

La práctica docente en la geografía de la UAEM, a partir de la RIEMS

Raúl González Pérez
Plantel Nezahualcóyotl de la Escuela Preparatoria
Universidad Autónoma del Estado de México
ragope07@hotmail.com

Fernando Carreto Bernal
Facultad de Geografía
Universidad Autónoma del Estado de México
fcarretomx@yahoo.com.mx

Eje temático: Enfoques teóricos – metodológicos de la Geografía

Resumen

El artículo reflexiona sobre la práctica docente en la geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México, a partir de la reforma integral de educación media superior (RIEMS). El propósito es dar a conocer a través de entrevistas efectuadas a los actores de la educación del nivel medio superior de la UAEM (maestros, alumnos y personal administrativo), las vicisitudes del nuevo enfoque por competencias y su aplicación a la asignatura que lleva por nombre *Geografía, ambiente y sociedad*, correspondiente al cuarto semestre de los estudios de bachillerato. Efectuadas las entrevistas se procedió a categorizar la información producida para establecer algunas categorías. Reformas educativas en el bachillerato y sus designios, la geografía en el contexto de la reforma, transmisión de la geografía en el bachillerato y mesuras y deslices en la transmisión del conocimiento. En el presente artículo me propongo darle sentido a la primera categoría (reformas educativas en el bachillerato y sus designios) de acuerdo a lo que mis informantes han expuesto.

Palabras clave: Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), Práctica Docente, Reformas Educativas en el Bachillerato, Precedentes de las Reformas, Alcances de una Reforma, Formación Docente en Competencias.

Introducción

Hace ya muchos años que recorro el mundo de la docencia en el nivel medio superior y superior. No tuve una formación normalista, por tanto, acepto que mis inicios como docente fueron incipientes. Poco a poco fui superando mis debilidades, a través de los conocimientos adquiridos durante mi formación profesional como Licenciado en Geografía, egresado de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Más tarde como Maestro en Geografía (evaluación y conservación de recursos naturales), egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ahora, como estudiante del doctorado en educación, bajo la línea de investigación: prácticas institucionales y formación docente, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Aún me falta mucho, la responsabilidad del ser maestro implica una formación continua que trasciende en la mejoría de su práctica docente, sobre todo porque concibo a la educación como un proceso que no tiene fin, como un proceso educativo en constante reforma. Más aún, porque me he ceñido a las reformas educativas por las que ha transitado el nivel medio superior de la UAEM, desde el momento en que decido abrigar a la docencia como una fuente de trabajo profesional.

Sustento teórico metodológico

La Universidad Autónoma del Estado de México ha tenido dos momentos: el primero va de 1828 a 1956, como Instituto Científico y Literario Autónomo (ICLA), fundado en Tlalpan, la entonces capital del Estado de México. Durante este ciclo, el instituto orienta su plan de estudios hacia las Ciencias, las Artes, la Cultura y la Filosofía ilustrada. En éste periodo, se funda la Escuela Nacional Preparatoria (1867). En 1870 Gabino Barreda propone el nuevo plan de estudios para el nivel medio superior y lo expone ante el Gobernador del Estado de México, quien ordena por decreto la adopción e implementación del plan educativo, en 1871.

El segundo momento, el ICLA sienta las bases para la fundación de la Universidad Pública (21 de marzo de 1956). Por poco más de 150 años, la escuela preparatoria en la Universidad Autónoma del Estado de México ha evolucionado sustancialmente como una institución educativa que busca atender los grandes planteamientos de cambio y transformación de la sociedad. Insertar los modelos de pensamiento vigentes en cada época no ha sido tarea fácil, sobre todo porque la esencia misma de la Universidad debe contribuir a la conformación de un ambiente propicio para que el dinamismo humanista, cultural, científico y tecnológico, conlleve a un mayor bienestar e igualdad social.

