

*H*UMANITAS  
1999

ANUARIO DEL CENTRO DE  
ESTUDIOS HUMANÍSTICOS

26  
✱

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

- <sup>14</sup> Serge Reynaud de la Ferrière, *Los grandes mensajes*, p. 235.
- <sup>15</sup> E. M. W. Tillyard, *La cosmovisión isabelina*, p. 49.
- <sup>16</sup> Cfr. *Ibid.* p. 110 y 111.
- <sup>17</sup> Edmund W. Sinnott, *La biología del espíritu*, p. 102 y 103.
- <sup>18</sup> Tirso de Molina, *El burlador de Sevilla y convidado de piedra*, p. 89.
- <sup>19</sup> *Ibid.* p. 130.
- <sup>20</sup> *Ibid.* p. 66.
- <sup>21</sup> Emilio Cotarelo y Mori, *Comedias de Tirso de Molina*, Tomo II. p. VIII y IX.
- <sup>22</sup> Tirso de Molina, *El burlador de Sevilla y convidado de piedra* p. 49.
- <sup>23</sup> *Ibid.* p. 48.
- <sup>24</sup> Cfr. *Ibid.* p. 42.
- <sup>25</sup> Cfr. *Ibid.* p. 67, 83 y 104.
- <sup>26</sup> Cfr. *Ibid.* p. 68.
- <sup>27</sup> Cfr. *Ibid.* p. 86.
- <sup>28</sup> Cfr. *Ibid.* p. 107.
- <sup>29</sup> Cfr. *Ibid.* p. 129 y 130.
- <sup>30</sup> *Ibid.* p. 133.
- <sup>31</sup> *Ibid.* p. 113.
- <sup>32</sup> Emilio Cotarelo y Mori, *Comedias de Tirso de Molina*, Tomo II p. IX.
- <sup>33</sup> Cfr. Tirso de Molina, *El burlador de Sevilla y convidado de piedra*. p. 13.
- <sup>34</sup> *Ibid.* p. 58.
- <sup>35</sup> *Ibid.* p. 59.
- <sup>36</sup> *Ibid.* p. 129.
- <sup>37</sup> Cfr. *Ibid.* p. 22.
- <sup>38</sup> Cfr. *Ibid.* p. 29.

## CURRÍCULUM, FORMACIÓN DOCENTE Y RÉGIMEN PEDAGÓGICO EN LAS PREPARATORIAS DE LA UANL

Lic. Guadalupe Chávez González

Licenciada en Derecho por la UANL. Maestría en Enseñanza Superior de la División de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL. Maestra de tiempo completo de la Preparatoria 15 desde 1974 y maestra de la FF y L. Coordinadora de la Maestría en la Enseñanza de las Ciencias de la División de Posgrado de FFyL. Coordinadora del Área de Ciencias Sociales en la Preparatoria 15. Integrante del Comité Técnico para la Reforma Académica en el nivel medio superior, desde 1993. Colaboradora en la elaboración de manuales didácticos y Exámenes indicativos para las preparatorias.

### Introducción

Este trabajo es producto de algunas reflexiones que elaboramos sobre los maestros de ciencias sociales que trabajan en las preparatorias de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Se basa en diversas indagaciones, experiencias personales y datos preliminares obtenidos de la aplicación de instrumentos de evaluación a la tarea docente. Pretendemos en particular dar una idea del estado actual de la formación de los profesores de ciencias sociales en el nivel medio superior y sus efectos en la práctica docente, pero sobre todo, las características que en su desarrollo y conformación ha adquirido este cuerpo docente como tal. Para ello hacemos una relación sucinta de las reformas curriculares de 1983 y 1993, respectivamente, las acciones de formación que se han derivado de ellas así como los efectos que estos procesos han dejado en los maestros de ciencias sociales de las preparatorias. Es decir, cómo han cambiado los estilos y formas que usan para enseñar, así como las prácticas docentes que privilegian derivadas o al margen de dichos cambios curriculares, lo cual aunado a algunos datos que los propios maestros proporcionan respecto de asuntos relacionados con su práctica docente y la percepción de sí mismos dentro de ella, nos da la oportunidad de obtener elementos para esbozar una caracterización del cuerpo docente que conforman los maestros de ciencias sociales de las preparatorias.

