



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Aguirre Lora, María Esther (1982)**

**“UN PUNTO DE VISTA SOBRE LAS MAESTRÍAS  
EN EDUCACIÓN DE LA UNAM COMO ALTERNATIVA  
PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES”**

**en Perfiles Educativos, No. 17 pp. 12-26.**

## UN PUNTO DE VISTA SOBRE LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN DE LA UNAM, COMO ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES\*

Ma. Esther AGUIRRE LORA\*\*

**D**e ninguna manera este ensayo no pretende dar respuestas ni señalar “la” alternativa a las Maestrías en Educación; su intención se proyecta sólo a explicar la profunda preocupación y los cuestionamientos pensados y vividos en torno al complejo problema de la formación de profesores universitarios y a la sensación de agotamiento de lo docente “en sí” y sólo “por sí” mismo. Surge pues, de discusiones, de inquietudes compartidas en relación a esta problemática, y apuntala, por consiguiente, al debate con aquellos compañeros que trabajan en el campo educativo, o se interesan por él, en este momento en que las Maestrías en Educación -y muy posiblemente los posgrados en general- tienden a incrementarse.

Tiene como antecedentes directos mi colaboración en el desarrollo de algunos cursos y talleres en programas de esta naturaleza en los que vengo participando desde 1977; una investigación sobre Maestrías en *Educación en México*, hecha en 1979, por Justa Ezpeleta y Ma. Elena Sánchez, y una conferencia que preparé en forma coordinada con Eduardo Remedi,\* en la Facultad de Ciencias de la UNAM, en enero de 1981, a partir de la cual empecé a estudiar más sistemáticamente la particular expresión del problema en la Universidad Nacional Autónoma de México.

### 1. Referentes y antecedentes

En nuestro tiempo pareciera darse una revaloración de la imagen del docente -y eventos de diversa índole, tales como congresos, encuentros, discursos, manifiestos, movimientos, etc., lo confirman reivindicación que, las más de las veces, incurre en su exaltación, a partir de la cual, aun cuando desde otra perspectiva, nuevamente se explica a través del docente el bajo nivel académico de las instituciones escolares, y la posibilidad de superarlo, mediante su preparación pedagógica; y si bien es incuestionable que el profesor constituye un elemento estructural, prioritario en los procesos de reforma académica, no podemos omitir -a riesgo de incurrir en distorsiones- otros elementos de análisis para abordar la problemática de la crisis educativa de manera más próxima a su particular complejidad.\*\*

Ahora bien ¿cómo y cuándo surge en México la preocupación por la formación de profesores universitarios?, ¿qué se pretende lograr con ella?, ¿qué concepción de profesor subyace en las propuestas?

La formación de profesores a nivel universitario, como noción, se da vinculada a un proyecto específico de universidad, inserto en una formación socioeconómica determinada. En el caso de América Latina, y particularmente en el de México, la universidad enraza en la tradición de las

\*\* Profesora e investigadora del CISE.

\* Profesor e investigador de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala, UNAM.

\*\* La idea base expresada en el párrafo, constituye la tesis central de una investigación que estoy desarrollando.

universidades europeas, a las que designamos como “napoleónicas” o “liberales”,<sup>1</sup> de una tendencia profesionalizante que subyace en su organización académico-administrativa.

Este modelo de universidad va a plantearse como funciones la formación de profesionales en un campo determinado, la investigación, la docencia y la difusión de la cultura, funciones que por el momento no voy a analizar pero respecto de las cuales sí resulta interesante señalar, para los fines de nuestro estudio, su desigual desarrollo, en el que adquiere absoluta relevancia -no por casualidad- la docencia,<sup>2</sup> y, particularmente, su desvinculación con la realidad circundante.

En cuanto al desarrollo del trabajo académico, es digno de mención el hecho de que la docencia es realizada por el conocedor del campo profesional en diferentes espacios y niveles del ejercicio práctico de la profesión, situación que conlleva características laborales propias; es decir, los profesores son tales, de manera circunstancial y complementaria a su práctica profesional; los honorarios que reciben por tal actividad son propiamente simbólicos, y su trabajo se realiza básicamente a través de la lección magistral, expuesta ante un auditorio.<sup>3</sup>

Así, la preocupación por la incorporación de docentes -no por su formación-, va a estar determinada por el dominio práctico de la profesión, preocupación que de alguna manera va a abarcar el manejo de contenidos muy específicos de la disciplina que se imparte.

Con base en este modelo se desarrolla la UNAM. En la década de los sesenta podemos rastrear acciones aisladas en relación con el contenido de la formación de profesores universitarios; pero va a ser a partir de la crisis universitaria de 1968, que pone de manifiesto una crisis más profunda en el orden de las formaciones socioeconómicas capitalistas del mundo occidental, cuando se van a proponer acciones y programas tendientes a una reforma más integral de la educación superior.<sup>4</sup>

Este proceso, designado por los estudiosos como el de *modernización de la educación*, aparece vinculado al agotamiento de los modelos de desarrollo económico vigentes hasta la década de los sesenta, y el replanteamiento de la división internacional del trabajo, tema, este último, que ha sido profundizado en otro tipo de trabajos relacionados con el tema.

Durante dicho proceso, los países dependientes van a tomar como paradigma de desarrollo el modelo presentado por la moderna sociedad industrial. Es en este momento cuando las universidades sajonas van a ejercer su influencia sobre nuestras universidades, yuxtaponiendo a su organización tradicional napoleónica, una serie de innovaciones tecnológicas, sin omitir, por supuesto, que en este proceso participan factores particulares, derivados de cada institución.

Baste sin embargo señalar que, “aun sin precisar las características y los alcances de la modernización de la universidad latinoamericana, es evidente que... la Universidad Liberal Reformada, sin dejar de ser esencialmente tradicional, se encuentra sujeta a proyectos de modernización que, pese a pretender adecuarla a los requerimientos de la economía, no lograr hacerla funcional y sí propician otras presiones sobre la misma institución.”<sup>5</sup>

La modernización de la educación superior en México va a tener múltiples y variadas expresiones,<sup>6</sup> una de las cuales va a ser el Programa Nacional de Formación de Profesores.

Así, en esta década de los setenta, se tiende a superar la improvisación de los profesores universitarios mediante su profesionalización; se empiezan a desarrollar acciones sistemáticas en las que podemos distinguir, en líneas generales, las siguientes fases:

#### 1971-1973

*Capacitación y actualización de profesores, a través de cursos y talleres de tecnología educativa: Didáctica General (con un enfoque casi siempre instrumentalista): programación por objetivos de aprendizaje, elaboración de materiales, etcétera, con sus respectivas variantes.*

#### 1973-1975

*Especializaciones en docencia, que se pretende lograr mediante estructuración de cursos en programas más amplios. Por ejemplo: Programa de educación continua para profesores (ANUIES); Especialización para la Docencia (ex-Centro de Didáctica, UNAM).*

1975-1978

Incremento de las Maestrías en Educación, con diversas modalidades.<sup>7</sup>

Durante este proceso de profesionalización de la docencia, también se van multiplicando y diversificando los centros de formación de profesores; sin embargo, y con el riesgo que implican las generalizaciones, podemos distinguir que, con muy diversas variantes, en estas acciones dirigidas a la formación de profesores de educación superior, se da prioridad a “lo pedagógico”. Es decir, si anteriormente había prevalecido una concepción del profesor en la que se privilegiaba la experiencia en el propio quehacer profesional, ahora el interés se va a desplazar a los elementos que permitan al profesor *comunicar* esa experiencia.

“Lo pedagógico”<sup>8</sup> se va a abordar con diferentes enfoques y perspectivas teóricas, entre las que va a destacar la Tecnología Educativa, como corriente que reduce el tratamiento de los problemas educativos al saber técnico.

Ahora bien, cabe destacar el cambio cualitativo que se ha dado en las condiciones laborales del docente a partir de este proceso de profesionalización del profesor universitario, inserto en la modernización de la educación superior; es decir, si bien es cierto que el *status* del profesor está directamente vinculado a las condiciones del nivel educativo en que se desenvuelve, también es verdad que actualmente el profesor universitario no ejerce la docencia sólo por razones de prestigio y en forma complementaria a su práctica profesional central, como sucedía en las universidades de corte napoleónico.

Actualmente hay una serie de determinantes socioeconómicas de peso para la elección de la docencia, que hacen de ella la actividad central y, muchas veces, suplementaria de un campo profesional determinado, ya que permiten la obtención de un ingreso económico fijo: salario. Este último hecho, según el criterio de algunos autores, ha generado una nueva “clase media”, con características peculiares,<sup>9</sup> hecho que es importante tener presente, como un elemento de análisis para comprender mejor el surgimiento e incremento de las maestrías en Educación y las posibles orientaciones que asuman en la próxima década.

Para finalizar, resumiremos lo dicho citando a Gilberto Guevara, quien dicen que “... en este breve período histórico la antigua universidad ha desaparecido; en su lugar ha emergido una institución que aunque preserva inalterados los principios originales que le dieron sustento, se revela en su práctica real como una entidad radicalmente distinta.”<sup>10</sup>

## 2. Caracterización de las maestrías en educación de la UNAM\*

En principio, es válido explicar que aun cuando cada uno de los currícula que se denominan genéricamente *Maestrías en Educación* amerita un análisis particular, no es mi intención realizar este análisis, ya que como primera aproximación a la manifestación de esta problemática en la UNAM, interesa una visión de conjunto que nos permita la comprensión de algunos de sus rasgos generales.

