

El lenguaje, umbral de integración en la docencia (Ensayo crítico)

Language, the threshold of integration in teaching (Critical essay)

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i14.210>

Oscar Eligio Villanueva Gutiérrez*

Leticia Isabel López López**

Resumen. Este trabajo plantea la conceptualización de un proceso de integración del aprendizaje profesional a la teoría y a la práctica del sujeto en formación para la docencia, así como la propuesta de integración del aprendizaje profesional mediante el lenguaje, a partir de algunos correlatos y transiciones en la continuidad del aprendizaje, contextualizados en el concepto del mundo de la vida de Husserl en tiempos posmodernos. Parte de reconocer la multiplicidad extraordinaria que el lenguaje adquiere en relación con las dimensiones de la formación docente, argumentando que mejorar su proceso de aplicación en el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza mejorará la formación docente, al realizar una conexión transversal entre los procesos de formación docente y la formación continua. Aborda algunas problemáticas como la integración de la conciencia y los procesos reflexivos; la integración de la competencia; la profesión docente, subjetividad e intersubjetividad; los usos del lenguaje y el aprendizaje profesional. **Palabras clave:** integración, lenguaje, conciencia, correlatos, docencia.

Abstract: This paper proposes the conceptualization of a process of integration of professional learning to the theory and practice of the subject in training for teaching, as well as a proposal for the integration of professional learning through language, based on some correlates and transitions in the continuity of learning contextualized in Husserl's concept of the world of life in postmodern times, by recognizing the extraordinary multiplicity that language acquires in relation to the dimensions of teacher education, arguing that improving its application on knowledge, learning and teaching will improve teacher training, making cross-links between teacher training processes and ongoing education. It addresses issues such as the integration of consciousness and reflexive processes, the integration of competition, the teaching profession, subjectivity and inter-subjectivity; the uses of language, and professional learning. **Key words:** integration, language, consciousness, correlates, teaching.

* Filósofo e investigador educativo. Subdirector de Innovación, Investigación y Desarrollo en la Escuela Normal Miguel F. Martínez. Catedrático de Posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19 A, Monterrey, México. Correo electrónico: ovillanuevagutierrez@gmail.com

** Psicopedagoga e investigadora educativa. Supervisora de Educación Secundaria en el estado de Nuevo León. Asesora estatal de Supervisores e inspectores de los Consejos Técnicos Escolares del nivel de secundaria de la Secretaría de Educación en el estado. Monterrey, México. Correo electrónico: lety.isabellopezl@gmail.com

Introducción

El problema

Plantear un problema de modo filosófico implica hacerlo con un sentido de problematicidad que incluya en su génesis la totalidad. Para la formación docente, que comparte los desafíos a la profesión de modo intensificado, los rasgos de problematicidad se encuentran en la cuestión de la integración, que al estar irresueltos se vuelven fenómenos sociales y personales de la cultura docente.

Pensar la integración en la formación docente remite a dos fenómenos actuales, primero, a la vigencia de la cuestión de la integración en las áreas del pensamiento, la ciencia, la realidad, el conocimiento escolar y el currículum, la nación y la sociedad globalizada, una suma y variedad de integraciones que parecen un programa científico, filosófico, cultural e histórico de la sociedad actual. Estos mismos, desde la perspectiva de la sociología del conocimiento de Schutz (2004), constituyen para los actores educativos temáticas que no afectan el transcurrir de la vida cotidiana; sin embargo, en este ámbito, el problema más difundido en la constitución del nuevo conocimiento escolar se expresa en la integración de las ciencias, reconocida en la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y pluridisciplinariedad, expresada en el enfoque por competencias y la pedagogía de la integración.

Un segundo fenómeno de la formación docente refiere a la cuestión empírica de la integración en el aprendizaje profesional de los estudiantes docentes, que se caracteriza por las oposiciones dualistas teoría y práctica, hechos y valores, experiencia y reflexión, tradición e innovación. Aquí, el problema más visible en el aprendizaje profesional está en la cuestión de la integración y la activación de las competencias. Entendemos por integración del aprendizaje profesional al proceso de una toma crítica y trascendental: de lugar, atención, conciencia, decisión y posición, respecto la continuidad de la experiencia.

En el plan de estudios actual (2012) se sugieren los procesos reflexivos a través de las obras de Dewey (2007), Schön (1987) y Smith (1991), asignados en el trayecto de las prácticas profesionales del actual plan y el pasado, sin incorporarlos a un proyecto profesional más amplio.

Para realizar la diversidad de procesos de integración, un estudiante docente es dejado a solas por sus profesores y por las instituciones educativas; como espacio curricular cada asignatura los valora, pero no existe una actividad en sí misma que le valore como sujeto singular en su proyecto y acción de aprendizaje profesional; el estudiante docente existe ligado a la asignatura, ser valorado en su individualidad aún no es un derecho pedagógico reconocido aunque se esparza en el medio cultural docente el llamado a la visión de la autorregulación y la metacognición. La institución normalista conformada y reducida a discursos aún es incapaz de asumir al estudiante docente como un todo singular, de asumir de modo teórico y práctico las

implicaciones del programa reflexivo de Dewey (2007) y Schön (1987), así como de generar un proceso de transversalidad entre la formación docente y el desarrollo profesional.

Esta ausencia de compromiso institucional no impide que cada estudiante posea una unidad de sentido acerca de la docencia, un comienzo pleno y claro en su conexión con la profesión y la actividad docente, que tenga una serie de sobreentendidos acerca de la profesión, un horizonte de significados y referentes acerca de la propia formación docente, como se constata en la agenda de investigación de profesores que se inician en la docencia. En la tradición fenomenológica de Husserl (2008) y Ricoeur (2000) se entiende esta realidad como la posesión de un mundo de vida. En educación, el ambiente cultural acerca de los conocimientos previos tiene relación con este concepto, el mundo de la vida.

Los procesos de integración en el aprendizaje profesional de la docencia son otros desafíos que se prefiguran en la formación docente y aparecen en correlatos dilemáticos, el de afrontar lo externo y mejorar lo interno al mismo tiempo: aspirando a cultivar la visión trascendental de estar a la altura epistémica, ontológica y axiológica de la época posmoderna, continuar con el trabajo empírico de cuidar la tradición de la vida cotidiana, agilizar los procesos administrativos que sostienen la vida diaria y refundar el trabajo de la construcción de identidad profesional en diálogo con el mundo de vida del estudiante docente y rescatando y solucionando los problemas planteados por la época. Ante una pluralidad potencial y real de invitaciones y exigencias a la integración que se fundan en el discurso científico y filosófico, si la acción puede ser fijada como un texto, como dice Ricoeur (2004), para generar la comprensión por vías de la interpretación y la explicación, ¿cuál puede ser el componente que otorgue un poder de integración al aprendizaje de los estudiantes docentes en la pluralidad posmoderna de la razón, los lenguajes, las competencias, las ciencias, los contextos escolares, las asignaturas, las múltiples exigencias sin fin, de las culturas docentes y de los cambios de planes y programas de estudio?