*La enseñanza media superior.* La Universidad Autónoma de Nuevo León comprende desde su fundación (1933) el nivel medio superior, llamado también bachillerato o preparatoria, mismo que atiende a jóvenes estudiantes

entre los quince y diecisiete años de edad; puede ser terminal, cuando forma en un oficio o carrera técnica; o, como instancia previa a los estudios superiores, es decir, propedéutica. Su objetivo e identidad propia se ha puesto en tela de juicio en diversas épocas e inclusive se ha cuestionado su pertenencia a la Universidad. Con frecuencia se ha hablado de la necesidad de que este nivel quede incluido en la educación media básica y que, junto con ella conforme un núcleo homogéneo e integrado, lo cual reduciría problemas y ahorraría dinero a la universidad. Sin embargo, muchos universitarios aún insistimos en que la conservación de las preparatorias en la Universidad, es de muchas maneras una garantía de contar con alumnos preparados en el sentido que la misma Universidad desea, imbuidos ya del *ethos* que ésta sustenta y preparados en el marco institucional adecuado para continuar con sus estudios. La duración del ciclo preparatorio en la UANL es de dos años, con excepción de las preparatorias técnicas, cuyo ciclo es de tres años; en el país es una de las pocas universidades que conservan esta modalidad bianual.

La Universidad Autónoma de Nuevo León cuenta con 24 preparatorias propedéuticas y tres Técnicas. Casi la mitad de las escuelas se encuentran ubicadas en Monterrey y su área metropolitana y concentran la mayor parte de la población estudiantil de este nivel; existe otro número de ellas en diversas localidades fuera de la capital del Estado, algunas se encuentran muy alejadas del "centro" y su población estudiantil es mucho menor. Actualmente la Universidad Autónoma de Nuevo León cuenta con un poco más de 110 mil estudiantes, de los cuales casi 40 mil son alumnos de preparatoria; como dijimos arriba, jóvenes entre los quince y diecisiete años que a pesar de la época que les ha tocado vivir, saturada de novedades constantes, de información y de distractores que están a su alcance hoy en día, siguen creyendo que estudiar es la vía natural para consolidar un proyecto de vida y asegurarse un cierto éxito en la sociedad actual.

*Los maestros de preparatoria.* La concepción tradicional de que la educación contribuye al éxito y a la movilidad social, así como los procesos demográficos y sociopolíticos de los años setenta, incrementaron entre la población estudiantil el afán de lograr un título profesional, lo cual afectó a las instituciones de educación superior que vieron aumentada significativamente su matrícula desde finales de esta década. Además, como consecuencia del *movimiento del 68* y para dar satisfacción a las demandas de la clase media emergente, se aprobó el pase automático (se elimina el examen de admisión) en las universidades públicas, lo cual repercutió en diversos niveles: las instalaciones físicas se vieron insuficientes, el aparato administrativo lento y poco efectivo y los gastos en todos los rubros aumentaron, amén de que las relaciones académicas y laborales se complicaron en grado sumo. Desde luego, una consecuencia lógica de este

proceso de masificación que se dio en las universidades fue también el incremento de la planta de maestros, de maestros universitarios, llamados así entonces por tradición y por reglamento.

En la UANL, el incremento de la población estudiantil se dio como en muchas otras universidades, de manera apresurada y con poco orden. Lo importante era cubrir la demanda estudiantil y satisfacer las presiones sociales de la época; los maestros fueron reclutados de diversos medios académicos o laborales, por lo regular sin requisito alguno de ingreso: las preparatorias en particular resintieron los efectos de esta acelerada dinámica porque muchos de los docentes incorporados a sus filas eran profesionistas sin experiencia alguna en educación y carecían de las habilidades mínimas para enseñar; inclusive, un buen número de ellos apenas había concluido su carrera universitaria y otros más, eran estudiantes de los últimos semestres de licenciatura.

Sin duda la situación emergente que se vivió en aquella época provocó esta forma de incorporación de los maestros a las filas de la docencia universitaria, pero es cierto también que en esta tendencia se percibe una idea definida de lo que entonces significaba la preparatoria y la práctica docente que en ella se favorecía:

- a) La preparatoria se consideraba como una instancia meramente de transición, de poca relevancia, ser *bachiller*, ya no tenía la relevancia académica y social que adquirió a finales del siglo pasado y principios de este y,
- b) Era un pensamiento común entre autoridades y aspirantes a la docencia que cualquiera podía ser maestro en este nivel educativo pues las exigencias eran mínimas; aunque no fuera "especialista" en la materia, se pensaba que estando en funciones aprendería lo necesario.