Si bien en la UNAM los posgrados urgen cuando ésta se crea, como hechos derivados de la tradición universitaria medieval o del propósito de formar profesores, de acuerdo con la concepción de universidad profesionalizante (siglo XIX), es decir a partir de la modernización de la educación superior en México cuando éstos se incrementan, como medio para incorporar nuevos contenidos o replantear los ya existentes: tal es el caso de nuestro objeto de estudio.

1. En relación con las Maestrías y Especializaciones vinculadas al área educativa (Cuadro I), podemos hacer una primera distinción, independientemente de su denominación formal: aquellas que incorporan el área educativa en diversas modalidades de cursos obligatorios y

---

\* La fuente documental para esta formación fue *Planes de estudio en el posgrado*, editado por la Secretaría Ejecutiva de Estudios de Posgrado, UNAM, México, 1980, debido a que concentra los planes de estudio aprobados por el Consejo Universitario; esto implica en esa fase del proceso respectivo (Consejo Técnico de cada Facultad o Escuela - Consejo de Estudios de Posgrado - Consejo Universitario), que además de haberse puesto en marcha, son vigentes.

optativos de manera desestructurada (columna4), y las que lo hacen de manera orgánica (columnas 1, 2, 3).

Se establece además una diferencia entre maestrías y especializaciones derivadas de los propósitos formales de cada una de ellas y sus equivalencias en número total de créditos. Al respecto, el reglamento de estudios de posgrado señala:

Artículo 5. “Los cursos de especialización tienen como objeto preparar especialistas en las distintas ramas de una profesión, proporcionándoles conocimientos amplios de un área determinada, adiestrándolos en el ejercicio práctico de la misma. Estos cursos tienen carácter eminentemente aplicativo y constituyen una profundización académica en la formación de profesionales. La Universidad Nacional Autónoma de México, otorgará diploma de especialización a quien haya cubierto los requisitos señalados en el Artículo 41 de este reglamento. Los diplomas de especialización no confieren grado académico.”

Artículo 6. “La maestría tiene cuando menos algunos de los siguientes propósitos:

- a) Preparar personal docente de alto nivel.
- b) Dar formación en los métodos de investigación.
- c) Desarrollar en el profesional una alta capacidad innovativa técnica o metodológica. La Universidad Nacional Autónoma de México otorgará el grado académico de maestro a quien haya satisfecho los requisitos señalados en el Artículo 42 de este reglamento.”<sup>11</sup>

Aquí podríamos hacer nuevamente una distinción: Las maestrías en Educación (Cuadro I, columna 1) están constituidas sólo por contenidos propios del área educativa, aun cuando parten de diferentes concepciones teóricas: una visión más global del problema educativo, como el caso de la Maestría en Pedagogía, o un abordaje preferentemente técnico, como se percibe en la maestría en Psicología Educativa (Cuadro1). Sin embargo, entre las Maestrías en Docencia (Col.I y Col. 2) y las Especializaciones en Docencia (Col.I, Col.3), no se percibe una clara diferencia en lo que al área educativa se refiere; incluso se dan casos en que indistintamente se incorporan variantes del Programa de Especialización para la Docencia del CISE.<sup>12</sup> (Véase 2.1 y 2.2).

2. Considerando los señalamientos anteriores, podemos preguntarnos cuál es el criterio que se tiene para diferenciar educación y docencia - por no intentar delimitar Pedagogía, Enseñanza Superior, Psicología Educativa y Docencia... ¿Cuál es la especificidad de su campo, definido por la misma práctica profesional?

Si pasamos al Cuadro II, los mismos nombres de los cursos obligatorios y optativos nos remiten a la indefinición del Área Educativa; se da incluso el caso de un curso optativo denominado “Metodología de la investigación y la Enseñanza”.

Así, el uso ambiguo e indiscriminado de términos nos remite a un problema más complejo y no suficientemente estudiado, que es precisamente la falta de delimitación del objeto de estudio de las Ciencias de la Educación, en donde este campo se convierte en *todo y en nada* y resulta verdaderamente inaprehensible. Al respecto Broccoli señala:

**CUADRO I: UNAM. ESTUDIOS DE POSGRADO: MAESTRIAS Y ESPECIALIZACIONES VINCULADAS AL AREA EDUCATIVA (\*)**

ESCUELAS Y FACULTADES	1. Maestrías en Educación	2. Maestrías en Docencia	3. Especializaciones en Docencia	4. Maestrías que incorporan cursos de Educación y Didáctica (véase cuadro II)
<b>1. Escuela Nacional de Arquitectura</b>				
1.1 Urbanismo (Investigación y Docencia)				XO
1.2 Tecnología (Investigación y Docencia)				XO
1.3 Diseño Arquitectónico				XO - X +
1.4 Diseño Industrial				XO
<b>2. Colegio de Ciencias y Humanidades</b>				
2.1 Ciencias Fisiológicas				XO
2.2 Docencia Económica		X		
<b>3. Facultad de Derecho</b>				
3.1 Derecho				XO
<b>4. Facultad de Filosofía y Letras</b>				
4.1 Letras Inglesas				XO
4.2 Pedagogía	X			
4.3 Enseñanza Superior		X		
<b>5. Facultad de Ingeniería</b>				
5.1 Ingeniería Ambiental				X +
<b>6. Facultad de Medicina Veterinaria y Zootécnia</b>				
6.1 Ciencias Veterinarias				X +
<b>7. Facultad de Odontología</b>				
7.1 Docencia de la Odontología			X	
7.2 Odontología		X		
<b>8. Facultad de Psicología</b>				
8.1 Psicología Educativa	X			
<b>9. Facultad de Química</b>				
9.1 Ciencias Químicas (Farmacia, Química Farmacéutica)				X +
(*) INFORMACION OBTENIDA EN: <i>Planes de estudio en el posgrado.</i> (XO) Cursos Obligatorios (X+) Cursos Opcionales Secretaría Ejecutiva del Consejo de Estudios de Posgrado. Universidad Nacional Autónoma de México, 1980.				

“Mientras que existe una disciplina, la pedagogía, que da su nombre a una carrera universitaria, nadie se atrevería a pensar actualmente en una disciplina denominada ‘medicina’ o ‘ingeniería’. La artificiosa construcción de un conjunto de materias denominadas ‘ciencias de la educación’ cumpliría la función de salvar este inconveniente. El hecho es que, mientras la medicina o la ingeniería constituyen un cuerpo suficientemente homogéneo -al menos en lo teórico ya que en realidad también son víctimas de la ideología, especialmente la medicina- las ciencias de la educación deben buscarse donde sea que se nutra la sospecha de que es posible una cierta técnica o una cierta disciplina que involucre al hombre y a su mundo”.<sup>13</sup>

Uno de los principales obstáculos -y fuente también de confusiones-, deriva de entender lo educativo en un plano normativo o prescriptivo. De aquí en carácter de “recetario” que muchas veces presentan los cursos y programas relacionados con esta área, en vez de abordar lo educativo como un proceso social en una formación social dada; aun cuando esto puede *no* constituir un estado de confusión sino una perspectiva teórica que

nutre una determinada corriente educativa,<sup>14</sup> desde la cual se aborde el hecho educativo, y que puede incidir en permanentes reducciones en el acontecer educativo.

## NUMERO 2.2

- Presentar una tesis y su réplica en examen oral.
- Aprobar un examen de traducción al español de una lengua extranjera diferente al inglés, entre otras: francés, italiano, alemán o portugués.

### ESTRUCTURA DEL PLAN:

	créditos
Actividades Académicas del Primer Semestre	30
Actividades Académicas del Segundo Semestre	40
Actividades Académicas del Tercer Semestre	40
Actividades Académicas del Cuarto Semestre	18
Total	128

La duración aproximada del curso es de cuatro semestres.

### SERIACION DE MATERIAS:

Es requisito para cursar:

- Teoría Económica II — Teoría Económica I.
- Teoría Económica III — Teoría Económica II.
- Historia del Desarrollo Económico de México — Historia del Desarrollo en América Latina.

### ALGUNAS DISPOSICIONES GENERALES:

- El plan de estudios está diseñado para alumnos de tiempo completo, es decir, personas que puedan dedicar 8 horas diarias a sus estudios y, que en cuatro semestres escolares, terminen los créditos correspondientes.
- Al alumno se le asignará un asesor, con el propósito de ser orientado en forma adecuada, durante sus estudios. El alumno podrá solicitar cambio de asesor, previa entrevista con el coordinador del proyecto.
- Se designará a profesores del proyecto académico como jefes de área, con el fin de que ase-

soren a los alumnos en los contenidos, enfoques, objetivos y estrategias de cada una de las actividades académicas que conforman el área.