Teodor Adorno, en su libro *La actualidad de la filosofía* (1990), decía que lo finito es para los hombres y lo infinito para Dios. En términos pedagógicos, la analogía es la siguiente: la superación de lo finito está en la integración de la competencia; muchos trayectos sin proyectos de integración son una inducción a la desintegración. El otro motivo de uso de la analogía radica en que la institución de un referente así implica una enorme dificultad en orden a generar la visibilidad comprensiva de la integración de las competencias en una totalidad.

Objetivo general

Una necesidad pedagógica y didáctica guía la elaboración de este trabajo: atisbar y plantear un proceso de integración de aprendizaje profesional para la docencia desde el caso ejemplar de la formación docente.

Referentes teóricos fundamentales

Integración de las ciencias pedagógicas

Educación en tiempos de transición siempre ha sido señalado como un acto complejo. Durkheim (1982) analiza los desafíos y los compromisos de las ciencias de la educación para fortalecer los fundamentos epistémicos pedagógicos en el punto de la validez de los saberes que se usan en la transición entre épocas, y en ello el problema de la validez se vuelve un asunto de legitimidad profesional. Este ensayo se inscribe en el esfuerzo de pensar la integración entre ciencias del lenguaje y ciencias de la educación apoyadas en procesos de constitución del aprendizaje relacionados con la filosofía y tomando de ejemplo el aprendizaje profesional de los estudiantes docentes.

La estructura de problematización de la profesión docente coligada a la posmodernidad atañe a la pérdida de un centro, la eliminación de una presencia, la ausencia de la sustancia, el metarrelato se desvanece y quedan narrativas, relatos; Mélich señala: “En términos pedagógicos diríamos que los seres humanos ya no encuentran reglas de formación en un mundo trascendente. Cada uno debe dotarse de una historia e inventarse su propia existencia. La vida humana se ha quedado sin un rumbo fijo, sin un horizonte que le sirva de punto de referencia” (2008: 35). En la formación docente está la asignatura pendiente de atender, significar y construir la integración del aprendizaje profesional de la docencia. Nuestra idea de la constitución del lenguaje como un flujo de instrumentación en el aprendizaje profesional es subsidiaria de la actividad docente y al mismo tiempo emerge del debate fronterizo entre las ciencias del lenguaje y las ciencias de la educación.

Destacamos la idea general que enuncia el debate perteneciente a la filosofía del lenguaje en la dimensión de la semántica acerca de las conexiones entre pensamiento y realidad (Acero, 2007: 11), que da la pauta a la relación subsidiaria pensamiento y lenguaje, cuestión que asegura que al sujeto le es inminente una interiorización y apropiación de la realidad en su construcción de lenguaje, que conlleva la generación de una actitud hacia la realidad; los opuestos del debate indican la posición chomskiana de la identidad entre pensamiento y lenguaje, y en su opuesto está la idea de Humboldt: el pensamiento depende del lenguaje y éste de una cierta cultura; así, cada perfil o esbozo está en la relatividad respecto a los usos del lenguaje que se realizan en la actividad docente, ésta, en su oficio y trabajo, rebasa cualquier posición específica.

El pensamiento en el lenguaje

Presentamos el esquema de este debate de las correlaciones entre pensamiento, realidad y lenguaje: predominio del pensamiento en el lenguaje –Descartes (1977), Chomsky (1991), Piaget (1984)–; independencia del lenguaje frente al pensamiento, centrado en la acción –Wittgenstein (2003)–, centrado en la cultura –Humboldt, Cassirer (1998)–; interacción e interdependencia entre pensamiento, lenguaje y acción –Vygotski–. La estrategia teórica diseñada está en asumir las

concepciones de Vygotski acerca de la naturaleza del lenguaje, pues permite hacer la apertura amplificativa alcanzando a todos los usos del lenguaje en la actividad docente, pensado como un flujo y red de existencia objetiva y subjetiva.

Con la idea de que el pensamiento domina al lenguaje, el racionalismo lingüístico domina la edad moderna. Los debates básicos apuntan a la prioridad de uno a otro: si el pensamiento moldea al lenguaje o si el lenguaje es un simple medio del pensamiento, o en un grado superior, si el lenguaje moldea al pensamiento y lo transforma, y plantea problemas empíricos en la formación de juicios didácticos y pedagógicos. La importancia de Vygotski para nuestro planteamiento reside en su concepción discontinua que permite generar diferentes conexiones entre los ámbitos que este autor plantea en interdependencia con el pensamiento, la realidad, el lenguaje, la imagen, la palabra hablada, la escrita, la construcción de módulos cognitivos y la construcción de mundos simbólicos docentes; así, plantea una interdependencia, el lenguaje sólo existe por el pensamiento, pero, si aquél existe, tiene una denotación histórica; aunque su realización sea por vía del pensamiento, el lenguaje oral no es el único enlace entre pensamiento y lenguaje, y la escritura es una conexión distinta de modularidad cognitiva.

Si se piensa en el estudiante normalista, llamado así en México al estudiante docente, el debate anterior tiene su vigencia esencial en la construcción del aprendizaje profesional desde los procesos de significación en la construcción del mundo de la docencia, de los procesos conceptuales en la intertextualidad y cognitivos de las ciencias y de la práctica asentada en la intersubjetividad, en la interacción intercultural entre mundos de vida y mundos simbólicos institucionales de escuelas normales.

Entre las ideas del proceso de significación, Vygotski considera que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan en una interrelación dialéctica, aunque considera que las estructuras del habla se convierten en estructuras básicas del pensamiento, así como la conciencia es primordialmente lingüística, porque el valor del significado en la actividad lingüística está en la realización de las funciones psíquicas superiores humanas. La significación es el proceso de formación de sentido en el doble aspecto de la comprensión y la producción. La significación puede ser entendida como la misma descripción asignada a la enunciación, proceso de constitución de un enunciado con un sentido (Vygotski, 1995: 121). En esa significación o proceso de contextualización comunicativa destaca el proceso de modalización, mediante el cual el enunciador presenta diversas relaciones entre el discurso y el mundo: la relación alética (como si se estuviera presentando el mundo objetivo), la relación epistémica (como si el enunciado fuera producto del conocimiento o de la creencia) y la relación deóntica (presentada como el mundo del deber ser, en normas u obligaciones y prohibiciones).

La teoría de la significación propuesta por Husserl (López, 2012: 161) en las investigaciones lógicas manifiesta que la conciencia establece una intención significativa que apunta hacia un objeto extremo. Ese apuntamiento sólo puede ser complicado en la intuición, de modo que,

acorde a Husserl, la verdad consiste en la intencionalidad cumplida en intuición; el modelo de este concepto de verdad es la percepción sensible. El problema consiste en aclarar la relación que se da entre los actos de la conciencia y sus contenidos de pensamiento. O dicho de otro modo, cómo se establece la relación entre las expresiones lingüísticas y su contenido sistemático. Conocer esto es posible desde la pluralidad de los usos del lenguaje.

Idea del lenguaje como flujo de instrumentación

La plasticidad y flexibilidad del lenguaje permite que lo consideremos en la docencia como una materia prima del trabajo con la materialización en la voz, un objeto de estudio, el medio transmisor, la forma material y simbólica de la cultura, un medio de investigación, un código de disciplinas científicas y un mecanismo que realiza un flujo entre textos, intersubjetividad y sujetos.