Así, durante muchos años, la incorporación de profesores improvisados que sólo contaban con su intuición modelada por la experiencia con sus profesores durante la carrera, y con un dudoso dominio de los conocimientos, fue una práctica constante; se incorporaba a dar clases en preparatoria quien contaba con apoyos en el medio. Si eran otros los aspectos que importaban para ser maestro, es obvio que *la formación o capacitación de los docentes* no se consideró como una necesidad, las acciones formales en este sentido sólo se dieron hasta mediados de los años ochenta, derivadas del plan de estudios de preparatoria de 1983, del cual hablaremos más adelante ya que su diseño, implantación y desarrollo contribuyen a ilustrarnos sobre el *régimen pedagógico* que se conforma durante esta época y la *ruptura* que significa el establecimiento de una nueva

reforma académica en 1993, sobre todo para los maestros de *ciencias sociales*, que son particularmente objeto de nuestra atención.

En este universo o campo se movió durante mucho tiempo el maestro de preparatoria, su incorporación a la docencia data (al menos un 60% de ellos) de la época de los setenta, su formación y capacitación por lo regular estuvo a cargo de sí mismo, su actuación se sujetaba a reglas mínimas y su trabajo no se evaluaba. El aula, espacio privilegiado por excelencia, era precisamente "su espacio", la libertad de cátedra cubría sus acciones con un manto de legitimidad y por lo tanto no era frecuente que se le cuestionara.

Ahora las cosas han cambiado, indudablemente que la planta docente no es la misma ni en cantidad ni en calidad que hace veinte o veinticinco años, los procesos de modernización plantean nuevos retos; los maestros de preparatoria son presionados para que cambien y se adapten a los nuevos estilos, formas y contenidos por enseñar, de hecho la nueva reforma académica que se implanta en las preparatorias a partir de 1993, justo diez años después de la unificación del plan anterior, establece modificaciones en las formas y funciones que los maestros deben asumir. El cambio se está dando, pero no hay tiempo suficiente para reflexionar, para evaluar los impactos que todos los sucesos (internos o externos) acontecidos están dejando en el ámbito docente.

#### Una noción sobre *curriculum*, formación docente y régimen pedagógico

La vinculación que se da entre estos tres elementos: *curriculum*, formación docente y régimen pedagógico es clave para intentar al menos una caracterización de los docentes ya que de aquellos se derivan la estructura, procedimientos, relaciones y prácticas o usanzas en que se mueve la actividad del maestro; tiene implicaciones en todos los ámbitos de su quehacer personal y profesional, aunque a veces no se hace consciente o explícito

Así, entendemos por *curriculum* a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (De Alba, 1991). En este sentido se utiliza la denominación "plan de estudios", como una propuesta curricular conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, que comprende (explícita o implícitamente) los contenidos que se pretenden transmitir, las actividades o procesos necesarios para su

consecución, así como los perfiles y funciones de los agentes que participan y son objeto de la propuesta curricular.

En cuanto a la formación de profesores ésta tiene significaciones e implicaciones diferentes según se aprecie desde el punto de vista del objeto (exterioridad) o del sujeto (interioridad), o incluso, desde el punto de vista de la relación sujeto-objeto (Honore, 1990). El concepto *capacitación* está más relacionado con el aspecto externo de la formación, capacitarse es adquirir algo que no se posee, desarrollar una aptitud para cumplir una función (preparación para el trabajo); la formación en cambio desde el punto de vista de la *interioridad* es "la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo" (Ferry, 1987). En este sentido Díaz Barriga (1990) expresa que la formación es en última instancia un problema que se refiere a la adquisición de conocimientos y destrezas, a la asunción de un conjunto de valores, así como al acceso a la cultura en su sentido más amplio y a la reconstrucción histórica que de la misma puede hacer el hombre.

La formación de profesores también puede verse como una *institución*, en tanto que puede estar constituido en un dispositivo organizacional, hecho de programas, de planes de estudio, de certificaciones, etc., o como un *campo cultural* (Bourdieu, 1990), donde las relaciones objetivas que se dan entre los individuos y las instituciones tienen en común dos elementos importantes: un capital cultural y lingüístico común, y el hecho de que los agentes que participan en el campo manifiestan siempre una lucha por su apropiación.

En todo caso, y para efectos de este trabajo, entendemos como formación docente, aquellas acciones formales (institucionales) encaminadas a propiciar la reflexión de los profesores sobre la práctica educativa, con el fin de lograr un mayor desarrollo y profundización tanto de lo didáctico-pedagógico, como de lo cognoscitivo y de actualización disciplinaria; así mismo como un campo o espacio complejo y multideterminado, ligado estrechamente al *curriculum* y al acontecer cotidiano de los salones de clase donde realizan su labor los maestros.