- El plan de estudios contará con un coordinador, quien asesorará, en su caso, tanto a los alumnos como a los profesores del proyecto académico.
- Las asignaturas de Historia del Desarrollo Económico de México y de Política Económica se cursarán como talleres.
- En algunas ocasiones, las actividades académicas del plan de estudios requerirán de prácticas de campo, asistencia a instituciones o trabajos específicos extraclase, que serán indicados, en su oportunidad, conforme al contenido que en particular se esté tratando.
- Los contenidos de algunos cursos quedarán especialmente bajo la responsabilidad de profesores visitantes o profesores conferencistas.
- En el tiempo de trabajo práctico, los estudiantes pueden optar por el estudio más detallado de las áreas de su interés, a través de talleres, cursos, etc.
- Al final de cada uno de los primeros semestres, el alumno deberá elaborar un reporte de trabajo del semestre correspondiente, para poder inscribirse al siguiente.
- La asignatura Seminario de Tesis, es, de hecho, un trabajo de investigación. En dicho seminario el estudiante podrá, de acuerdo con su asesor, optar por diversos temas conforme a su interés para desarrollar su trabajo.
- Los alumnos cuyo promedio final en los estudios de maestría sea inferior a 8, deberán presentar y aprobar un examen global antes de la presentación del examen de grado.
- El examen de grado deberá sustentarse en un plazo no mayor de un año, al término del plan de estudios.

### ACTIVIDADES ACADÉMICAS

	créditos	horas/ semana
<b>Primer Semestre</b>		
Teoría Económica I	8	5
Estadística	8	5
Matemáticas	8	5
*Introducción a la Docencia	6	3
<b>Segundo Semestre</b>		
Teoría Económica II	8	5
Moneda y Banca	8	5
Finanzas Públicas	8	5
Historia del Desarrollo en América Latina	8	5
*Aspectos Psicopedagógicos de la Docencia	8	4
<b>Tercer Semestre</b>		
Teoría Económica III	8	5
Relaciones Económicas Internacionales	8	5
Historia del Desarrollo Económico de México	8	5
Política Económica	8	5
*Elaboración y Administración de Programas de Estudio	8	4
<b>Cuarto Semestre</b>		
Seminario de Tesis	10	
*Laboratorio de Docencia	8	6

\*Programa de Especialización para la Docencia, ofrecido por el CISE, de 1976 a 1980.

(I) Planes de estudio en el posgrado, p. 61, 62.

## NUMERO 2.1

Segundo Núcleo	créditos	horas/ semana
Seminario del Campo Seleccionado	4	
Temas Selectos de Campo Afin	2	
<b>NUCLEO II</b>		
— OPERATIVO — Area		
Didáctica		10
Metodología de Enseñanza y Métodos Científicos	4	
Planeación, Diseño y Elaboración de Material Didáctico	4	
Principios de Administración	2	

### Tercer Núcleo

<b>NUCLEO III</b>		
— COMPLEMENTARIO		
— Area Didáctica		
Temas Selectos de Didáctica	6	6
Temas Selectos del Area	10	10

De cada uno de los siguientes campos, 2 asignaturas serán obligatorias y una optativa:

La duración aproximada del curso es de tres semestres.

### ALGUNAS DISPOSICIONES GENERALES:

- Los estudios comprenden dos áreas: un área común a todos los campos del curso, que cubren los aspectos de didáctica y que deberán cursar los alumnos, simultáneamente al área odontológica que hayan elegido.

\* Programa de Especialización para la Docencia; ofrecido por el ex-Centro de Didáctica, de 1974 a 1976.

**CUADRO II: MODALIDADES DE CURSOS DE EDUCACION Y DIDACTICA EN LAS MAESTRIAS DE LA UNAM (\*)**

ESCUELAS Y FACULTADES	(XO) Cursos Obligatorios	(X+) Cursos Optativos
1. Escuela Nacional de Arquitectura 1.1 Urbanismo 1.2 Tecnología 1.3 Diseño Arquitectónico  1.4 Diseño Industrial	Seminario de Didáctica Métodos Didácticos Didáctica aplicada al diseño arquitectónico Taller Didáctico I y II Pedagogía I y II	Seminario de Didáctica (técnicas).
3. Facultad de Derecho 3.1 Derecho	Teoría Pedagógica Técnica de la Enseñanza del Derecho.	
4. Facultad de Filosofía y Letras 4.1 Letras Inglesas	Seminario Monográfico de Investigación Didáctica	
5. Facultad de Ingeniería 5.1 Ingeniería Ambiental		Metodología de la Investigación y la Enseñanza
6. Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia 6.1 Ciencias Veterinarias		Pedagogía
9. Facultad de Química 9.1 Ciencias Químicas		Diseño de Experimentos Biológicos Sistematización de la Enseñanza.

(\*) INFORMACION OBTENIDA EN: *Planes de estudio en el posgrado*.  
Secretaría del Consejo de Estudios de Posgrado. Universidad Nacional Autónoma de México, 1980.

Si la Pedagogía o Ciencias de la Educación<sup>15</sup> sustenta un planteamiento global de lo que es el hombre, no como abstracción, sino a partir de un proyecto de sociedad específica -sea que éste se explicité o no-, la Didáctica -supuestamente- se ubica en el terreno de lo operativo, de la práctica docente concreta en una situación y un momento dados, “en tanto síntesis de determinaciones psicológicas, sociales, institucionales e históricas.”<sup>16</sup> Sin embargo, muchas veces ambas se contradicen, se oponen y yuxtaponen. Una de las manifestaciones de este hecho salta a la vista en el evidente desfase entre los teóricos de la educación y la cotidianeidad de los profesores, en la que se pierden los “grandes” planteamientos educativos. También suele suceder que se introduzcan en la educación variados cambios de orden técnico, sin cuestionarse aún más la noción de hombre y proyecto colectivo.

3. Por los planteamientos anteriores, es en parte explicable una contradicción fundamental en las Maestrías en Educación: su carácter predominantemente teórico-especulativo. Por más que se aborden planos técnicos, se trata de una formación de docentes desvinculada de la misma docencia, como proceso paralelo a la práctica docente, en donde la formación y la docencia sólo convergen en la persona del profesor, pero que por sí mismas no se tocan.

Los referentes empíricos de la docencia se soslayan, o, si se abordan, es de manera distorsionada, sin abundar en su elaboración teórica. Así se va creando una distancia cada vez mayor entre el que piensa y el que ejecuta. Si en el Cuadro II se encuentran cursos en modalidades de seminarios, talleres, laboratorios, con diferente ponderación en créditos, sería interesante indagar, en trabajos posteriores, de qué manera se articulan éstos con la práctica docente concreta, o bien qué variante de orden especulativo asumen.

4. Si en el mejor de los casos se renuevan contenidos, se polemiza y debate en torno a las corrientes de pensamiento, se abordan planos epistemológicos, sucede también que se margina la práctica docente concreta que ha de transformarse y, lo que es más grave aún, se da una continuidad y persistencia en las formas, mediante los modelos educativos<sup>17</sup> que se expresan a través de los mismos formadores de profesores, como prácticas yuxtapuestas en las que se combinan nuevos contenidos y formas de trabajo con concepciones educativas tradicionales.

Se podría afirmar que lo que prevalece de fondo son los modelos educativos tradicionales, donde la docencia se interpreta como la transmisión de informaciones descontextuadas y enciclopédicas, a las que el alumno ha de dar respuestas incorporando contenidos en forma mecánica y acumulativa, y no a partir de elaboraciones ficticias de las que se pudiera afirmar con Hegel que “el principio de la experiencia contiene la afirmación infinitamente importante de que el hombre, para



aceptar y tener por verdadero un contenido, debe encontrarle dentro de sí mismo; más determinadamente, que debe encontrar aquel contenido en concordancia y unión con la certidumbre de sí mismo.”<sup>18</sup>

5. Conforme a esta concepción educativa tradicional, además de incorporarse los contenidos curriculares a partir de una lógica formal, en su organización y transmisión se procede partiendo de disociaciones sucesivas:
- En el caso de las Maestrías y Especializaciones que se circunscriben a lo pedagógico, el contenido se disocia de la metodología, y en esta forma se deshistoriza, se estatiza, se congela, se cierra...
  - Con respecto a las Maestrías y Especializaciones que trabajan sobre un campo específico, el contenido propio del Área Educativa se disocia a su vez de los contenidos propios del campo profesional, para el cual se forman profesores.

Así, percibimos como rasgo común a las Maestrías en Educación, una ruptura -discontinuidad- en los diferentes niveles del plan de estudios, en los cuales el Área Educativa o de Docencia se inserta de manera artificial, expresándola mediante contenidos válidos “en sí” y “por sí mismos”: talleres didácticos, pedagogía, métodos didácticos, etc., independientemente de la particular arqueología<sup>19</sup> del campo de conocimiento de que se trate (Véase 3). No obstante, pueden señalarse algunos intentos tendientes a lograr esta articulación (Cuadro II), como se advierte, por ejemplo, en el taller de Diseño de Experimentos Biológicos, la Didáctica aplicada al Diseño Arquitectónico, entre otros. Cabe, sin embargo, hacer una distinción: en esta inserción del área educativa hay diferencias cualitativas importantes, que expresan el nivel de logro de la Maestría o Especialización de que se trate; así, hay algunas que la abordan a partir de enfoques más amplios y estructurados. (Véase 2.2)

De esta manera, se incurre en una distorsión más que explica en gran parte la naturaleza de las Maestrías en Educación: el contenido es aportado por la información del propio campo profesional, y el área educativa -sea cual sea la variante en que se incorpore-, se interpreta como “la” metodología -sin contenido-, que se convierte en “garantía *sine qua non*” para dejar “asegurada” la aprehensión de cualquier objeto de la realidad, independientemente de las características específicas que lo delimitan y señalan, (sea este objeto el proceso de enseñanza-aprendizaje o el objeto biológico).<sup>20</sup>

6. Por último, es interesante el cuestionamiento que se hace en la actualidad de términos como *Personal Académico*, que designa a los profesores, y su paulatina sustitución por el de *Trabajadores de la Educación*,<sup>21</sup> sin embargo, y en relación con el problema que nos ocupa, ello suscita reflexiones que implicarían modificaciones más profundas que conducen a replantamientos de base: la noción de personal académico nos remite al profesor universitario, al catedrático que se desenvuelve en el aula, a un modelo de universidad napoleónica, en donde el saber descontextuado de la realidad circundante constituye la principal preocupación.

