



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Martínez Leyva, Carlos (1989)**  
**“LA NOCIÓN DE INTERDISCIPLINARIA EN EL PROGRAMA DE  
FORMACIÓN DE DOCENTES DEL CISE”**  
**en Perfiles Educativos, No. 43-44 pp. 68-75.**

## **LA NOCIÓN DE INTERDISCIPLINA EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE DEL CISE**

Carlos MARTÍNEZ LEYVA\*

### **INTRODUCCIÓN**

**E**l presente trabajo tiene como propósito particular establecer algunos puntos de reflexión relativos a la noción de interdisciplina en la cual se fundamenta el programa de “Especialización para el ejercicio de la docencia” que se desarrollo en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, y, como propósito general, participar en la discusión sobre las orientaciones que enmarcan la formación del docente universitario.

La cuestión interdisciplinaria puede parecer un tema limitado, y hasta secundario, dentro de la gama de problemas que afectan la formación de profesores, pero constituye un elemento de especial interés, toda vez que da origen a una organización curricular específica, fundamenta formas de acción particulares de los formadores hacia los docentes que optan por seguir programas como el que nos ocupa, y establece criterios de comunicación e interacciones entre éstos.

De hecho, la interdisciplinaria es propuesta como una alternativa para enfrentar la creciente complejidad de los fenómenos actuales, ya que las disciplinas por sí solas se ven limitadas para dar cuenta de éstos. En el plano educativo y, más concretamente, en el ámbito de la formación de docentes, la interdisciplina aparece como un mecanismo que permite integrar, tanto en el pensamiento como en la práctica, las distintas dimensiones que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Desde mi punto de vista, la interdisciplina constituye una forma particular de articulación del conocimiento, que surge en un momento específico y se fundamenta en visiones epistemológicas que partes de la diferenciación formal de las disciplinas, de donde derivan formas de organización de la investigación y la enseñanza. Sin embargo, es posible desarrollar una propuesta alternativa tendiente también a articular los factores que dan origen a un determinado hecho, sin que coincida con la idea de campo disciplinario, pero que oriente formas diferentes es enfrentar la investigación y la enseñanza.

Abordaremos el análisis de la noción de interdisciplina tal y como se concibe en el programa de “Especialización para el ejercicio de la docencia”, del CISE, atendiendo a su justificación teórica y su correspondencia en el plano operativo, para proponer una manera de articulación distinta, la cual permita enfrentar el trabajo con los docentes que asisten a este Centro. Nos apoyaremos en diversos documentos que fundamentan la propuesta de formación de docentes para tratar de ubicar el contexto del surgimiento del CISE y sus antecedentes, así como el origen de la propuesta interdisciplinaria para la formación de profesores.

---

\* Investigador del CISE.

## **El desarrollo del CISE y su idea de Interdisciplina**

El CISE se creó en 1977, al fusionarse el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, los cuales venían desarrollando acciones y programas para la formación de profesores universitarios, como una respuesta a las necesidades de la UNAM de preparar al personal docente que se había incorporado aceleradamente debido al incremento de la matrícula universitaria y la consecuente expansión y diversificación institucional.

La fundación de nuevas dependencias universitarias con formas innovadoras de organización académica, como los CCH y las ENEP; la implantación del Programa Nacional de Formación de Profesores, por parte de la ANUIES, en 1972; la vinculación con universidades de provincia, y el hecho de que se estableciera una relación más estrecha con escuelas y facultades de la UNAM, así como la vasta experiencia del personal que conformó el CISE proporcionaron los elementos necesarios para replantear las orientaciones que se habían adoptado en la formación de profesores.

Las perspectivas teóricas del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos eran diferentes. Mientras el primero ponía más énfasis en los aspectos didácticos y pedagógicos, el segundo se ocupaba de los aspectos técnicos de la enseñanza. Sin embargo, hubo un desarrollo importante de la tecnología educativa en la preparación del docente universitario: programación por objetivo, cartas descriptivas, métodos de enseñanza, diseño de planes de estudio, etc. No obstante, el personal del Centro de Didáctica había empezado años antes a adecuar sus programas a las nuevas condiciones universitarias y, concretamente, a la nueva tendencia del trabajo académico, expresada en la noción de profesionalización docente.