Aportes de Dewey

La aproximación filosófica a la pedagogía en tanto referencia teórica se encuentra en la perspectiva de Dewey (Villanueva, 2010) en su teoría epistemológica de la continuidad. En el aprendizaje no hay espectadores, sino la creación de nuevas direcciones para que sea educativo, esto es, en el aprendizaje hay experiencias y situaciones específicas, diferentes a las afrontadas en el pasado.

La idea es crear continuidad de la experiencia, como un proceso de reconstitución de un sujeto para incorporar en su subjetividad y para reconocer sus acciones: que vive en un mundo pluralista, contingente e inacabado. La importancia filosófica de este planteamiento pedagógico intenta impedir el encierro del sujeto en sí mismo, romper las divisiones producidas por experiencias históricas anti-educativas, así como las pedagógicas de la división sujeto y objeto, o las de individuo y sociedad. El objetivo educativo está en lograr un nuevo estado de integración del sujeto. Para Sáenz esto reposa en que se unificarían las diversas dimensiones del sujeto con su movimiento vital: “el cuerpo y la mente, el pensamiento y las emociones, la sensación y la imaginación, el interés y la voluntad, el instinto y el hábito” (Sáenz, 2008: 169).

Dewey plantea en diversos argumentos la interacción como una idea específica, pedagógica y didáctica de la continuidad de la experiencia y su proyecto de superación de los dualismos, la interacción del alumno con el programa para reconocer el poder educador de ambos (el niño y el programa escolar); asimismo, la interacción de la experiencia con su pasado y presente en el eje de la temporalidad es una condición de la ampliación del aprendizaje (Sáenz, 2008: 168); atribuye a las tradiciones pedagógicas una carga de ausencias significativas en crear las interacciones entre las fases y componentes del proceso formativo.

Así, descubrir vínculos y complementaciones para mantener la continuidad de la experiencia como sinónimo de aprendizaje resulta más inteligente y cognitivo que sedimentar las oposiciones. Planteamos, entonces, que el pensamiento, el lenguaje y la acción adquieren un papel

constructivo, cognitivo, estético. En palabras de Sáenz: “un reencantamiento de las acciones ordinarias del sujeto...”, que puede lograr la integración del aprendizaje (Sáenz, 2008: 163-169).

Conceptos de Ricoeur

La teoría fenomenológica acerca de la vivencia de lo más reciente (Ricoeur, 2004) alude a que ésta es un punto de partida para coligar y realizar la existencia en tres presentes: el presente intencionado con el pasado donde predominan recuerdos, memoraciones, reminiscencias; un presente intencionado como presente pleno con la atención y el cuidado, y un presente vislumbrando al futuro, en el que prava la espera, la expectativa, la esperanza. La vivencia en esta teoría está sostenida en la atención pues Ricoeur señala que la atención acompaña los caminos de la intencionalidad (2013). La situación de descubrimiento y construcción de aprendizajes en este punto axial de la vivencia sólo puede ser rescatada desde espacios de visibilidad dados por la atención. Los siguientes conceptos se asocian con el entorno del problema de esta investigación.

El concepto de mundo de vida se incluye para evidenciar un fenómeno de mutación simbólica que cruza el aprendizaje profesional de la docencia e intensificar la experiencia de desplazamiento e inestabilidad a la que está sujeta la vida del estudiante docente. Con su mundo de vida, transita en una vida diaria, cotidiana, con los eventos que la distinguen, las costumbres, las intenciones, disposiciones habituales y los hábitos, y una vida escolar y académica que forma parte de una vida y un mundo institucional. Predomina en su formación la intensidad de la vivencia y la experiencia de aprendizaje promovida por las disposiciones institucionales, a su vez en estado de encuentro y desencuentro con el proceso de la reforma educativa en las escuelas normales mexicanas. Con la perspectiva filosófica de Blumenberg (2013: 18-25), describiremos el concepto desde la tendencia esencial de la formación del sujeto: el mundo de vida es la suma de los logros de estabilización, el estado natural de la autoestabilización, y una autoconservación que queda obsoleta, rígida, anacrónica, en esa condición; en la medida que se consolida aumenta el riesgo de ser refutada; la invitación a ejercer modificaciones aparece desde los horizontes nuevos de sentido. La vida contiene un movimiento absoluto que aspira a superar la forma y abraja una tendencia por la forma en la promoción de un orden superior. Este movimiento en el estudiante normalista requiere de una toma de posición.

El concepto de toma de posición en los estudios educativos ha sido utilizado por investigadores en el marco de la profesionalización de los docentes. Se elabora en el interior de una configuración, se destacan las acciones discursivas, se incluye un componente axiológico y moral, se procura que el conocimiento sea válido o con alguna conexión con la realidad. Cochran-Smith y Lytle utilizan el concepto de “indagación como posición” para describir las posturas que adoptan los profesores, y otras posturas que trabajan conjuntamente en comunidades de indagación, frente al conocimiento, la relación de éste con la práctica y los objetivos de la escolarización (Cochran-Smith y Lytle, 2003: 70).

El concepto de Cochran y Lytle destaca la relevancia de “nuestra manera de situarnos y de mirar y los lentes a través de los cuales vemos como educadores, la enseñanza como actividad compleja que tiene lugar dentro de redes de significados social, histórico, cultural y políticos” (Cochran-Smith y Lytle, 2003: 70). En el trabajo de Carr (1989), la idea de posición se entiende como un posicionamiento; como tal, le subyace una configuración de valores profesionales, una conexión con el conocimiento y con la práctica, enlazados en modo inextricable. El posicionamiento se refiere también a la construcción de una profesionalidad reflexiva, que se distingue por la generación de un lenguaje para definir desde la práctica las dimensiones curriculares que no han sido nombradas, y esto solo ocurre desde los valores internos a los procesos educativos (Carr, 1989: 20-23). En Schön, la idea de posición tiene de referencia la participación de los profesores en los procesos de profesionalización en la reforma, desde la noción de competencia y el tipo de formación que recibe. El posicionamiento reside en estar en posesión de conocimientos, respuestas adecuadas en situaciones sociales nuevas, complejas, singulares e impredecibles (Schön, 1987). En Pozo, la configuración que subyace en la noción de posicionamiento contiene la experiencia, la actividad, el aprendizaje, la enseñanza y las concepciones (Pozo, 2006b: 33-34).

Consideramos que la toma de posición es una cuestión que emerge desde el sujeto, la persona, y hace la imbricación con el profesional. Que este movimiento está sostenido por la voluntad en un correlato de posición, imposición y contraposición, que revela en el estudiante docente un problema de constitución de la libertad. Desde una perspectiva fenomenológica y de acuerdo con Ruiz (2008), lo situamos así: el correlato de la toma de posición voluntaria está en la afección, “podemos pensar la afección como una condición correlativa que se realiza, no como posición voluntaria, sino como im-posición o contra-posición, que impide o constriñe nuestra voluntad” (Ruiz, 2008: 16). La afección está en la im-posición misma, supone una imbricación con la posicionalidad, representa una situación indisoluble. Esta situación de tensión concreta entre posición y afección es considerada como una disposición (Ruiz, 2008: 18), que se valora como una “concreta tensión de la libertad”.