Por otra parte, no podemos limitarnos a interpretar la noción de Trabajador de la Educación como simple cambio de términos para seguir designado al profesor-aula.

Se requiere analizar esta noción en toda la riqueza de su significación, para distinguir y replantear ámbitos y niveles de la práctica profesional del trabajador de la educación, y no para pensar en formar -a través de las Maestrías en Educación- solamente profesores de X, que se *enclaustran* en “dar clases” dentro de una Facultad o Escuela de X, sino que aborden otros espacios de trabajo, en donde su campo profesional no se circunscriba a los muros universitarios. De esta manera estaríamos inmersos en el proceso de construcción de una universidad alternativa.

### 3. Lineamientos propositivos

Por principio, podemos decir que en la misma caracterización de las Maestrías en Educación de la UNAM subyacen implícitas, y en forma contradictoria, las líneas de trabajo alternativo sobre las que podemos construir, partiendo de estudios y discusiones *in situ*, que eviten incurrir nuevamente en planteamientos sin base.

**OBJETIVO**

Formación interdisciplinaria y especializada de investigadores y profesores de alto nivel, en las distintas ramas de las Ciencias Fisiológicas.

**PLAN DE ESTUDIOS**

**REQUISITOS DE INGRESO:**

- Poseer título de licenciatura en alguna de las siguientes disciplinas: Médico Cirujano, Médico Veterinario y Zootecnista, Biólogo, Químico Farmacéutico Biólogo (en las tres orientaciones), Físico, Psicólogo, u otro título o grado equivalente que sea académicamente suficiente, a juicio de una Comisión de Admisión.
- Presentar y aprobar un examen de clasificación, según las normas que fije el Consejo Interno del proyecto.
- Someterse a un período propedéutico de, por lo menos, cuatro meses, preferentemente de tiempo completo.
- Aprobar un examen de traducción al español de textos técnicos, escritos en idioma inglés.

**REQUISITOS DE EGRESO:**

- Haber cubierto el respectivo plan de estudios.
- Presentar una tesis y su réplica en examen oral.

**ESTRUCTURA DEL PLAN:**

Cada alumno desarrollará el programa de actividades académicas, que le será asignado por el coordinador del proyecto y por su asesor de estudios. El programa comprenderá: áreas de concentración, series de seminarios, series de talleres y asignaturas optativas.

Se ofrecen áreas de concentración de acuerdo al desarrollo de la investigación de las Ciencias Fisiológicas en México:

- Autofarmacología.
- Biofísica Orgánica.
- Electrocardiografía Experimental y Clínica.
- Fisiología y Biofísica Celular.
- Fisiología de la Conducta de la Reproducción.
- Fisiología del Corazón.
- Fisiología Quirúrgica.
- Fisiología Renal y del Medio Interno.
- Fisiología de la Reproducción.
- Fisiología Teórica.
- Inmunofisiología.
- Neurobiología Subcelular.
- Neuroendocrinología.
- Neurofisiología del Desarrollo.
- Neurofisiología de las Integraciones.
- Neurología Experimental.
- Psicofarmacología
- Psicofisiología y Etiología.

	<b>créditos</b>
Seminarios	46
Talleres	109
Actividades Académicas Optativas	16
Total	171

La duración aproximada del curso es de cuatro semestres.

**ALGUNAS DISPOSICIONES GENERALES:**

- Durante el período propedéutico, el aspirante realizará dos tipos de actividades: las de tipo práctico, incorporándose como colaborador a los programas de investigación de laboratorio, y las de tipo conceptual, que consisten en un seminario sobre diversos temas de introducción a las Ciencias Fisiológicas.
- Al terminar el período propedéutico, el candidato presentará el examen de clasificación.
- De acuerdo a los resultados del período propedéutico y del examen de clasificación, el coordinador del proyecto académico extenderá, si es el caso, una carta de aceptación que constará de:

- Razones en que se basa la aceptación.
- Asignación del programa de estudios y actividad individual.
- Asignación de un asesor para los estudios y actividades del alumno.
- Cualquiera que sea el grado de avance alcanzado, el alumno tendrá la opción a ciertas modificaciones a su programa de estudios y actividades, incluidos cambios de área o asignaturas optativas y, en su caso, de asesor.
- Los cursos de maestría podrán tener áreas de concentración diferentes a las señaladas en el plan de estudios. La inclusión de estas nuevas áreas tendrá que ser autorizada por el Consejo Técnico de la Unidad Académica de los Ciclos Profesionales y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades, tomando en cuenta la opinión del Consejo Interno de la maestría y el doctorado.

**ACTIVIDADES ACADEMICAS**

	créditos	horas/ semana
<b>Primer Semestre</b>		
Seminarios de:		
Matemáticas (M1)	4	3
Fisiología y Biofísica (F1)	8	6
Area (A1)	4	3
Talleres de:		
Docencia (D1)	2	5
Investigación y Tesis (T1)	22	20
Optativa (O1)*	4	
<b>Segundo Semestre</b>		
Seminarios de:		
Matemáticas (M2)	4	3
Fisiología y Biofísica (F2)	6	5
Area (A2)	4	3
Talleres de:		
Docencia (D2)	2	5
Investigación y Tesis (T2)	23	21
Optativa (O2)*	4	
<b>Tercer Semestre</b>		
Seminarios de:		
Fisiología y Biofísica (F3)	4	3
Talleres de:		
Docencia (D3)	2	5
Investigación y Tesis (T3)	28	26
Optativa (O3)*	4	
<b>Cuarto Semestre</b>		
Seminarios de:		
Fisiología y Biofísica (F4)	4	3
Area (A4)	4	3
Talleres de:		
Docencia (D4)	2	5
Investigación y Tesis (T4)	28	26
Optativa (O4)*	4	

- Optativas**
- Neuroanatomía
  - Teoría de Sistemas y de Control en Biología y Fisiología
  - Fisiología Intermedia
  - Fisicoquímica Introductoria
  - Procesos Fisicoquímicos Irreversibles
  - Física I
  - Física II
  - Instrumentación Experimental
  - Introducción al Cálculo
  - Conjuntos, Matrices y Grupos
  - Introducción a la Estadística
  - Diseño Experimental Estadístico

- \* Las materias optativas serán una por semestre y tendrán un valor mínimo de 4 créditos cada una. Si es mayor, éstos se registrarán en la historia académica del alumno y no serán computables a cambio de otros créditos.

(1) Planes de estudio en el posgrado, pp. 58 a 60.

Es válido enfatizar que, en este momento, son más las interrogantes que se abren, que las propuestas hechas, ya que los esfuerzos desarrollados desde esta perspectiva de trabajo son muy recientes en México; importa, en todo caso, aprovechar el espacio de trabajo que se abre a través de las Maestrías en Educación, referidas a un campo específico de conocimientos.

En estos términos, no es posible partir de la caracterización de lo que es "buen profesor", para elaborar el perfil respectivo que "norme" el plan de estudios de que se trate, ya que ésta es una noción relativa a un determinado grupo social, y por tanto, determinada históricamente, respecto de la cual no existe tampoco consenso en el mismo grupo. Por ello, proponemos desde ya, una opción constructivista, a partir de la cual discutamos el modelo de formación vigente y el significado social de la práctica profesional del profesor universitario, y que nos dé elementos para abordar el problema considerando su verdadero alcance, esto es, en sus perspectivas, posibilidades y limitaciones.

Cabe aclarar que los criterios que a continuación se enuncian no son excluyentes entre sí; sólo destacan determinado aspecto de la totalidad, que está presente en cada instancia del análisis.

## 1. Vinculación contenido-metodología.

Si retomamos las disociaciones que al respecto planteamos en la segunda parte de este trabajo, podríamos hacer las siguientes reflexiones aplicando el mismo criterio:

- 1º. Una primera aproximación al problema del contenido y el método está dada por el propio campo de conocimientos de que se trate, y se validaría para los estudios de Especializaciones y Maestrías en general.