Como profesor del nivel medio superior, he sido testigo de las últimas cuatro reformas educativas, al plan de estudios de la escuela preparatoria de la UAEM (1982, 1991, 2003 y 2009). En este sentido mi reflexión va encaminada a la reforma integral de educación media superior (RIEMS): al nuevo enfoque basado en competencias; al trabajo cotidiano del maestro que imparte el conocimiento geográfico en el nivel medio superior de la UAEM; a su práctica docente, no solo en las formas de construir conocimientos, sino en las formas de concebir las posturas pedagógicas que fundamentan su quehacer académico, métodos y estrategias de enseñanza aprendizaje, medios y recursos didácticos y formas de evaluación.

Mi reflexión se inicia con base en el trabajo de entrevistas, efectuadas, en primer lugar a docentes de la geografía del nivel medio superior de la UAEM; en segundo lugar a alumnos que en su momento cursan la unidad de aprendizaje que lleva por nombre *Geografía, ambiente y sociedad*, correspondiente al cuarto semestre de los estudios de bachillerato y en tercer lugar, a personal administrativo, ceñidos con la Reforma integral de Educación Media Superior (RIEMS).

Efectuadas las entrevistas al personal señalado, se procedió a categorizar la información producida. Después de varios ensayos y discusiones grupales en las sesiones de tutoría quedaron establecidas algunas categorías. Primera categoría: Reformas educativas en el bachillerato y sus designios (*Precedentes de las reformas, alcances de una reforma y formación docente en competencias*). Segunda categoría: La geografía en el contexto de la reforma (*el programa de geografía por competencias, planeación de la enseñanza y peripecias en la academia*). Tercera categoría: Transmisión de la geografía en el bachillerato (*conocimiento geográfico, estrategias de aprendizaje y evaluación del aprendizaje*). Cuarta categoría: Medidas y deslices en la transmisión del conocimiento (*apoyos o limitantes institucionales, satisfacción por el quehacer docente e improvisación de maestros*).

En el presente artículo me propongo darle sentido a la primera categoría. Reformas educativas en el bachillerato y sus designios (*Precedentes de las reformas, alcances de una reforma y formación docente en competencias*) de acuerdo a lo que mis informantes han expuesto a través de la entrevista efectuada, la intención radica en mostrar los sentidos relacionados con la reforma al bachillerato de la UAEM.

Reformas educativas en el bachillerato de la UAEM y sus designios

Toda reforma educativa lleva consigo un determinado nivel de consenso por parte de los actores involucrados. “Los planes de estudio son solo documentos, propuestas de propósitos, contenidos y formas de enseñanza y aunque constituyen un referente siempre presente de las acciones de profesores y alumnos, éstas no son reflejo de aquéllos” (Cerdá, 2001, pág. 39).

Precedentes de las reformas

La UAEM ha presentado ocho reformas educativas para el bachillerato a través de sus planes de estudio. Primer plan (1956). Escuela preparatoria integral, con carácter enciclopédico y tradicional. Se continúa impartiendo el plan de estudios del Instituto Científico y Literario Autónomo (ICLA). El plan propuso asignaturas comunes en los tres primeros años. En el quinto y sexto año los alumnos elegían las asignaturas de acuerdo a sus intereses vocacionales encausados en dos vertientes: Ciencias (medicina, odontología, veterinaria, ciencias químicas, ingeniería o arquitectura); Humanidades (jurisprudencia, filosofía, economía o comercio).

Segundo plan (1958). Bachillerato único. Éste plan ofrecía al estudiante cultura y formación básica. Se atendía el desarrollo físico y la apreciación estética, además de una capacitación para la eventual incorporación al trabajo productivo.

Tercer plan (1964). Se eliminaron los estudios de secundaria; el bachillerato aumenta a tres años, dos comunes y uno de especialidad en cualquiera de las cinco áreas propedéuticas: Sociales, Humanidades clásicas, Económico-administrativas, Físico-matemáticas y Químico-biológicas. El objetivo de éste plan estuvo centrado en obtener mejor madurez en el estudiante antes de su incorporación al nivel superior. Adicionalmente se impartían actividades prácticas (carpintería, maquinas y herramientas, electricidad y herrería, cocina y belleza entre otras). En 1969, se suprimieron las actividades prácticas y se enfatizó en el carácter propedéutico del bachillerato.

