venía utilizando desde 1993 para el caso de la educación básica. En concordancia con A. Viñao (2002) entendemos por “reforma” la alteración fundamental de las políticas educativas nacionales; dicha alteración puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura, financiamiento, al currículum –contenidos, metodología, evaluación-, al profesorado –formación, selección, evaluación- y a la evaluación misma del sistema educativo. Una alteración promovida desde las instancias políticas gubernamentales, es decir, una política pública.

Considerando lo anterior encontramos una primera dificultad, que puede incidir en las posibilidades de éxito o fracaso de las reformas educativas, en el divorcio existente entre quienes diseñan la reforma –servidores públicos de alto rango y algunos actores, como la líder sindical que tiene importante nivel de injerencia en las decisiones de gobierno- y quienes deben ejecutarla –los docentes-.

En el caso de los primeros sobresale una clara tendencia a diseñar políticas que lleven a la uniformidad, refuercen el centralismo, la normalización y el formalismo burocráticos – aunque en el discurso se diga lo contrario, baste como ejemplo la creación del INEE como instancia encargada de diseñar, aplicar, analizar y “avaluar” el avance académico de los alumnos de educación básica a lo largo y ancho del país-. Dicho diseño parte de una concepción reduccionista que identifica a los directores escolares, jefes de enseñanza y docentes como reproductores mecánicos de la reforma, esto es, se espera que con leer el plan y programas puedan ejecutar lo que ahí se indica –cubrir los contenidos del

programa con miras a desarrollar los aprendizajes esperados, por ejemplo- y propone – utilización de estrategias del tipo “estudio de caso” o proyectos-.

Es notorio también –cosa que se puede identificar en las respuestas de los entrevistados y que cualquier docente en activo podrá corroborar- el alto nivel de atención que se pone en las actividades administrativas de los profesores –llenado de formularios, documentos, dosificaciones anuales, bimestrales, planeaciones mensuales, informes de avance en formatos ex profeso, listas de asistencia, actas económicas, entre otros- frente a las eminentemente educativas –la practica docente en el aula-. Esta situación tiene un trasfondo eminentemente político, algunas veces poco claro para los docentes, quienes pueden percibirlo como acentuación de la burocratización tradicional de su quehacer – cosa que al final es cierta-, pero que responde a la necesidad de las instituciones de hacer frente a la llamada “política de rendición de cuentas”.

Así, el aparato educativo debe proveer de datos que favorezcan la obtención o mantenimiento de financiamiento gubernamental y préstamos de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, con cuyos fondos se instrumentan programas como el de “Oportunidades”, el de Desarrollo de la Educación Básica Fases I, II y III; y el de Calidad de la Educación, que conocemos como el Programa Escuelas de Calidad (PEC), por un lado, y proveer información para organismos, como la OCDE, que indiquen y avalen el avance del país manteniéndolo en el rango de “en vías de desarrollo”, por otro.

Derivado de lo anterior, los docentes y escuelas se ven inundados de formatos que, en el marco de la Reforma, *deben* ser requisitados, independientemente de si dan cuenta de su quehacer real (*vid supra* entrevista a jefes de enseñanza, específicamente donde señalan que los docentes no cumplen con la planeación, la entregan pero no la usan, es un mero trámite más que una guía didáctica). Aunado a ello y como último punto de reflexión sobre la actuación de quienes diseñan las reformas, podemos señalar una fuerte concepción técnico racional de la distribución y usos del tiempo escolar, que es visto como una secuencia lineal, impersonal y programada; concepción que es apuntalada por los grupos de “expertos” a quienes se consulta para el diseño, especialistas que suelen teorizar sobre el quehacer educativo pero que, en general, son ajenos a las dinámicas y culturas

escolares vividas y construidas desde dentro por las interacciones entre los alumnos, docentes, directivos y contenidos educativos.

En el caso de los docentes, la dificultad para la adopción de la reforma radica en la presión y obligaciones que les son atribuidas sin una adecuada preparación previa, para cumplir con objetivos curriculares que le son casi desconocidos –el docente debe trabajar sobre ellos para hacerlos suyos-, imposición de nuevas exigencias derivadas de las modificaciones administrativas que trae consigo la reforma y que llegan a provocar que el tiempo de clase pierda importancia ante la necesidad de dar respuesta a aspectos como la preparación de clases, la tutoría de grupo, las tareas asignadas en las JCT, la atención a padres y alumnos fuera del tiempo de clase, la revisión de cuadernos y corrección del trabajo de los alumnos, la calificación de exámenes, la obtención de promedios considerando evaluaciones continuas, resultados de auto evaluación, hetero evaluación, coevaluación; por mencionar algunos.

De acuerdo con Viñao (2002) estas presiones se agudizan si consideramos que se suman a las propias de la labor docente y que están relacionadas con el dar respuesta a las vicisitudes cotidianas, a los imprevistos, al establecimiento de relaciones personales con todos los alumnos y, finalmente, al cuestionamiento acerca de la pertinencia y sentido de su práctica docente.

Respecto de los aspectos de índole pedagógica, encontramos como dificultad primera, y que engloba a las que estamos por desarrollar, la falta de congruencia entre el discurso plasmado en el enfoque del Programa de Geografía de México y el mundo (*vid supra* apartado 3.1) y las exigencias a los docentes derivadas del mismo. Veamos.

El programa señala... “la propuesta implica que, a partir de los conocimientos básicos de la geografía, los alumnos construirán una visión global del espacio mediante el reconocimiento de las relaciones entre sus componentes”. Lo global alude aquí, y en diferentes puntos del documento, a un concepto que tiene sus raíces en las aportaciones de carácter psicológico acerca de la estructura cognitiva y afectiva de los niños y jóvenes, lo que conlleva la implementación de modelos que respeten esta idea del desarrollo del aprendizaje.

Diferentes investigaciones psicológicas, desarrolladas o esgrimidas con especial énfasis por los defensores de las metodologías activas, muestran el carácter global de la percepción, es decir, durante la infancia y adolescencia los sujetos aprenden el todo y luego pueden analizar las partes. Teniendo esto en consideración, difícilmente podríamos manifestarnos en desacuerdo con lo transcrito; sin embargo, se nos antoja tarea muy difícil, por no decir imposible, hacer frente a la idea de una educación desde la perspectiva global, que en general conlleva la implementación de estrategias tipo “centros de interés” que favorezcan efectivamente una aproximación global al objeto de estudio –la geografía, en este caso-, con un programa que presenta contenidos atomizados, altamente específicos, al grado de enunciar hasta 21 contenidos a revisar en un bloque/bimestre.

En el enfoque también podemos leer que el programa considera “brindar a los alumnos oportunidades de aprendizaje basadas en situaciones y sucesos relevantes de su vida cotidiana favorece la construcción de sus conocimientos [...] los contenidos de los programas se centran en los procesos de aprendizaje, los intereses y las necesidades de los alumnos”. Y mientras eso señala en el enfoque decíamos ya que presenta listados de contenidos perfectamente delimitados y organizados en cinco bloques, contenidos que deben revisarse si se es docente de secundaria, independientemente de la entidad en qué se encuentre y de las condiciones, contextos y realidades que vivan sus alumnos. Ante esto nos preguntamos ¿cómo brindar oportunidades de aprendizaje con base en los sucesos relevantes de la vida de los alumnos ante un listado pre establecido de contenidos? ¿Cómo aseverar que los contenidos se centran en los intereses y necesidades de los alumnos? ¿Debemos entender entonces que todos los alumnos de secundaria son iguales? En caso de contestar afirmativamente nos preguntamos ¿qué postura antropológica subyace a esta afirmación? Un punto sí nos queda claro y es el hecho de que los contenidos están organizados en función de la lógica de la disciplina y no en función de los sujetos, de aquellos en quienes se pretenden generar aprendizajes, pues no responden a los intereses y necesidades –psicológicas, de desarrollo, de construcción activa- de los alumnos, más allá de lo que diga el discurso. Es decir, en la organización de los contenidos podemos vislumbrar la postura epistemológica del programa.

El programa señala también que... “Desde el punto de vista didáctico, el enfoque de la asignatura considera que el aprendizaje es un proceso que se construye y desarrolla a lo largo de la vida, a partir de la participación de los alumnos, la recuperación y movilización de sus experiencias previas e intereses, la interacción con el espacio y el trabajo colaborativo. Con ello se busca contribuir a su formación, tomando en cuenta los ámbitos de su desarrollo (cognitivo, social, motriz, afectivo, interpersonal e intrapersonal), los cuales se interrelacionan e influyen en la manera en que los alumnos perciben el espacio, actúan y se relacionan con los demás”.

Así, y como se señala también en el Plan 2011, se alude a la construcción integral y a la transversalidad de los saberes. Esto no es congruente cuando en el mismo Plan los espacios curriculares están organizados por asignaturas, es decir, por parcelas fragmentadas del conocimiento, donde los contenidos pocas veces se relacionan efectivamente con los de otra disciplina y cuyos docentes tienen poco o nulo contacto en el momento de planificar sus acciones, por lo que no se organizan proyectos transversales o globales, pocos o nulos espacios de contrastación de percepciones e intercambio de estrategias, agobiados, como ya señalaban los jefes de enseñanza, con hasta 42 horas/clase por turno.

Para cerrar esta revisión de las dificultades didáctico-pedagógicas, retomamos el siguiente enunciado del enfoque, que alude a “oportunidades de aprendizaje basadas en situaciones y sucesos relevantes de su vida cotidiana [...] les permite incidir –de acuerdo con sus posibilidades– en problemas reales de su espacio cercano y aplicar lo aprendido. Con el intercambio de puntos de vista, la participación abierta y flexible, la cooperación y la construcción colectiva de conocimientos, así como las interacciones con los demás, por medio del diálogo, se favorece la reflexión, la argumentación y el interés de los alumnos por contribuir en el mejoramiento de las condiciones del espacio”. Nuevamente nos encontramos ante un discurso prácticamente incuestionable en tanto que impecable; no obstante, surgen algunas dudas en torno a la evaluación de dichos aprendizajes, situados en el marco de los sucesos relevantes para los alumnos, que se construyen colectivamente, que ponen énfasis en el interés y la argumentación para contribuir al mejoramiento de las condiciones del espacio, entendemos que de su espacio vital.

Es decir, si cada docente debe y puede evaluar esto con base en las especificidades de los grupos a los que atiende, ello está muy bien, pero la realidad es que los chicos deben enfrentarse a exámenes estandarizados, diseñados con apego a los contenidos enunciados en el programa. Entonces ¿cómo hacer coincidir lo específico de cada grupo –diferentes entidades, contextos socioculturales, necesidades, intereses, problemáticas- para plasmarlo en un instrumento de evaluación que además arrojará información sobre la eficacia del quehacer docente y se contrastará con los puntajes obtenidos por la misma escuela –históricos-, por la entidad y por el país? ¿El docente debe trabajar entonces considerando lo explicitado en el enfoque –esto es, favorecer la construcción personalísima de aprendizajes- o con apego a los contenidos, ganando la carrera al tiempo para “alcanzar a cubrir” el programa, esperando que con ello sus alumnos logren mejores resultados en la prueba?

Ahora bien, con respecto a las implicaciones de la adopción del enfoque de la EBC como sustento de la reforma pretendemos aquí bosquejar algunas posibles. Como cierre del enfoque presentado en el programa se enuncian las “competencias geográficas” y se señala: “Para contribuir al logro de las competencias para la vida –que son cinco- y de los rasgos del perfil de egreso, la asignatura de Geografía presenta cinco competencias que hay que desarrollar a lo largo de la Educación Básica (*vid supra* apartado 3.1).

Así, y en cuanto al papel del alumno, más allá de lo que se plantea en el discurso, la ideología que sustenta el enfoque EBC lo sitúa como sujeto en el que hay que desarrollar competencias, que tiene que adquirir conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas (términos del orden del campo laboral, específicamente útiles para los empleadores); ser competente es hacer frente a diversas situaciones de manera “adecuada”, donde adecuado tiene que ver con flexible y polifuncional en tanto que son dos atributos que las compañías valoran en mucho (modelo productivo conocido como toyotismo, por ejemplo), se traduce en mano de obra calificada, en sujetos que serán empleables y se adaptarán a las demandas del mercado.

Dicha postura, que como ya hemos señalado es de corte productivo, no educativo, cruza las metodologías propuestas -que responden a los métodos de proyectos, a la idea de aprendizaje colaborativo, a los estudios de caso- a fin de favorecer el desarrollo de habilidades que las grandes empresas requieren, como la adaptabilidad, el trabajo en

equipo, la comprensión y seguimiento de instrucciones, el análisis de situaciones para la toma de decisiones en espacios sumamente acotados –las empresas más productivas a nivel mundial se manejan con el discurso de la inclusión de todos sus colaboradores en la toma de decisiones, alentando con ello la adhesión a la compañía y, en algunos casos, la autoexplotación-, esto se constituye exclusivamente como discurso pues en la realidad sólo se les considera para la organización de los tiempos y orden de las tareas, no sobre los fines y alcances de la empresa misma, estas decisiones son tomadas por los empresarios, quienes disfrazan relaciones de dominación desde la pantalla de la horizontalidad en las relaciones organizacionales.

En esta visión, la concepción del papel del docente como facilitador, guía, promotor, animador, es decir, técnico de la educación, ejecutor de unos contenidos pre diseñados, impuestos desde las élites políticas, que en la mayoría de los casos poco o nada dicen a sus alumnos de la realidad próxima, de su día a día. Una visión altamente reduccionista de un acto que, desde siempre, ha tenido sus bases en el humanismo, en la imperiosa necesidad de favorecer el desarrollo integral de los sujetos que se conocen y re conocen en el acto educativo: los alumnos y profesores.

Conclusiones

Iniciamos este trabajo señalando la importancia que, desde nuestro punto de vista, tiene el análisis de las políticas públicas que en materia de educación se han venido instrumentando en el país a fines del siglo XX y principios del XXI, específicamente en el renglón de educación básica. En ese sentido, centramos la atención en el discurso de la educación basada en competencias como fundamento pedagógico para las reformas curriculares que han derivado de dichas políticas, en nuestra revisión encontramos varias dificultades que merece la pena considerar al momento de reflexionar –ya señalábamos que el objeto del trabajo era aportar algunos elementos para ello- acerca de las posibilidades o dificultades de implementar planes y programas diseñados bajo esta propuesta. Algunas de ellas serían:

- a) La dificultad primerísima de asimilar un modelo educativo a uno económico, es decir, es necesario identificar que en el discurso oficial que se presenta en los planes y programas de la reforma de la educación básica –específicamente en el de secundaria- subyace un intento por vincular los propósitos de la educación escolarizada a los imperativos de la reforma económica y social derivados de la globalización. Así, conceptos como competencia, eficacia, eficiencia, estándares de calidad, evaluación objetiva; han sido extrapolados del ámbito empresarial al educativo, sin que medie para ello un serio trabajo de análisis crítico elaborado por los docentes, académicos interesados en el área y la sociedad en general.
- b) Derivado de lo anterior, nos encontramos con una reforma en cuyo discurso se trasluce la preocupación por los resultados, la incorporación de propuestas didácticas enfocadas a que los alumnos aprendan a hacer, a responder a las demandas del mercado, a ejecutar lo que se espera que hagan; esquemas de evaluación con enfoques gerenciales y contables que se traducen en pruebas, acreditación y credencialización por y ante instancias nacionales e internacionales; intento de dibujar el propósito de la educación básica en relación a un conjunto de intereses y relaciones sociales que definen el éxito académico casi exclusivamente en términos de productividad y adaptabilidad en el trabajo y, por ende, en la acumulación de capital según la lógica del mercado.
- c) En concordancia con los fundamentos de la EBC que plantea como fin último el desarrollo de una serie de competencias –la RIEB define cinco “competencias

para la vida”- que permitan a los sujetos insertarse adecuada y exitosamente a la dinámica social mundial, los programas de estudio están organizados ya no sólo por asignaturas sino que, al interior de cada una de ellas, se presentan una serie de contenidos que impactan en aprendizajes esperados, que a su vez se suman para generar estándares curriculares claramente definidos para cada periodo de educación básica, de la que la educación secundaria conforma el 4° periodo. Es decir, el discurso educativo presenta una serie de propósitos basados en el logro de competencias, una secuenciación rígida de los materiales, esquemas sistematizados –ENLACE, PISA, EXANI I- de evaluación y curricula estandarizada, que refleja una visión estrecha de los propósitos de la educación y que impacta en la definición de la docencia y del aprendizaje.

Algunas dificultades relacionadas con esto las encontramos en las que tienen los profesores para acercarse a los nuevos programas, para intentar dar respuesta a ellos en sus clases, para modificar su práctica sin tener mucha claridad acerca de lo que se espera que hagan, cómo y para qué. Veíamos ya en la entrevistas que varios de ellos sólo “hacen como que hacen” por decirlo de algún modo, es decir, entregan planeaciones que no lleva a cabo en las aulas, continúan utilizando el método expositivo como principal recurso, inclusive siguen abordando los temas conforme al programa que mejor conocen llegando a no concluir lo señalado en los de la reforma.