Ese acontecer cotidiano de los salones de clase, influido por el *curriculum* y la formación docente, más todos los elementos que determinan a ambos, es el espacio donde predominantemente se establece y se concreta el *régimen pedagógico*. Con esta noción aludimos a los discursos y prácticas que desarrollan y ejercen los maestros y que revelan una regularidad que permite su denominación intrínseca, usando para ello el concepto que Foucault denomina "régimen de verdad", que de forma tan adecuada adapta

Jennifer Gore (1995) a los discursos y prácticas de la pedagogía. Según Foucault toda sociedad tiene su régimen de verdad; es decir, los tipos de discurso que acepta y hace que funcionen como verdaderos; los mecanismos e instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos de los falsos, los medios por los que se sanciona cada uno; las técnicas y procedimientos considerados válidos para la adquisición de la verdad; la categoría de quienes tienen encomendado manifestar lo que se considera verdadero. Todo ello puede concebirse como perfectamente válido en un nivel local, particular, como es el caso del régimen pedagógico. Los maestros de ciencias sociales en las preparatorias de la UANL tienen sus discursos que aceptan y hacen que funcionen como verdaderos, son mecanismos e instancias cuya práctica les permite autoafirmarse en el rol que desempeñan.

### Las reformas curriculares y sus impactos en la práctica docente

La vida académica y el trabajo docente se ven determinados en función del curriculum, las reformas curriculares suelen causar efectos diferentes en quienes las viven, según éstas sean, a juicio de los agentes involucrados, suficientemente consensadas o no. En las universidades públicas, las reformas al *curriculum* siempre son objeto de discusiones e incluso polémica, la definición de las líneas curriculares determina a su vez el perfil y el status académico de los maestros, de los alumnos y demás participantes en el proceso. Puede eliminar los espacios privilegiados o cotos de poder, pero también dar lugar a la formación de otros. Es, un campo cultural donde toda la gente comprometida tiene intereses fundamentales comunes; pero también es un espacio de juego, de relaciones entre individuos que compiten, donde los grupos se confrontan y las luchas por la legitimidad y el poder son la constante. Las reformas de los planes de estudio en las preparatorias de la UANL, no son la excepción; éstas han sido el escenario de todo tipo de relaciones y aunque sus efectos son diferentes según el momento histórico, sin duda en el ámbito donde mayor impacto han causado, es en el de la práctica docente, ya que ésta es una práctica social, histórica.

*El plan de estudios de 1983.* Antes de 1980, las preparatorias de la Universidad funcionaban en teoría, con un plan de estudios básico para los primeros tres semestres, siendo el cuarto semestre diferente, por tratarse de la modalidad de *bachillerato especializado*, instancia que significaba una preparación específica para la carrera elegida. Este hecho había desembocado para entonces en la producción de un plan diferente en cada escuela, es decir, las preparatorias hicieron modificaciones y adecuaciones diversas, que en muchos casos resultaron completamente diferentes al plan original. La situación condujo a una serie de problemas de orden académico

y administrativo, incluso político, que se reflejaron en diversos niveles, por lo que las autoridades universitarias decidieron iniciar un proceso de unificación de planes y programas, el cual se concretó en mayo de 1983, dando inicio su desarrollo a partir del semestre septiembre a diciembre del mismo año..

El objetivo principal —explícito así en los documentos de trabajo—, era diseñar un plan único que estableciera tanto los contenidos mínimos necesarios para el nivel superior, como los lineamientos generales del trabajo académico, y desde luego, la estructura organizativa necesaria para llevarlo al cabo. El nuevo plan organizó a las preparatorias bajo la modalidad del *bachillerato único* y estableció los siguientes lineamientos de carácter académico-administrativo tendientes a hacer operativo el plan: el programa semestral se ajustó a 14 semanas efectivas de clase; se estableció un examen parcial de medio curso (33%) y uno por materia que cubriera todos los aspectos del programa semestral (67%); se uniformó la hora-clase a 40 minutos, y se estableció un tope máximo de tres turnos al día en las escuelas. Los cambios dan idea de cuál era el estado de cosas que privaba en aquella época, sin embargo éstos hicieron surgir reacciones de desconcierto y algunas de desaprobación entre el sector docente. Por otro lado, todo ello establecía modificaciones al régimen pedagógico, ya que durante mucho tiempo la vida académica en las preparatorias se desarrollaba bajo un esquema amplio de libertad; amparados precisamente bajo el lema de "libertad de cátedra", cada maestro desarrollaba su tarea conforme a sus propias convicciones y según el estilo en que había sido formado durante su carrera profesional.