Los límites al presente trabajo están en las condiciones empíricas de adquisición de competencias, centrados en una conexión entre problemáticas transicionales y su inclusión en correlatos, cuya interacción se logra por un flujo de instrumentación representado por el lenguaje.

Desarrollo, argumentación y discusión

Problemática de integración de los procesos educativos

La excelsitud en los procesos relacionados con la educación, sea por las instituciones, los conocimientos disciplinarios, las perspectivas teóricas, los procesos educativos e históricos, se reconoce con un signo histórico: la integración, palabra suficiente para indicar la tarea inconmensurable que tiene la educación el día de hoy.

El problema de la integración de la conciencia

Creemos que el debate respecto la formación de la conciencia es una deuda histórica de la formación docente y una actual asignatura pendiente. Su pertinencia radica en cuanto se solicita la intervención de la reflexión como parte del proceso de profesionalización del profesor. En esta condición es importante proponer una meditación acerca de que a la noción de conciencia le subyacen las conexiones con los saberes, las acciones, las modalidades epistémicas, la noción de argumentación y juicio, la emotividad, situados en el marco de las cualidades de los saberes, la identificación de la condición de la verdad y la racionalidad en la docencia.

El debate en este ámbito adquiere una vertiente instaurada en la perspectiva hermenéutica, que reposa en la potencia analítica del ciclo de comprensión, interpretación y aplicación de Gadamer (1991). Pareciera ésta la perspectiva con la que concuerdan Perrenoud (2011), Schön (1987), Tardif (2007), Eisner (1998) y Van Manem (1998); existe otra vertiente en la que el debate se vuelve interdisciplinario, con la participación de la biología –el cuerpo–, la psicología, –la mente–, la sociología –la sociedad– y la antropología –la cultura–; y una tercera condición, que estriba en afrontar los problemas de definición que el posmodernismo ha instaurado a la conexión ciencia y lenguaje, a través del giro lingüístico. Hemos optado por esta última opción para hacer la reflexión acerca de la conexión entre formación docente, conciencia y lenguaje.

La noción de conciencia en la formación docente, aunque ausente como tal, es rescatada en el discurso de la reflexión. Se le asigna un lugar privilegiado para crear una identidad profesional; creemos que la carencia de una conexión explícita entre ellas sugiere la necesidad de señalar un conjunto apriorístico de saberes que definan la profesión. Tardif propone al profesor como un sujeto argumentativo; Perrenoud, como un sujeto cognitivo, pervive el dualismo.

De este modo, retomando el sentido de la reflexión, nos preguntamos: ¿cuál puede ser una manera de distinguir la conciencia de los actores educativos en conexión con la historia actual de la profesión docente en términos de integración? Si la conciencia representa una problematización en su integración, la noción de reflexión docente entra en un proceso de ambigüedad en su comprensión. ¿Cómo entender la posibilidad comprensiva de la reflexión sin poseer los conceptos ordenadores de esta experiencia? ¿Cuál tipo de reflexión puede ser alguna que carezca de conceptos ordenadores?

La comprensión docente, en tanto está enhebrada a un conjunto de ejes constitutivos de valores epistémicos y ontológicos de la profesión docente, como son la certidumbre y la incertidumbre, la verdad y la falsedad en el ámbito trascendental, y en los aires de los nuevos tiempos, está asociada al debate con el eje sentido y sinsentido de las actividades didácticas en la condición de encontrar y crear la pertinencia de efectividad para alcanzar los aprendizajes esperados. En el ámbito pragmático, ¿quién nos dice qué hacer? ¿Quién dice si esto está bien o mal?; son las voces, a modo de índices semióticos, las que ofrecen un fenómeno, la ausencia de una verdad socialmente aceptada en cuestiones pedagógicas y didácticas. Creemos que la

noción de conciencia puede ser pensada desde la problematicidad creativa del lenguaje, y en ese sentido diseñamos el argumento.

Ong (1980), historiador de los procesos de conformación de la cultura, en la Grecia clásica antigua, postula que el origen de la escritura reveló a la conciencia humana como un problema de construcción, porque ésta se formó naturalmente desde la oralidad y con la intervención de la escritura se generó el problema epistémico de reunificación de los sentidos. Se trata de la idea en la que el sujeto participa de una identidad humana y que es capaz de integrar los datos de sus sentidos en un espacio llamado la conciencia, capaz de articular lo oral y lo escrito, privilegiando algún sentido en alguna actividad. Significa la vigencia de una opción sintética, que otorga validez a las perspectivas constructivista y fenomenológica como una condición de la capacidad sintética de lo empírico y lo racional, que se expresa en la figura pedagógica de la continuidad de la experiencia, como categoría de la unidad de la conciencia, basados en Dewey.

Un segundo momento histórico, cuando la dimensión de la escritura creó tipificación en la idea de la construcción de conciencia, reside en la tesis del planteo (Olson, 1997: 21), que supone a la ciencia del siglo XX deudora del proceso histórico de consagración de la escritura. En la teoría cognitiva evolutiva, Pozo (2006a) atribuye a la escritura el poder de construcción del saber mediante la duplicación de la representación al infinito, la representación de la representación de construir mundos de saber.

Siendo la oralidad y la escritura dos verdades por consenso en la formación docente, éstas, apunta Blanche Benveniste (1998), poseen desplazamientos, contradicciones y estabilizaciones de complementación, cuyas realizaciones contribuyen a producir procesos reflexivos que denotan algún rango o espectro o tendencia de figuración de integración de conciencia. Consideramos que los procesos reflexivos de interacción entre oralidad y escritura, en orden a la integración de la conciencia, constituyen estructuras pragmáticas y fenomenológicas a partir de las que se realiza en acto.

La remisión al problema epistémico de la integración de la conciencia se da en la actualidad con la difusión de la dimensión visual. La inserción de este debate impulsa la idea de la imagen como constitutiva de la conciencia y empotrada en la tecnología se hace un medio de transformación de la identidad humana. Sartori la entiende como “episteme incómoda”, un tiempo de producción de metamorfosis que revierte la naturaleza misma del *homo sapiens*, sobre todo por la televisión: “La televisión no es sólo instrumento de comunicación; es también, a la vez, *paideía*, un instrumento «antropogenético», un mediador que genera un nuevo *ánthropos*, un nuevo tipo de ser humano” (Sartori, 1998: 9). En esta vertiente, la llegada del internet fortalece esta visión de metamorfosis.

Así, la idea de conciencia viene a significar una capacidad biológica de incluir en su formación a todos los elementos culturales, sin mantenerse en una delimitación estricta de la noción de identidad humana. Con esta acepción también incluimos la definición de prelingüística

de Merleau-Ponty (1991), como aquel tiempo de formación de significados en la vida humana, sin la presencia del lenguaje, lo cual hace recordar el elemento del silencio como parte de la reflexión y la conciencia.