Lo anterior condujo, como consecuencia, a una revisión crítica del trabajo realizado, cuya finalidad era superar las limitaciones que presentaba la tecnología educativa, para poder ajustar la formación de docentes a la nueva realidad educativa y social del país. Fue así como el naciente CISE se propuso el replanteamiento de la docencia a través de la formulación de un marco teórico que sirviera como guía o referencia para la formación de profesores universitarios. Tales planteamientos conceptuales quedaron plasmados en el documento “Notas para un modelo de docencia”,<sup>1</sup> de donde han derivado otras proposiciones teóricas y la estructuración del programa de “Especialización para el ejercicio de la docencia”.

El documento mencionado toma como punto de partida los postulados pedagógicos y las recomendaciones que hizo la UNESCO, confiriéndoles “significatividad” dentro de una “perspectiva axiológica y de orientación educativa”. Estos postulados son “aprender a hacer”, y se recomienda intentar la búsqueda interdisciplinaria.

Los elementos que configuran la práctica docente se conceptualizan como “variables” que “concurren” en la situación educativa y que permiten tener una comprensión totalizadora, considerando las aportaciones que nos proporcionan las diversas disciplinas, a fin de lograr un “enfoque integrador y no fragmentario, que establezca las relaciones y correlaciones que se dan en la realidad misma de la docencia”.<sup>2</sup>

Las “variables” que concurren en el ejercicio de la docencia son identificadas como de orden “individual”, de aprendizaje”, “contextuales” e “instrumentales y metodológicas”. En correspondencia con cada grupo de variables se convocó cierto número de disciplinas para que dieran cuenta de éstas, logrando, en consecuencia, una “necesaria interdisciplinariedad”:

---

<sup>1</sup> Documento publicado en *Perfiles Educativos*, núm. 3 enero-marzo 1979, elaborado por M. Arredondo, M. Uribe y T. West.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 21.

En lo que concierne a las variables y a la docencia como interacción, se puede hacer referencia a la psicología social, a las teorías del desarrollo humano y de la personalidad, a la psicología educativa y a la psicología del aprendizaje, como campos del conocimiento necesario para el ejercicio docente.

Las variables de aprendizaje y la docencia como actividad intencionada, remiten desde la psicología de la conducta y del aprendizaje, las epistemologías propias de la educación y de la disciplina que se enseña, hasta la filosofía de la educación y la filosofía social.

Las variables contextuales y ambientales, así como la docencia como proceso circunstanciado abarcan diversos campos del conocimiento de las ciencias sociales, tales como la sociología, la historia, la filosofía, la economía, la política, así como la psicología y la filosofía social.

Las variables instrumentales y metodológicas, y la docencia como actividad instrumental remiten como criterios básicos, a los campos antes aludidos y fundamentalmente a la tecnología educativa... así como a los lenguajes la estadística teoría de sistemas, cibernéticas, sistemas de organización y administración aplicados a la educación.<sup>3</sup>

Se pretendía adquirir una visión global de la práctica educativa y del ejercicio docente por medio de un análisis de las aportaciones parciales que las diversas disciplinas han hecho para abordar la relación educativa. Se esperaba llegar así a un conocimiento integral que facilitara la intervención para la transformación de la realidad.

La complejidad de la educación y de la docencia, como acción, como fenómeno social y como proceso, hace necesario recurrir para su estudio integral a todas las disciplinas susceptibles de aprehender el objeto de estudio en todas sus dimensiones y bajo todos sus aspectos...<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp. 20-21.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 21.

Esta caracterización inicial de la cuestión interdisciplinaria en el ámbito de la docencia corresponde a una idea holística de considerar todo lo que pueda decir sobre un objeto particular. El planteamiento general expresado en el documento que se comenta se mantuvo como marco teórico de trabajo en el CISE, aunque posteriormente se delimitó con el fin de estructurar el programa de especialización.

En efecto, poco tiempo después se intentó caracterizar una metodología de la enseñanza universitaria desde una perspectiva interdisciplinaria.<sup>5</sup> Sin embargo, los planteamientos centrales corresponden a los ya señalados en términos de variables y dimensiones de la docencia. En realidad, se observa solamente un cambio de énfasis en la justificación de la interdisciplinariedad. Si para Arredondo y colaboradores ésta se encuentra en las características propias del trabajo docente, para Sánchez A. se encuentra en el ser humano:

El enfoque interdisciplinario se basa en el reconocimiento de la configuración biopsíquica y social del ser humano, esto es, se parte del estudio del hombre como unidad tridimensional en la cual sus características biológicas, psicológicas y sociales son inseparables y mutuamente condicionantes en su acción.