Aclaremos que no nos declaramos por que los docentes sigan “a pie juntillas” lo propuesto en los dos programas derivados de la RIEB –los de la RES 2006 y ahora los 2011- sino que solamente identificamos algunas manifestaciones de las dificultades con que se encuentran para “adoptar”, hacer suyo, un discurso que no acaba por convencerlos pues poco dice de lo que viven día a día en la aulas, un discurso que aparece lejano a la realidad cotidiana de la escuela secundaria, tanto en las condiciones socio culturales de los alumnos y colectivo docente como en la materiales –infraestructura, equipamiento, recursos- que contextualizan su quehacer.

- d) Identificamos serias dificultades en la propuesta subyacente al enfoque EBC en torno a la definición del quehacer docente, en que se le asimila a un facilitador, a un mediador entre los contenidos especificados en el programa –contenidos y no

conocimientos ni maneras de construcción y deconstrucción de éste, que se acercaría bastante más al quehacer docente desde una perspectiva humanista y crítica- y que han sido delimitados, seleccionados y plasmados por diseñadores curriculares que poco o nada tienen que ver con la realidad cotidiana de las aulas y con las vivencias y necesidades de los alumnos en sus diferentes contextos. Esto es, una concepción del docente como mero ejecutante, como técnico de la educación. En ese sentido considero que si en algo podemos contribuir los docentes desde nuestro espacio de trabajo es en la construcción de un futuro mejor para los adolescentes que cruzan por nuestras prácticas; al realizar este trabajo resulta necesario preguntarnos por las prácticas educativas con las que hacemos frente al reto de educar –con todo lo que éste concepto encierra- y partiendo de esta premisa es que me pregunto:

¿Cómo puedo realizar mi práctica docente con grupos de más de cuarenta adolescentes; cómo puedo dar una atención personalizada y seguimiento a cada uno de ellos y de ellas si tan sólo en pasar lista, revisar cuadernos y tareas consumo la mayor parte del tiempo, además de las múltiples interrupciones por la firma de éste aquel nuevo requerimiento administrativo, además de atender al alumno que solicita salir de la clase ya sea por un llamado que se le hace desde Orientación o, por que debe ir al sanitario, y todo un largo etc.?

¿Cómo puedo mejorar lo que ya realizo si la retroalimentación que recibo es de formatos y llenado de los mismos y ante la falta de argumentos sólo se habla de normatividad? ¿Cómo construir lo que pide la reforma educativa?

- e) Otra dificultad está relacionada con la concepción de la construcción de conocimientos, es decir, con situaciones de carácter epistémico. La EBC contiene en sí misma contradicciones al respecto, pues refiere la necesidad de construir aprendizajes a partir del diseño de situaciones didácticas que consideren tanto los aprendizajes previos e intereses de los alumnos como las aportaciones de otras disciplinas o asignaturas –se habla de transversalidad-, cuando en la práctica los contenidos y aprendizajes esperados están clara y rígidamente predefinidos por los programas de estudio, imposibilitando que se considere lo ha poco referido pues, de hacerlo, se corre el peligro de que los alumnos no estén preparados para hacer frente a los exámenes estandarizados y/ o de acreditación que el sistema educativo les pondrá enfrente.

Por otro lado y luego de hacer la revisión monográfica concluimos que la enseñanza de la Geografía en México data de la época colonial pues, evidentemente, la necesidad de extraer lo más posible del territorio ha poco descubierto hacía necesario el conocimiento del terreno, relieve, identificación de zonas con yacimientos minerales, etc. que favorecieran la explotación de los recursos naturales; por otro lado se hacía necesario también formar a quienes fuesen ampliamente capaces de extraer las riquezas encontradas, así como de identificar los componentes minerales y proyectar nuevas áreas de explotación. Así, la Geografía y su enseñanza –desde las visiones occidentales, evidentemente- llegan al Continente a la par de su conformación como colonia española. Para dimensionar la relevancia de esta disciplina en el mundo novo hispano e inicios del México independiente, baste revisar los programas de estudio de las universidades y centros de formación, todos presentan entre sus disciplinas principales a la Geografía.

La relevancia de dicha área de conocimiento se hace patente si consideramos la fundación de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, cuarta Sociedad de esta naturaleza en el mundo y primera en América, lo que nos habla de la importancia que para la sociedad novohispana tenía, por un lado, y, por otro, de lo adelantado de los estudios que en este renglón se generaban en nuestro territorio.

Así, en las numerosas modificaciones que sufrió el sistema educativo a lo largo del siglo XIX, seguimos encontrando a la Geografía como parte imprescindible en los planes de estudio y propuestas curriculares. Lamentablemente, la primera mitad del siglo XX dejó en la enseñanza de esta disciplina –como en otras tantas- las secuelas de la imposibilidad de hacer frente a las nuevas realidades sociales, económicas y educativas del país.

Las reformas curriculares realizadas en México a lo largo de la segunda mitad del siglo XX han apuntado con mucha atención a superar la problemática que caracteriza al trabajo escolar cotidiano de la enseñanza de la geografía. Para Pérez-Esclarín, a pesar de la innovación teórico-conceptual realizada en la renovación curricular, la actividad escolar asigna escasa importancia a los aportes teórico-metodológicos y preserva una práctica escolar envejecida y desconectada de su entorno inmediato. Así, encontramos que mientras en los espacios académicos se opina que la enseñanza geográfica debe considerar los sucesos inmersos en el contexto sociocultural, la innovación tecnológica, el

lenguaje como medio de diálogo, la interacción social, la subjetividad de las personas y la experiencia particular, entre otros aspectos, es decir, una práctica que rompa con la verticalidad y unidireccional pedagógica tradicional a favor de una horizontalidad que armonice la integración escuela-comunidad como un escenario dialéctico y transformador; la realidad poco ha cambiado en el aula.

Contrario a lo anterior, consideramos que las condiciones actuales imponen una explicación crítica de los acontecimientos del mundo contemporáneo, con miras a comprender la dinámica del espacio geográfico como constructo de la ideología capitalista, es necesario acudir a la subjetividad de los actores de la vida diaria para, a partir de sus concepciones sobre los acontecimientos de su comunidad, gestar procesos pedagógicos que contribuyan a la formación de una conciencia crítica. De allí que se considere como problema de reveladora repercusión geográfica y pedagógica el contraste entre los acontecimientos del mundo contemporáneo, la proliferación de información y las formas de enseñar y aprender centradas en el protagonismo de los docentes y estudiantes, inmersos en procesos pedagógicos que faciliten la elaboración del conocimiento con la situación que actualmente se desarrolla en las aulas escolares donde la práctica escolar se aferra a técnicas de enseñanza como el dictado y la clase explicativa, y el aprendizaje se limita a promover la memorización de datos aislados.

Esta problemática obedece a que, pareciera ser que al interior de las aulas mexicanas, lo esencial para la enseñanza de la geografía es transmitir nociones y conceptos estructurados en los programas escolares, con la sencilla actividad de dictar y/o exponer-explicar. Pero lo más grave es el hecho de que los docentes poseen un renovado conocimiento de la realidad geográfica y de sus conflictos, pero no los aplican en la facilitación de la práctica escolar cotidiana.

En otras palabras, saben que viven un momento complejo, pero continúan con una acción pedagógica pretérita y obsoleta. Además, la enseñanza geográfica registra escasos cambios a no ser la inclusión de nuevos temas referidos a conocimientos meramente disciplinares, pero sin aplicación en la comprensión de la realidad. En consecuencia, vale preguntarse ¿cómo formar educandos cultos, sanos y críticos, habitantes de un mundo tan complicado y problemático, con procesos de enseñanza dedicados a transmitir

parcelas de conocimiento y aprendizaje centrado en la memorización de datos inconexos y descontextualizados del mundo inmediato?

Inquieta que la enseñanza geográfica tan solo comunique contenidos obsoletos, no tome en cuenta las innovaciones geodidácticas producidas en el mundo contemporáneo, se aferre a enseñar teoría sin aplicación en la práctica, evada la responsabilidad de ofrecer una práctica pedagógica coherente con las necesidades de la sociedad, niegue la posibilidad de mejorar la subjetividad de los educandos, pues da reveladora significación a la memorización y, además, rehúse utilizar las diferentes formas de aprender en la vida cotidiana.

Es por ello que nos proponemos a favor de una mirada crítica, entendiendo ésta en una de sus acepciones más amplias, es decir, no como simple cuestionamiento del orden económico, político y cultural de América Latina –perspectiva que se considera superada desde la década de los 80 ante la ausencia de propuestas derivadas del análisis crítico, de acuerdo con Zemelman, al ser eminentemente enunciativa se auto aniquiló-, sino como la posibilidad de construir, en cada sujeto, su propia relación de conocimiento; trabajar desde lo que Giroux y McLaren denominan “discurso de lo posible” para, efectivamente, abrir la posibilidad de que las aulas y los espacios de interacción docente-contenido-alumnos permitan la recuperación de saberes, culturas y contextos específicos de los actores educativos para, desde ahí, trabajar en la construcción de conocimientos que sean significativos, valiosos y liberadores de los sujetos inmersos en el proceso.

Avanzar en la lógica de lo posible implica re dimensionar al sujeto que, desde el discurso de la EBC, pareciera no existir excepto en la medida en que sus acciones tengan sentido porque son eficientes, competentes, rentables. Consideramos que ello es posible en tanto que se modifique la concepción del docente y el papel que juega en el acto educativo.

Con base en lo anterior consideramos necesario replantear el quehacer docente con miras a promover que los docentes sean intelectuales transformadores, no sólo replicadores de “reformas” impuestas, sino verdaderos actores comprometidos con la realidad social, actores que pueden reflexionar acerca de cómo dan significado a sus vidas a través de las formas políticas, culturales e históricas que conforman y producen junto con sus alumnos.

La manera de instrumentar esta práctica de intelectual transformador es motivo de otra tesis y sería pretencioso intentar bosquejar algo así en estas líneas; sin embargo, no podemos dejar de mencionar que arribamos a esta conclusión pues no encontramos otro camino para favorecer que la enseñanza, específicamente la de la geografía en este caso, recupere su sentido más amplio en términos educativos y supere la estrecha visión instrumental que le ha sido otorgada en términos económicos.

Es ineludible acortar las profundas contradicciones entre las formas de enseñar y aprender de la escuela y la vida cotidiana. Mientras en la escuela se aprende desde los contenidos establecidos en los programas escolares, en la vida diaria la proliferación de datos de diversa índole sobre los acontecimientos diarios tienen significativos efectos formativos, pues ofrecen remozadas informaciones que permiten, tanto al docente como a los alumnos, experimentar una reestructuración de sus saberes en forma espontánea y en el desenvolvimiento natural que impone la dinámica social.

Finalmente consideramos que queda la obligación de replantear la enseñanza de la geografía para superar la rutina escolar envejecida y petrificada, altamente contradictoria con las demandas y expectativas de la sociedad hacia una acción pedagógica que integre dialécticamente el aula con la comunidad, a partir de transformación de las ideas previas de los alumnos, en conocimientos de sustento científico, que retome la propuesta del maestro Carrillo en el sentido de que la geografía se aprende “con los pies”, es decir, caminando, redimensionando lo caminado, analizándolo y apropiándose del espacio geográfico como escenario del devenir de cada sujeto que habrá de librar la batalla por encontrarse a sí mismo y trabajar por la transformación de su mundo.

Bibliografía

AGUILAR, Luis F. *Gobernanza: el nuevo proceso de gobernar*, México, Fundación Friedrich Naumann para la Libertad, 2010.

ANDRADE CÁZARES, Rocío, “El enfoque por competencias en educación”, en Ide@s-CONCYTEG, México, Año 3, Núm. 39, Septiembre de 2008.

ARZOLAY, C. *El espacio geográfico y la enseñanza de la geografía en Venezuela*. Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela. *Ediciones Especiales N° 1*. Caracas, Venezuela, 1989.

BAZANT, Milada. *Debate pedagógico durante el porfiriato*. México, SEP-Caballito, 1985.

BONAL, X., *Sociología de la Educación*, Barcelona, Paidós, 1998.

BRISEÑO SENOSIÁIN, Lillian (et. al) *Valentín Gómez Farías y su lucha por el federalismo, 1822-1858*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, Gobierno del Estado de Jalisco, 1991.

BRUER, J.T. *Escuelas para pensar. Una ciencia de aprendizaje en el aula*, Barcelona, Paidós, 1995.

BULNES, Francisco, *Páginas Escogidas*. México, UNAM, 1995.

CARBÓ, Teresa. *Documentos de creación de la Secretaría de Educación Pública*. México, El Colegio de México, 1996.

CARMONA León Alejandro, LOZANO Medina, Andrés y David PEDRAZA, *Las políticas educativas en México, sociedad y conocimiento*, México, UPN, 2007.

CARNOY, Martín, *La educación como imperialismo cultural*, 10ª ed. México, Siglo XXI Editores, 2000.

CASTAÑEDA Rincón, Javier, *La enseñanza de la geografía en México, una visión histórica 1821-2005*, México, Editores Plaza y Valdés, 2006.

CASTAÑEDA Rincón, Javier, “Formación de profesores de geografía en la Escuela Normal Superior de México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 23, vol. 9, 2004.

CASTELLS, M y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós, 1997.

CASTREJÓN, Jaime, *Ensayos sobre política educativa*, México, INAP, 1986

Cien años en la Educación de México, México, SEP-Dirección General No. 4 en el DF, 1970.

COLL, César, "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio", en *Innovación Educativa*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 2005.

CONTRERAS, Mario y Jesús TAMAYO *México en el siglo XX. Textos y documentos*. Tomo I. México, UNAM, 1983

CÓRDOVA, Arnaldo. *La ideología de la Revolución Mexicana*. México, Ed. Era, 1991.

COSÍO VILLEGAS, Daniel. *Historia mínima de México*. México, El Colegio de México, 1979.

COULON, A. *Etnometodología y Educación*, Barcelona, Paidós, 1995.

COX, C. "Políticas de educación superior: categorías para su análisis" en *Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina*, Chile, Flacso, 2003.

CURIEL M., Martha *et al.*, *Rébsamen y la revista México intelectual*, núm.1, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1988.

DELORS, Jacques, *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, México, Dower Arrendamiento/Santillana, 1996.

DÍAZ BARRIGA, Ángel, "El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" En *Perfiles Educativos*, Online. www.redalyc.org [28 de agosto 2007].

DÍAZ-BARRIGA Arceo, Frida, *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, Mc Graw-Hill, 2006.

DOS SANTOS, Milton Almeida. *Geografía y Economía urbanas en los países subdesarrollados*. España, Oikos-tau ediciones, 1999.

DUSSEL, Enrique, *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, Trotta, 1998.

EACHEVERRÍA, Bolívar. *Las ilusiones de la modernidad*. México, UNAM/ El equilibrista, 1995

FELL, Claude. *José Vasconcelos. Los años del águila*. México, UNAM, 1989.

FLORES-CRESPO, Pedro, "Análisis de Política educativa, un nuevo impulso". México, RMIE, 2011, Vol. 16 No. 50

FRANCO DE NOVAES, I. y FARIAS VLACH, V. *Reflexiones acerca del papel de la geografía escolar para la conquista de la ciudadanía*. Ponencia en el X Encuentro de Geógrafos de América Latina. Sao Paulo. Universidad de Sao Paulo, Brasil, 2005.

FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, 11ª ed., Madrid, Siglo XXI, 1988.

FREIRE, P. y MACEDO D., *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona: Paidós, 1989.

FUENTES MARES, José, *Gabino Barreda, Estudios*, México, UNAM, 1992.

FULLAN, M y STIEGELBAUER, S. *The new meaning of educational change*. New York, Teachers College Press, 1991

GALEANO, Eduardo. *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. México, Siglo XXI editores, 2005

GALVÁN, Luz Elena (comp), *Diccionario de Historia de la Educación en México*, México, CIESAS, 2002

GALVÁN, Luz Elena. *Los maestros y la educación pública en México*. México, Centro de Investigaciones Sobre Antropología Social, 1985.

GARCÍA CUBAS, Antonio, *Atlas metódico para la enseñanza de la geografía de la República Mexicana*, México, Sandoval y Vázquez Impresores, 1874.

GIRAUX, Henry, *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, 1997.

GIRAUX, Henry y Peter McLAREN, *Sociedad, cultura y educación*. España, Aviño y Dávila Editores, 1998.

GÓMEZ REY, Patricia, *La enseñanza de la geografía en los proyectos educativos del siglo XIX en México*, México, Instituto de Geografía, UNAM, 2003

GUERRERO, A, *Manual de Sociología de la Educación*, Madrid, Síntesis, 1996

GUEVARA NIEBLA, Gilberto. *La catástrofe silenciosa*. México, Fondo de Cultura Económica, 1992

HERREJÓN, Carlos (coord.) *La formación geográfica de México*, México, CONACULTA, 2011. (Colección El patrimonio histórico y cultural de México 1810-2010)

LAFRAGUA, J. M. y Manuel OROZCO Y BERRA, *La Ciudad de México*, México, Porrúa, 1987.

LARROYO, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*. México, Porrúa, 1962.

LERNER, Victoria, *La educación socialista. Historia de la Revolución Mexicana*, México, El Colegio de México, 1978.

LÓPEZ, López Elpidio "Geografía racional y los nuevos métodos de su enseñanza", en *Memorias de la sociedad científica Antonio Alzate*, t. XL, México, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM, 1922.