La escritura es el icono de la modernidad y la imagen del icono de la posmodernidad. La plenitud en el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación injerta una amalgama de posibilidades en el desarrollo de las habilidades comunicativas al establecer las condiciones de nuevas extensiones para la lectura, la oralidad, la escucha, la escritura; una realidad virtual, una duplicación total de lo real que agudiza y profundiza el debate de la integración epistémica, pues los flujos implicados de la subjetividad incluyen la mutación de los órdenes de lo simbólico y lo real, lo real y lo imaginario en el marco de lo global y lo local. Si un alumno escribe y habla, lee y escucha en este contexto histórico del debate de la integración de la conciencia, ¿cuál tipo de profesor están formando las instituciones normalistas mexicanas? Estamos ante la carencia de un proyecto de integración epistémico de la conciencia en el aprendizaje profesional, condición que ha sostenido a la historia de la educación empírica en el país, y ya tenemos los obstáculos epistémicos para la integración del aprendizaje en condiciones de competencias pedagógicas.

La integración de las competencias

La claridad y distinción acerca de la integración de las competencias es un problema general que atañe a todos los países que adoptan el modelo por competencias, y pone desafíos a los procesos de significación que sostienen a la enseñanza y al aprendizaje, la evaluación y la planeación. La importancia del proceso de significación estriba en la ausencia de claridad respecto de un conjunto de determinaciones antropológicas, curriculares y filosóficas que le atañen, entre las más decisivas, las siguientes vertientes. Una, se centra en la conexión de las competencias generales y específicas con los conceptos de habilidades y destrezas, microhabilidades y también capacidades. Otra vertiente se concentra en la conexión con las asignaturas, dicho así: ¿cuál es la conexión de las competencias genéricas y específicas con las asignaturas específicas de la educación primaria?, y ¿cuál es la dosificación válida para cada ciclo y grado alternando con el uso de la transversalidad?

En una tercera vertiente se halla la cuestión de los niveles de integración de cada competencia específica con respecto a cada disciplina, la aplicación de proyectos didácticos basados en la noción de transversalidad y su concomitante proceso de evaluación. Evaluar, entre otros aspectos, implica poseer una noción implícita de la integración entre competencias, y evaluar la transversalidad requiere la claridad de los componentes de las competencias, para hacer el salto traductivo de lo cualitativo a lo cuantitativo. Estas tres vertientes representan verdaderos obstáculos epistémicos y retos a la creatividad en los procesos de profesionalización de la docencia, de la que participan y participarán los estudiantes normalistas como prerrequisito del proceso de integración.

A través de la pragmática, la semántica, las etnografías de la comunicación, la teoría de la enunciación enmarcada por el estructuralismo y la filosofía del lenguaje desde la escuela francesa, es posible establecer correspondencias para conocer los procesos de integración en los tres niveles, en el proyecto de crear procesos de significación. Podría pensarse este horizonte de sentido en términos de la construcción objetiva de los procesos de significación pedagógica, semántica y pragmática, lo que concierne de una manera más adecuada al ámbito de la formación continua.

El debate entre lenguaje y competencias estriba en que las competencias, desde las perspectivas teóricas, son susceptibles de integración, y la condición pedagógica establece la inmersión en la experiencia (SEP, 2016). La política educativa de los países que aspiran a la formación por competencias está basada en la integración de éstas y aparece como un concepto descriptivo y deseable. El aporte del lenguaje a las competencias ocurre como un punto de mediación en el rango conciencia-lenguaje-competencia a partir de la noción de representación, para lograr su sedimentación se requiere que la producción de competencias alcance esta sedimentación. Movilizar competencias y a la vez percibir su sedimentación resultan dos objetivos desiguales en el tiempo, el acto de percibir su integración además requiere una perspectiva analítica orientada en la caracterización de los conocimientos de la docencia en su dialéctica entre aquellos en los que prevalece la experiencia (las tesis del conocimiento práctico) y en las que predomina la teoría, reunidas en la creación de un lenguaje conforme al segundo Wittgenstein (2003), juegos de lenguaje de integración de experiencia y conceptos.

En el discurso educativo institucional se ha señalado la necesidad de que la educación superior logre integrar sus procesos de investigación y difusión a las necesidades de la educación básica, aparece en la “Declaración de los Derechos de la Educación para Todos” promovida por la UNESCO en 1990, con el compromiso de dar educación de calidad a niños, jóvenes y adultos. El espacio adecuado para ejercer esta integración está en el debate de las competencias.

El problema de la integración de la profesión docente

El mundo de la vida está siendo incluido en los planes educativos pues los fenómenos de aprendizaje ahora se perfilan para impactar los ámbitos sociales, y esto se asigna ahora como una de las nuevas responsabilidades del profesor; el profesor debe hacer transparentes a los padres los procesos de evaluación y debe incluir actividades didácticas que circulen en ámbitos sociales, familiares y de la comunidad.

Por otra parte, el mundo se ha revelado con una capacidad inusitada de alterar las concepciones que la cultura docente tiene sobre la cultura en general. Estar arraigados en un mundo de vida, con su vida cotidiana y su sentido común, parece insuficiente para educar; un ejemplo de esta mutación cultural está en la idea de las revoluciones que, según Torres, fortalece la capacidad de producción de vida subjetiva, simbólica, imaginaria en el mundo de la vida

(Torres, 2012). Sin embargo, en otro sentido, no existen aún los conocimientos necesarios para solucionar o enfrentar estas nuevas limitaciones, como el mismo Jurjo Torres lo señala: las revoluciones de la vida cotidiana ponen dificultades no vividas y no pensadas por los profesores. Si Kuhn (1962) señala que las revoluciones científicas provienen de una anomalía, la constante en esta nueva cultura es la anomalía. En el ámbito de los saberes se encuentra la importancia de la validez de los saberes pedagógicos, en una época de nuevas vicisitudes e incertidumbres para asumir criterios de rigurosidad y sistematicidad en las prácticas educativas. Tanto en la cultura como en el saber pedagógico, la profesión docente está en el umbral de su rebasamiento.

La profesión docente debe estar en la continuidad de la enseñanza y el profesor, como el actor que hace equilibrios, en su interacción en esta totalidad anómala. ¿Cómo crear cursos de acción didácticos tomando en cuenta los debates de la integración entre culturas, saberes y necesidades locales?

Propuesta de integración. El relato de la integración del aprendizaje profesional de la docencia desde el lenguaje

El planteamiento de este apartado asume la idea de la posmodernidad acerca de la preeminencia del relato como una figura relativista de la verdad. Cada estudiante docente tiene una vertiente en la elaboración de la verdad sobre los procesos de la formación docente que está hecha de razones, modelos, una pluralidad de creencias, ciertas representaciones, concepciones, entretejidos en sus intuiciones, vivencias, experiencias, intenciones y motivaciones.

Si el mundo de vida siendo insustituible tiende a compartir otros mundos simbólicos a partir de los horizontes lejanos, la apelación a la verdad constituye un valor de los estudiantes docentes, que está sujeta a las transformaciones de su devenir como profesor. El recurso de la historicidad como modalidad de apelar a la conformación de alguna verdad tiene como referente el período de estudiante docente y el de profesor principiante; ambos representan un rango de 7 a 9 años, lo que posibilita el acceso a una cierta comprensión de los fenómenos que estructuran el aprendizaje profesional.