El plan único para las preparatorias de la UANL tenía como objetivos generales, resolver la problemática interna que era evidente y responder a los planteamientos nacionales de modernización de la educación. Sin embargo, en los acuerdos definitivos la participación de los maestros en su conjunto fue mínima, en buena medida porque tradicionalmente esta participación se había dado con motivos esencialmente políticos y no académicos, por lo que las autoridades encargadas del proyecto no diseñaron una estrategia para propiciar la participación ampliada, sino que lo hicieron a través de los Jefes de Academia, a quienes se consideraba representantes genuinos de sus compañeros en cada escuela; además, precisamente lo que se buscaba era diseñar una estructura administrativa que permitiera un cierto orden y control del estado de cosas que privaba en aquel entonces.

Este plan, así como los programas de estudio se elaboraron bajo el esquema de objetivos generales y particulares, según los enfoques de la *tecnología educativa* (sistematización de la enseñanza, taxonomía de Bloom, etc.), corriente basada en el conductismo psicológico y que adquiriera gran

arraigo en la comunidad académica. El enfoque técnico-instrumental permeó toda la elaboración del programa y los problemas quedaron soslayados con la supremacía de la lógica y de la ciencia, que apoyada en la psicología conductista, pone énfasis en la importancia de la objetividad que se alcanza con el rigor de trabajar sólo sobre la conducta observable (Pansza, 1987).

A pesar de las dificultades propias de la puesta en marcha, los primeros resultados entusiasmaron a maestros y directivos y, en buena medida los acomodos se dieron relativamente rápido, aunque la nueva estructura académico-administrativa estableció límites importantes para los maestros. El Plan estaba integrado por cinco áreas de estudio: Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Comunicación, Humanidades, Histórico - Social; además se incluyó una línea de actividades no académicas.

En el área histórico-social, que es el antecedente de lo que ahora se denomina Ciencias Sociales, se adoptaron los programas ya puestos en práctica por algunas preparatorias, programas que habían sido elaborados y se desarrollaban con fundamento en la teoría del *materialismo histórico*; de tal manera que conocer y comprender aspectos como la estructura y la superestructura, las leyes del desarrollo social, se tornaron entonces fundamentales.

La aplicación del nuevo plan se inició -como ya lo expresamos- en septiembre de 1983, sin embargo, no fue acompañado por un proceso de formación, actualización o capacitación de los profesores, quienes en definitiva debieron ponerlo en práctica. Además de la resistencia al cambio y ante un programa del que muchos no se sentían partícipes, se presentó la dificultad real de ponerlo en práctica, por las limitaciones existentes en la formación de los maestros, tanto disciplinaria como pedagógica.

El problema de la formación docente se manifestó en todas las áreas establecidas en el currículum, pero fue particularmente patente en el área histórico-social, ya que si bien es cierto que los profesores de algunas preparatorias conocían y habían trabajado contenidos temáticos desde la perspectiva del materialismo histórico, por ser desde luego la tendencia teórica de la época, para la mayoría, sin embargo, era material desconocido, o si lo conocían no compartían este enfoque. Por otro lado, aunque en una primera época de la Universidad, los maestros que predominaban en esta área eran licenciados en derecho, para los ochenta se habían incorporado profesionistas de diversas carreras, con un bagaje cultural e ideológico también muy diferente. En el caso del materialismo histórico, se reconoce ahora que esa visión monolítica hizo mucho daño al desarrollo de las ciencias sociales de nuestra universidad, que se evidenció cuando la realidad se impuso sobre la teoría y cayó el llamado *socialismo real* de la antigua

URSS. Sin embargo, tampoco puede negarse que proporcionó a los maestros un sustento teórico-práctico definido sobre el que aprendieron a moverse con seguridad en las aulas.

Las autoridades universitarias hicieron algunos esfuerzos en el campo de la formación docente, en el transcurso de los años siguientes se diseñaron algunos cursos tendientes a apoyar la tarea docente (es de hacer notar que no existen archivos organizados que den cuenta formal de estos esfuerzos), pero pocos tuvieron continuidad en la práctica, y en ninguno de los casos se llevó a cabo un proceso de evaluación o seguimiento para conocer sus efectos en el aula. Los contenidos fueron aplicados de manera mecanicista e instrumental, ya que este era el enfoque pedagógico que prevalecía, representado en todo caso por una visión reduccionista de la educación, ya que bajo la bandera de eficiencia, neutralidad y cientificismo, la práctica docente se redujo sólo al plano de la intervención técnica (Gimeno, 1988).

En general, el aspecto de la formación, capacitación o actualización formal de los profesores se dejó en manos de cada dependencia y de sus administraciones, por lo menos durante la primera parte del periodo durante el cual estuvo vigente este Plan. Esto porque seguramente ante las instancias que habían promovido la unificación del plan, en aquel momento era prioritario que se apegaran a lo establecido en el aspecto curricular, por lo que el mejoramiento docente se soslayó, o por lo menos se pospuso. Quizá también se dio por hecho que sucedería de manera natural.