LOZADA, Guadalupe, *José Vasconcelos. Hombre, educador y candidato*. México, UNAM, 1998. (Biblioteca del Estudiante Universitario No. 123)

- MÁRQUEZ, E., *Sociología de la educación*, Caracas, Fedupel, serie Azul, 2000.
- MEDINA, Patricia, *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México, UPN/Plaza y Valdés, 2000.
- MENESES MORALES, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México*, México, Centro de Estudios Educativos, 1988
- Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica*, SEP, 2009.
- MONCADA MAYA, José Omar, *El nacimiento de una disciplina: la geografía en México (siglos XVI a XIX)*, México, Instituto de Geografía, UNAM, 2003.
- MORENO, Prudenciano, *La política educativa de la globalización*, México, UPN, 2010
- MUSACCHIO, Humberto. *Diccionario Enciclopédico de México. T. I, II, III, IV*. México, Andrés León editor, 1990.
- NORIEGA, Margarita, "Sistema Educativo Mexicano y Organismos Internacionales: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico", en *Educación*, vol. IV de Los grandes Problemas de México, México, El Colegio de México, 2010
- ORNELAS, Carlos. *El Sistema Educativo Mexicano*, México, Nafinsa-FCE, 1993.
- PEDRAZA CUELLAR, David, "Política pública y política de la educación. Una trama, dos propuestas". En *Palabra educativa*, México, Red de Posgrados en Educación, Julio 2010.
- PÉREZ ESCLARÍN, Antonio. *Pedagogía para la formación integral de la persona. La transformación del pensamiento*. Encuentro con la Educación Básica: Alternativa para una educación integral de calidad. Barquisimeto: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2004.
- PERKINS, David, *La escuela inteligente*, México, SEP, 2001. (Biblioteca para la actualización del maestro).
- PERRENOUD, Philippe, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, España, Graó, 2004.
- POPKEWITZ, T. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata, 1994.
- PUIG CASSAURANC, José M., *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales, desde la consumación de la Independencia hasta nuestros días*, Publicaciones de la SEP, 1926.
- QUIRARTE, Martín. *Gabino Barreda, Justo Sierra y el Ateneo de la Juventud*. México, UNAM, 1970.
- REYES HEROLES, Jesús. *El liberalismo mexicano*. México, UNAM, 1957.

RIVA PALACIO, Vicente, *et. al. México a través de los siglos*, México, Editorial Cumbre, 1984, T. IV, 17ª edición

ROBLES, Martha. *Educación y sociedad en la historia de México*. México, S.XXI, 1996.

RUIZ IGLESIAS, Magalyss, *El enfoque integral del currículo para la formación de profesionales competentes*. México, Instituto Politécnico Nacional, 2000.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo, *Filosofía de la Praxis*, México, Siglo XXI editores, 2003.

SANDOVAL, Etelvina, *La trama de la educación secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, Plaza y Valdés, 2000.

SANTIAGO R., J. A. *La enseñanza de la geografía en la Educación Media Diversificada y Profesional: Hacia una visión renovada de su práctica pedagógica desde las concepciones de los educadores*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes, 2003

SARTORI, Giovanni. *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Ed. Punto de Lectura. México, 2006

SIERRA, Catalina y Cristina BARROS, *Justo Sierra, Una Antología general*. México, SEP-UNAM, 1982.

SILVA HERZOG, Jesús. *Trayectoria ideológica de la Revolución Mexicana*. México, F.C.E., 1984.

SOLANA, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez, *Historia de la educación pública en México*, México, FCE, 1981

STAPLES, Anne. *Educación: panacea del México independiente*. México, SEP- Caballito, 1985.

TALAVERA, Abraham. *Liberalismo y educación T.I y II*. México, SEP, 1973.

TAMAYO, Jorge, *Benito Juárez, Antología*. México, UNAM, 1993.

TANCK, Dorothy. *La educación ilustrada, 1786-1836*. México, El Colegio de México, 1984.

TAVERA ALFARO, Xavier, *Francisco Zarco, Textos políticos*, México, UNAM, 1994. (Biblioteca del Estudiante Universitario No. 75)

TOBÓN, Sergio, *La educación basada en competencias en la Educación Superior. El enfoque complejo*, México, Universidad Autónoma de Guadalajara, 2008

TOBÓN, RIAL, CARRETERO y GARCÍA, *Competencias, calidad y educación superior*. 1ªed. Bogotá, Colombia, Alma Mater Magisterio, 2006.

ULLOA, Berta, "La Lucha armada", en *Historia General de México, Versión 2000*, México, El Colegio de México, 2000.

VASCONCELOS, José *Ulises Criollo*. México, Ediciones Botas, 1945.

VASCONCELOS, José *El Desastre*. México, Ediciones Botas, 1950

VASCONCELOS, José. *Discursos*. México, Ed. Botas, 1950

VAZQUEZ, Josefina et. al., *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México, El Colegio de México, 1985.

VILLEGAS, Abelardo. *Positivismo y porfirismo*. México, SEP-Setentas, 1972.

VIÑAO, Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata, 2002.

YÁÑEZ, Agustín, José Joaquín Fernández de Lizardi. *El pensador mexicano*. México, Coordinación de Humanidades-UNAM, 1992. (Biblioteca del Estudiante Universitario No.15)

ZEMELMAN, Hugo, *Conocimiento y Ciencias Sociales, Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos*, México, UCM, 2003.

ZIGA, Francisco "Bibliografía pedagógica. Libros de texto para enseñanza primaria 1850-1970, Libros de Geografía de México, América y universal", en *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*, México, UNAM, 1979-1980.

FUENTES ELECTRÓNICAS:

Pedagogía Crítica, [http:// codepediapress.com](http://codepediapress.com)

Programas de estudio Geografía de México y el mundo, RES 2006, SEP.

Programa de estudio 2011, *Geografía de México y el mundo*, México, SEP.

Plan de estudios de educación básica 2011, SEP

Anexo 1

Transcripción de entrevistas realizadas a Jefes de Enseñanza de Geografía, adscritos a la Subsecretaría de Educación Básica en el Distrito Federal

M.- Maestra usted tiene mucha experiencia...

MA.- Por la cantidad de años que llevo trabajando, ¡claro!, ¡sí! lo que le puedo decir es que el anterior programa, en geografía, más descriptiva un poco más descriptiva, un poco más de memorización, no, no, permitía mucho la habilidad, o no fomentaba mucho la habilidad para poder el alumno tener ese manejo que la cartografía exige, sino que era más hacia la memoria, la clasificación de datos, a la saturación de datos, diferencia del programa de 2006

M.- Maestra, ¿cómo jefe de enseñanza cuál es su función?

MA.- Como jefe de enseñanza mi función principal es el poder... primero que nada a través de la observación, que se hace en el aula, que es mi espacio, el espacio primordial en el cual...pues yo hago la supervisión, de ahí viene el término, técnico pedagógica, es donde yo puedo darme cuenta de varios aspectos, entre...lo que se refiere al desempeño del docente, el dominio que tiene de los contenidos, la manera en que él ha organizado previamente ¿qué es lo que va hacer? ¿cómo lo va hacer? ¿ y para que lo va a realizar? y es precisamente lo que veo la puesta en marcha de esa documentación pedagógica que el maestro va construyendo, entonces, a través de esa implementación que hace el profesor de lo que ha organizado previamente, me doy cuenta si realmente impacta en el alumno, en el sentido de que el maestro explore los conocimientos previos que traen los alumnos, para darse cuenta de que...hacia donde debe de ir y de que punto va iniciar, que profundidad tienen los niños en cuestión de algún conocimiento previo, que en la educación primaria se estuvo manejando, en la asignatura

M.- ¿Cual sería (imperceptible)?

MA.- Primero que nada, sería la participación misma que se suscita en los alumnos, en el momento que el maestro, al plantear algún cuestionamiento, el alumno levante la mano, y diga -maestro yo apporto esto, o yo digo esto- o eso es la idea....

M.- Maestra, nosotros sabemos (imperceptible) lo cotidiano del aula trastoca....

MA.- Sí, yo lo contemplo en lo particular, por eso me voy más allá, o sea, aparte de revisar la planeación previamente, de analizarla, hago una entrevista con el coordinador que cotidianamente está al pendiente del docente, ya tengo un referente, pero yo le solicito que me lo de por escrito, o sea, ¿cual es ese escrito?, pues, una supervisión

interna que él realiza, que yo voy constando, ¿qué es lo que el maestro coordinador, supervisó? ¿qué es lo que no? ¿y a que compromisos llegaron?, después de eso, yo veo la relación que hay, con lo que yo veo, pero, me voy más allá, yo veo los cuadernos, a mi los cuadernos me dicen mucho, me dice si el maestro esta organizando su trabajo, si es la transcripción del libro de texto, si está provocando que el alumno está orientando a acciones para que el alumno sea capaz de procesar información, sea capaz de analizar un texto, si está manejando adecuadamente la parte de la cartografía que se pretende en el programa, todo eso me dice, me voy más allá, después de ver lo que el profesor hace, ya luego con los alumnos, los alumnos dicen mucho cuando estamos lo jefes de enseñanza, el maestro a veces esta muy metido en dar la clase, tratando de como usted dice, de quedar bien, porque tiene una supervisión, pero los niños dicen mucho...

M.- (imperceptible) ¿A cuántos profesores supervisa?

MA.- aproximadamente cuarenta profesores

M.- ¿En cuanto tiempo (imperceptible)?

MA.- Ahorita estamos... este es el primer año, en que yo puedo decirle, que la supervisión tiene un poco más de seguimiento, le estamos dando un poco más de seguimiento a los profesores, conocerlos un poquito más, porque antes eran muy esporádicas las visitas, en largos periodos, entonces eso no permite, el conocimiento más real del docente

M.- ¿A que se debe?

MA.- Hay muchas actividades, entre que a veces tenemos que ir a reuniones, que tenemos que ir algún curso con directores, con coordinadores con subdirectores, o que tenemos que ir a un... pues a diferentes comisiones relacionadas con nuestro trabajo, que nos convocan, y más cuando se estuvo implementando el nuevo programa

M.- ¿Esas comisiones, estas actividades (imperceptible)?

MA.- puedo decirle, este es el primer curso con la administración federal organizó, diseñó un diplomado, al cual estoy asistiendo cada los jueves, y en ese diplomado estoy.... este diplomado se llama fortalecimiento (imperceptible) el cual nos está permitiendo analizar muchos aspectos, muchos elementos, antes no se tenía el espacio, y por la dinámica del trabajo que realizo, pues no tenía la oportunidad de hacerlo, pero ahorita estamos en eso, (imperceptible) por la administración federal....

M.- (imperceptible) ¿en alguna universidad?

MA.- No, en centros de maestros, y está muy interesante

M.- Maestra, vuelvo sobre este punto (imperceptible)

MA.- Pues, sería aproximadamente con la misma frecuencia con la que estamos asistiendo, serían en la visita inicial porque nosotros dividimos nuestro trabajo en tres visitas, una visita inicial, una visita de seguimiento y una visita de evaluación, entonces, sería pues...

M.- (imperceptible)

MA.- Un semestre estoy yo... en este primer semestre que está por concluir, ya termine la visita inicial en todos los planteles que me corresponden a esos cuarenta docentes, ya estoy iniciando, ya llevare una tercera parte de visita de seguimiento, entonces, si voy a tener la posibilidad de ser el primer curso escolar que voy a realizar las tres visitas, porque antes solo me quedaba con visita inicial

M.- Ok, ¿ahora hay la posibilidad de supervisar más el trabajo con los docentes?

MA.- Exactamente

M.- Maestra, ¿en cuanto a la composición de los docentes (imperceptible)

MA.- Pues, mire en cuanto a la (imperceptible) la que nosotros hemos detectado, establecido por los referentes de los docentes, en cuestión de su formación, pues ya vemos que ya entran más cantidad de profesores egresados con la especialidad en geografía.

M.- ¿Egresados de dónde?

MA.- Sí, de la Normal Superior, es donde yo veo que hay más

M.- ¿Jóvenes?

MA.- Sí, jóvenes que están trabajando muy bien, que le están poniendo mucho empeño, que traen las nociones precisas sobre el programa del 2006, el Dr. Javier castañeda, fue maestro de varios de ellos, entonces, traen muchos elementos, no le voy a decir que hay

algunos que otros que tiene un poquito de problemas, pero, la mayoría está trabajando bien

M.- ¿Y el resto?

MA.- El resto tienen otras formaciones, de hecho tengo una dentista en la técnica 17, este....

M.- ¿Pero la mayoría estarían enfocados a....?

MA.- pues, se supone, si ha considerado ese perfil precisamente para darles esa asignatura

M.- Maestra, ¿cuales serían... (imperceptible)?

MA. Predominan en esta asignatura, varones, yo veo que predominan, ¡de los que yo atiendo!, más varones que mujeres

M.- ¿Quienes desde su trabajo (imperceptible)?

MA.- Mire le voy a decir, que hay maestros varones que están muy interesados en hacer bien su trabajo, pues nada más sobrellevan, pues... el tiempo, establecen estrategias muy sencillas, centradas más en el uso del libro de texto, (imperceptible) hacer más que los alumnos trabajen, que le den ese enfoque que pretende el programa, es lo que yo veo que es muy escaso

M.- ¿Debido a qué?

MA.- Parece ser, que la movilidad del maestro que tiene que trasladarse, no le permite a él tener espacio para poder cuidar... tener ahí a la mano los materiales que vaya diseñando, que vaya recabando de alumnos que realizan muy adecuados, porque los alumnos también tienen creatividad, para poder ayudar al maestro, yo es el problema que veo, el maestro no tiene donde dejarlos, siempre le ponen algún pero, no hay espacios, y además las condiciones de las aulas son muy deficientes en cuestión del espacio mismo, son grupos de...los maestros tiene grupos de 40, 50 alumnos, y apenas.... lo que predomina son las bancas y el escritorio, que ni escritorio es, sólo es una mesa con una silla y el pizarrón, y diga usted que le fue bien, raro son los lugares donde hay una televisión mínimo, entonces, esta es la situación, el espacio, la falta a veces de organización, yo considero que a veces el interés de las mismas autoridades por darles

un espacio a los docentes, ¡no! lamentablemente no hay salidas, es una signatura que lo requiere, los maestros lo único que hacen es pues darle de acuerdo a lo que yo les sugiero, es darles un programa a los papás, que orienten que pueden hacer, de los lugares que ellos tienen pensado que ellos asistan

M.- (imperceptible)

MA.- Patio, las áreas donde el maestro se mueve, verdad, en el mismo lugar de la comunidad escolar

M.- Maestra, ¿de los maestros que supervisa, logran cumplir con el programa?

MA.- Lamentablemente, no ha sido posible

M.- ¿A qué se debe?

MA.- Mire, considero que la parte que ha provocado ese (imperceptible) me ha costado trabajo entender la relación que debe de haber con el aprendizaje esperado del enfoque, los maestros (imperceptible) estos son los contenidos, pues me voy a los contenidos, pero son contenidos, que si usted los revisa son muy amplios, o sea, se necesita tiempo, para cubrirlos, así como los ve el maestro ahí a simple vista, pero, si el maestro se ubica en la parte del aprendizaje esperado, o sea, toma en cuenta ese referente, y hace la relación con lo que el enfoque le está estableciendo acerca de los conceptos, que son cinco (imperceptible) se pretende estar trabajando continuamente durante todos los bloques, las habilidades que se pretenden desarrollar, que también se están especificando y que son cinco, generando esas actitudes que también están bien planteadas en el programa, considerando la gran meta del programa el que el alumno (imperceptible) entonces, esa es la parte que estamos trabajando mucho con ellos en las escuelas, porque sí vemos, que lo ven así, ¡ah!, yo tengo estos contenidos y he notado que hay maestros que apenas están iniciando el segundo bloque, entonces, por supuesto que no va a llegar al quinto bloque, y es el único grado escolar de educación secundaria en donde se da geografía, en educación básica

M.- (imperceptible) maestros que logran (imperceptible)

MA. ¡Sí! hay unos maestros que sí, por supuesto, están llegando, pero también hay una cantidad considerable de maestros que están teniendo esa dificultad, pero, con los (imperceptible)

M.- ¿Qué es lo que deberían dejar de hacer o qué es lo que si deberían trabajar?

MA.- Pues lo que deberían de trabajar, es precisamente, el hacer que el alumno pueda entender que la geografía es una geografía de (imperceptible) una geografía integral, una geografía en donde precisamente por la dinámica que estamos teniendo a nivel mundial, pues tiene gran repercusión en lo que el ser humano está forjando precisamente, para que pueda llegar a lo que yo le insisto, y es para mi la gran meta del programa, que el joven adolescente sepa vivir en esa interculturalidad que debe de haber con los referentes que él está teniendo, que bombardean día con día, a través de los medios de comunicación, a través de algún programa cultural que les permitan en su casa, o que los motiven por ver, esa parte es a que hay que estar trabajando y que el maestro debe de cuidar precisamente esa parte, que el alumno pueda entender que la geografía no es una (imperceptible) sino que es una geografía de relación dinámica e integral, precisamente este programa se sustenta en una geografía (imperceptible)

M.- (imperceptible)

MA.- Pues... mire maestro, yo he observado que los profesores, hay algunos que si están teniendo ese requisito que debemos de tener cualquier docente, que es la lectura, que es el ser investigador, que vaya más allá de lo que está, que lea a través de eso, que llegue a entender qué es lo que está haciendo, pero, parece ser que la dinámica que ellos llevan, cubriendo 42 horas, o hay maestros que trabajan en un nivel y se van a trabajar a otro nivel escolar, por ejemplo maestros que trabajan en primaria y se van a la secundaria o que dan clases en secundaria y se van a una preparatoria, yo les llevo material y le llevo literatura, y les digo en la siguiente visita, maestro podemos comentar lo que leyó, qué le intereso, si lo quieren hacer , pero no tienen mucho tiempo, yo les sugerí en el tercer bloque una parte que les dije, váyanse el libro del aula que México en (imperceptible) tiene muchos elementos importantes para la parte que se trabaja (imperceptible) pero llego y no les dio tiempo, ¿por qué? porque en lo que califican, en lo que revisan, son humanos tienen su familia, entonces, a veces veo que en esa parte como que si batallan los maestros

M.- Maestra, (imperceptible) se encuentran cursos

MA.- Se encuentran cursos

m.- ¿Para el nivel?