Existe una transición ontológica, existencial, sociocultural, institucional y psíquica, un estar ahí y aquí como estudiante docente que pasa a profesor frente a grupo y se inscribe en la experiencia de la continuidad del aprendizaje y la enseñanza. Si de estudiante predomina la experiencia imaginaria que justifica sus símbolos sobre lo real, en el momento posterior, la incorporación profesional tiende a privar la reestructuración de lo simbólico orientado desde lo real sobre lo imaginario.

Nosotros proponemos que el único proceso, medio, herramienta, objeto, condición y mecanismo para convertirse en un referente transicional de la inexperiencia a la experiencia profesional, de la desintegración a la integración, está en el fenómeno del lenguaje; a la relatividad de contingencias es posible brindarle un referente de convergencia y continuidad, esta confianza

en el lenguaje Vattimo también la posee: “la fuente de las pocas reglas que nos pueden ayudar a movernos de modo no caótico... Las experiencias nuevas que hacemos tienen sentido sólo en cuanto prosiguen el diálogo, que la historia, el lenguaje, nos han transmitido” (Villalibre, 2008: 104).

Se considera que para profundizar la definición de la integración del aprendizaje profesional hay que partir de la construcción de los correlatos estratégicos que moldean la estructuración de la experiencia en ambos períodos, el estudiante docente y el profesor principiante. La noción de correlato, usada en la fenomenología, apunta a la agrupación de fenómenos reales; una correlación, sugiere Ruiz, indica “el lugar en el que originariamente se da algo así en situación” (Ruiz, 2008: 58). Los correlatos inciden en niveles de realidad, para esto, de acuerdo con Villanueva (2010) en su investigación sobre profesores que inician en la docencia, los fenómenos de la actividad docente, que aparecen como una de las primeras realidades constitutivas de la estructuración de la experiencia y su orientación hacia la identidad profesional, están en la conexión dilemática entre custodiar el orden social del grupo y el orden del aprendizaje. Vinculado a este proceso identitario, el reconocimiento de la integración del aprendizaje profesional de la docencia puede distinguirse desde tres correlatos, el correlato de la formación científica, el correlato de la intersubjetividad, y el correlato del sujeto personal y profesional en el tiempo.

La integración como coexistencia y superación de la transición

Consideramos la idea de una dialéctica de deconstrucción, no hegeliana. En la perspectiva de Taylor (2010), la dialéctica hegeliana habla de una superación del opuesto; la dialéctica de la deconstrucción atribuye una coexistencia de contrarios, y una solución global que implica un cambio gestáltico.

Las transiciones en la continuidad del aprendizaje profesional

Entendemos la formación docente como un marco institucional compuesto por fenómenos empíricos de aprendizaje que tiene por objeto una pluralidad de transiciones que atraviesa el estudiante docente para alcanzar condiciones de integración del mismo, de modo especial la teoría y las prácticas de las competencias, en ellas está a prueba en las diversas dimensiones de su formación.

Propuesta de integración. Correlatos y transiciones en la continuidad del aprendizaje profesional

Discusión y argumentación

Entendemos la formación docente como un marco institucional compuesto por fenómenos empíricos de aprendizaje que tienen por objeto una pluralidad de transiciones que atraviesa el estudiante para profesor para alcanzar condiciones de integración del mismo, de modo espe-

cial de la teoría y prácticas de las competencias. La continuidad del aprendizaje profesional está a prueba en la serie de transiciones que atañen a la constitución del profesor en su identidad, que el estudiante ha de realizar en las diversas dimensiones de su formación y que pueden ser reconocidas desde el lenguaje.

La realidad más elemental de un estudiante docente reside en habitar un currículum en acción implementado por alguna autoridad institucional. Partimos de considerar a la formación como un acontecimiento, dándose en una serie de trayectos formativos, regulados por programas y planes de estudio que configuran un proyecto y carrera de vida (Bolívar, 2008: 232). Bolívar introduce la idea de integración en el siguiente argumento: “la idea de la formación de toda la carrera docente exige un esfuerzo decidido por dotarse de una perspectiva para el desarrollo profesional, que integre de forma más satisfactoria sus distintos elementos, incluidos los tiempos y los espacios de la misma” (Bolívar, 2008: 226). La cuestión que subyace en el argumento de este autor es la perspectiva para llevar a cabo la integración de la formación docente y el desarrollo profesional.

¿Cómo hacer la integración rodeado de discontinuidades y transiciones, fragmentos y contextos, dualismos y dicotomías? La idea de transición es propia de los proyectos y su realización. Ser estudiante es el proyecto para ser profesor. La forma curricular de superar el aprendizaje fragmentario que priva en la institución normalista está en la familia semántica que nombra agrupaciones formativas como conjuntos, secuencias, proyectos, cursos, programas, actividades articuladas y sistemáticas; para el nivel de realidad referido a la duración de la construcción de la continuidad de la experiencia como una modalidad de la integración del aprendizaje profesional. ¿Cuál puede ser el canon y cuál el órgano de esta integración?

Argumentamos que el proceso de integración estructurado por la apropiación del estudiante docente surge unido a su intencionalidad, percepción, atención, en su curso fusiona un correlato de subjetividad y de realidad en los que intervienen los procesos de referencia, significación, explicación e interpretación; nos referimos a estructuras fenomenológicas, cognitivas y prácticas de estrategias de apropiación en la modalidad de: toma de lugar, toma de atención, toma de decisión y toma de posición. Todo aprendizaje se vuelve un tipo específico de conocimiento, saber y valor a través de una toma de posición. Estos correlatos están atravesados y comunicados por un flujo de intervención del lenguaje, un mecanismo instrumental que posee contenidos, ofrece perspectivas, aporta horizontes de constitución para el sujeto que, al ser aceptados, crean acontecimientos de apropiación, lo que hace a la vivencia transformarse en experiencia por la intervención de una cultura.

El correlato subjetividad-realidad o conciencia-mundo predefine los correlatos subsiguientes del proceso de apropiación en el aprendizaje de la docencia. Los correlatos se refieren a las realidades que concentran más carga ontológica en la dirección de la intencionalidad docente y que por ello son referentes de construcción, constitución y apropiación.

Hemos definido tres correlatos, uno formativo científico, humanístico y social de los saberes que fundamentan la actividad docente, entendiendo por ello un segmento impersonal y a la vez interdisciplinario, que se expresa en un contexto de intertextualidad, con una intervención irreductible del poder representacional del pensamiento y el lenguaje, que se inscribe en el debate de los enigmas de la representación (Llano, 2010) y la certidumbre desde la perspectiva evolutiva de la representación (Pozo, 2006a); un correlato intersubjetivo y social, un perfil de interpersonalidad, en estructuras de intersubjetividad y distribuido en procesos de interculturalidad, que oscila entre la semántica y la pragmática, la autonomía y la heteronomía, el reconocimiento y el escepticismo; y un correlato de la conexión personal y profesional asentado en la temporalidad, que pone a los sujetos ante los horizontes, los textos y los discursos de los saberes, los lugares y los no lugares, los antecesores y los contemporáneos, originando debates en los procesos de significación de la vida docente y construyendo identidad desde la narrativa de esta vida.