La desvinculación contenido-método, que ya hemos apuntado, nos remite a su captación “*en sí mismos*” y “*por sí mismos*”, en donde el contenido se expresa a través de un conjunto de informaciones, constituido de manera permanente y casi inmutable, al que se le van haciendo adiciones parciales: el conocimiento, y el mismo proceso social para la producción del conocimiento, se reduce y concreta en hechos. Esto se podría interpretar como un obstáculo empirista, ya que “... el empirismo es aquella representación de la práctica científica que, presuponiendo que el conocimiento está contenido en los hechos, concluye que lo propio de la investigación científica es limitarse a comprobarlos, reunirlos y sintetizarlos por un proceso de abstracción que los haga susceptibles de un manejo eficaz (es decir, acumulables y comunicables)... El modelo empirista se basa en una ‘teoría del dato’, según la cual lo esencial de la práctica científica consiste en recoger primero, y analizar después (tratamiento del dato), una información calificada de ‘objetiva’ y pre-existente a la actividad (y a los prejuicios...) del investigador”.<sup>22</sup>

La metodología, por su parte, se expresa como la única lógica a partir de la cual se puede “reconstruir” -no construir- el conocimiento, regulando así, a través de la forma, el orden y la naturaleza de las aportaciones, lo que se puede convertir en un obstáculo formalista en la producción de conocimientos, ya que “tiende a eliminar, o en todo caso a subordinar, el proceso de producción efectiva (construcción + demostración) del conocimiento de hechos y coyunturas reales. Se trata en rigor de una doble subordinación, que afecta, por una parte, a las operaciones destinadas a la realización del sistema de conceptos teóricos, y por otra, a las operaciones de control empírico de lo concreto así elaborado... Al menos uno de estos dos momentos necesarios de la investigación científica tiende a ser excluido, ya sea porque se concibe a la práctica científica como limitada a la sola construcción de sistemas especulativos, ya sea porque se supone que la mera reflexión teórica es capaz por las virtudes intrínsecas del rigor y la coherencia lógica, de engendrar proposiciones empíricas cuya evidencia las exima de la necesidad de una confrontación experimental.”<sup>23</sup>

En ambos casos, contenido y metodología se desarticulan, se deshistorizan y pierden su significado en el proceso social de producción del conocimiento sobre un determinado sector de la realidad, llevando así el signo de la noción de ciencia bajo la cual surgen.

Contrariamente a lo hasta aquí planteado, se pretendería la visualización totalizadora de un campo de conocimientos y del proceso social dado en su construcción, que nos permita seguir su curso en un determinado espacio y momento. Por ejemplo, la Enfermería en México: su surgimiento, su transcurrir, su interpretación desde diferentes marcos conceptuales, su yuxtaposición en las prácticas profesionales concretas, sus vicisitudes y distanciamiento de otros campos del conocimiento, su reconocimiento o negación de nociones pre-científicas, etcétera.

Esta visión “arqueológica” y totalizadora, llevaría a la captación de su estructura conceptual en la cual ese campo del saber representa la realidad;<sup>24</sup> realidad que, organizada de esta manera, aporta la estructura de los diferentes planes de estudio. Se trata así de superar la deshistorización del conocimiento, su fragmentación y especialización de origen, que lo distorsiona o reduce, al presente como un cúmulo de información sin significado para el estudiante.<sup>25</sup>

- 2º. Pero esta vinculación contenido-metodología en un determinado campo del saber, que tiene validez para los diferentes estudios -sean éstos profesionales, de nivel medio, etc.-, en el caso de las Maestrías en Educación nos remite a un replanteamiento más: el del Área Educativa, tanto en sí misma, como en relación a su articulación con un campo específico. En relación a lo primero, se impondría también abordarla a partir de ejes Teórico-Metodológico-Operativos,<sup>26</sup> que

nos conduzcan a comprender el acontecer educativo, considerándolo como una práctica social sujeta a múltiples determinaciones, que a la vez requiere del conocimiento de los espacios que le son propios.

En el caso concreto de México, implicaría también analizar su propia “arqueología”, evitando así interpretarlo mediante reduccionismos de orden técnico o de otra índole. Esto requiere de una mayor reflexión, estudio y construcción científica del objeto de estudio de la educación, a fin de superar las limitaciones que ya señalamos en la segunda parte.

Pero el trabajo planteado en perspectiva no se detiene aquí, se requiere, además, indagar sobre la especificidad con que se expresa el acontecer educativo en determinado campo de la práctica profesional y, sobre esta base, determinar las articulaciones entre ambos campos, que nos lleven a superar la inserción artificial del área educativa que ya hemos apuntado.

Para ilustrar parcialmente, a través de los estudios de posgrado aprobados por el Consejo Universitario, lo que se quiere expresar con la necesidad de articular ambas áreas, podemos citar como ejemplo el caso de la Maestría en Lingüística Aplicada (Véase 4), aunque cabe destacar, como dato curioso, que si bien es de las más próximas a

#### NUMERO 4 MAESTRIA EN LINGUISTICA APLICADA (1)

##### OBJETIVO

Formar profesores de alto nivel e investigadores para la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés, francés o alemán)

##### PLAN DE ESTUDIOS

##### REQUISITOS DE INGRESO:

- Poseer título de licenciatura o estudios equivalentes y académicamente suficientes.
- Comprobar tener experiencia en la enseñanza de una lengua extranjera, o una segunda lengua, en alguna institución.
- Aprobar en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM, el examen de aptitudes docentes (dominio del idioma y metodología de la enseñanza) en la lengua de la opción docente.
- Ser admitido a través de un concurso de selección que realizará la Comisión de Admisión, nombrada por el Consejo Interno. Para este concurso se tomará en cuenta, principalmente, el currículum y la experiencia del aspirante. A fin de complementar su juicio, la Comisión de Admisión podrá entrevistar individualmente a los candidatos, y establecer los mecanismos de evaluación que considere necesarios.
- Aprobar en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM, un examen de comprensión de lectura en inglés.
- Los aspirantes cuya lengua nativa no sea el español, deberán aprobar en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM, un examen de dominio del español.

##### REQUISITOS DE EGRESO:

- Haber cubierto el respectivo plan de estudios.
- Presentar una tesis y su réplica en examen oral.
- Cursar en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM, una lengua que desconozca.

##### ACTIVIDADES ACADEMICAS

	créditos	horas/ semana
<b>Primer Semestre</b>		
Introducción a la Lingüística (Teórica y Aplicada) (1) (2)	4	2
Fonología (1) (2)	6	3
Sintaxis (1) (2)	6	3
Semántica (1) (2)	6	3
*Evaluación Lingüística (1) (2) (3)	4	3
<b>Segundo Semestre</b>		
Lingüística de Textos (1) (2)	4	2
*Sociolingüística (1) (2) (3)	8	6
Pragmática (1) (2)	2	1
Psicolingüística (1) (2) (4)	5	2
Estudios Contrastivos (1) (2) (3)	6	4
Descripción del Español (1) (2) (3)	6	4
<b>Tercer Semestre</b>		
Gramática Pedagógica (1) (5) (3)	8	6
Didáctica de la Lengua Extranjera (1) (6) (3)	6	4
Análisis de Errores (1) (2) (3)	4	2
Diseño de Cursos (1) (2) (3)	12	9
Seminario de Tesis I (2) (3)	8	6
Optativa I (1) (2)**	2	5
<b>Cuarto Semestre</b>		
Diseño de Experimentos (1) (2) (3)	4	3
Diseño de Materiales (1) (5) (3)	12	9
Auxiliares en la Enseñanza de Lenguas (1) (5) (3)	4	3
Seminario de Tesis II (2) (3)	8	6
Optativa II (1) (2)**	2	
Optativa III (1) (2)**	2	
Tesis	30	

\*Uno de los 5 créditos asignados a Psicolingüística se da por un curso de un idioma que el alumno desconoce.

\*\*Las actividades académicas optativas tendrán un valor de 2 créditos cada una, si el número fuera mayor, éstas se registrarán en la historia académica del alumno y no serán computables a cambio de otros créditos.

Nota: Los números entre paréntesis significan las modalidades que se manejan: (1) Conferencia. (2) Seminario. (3) Trabajo supervisado. (4) Curso de Lengua. (5) Taller. (6) Observación de clase.

(I) Planes de estudio en el posgrado, pp. 66 a 68.

##### ESTRUCTURA DEL PLAN:

Las actividades académicas están agrupadas en cuatro áreas:

	créditos
– Lingüística	26
– Sociolingüística	10
– Psicolingüística	5
– Lingüística Aplicada	66
Actividades Académicas Optativas	6
Seminario de Tesis	16
Tesis de Grado	30
<b>Total</b>	<b>159</b>

La duración aproximada del curso es de cuatro semestres.

##### SERIACION DE MATERIAS:

Es requisito para cursar:

- Gramática Pedagógica – Descripción del Español y Estudios Contrastivos.
- Diseño de Experimentos – Evaluación Lingüística y Diseño de Cursos.

##### ALGUNAS DISPOSICIONES GENERALES:

- Una vez que el alumno queda inscrito en la maestría, el Coordinador del proyecto le asignará un tutor, a quien deberá acudir durante el tiempo que duren sus estudios, para tratar asuntos de índole general. Asimismo, en el tercer semestre, una vez que el alumno haya escogido el tema de tesis, el tutor le indicará el seminario al que deberá inscribirse.
- El alumno comenzará a elaborar su tesis en el tercer semestre.

nuestro planteamiento, no se inscribe en el Área Educativa. En ella, no se incorporan cursos del área educativa en abstracto, y que, por ello mismo, podrían insertarse en otros muchos planes de estudio; sino cursos que en sí mismos implican ambos campos articulados. Así, tenemos Evaluación Lingüística. Didáctica de la Lengua Extranjera, Diseño de Experimentos, Diseño de Materiales, etc.