Cuarto plan (1971). Reforma al plan de tres años. Cinco semestres de asignaturas comunes y uno de especialidad. Sus objetivos: prescindir de la estructura enciclopedista, equilibrio entre las ciencias y las humanidades, función propedéutica y terminal. Durante este periodo se promovió una reforma académica, y como parte de ella, se introduce un sistema de bloques (dos meses cada uno), a cursar en dos años.

Nueve bloques integraron el troco común, y dos últimos de especialidad (Económico administrativo, Ciencias sociales, Ciencias químicas, Ciencias de la salud, Físico matemático, y Ciencias de la conducta). Los objetivos de ésta reforma: considerar el aspecto formativo de la enseñanza a través del aprendizaje rápido e intensivo, acortar el tiempo de escolaridad sin abatir la calidad, y facilitar la incorporación de los estudiantes al trabajo productivo.

Quinto plan (1982). Bachillerato especializado. Los estudios de preparatoria se unificaron a nivel nacional (plan semestral). Éste nuevo plan presento un carácter eminentemente propedéutico. Su objetivo, que los alumnos ingresaran a la carrera con hábitos de estudios, desarrollando la capacidad de aprender por sí mismos.

Sexto plan (1991). Bachillerato único. Desaparecen las áreas de especialidad. Se incorporan servicios curriculares y áreas de habilidades cognitivas. Éste plan se caracterizo por tener una orientación hacia la cultura general y su naturaleza propedéutica. Su objetivo, concluir la formación general del estudiante, para que pueda transitar a cualquier carrera universitaria.

Séptimo plan (2003). Bachillerato. Visión holista en el estudiante (conocimiento propio del estudiante, de su entorno y del saber humano), a través de una formación integral sustentada en el equilibrio de las esferas: mental, física y emocional. Sus objetivos: brindar una educación integral, holista, formativa y propedéutica al estudiante. Se propicio la construcción tanto de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos pertinentes, como de las habilidades y actitudes necesarias para su acceso y buen desempeño en el nivel superior. Las necesidades a las que se esperaba respondiera éste plan: elevar la calidad de los procesos educativos con la intención de que los alumnos, considerados como sujetos activos, reflexivos, críticos, creativos y conscientes de su realidad, fueran capaces a futuro de mejorar sus condiciones de vida, responder a las demandas de la sociedad y contribuir al desarrollo de la sociedad.

Octavo plan (2009). Bachillerato por competencias. La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) es un programa educativo que tiene como objetivo fundamental la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), bajo un marco de diversidad basado en competencias, donde la educación habrá de estar centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza (Gaceta universitaria, 2010, p. 8-9). Esto significa que los distintos sistemas y modalidades de bachillerato del país, conservan su identidad académica, solo se ajustan al desarrollo de programas de estudio basado en competencias genéricas, disciplinares, básicas y profesionales, establecidas en la RIEMS.

Los primeros siete planes de estudio del nivel medio superior de la UAEM, y sus reformas educativas, han colaborado en la búsqueda de una formación integral y pertinente del individuo en el contexto social, cultural, económico y político que le circunscribe. Corresponde ahora dibujar el significado que presentan los estudios del bachillerato en la UAEM, a partir de la reforma integral de educación media superior (RIEMS) mediante el discurso pronunciado por Félix, uno de mis informantes:

En varias ocasiones he expresado, que considero al bachillerato como el gran menú que el alumno va a degustar, para poder elegir el platillo que será la profesión de su vida. En el bachillerato, yo considero que es donde tenemos que darle toda la información y formación, que el alumno necesita para que comprenda bien las diferentes licenciaturas, las diferentes carreras que se ofertan, tanto en nuestra universidad, como en otras universidades. Es decir, tú en tu carácter de geógrafo por ejemplo, tú tienes que esforzarte para que tu alumno sepa lo que es la geografía, enamores a tu alumno de la geografía. Yo como historiador, trato de que mi alumno se enamore de la historia, para que entienda lo que es la profesión del historiador.