El plan y los programas de estudio terminaron sufriendo modificaciones con el tiempo, en algunos casos plenamente justificados por la experiencia áulica, y en otros por necesidades de otra naturaleza, sin embargo, no cambiaron sustancialmente los contenidos, ni se adaptaron con flexibilidad a los nuevos cambios sociales y económicos, la práctica docente se anquilosó. Por ello se planteó la necesidad de una nueva reforma. Al inicio de la década los noventa existía un consenso generalizado que el cambio era necesario.

*La Reforma Académica de 1993 en las preparatorias.* La nueva reforma académica plantea "la necesidad de transformar este nivel educativo para superar su rezago, atender la demanda estudiantil y fomentar la integración de las ciencias y las humanidades de tal forma que permita afrontar con éxito el dinamismo de los avances tecnológicos" (Documento de la Reforma Académica aprobado por el H. Consejo Universitario en 1993). La reforma modificó la organización y estructura curricular que existió en el nivel medio superior durante más de diez años. Con este proceso se estableció un sistema de enseñanza curricular modular, cuyo objetivo es periodizar el proceso de enseñanza aprendizaje de una manera

intensiva mediante módulos con duración de nueve semanas y con un máximo de cuatro materias por módulo.

De acuerdo a la nueva estructura curricular cada semestre se compone de dos módulos. Se incrementó el tiempo de cada frecuencia (hora clase) de 40 a 50 minutos, así como el tiempo diario de instrucción escolar a cinco horas; la idea que subyace a tal modificación es que al establecer un tiempo mayor de clase, se da continuidad a los temas tratados y permite una mayor permanencia con los alumnos en el aula, así como desarrollar métodos y técnicas que promuevan el aprendizaje. El ciclo completo de instrucción está integrado en las preparatorias generales por ocho módulos y doce en las preparatorias técnicas, a razón de dos módulos por semestre distribuidos en dos y tres años respectivamente.

La reforma de 1993 al plan y programas de preparatoria introdujo formalmente como estrategia fundamental la capacitación de maestros y administradores, considerando que en dicha acción radica en buena medida el éxito del proyecto. Así, prepara cursos de inducción a la reforma a los cuales se incorporaron la totalidad de los maestros en funciones en aquel momento, posteriormente se diseñan cursos disciplinarios y de actualización, los cuales se llevan a cabo hasta la fecha. Este proceso propició una amplia interacción entre los maestros como nunca antes se había dado; desde luego, también hubo críticas y rechazos, todos estaban de acuerdo en que era necesario el cambio, pero los que ahora se les presentaban no satisfacían las expectativas de la mayoría.

Los cursos de ciencias sociales (antes área histórico-social) se establecen en dos módulos discontinuos. El curso I se estudia en uno de los módulos de primer semestre e incluye contenidos de Historia y Geografía mundial, a razón de dos horas clase diarias con diez horas en total a la semana; el curso II forma parte del tercer semestre y sus contenidos están relacionados con la Historia de México contemporáneo, se estudia a razón de una hora clase diaria con cinco horas en total a la semana. Para muchos la presencia del área en el proyecto curricular, y por lo tanto la presencia de los maestros en el aula, es cuantitativamente menor de la que anteriormente tenía. Naturalmente los maestros que dentro del Plan de 1983 trabajaban en el área histórico-social, son quienes se hacen cargo ahora de esta línea curricular.

Aquí apuntamos una reflexión que se ha venido haciendo en el transcurso de estos años en que ha estado en vigor la reforma de 1993, y es la siguiente: aunque con el plan anterior las frecuencias eran sólo tres por semana, a razón de 40 minutos la clase, la asignatura se impartía durante todo el semestre lo cual daba oportunidad de consolidar la relación maestro-

alumno y concretar con menos apuro las tareas académicas; ahora ciencias sociales se estudia solamente en una parte del semestre. Sin embargo, esto no es definitivo, aun hacen falta estudios que den cuenta de los verdaderos efectos de todos estos cambios en la práctica docente y en el aprovechamiento académico de los alumnos.

¿Qué hace el profesor cuando no se programa curso de ciencias sociales? Puede ser asignado por la administración para trabajar en otras materias (artes y humanidades, español, orientación educativa, etc.), lo cual ha generado con frecuencia un deterioro de la imagen docente y hace ambiguo el sentido de pertenencia del maestro a un área en particular. Lo que debiera verse como positivo (el estudio de otras áreas o asignaturas), puesto que posibilita el enriquecimiento personal y profesional, se ve como signo de desplazamiento, o abiertamente como castigo.