Ahora bien, la tarea de articular ambos campos de contenidos nos remite nuevamente a la reflexión sobre la noción de trabajador de la educación. Es decir ¿se estudio una Maestría en Educación de X, sólo para “dar clases”, o es posible visualizar otros ámbitos de lo educativo en X, que no sólo pasan por la docencia escolarizada?, ¿se acepta como científica sólo la versión oficial de un saber dado, o se acepta que existen simultáneamente otras nociones de saber -precientífico-, que es importante comprender en su origen y expresión?

Para ello, podemos ilustrar parcialmente nuestro planteamiento ejemplificando el caso con un Taller de Elaboración de Programas en Enfermería que dirigí como parte del Programa Complementario de Licenciatura en Enfermería, en la escuela respectiva de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.<sup>27</sup> En este taller no procedimos -como es habitual-, a la determinación de criterios metodológicos válidos para elaborar programas de estudios de cualquier campo de conocimiento, sino de la estructuración de la información que el grupo ya tenía, en relación con las Ciencias de la Salud, en un todo orgánico, para visualizar cómo se expresaba esta problemática en el plan de estudios y en los programas de Enfermería. Así, partimos del análisis de la noción del currículo,<sup>28</sup> y de la noción de Ciencias de la Salud, que en él se ha concretado en México, en diferentes momentos históricos:

- Interpretación de la Enfermedad -Salud, como hecho biológico, en donde se da prioridad a la primera.
- Incorporación de elementos derivados de las Ciencias Sociales, en el análisis de la Salud-Enfermedad, destacando cómo lo social se introduce en el campo de las ciencias de la Salud desde diferentes perspectivas teóricas, ya sea que conceptúen al hombre como ser en adaptación a lo establecido, o como ser que incide en el cambio de lo establecido.

Tratamos después de recuperar una visión global de la problemática de la Salud-Enfermedad en México, como país capitalista dependiente; problemática que se expresa a través de la misma interpretación que se da a la Salud-Enfermedad, y de las prioridades planteadas en cuanto a su atención, organización de servicio para la población, etc.

Posteriormente, analizamos la práctica profesional de la Enfermería-escolar, hospitalaria y comunitaria- para ubicarla en el campo de las Ciencias de la Salud en general, y determinar así el ámbito en que la enfermera se desenvuelve como trabajadora de la educación.

Finalmente, con estos elementos se procedió a determinar la estructura conceptual del campo, distinguiendo, en una primera aproximación, nociones centrales y subordinadas.<sup>29</sup>

Además, podemos citar como referente una reciente propuesta global estructurada en esta perspectiva: la Maestría en Enseñanzas Superior de las Ciencias de la Salud, resultante del esfuerzo multidisciplinario en la ENEP Iztacala. En ella se plantea de entrada que de la práctica educativa referida a un sector específico –salud, en este caso-, “se desprende una doble labor: por una parte, los pedagogos que participen en la experiencia tendrán que aprehender los problemas epistemológicos de las Ciencias de la Salud y las particularidades de la práctica técnica del área; por su parte –y aquí se centra el propósito fundamental de la maestría- involucrar a los profesionistas del área de la salud en las modalidades de la reflexión pedagógica. Se podría definir esto último como el tránsito del modo de conocer estructuras que integran lo natural y lo social, al modo de conocer las estructuras socio-culturales e históricas, lo cual implica la asimilación de otro tipo de categorías y otro tipo de lógica (necesidad sin duda condicionada por el actual grado de desarrollo de las ciencias naturales y sociales.)”\*

---

\* Documento mimeo, actualmente en proceso de aprobación, pp. 9-10.

Para ello, el plan de estudios se organiza a partir de módulos epistemológico-metodológicos; de teoría pedagógica y metodológico-didáctica, así como seminarios de análisis de problemas educativos concretos en las instituciones de salud.

Así, destacamos que el trabajo a desarrollar, desde esta perspectiva de vinculación contenido-metodología, nos remite a la necesidad del trabajo multidisciplinario, laborioso a la par que científico, en donde no sea el pedagogo, o el especialista en X campo el que “dé la alternativa”, sino que a partir de elaboraciones conjuntas, de análisis de referentes empíricos sobre la práctica profesional, de determinados marcos de referencia, se indague sobre la articulación – y expresión- de lo educativo en un campo específico del saber. Para finalizar el punto, baste señalar que en este planteamiento, la investigación se define, enriquece y adquiere su significado. Podemos decir que “la investigación a nuestro juicio, representa una posibilidad de apertura a nivel de la conceptualización y una instancia en la que se gesten aproximaciones a la práctica real que ‘acompañándole’, la modifiquen. No puede haber escisión entre una búsqueda crítica en el plano de la teoría, con una crítica práctica de las formas que impiden al profesor asumirse como sujeto. No imaginamos la investigación necesaria exclusivamente etiquetada en una categoría especial dentro de las estructuras académicas, como tampoco la concebimos como una manifestación espontánea de la actividad cotidiana.

“El esfuerzo que es preciso desplegar, pasa por un cuestionamiento profundo de los obstáculos que oscurecen el conocimiento de la educación, que traban su transformación, y que están expresados en nuestros propios modos de enfrentarnos a la realidad.”<sup>30</sup>

## 2. Vinculación teoría-práctica

Concomitante con el planteamiento anterior, se da la vinculación teoría-práctica, que nos llevaría a cuestionar de entrada lo que Adorno llama “trabajo pedagogizado”,<sup>31</sup> a partir del cual la institución escolar se convierte en un microcosmos aséptico, que filtra, tamiza y mediatiza la realidad.

La “redimensionalización” de la teoría y práctica de la docencia, nos permite conceptualizarla como una práctica social, que expresa el pensamiento, las creaciones, los modos de ver de una sociedad dada, en la que se implica el decurso de las generaciones anteriores;<sup>32</sup> práctica, a la vez, transformadora de la realidad circundante.

En este sentido, cae por su propio peso la necesidad de una “docencia contextualizada”, que en el propio campo en que se desarrolla como práctica profesional procede a la incorporación de elementos teóricos, que le aporten datos para interpretar las particularidades del desarrollo de su campo de conocimientos en México, su relación –o no- con otros campos, las orientaciones teóricas que ha asumido en su formación como docente, así como sus contradicciones en el plano conceptual y en la práctica concreta, para, sobre esta reflexión, transformar su práctica docente en lo cotidiano, comprendiendo la dialéctica de su propio comportamiento y del de sus compañeros de trabajo.

Cabe enfatizar que la docencia, entendida como práctica transformadora, rebasa la noción de Profesor Aula y nos remite a la vinculación con otros sectores dados en la “realidad extra-muros universitarios”, ya que podemos afirmar que el conocimiento del hombre se da en relación a la actividad teórico-práctica: “Conocer es conocer objetos en cuanto se integran en la relación entre el hombre y el mundo, o entre el hombre y la naturaleza, que se establece gracias a la actividad práctica humana.”<sup>33</sup>

Para ampliar lo anterior nos podemos permitir recordar a Merani, que explica desde su perspectiva de análisis las ideas anteriores, y destaca el papel del lenguaje –generalmente omitido explícitamente- en los procesos educativos: “El acto precedió al pensamiento, pero éste, finalmente, terminó por anteponerse. La educación cuya posibilidad y eje es el lenguaje, representa así la organización del aprendizaje por medio del ejemplo y la palabra. Se enseña al individuo a actuar tanto por el acto mismo como por su representación.”<sup>34</sup>

Esto tendería a modificar sustancialmente las prácticas usuales en lo que a formación de profesores universitarios se refiere, ya que implicaría la búsqueda de espacios para la discusión y análisis de la problemática educativa, a partir de la recopilación de experiencias surgidas en el acontecer cotidiano de los grupos de aprendizaje inmersos en una realidad institucional, que asume una determinada forma de articularse con la realidad circundante. Espacios éstos que, en consonancia con los planteamientos enunciados en este ensayo, podrían darse a partir de la observación continua de la docencia cotidiana y de seminarios de análisis teórico-práctico,<sup>35</sup> que tomen como eje estos comportamientos cotidianos concretos, no reducidos a una dimensión psicológica en la cual la relación educativa se aborde sólo a partir de la interacción por la interacción misma, sino abordando planos más amplios de análisis social, visualizados en relación al comportamiento colectivo de los profesores, ya que el acto didáctico se puede definir” como una acción dialéctica, organizada y orientada por una persona que tiene una posición privilegiada en el grupo para provocar las modificaciones del comportamiento en los miembros del mismo, y que tiene lugar en un contexto caracterizado desde el punto de vista sociológico en el que se conjugan códigos, comportamientos estereotipados, etc.”<sup>36</sup>

Para finalizar, derivamos al problema de los *modelos educativos* en la *formación de profesores*, problema que proponemos abordarlo en dos términos:<sup>37</sup>

- 1º. En relación con los modelos expresados por los propios formadores, a partir de los cuales se van internalizando pautas de comportamiento en estudiantes, mediante las formas, muchas veces en contradicción con los contenidos, problema que ya señalamos en la segunda parte.
- 2º. En relación con su propia formación, ante la cual se nos presentan dos alternativas:
  - *Modelos normativos*: en donde el proceso formativo parte de modelos educativos pre-establecidos, prefijados por la tradición o por criterios eficientistas, etc., en relación a los cuales el profesor-alumno ha de adecuar su comportamiento, controlar sus expresiones externas, tales como presentación frente a un grupo, formas rígidas de organización de su trabajo, etc.
  - *Sin modelos*: en donde el proceso tiende al desenvolvimiento del propio modelo –y en este sentido, se personaliza-, a partir del reconocimiento de las propias posibilidades, limitaciones y contradicciones en que se da el trabajo con grupos.