MA.- bueno, como le diré no son tantos para geografía, más que nada es para profesores de español, de matemáticas, para profesores de formación cívica y ética, de computación, de geografía de temáticas que se están trabajando, relacionadas con ello(imperceptible) lo más que le digo que pueden realizar, les doy la página ¿verdad? en donde hay intercambio de las personas que estuvieron diseñando el programa, y es ahí, donde hay maestros que sí están entrando, pero más los maestros jóvenes los recién egresados

M.- ¿Hay recursos?

MA.- Hay recursos en la biblioteca del aula

M.- De biblioteca de aula

MA.- también en internet hay una página de geografía que también ofrece el intercambio, con compañeros a nivel estados, yo fui últimamente a una reunión para el fortalecimiento de los equipos técnicos y pues traje

M.- ¿Dónde?

MA.- Aquí en el hotel (imperceptible) aquí en el Distrito Federal, fue a nivel nacional, entonces tuve la oportunidad de compartir con jefes de enseñanza de otros estados, materiales yo les di algunos que yo trabaje, ello me dieron otros, forme una carpeta y se las estoy mandando a mis maestros, y ellos (imperceptible) hay algunos juegos también interactivos que se están trabajando y que los maestros pueden implementar en el aula de medios

M.- ¿Cuando la puedan usar?

MA.- Exactamente, que también es difícil

M.- ¿Por qué no la usan?

MA.- Algunos si, pero necesitan... la resistencia es porque no tienen las habilidades, porque no tienen seguridad y porque les ponen peros, de que si se descompone usted la paga, o sea, es mucha restricción la que a veces hay en algunos planteles, en otros no, hay otro que ¡invitan! pero el maestro es el que no quiere

M.- Maestra, lograr los aprendizajes (imperceptible)

MA.- Pero además el maestro necesita esta parte de la actitud, el docente debe de tener la actitud de, si no llegará a ver lo más acabado en cuestión de avance tecnológico, el maestro puede trabajar con materiales más sencillos, pero puede, depende mucho de la actitud que él tenga, del interés que tenga, de las competencias que tenga para poder utilizar, un acetato con otro acetato un acetato más sobrepuesto puede elaborar mapas sobrepuestos, que le pueden dar una habilidad al niño para el manejo cartográfico, depende mucho de la actitud depende mucho de como el maestro tenga esa apropiación de qué voy a hacer

M.- ¿Hay maestros que van más allá?

MA.- contados, pero sí

M.- ¿Cómo?

MA.- Yo veo, que son maestros que traen láminas, que pegan láminas, traen notas periodísticas reparten a los niños, traen por ejemplo una grabadora y ponen una noticia que habló sobre el terremoto de Haití, entonces, a partir de eso sacan un planisferio, traen un globo terráqueo, ellos hacen que los niños imaginen el escenario, ¡buscan tecnología! y más y si lo logran que los alumnos, la parte que a ellos les corresponde trabajar cuando hacen una producción, me refiero a una producción, de trípticos, de un periódico mural, de una entrevista, de trabajar a través de conferencias, de mesas redondas, pues, el joven ahí refleja lo que el profesor provocó a través de la estrategia que él utilizó, (imperceptible) que el alumno sintiera ese interés por reflexionar con respecto a tal temática

M.- Maestra, ¿sí geografía sólo se trabaja en primero, nosotros podemos pensar (imperceptible), además pensando en la edad en la que llegan?

MA.- Yo en todas las reuniones que yo asistí, para la capacitación, pues varios de los aspectos que manifestamos con los otros compañeros de otras entidades y una servidora, fue justamente eso, que es, un programa que parecía, con opiniones muy personales de tercer año, por la naturaleza que tiene, por el enfoque que establece, por la parte por ejemplo del trabajo que se debe hacer con en el estudio de caso, yo creo que es donde nosotros no estamos así como que en un solo año, ni que sea en primero año, sino que hubiera sido interesante que se reforzara o se trabajara en tercer año, y a la mejor previamente en otro curso escolar como sucede con historia, porque es muy interesante

la temática en el programa, ¿y cómo se puede desenvolver el niño? es donde estamos viendo (imperceptible) ¿qué actitud debo de tomar? ¿como puedo participar yo simplemente en contribuir en tirar la basura que tapa los drenajes?, y las consecuencia que trae toda esa situación que se llega a plantear, en cada una de la temáticas que se trabajan

M.- Saliéndonos un poco, ¿cuantos jefes de enseñanza logran cubrir...?

MA. Siete, somos siete

M.- ¿Siete para cuántos?

MA.- Cada uno tenemos la responsabilidad de por eso le digo que lo más que podemos lograr son tres vistas al año y eso está por verse en este curso escolar, nos han dejado...

M.- ¿De qué depende?

MA.- Bueno, no, no, lo dije mal, en el sentido que nos han... como le diré, nos han organizado las visitas, para que nos den los oficios que permitan la salida a las escuelas, para que nos puedan recibir los docentes, porque le digo que depende mucho... a veces tenemos que (imperceptible) estar leyendo, pero ahorita que tenemos la posibilidad de estar saliendo, de tener oficios para salir a los planteles probablemente podamos llegar a las tres visitas, en algunas escuelas hacemos visita inicial, en algunos hacemos visitas y de seguimiento, cuando salimos geografía esta en todas (imperceptible)

M.- (imperceptible)

MA.- En las 120 escuelas está atendido algún maestro, en alguna asignatura

M.- (imperceptible)

MA.- ¿A una sola escuela?, no, no, lo más que permite, o sea, la coordinadora... ella organiza de que una escuela no lleguen cinco jefes de enseñanza de repente, sino uno o dos, no más

M.- Máximo, que es lo que podría (imperceptible) con los contenidos de la materia

MA.- Pues yo todavía estoy en ese proceso, en cual yo estoy reflexionando precisamente en cada uno de los tipos de los planteamientos que hace el programa, desde los propósitos, aprendizajes esperados, las sugerencias didácticas que se dan, son muy

importantes, es donde yo encontré en el programa de que las mismas estrategias que plantea tal elemento para poder asentar, pero hay que ir afinando, relacionado estrategias que permitan que el avance de cada bloque ajustando, ajustando a lo que el aprendizaje esperado tiene, algunos recursos, algunos trabajaron portafolio didáctico que vaya, restando todo lo mas importante, que se llegue a resolver en dos o tres sesiones o sea, buscar ajustes, el mismo estudio de caso podría no dejarlo al final del bloque y me puede ayudar hacer como un mapa conceptual en donde yo tenga todos los elementos, integrando todo lo que dice el bloque

M.- ¿Cuál sería el reclamo de ellos?

MA.- Uno muy importante y que yo si también estoy de acuerdo, y en las capacitaciones y lo que plantean, que tengan más tiempo, para que ellos (imperceptible) lo que van hacer en el aula, situación que no ha sido así, la realidad está sucediendo lo siguiente, tenemos grupos de 50 alumnos, de 45, 50 (imperceptible) los maestros sus horas de AD, son ocupadas para que el maestro vaya y atienda al grupo del maestro que no vino, ¿por qué? porque también hay una gran inasistencia, es demasiado cargar porque se tiene hacer una secuencia (imperceptible) más la del estudio de caso, entiendo, -maestra, es que apenas lo estoy trabajando, o mire ya termine este pero me faltan estos dos- entonces esa es la parte que no permite que se aproveche el recurso que se le da para que se vaya a.....

MA.- En relación con otras asignaturas como usted me lo está preguntando, pues yo creo, que es un momento en que hay la oportunidad para trabajar con el otro, para entenderme con el otro, con mi igual, con mi compañero, ya sea de matemáticas, español, de biología o historia, entonces, yo creo que aquí la parte, el trabajo colegiado aportaría mucho, muchos elementos para que se pudieran compartir las experiencias que se tienen, de como enseñar, de aprendizajes muy relevantes que hayan de los alumnos y que permitan el poder construir esas estrategias en equipo, ¿no?, se puede intercambiar información, esta información te sirve, esa información no, la podemos intercalar, el compartir la ayuda también del uno al otro, y pues generar espacios que puedan orientar a los niños, entonces, yo aquí tengo una relación que no nada más es con historia, o con geografía sino también con matemáticas, con español, en cuanto al manejo de la información, que es muy importante, por ejemplo, en matemáticas para la representación e interpretación de información, por ejemplo, de las gráficas, pues matemáticas ofrece precisamente, que se trabaja en sus contenidos, los diagramas, las tablas las gráficas, los cuadros la manera

en que el maestro trabaje va a permitirle al alumno rápidamente (imperceptible) que una gráfica se represente (imperceptible) ahora con respecto a español, pues, en geografía también se requiere que el alumno argumente sus ideas, las (imperceptible) entonces, esas ideas y argumentos deben saberse redactar, verdad, deben de saberse detectar en la información que se está leyendo, a través de la comprensión de la lectura, las conclusiones que el alumno establece, las propuestas que él da en sus estudios de caso

M.- ¡Claro!

MA.- Entonces, se requiere del espacio, en lo que se refiere a ciencia 1 y 2, pues, hay un tema que se comparte y es o que se refiere a la biosfera, a los recursos naturales, a la ubicación de la tierra en el sistema solar, a la salud reproductiva, que puede ayudar mucho también, en la parte de la población, formación cívica e historia, se hablan de algunos temas que se refieren a diversidad cultural, y no nada más en México sino también en el mundo, a procesos actuales de globalización, que se comparten en los tres programas, a formación de regiones comerciales, y los grupos étnicos, ¿verdad? lo que se refiere a la discriminación y todo eso, entonces, estas interacciones de planteamientos en temas que se están tratando en cada uno de los programas, pueden servir a través de compartir ¿verdad?, a través de, yo te ayudo, tu me ayudas, yo te digo lo que hice, lo que me dio éxito, tú me dices lo que hiciste, y te dio éxito, y entonces, esos elementos van a poder servir para que un trabajo realmente colegiado se construya, se fortalezca, y se ponga en marcha, dependiendo del programa que se este manejando

M.- ¿Maestra, algo que quisiera agregar usted?

MA.- Pues... yo le quiero decir que en lo que se refiere a mi función como jefe de enseñanza, yo creo que es un espacio, es un gran espacio que he tenido la oportunidad de realizar, porque el conocer el nivel de compromiso de docentes, por el deseo de sacar adelante a los alumnos, por enseñar, por preocuparse de que manera pueden ellos innovar sus formas de enseñanza, por irse a los textos, por investigar, por ir construyendo, ¿verdad?, esta intervención, a mi me ha permitido tener grandes experiencias, me han dado el lujo, valga la expresión, de conocer diferentes estilos de enseñar, de darme cuenta hasta donde interviene ese deseo de enseñar bien, de aportar buenos elementos, para que los alumnos puedan decir, me intereso la asignatura o no me intereso, ves las caritas de los niños así luego como cansados, aburridas, a veces, hasta con cierto temor al docente, porque hay docentes que lo hacen a través del diálogo, a

través de la confianza, que están dándole a los niños, pero hay maestros que son muy drásticos, y los niños ante esa situación de miedo, de falta de confianza, de que van a la clase pero que no la disfrutan, o alumnos que al contrario que no quieren que se vaya el maestro de geografía, ¿por qué? porque les está interesando lo que les está diciendo, entonces, es un espacio muy interesante de conocer a (imperceptible) por sentimientos, con deseos de aprender, con deseos de salir adelante y que muchas veces llegan a salir un poco (imperceptible) por seguir aprendiendo, o frustrados porque no fue lo que ellos esperaban, todo depende de la actitud del docente, y además la parte en la que yo tengo que intervenir es delicada, porque depende mucho de lo que yo también traiga para que yo pueda darle al maestro una verdadera ayuda

M.- Muchas gracias maestra, que amable, de verdad

MA.- De qué.

M.- ¿Maestra, los salones de los maestros están equipados para poder trabajar la materia?

I.- En teoría, podemos decir que todos cuentan con video, con televisión, con el equipo de computación, pero, nada sirve, todo está fuera de lugar, tenemos los extremos, de tanto que cuidan el material, que andan de tras la llave, (imperceptible) de hecho podemos concluir que el material didáctico casi, casi es 99% (imperceptible)

M.- ¿Si existe en esas escuelas pero no se usa?

I.- Pero, no se usa

M.- ¿Entonces, el maestro?

I.- Sólo con su pintarrón, y su único apoyo, es libro de texto, invariablemente

M.- ¿En el programa (imperceptible) estos textos, tiene acceso los profesores?

I.- ¡Sí! porque, algunos se cuenta en las escuelas, algunos sí, pero, volvemos a lo mismo, están tan resguardados (imperceptible)

M.- ¿ La cantidad de actividades que tiene que realizar un maestro en el plantel, un ingrediente más que imposibilita.....?

I.- ¿Un impedimento? yo considero que, es el número de grupos que tiene que atender y la cantidad de alumnos que están en cada grupo, entonces, tienen cinco, diez minutos para cambiar de grupo, entonces, ahí se les va el tiempo, nos le da tiempo, apenas el pequeño receso que tienen es para alimentarse y corréele

M.- ¿Si estuvieran de fijo en un salón, sería más fácil?

I.- Eh...en algunos caso he observado donde tienen el aula específica de geografía, porque tienen ahí el material, pero lo tienen arrumbado y no lo usan, en nada los beneficia, (imperceptible) porque yo observo que no lo usan, lamentablemente

M.- ¿Cuál sería la queja de los profesores, para justificar y no poder cumplir con los objetivos de la materia?

I.- Bueno... son diversos y es multifactorial, empezando por... en algunas ocasiones por la formación del docente, porque no han terminado de aterrizar la planeación, no tienen tiempo, porque tienen que dar otra asignatura, son los factores por los cuales se quejan

M.- Maestra, si hablamos de los contenidos, ¿logran cubrirlos todos? ¿los cinco bloques?

I.- ¡No, no!,

M.- ¿Debido a qué?

I.- A la falta de tiempo, y yo he estado trabajando en esto, porque es una mala planeación, es decir, no programan bien las fechas para el tratamiento de un contenido, hay un gran desfase, el desconocimiento de los aprendizajes esperados que tienen que lograr, entonces, los maestros me han demostrado que tienen mucho interés en tratar los temas a fondo, que los alumnos preparen los temas, unos dicen que para los exámenes otros dicen que ya no lo vuelven a ver hasta la preparatoria, entonces, en esto se pierden, entonces, hay un gran desfase, en lo que tienen escrito en la planeación y lo que están haciendo en la práctica

M.- ¿Cómo solucionar eso maestra?

I.- Yo les digo a los maestros que no trabajen el estudio de caso, porque tendrían que invertir más tiempo, entonces, les he pedido de momento dejen el estudio de caso de este bloque y apéguese al aprendizaje esperado, diseñenme bien las estrategias con las (imperceptible) van a trabajar para que sea algo muy específico y que no haya pierda, porque el programa es muy concreto, los objetivos son muy precisos

M.- ¿Maestra, haría falta talleres de actualización para maestros de secundaria?

I.- Si, y más aún cuando estamos trabajando el mundo de las competencias, sí, tenemos que verlo con mucha claridad, ¿qué es lo que estamos tratando de lograr con los jóvenes? y que eso quede planteado en el papel, ¿cuál es el concepto que están trabajando?, pero con claridad, si se anota, pero en la práctica no se hace, tiene mucho que ver también que los maestros no trabajan apegados a su planeación, muchos ni siquiera la traen consigo, y es un problema garrafal la improvisación

M.- ¿Maestra, a cuántos talleres anuales asiste un maestro en promedio?

I.- Bueno, yo en el tiempo que tengo aquí, se que nada más es uno, de la asignatura, en específico uno, que es en el periodo de agosto, al iniciar el ciclo escolar, antes de iniciar el ciclo escolar

M.- Maestra, sobre en un contenido en particular y que a mi me interesa, porque es tema de mi tesis, el de diversidad, el contenido que se trabaja en el quinto bloque, que posibilidad real hay trabajo con base a lo que (imperceptible)

I.- De hecho, ese tema se trabaja desde el inicio, se habla mucho de diversidad y los docentes es tan amplio esto, que se pierden, entonces, evitaríamos precisamente que ellos se desfasen, sí tienen el aprendizaje esperado muy concreto, lo pueden tratar ya con más puntualidad, en el quinto bloque, pero ellos lo van tratando en cada tema, hablan de diversidad y entonces se van ampliando y llega un punto en que se perdieron

MR.- Tampoco

M.- Entonces, ¿usted ha estado inmersa...?

MR.- Administrativa

M.- ¿Todos estos años?

MR.- Sí

M.- Todos estos años.... y me decía usted que tiene como, ¿cuanto tiempo como jefa de enseñanza?

MR.- Un año

M.- ¿En la materia de geografía?