Como hemos expresado, los cambios significaron también cambio de actitudes, nuevos acomodos a la situación académica y en el status general de los maestros dentro de la organización escolar; es decir, se vieron afectadas tanto la dimensión institucional, como la dimensión didáctico-áulica (De Alba, p.47). Por un lado, porque es en la institución donde se concretan los elementos culturales que conforman una determinada propuesta académico-política, la cual se lleva a cabo a través de mediaciones y particularidades (esto es notorio en nuestras preparatorias, expresión genuina de la mayor diversidad) y por otro, porque en esta dimensión los tópicos más significativos, los que más inciden en la organización escolar y por ende en la práctica docente son precisamente, la organización de los tiempos y espacios, el manejo del contenido, la dinámica particular de relaciones y de trabajo, la jerarquía escolar, la burocracia escolar, etc., todos los cuales se vieron afectados o modificados con la implantación del sistema modular.

También la dimensión didáctico-áulica representó un cambio importante para los profesores de ciencias sociales. Esta dimensión se refiere al espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y maestros; en ella son problemas fundamentales la relación maestro-alumno, la relación con el contenido, el proceso grupal, el problema de la evaluación del aprendizaje y el programa escolar.

De ser maestros cuya práctica docente se basaba principalmente en la exposición, ahora se enfrentan a una forma diferente de conducir la relación áulica, tienen que ser promotores de aprendizajes significativos, aprender a usar nuevas estrategias y recursos didácticos, actualizarse constantemente y además adaptarse a la nueva situación legal y laboral que delimita ahora su actuación.

Por otro lado, nos parece importante destacar que ahora el nuevo reglamento del personal académico (1996), altera de alguna forma el sentido social que por tradición se ha asociado a la denominación de "maestro" (magister), ya que establece una nueva clasificación para quienes ejercen funciones y realizan actividades de docencia (profesor ordinario, profesor asociado, etc.). Entonces, los maestros ya no son maestros, sino profesores, concepto cuya usanza es más familiar en la cultura anglosajona (professor), y aunque también se liga a la tarea de enseñar y su etimología igualmente proviene del latín, su connotación o su sentido convencional entre los universitarios no tiene el arraigo que posee el de maestro. Esto es también un elemento que influye en las formas y actitudes de los docentes ya que siempre se usó así y era parte de la esencia del cuerpo docente.

#### Consideraciones particulares sobre los efectos de las reformas académicas

1. La línea curricular del área histórico-social del plan de 1983 contemplaba cuatro cursos semestrales en el ciclo preparatorio. La reforma de 1993 contempla dos, lo cual merma la presencia de los maestros de ciencias sociales durante la preparatoria y limita los efectos de formación integral hacia los alumnos.
2. La organización de los tiempos conforme al plan de 1983 permitía al maestro trabajar con el o los mismos grupos de alumnos durante todo el semestre. Con la estructura modular (1993), el maestro trabaja durante nueve semanas con un grupo y otras nueve con otro diferente; la relación maestro-alumno no se consolida suficientemente.
3. Con el plan anterior desempeñaba por lo regular, toda su carga horaria en el área histórico-social, al cambiar de semestre cambiaba de curso, pero no de área. Esta situación fue modificada con la reforma de 1993, ya que el maestro de ciencias sociales debe ocupar sus horas (cuando no hay curso programado) en el área de Artes y Humanidades, Español o cualquiera otra que le asigne la administración. Al estar asignados a una sola área o especialidad se generan entre los maestros sentimientos de pertenencia al grupo, mismos que prefiguran y dan sentido a la labor que se realiza; a su vez, el sentido de pertenencia contribuye a dar seguridad y define buena parte del perfil real de los maestros.
4. El manejo de los contenidos según el plan de 1983, basados en el materialismo histórico como herramienta para resolver los problemas de la sociedad, proporcionaban a los maestros un sustento teórico-práctico sobre el cual solía moverse con seguridad. Al eliminar el *enfoque materialista* e introducir un enfoque culturalista tradicional (historia mundial, por ejemplo), el maestro pierde un importante elemento de apoyo y aunque en principio afirma que es fácil el manejo de lo nuevo,

se enfrenta ahora a una falta de fundamentos epistemológicos, prácticos y de estrategia que dificultan su tarea.

5. La evaluación académica al alumnado a través del Examen Global Indicativo y la Evaluación docente han generado un ambiente de competencia ingrata y desarrollado prácticas subrepticias que distorsionan los efectos reales del trabajo docente. Debido a la presión institucional, la búsqueda de mejores calificaciones, promedios o índices de satisfacción se convierten en un fin en sí mismos.