Nosotros optamos por este último, ya que el primero tendería a amoldar las posibilidades de crecimiento personal y social del docente a una realidad estática en donde si bien se disminuyen las tensiones y ansiedades que provoca el trabajo con grupos, por la misma seguridad que proporciona una conducta estereotipada,<sup>38</sup> se incurre en un enquistamiento del propio proceso de crecimiento. De hecho, la formación de docentes desde la perspectiva educativa en que se da prioridad al saber técnico, se inserta en un proceso normativo.

La formación de profesores tendiente al descubrimiento del propio modelo, sin implicar con esto los reduccionismos que anteriormente hemos señalado, nos compromete con un análisis más profundo y global de la complejidad de la relación educativa en sus determinaciones contextuales y en su expresión diaria a través de los signos verbales y no verbales, y en la que los profesores cobren conciencia y asuman sus contradicciones en el plano teórico y la praxis concreta, con la intención de superarlas.

Para concluir, podemos decir con Postic, que “la acción pedagógica se inscribe en la experiencia vivida, pero es una aventura anterior, y en tanto que proceso de transformación de otra persona, actúa a su vez provocando la transformación de otra persona, actúa a su vez provocando la transformación íntima. Es como un entusiasmo, a veces doloroso, jamás indiferente.”<sup>39</sup>

## **BIBLIOGRAFIA:**

- ADORNO, Theodor, **Consignas**. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1969, 181 pp.
- BACHELARD, Gastón. **La formación del espíritu Científico**. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1979.
- BARTHES, Roland. **El proceso de la escritura**. Buenos Aires, Ediciones Caldeón, 1974, (Colec. El Hombre y su Mundo, No. 16).
- BERNFELD, Sigfried. **Sísifo o los límites de la educación**. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1975.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabajo y capital monopolista**. México, Editorial Nuestra Tiempo, 1975.
- BROCCOLI, Angelo. **Marxismo y educación**. México, Editorial Nueva Imagen, 1980. 257 pp.
- Castells, M.- De Ipola., **Metodología y epistemología de las ciencias sociales**. (Mimeo).
- EZPELETA, Justa y Sánchez, Ma. Elena. "Maestría en educación en México". México, Departamento de Investigaciones Educativas, CIEA-IPN, 1979. (Mecanografiado).
- "Modelos educativos: notas para un cuestionamiento", en **Cuadernos de Formación Docente**, Núm. 13, México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Acatlán.
- FERNÁNDEZ, Pablo. "Continuidad y ruptura del Planteamiento metodológico; notas Críticas para su análisis", en **Foro Universitario**, No. 2, Epoca II, México, 1981.
- Foucault, Michel. **La arqueología del saber**. México, Siglo XXI, 1977
- Furlan, A.-Remedi, E. "Notas sobre la práctica Docente, la reflexión pedagógica y las propuestas formativas," en **Foro Universitario**, No. 10, Epoca II. México, 1981.
- FOUCAULT, Michel. **La arqueología del saber**.



México, Siglo XXI, 1977.

Furlan, A.-Remedi, E. "Notas sobre la práctica Docente, la reflexión pedagógica Y las propuestas formativas," en **Foro Universitario**, No. 10, Epoca II. México, 1981.

GOLDMAN, Lucien. "La ideología alemana y las Tesis sobre Feuerbach", en **L'Homme et La Société**, Núm. 7. Javier-Mars, París, 1968.

GONZÁLEZ Negrete, Florencio **et al.**  
"Características generales de los planes de estudio. Consideraciones sobre el postgrado en la UNAM". **Cuadernos de Postgrado 1980**. Secretaría. Ejecutiva. Consejo de Estudios de Postgrado, UNAM, p. 21.

GRACIARENA, Jorge. **Tecnocratización de la Universidad y postgrado en ciencias Sociales en países capitalistas Dependientes: el caso de América Latina**, Maracaibo, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Asamblea General, 7a. Reunión, Marzo, 1974, p. 46.

GUEVARA, Gilberto-De Leonardo, Patricia. "Las Antinomias del desarrollo de la UNAM" 1ª. Y 2ª. Parte. En: **Foro Universitario**, Núms. 3 y 4. Epoca II. México, 1981.

HONEY Vizuet, Eduardo. "Una visión de la Universidad Latinoamericana. 1875-1975", en **Perfiles Educativos** No. 2, México UNAM, CISE, 1978.

Jamous, Haroun. "Técnica, método y Epistemología", en **Epistemologie Sociologique**. Cahiers Semestriels Núm. 6, 2º. Semestre, París, Ed. Anthropos, 1968.

KOSIK, Karel. "El mundo de la pseudo-concreción Y su destrucción", en **Dialéctica de lo concreto**, en. **Introducción a la epistemología**, México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, División de Metodología, UNAM, Acatlán, 1979.

LAPASSADE, G.-Loureau, R. **Claves de la Sociología**, Barcelona, Editorial Laia, 1974. (Ediciones de Bolsillo).

LUKAS, George. "Conciencia de clase", en **Historia y conciencia de clase**, en

**Introducción a la epistemología.**

México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, División de Metodología, UNAM, Acatlán, 1979.

MENDEL, Ernest. Conferencia dictada durante Los cursos de invierno de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en febrero De 1972. Editado por la Asociación de Ayudantes de Investigación del Instituto De Investigaciones Económicas de la UNAM, México, 1972, p. 61.

MENDOZA Rojas, Javier "El proyecto ideológico Modernizador de las políticas Universitarias en México (1965-1980)" En **Perfiles Educativos**, No. 12 UNAM, CISE, Abril-Junio 1981, pp. 3-211.

Mc. GINN, Noel. "Autonomía, dependencia y Misión de la universidad", en **Foro Universitario**, No. 4, Epoca II. México, 1981.

MERANI, Alberto. **Psicología y pedagogía, Las Ideas pedagógicas de Henri Wallon.** México, Editorial Grijalbo, 1969, (Colección Pedagógica).

PALACIOS GONZÁLEZ, Jesús. **La cuestión escolar: Críticas y alternativas.** Psicopedagogía. Barcelona, Editorial Laia, 1978.

Planes de Estudio en el Postgrado. Secretaría Ejecutiva de Estudios de Postgrado. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1980, p. 315.

Postic, Marcel. **Observación y formación de Profesores**, Madrid, Ediciones Morata, 1978, p. 343.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. "Praxis y Conocimiento. (Las 'tesis sobre Feuerbach')" **La filosofía de la praxis**, En **Introducción a la epistemología**, México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, División de Metodología, UNAM, Acatlán, 1979.

SchaFF, Adam. "La relación cognoscitiva". "El Proceso de conocimiento". "La Verdad". **Historia y verdad**, en **Introducción a la epistemología**, México, División de Metodología, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Acatlán, UNAM, 1979.

SNYDERS, Georges. **Pedagogía progresista.** Madrid, Edit. Morova, 1972. (Biblioteca

Del Educador).

TUNNERMAN, B. Carlos. "La investigación en la **Deslinde**, No. 75. México, UNAM, 1976, P.33.

VASCONI, Tomás. **La educación burguesa**. México, Edit. Nueva Imagen, 1974.

#### NOTAS:

1. Véase Mc Gin, Noel. "Autonomía, Dependencia y misión de la universidad", en **Foro Universitario**, No. 4, Epoca II.
2. Al respecto, véase el concepto de A. Broccoli, sobre comunicación y su función En el discurso pedagógico, en **Ideología y Educación, y Marxismo y educación**.
3. Para ampliar este punto de vista, Consúltese de Ronald Barthes, **El proceso de la escritura**.
4. Véase: Asamblea extraordinaria de la ANUIES, Toluca, 1971.
5. Honey Vizuet, Eduardo. "Una visión de la Universidad Latinoamericana. 1875-1975", En **Perfiles educativos** No. 2, p. 337.
6. Entre sus principales directrices, se pueden señalar:
  1. "Vinculación de la educación media superior y superior, con el aparato productivo.
  2. "Flexibilización de los sistemas escolares en un intento de responder a las demandas regionales y a las características de la población destinataria.
  - 3 "Descentralización de las instituciones.
  - 4 "Expansión y diversificación del sistema de educación media superior y superior.
  - 5 "Superación del nivel de los estudios, mediante la renovación de los modelos académicos y administrativos." (Foro **Universitario**, No. 4, Epoca II, p. 55).  
Por otro lado, estas directrices encuentran puntos de coincidencia en las universidades latinoamericanas; para ello Véase Vasconi, Tomás. **La educación burguesa**.

7. Si bien las maestrías en Educación se habían empezado a desarrollar a partir de 1971, con el propósito de formar docentes e investigadores para la educación superior.

El antecedente más remoto es la Maestría en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 1955.