Entonces, yo creo que en la preparatoria el alumno tiene la oportunidad de conocer lo que verdaderamente hace el geógrafo, el historiador, el político, el politólogo, el sociólogo etcétera, entonces es donde el alumno podrá definir su futuro profesional. (E03, 18032011, págs. 3-4)

El entrevistado considera que los estudios del nivel medio superior constituyen la antesala a la formación profesional de los estudiantes. Es el docente, de acuerdo a su formación profesional, quien tiene la responsabilidad de interesar al estudiante en el contenido de su materia, pues será la única ocasión en que el alumno deguste el conocimiento de cada disciplina. Sin embargo, son diferentes las características y particularidades de cada una de las reformas educativas que contradicen las buenas intenciones para las que fueron creadas. En sus palabras, Ramiro:

Pues desde el 82, que nos dieron esa oportunidad de impartir clases a nivel de bachillerato. Desde mucho antes, en 1979, con un sistema de bachillerato basado en módulos; posteriormente, en 1982, con una reforma del bachillerato basada en esas tecnologías educativas; y, después, en 82 hubo unas, digamos unas revisiones al plan de estudios; y, a final de cuentas, el propósito fundamental, es de cómo transmitir el conocimiento de la geografía, a través de diferentes posturas. Esas posturas, y esas cuestiones, meramente vienen de otro continente; estamos hablando de Europa, que para nosotros, vemos como algo novedoso. Pero, para nuestro tiempo, el tiempo que estamos por ahí diciendo, son reformas impuestas, o son determinadas por algunos intereses, principalmente económicos, con carácter educativo. (E01, 07032011, pág. 4)

Una de las particularidades que el entrevistado alcanza a percibir en las reformas educativas es que vienen de otro continente, son determinadas por intereses económicos, y que a fin de cuentas lo que importa es cómo transmitir el conocimiento disciplinario, a través de diferentes posturas.

Alcances de una reforma

La evidencia sugiere que toda reforma educativa y sus planes de estudio, conllevan a meditar sobre las eficacias que se espera de ella. La reforma educativa manifiesta el compromiso académico de los maestros hacia su práctica docente. En el nivel medio superior de la UAEM se presentan algunos miramientos sobre los alcances de una reforma. En sus palabras, Ramiro:

Una reforma, permite la posibilidad como su nombre lo dice, de hacer cambios, cambios significativos, no se trata de hacer esos cambios significativos nada más a nivel de papel, sino que también de buenas intenciones. Y esas reformas que se han presentado, me parecen interesantes. Sin embargo, muy a penas estamos entrando a esa dinámica, cuando vemos la necesidad de hacer otra reforma, y a final de cuentas, no aterrizamos en algo concreto.

El entrevistado agrega:

Si va a ver una reforma, debe haber una reforma, pero a nivel de fondo, a nivel de raíz. No nada mas porque algún color lo propone, y que al final de cuentas, hay que entrar en esa dinámica, de esos cambios, sino que simplemente hay que hacerlos, pero de raíz. (E01, 07032011, pág. 5)

Ramiro alude a que toda reforma debe ser de fondo, de raíz, que ofrezca cambios significativos. Solo así, estamos en condiciones de entrar a otra dinámica, a otra reforma. El entrevistado enfatiza en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), en sus palabras dice:

La RIEMS, es una obligación de toda institución del nivel medio superior, pero todas las universidades tienen que involucrarse en ésta reforma, todo lo que viene siendo, los diferentes tipos de bachillerato, hay que considerar que los bachilleratos son a nivel de técnico, a nivel humanístico y a nivel pedagógico. (E01, 07032011, pág. 5)