En términos de asimilación y recepción, la interdisciplinariedad en el campo educativo está puesta en la estructura ampliada de la escritura como lo es la intertextualidad; diversos textos científicos aseguran un proceso de interdisciplinariedad, en su inmersión aparece la problematización de la totalidad del saber. El ámbito de la reflexión del saber desde la filosofía de la ciencia es un segmento autonegado en la formación docente. La mutación de los saberes escolares demanda la opción de instituir tanto el saber disciplinar como el hermenéutico. El plan de estudios del área de ciencias en la educación secundaria declara a la comprensión como la competencia más abstracta a alcanzar por el aprendizaje, complementada por la explicación. Más, no hay nada.

En términos de producción, la acción de construir un texto, oral o escrito, remite a la construcción de la explicación y la interpretación como los recursos de la comprensión. La vertiente de realización de este correlato se instaura desde las siguientes etapas transicionales, con sus obstáculos epistemológicos propios definidos como objetos de aplicación.

Dimensión transicional de la didáctica a la pedagogía, objetos de aplicación

Una posición se centra en las prescripciones de la enseñanza en la adquisición del código escrito, entrando en esta focalización la enseñanza de la ortografía, la sintaxis, la semántica, y con un lugar privilegiado, la comprensión lectora. Se reconoce el trabajo de Margarita Gómez Palacio (1982).

El tránsito inherente al enfoque por competencias reside en que las prescripciones a la enseñanza tienen un marco pedagógico de sustento, una diversidad de usos del lenguaje que intersectan lo social, lo epistémico, lo interpretativo, la oportunidad ontológica de la aplicación didáctica; de una mera didáctica de aplicación, a una didáctica de mayor inclusión de componentes ocurre el tránsito a un pensamiento pedagógico necesario y emergente, una concepción más compleja.

Un segundo objeto de aplicación es el plan de estudios. El tipo de conexión que el estudiante docente ostenta con el plan de estudios de educación normal y de educación primaria se entiende más como un objeto cultural y de consumo que como un objeto de atención, apropiación y producción. La educación normal excluye al currículum como objeto de saber. El estudiante docente realiza la transición desde la intención de la experiencia de enseñar, con sus tres referentes, la importancia de la clase, la secuencia didáctica y el proyecto, sin pasar a poner su atención en la continuidad. La idea de integración aún no se fusiona al currículum prescrito.

La evaluación es un tercer objeto de aplicación en un marco de discontinuidad. Los estudiantes docentes carecen de la continuidad temporal como un referente en la comprensión de la evaluación. El currículum aparece en la vida cotidiana como un listado de asignaturas aisladas y sin continuidad, algunas son consideradas más importantes que otras, con franca desconexión entre semestres, en la ausencia de una representación de continuidad, expuesto al predominio de la planeación sin el seguimiento de la evaluación, y la realización de la evaluación como parte de un formato de planeación sin rozar la vida del aprendizaje. Aplicada así la evaluación adquiere un comienzo absoluto permanente.

Cuarto objeto de aplicación, leer. La interdisciplinariedad en el campo educativo está puesta en la intertextualidad. La conexión y la distribución de los discursos teje la intertextualidad. La acción de construir un texto, oral o escrito, remite a la construcción de la explicación y la interpretación como los recursos de la comprensión; sin embargo, la acción de lectura remite a merodear en diferentes tipos de textos de las ciencias de la educación, la pedagogía y la didáctica.

Quinto objeto de aplicación, la argumentación. Los recursos cognitivos, expresivos y comunicativos del lenguaje están integrados a estos paradigmas en el marco de la intertextualidad educativa actual. La problemática transicional se refiere al aprendizaje en la identificación del sentido de ciencia, como es la ciencia humana, la ciencia social o la ciencia biológica, y su conexión con el campo educativo, expuesta a sus historias, variaciones, anomalías, derivadas de la posmodernidad.

La inducción a superar la transición como inducción a la desestructuración

La problemática transicional se refiere al aprendizaje en la identificación del significado y el sentido de ciencia, la ciencia humana, la ciencia social, la ciencia biológica, física, química, y su conexión con el campo educativo; establecer dinámicas de diferenciación y contrastación al interior de cada ámbito; por ejemplo, en las ciencias sociales, las diferencias entre la historia, la sociología, la antropología, la demografía, la geografía, pueden favorecer la comprensión de paradigmas en cada una, sin ello el estudiante vive problemáticas conceptuales, didácticas, investigativas y evaluativas. El uso en el lenguaje de los recursos cognitivos, interpretativos, explicativos y argumentativos de las ciencias naturales y las ciencias humanas y sociales son el sustento de la investigación educativa.

Una propuesta de identidad científica para las ciencias naturales en conexión con las ciencias del espíritu en la formación docente brilla por su ausencia. El análisis de la conexión entre la explicación y la interpretación apenas si se esboza, como la competencia fundamental en las asignaturas científicas en educación secundaria, pero en educación básica y normal es inexistente. Esta integración en el plan de estudios de educación normal es invisible.

La observación desde los saberes académicos de las escuelas normales

El abordaje de la lectura y el de la escritura para convertirse en un experto y un profesor profesional requiere de un andamiaje que se refiera a cómo usar un lenguaje en ciencias naturales que esté orientado a la observación por las categorías científicas y cómo usarlo en las ciencias humanas para que se encuentre orientado por la observación, la argumentación y la interpretación, representadas por la epistemología y la hermenéutica en las ciencias sociales y humanas.

Sin embargo, de los textos producidos en la educación superior, la mayoría deriva de investigadores universitarios, los profesores normalistas están colonizados por éstos; así, de acuerdo con Tardif (2007), puede designarse a estos textos como los depositarios del saber formal, oficial, académico, de las ciencias de la educación desde la perspectiva de instituciones universitarias. Las diferencias entre ellos se encuentran en los textos de investigación educativa, en especial con el sentido de la problemática como apartado textual, pues la abundancia de géneros utilizados dificulta la opción de selección de los más pertinentes.

La adquisición de la competencia de la escritura de textos científicos parece un sueño en la formación docente y, por otra parte, ¿cuáles géneros de escritura dominan los estudiantes docentes? Existe una relación de enlace, proximidad, frontera y cruzamiento entre los diversos géneros de escritura que se usan en la pedagogía y otro proceso similar en los textos de las ciencias de la naturaleza. Transitar en el uso de los diversos géneros según los objetivos de aprendizaje o enseñanza significa consolidar la competencia profesional y, en ello, la construcción de un sentido y un discurso resulta la dimensión afectada, el proceso de significación adherida a la formación científica tiende a confundirse, y puede padecerse la vida profesional completa.

Los textos desde las culturas docentes normalistas

Existen tipos de textos escritos que se usan en el aprendizaje de la docencia. Una especie de géneros prófugos que se dan en una situación de “entre-géneros”, que recibe la impronta de los saberes institucionales; por ejemplo, el diario está entre la vida narrativa de la fantasía íntima y las reglas académicas formales dictadas por la institución en específico; el ensayo, entre el rigor y la libertad, la combinación de tipos textuales específicos; los planes de clase, entre un texto instructivo y el programa de estudios; los textos escritos solicitados para obtener el título de licenciatura se conciben más como una realidad local, aislada, que formando parte de

un proceso cultural de construcción de saberes. Resulta importante resaltar la identidad de los tipos y géneros de textos usados en la práctica docente porque posibilita situar el aprendizaje de modo textual.