Después de este intento de justificación genérica se logró colocar de nuevo las relaciones disciplinarias en el centro de la discusión sobre la práctica educativa. De hecho, en el documento informativo sobre el subprograma "B", "Formación para el ejercicio de la docencia", se establece uno de los criterios que fundamentan la docencia:

La práctica educativa puede ser analizada desde diferentes enfoques. Concebidos la práctica educativa insitucionalizada como una totalidad concreta, expresión de una multitud de fenómenos de diversa naturaleza en relación interdependiente, que en este subprograma son abordados, desde enfoques: social, psicológico y didáctico.

La práctica educativa puede ser analizada desde diferentes enfoques. Concebidos la práctica educativa insitucionalizada como una totalidad concreta, expresión de una multitud de fenómenos de diversa naturaleza en relación interdependiente, que en este subprograma son abordados, desde enfoques: social, psicológico y didáctico.

---

<sup>5</sup> Jorge Sánchez A., "Metodología de la enseñanza universitaria: un enfoque interdisciplinario. La experiencia del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos", en *Perfiles Educativos*, núm. extr., diciembre 1979, pp. 81-88.

Una vez establecida esta primera delimitación en la participación disciplinaria, para centrarse en los aspectos sociales, psicológicos y didácticos, se estableció una segunda delimitación, que consistía en definir un marco temático que permitiera la comunicación que permitiera la comunicación y el intercambio de reflexiones entre los participantes, para abordar, desde la “perspectiva particular de cada unidad didáctica”, tres problemáticas de análisis: aprendizaje grupal, vínculo profesor-alumno y currículum.

A partir de aquí se deriva una estructura del programa que se compone de seis unidades didácticas o cursos de: “Introducción a la docencia”, “Aspectos sociales de la docencia”, “Seminario de introducción a la investigación educativa”, “Aspectos psicopedagógicos de la docencia”, “Aspectos didácticos de la docencia” y “Laboratorio de docencia”.

En el aspecto operativo, y dada la delimitación temática para propiciar la comunicación y el intercambio de experiencias, la participación en el programa de especialización se abre a todos los profesores de cualquier disciplina, bajo el supuesto de proporcionar interacciones que enriquezcan la enseñanza de cada una de las disciplinas participantes, en relación con los problemas vinculados a la transmisión del conocimiento.

### **Comentarios críticos sobre la Interdisciplina en el CISE**

La incorporación de la visión interdisciplinaria en la formación de docentes corresponde a una preocupación por solucionar los problemas que estaban en el trasfondo de la crisis educativa, los cuales obligaban a dirigir la atención hacia los agentes de la enseñanza: los profesores. La propuesta interdisciplinaria había cobrado fuerza desde finales de la década de los sesenta, y se promovía por la UNESCO con la finalidad de que cada sistema educativo recogiera los planteamientos novedosos que se expresaban tanto en el ámbito científico como en las crecientes demandas sociales.

Desde 1966, la Conferencia Internacional de Instrucción Pública de la UNESCO recomendaba a los gobiernos miembros los siguiente:

Dado que la educación en general y las investigaciones referidas a ella, reclaman cada día más otras disciplinas además de la pedagogía, importa dar a estos estudios un carácter interdisciplinar. Por ello en virtud de la complejidad del estudio científico de los fenómenos educativos se debe recurrir a la ayuda de los fisiólogos, psicólogos, sociólogos, filósofos, y expertos de otras disciplinas. La naturaleza interdisciplinar de la investigación pedagógica cobra un eco mayor gracias al interés creciente hacia la educación, por parte de los hombres de ciencia y de los sabios de diferentes dominios.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> UNESCO, “Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Recomendaciones 1934-1968” (Ginebra 1970), tomado de Ricardo Marín Ibáñez, *Interdiscipliniedad y enseñanza en equipo*. Madrid, Paraninfo, 1979.

Esta tendencia a fundar la interdisciplinariedad convocando al mayor número de disciplinas que pudieran opinar sobre los problemas educativos se generalizó sin mediar una reflexión sobre su pertinencia, creando la ilusión de aprehender así la complejidad del fenómeno.