En tanto que Ramiro ve a la reforma integral de educación media superior como una obligación, sin importar el tipo de bachillerato, Esthela, otra de mis informantes opina al respecto, en sus palabras:

[La] reforma [RIEMS] propiamente nos invita a que cambiemos nuestra práctica docente, en cuestión de trabajar por competencias, no he tomado el diplomado por competencias, pero, sí he tenido oportunidad de asistir a algunos cursos disciplinarios, en los que se nos ha orientado, cómo planear por competencias principalmente, y sobre todo para que los chicos, pues, salgan competentes para el nivel superior. (E02, 24032011, pág. 3)

Como maestra del nivel medio superior, Esthela esboza el lado positivo de la reforma educativa por competencias. Afirma que la reforma invita a cambiar la práctica docente, aun sin el diplomado. Los cursos disciplinarios le permiten ponerse al tanto de las competencias.

Félix, uno de mis informantes es responsable del departamento de calidad docente de la dirección de estudios de nivel medio superior de la UAEM. Su posición como responsable de la calidad docente, le permite tener otro panorama muy personal sobre los alcances de la RIEMS. Arguye:

Lo que antes era una preocupación institucional, ahora se convierte en una preocupación nacional. Le veo grandes ventajas a la RIEMS, por ejemplo, esa portabilidad que te está manejando. Yo interpreto la portabilidad de la RIEMS en dos grandes vertientes: primero, el alumno va a portar lo que aprende, no se va a despojar de lo que aprendió, él va a llevar integrado a su ser, a su pensamiento todo el aprendizaje que logró en la escuela preparatoria, y si parto de esa idea, no tenemos porque ponerles obstáculos cuando él quiere cambiar de una institución a otra, él debe tener ese acceso, ni tampoco tiene por qué perder tiempo.

En éste momento por ejemplo, en nuestra universidad, un alumno que viene del colegio de bachilleres en el Estado de México, y quiere ingresar a la universidad, lo hacemos perder uno o dos semestres ¿porqué?, por que los planes de estudio no están alineados, entonces yo veo que cuando la sub-secretaria de educación publica del nivel medio superior enfrenta éste reto.

[La sub-secretaria de educación pública del nivel medio superior] no piensa en unificar planes de estudio, sería muy difícil por la autonomía de las instituciones, y por todas esas cosas que conlleva. ¿Qué es lo que piensan? Pues ven la alternativa de las competencias genéricas. ¿Qué cosa es una competencia genérica? Es algo que el alumno debe tener en común, desarrollar habilidades, destrezas, capacidades, valores, conocimientos para que puedan enfrentar el reto de la vida.

Entonces, ésta salida, ésta alternativa que plantea la Subsecretaria de educación media superior, me parece fabulosa ¡si!, entonces vamos a hacer que los alumnos si no aprenden, no llevan historia en segundo, tercer semestre como nosotros, lo llevan en el quinto y sexto, no tiene nada que ver por qué desarrolló las competencias, creo que el conocimiento es el disparador para desarrollar la competencia, y entonces ¿Qué es lo que están haciendo?, que pueda el [alumno] tener esa habilidad para enfrentar los retos que le presenten las asignaturas, en el plan de estudios que él se inscriba. (E02, 18032011, pág. 6)

El entrevistado observa las ventajas de la reforma actual desde otro punto de vista, desde la óptica de los principios básicos que soportan a la RIEMS: reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato, pertinencia y relevancia de los planes de estudio y transito entre subsistemas y escuelas.