MR.- Sí, en la materia de geografía

M.- Maestra, ¿cuáles serían los problemas que usted ubica, para los profesores, que están frente a grupo, de los contenidos y objetivos que están contenidos en el programa?

MR.- En primer término, la planeación, para mi es muy importante, porque si no planean su clase se observa al interior del aula que los alumnos no aprenden independientemente de esto que no aprenden, los maestros improvisan, o muchas de las ocasiones no dan la clase sin ver cualquier cosa diferente

M.- ¿Qué cosa estaría pensando cuando dice....?

MR.- Por decir algo, me dicen hoy no voy a dar clase, hoy nada más voy a revisar cuadernos, si maestro lo que usted tenga programado para el día de hoy

M.- ¿(imperceptible)?

MR.- Aproximadamente cuarenta

M.- ¿La formación de estos profesores....?

MR. Muy variable, muy, muy variable, algunos son veterinarios, otros son biólogos, otros son historiadores, pues, muy pocos son geógrafos

M.- Muy pocos, tiene usted alguna idea de (imperceptible) la materia

MR.- También es muy variable, realmente, por ejemplo, los más jovencitos tendrán a lo sumo dos o tres dando clases

M.- ¿Esos jóvenes que formación tienen?

MR.- Algunos geógrafos, otros no,

M.- (imperceptible)

MR. Algunos sí, algunos con 19 horas

M.- ¿Qué número sería.....al total (imperceptible)?

MR- Pero, si son minoría

M.- ¿Pensaríamos que la mayor parte de los profesores no tienen la formación?

MR.- No tienen el perfil

M.- No lo tienen, ¿y tienen muy poco tiempo frente a grupo con la materia?

MR.- Algunos, que son escasos cinco, ya están antigüitos ya tienen muchos años de experiencia y sí son geógrafos pero, son como cuatro

M.- ¿Esta gente con mayor experiencia tiene mayor manejo de los contenidos?

MR.- ¡SÍ!, sí, totalmente, si se nota la diferencia, cuando el maestro está dando su clase, inclusive los alumnos se quedan deleitándose, de como da la clase los maestros, si se nota

M.- ¿Los mejores maestros serían los más experimentados?

MR.- ¡No! hay de ambos, porque también tengo maestras jovencitas, que van saliendo, le digo a lo sumo de tres cuatro años y dan bien su clase, pero la dan mucho mejor los que tienen experiencia

M.- ¿En su experiencia, qué sería lo que permite que un maestro de una buena clase? ¿cuáles serían esos elementos?

MR. Para mi es bien importante, como le decía que la haya planeado primero, que al desarrollar la explicación que den, utilicen los diferentes sistemas de enseñanza, por decir algo, pueden manejar mapas conceptuales, mapas mentales, inclusive diferentes

imágenes o mapas, mapas de la República Mexicana, o mapas de planisferios, porque para mi es bien importante el material didáctico, el alumno aprende mejor, y sobre todo, ¿sabe qué? cuando realizan productos, eso favorece el conocimiento, cuando hacen rompecabezas, cuando hacen trípticos, cuando hacen que el alumno participe y trabaje con sus propias manos, con sus propios materiales, si observo que se les queda más el conocimiento, cuando realizan recortes de revistas, de periódicos, de....monografías, si he observado que los niños retienen mejor

M.- Maestra cuando usted habla de materiales ¿con qué materiales cuentan?

MR.- En si es muy variable también, porque por ejemplo, hay escuelas que tienen mucho material didáctico

M.- ¿Cómo cuáles?

MR.- Como mapas, como globos terráqueos, como...eh.... ¿cómo le llaman al otro? el....el cañón, el proyector, la pantalla, algunas escuelas, más bien todas, todas tienen aulas digitales, pero, a veces hay otro tipo de problemas, que no hay llaves, que no está el director, que no está la subdirectora, y no pueden utilizarlo, o tienen enciclomedia en las aulas, pero, a veces no lo pueden utilizar por los mismos problemas, o porque ya no funcionó, o porque se robaron el cañón, o porque el equipo tiene virus y no pueden utilizar memorias, y únicamente utilizan discos

M.- ¿Estarían bien equipados los salones?

MR.- ¡No! sí les falta, por ejemplo, algunas escuelas tampoco tienen contactos, ¿de que sirve que yo lleve mi cañón, o mi laptop? sí no puedo conectarla, no hay ni en techos ni muros contactos

M.- ¿Para desarrollar ellos su labor?

MR.- Pues, únicamente serían esas, la falta de apoyo para utilizar su equipo

M.- ¿(imperceptible) los muchachos?

MR.- ¿Para desarrollar su clase? No, no, fíjese que no, porque los niños....

M.- ¿Les gusta la materia?

MR.- Siento que sí, sí les gusta, aunque.... aquí encontramos otro tipo de problemática, hay muchas variables, porque en ocasiones si llega haber maestros que les falta el control de grupo, sino tienen disciplina, sino hay orden no pueden enseñar los maestros y los muchachos no pueden aprender, ahí sí tengo algunas variantes donde los maestros que no controlan a su grupo, que no es mayoría, son algunos

M.- ¿El número de alumnos influye?

MR.- ¡No! porque hay maestros que tienen cincuenta y dos alumnos y tienen bien controlado al grupo, y hay maestros que tiene diez y es un caos con los diez, o sea, si depende mucho de los maestros

M.- Maestra, volviendo a los contenidos de la materia (imperceptible) o fuera de la escuela o exclusivamente adentro?

MR.- Los que yo he visitado, todos dentro de la escuela, pueden ser en aulas, en aula digital, en biblioteca o en patios, pero, siempre dentro de la escuela

M.- (imperceptible)

MR.- El consejo consultivo de participación social funciona dentro de cada escuela, pero, en muchas de las ocasiones dependiendo de su plan de trabajo de cada escuela, los consideran para realizar ciertos tipos de gastos, como por decir algo, las escuelas de calidad les dan determinada cantidad, en donde pueden comprar cursos para los maestros, o equipo, o alguna otra herramienta que necesite siempre y cuando esten de acuerdo autoridades de la escuela y el consejo de participación social

M.- ¿Funciona?

MR.- No me consta, porque yo no superviso esa actividad, nada más se que existen, pero nos se si funcionan, pudiera ser que sí, porque las escuelas de calidad tienen que tener informes exclusivamente con base a lo que programaron en gastos, pero, no me consta, supuestamente deben funcionar

M.- ¿Qué tan normal es....imperceptible?

MR.- Sí, se cumplen dentro de la totalidad, definitivamente no, en este año que yo supervise observe que muy pocos maestros llegaban al quinto bloque, muy pocos, entonces, sí necesitaría yo...

M.- ¿Los mejores profesores son los que llegan o no tiene nada que ver?

MR.- Tal vez, los más responsables, no los mejores, porque por ejemplo, hay maestros que van al pie de la letra, al pie del programa, al pie y no se retrasan, pero aquí hay otro tipo de variables, muchas ocasiones porque me corresponde la ceremonia cívica, porque tembló, por la influenza, o porque me enfermé, o porque pedí días económicos, o porque hay firma de boletas, o cualquier otro tipo de problemas, me voy retrasando, y casualmente toca en mi horario, y con mis grupos, a veces dice uno, ¿cómo es posible? ¿siempre me va a tocar a mí la ceremonia? y siempre voy a faltar, por decir algo, a dar la clase en ese horario, no porque me corresponda organizarla sino porque el horario es cuando realizan la ceremonia cívica, es una de las variantes o causantes

M.- Maestra (imperceptible) ejes transversales, ¿la cuestión propia dentro de lo que sería de la ciencia social, cívica e historia, hay temas que verdaderamente (imperceptible) la materia de geografía

MR.- Desde mi punto de vista no lo he observado, porque se abocan exclusivamente a la geografía, en todas las visitas que yo he realizado, tal vez, uno o dos maestros han tomado en consideración algo de historia, pero, la mayoría no, aunque nosotros se lo pidamos en la planeación, pero muy pocos lo han considerado, yo me atrevería a decir que casi no

M.- (imperceptible) lo que hay en el programa y lo que realmente se hace ¿hay alguna diferencia?

MR.- Sí, porque por decir algo, muchos bajan de internet la planeación de geografía y exactamente se abocan a eso, pero ya no...

M.- Las bajan de internet

MR.- Me dicen, que son planeaciones que ya están en ciertas páginas, entonces, para su comodidad ellos la bajan, pero, de alguna manera yo siempre les he sugerido que eso es una planeación generalizada, pero que ellos tienen que hacerlo más específico, conforme al diagnósticos que realicen en cada grupo, porque hay grupos que requieren de diferente metodología, entonces, en ocasiones ellos me dicen aquí está mi planeación, me la muestran y es idéntica a la general que se maneja, no la específica con secuencias didácticas, como inicio, como desarrollo y como cierro mi clase,

M.- ¿Algún costo, les cuesta?

MR.- Yo me imagino que no, me imagino que no, de todas formas su servidora proporciona diferentes tipos de asesoría en cuanto a planeación para que puedan ellos guiarse, y de alguna manera comprender como deben realizar su planeación, porque no me lo va a creer, pero hasta ahorita todavía tenemos maestros que no han comprendido como realizar su planeación con el nuevo programa

M.- ¿Les cuesta (imperceptible)

MR.- El enfoque

M.- ¿El quinto bloque de la materia (imperceptible)

MR.- En cuanto a diversidad, yo pienso que si es importante, porque por ejemplo ahí vemos grupos culturales, grupos étnicos, religiones, vemos todo lo relacionado con nuestro país México y a nivel mundial las escalas, entonces, comparativamente siento que nos favorece con los estudios de caso, porque de ahí podemos manejar mucha información comparándola, un país con otro país, por decir algo el año pasado manejamos el SIDA, sus orígenes relacionándolo con África y Haití, donde ahí se dio precisamente el contagio y como se va contagiando a nivel mundial en Europa, América, entonces, siento que si es importante

M.- ¿(imperceptible) que esté hasta el quinto bloque? ¿estaría dejando fuera el trabajo de los otros temas?

MR.- Sí, efectivamente, por ejemplo, a mi me angustia que no lleguen al quinto bloque, porque son temas tan importantes que, ya van hacer como adolescentes enfrentarse al tercer grado, y resulta ser que llegan a concluir la secundaria y no saben nada, de ese.... no todos los maestros llegan a dar el quinto bloque, pero si he observado que no lo llegan a dar, inclusive en su planeación me planean hasta el cuarto bloque, y como no nos da tiempo ni oportunidad de regresar y ver si realmente terminaron o no terminaron el quinto bloque, pues me supongo que no llegan a realizar, y en escuelas que casualmente voy en ese periodo y me percaté, sí si, o si no, lograron tocar el quinto bloque

M.- ¿Maestra, usted tendría alguna propuesta, que usted conoce, alguna propuesta para una política educativa que (imperceptible) para la enseñanza de la geografía?

MR.- Siento que me faltaría mucha experiencia, para poder realizar una propuesta, que estuviera bien integrada y sobre todo completa, porque para mi gusto si siento que se sintetizó demasiado, el programa anterior lo conocía yo, pues porque de alguna manera me toco parte de esa educación, en geografía física, y en geografía humana estaba dividida, pero, siento que es importante que se sigan manejando aspectos que ya no se tocan

M.- ¿Cómo cuáles?

MR.- Por ejemplo, los niños llegan a la secundaria y no saben las capitales que es tan básico y ahí siento que algo pasó, o por ejemplo, el de las fases de la luna, sin embargo, los maestros si lo toman, lo toman en consideración y si lo desarrollan, eh... otras de las...que por ahí he observado y lo toman son las delegaciones políticas, aunque no viene en el programa, pero, de alguna manera rápidamente se les da a conocer, por lo menos que conozcan la de ellos donde tienen su domicilio, y pues no recuerdo con exactitud todo, pero si siento yconozco el programa 2006 pero si siento que le falta, y para mi gusto deberían de desarrollarse más el bloque cuatro y cinco, que son los que estamos viviendo de forma cotidiana, que les interesa a los muchachos, como van madurando poco a poco y aunque son pequeños si tienen conciencia de todo lo que está sucediendo, porque en forma inmediata hacen comentarios relacionados con el día anterior o por internet se enteran de mucha cosas, a veces rebasan a los propios maestros que no tienen el conocimiento de las noticias mas frescas y ellos dicen ¿cómo, qué pasó?, (imperceptible) los maestros a veces no... quizá por el exceso de trabajo no se enteran de las noticias más relevantes, pero los niños si están al tanto y al pendiente

M.- Por parte de la Secretaría de Educación Pública (imperceptible) que la idea era reformar la materia para que...?

MR.- Pero es un grado maestro, en primer grado

M.- ¿Cuál sería la dificultad que usted.....?

MR.- Por ejemplo, es que ya no lo vuelven a tocar, terminan su carrera y ya no tocaron geografía para nada, ni en segundo ni en tercero, ni en prepa, desconozco sin en prepa, pero creo que no, entonces, con todos los cambios que estamos viviendo a nivel mundial del calentamiento, los niños están muy interesados, que hace frío, que hace calor, porque llueve, sí preguntan los niños, ¿qué está pasando?, con las películas que están de moda

con más ganas, que 2012 y creo que hay otras dos películas que hablan como de fin del mundo, y pues también se interesan los niños, se inquietan y también quieren saber, claro que en la aulas no se les confunde más, sino simplemente se avocan a lo contenidos, a menos en mi presencia, no se cuando yo no estoy que les dirán los maestros a lo niños, pero, afortunadamente no hacen comentarios relacionados con eso, sino que los niños sí se inquietan y ellos investigan por su cuenta

M.- ¿Maestra, la zona que usted supervisa.....?

MR.- Mi zona,

M.- ¿Es bueno, es malo?

MR.- creo que soy afortunada, no tengo tan bajo aprovechamiento, no se exactamente cuál, pero, no está tan bajo, siento que la mayoría de los maestros son responsables, uno que otro que si llega haber así como....yo no diría malo, sino más bien quizá le falta un poco más de responsabilidad algunos maestros, pero, si considero que mi zona no está mal, estaría por lo menos arriba del siete, ocho, quizás les cueste mucho trabajo para subir una décima porque es un gran trabajo de muchas personas para poder lograr una décima pero, sí siento que puede estar por el siete ocho, no lo he sacado honestamente, pero como le digo nada más he llevado un año y no me avocado a hacerlo, pero, bueno....

M.-¿Maestra en el programa de geografía en su cuatro materiales con los que (imperceptible) hay un listado de una bibliografía básica, una bibliografía complementaria, conoce usted algunos de estos textos? ¿conoce el uso de estos textos por parte de los maestros? (imperceptible)

MR.- No, la verdad no, porque por ejemplo, ahora estoy observando que están manejando diferentes libros ya no manejaron un solo, el año pasado manejaron el de castillo, editorial castillo, pero, actualmente son como unos cinco libros diferentes y desconozco los cinco honestamente, porque no tengo ni un solo, ahí yo pediría apoyo para que a nosotros también nos den un ejemplar de por lo menos de cada editorial

M.-¿Cuántas editoriales se trabajan?

MR.- Yo siento que ahorita son como cinco

M.- ¿Sabe cuáles son?

MR.- Entre ellas, Norma, Mcgrow hill...

M.-¿Castillo?

MR.- No me acuerdo, la verdad, si este año también lo consideraron o no, no me acuerdo

M.-¿Maestra, algo más que usted quisiera agregar?

MR.- Pues, solamente, que estoy muy interesada en seguir aprendiendo, en seguir conociendo, porque le digo yo tengo muy poca experiencia, más bien yo he sido supervisora técnico administrativa, respecto a no lo dentro del aula sino todo lo que engloba a las escuelas y pues hasta ahora por azares del destino, estamos por aquí y estamos tratando de seguir aprendiendo y gracias

M.- Muchas gracias

J.- Como jefe de enseñanza, del 95 para acá

M.- Maestro, usted en su experiencia, ¿cuales, cree que sean los logros que se puedan obtener con esta materia, en el trabajo con los alumnos para formar ciudadanos?

J.- ¿Para formar ciudadanos?

M.- ¡Aha! desde esta materia

J.- Bueno, eh... pienso que la importancia de la geografía, es tal que... es la base de las demás, por el espacio geográfico, que debe cuidarse, y que es el sustento de la humanidad, tiene que hacerse, tiene uno que servirse de ese espacio, de tal manera que, se esté previendo, el sustento para generaciones futuras, o sea, que debemos ser muy cuidadosos

M.- ¿Y lo logra hacer la materia? ¿logra esta materia, hacer que los alumnos desarrollen esa conciencia?

J.- Sí, sí

M.- ¿Cómo?

J.- Debe lograrse, debe lograrse, a través de la enseñanza que haga el profesor, de la importancia de esos factores, que deben cuidarse, debe hacerse un uso racional y previsorio de algún desgaste inútil, como quemazones de selva virgen, quemazones de selva virgen

M.- Maestro, ¿Cuales serían los problemas que usted identifica, usted, como jefe de enseñanza para práctica de la geografía ¿ cuáles serían, usted que conoce a los maestros en clase?

J.-¿A ver otra vez?

M.- ¿Usted visita a los profesores en sus aulas? ¿cuáles son esos problemas que identifica, que tienen los profesores para poder desarrollar los contenidos de la materia?