En 1970, bajo el auspicio de la UNESCO, el Consejo de Europa y el Centro para la Investigación y la Innovación de la Enseñanza (CERI) plantearon una serie de recomendaciones para impulsar la interdisciplinariedad. Entre ellas destacan: terminar con el enciclopedismo; propiciar aplicaciones multidisciplinarias; impulsar la orientación polivalente, la formación activa, interdisciplinaria y el trabajo en equipo, y propiciar el desarrollo de un lenguaje común que facilite las interacciones.<sup>8</sup>

En México, las orientaciones de las reformas educativas toman en cuenta esas recomendaciones, especialmente la de formación interdisciplinaria. En el ámbito de la formación de profesores, la propuesta es promovida por ANUIES; los profesores del Centro de Didáctica manifiestan su entusiasmo por la innovación educativa en este sentido.

Solidaria con la recomendación anterior, la sugerencia interdisciplinaria hecha en el CISE, especialmente en “Notas para un modelo de docencia”, comparte la preocupación por avanzar en contra de la fragmentación del saber, lo cual conduce a la especialización en esferas cada vez más pequeñas de la realidad. Sin embargo, la búsqueda de un pensamiento totalizador, planteado por la identificación de los aspectos empíricos contenidos en las “variables”, enfrente obstáculos que precisan de una reflexión.

El reunir todas las disciplinas que puedan hacer alguna aportación en relación con el ejercicio de la docencia refleja la intención de lograr un conocimiento unificador, es decir, conseguir una visión total por la vía de la acumulación o la suma de datos ordenados, en función de la identificación de aspectos de la realidad educativa que se corresponden con sus campos materiales. Esto remite al afán enciclopedista de reunir todo el saber existente sobre un aspecto en común:

El proyecto enciclopédico se encamina a reunir y condensar la inmensa masa de saber disponible en un espacio cada vez más reducido. Espejo donde se proyecta la totalidad del dominio mental, la Enciclopedia debe no sólo yuxtaponer los datos de la ciencia, sino también ordenar racionalmente las disciplinas, unas con relación a otras, e intentar realizar una extracción de las raíces comunes del saber...<sup>9</sup>

La reagrupación de los campos del conocimiento de las disciplinas, en torno a un objeto práctico determinado (el ejercicio de la docencia), es una tarea que se antoja imposible, en la medida en que el propósito es “saber todo” en relación con ese hecho por medio de un agrupamiento informativo, el cual no garantiza la comprensión de la relación educativa en su dinámica interna, ni la captación de las mediaciones que le imprimen un sello específico en relación con las dimensiones espacio-temporales.

El hecho de que desde la perspectiva de cada una de las ciencias se pueda abordar un mismo objeto empírico no significa que la comprensión o el conocimiento totalizador se puede alcanzar al

---

<sup>8</sup> *Ibidem.*, p. 27.

<sup>9</sup> Georges Gysdorf., “Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria”, en L. Apostel, J. M. Bernoist y otros, *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*. Madrid, Tecnos-UNESCO, 1983.

reunir las partes del objeto estudiado por éstas, porque cada disciplina, o mejor dicho, cada sujeto cognoscente establece con el objeto una relación a partir de un recorte teórico que orienta la captación de observables específicos, los cuales no son articulares sólo por el hecho de que sus discursos coincidan en el mismo plano. Para ello se requiere un nuevo ejercicio de reconstrucción del objeto. Así, el ejercicio docente puede ser explicado por la psicología, la economía, o bien por la sociología, porque se ha establecido un recorte desde sus respectivos discursos teóricos, no obstante, el hecho de que coincidan sobre el docente no los convierte, en sí mismos, en discursos complementarios que conduzcan a una visión totalizadora. Es necesario, para ello, reconceptualizar el objeto, aunque ya no se coincida totalmente con el recorte que se hace a partir de cada campo disciplinario.

La sugerencia de buscar la confluencia de las disciplinas sobre un objeto empírico concreto conlleva el efecto ideológico de aparentar que se ejerce un efectivo control sobre el objeto, el cual facilita las transformaciones que conducen a la solución de problemas localizados. La pretensión de la propuesta interdisciplinaria de unificar el saber se orienta al predominio de las aplicaciones técnicas en el ámbito económico, social e institucional. Considerando la crisis educativa y la responsabilidad que implica para el docente, la interdisciplinariedad constituye un mecanismo que pretende ayudar a superarla y lograr la refuncionalización del profesor dentro del sistema de enseñanza, más que a aumentar la comprensión de las condiciones de la producción de conocimientos y su relación con las situaciones en las que se realiza su transmisión, de acuerdo con las características propias de cada campo disciplinario.