Formación docente en competencias

Cumplir con los propósitos para los cuales fue constituida la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) ha permitido el trabajo colegiado de instituciones y organismos educativos del país como: ANUIES, IPN, UNAM, SEP, UAEM. Las instituciones mencionadas crean el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), dirigido a los maestros del bachillerato de todo el país, a través del diplomado que lleva por nombre *competencias docentes en el nivel medio superior*. Sin embargo, muchos comentarios positivos y negativos en torno al PROFORDEMS han surgido, y que en voz de mis informantes, le dan sentido a ésta capacitación docente. Ramiro dice:

Se trata de una capacitación. Una capacitación para los maestros, para todos aquellos que estamos involucrados, en la noble tarea de enseñar. Tenemos una obligación de seguir aprendiendo. (E01, 07032011, pág. 6)

La capacitación de los docentes bajo el enfoque por competencias se ha convertido en una necesidad, una obligación para quienes laboramos en el nivel medio superior, así lo manifiesta Ramiro. Por su parte, Félix exhibe su punto de vista, sobre la capacitación docente. En sus palabras:

Yo lo que te diría es que le apuesto mucho también al asunto de la formación. Ahorita acabo de salir de una reunión, donde estamos discutiendo la formación de competencias, a partir de la construcción de programas por competencias, algo muy complejo, al menos para los viejos, para los jóvenes a lo mejor no tan complejo, porque tenemos un paradigma ya fijado en el cerebro.

Yo creo que esto va a dar resultados después de varios años que estemos aplicando ensayo error, yo lo percibo así de esa manera, aunque no dudo que estemos avanzando, algunos más que otros. Pero yo estoy convencido de que éste planteamiento educativo nos va a dar resultados, yo lo estoy viendo con mis alumnos al menos.

Te comento rápidamente una anécdota. En el programa 2003, cuando hice el de historia universal ¡no! fue historia de México. Estaba dando clases, y estaba hablando de la revolución mexicana, terminé mi clase, y ya en el trayecto al otro plantel, o aquí a la torre, estaba recordando que no di la ley del seis de enero de Carranza, la ley agrícola, chin (sic) se me olvidó, y no la di, y venía preocupado y angustiado, de pronto, el angelito bueno me dice, lo tienes que dar, o sea, que quiero decir [con] esto, estaba preocupado por el conocimiento, y no por la formación del alumno.

Entonces, está costando trabajo, a mi me está costando mucho trabajo cambiarme el disco duro por este otro paradigma, pero yo creo que lo vamos a lograr, pero además, yo veo que el alumno me discute hoy en el salón. ¿Emíteme opinión sobre la segunda guerra mundial? y me la emite. Dice, ¿de que sirvió la guerra mundial donde mueren tantos millones de seres humanos, y no se logra casi nada? Entonces, ya cuando eso [ocurre] en el alumno, y ¿Porqué tenemos tantos

derechos humanos y tenemos tantos problemas sociales? y ¿Qué pasa con las garantías que el gobierno me debe otorgar?

Entonces, ya se están haciendo cuestionamientos de fondo, a mí me parece, no se si esté equivocado. Pero yo creo que las competencias, nos van a llevar allá. Yo espero que también los gobiernos posteriores a Felipe Calderón, aguanten vara, (sic) decía Fox, y nos puedan seguir apoyando en este planteamiento, porque vamos a tener ciudadanos más críticos, más analíticos, más exigentes, ya los estamos teniendo en el aula. (E03, 18032011, págs. 15-16-17)

El entrevistado atestigua que la formación docente bajo el enfoque de las competencias cuesta trabajo, pero solo es el inicio, afirma que el alumno ya es crítico, analítico y exigente con su proceso de formación. Los entrevistados expresan también el sentido negativo del PROFORDEMS. Esthela dice:

La verdad lo voy a tomar porqué me obligan, pero así como por gusto, no. He escuchado muchos comentarios. Qué el curso es pesado, y que no se recibe lo que uno espera, pero bueno, voy a intentar, y lo voy a tomar, para mejorar mi práctica docente. (E02, 24032011, pág. 7)

Por su parte, Ramiro arguye:

Hay muchas lagunas que parecen océanos, ¿por qué?, por que a final de cuentas estamos supeditados a cubrir cierta cantidad de documentos, a través de lo que son las evaluaciones correspondientes a Universidad, y no nos preocupamos tanto, en lo que viene siendo... que va más allá de esa capacitación.