J.- Bueno... el que encontrado, y con usted mismo, yo les he dicho, que... ambienten su salón, ambienten situaciones, organizar y animar situaciones de aprendizaje es una competencia del profesor para hacer atractiva la sesión de clase, veo muy desprovista el aula de material geográfico

M.- ¿Este sería uno de los problemas?

J.- De ahí, revela mucho, hay poco interés por la enseñanza de la materia, generalmente se conforman con lo que lleva el alumno, con lo que va exponer, y hasta ahí, pero el maestro, ¡claro! él es el principal directriz, debe motivar, y debe entusiasmar, y debe dirigir, debe solicitar a los alumnos de la manera más respetuosa, los alumnos todo hacen, pero que tengan un buen conductor de grupo, ellos le hacen las láminas de los dibujos que el profesor les diga, dibújame aquel lago, dibújame esta montaña, todo lo hacen

M.- Maestro, ¿cuántos profesores supervisa usted? ¿qué cantidad?

J.- alrededor de 34, más o menos

M.- ¿Hay más mujeres que hombres?

J.- Va por mitad

M.- ¿Los maestros, los mejores maestros que usted tiene, que usted supervisa, qué formación tienen?

J.- Profesionistas

M.- Geógrafos, profesionistas

J.- Eh... son geógrafos también, hay bastantes geógrafos

M.- ¿Egresados de la normal?

J.- Egresados de la normal, o de la UNAM

M.- O sea, hay muchos geógrafos, conocen la materia

J.- Conocen la materia

M.- ¿El perfil entonces, de los profesores de geografía es el adecuado?

J.- Es bueno, muy bueno

M.- Maestro, ¿de los contenidos de los cinco bloques, en el quinto bloque en particular, los maestros logran cumplir todo el programa?

J.- Logran cumplirlo

M.- La mayor parte de ellos

J.- La mayor parte

M.- ¿Y los que no lo cumplen, a qué se debe?

J.- No me he encontrado casos que no cumplan, no me he encontrado, todos van de acuerdo con su avance programático

M.- ¿Con esta última reforma, la última reforma de 2006, usted nota que haya un avance....

J.- ¿consistente en qué la reforma?

M.- La reforma del 2006, la reforma a la educación de 2006, se renovaron los planes y programas de estudio, se modifico el enfoque ¿con esta nueva reforma se aprovecha mejor la enseñanza de la geografía?

J.- Haber diferencia, ¿diferencie usted, una reforma de otra, ¿cual fue la anterior reforma? ¿ahora como quedo? para yo decirle

M.- De acuerdo a su experiencia ¿usted vería alguna diferencia, entre una y otra, en la reforma del 93 y la reforma del 2006?

J.- ¿Qué contenía, cómo estaba la geografía en el 93, y cómo esta ahora?, yo le pregunto

M.- ¿Usted como profesor?

J.- Yo no siento ningún cambio, ¡ningún cambio! todos los factores siguen siendo los mismos, ¿cuál es el cambio? ¿cuál es la transformación? que es un objetivo justamente de la geografía, ver los cambios que han sufrido ciertos elementos geográficos para una mejor vida, yo veo que es igual, y que todo depende del ser humano, de que le eche ganas, y que quiera mantener en buen estado los recursos naturales que son vida para la humanidad, y si nosotros no somos conscientes, le vamos a dar fuego a todo, ¡y eso es gravísimo!, entonces, el maestro si tiene una gran responsabilidad de inculcar en el alumnado justamente ese cuidado por el medio ambiente, ¡jurge! el cuidado de los recursos, que son... como el agua, que la usamos de manera indiscriminada, que lavamos el carro todavía a manguerazos, a cubetazos, esos niños necesitamos inculcarles

justamente, que deben cuidar esos recursos, enseñarles otros procedimientos, el que sabemos, nada más que, no lo manifestamos a los que deben usarlo, principalmente el padre a sus hijos, los dejamos que crezcan como si fueran plantitas

M.- La responsabilidad de los padres

J.- ¡Exacto! ahí radica todo, pero si hacemos una encuesta, vamos a darnos cuenta que un alto porcentaje de esa población carece de conocimientos, ya que este ambiente educativo es esencial

M.- ¿La escuela?

J.- La escuela

M.- A falta de la familia como un recurso, ¿la escuela es quien debe proporcionar ayuda al alumno?

J.- ¡Claro!, la educación se mama, pero la escuela es un gran factor social que viene a llenar lagunas y a sacar adelante, a través de la enseñanza, la documentación que proporciona, es importante eso

M.- ¿La familia?

J.- ¡Todos! deben coadyuvar de alguna manera conforme a lo que les corresponde hacer, la familia en su ámbito, la escuela en su ámbito, la sociedad en su ámbito, sociedad en general también en su ámbito, todos tienen que aportar su granito de arena

M.- Maestro, ¿quisiera agregar algo más?

J.- Sí, quiero agregar algo, inculcar desde el jardín de niños hasta el doctorado, que haya honestidad, que sus puntos se reafirmen de tal manera que no se pierdan, para que haya respeto, a los bienes nacionales, particulares y mundiales, geografía de México y del mundo

R.- Fíjate que no, porque haces un análisis de lo que estás percibiendo actualmente, de tal manera que ya una vez entrando a la jubilación, ya no vas a cubrir las necesidades a las cuales estás sometido, entonces, muchas veces, se piensa para tomar una decisión de esa índole, si afecta

M.- ¿Maestro, cuál sería su definición de lo que es la educación?

R.- Mira, es tan importante la educación, yo siento que el desarrollo de un país depende muchísimo de la educación, que desgraciadamente, no cubrimos al cien por ciento las expectativas que tenemos, creo que muchas veces queremos hacer cambios, y por la misma política educativa, como que te va deteniendo, puede hacer una propuesta, ¿pero, hasta que grado se puede llevar a cabo? yo siempre he dicho que, inclusive como jefe de enseñanza a mis docentes, que el compromiso que tiene no es el con el jefe de enseñanza, con la autoridad de la escuela, el compromiso es con los alumnos, que es fundamental, ¿por qué? porque si un docente no recapacita de cual es su función y no nomás por percibir un salario, estamos perdidos, no se ponen a pensar que tan importante, es que el alumno logre en este caso los aprendizajes esperados de determinada asignatura

M.- ¿Usted cree que los maestros si se comprometen?

R.- ¡No todos, no todos!

M.- ¿Los que si se comprometen tendrían algún perfil (imperceptible)?

R.- Fíjate que sí, desgraciadamente y a pesar de que no sean especialistas en la materia, creo que hay mayor compromiso, no porque estemos en técnicas, creo que los profesionistas de otras áreas (imperceptible) como que, pensamos, reflexionamos, para lograr lo que pretendemos, no es el decir, yo estoy comprometido con la educación, no, simplemente pretendemos lograr los objetivos los objetivos que nos planteamos, no todos por desgracia, vemos que hay docentes que cumplen la función por percibir y que el chico aprenda o no aprenda (imperceptible)

M.- Maestro, si habláramos en concreto de la asignatura de geografía, ¿cuál sería su definición?

R.- Mira, creo que es una de las asignaturas que te dejan muchos aprendizajes, y que en este caso el alumno, trae muchísimos aprendizajes previos, pero que no se ha sabido

extraer, desgraciadamente creemos, o creo yo, que el maestro cree, o el alumno cree que la asignatura no es (imperceptible) por qué, porque hay una relación con todas las asignaturas, no podemos decir que geografía es la única o por mi especialidad es la de mayor importancia, esto mientras el docente y mientras nosotros jefes de enseñanza, no seamos conscientes de la importancia que tiene la geografía, no podemos lograr los objetivos que como docentes o jefes de enseñanza, tenemos que lograr

M.- Ahora, un poco como entrando a los planes y programas, usted tiene treinta años trabajando en el sistema, conoce perfectamente....

R.- ¿Cómo se ha manejado? a partir del acuerdo de 1993, que era en conjunto las tres asignaturas, que era geografía, historia y civismo, que de alguna manera ese programa te llevaba de la mano, de cómo ibas a trabajar con los chicos, tu objetivo general, tu objetivo particular, tu objetivo específico, y ya desarrollas tus actividades, a la mejor está mal dicho, el decir, que era un recetario que te va llevando de la mano, que era lo que tenían que hacer los alumnos, que era lo que tenían que realizar, para lograr el aprendizaje

M.- ¿Pero, al maestro se le facilitaba?

R.- Se le facilitaba, pero, aquí también depende del interés del docente, ¿cómo lo voy hacer? y a veces lo seguíamos de una forma mecánica, pero, depende uno de que era lo que yo quería que aprendiera, ¿cómo iba a desarrollarlo? y ser claro con las actividades que se iban a desarrollar, no dejar al garete al chico, hoy vamos a ver este tema, y yo nada más te digo qué investigues, creo que aquí, podrías hacer un cuestionamiento, ¿realmente el chico sabe como se hace una investigación? creo que el error era pensar, que el chico tenía los elementos, o manejábamos es que en español ya te dieron los elementos fundamentales para poder hacer una investigación, y no es cierto, ¡no es cierto!, creo que se pierde de vista que la educación secundaria es formativa, y mientras no se entienda que es formativa, ahí podemos ver el fracaso que uno mismo como docente está propiciando en el alumno, ese fracaso, yo creo que también uno como docente lo tendría que asumir, yo estoy fracasando como docente, no estoy logrando lo que quiero, el siguiente... forma de trabajo de los planes fue por asignaturas nuevamente retomar ya por separado lo que era la geografía la historia y entro formación cívica y ética, y que aquí en esta área de sociales creo que no están desvinculadas una de otras, sino que se manejan continuamente las tres, no podemos separar a veces se comete el error,

de que la asignatura que tiene mayor importancia es la de geografía o la de civismo o la de historia, hay que entender los procesos, hay que tener un proceso histórico, hay que tener un proceso geográfico y un proceso de formación cívica y ética, ya con un programa, sí había muchos problemas en cuánto ¿a qué? a lo mejor nos costo trabajo poderlo entender, y de alguna manera tienes que documentarte, cuál es el propósito actual de la educación, había confusiones por parte de los maestros, es que el alumno, tiene que elaborar sus conocimientos, ¡sí!, pero bajo la conducción de ¿quién? no nada más es aventar el trabajo a los alumnos, porque no se va a lograr el propósito, el mismo propósito que está marcando el programa de la asignatura, en la actualidad creo que si....no todos los maestros siguen siendo tradicionalistas, porque únicamente exponen, cuestionan y responden, y no se pueden ver los logros del aprendizaje de los alumnos

M.- Estaría haciendo falta, ¿qué? ¿en el profesor?

R.- Yo creo que en el profesor, que entienda bien, analice bien el programa de geografía, creo que este programa de geografía tiene muchos beneficios

M.- ¿El actual?

R.- El actual, te lleva de la mano, como puedes desarrollar tus clases, qué elementos vas a trabajar, el objetivo, el aprendizaje esperado que pretende la asignatura, lo conceptual, habilidades y conductas, que a veces el maestro no logra entender, cuando llegamos hacer la supervisión, haber maestro (imperceptible) tu planeación, yo no te voy a pedir inicialmente tu planeación, quiero observar tu clase, una vez observada tu clase vamos compartir, si realmente lo que estás presentando como planeación anual o como planeación de bloque, lo estás llevando a cabo, hay congruencia con lo que estás haciendo y lo que están realizando los chicos, no hay congruencia, ¿dónde está lo que tu estás marcando lo que vas a usar, atlas, los globos terráqueos, las tic's, para el aprendizaje de los chicos, eh....una serie de pretextos, tiempos, suspensión de clases, comisiones, (imperceptible) ¿cuál es la idea? o ¿cuál es la asesoría? haber maestro, cuando tú haces tu planeación anual, debe tener elementos, tú vas a dosificar los tiempos, los cuales tienes que cubrir, en cada contenido programático, no lo haces, ¿cuál es la causa? –es que me tuve que extender en el primer bloque- perfecto, pero, sí yo en esa planeación en una columna de observaciones no hacen mención del porque hay un desfazamiento, pues, yo tengo que cuestionarte, cual es la causa, mientras tú no manifiestes la problemática, tan sencillito, tan sencillito

M.- Maestro, ¿la disciplina es importante para cubrir el programa? ¿los maestros qué hacen?

R.- Fíjate que... yo no considero que la disciplina sea tan fundamental, para mi depende muchísimo de las actividades que está proponiendo el profesor, si el profesor no es claro con las actividades, difícilmente va haber un control de grupo, hay casos que se atreven a decir que ya los fastidiaron

(INTERRUPCIÓN)

M.- Estábamos en la disciplina

R.- Yo no estoy de acuerdo, hay maestros que valoran la disciplina, no puede ser tan drástico, el decir...es que si no te sientas te voy a bajar puntos

M.- Pero, ¿se trabaja con ese esquema?

R.- Se trabaja con ese esquema, no en todas las escuelas, hay maestros que se merecen todos mis respetos, desde el momento que entra al aula, ya el chico sabe, sin necesidad de estarle recalando, probablemente en el primer bimestre le costo trabajo, porque es el único grado que se lleva geografía, el chico se va acostumbrando a que en el momento que el profesor entre, todo mundo debe estar en su lugar (imperceptible) el respeto hacia el docente, el respeto hacia lo demás compañeros, no en todas las escuelas

M.- Maestro, pensaba yo ahorita que hablamos de disciplina, conectada también con lo que ocurre adentro del aula, ¿qué tan importante son los materiales, para trabajar?

R.- Fíjate, que son fundamentales

M.- ¿Qué tanto cuentan los profesores con (imperceptible)?

R.- Fíjate que difícilmente el profesor, hace uso de lo recursos y materiales didácticos eh....yo les comento, maestros tienes recursos aquí adentro de tu mismo espacio de trabajo (imperceptible) y si estamos hablando de geografía, empezamos a hablar de espacio geográfico, pues simplemente el alumno tiene que observar donde está, y a la mejor eso te va a servir para que un momento determinado le digas hazme un croquis del área donde estamos trabajando, primero este es un espacio geográfico en cual nos estamos desarrollando, si el maestro no usa estos materiales didácticos difícilmente el maestro va a lograr el propósito de la asignatura, porque en el primer bloque manejamos

mapas, manejamos husos horarios, manejamos círculos, puntos, manejamos una gran cantidad de información, esa misma información se va ir haciendo uso en los diferentes bloques de la asignatura, y sí hemos notado alguna problemática en los profesores, cuando llega a trabajar husos horarios, maestro tan sencillo, hay hechos que ha sucedido en este año, el año pasado, eventos deportivos, les pongo el caso de (imperceptible) los medios de comunicación y la prensa, dice hay una diferencia de trece horas con respecto a México, te puede servir muchísimo, si en la ciudad de México son las doce horas que hora es en este momento en China, hacia donde quieres brincar, y podemos hacer la recta numérica derecha positivos, izquierda negativos, derecha sumamos, izquierda restamos y el chico lo va entender, y al chico se le va hacer más interesante, si usas ese tipo de recursos en el instante, sino lo haces a la mejor les cuesta trabajo, a la mejor a nosotros mismos se nos dificulta establecer que huso horario hay en determinada ciudad del mundo, pero, hay que aprovechar y hasta tomarlo como juego con los chicos, vamos hacer una actividad y les cuesta trabajo, pero, cuándo lo podemos verificar (imperceptible) si el enfoque de la asignatura (imperceptible) el aspecto conceptual, habilidades, actitudes, como que es difícil ¿no, es difícil yo creo que depende de como demos la materia, de como vendamos nuestro producto, y fíjate que es positivo manejar hacer algunos análisis con los profesores, les digo, siempre hemos considerado a los chicos como (imperceptible) porque no lo consideramos como (imperceptible) y hacemos ese ejercicio, tú, soy tu amigo, me invitas a tu casa, ¿qué haces? haces una observación dentro de tu casa, voy acomodar objetos, voy hacer la limpieza, y te voy a ofrecer lo mejor que tengo, a lo mejor te digo, disfruta del lugar que es mío, es muy cómodo y que hacemos, se te ofrece un refresco, mira... hay este tipo de botanas, hice esta comida especialmente para ti, ¿para qué? para que te sientas a gusto y que a la mejor te de yo la libertad de que me digas, oye me puedes volver a invitar a tu casa, porque me agrado la forma en que me trataste, todo lo que me diste sin ningún interés, ahora vamos a trasladarlo a la escuela, al salón de clases, no lo veas como una lucha contra el alumno, ofrécele lo mejor de ti, ¿cómo? analiza, después de esta reflexión que te hago, piénsalo, que le puedes ofrecer a tus alumnos, tu espacio el salón, que haya recursos y materiales didácticos, para que logres el propósito que pretendes

M.- Sobre esto que usted toca, de lograr el propósito, ¿los maestros logran cubrir?

R.- Fíjese, que no, no todo, no todos, generalmente no se logra...

M.-Digamos que el promedio es....

R.- El promedio será un ochenta por ciento,

M.- Se logra cubrir, ¿y de lo que se logra cubrir hasta donde podemos...?

R.- Un porcentaje mmm....un setenta por ciento, ¿por qué? porque yo creo que el docente, y no estoy atacando al docente, sino que los tiempos establecidos para manejar (imperceptible) se la pasan cinco, diez minutos, en siéntate, cállate, en saca tu libro, saca tu cuaderno, les pide material, no lo trajeron y....ya se desvió del trabajo que se tiene que desarrollar

M.- ¿Cinco, diez minutos?