El modelo de docencia no pretende avanzar en la solución de la problemática docente de una disciplina específica docente de una disciplina específica o de un área de conocimientos, sino que se sitúa (como modelo) sobre las disciplinas. Se identifican una serie de elementos comunes a las situaciones docentes, las cuales se generalizan a fin de darles aplicabilidad en todas las situaciones de enseñanza; no se recogen problemáticas concretas de la enseñanza de alguna ciencia. Si bien este ejercicio de identificación de los elementos generales constituye un primer paso, debe quedar “fijado” o ser relativizado para pasar a la indagación de los problemas particulares y específicos de la enseñanza de cada una de las disciplinas.

Ciertamente, cuando se estructuró el “Subprograma B” se hizo una delimitación de disciplinas cuyas aportaciones pudieran hacer avanzar la comprensión de la cuestión docente, como la sociología, la psicología y la didáctica. Poco tiempo después ya no se les considera por su posibilidad de dar respuestas específicas a ciertas variables, sino que se les percibe como suficientemente generales para abordar la práctica educativa. Sin embargo, surge una nueva acotación, los participantes en este programa deberán referirse a tres problemáticas: aprendizaje grupal, vínculo docente-alumno y currículum. En otros términos, se puede decir que abordarán estas tres problemáticas de análisis no sólo las tres disciplinas señaladas, sino todas aquellas áreas disciplinarias que concurren al programa de formación.

Se busca que la selección de disciplinas responda a la finalidad de estructurar el programa y darle viabilidad didáctica y operativa. En este nivel se aprecia una variante de los planteamientos interdisciplinarios planteados en las “Notas para un modelo de docencia”. Como se señaló anteriormente, en este documento se convocaba a la participación disciplinaria a dar cuenta de variables y dimensiones intervinientes en la enseñanza; ahora, en el desarrollo del programa, ya no interesa recopilar información sobre los aspectos involucrados en la docencia de las disciplinas, sino recoger opiniones, apoyadas tanto en información teórica como en experiencias individuales, acerca de las tres áreas problemáticas indicadas. La interdisciplinariedad se ubica, consecuentemente, en la interacción del grupo cuyos miembros tienen una formación disciplinaria diversa, manteniendo de esta manera el nivel de generalidad del modelo, en cuanto que las “problemáticas” se convierte en “estructuras generativas” compartidas en la experiencia docente.

La heterogeneidad disciplinaria de los participantes del grupo dificulta la profundización de los problemas de la enseñanza de cada disciplina; dificultad que se pretende enfrentar a través de temas que sirven de medio de comunicación, es decir, se propone el lenguaje de la didáctica para interpretar la relación maestro-alumno. La didáctica cumple así la función de ser “ciencia de enlace” (*linkscience*); esto es, una disciplina que facilita el intercambio entre las ciencias e incrementa los campos de aplicación común, desarrollando la interdisciplinariedad.<sup>10</sup>

Al respecto, conviene recordar que las propuestas de la adopción de un lenguaje compartido por las distintas disciplinas científicas, a fin de facilitar el intercambio y avanzar hacia la “unidad del saber” han pretendido normar, desde una perspectiva formalista, el desarrollo de las ciencias. Los trabajos del “Círculo de Viena” impulsaron el proyecto de traducir los enunciados protocolares al lenguaje de la física y la matemática, a fin de llegar a construir una ciencia unificada. Esto trae como consecuencia dificultades para avanzar en el desarrollo de “cuerpos categoriales” y métodos propios de aprehensión de objetos de estudio, y por ello que se ha calificado como expresión de “imperialismo científico”. Debido a este riesgo, Palmade afirma que “no podemos aceptar sin un examen atento que alguna teoría regule a priori los problemas de la interdisciplinariedad, y menos aún que lo haga de manera oculta”.<sup>11</sup>

Conviene destacar que el establecimiento de áreas problemáticas puede ayudar a la construcción de objetos siempre y cuando no se adelanten o se impongan contenidos específicos que desplacen el ejercicio metodológico de aprehender un nivel de realidad. En el caso que nos ocupa, la estructuración didáctica propone contenidos y, con ello, explicaciones o formas interpretativas, lo cual representa un obstáculo para la problematización y la reconstrucción del hecho docente desde la perspectiva de las especificidades de cada discurso disciplinario.

Desde mi punto de vista, esto dificulta el desarrollo de un pensamiento totalizador y el avance hacia la conceptualización del hecho docente desde la perspectiva de la “totalidad concreta”. Esta categoría abre la posibilidad de articular los distintos niveles de realidad para llegar a la explicación de los hechos, pero sin considerar esos niveles como pertenecientes a los campos disciplinarios formalizados; no constituye un modelo que contenga los elementos más generales, y aplicable a situaciones particulares; tampoco representa acumulación de información existente sobre un objeto, ni presenta contenido específico.