Complementa al respecto:

En lo particular, vimos una serie de debilidades, en el sentido de que para hablar de una capacitación de los profesores, de ese famoso PROFORDEMS, deben de iniciar de lo que viene siendo la cabeza directiva. Desgraciadamente o afortunadamente, exigen los mismos directivos que se actualice el maestro a través del diplomado basado en competencias, pero ni ellos mismos han recibido ese curso de capacitación. Yo iría primero a que lo tomen esos directivos para entender todas esas cuestiones, después los maestros que están frente a grupo, porque no es lo mismo decir hay que hacerlo, que ya lo hice.

Además, agrega:

Se han detectado maestros que han cursado el diplomado, se han certificado, pero a final de cuentas su modo de decir las cosas, simplemente no sirve para nada: porque simplemente es una satisfacción a nivel personal, porque uno como responsable de esa transmisión del conocimiento, uno procura llevar a cabo todas esas ideas que se llevaron a cabo en lo que es el diplomado, pero

resulta que se nos presentan una serie de irregularidades, problemas, obstáculos, frenos, y todo lo demás. Porque no nada más es llevar ese famoso diplomado, que al final de cuentas es un mundo de tareas, "tarellitas", y todo lo demás. En donde nunca nos pusimos de acuerdo, en cierta manera, porque hubo hasta conflictos de cómo trabajar de una actitud colaborativa.

Entonces, una de las situaciones es que si va a haber éste tipo de capacitación, pues que tenga, también, digamos buenos resultados. Porque a final de cuentas, no se tiene digamos esa oportunidad de decir, bueno sí, nos fue útil. Pero de una forma muy particular, no como institución. Porque a final de cuentas, llegamos a nuestra institución y hacemos lo que queremos.

Yo sugeriría de que en lo que viene siendo el ámbito de lo que es la capacitación, una capacitación previa de los directivos, tanto los directores, la gente que está involucrada en lo que es la administración, la gestión para conseguir los recursos, deben de meterse a ese curso de capacitación, y posteriormente los maestros que están en aula, que están frente al grupo. (E01, 07032011, págs. 6-7-15)

El entrevistado dice que el PROFORDEMS no viene a solucionar las carencias educativas de los maestros y su práctica docente. Las debilidades de las cuales hemos sido testigos presuponen más compromiso de quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones, en pro de cumplir con los objetivos para lo que fue creado el PROFORDEMS.

Conclusiones

Durante los últimos cincuenta años, el bachillerato en la UAEM ha fundamentado por lo menos tres tendencias comunes en sus intenciones y en su carácter: un enfoque eminentemente propedéutico, formar al estudiante por encima de la mera información y reproducción del conocimiento y desarrollar valores y actitudes acordes a la época. Hoy, la UAEM hace frente al nuevo enfoque educativo basado en competencias, por cierto, muy discutido por el docente del nivel medio superior. El docente ha respondido a este nuevo enfoque educativo, de forma administrativa, no así, frente al grupo.

En un sentido más amplio, muchos de los maestros del nivel medio superior, comparan el nuevo enfoque con los anteriores y aseveran que son mejores los anteriores. Han transcurrido cuatro años desde el momento en que se puso en marcha en la UAEM, el nuevo enfoque educativo basado en competencias, sin que hasta el momento se hayan validado los resultados. Es decir, la UAEM se encuentra ante la incertidumbre del nuevo modelo educativo, su aplicación y funcionalidad.

Referencias

Cerdá, Alma Dea (2001). *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. Colección Educación. n. 22. México: UPN.

Gaceta Universitaria. Currículo del bachillerato universitario 2009. n. Extraordinario, Noviembre 2010. Época XIII, Año XXVI, Toluca, México: UAEM.

Subsecretaria de educación media superior de la secretaria de educación publica de México, et. al. (2008). *Reforma integral de la educación media superior en México. La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*. México.