R.- Cinco, diez minutos, o también los chicos llegan tarde al salón, por situaciones de que van al sanitario, o sino simplemente buscan la forma de no entrar a la clase de geografía, ¿y esto de que depende? ¡atención!, o de cómo estoy trabajando, hay situaciones críticas, de alumnos que se levantan y le dicen al docente, maestro me retiro de salón, es alarmante, ya en la asesoría con los docentes, si yo te digo cómo vas a evaluar a este chico, lo vas a pensar, que esa evaluación es una autoevaluación que tú mismo te vas a dar, esto que te sirva de experiencia, ¿qué estrategias, tienes que implementar? ¿cómo debo de cambiar la estrategia? para que el alumno realmente esté interesado, a veces los ponen a leer, después de la lectura el maestro hace comentarios referente al párrafo que se ha leído, yo los cuestiono ¿realmente lograste el propósito de la lectura? (imperceptible) ¿por qué no? mejor usa una estrategia, donde lea un párrafo, y comentarios de lo que leyó tu compañero, y voy evaluando, voy evaluando si realmente el chico logró entender, que a veces, yo si difiero de los maestros, cuando dicen es que el alumno no tiene hábitos para el estudio, estoy de acuerdo también que no vas a tener el apoyo de lo papás, pero tú como docente..

M.- Maestro, cuando vemos que el (imperceptible)

R.- (imperceptible) quedan volando

M.- Sobre todo, pensando en los tiempos en el último bloque (imperceptible) y en el quinto bloque es donde (imperceptible) que en el curso de geografía hemos dejado también fuera el trabajo, ¿qué puede hacer la geografía en este caso? o ¿como tratar de llenar este espacio?

R.- Fíjate que, ahí la sugerencias, cuando el profesor se excede de tiempos, va integrando, va integrando, porque no es aislado, va retomando primer bloque, segundo bloque, tercer bloque, cuarto y ya el último es tu cierre de todos los contenidos, no está aislados, porque están engarzados un son otros

M.- (imperceptible)

R.- Ya en último bloque es difícil, es difícil, que podamos (imperceptible)

M.- (imperceptible)

R.- Yo creo que este año sí, porque ahora sí afortunadamente hemos visitado continuamente a los docentes, ahora (imperceptible) tu lo sabes, que geografía únicamente habíamos dos jefes de enseñanza para cientos dos escuelas, algunas con doble turno hay ocasiones que sólo se hace una visita de diagnóstico, ahora el docente se ha quedado sorprendido, ¿qué pasa? ¿estoy mal? ¡no!, acuérdense que en la reunión que tuvimos al inicio de cursos, yo les hice el comentario, que ya nada más iba a ser una sola visita, que afortunadamente había más integrantes del colegio de geografía, y que ahora iba a ser continuamente, yo te puedo asegurar que desde la reforma dos veces por mes sin título mes estamos visitando alguna escuela, claro en diferente turno, que ya el maestro se está acostumbrando y ya hay respuestas positivas, maestro que bueno que vino, porque tengo algunas dudas sobre el desarrollo de esto, quiero que me oriente, ¿cómo le puedo hacer? y hay algo muy importante (imperceptible) bueno ya lo lograste, de casualidad has usado tu programas le has dado nueva lectura, me dices que tu coordinador o tu director, dice que dentro de tu planeación establezcas las competencias (imperceptible) maestro aquí están las competencias, que tienes que ver con los alumnos, son cinco competencias y son cinco bloques que van a desarrollar, sí te sugiero y te exijo que vuelvas a darle una releída, y afortunadamente te repito que el programa de geografía te lleva de la mano, hay sugerencias didácticas, hay sugerencias de evaluación, que materiales y recursos didácticos puedes usar todo es cuestión de informarse

M.- Las visitas que ustedes programan a cada una de las escuelas, tiene el objetivo de supervisar el trabajo del docente, ¿antes de supervisarlos de apoyarlos.....?

R.- Yo creo que aquí sería cuestión de decir cual es el propósito, la función que tenemos como docentes no verlo únicamente desde el punto de vista de cumplir con un trabajo, yo creo que aquí incentivar, decir, sabes que estás preparando gente y afortunada y

desafortunadamente no todos van hacer profesionistas, eso lo sabemos, y que lo que tu percibes bien o mal satisface tus necesidades principales, porque desgraciadamente que les podemos otorgar, ok. maestro, una felicitación, que bueno me da mucho gusto, vas bien, puedes mejorar, o el maestro que va mal, maestro, tu sabes que me gusta ser directo, hay que corregir, hay que buscar estrategias, hay que usar recursos materiales didácticos, tienes que ser claro en los criterios de evaluación, no nada más me asientes sellos, si tú vas a evaluar y preguntar a los chicos cuántos sellos tienes, veinticinco, cincuenta, ¿eso que significa? podrás darle un valor numérico, (imperceptible) realmente el chico logró ubicar, analizar, entonces, sino lo haces para mi, no me queda claro, y yo te hago la recomendación, porque podemos haber papás que podemos preguntar, ¿cómo está evaluando? Ah, pues....sí pero está reprobado mi hijo y yo vi. que trabajó, ¿qué puedes hacer? ya hay una doble vigilancia, aquí en la escuela y en la casa de lo que está haciendo el chico y... ¿de qué forma vas hacer trabajar a los chicos? no en la forma tradicional, no es de que te pares y estés únicamente exponiendo y al final de clase preguntas, ¿se entendió? obvio todo mundo te va a decir que si, la siguiente clase vas a preguntar nuevamente, vas a valorar si realmente lograste el aprendizaje esperado, (imperceptible) serán tres o cuatro, diez que no están trabajando, el resto entendió, ¿hacia quién te tienes que avocar? ¿hacia los que trabajan? o ¿hacia los que no trabajan?, a los que no trabajan, exactamente, creo que tienes que buscar estrategias, de tal forma, que a la mejor lo retes para que trabaje

M.- Maestro, (imperceptible)

R.- Fíjate que no, no es suficiente, hay cosas que necesitamos, (imperceptible) ¿por qué? porque también nosotros necesitamos actualizarnos, no podemos dejar las cosas así, y sí. para poder desarrollar el trabajo nuestra obligación es informarles continuamente, analizar el programa, a la mejor analizado las antologías que muchas veces las recibes las guardas y no sabes el contenido de la analogía, buscar, buscar, meterte a una página en internet, buscar diplomados en la universidad, en el TEC de Monterrey, no se, tantas cosas, que desafortunadamente sí a mi me interesa tendría que sufragar el costo de ese diplomado (imperceptible) sí, sí lo pago,

M.- Faltaría, (imperceptible) la profesionalización...

R.- ¡Claro! que ahí yo quedaría satisfecho, a la mejor la misma dirección general les conseguiría diplomados, pero no específicos en la asignatura

M.-¿Esto sería, alguna idea que se pudiera trasladar a los maestros de la asignatura?

R.- Mira, en ocasiones los maestros cuestionan, ¿maestros hay cursos? sí hay cursos, a la mejor te puedes ir al (imperceptible) -no puedo yo disponer de tiempos que están fuera de mi trabajo- maestros hay cursos sabatinos, hay cursos contraturno, -sí, maestro pero tengo que desarrollar otra actividad que no me permite asistir, yo creo que ahí depende de cada uno, el decir, si realmente tengo el interés de mejorar, hay que hacerlo, dependerá de cada uno

M.- ¿Maestro, usted quisiera agregar algo?

R.- Creo que la función de (imperceptible) es fabulosa, ¡fabulosa! aprendes muchísimo también de los alumnos, los alumnos son un filtro el cual te dice cuando un profesor trabaja (imperceptible), el chico te cuestiona, (imperceptible) vengo a ver el trabajo de ustedes y el del profesor, hay muchas situaciones muy agradables muchas, y de veras a veces se (imperceptible) pero, mientras se cumplan con la función, mientras logres el propósito, no hay forma de....yo no espero que nadie me agradezca nada, simplemente cumplo mi función y uno mismo se autoevalúa, si hoy no logre cumplir con el propósito que tenía, por x situación o por los docentes, pero la mayoría de las veces sale uno a gusto, y va haciendo una reflexión, ¿hoy cómo trabaje? a pesar de que luego no encuentras a los docentes, pues que bueno me sirvió de distracción, otro lugar, otra colonia, otra escuela, pero, no es lo.....

M.- ¿Cuál ha sido su mayor logro que usted haya obtenido?

R.- Creo que los mismos maestros te lo reconocen, a veces cuando veo a otros compañeros, oye Rene vi, tu forma de tratar a los maestros, amable, no eres agresivo, logras conocer a la gente, esa es mi función, no llegar y cortar cabezas ¿por qué?, porque no es mi función, los maestros son mis compañeros y solo que me toca estar de este lado, y que si estuve del lado en el que estás, que las experiencias que tengo ojalá te sirvan, es fabulo

M.- Gracias, maestro

R.- No gracias a ti

Entrevista jefe de evaluación de la DGEST

M. Buenas días. Maestro, cuál es su nombre?

E. Eduardo Hernández Marín

m. Maestro cuál es el cargo que desempeña en la dirección general

e. yo soy aquí en este momento el encargado de las actividades del área de evaluación del aprendizaje de la subdirección académica

m. hace cuánto tiempo que ud labora en este cargo?

e. en este cargo apenas tengo un año, un año apenas y anteriormente desde 1995 a la fecha estoy por acá

m. maestro su formación profesional es ?

e. lic en geo

m. egresado de?

e. egresado de la UNAM. Facultad de filosofía y letras.

m. maestro, cuál sería su definición primero de lo que es la geografía. Pensando en el sistema el que estamos estamos incluidos como profesor frente a grupo?

e. mire, este mi concepto de la geo es una ciencia que estudia el espacio geográfico entonces esa es una característica principal que se debe conceptualizar la geo en el programa anterior de geo del plan 93 aparecía solamente como una categoría el espacio geográfico ahora se le da su dimensión importante como objeto de estudio de la geo el espacio geo es la geo la educación básica ahora con el nuevo plan de estudios con el programa de estudios del 2006 se intenta que se tenga ese enfoque que el maestro conciba efectivamente que el espacio geográfico es el objeto de estudio de la geo en el los nuevos programas de primaria que se están ahorita implementando en 2009 también ya llevan ese enfoque de considerar a la geo aquella que estudia el espacio geográfico entonces para estudiar el espacio geo se necesita precisamente herramientas para estudiarlo como localización distribución relación distribución interacción. Entonces con esas herramientas se estudia el espacio geográfico y se espera que el alumno ahora pues sepa para qué sirve la geo no solamente se considere como muchos años se ha

considerado como una ciencia de o una asignatura de los mapas de los lugares una geo monográfica de los lugares sino que ahora sepan que la geo sirve para algo para estudiar el espacio geo para saber como esta distribuido como está aprovechado y este decidir sobre su espacio geo.

m. entonces el eg pensado de esta manera vendría a ser una herramienta útil para los sujetos en cuanto a respetar o tomar en cuenta uno de los ejes vertebrales de la reforma que sería la diversidad

e. la cuestión ambiental se retoma de varias asignaturas este también va muy acorde con la geo. En el caso de la geo el eg también lo considera no solo para cuestiones ambientales sino también para cuestiones económicas que tiene que ver con el aprovechamiento racional del espacio si se escoge o distribuye bien el eg utilizando el aspecto económico debe considerar el también aprovechamiento mejor del eg sin dañar sin dañar el medio ambiente sea aprovechado racionalmente.

m. entendida así la geo hay la posibilidad de trabajarla como está planteado en el programa, se cuenta con la infraestructura dentro del sistema educativo y en particular en est para desarrollar este enfoque?

e. yo creo que más que las herramientas físicas pienso que el maestro le debe quedar claro cuál es el nuevo enfoque posiblemente algunas escuelas tengan mejores recursos materiales...sin embargo yo creo que un maestro que no tenga muchos recursos materiales también podría desarrollar una geo basado en el enfoque que se pretende donde el eg tiene una importancia relevante donde el alumno tiene que saber que la geo estudia el eg entonces alguna herramienta como pcs mapas mapoteca serán mejores elementos para entender y estudiar más a la geo pero aún sin esos recursos posiblemente se consigan menor número o menor calidad pero también al alumno le puede quedar claro qué se pretende con la geo.

m. maestro, me decía ud hace días que ud que tuvo la oportunidad de estar cerca en las discusiones que dieron forma a estas nuevo programa. He tratado de seguir esta huella tratar de ubicar quiénes o desde donde nace o quienes se encargan de darle forma a este nuevo programa qué me puede decir sobre esto?

e. miré yo fui convocado por aquí por la dirección de secundarias técnicas para asistir a las reuniones cuando se hizo la prueba piloto a nivel nacional del programa de geografía a

nivel secundaria. Originalmente habían llamado a una jefa de enseñanza pero por cuestiones personales no podía asistir porque se hacían reuniones en otros estados de la república por razones personales ella no podía y me dijeron ve tú y tú como geógrafo captas unas situaciones ahí importantes y ya ahí a partir de ese momento empecé yo a asistir a las reuniones nacionales una de ellas fue se hizo en Guadalajara etc etc y pues sí tuve la oportunidad de estar cerca de la gente que elaboró estos programas uno de ellos es un tal Victor es uno de los que estaban coordinando las Avendaño estaba coordinando las actividades del programa de estudio y entonces nos llamaron a representantes de cada una de las entidades del país para hacer una propuesta del programa que se iba a llevar a cabo en algunas escuelas piloto del país y convocaron también a secundarias técnicas al df en ese entonces la DGEST tenía una cierta resistencia a la propuesta ya que en el plan de estudios en general como que proponían desaparecer el subsistema de secundarias técnicas entonces por eso como que no estuvieron así al 100% participativos con lo que proponía el diseño curricular entonces el DF participó solo como observador y no hubo realmente un seguimiento a dos escuelas que se habían propuesto para llevar a cabo la prueba piloto y yo nada más asistí a las reuniones iba yo captando cuáles eran los desarrollos de los avances de la implementación de la prueba piloto a nivel nacional de ahí ver como algunos maestros tenían algunos problemas por la falta del libro de texto pero conforme iba pasando el tiempo las reuniones nos íbamos dando cuenta que el programa ofrecía algunas ventajas en su operación comentaban algunos maestros de los asesores de los estados que había maestros que había maestros que ya se habían entusiasmado con el programa que había incluso una maestra de Nayarit que ya se iba a jubilar que era una maestra que siempre había trabajado con el programa así de manera por costumbre sin embargo este nuevo programa le ofrecía la oportunidad de investigar tanto a ella como a sus alumnos por no tener el libro de texto tenían que investigar todas las temáticas y que habían hecho una dinámica muy buena en las clases tanto que ya pensaba seguir los tres años más en lugar de jubilarse porque le había gustado tanto la nueva propuesta de geografía.

m. maestro ...la gente que asistió a la discusión del nuevo programa llegó con propuestas o, ...ya había una propuesta por parte de la SEP y esta fue la que se discutió y se aprobó?

e. miré lo que yo tengo como información es la siguiente: primero se convocó a maestros, jefes de enseñanza personal ATP para asistir a algunas reuniones del DF para hacer

propuestas del programa de estudios en un inicio hubo una propuesta de diseño curricular de cómo qué debería incluir el programa después de esta reunión que se tuvo se les dijo miren este es la propuesta, cómo la ven, y los jefes de enseñanza y maestros la revisaron y dijeron: yo creo que esta parte no debería, le falta esta temática etc. Entonces sí hubo una consulta a maestros frente a grupo y jefes de enseñanza para que ellos opinaran sobre qué como estaba la propuesta y que le faltaba y qué le sobraba. Con base a esas observaciones hubo otras reuniones donde ya se hacían adecuaciones de acuerdo a las propuestas de los maestros y jefes de enseñanza y ya se hizo otra propuesta y otra vez, cómo la ven? De tal manera ya cuando se hizo la prueba piloto ya era una propuesta no exclusivamente no de diseño curricular sino también con gente que se había trabajado con personal de escuelas y de los ATP

m. maestro, cuánto tiempo llevó la discusión hasta tener el producto final el programa

e. yo recuerdo que fue en el 2002 o 2003 comenzó la convocatoria nacional y ya para el 2005 que fue la prueba piloto pues ya había una propuesta de programa de estudios. Y se hizo esa prueba piloto con el programa que ya se había discutido con varias figuras: maestros frente a grupo y jefes de enseñanza y este se realizó la prueba piloto durante ese año y efectivamente el programa que se propuso ya el programa que se operó ya no fue el mismo que el de la prueba piloto o sea en su totalidad no hubo una reestructuración la mayor parte de los asesores de los estados pues este aportaron o decían que los maestros frente a grupo se quejaban de que tenían muchos contenidos que era un programa muy extenso entonces le redujeron una gran cantidad de contenidos al programa piloto ya para el programa que esta vigente para este momento. Entonces efectivamente yo conocí los dos programas y sí, efectivamente este programa que estamos manejando tiene menor cantidad de contenidos que la prueba piloto que se llevó a cabo en 2005.

m. maestro, es posible trabajar este programa bajo el enfoque de competencias y llegar a los objetivos que se plantea?

e. yo creo que sí puede ser posible pero, yo le pondría un pero importante de que todavía estamos en los inicios a pesar de llevar ya cuatro años del 2006 al 2010 ...de llevar a el programa basado en competencias pienso que al docente le falta involucrarse más en la temática de las competencias, qué son las competencias en sí, cómo se trabaja bajo competencias cómo se evalúa bajo competencias creo que hace falta más acercarse a la

literatura especializada sobre esto para que entienda como por dónde tiene que ir el rumbo no solamente en geografía sino con las demás asignaturas...me parece que no se entendió al 100% incluso nosotros como asesores técnico pedagógicos también tenemos de repente algunas dudas que puedan surgir no tenemos claro al 100% todas las cuestiones de competencias sin embargo ya hay bibliografía que nos puede apoyar tanto a los maestros frente a grupo como los ATP para trabajar con competencias. El programa de geografía me parece que el enfoque que se propone apoya mucho el trabajo bajo competencias porque precisamente el estudio de casos que propone cada uno de los bloques va a eso específicamente va a estudiar un caso específico real significativo para el alumno y es ahí donde el alumno puede ahí vaciar sus conocimientos para ponerlos en la práctica cotidiana en la práctica que le conoce que le rodea y que es más o menos lo que propone el enfoque por competencias que el alumno logre resolver problema cotidianos de la vida cotidiana.

m. ¿ud cree que los profesores cuentan con el apoyo y la actualización necesarios para la aplicación del programa actual?

e. yo pienso que como se desearía no. Yo creo que la SEP ha hecho un esfuerzo muy grande para que el maestro tenga materiales tenga asesoría pero por diferentes circunstancias no todos los maestros tienen la asesoría pertinente; posiblemente porque haya algunas fajas dentro de la logística o también del mismo maestro que no se acerque a las fuentes tanto de asesoría personalizada con los ATP o por algunas situaciones de problemáticas de organización entonces hay de las dos partes por parte de la SEP ha producido materiales ahí ofrecido información digital sin embargo no todos los maestros la revisan...cuando me tocó participar en las asesorías con los maestros les proporcionábamos materiales en cd en archivos electrónicos en material impreso y no siempre era revisado este material yo creo que hay de las dos partes tanto es insuficiente la atención de la SEP como también todo lo que debería de poner el maestro para de su propia cosecha de su propia iniciativa entonces creo que de las dos partes hay y la SEP hace un esfuerzo grande enorme y bueno cada maestro deberá por su propia iniciativa actualizarse lo más que pueda.