La totalidad concreta no es el todo, es articulación entre aspectos de lo real que expresa articulaciones entre procesos; articulaciones jerarquizadas en donde intervienen las categorías de determinación y pertinencia. La primera hace referencia a que los aspectos de lo real no son igualmente determinantes, y la segunda, a que la explicación no implica la inclusión de todos los aspectos del objeto. La totalidad no es un modelo teórico, sino un conjunto de criterios metodológicos... no es el objeto real, sino un enfoque sobre la realidad.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Véase Alexandre Do Espiritu Santo, “Contemporary Concepts of Interdisciplinary,” en *Semina*, (1) 3, jan-abr. 1979, pp. 41-49.

<sup>11</sup> Gay Palmade, *Interdisciplinariedad e ideología*. Madrid, Antropos, 1979.

<sup>12</sup> Enrique de la Garza T., *El método del concreto-abstracto-concreto*. UAM, (Cuadernos de teoría y realidad), pp. 26-27.

Este enfoque plantea la aprehensión de los hechos en su especificidad o “la construcción de teoría específica del objeto”; es decir, exige captar el hecho en lo que tiene de particular y que lo diferencia de fenómenos similares, pero la diferencia sólo es captada en el proceso de reconstrucción articulada.

Desde esta perspectiva, la formación de un pensamiento articulador tiene que abandonar el respecto a los límites de los campos disciplinarios en sus aspectos teóricos y sus correspondientes referentes empíricos, y más bien problematizar enriqueciendo los contenidos conceptuales propiciando nuevos campos de observación empírica. Las disciplinas se convierten así en niveles de realidad o formas de concreción de la realidad. Esta propuesta se aleja, de esta manera, de los intentos de integración del conocimiento, tanto por la vía de acumulación de datos como por medio del desarrollo de un lenguaje común a todas las disciplinas. Se requiere, a mi juicio, el desarrollo de las capacidades de investigación a través de un constante ejercicio de la construcción de objetos, tendiente a una relativización permanente de los conocimientos y métodos acumulados por las disciplinas, así como de los contenidos y formas de transmisión.

Desde el plano de la enseñanza, de lo anterior se derivaría una actitud del docente frente al conocimiento que contemple, entre otros aspectos, los señalados por M. Panza, y que implica considerar:

- A. a génesis de su producción. Es decir cuáles han sido los procesos de acumulación y de problematización. Lo que sería el caso, por ejemplo, de analizar el desarrollo histórico de una disciplina, así como los problemas más relevantes que ha enfrentado y los que deberá enfrentar.
- B. Su asimilación. Lo que implicaría el análisis (y problematización) de las acciones y relaciones entre contenidos y formas, a través de los cuales el individuo incorpora conocimientos.
- C. Su significación. En lo que respecta a la totalidad y a su historicidad.<sup>13</sup>

Coincidiendo con lo anterior, se podrían contemplar, además, aquellos procesos que llevaron a cada disciplina a “fundar” sus objetos teóricos y sus referentes empíricos; los procesos que llegaron a conformar los contenidos de enseñanza y las formas de difusión de los conocimientos particulares; las relaciones, en cuanto a formas diferenciadas y diferenciadoras, de los otros niveles del conocimiento, y clasificación de las formas de apropiación particulares de la realidad como forma de razonamiento.

Considero que lo anterior podría orientar una forma de trabajo con los docentes que permitiría una apertura hacia campos de observación no contemplados en las áreas problemáticas indicadas en el programa. Además, con respecto al origen disciplinario, se fundamentaría la tendencia a limitar la heterogeneidad con la finalidad de propiciar la aprehensión de las especificidades de cada una de ellas, tanto en los procesos de producción como de transmisión, algunos de cuyos aspectos anotamos anteriormente. Se trataría así de concebir y buscar la “totalidad concreta” desde los propios ámbitos disciplinarios, desde su profundización, considerados como un modo particular de expresión de realidades diferenciadas en esa articulación.

---

<sup>13</sup> M. Panza, A. Rojo., A. Alcántara, V. Cabello y otros, “La importancia de la problematización en la formación docente”, en: *Foro Nacional Sobre Formación de Profesores Universitarios*. México, ANUIES-SEP-UNAM, p. 1121.