8. **Lo pedagógico** se interpreta aquí como el “aprendizaje” para el docente, de técnicas y métodos de enseñanza exclusivamente.

9. Diferentes autores hacen referencia a este

10.

fenómeno en términos de la proletarización del trabajo intelectual, que explican de la siguiente manera: “mientras que el intelectual tipo activo en estas esferas era en el pasado un independiente, actualmente un representante de las profesiones liberales se ha convertido en un asalariado.” (Mandel, Ernest.

**Conferencias...**, p.7); por su parte, Braverman, lo explica en los siguientes Términos:

“La vieja clase media ocupaba esa posición en virtud de que estaba situada fuera de la estructura polar de clases; no poseía los atributos ni del capitalista ni del trabajador. Esta ‘nueva clase media’ en contraposición, ocupa su posición intermedia no porque esté fuera del proceso de incremento del capital, sino porque toma características de ambos lados. No sólo recibe su pequeña parte de las prerrogativas y recompensas del capital sino que también sufre la marca de la condición proletaria.” (Braverman, Harry. **Trabajo y capital monopolista**, p. 467).

11. Guevara, G.-De Leonardo, P. **Las antinomias del desarrollo de la UNAM**, primera parte, en Foro Universitario, No. 3, Epoca II, p. 37.

12. **Planes de estudio en el postgrado**, pp. XVII y XVIII.

13. Este programa ha sufrido algunas modificaciones; actualmente se ofrece como Subprograma. B: Formación para el ejercicio de la docencia, y comprende:
  1. Introducción a la Docencia; 2. Introducción a la Investigación Educativa; 3. Aspectos Sociales de la Docencia; 4. Aspectos Psicopedagógicos de la Docencia; 5. Aspectos Didácticos de la Docencia;

#### 6. Laboratorio de Docencia.

La participación del CISE, en los postgrados en educación, está reglamentada por el Artículo 37: “Artículo 37. Las asignaturas relacionadas con la metodología y tecnología educativas y con la sistematización de la enseñanza, que formen parte de los planes de estudios de maestrías en materia docente, podrán ser acreditadas, previo acuerdo de los consejos técnicos de las dependencias académicas, a través de los cursos del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los mismos Consejos técnicos determinarán el número de créditos que podrán ser cubiertos en dicha forma.” (**Op. Cit.**, p. XXVI).

14. Brocccoli, Angelo. **Marxismo y educación**, p. 25.
15. La corriente educativa “aparece como un aspecto, un reflejo, un afluente de una corriente más amplia, como la resultante de un vasto conjunto de elementos que se esfuerzan o neutralizan de manera unitaria.” Palacios, J. **La cuestión escolar**, p. 26.
16. Con Bernfeld, entendemos por educación, “el conjunto de tales reacciones -actitudes, comportamientos y opiniones elaboradas por diversas instituciones- como suma de las reacciones de una sociedad frente al factor de desarrollo.” (**Sísifo o los límites de la educación**, p. 88).
17. Ezpeleta, Justa. **Modelos educativos: Notas para un cuestionamiento**, p. 11.
18. Entendemos por **modelo educativo** una Explicación con determinado nivel de abstracción, que expresa una peculiar forma de relación profesor-alumnos profesor-comunidad educativa, profesor-objeto de estudio, profesor-concepción de realidad.
19. Brocccoli, A. **Op. Cit.**, p. 125.
20. La noción de “arqueología del saber” está empleada, siguiendo a Michel Foucault, para significar que el desarrollo de un campo de conocimientos no se da en forma lineal y progresiva, sino de manera dialéctica, referencial y en progresivas espirales. Esto nos lleva a comprender el estado de X campo de conocimientos, a

partir de la convergencia de ejes de análisis en el plano histórico, social, político, cultural, económico, y percibirlo así, no estatizado, sino en sus cambios, avances, Retrocesos, rupturas y mutaciones. Si se desea profundizar en estos conceptos, véase del mismo autor, **La Arqueología del saber**.

21. Fernández, Pablo. "Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico: Notas críticas para su análisis", en **Foro Universitario**, No. 2, Epoca II, p. 40.
22. Corriente de opinión, representada entre otros, por Eliezer Morales y la Comisión temática No. 3: "Formación de trabajadores para la educación", del Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1981.
23. Castells, M.-De Ipola, E. **Metodología y Epistemología de las ciencias sociales**. (Mecanografiado), p. 87.
24. **Ibid.**, p. 91.
25. Merani nos dice: "La tarea completa del aprendizaje es eso: adquirir esquemas abstractos elaborados por la experiencia de otros, y emplearlos como soluciones en situaciones similares a las que obligaron a su creación. El pensamiento se engendra así, en el acto, y se expresa transmitiendo y modificando las consecuencias de éste; 'solamente existe –pudo escribir Wallon– por las estructuras, que introduce en las cosas', y dichas estructuras, como regularidad-irregularidad, semejanza-diferencia, similitud-opinión, etc., esto es, trama, la base misma del concepto y del razonamiento, constituyen el conocimiento, que refleja la tarea del pensamiento".  
y más adelante: "El individuo psicológico, el hombre capaz de pensamiento y de razón de que se ocupa la pedagogía, representa la unidad o la identidad interna que resultan en él de las funciones mentales, y esa unidad e identidad se prolonga fuera del sujeto por los cambios que el pensamiento transformado en acción introduce en las cosas. Esta relación de pensamiento y acción significa, por consiguiente, cambios en las cosas, en el medio natural y social, cambios que a su vez, obligan al individuo a transformarse". en la obra del autor, **Psicología y pedagogía**, pp. 86 y 89.

26. Mandel, E. señala que “la parcelación y la mecanización del trabajo intelectual corren el peligro de provocar la misma indiferencia con respecto a la forma particular y al objeto específico de trabajo, que caracteriza desde hace mucho al trabajo manual proletarizado.” **Op. Cit.**, p. 16.
27. La noción de **eje teórico-metodológico operativo**, quiere expresar que el estudio de un hecho o acontecer determinado (referentes empíricos), se estructura a partir de diferentes interpretaciones conceptuales que nos remiten a diferentes perspectivas teóricas (“teórico”); y que en este sentido, nos señalan caminos o maneras específicas de abordarlo (“metodológico”) y al mismo tiempo nos aportan técnicas e instrumentos de aplicación concreta a dicho referente empírico (“operativo”).  
cabe destacar que las diferencias en el plano metodológico y operativo, adquieren su significado, alcances y perspectivas, desde las opciones teóricas asumidas.
28. Este trabajo tuvo como antecedente, un taller de Elementos sobre Planes de estudio , para la Maestría en Medicina social, UAM-Xochimilco, marzo 1981, que elaboré en forma coordinada con Mercedes Juárez.
29. A partir de la modernización de la educación superior, se introduce la noción de currículo para sustituir la de plan de los estudios realizados en un ciclo escolar y expresado en el listado de materias por cursar, con contenidos estáticos e incorporados enciclopédicamente.  
Contrariamente, la noción de currículo referida a los ciclos de estudios del sistema de educación superior-aparato productivo, una determinada concepción del quehacer científico en X campo, una determinada forma de inserción de la institución en la sociedad circundante, una determinada concepción de modelos de relación profesor-alumnos, profesor-comunidad, alumnos entre sí, y de los procesos de participación, así como la implicación de modelos académicos y administrativos en una estructura total.
30. Para ampliar estos conceptos, véase David Ausubel. **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.**

31. Furlan, A.-Remedi, E. "Notas sobre la Práctica docente, la reflexión pedagógica y las propuestas formativas", en **Foro Universitario**, No. 10, Epoca II, p. 46.
32. Adorno, Theodor. *Consignas*, p. 69. Se transcribe: "Es notable que los docentes que en Alemania gozan de mayor reputación, los profesores universitarios, en la práctica casi nunca ejercen funciones disciplinarias y, al menos idealmente o según la opinión pública, llevan a cabo investigaciones productivas, esto es, no se fijan en el ámbito pedagógico, sospechado de secundario, o como dije, de ilusorio. El problema de la inmanente falsedad de la pedagogía reside en que recorta la cosa tratada a la medida de los receptores y no constituye un trabajo puramente objetivo por la cosa misma."
33. Escribía Gramsci: "el comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un 'conócete a ti mismo' como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio del inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, ese inventario." Para reconstruir esta trama de relaciones históricas que constituyen el folklore del hombre, es necesario el conocimiento de la propia historia de los otros. Broccoli, Op. cit., p. 68.
34. Sánchez Vázquez, Adolfo. **La filosofía de la praxis**, p. 127.
35. Merani, Alberto. **Op. Cit.**, p. 120.
36. Referente a la polémica de la relación de la teoría con la práctica en las Ciencias de la educación, Broccoli señal: "Por un lado, la exigencia de la practicidad permite a veces improvisaciones y espontaneísmos; por el otro, el deseo de establecer un estatuto epistemológico riguroso conduce a peligrosos alejamientos de la práctica... ambas preocupaciones deben considerarse ampliamente justificadas." **Op. Cit.**, p. 65.
37. Postic, Marcel **Observación y formación de profesores**, p. 27.
38. Estos planteamientos se pueden profundizar en **Ibid.**



39. Entendemos por comportamiento estereotipado su rigidización ante situaciones diversas que son vividas en forma amenazante.

40. **Ibid.**, p. 13.

---

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39