La geografía como asignatura incluso en EST incluso a nivel primaria tiene una deficiencia pues quienes imparten la materia no todos estudiaron la carrera de geografía . Entonces hay de los dos tanto no es suficiente la atención de la SEP como no es todo lo que debería poner el maestro para actualizarse ...

m. que tan importante es el perfil del maestro para impartir la materia, cuál es el % de estos maestros en EST?

e. mire el dato exacto y concreto no lo tengo pero yo haría el cálculo que tal vez un 90% son maestros sin el perfil y un 10% o hasta menos estudiaron geografía. ... también no garantiza al 100% que alguien que estudió geografía de el enfoque que se pretende. En un curso en que participamos había una maestra que había estudiado geografía sin embargo al final del curso cuando se hizo una evaluación de la implementación del programa apenas había llegado al 2do bloque..decíamos caray si la maestra es de geografía estudio geografía nada más llegó al 2do bloque llamó mucho la atención pensando que ella como geógrafa debería tener mayores elementos como para avanzar y no ella se atascó en esa temática y ahí llegó ... entonces sí como que no es garantía aunque sí se esperaría que alguien que estudió toda la carrera de geografía pudiera aportar más elementos para que el alumno entienda más sobre la misma geografía ... pensado que esta es una problemática generalizada en la educación básica no solamente en EST sino en diurnas pues la geografía tiene algunos problemas para que sea desarrollada como pretende el programa de estudios si el maestro no estudió geografía y aparte no hay una difusión completa de qué pretende la geografía o no se ha entendido, los alumnos cuando estudian geografía posiblemente sigan con el mismo enfoque anterior memorístico monográfico de la geografía ...habrá que hacer una evaluación de cierto nivel para que podamos verificar si efectivamente si los alumnos ya están captando lo que se pretende del enfoque de la enseñanza de la geografía.

m. qué resultados hay con el nuevo enfoque aplicado desde 2006?

e. yo supondría que los datos más específicos los deben tener los jefes de enseñanza en el sentido que ellos son los que van con los maestros frente a grupo van a dar asesorías van a dar y aportar conocimientos y experiencias van a supervisar a los maestros yo creo que ellos son los que tendrían una idea más cercana a qué está pasando con los maestros frente a grupo en el sentido de que si ellos van y observan las clases con ellos pues seguramente tendrán datos sobre qué tanto se está trabajando sobre el enfoque que se pretende si están utilizando los materiales didácticos adecuados si las estrategias son las pertinentes si las actividades que les dejan a los alumnos están reforzando el estudio del espacio geográfico o si efectivamente siguen con la visión monográfica de la geografía.

Sinceramente no tengo un documento un instrumento de evaluación que de cuenta de si efectivamente está llevando a cabo el enfoque o no. Nosotros tenemos en el área de evaluación del aprendizaje tenemos dos bueno tenemos informes de un instrumento que se aplica a todas las EST al inicio y al final del ciclo escolar estos reactivos aunque son de opción múltiple algunos intentan verificar si el alumno está manejando datos no solamente conceptuales sino intentar ser un poco vivenciales. Podríamos inferir ciertas cosas aunque no es lo más pertinente para emitir un juicio para saber si efectivamente se está trabajando bajo el enfoque de competencias ... es un indicador más y bueno tradicionalmente antes de este programa de estudios y con este programa de estudios la geografía junto con la historia son las asignaturas que más bajo resultados tenemos al nivel del DF incluso a nivel nacional con otros tipos de exámenes de ENLACE también la geografía y la historia son de las asignaturas que tradicionalmente obtienen los resultados más bajos de aprovechamiento por parte de los alumnos. Entonces es significativo y me parece que los que están dedicados a la geografía tendrían que tenerlo, tomarlo en cuenta para saber si que se tendrá que hacer para mejorar los resultados.

m. una manera de mejorar los resultados sería contar con el perfil de los maestros de geografía como geógrafos?

e. pensaría que sí ayudaría que el personal estuviera más enterado sobre qué es la geografía qué estudia...pienso que sí sería un aliciente y una ayuda no diría que al 100%

tenemos en alguna asesoría que hemos brindado a maestros que no estudiaron geografía se han puesto a estudiar y han desarrollado el amor a la geografía que imparten clases muy interesantes

este muy enfocadas a lo que se pretende y sin embargo no estudiaron geografía yo pienso que si el perfil se orienta más hacia gente que estudió geografía ayudaría mucho aunque habría que ver considera a algunos maestro que no tienen el perfil sin embargo dan una enseñanza de la geografía muy pertinente de acuerdo a lo que se pretende.

m. el número de horas y profesores que dispone EST para la enseñanza de la materia de geografía?

e. no lo tengo eso lo tendría jefatura de enseñanza

m. cómo ve a la geografía como ciencia hoy, ha perdido terreno?

e. yo opino que si se revisan los anteriores programas de estudio desde los acuerdos de Chetumal en 1974 en el que había dos módulos tanto por áreas como por asignaturas. En el caso de áreas se tenía a la geografía en los tres grados y en los de asignaturas pasaba lo mismo se veía en los tres grados. En el plan de 93 se vuelve ya al de asignaturas y se reduce a dos grados nada más y ahora en el 2006 tenemos que solamente hay uno en primer grado.

Cuando teníamos las reuniones a nivel nacional con los elaboradores del programa de mi parte yo les sugería: ya nos quitaron todavía un año más un alumno de primero comparado con un alumno de tercer grado de secundaria uno como maestro frente a grupo este percibe esta diferencia no es lo mismo un alumno de primero que uno de tercero la maduración intelectual se percibe, entonces yo mismo les sugería a los elaboradores del programa: oigan si nos van a dejar un grado porque no pasan mejor la geografía a tercer grado donde los alumnos ya están más maduros y tal vez entiendan mucho mejor la importancia de esta asignatura tan importante que es la geografía. Y pues dijeron que iban a intentar proponer a diseño curricular pero pues nunca hubo una atención a esa propuesta que se hacía porque efectivamente sólo se tiene un grado en geografía y es en primer grado.

Yo como maestro frente a grupo que estuve participando desde 1986 a 1995 estuve trabajando con grupos de primeros y tercero grado y veía como estos alumnos son todavía como muy niños todavía se les tiene que llamar la atención como en primaria: haber niño ...son niños muy inquietos que no ponen mucha, mucha atención; en tercer grado ya son niños que ya les interesan las problemáticas de la sociedad y etc. De ahí mi propuesta que pasara de primero a tercero. Entonces yo creo que la geografía sufre un cambio importante, un cambio benéfico según desde el punto mi punto de vista por que cambió el enfoque lo veo diferente lo veo distinto lo veo mejor ...falta que se lleve a la práctica como se debe. Pero yo el pero que le pondría sería el que con alumnos de primer grado como que en tercero sería mucho mejor. Pienso que en cuanto al número de horas al grado de atención pues sí hubo un retroceso; yo no sé si ese retroceso se compense con el nuevo enfoque, creo yo que con el enfoque que se le da a este programa de estudios es más vanguardista es mejor es mejor, ahora falta que los maestros lo entiendan lo perciban y lo lleven a la práctica. Creo yo que si el alumno realmente se percibe como se pretende tendrá un avance mejor.

m. ¿cree que tiene hoy alguna utilidad aprender usos horarios cuando las nuevas tecnologías proporcionan estos datos con un solo click?

e. sí, yo considero que los usos horarios es una temática que los alumnos deben abordar ya que efectivamente debemos pensar que un alumno no siempre va a estar en su lugar de origen. Posiblemente muchos no salgan mucho tiempo pero habrá algunos que sí y salgan no solamente al mismo país a México sino a nivel mundial tuve el caso de tener un alumno que viaja a otras partes del mundo ..este alumno paralímpico fue campeón mundial de clavados y de natación Ignacio Ramírez este alumno nunca imaginé pensando en su condición física no tiene brazos ... uno podría pensar que este alumno pues iba a tener muchas dificultades para desenvolverse como individuo en esta sociedad sin embargo ya nos rebasó.. yo como geógrafo no he salido del país he ido nada más a la frontera y ya...él con su situación especial ya viaja a muchos países Europa Asia China y sin embargo yo creo que sí él aprendió bien los usos horarios tendrá que entender y comprender el por qué las gentes ahora que estaba él enfrentándose en ese momento...ahora con las tics si los alumnos ya chatean es muy normal para ellos y pueden estar chateando con gente de otros lugares o países y en ese momento están en horas diferentes entonces el alumno deberá comprender por qué están en diferentes horas allá y acá esos los da el conocimiento geográfico un conocimiento planetario que el alumno debe conocer comprender debe manejar esto es precisamente es lo que se propicia en geografía ...si el maestro establece las estrategias adecuadas pertinentes para el alumno entienda las diferentes horas en el mundo para el alumno será significativo y le va a ser más significativo cuando efectivamente este chateando en Argentina en Brasil en Europa y vea que allá son las dos de la mañana y aquí son x horas de la tarde entonces si creo que es un como ese conocimiento el maestro tendrá que intentar que sea significativo que no sea nomas una cuestión memorística una cuestión conceptual a ver apunte y te pregunto en un examen no, sino que realmente se vea la utilidad de este conocimiento.

m. el tema de diversidad está planteado en el quinto bloque. ¿qué opina en cuanto su ubicación en el curso y las dificultades para trabajarlo por la dinámica de la propia escuela.

e. Se refiere a diversidad cultural? miré efectivamente el desarrollo de los programas no solamente el de geografía sino el de todos los demás existen problemas para terminar los programas de estudio cuando tuvimos reuniones con los maestros al final del ciclo en el

primer año en el segundo año queríamos saber qué tanto habían cumplido los maestros el programa en sí completamente con que contenido se habían quedado nosotros verificamos que la mayoría de los maestros se habían quedado en los primeros contenidos del bloque cinco este algunos se quedaron en el bloque cuatro la mayoría se quedaron en el bloque cinco entrando al tema uno y si acaso al tema dos. Efectivamente como un primer intento en aquel entonces los maestros tuvieron que darse cuenta que tan complicado era el desarrollo del programa completamente. Efectivamente creo que el programa en su totalidad implicaría muchas horas de trabajo que difícilmente se puede cumplir cabalmente todo el programa en el tiempo establecido por que siempre hay imprevistos o situaciones especiales como juntas de academia, juntas sindicales días económicos que faltamos días de suspensión que van retrasando y van quitándole el tiempo para desarrollar el programa de geografía y los demás programas. entonces una temática importante que se ve en geografía en el quinto bloque que es la diversidad cultural entonces también tendría que ser abordada como otras temáticas. Si se revisa el programa de estudios se este programa tiene una visión de la geografía humanista. Los anteriores programas tenían gran cantidad de contenidos de la geografía física y pocos de la geografía económica y social. En este programa se ve que los dos primeros bloques son cuestiones físicas y los otros tres cuestiones sociales socioeconómicas desde ahí se le va viendo la visión que se le tiene del desarrollo de la geografía en educación básica ver las cuestiones sociales económicas que se vean el para qué sirven y la diversidad cultural que son parte de lo que se intenta e incluso en todo el plan de estudios ver la interculturalidad como algo básico elemental para que los alumnos perciban que vivimos con gente diferente que tenemos que ser tolerantes y demás en esta temática tendríamos que estar viendo el quinto bloque lo más que se pueda entonces el maestro debe contemplar en su planeación anual será intentar ver que el bloque cinco abarcar lo mas que se pueda también. Que no lo dejé porque ya no alcanzó el tiempo sino que incluso recorte un poquito de tiempo en otros bloques para que alcance a ver el quinto bloque también porque es igual de importante cuestiones de diversidad cultural ya somos un mundo globalizado y tenemos que ver no solamente las etnias en nuestros país sino a nivel mundial el respeto a las demás culturas en todos sus sentidos.

m. reconocer la ubicación de la diversidad en el quinto bloque en un país pluriétnico como queda trabajada bajo la realidad del SEM

e. posiblemente una solución de varita mágica sería muy difícil. Habrá que seguramente los jefes de enseñanza una posibilidad será que tuvieran un mayor acercamiento con los maestros para ir asesorándolos ir llevándolos material irlos jalándolos oye todavía te faltan estas temáticas y para que lleguemos al quinto bloque. Desgraciadamente también falta de personal de jefatura de enseñanza para atender a todos los maestros del DF de EST entonces mucho tendrá que ver el mismo maestro para que intente acabar esas temáticas. De repente hay reuniones generales donde se les hace las sugerencias pero que tanto lo están cumpliendo o no eso queda en el maestro para saber si lo llevó a cabo o no. El maestro tendrá que estar preocupado en estas temáticas cuando se hacen exámenes externos les preguntan estas temáticas por que posiblemente vengan en exámenes externos. Entonces él se vería un poquito obligado a hacerlo aunque no vaya a supervisarlo un jefe de enseñanza por que no haya tiempo para supervisarlo. Por ética profesional cada maestro tendría que estar cumpliendo con el programa como se pretende para homogeneizar las temáticas como se pretende en la educación básica y que el alumno tenga los conocimientos habilidades y aptitudes que se proponen para que en el siguiente nivel pues ya tenga eso que se supone tendría que llevar de la educación básica.

m. Cuántos jefes de enseñanza existen actualmente en el sistema actualmente

E. acaban de aumentar ahorita por que por escalafón algunos maestros pudieron acceder al nivel de jefe de enseñanza. Hasta hace poco había sólo dos maestras. Actualmente hay siete u ocho maestros. Ahora esperamos que una vez o dos veces al año puedan ser visitados los maestros por los jefes de enseñanza para que puedan desarrollar mejor sus programas.

m. desea agregar algo?

e. la geografía con este programa de estudios me gusta más. Me gusta más el enfoque, lo que se pretende, tal vez implica más trabajo para los maestros, no solamente es repetir listas de capitales, estados, ríos, climas, etc. Sino un por qué y para qué. El tener una visión social de la geografía creo que es mucho, mucho, muy importante, creo que es benéfica para los alumnos para la sociedad en general y bueno, ojalá que realmente a los maestros ahora sí que les caiga el veinte de lo que se pretende y trabajen bajo esa perspectiva para que los alumnos sean los beneficiarios de esta transmisión de la geografía.

m. la geografía se aprende con los pies como diría el maestro Bassols?

e. yo estaría de acuerdo con esa expresión. En las escuelas hay dificultades para que los alumnos salgan de la escuela. Habrá que hacer que los alumnos perciban de manera directa la geografía.

H.- Sí, con el anterior programa, frente a grupo he debe estado...estuve en la técnica 47, 44, no así exactamente los años

M.- ¿Hay alguna vinculación, entre la materia de geografía y formación cívica y ética?

H.- Sí,

M.- ¿Cuáles serían esas vinculaciones?

H.- Pues, empezaremos hablar sobre la transversalidad, entonces....como que no me entran mucho las entrevistas

M.- Le dijo la maestra Anabel que...

H.- Sí, ¿pero no hay de como forzarme?

M.- No, no a nadie se le podría forzar

H.- Pero, ¿qué otra cosa quiere saber?

M.- ¿En cuanto al programa de geografía, en particular, usted que (imperceptible) me supongo que identifica algunas dificultades?

H.- ¡Ah, sí! los maestros....mire ya me están esperando

M.- Adelante maestra

H.- Es que estaba esperando a la maestra

M.- ¡Claro! yo ahorita la busco, si maestra....