#### Apuntes para una caracterización de los maestros de ciencias sociales en preparatoria

Lo que enseguida se apunta son algunas conclusiones preliminares basadas en los resultados de una Encuesta aplicada a los maestros de ciencias sociales de las preparatorias, elaborada desde el Comité Técnico de Ciencias Sociales para el nivel medio superior de la UANL, en 1997. Entre otros aspectos, la encuesta recoge datos sobre edad, antigüedad, formación académica original, formación docente, percepción sobre programas y contenidos, así como sobre la evaluación académica y docente.

De acuerdo a la encuesta aplicada a 166 maestros de ciencias sociales, encontramos que más del 60% de ellos ingresaron a la planta docente en la década de los setenta, actualmente un 34.93% son mayores de cuarenta y un 27.71% tienen más de cincuenta años de edad, lo cual nos hace apuntar que predomina una estructura de edad madura. De ellos, el 43% tiene una antigüedad entre 16 y 25 años en la Universidad enseñando ciencias sociales en preparatoria, también son maestros de tiempo completo lo que les otorga un status determinado: el maestro de tiempo completo trabaja en la Escuela de su adscripción durante un mínimo de 35 horas por semana, por lo menos 15 de ellas impartiendo clase y el resto dedicado a la asesoría académica, consultoría, o, a labores administrativas de su área o departamento. Esto significa que dispone de lo que en la práctica se conoce como *horas estancia o descarga académica*.

Lo anterior nos lleva en principio a realizar una caracterización de este cuerpo docente en dos sentidos:

- a) Por un lado, los maestros de ciencias sociales conforman un grupo académico maduro, con una amplia práctica docente y con una rica y renovada experiencia para compartir con sus alumnos, son colaboradores y participativos y se adaptan a los cambios; además, dada su permanencia en la UANL, han tenido tiempo para adquirir una formación sólida o por lo menos suficiente para desenvolverse en su campo.

b) Pero también puede decirse que los maestros que enseñan ciencias sociales son "demasiado" maduros, denotan síntomas de obsolescencia o por lo menos, una condición que justifica la resistencia al cambio; dado que tienen muchos años de laborar en la Universidad se sienten "conocedores" de su materia, repiten conductas y modelos aprendidos en los primeros tiempos y su presencia en cursos o eventos de tipo académico es escasa o no ha modificado sus estructuras. Algunos en particular no están en condiciones de estudiar una maestría, asisten eventualmente a conferencias y congresos.

Esta es una visión particular y no acabada, porque en todo caso reconocemos que una caracterización de esta naturaleza no puede ser definitiva si no se analizan con mayor profundidad los efectos que tanto la dimensión institucional, como el contexto social amplio producen en las prácticas de los docentes. Los maestros forman parte de un proyecto social, institucional y académico que deben hacer conciliar con el de su grupo o individualidad.

#### Una nota final

Clarificar la relación que existe entre el *curriculum*, la formación docente y el régimen pedagógico es esencial para la vida académica, porque nos permite comprender que la práctica docente no es una práctica ahistórica, ni descontextualizada, es por el contrario producto de su época y de una serie de elementos que confluyen en su conformación. El desarrollo de un *curriculum* debe tomar en cuenta situaciones particulares y a los agentes involucrados directamente en la actividad académica; la formación docente se deriva o se diseña en torno a las necesidades del *curriculum*, pero también deben considerarse las necesidades reales de la práctica cotidiana y de los propios maestros, a quienes se debe tomar en cuenta, dada la consideración elemental e indiscutible de que al insertarse en estos procesos lo hacen con el bagaje cultural y la propia circunstancia que los define y determina en buena medida muchas de sus acciones. Esta es una vía, aunque no la única, de lograr una mayor comprensión sobre la vinculación que estos elementos tienen entre sí y los efectos que producen en los maestros, en la práctica docente y en toda la vida institucional.

#### Bibliografía

- Bourdieu, Pierre, *Sociología y Cultura*, Grijalbo-CONACULTA, México, 1990.  
De Alba, Alicia, *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, CESU - UNAM, México, 1991.

Díaz Barriga, Angel, *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, Cuadernos del CESU, Núm. 20 UNAM, México, 1990.

*Didáctica y Curriculum*, Paidós Educador, México, 1997.

Ferry, Gilles, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1987.

Gimeno Sacristán, J., *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Ediciones Morata, Madrid, 1988.

Gore, Jennifer M., *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*, Ediciones Morata, Barcelona, 1996.

Honore, Bernard, *Para una teoría de la formación* Narcea, Madrid, 1990.

Pansza, Margarita, *Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo*, Revista Perfiles Educativos, Num. 36 UNAM - CISE, México, 1987.