La identidad de los textos escritos, de los tipos y géneros, así como los procesos cognitivos y semánticos concomitantes constituyen un problema transicional del mundo de vida al cambio conceptual que señala el pensamiento teórico.

Se señalan algunas transiciones en el correlato de la formación científica para la formación docente y el trabajo como profesor frente a grupo en el ejercicio profesional: de la actividad de escritura, con un dominio sintáctico y semántico, al dominio de la construcción de textualidad en varios géneros de escritura, lingüística textual, formación científica y humanística; de tomar como consumo al plan de estudio a tomarlo como objeto de investigación, formación científica y humanística; de utilizar al plan de estudios como un texto instructivo para hacer la planeación a utilizar el plan de estudio como un objeto de estudio para conocer la estructura de las secuencias didácticas y reconocer la gradualidad de la complejidad según la familia de los verbos que constituyen los propósitos y los objetivos de las mismas. En la perspectiva didáctica, distinguir las implicaciones de las diferencias entre la lectura comprensiva y la lectura en el enfoque por competencias; diferenciar las implicaciones didácticas y cognitivas de los procesos de argumentación en las ciencias naturales a los procesos de argumentación en las ciencias humanas y sociales y la asimilación comprensiva de los conceptos de las ciencias (naturales, humanas y sociales, pedagógicas).

Correlato de intersubjetividad, interpersonalidad, interculturalidad en el marco institucional

Se refiere al valor que ostenta la intersubjetividad en la formación docente como una condición de aprendizaje social para incrementar el poder de comprensión en los procesos de significación que el sujeto en lo individual realiza en la dimensión hermenéutica, explicativa y argumentativa en dos vertientes, las ciencias disciplinarias y los textos académicos en los que se difunden estas ciencias.

Existe una perspectiva sociocultural acerca de la primacía de la neutralidad y la objetividad en el lenguaje que halla su representación en el uso de la observación, en este registro toda interpretación es inadmisibile. Esta representación sociopedagógica prevalece en el plan de estudios 1997 (Villanueva, 2011). La interpretación está destinada al arte; interpretar un bailable, interpretar una poesía. La interpretación es un acto al cual el estudiante docente recurre con frecuencia y su encuentro con la realidad siempre está mediado por la atención y la percepción; el estudio de estas estructuras fenomenológicas y cognitivas en la formación docente es inexistente. La observación y la interpretación son los componentes permanentes en la docencia y el proceso de significación es el que compete al sujeto estudiante en particular.

El plan de estudios 1997-2011 de escuelas normales es una representación de la modernidad en la pedagogía; si es objetiva la observación es válida. El asunto de la complementación y diversidad entre lo epistémico y lo hermenéutico carece de diálogo y foros en las instituciones normalistas mexicanas. Los procesos de observación y autoobservación, de interpretación y de autointerpretación están en suspenso en la educación normalista.

Intersubjetividad y aprendizaje situados en el mundo de vida, vida cotidiana, vida diaria, vida escolar

Combina la realidad de lo singular de la persona, la dimensión social y la realidad educativa. Se refiere a las experiencias de interactuar con el conocimiento y los alumnos desde las figuras del agente, el actor, el observador y el intérprete, en el marco de las condiciones de posibilidad y cumplimiento de la enseñanza; estas figuras se concretan en la condición de escritor y orador como producción, y la situación receptiva de escucha y lectura. Éste es el umbral en la construcción de los usos lingüísticos de la docencia, un fundamento para pensar y conocer los actos docentes desde el lenguaje a través de las figuras de planeador, gestor de clase, comunicador, animador, evaluador, expositor, director y guía de proyectos, retroalimentador, prescriptor, pensador, argumentador, entre otros. De modo especial tiene aplicación la anterior configuración conceptual en el segmento de la gestión de clase y la creación de ambientes de aprendizaje.

Cada una de estas figuras representa lenguajes diferentes, con un predominio de la intención que define su identidad. El observador tiene el ideal y la virtud de la observación, que, aunque se parece a la objetividad, ostenta diferencias considerables; el actor tiene la responsabilidad de la acción que se parece al agente, pero sin agencia significa más creación; el sujeto ostenta el valor de la sustancia espiritual, el intérprete la necesidad en la creación del sentido; el agente representa la estructura, la agencia, la ley. Estas figuras se integran en la noción del sujeto profesional y forman parte de la intersubjetividad. Las diferencias de su uso en cuanto a la pertinencia, cuándo usarla, a la inteligencia emocional, cómo usarla, a la situación intercultural, quiénes somos, representa un enorme desafío.

Transiciones de la intersubjetividad

El proceso de aprender a enseñar en conexión con el alumno y los contenidos de aprendizaje intersubjetividad conlleva un reto:

- Distinguir las implicaciones de hacer la diferencia entre un uso simple de las conexiones entre escritura y oralidad y las implicaciones del uso complejo de la oralidad, la escritura, el habla y la escucha en la creación de ambientes de aprendizaje.
- De tener el rol preferencial de gestor de clase a diversificar los perfiles de la intencionalidad del profesor con las figuras particulares que caracterizan a la docencia intersubjetividad.

- Desde la experiencia de andar de texto en texto y de alumno en alumno, intertextualidad e intersubjetividad, como un tránsito de la regulación y la autorregulación (la formación moral).
- De escribir la planeación y la evaluación a generar procesos de significación acerca de ellos; explicar como un medio lingüístico cognitivo de acercamiento a las intenciones, creencias, representaciones de su planeación, y el acto de interpretar como un medio hermenéutico para darle significado a los criterios y situaciones de evaluación.
- De la exposición y el uso de la autoridad a la conversación y el diálogo, de la oralidad a la escucha.

Dimensión hermenéutica en la construcción del juicio educativo. El correlato personal y temporal, constitutivos del aprendizaje profesional de la docencia

La práctica de leer y de escribir en los estudiantes docentes contiene una sedimentación histórica porque está estructurada en la memoria-hábito como el proceso más representativo del aprendizaje escolar (cuando niño-alumno), está conectado a las disposiciones y preferencias como objeto de formación (cuando estudiante y joven), enseñar que los alumnos aprendan a leer y a escribir; y su atención como estudiante docente se estructura en la espera y en la expectativa como objeto de realización profesional (cuando profesor y adulto) en una situación sociohistórica ubicada entre el programa de la modernidad y la posmodernidad (Dubet, 2006), sujetos con integración ya dada o sujetos por identidad para reconstruir; y en términos profesionales entre el proceso de alfabetización o especialización académica (Carlino, 2005).

La idea de pensar la integración del aprendizaje profesional de los estudiantes docentes desde el lenguaje tiene una mirada sociocultural anclada en su transcurrir biográfico. La escuela normal recibe a alumnos con un sentido de su autonomía y poder sobre el lenguaje situados en una historia de experiencia de prácticas de lectura y escritura (Villanueva, 2007); cada uno a su modo ha realizado algún proceso de integración, en alguna dimensión o función. Su aprendizaje de la escritura está ligado a su transitar por la diversidad de comunidades de aprendizaje, con un predominio del resumen y la transcripción, entendiendo con ello el predominio de ciertas prácticas de escritura en la educación secundaria y preparatoria.

El tránsito del estudiante de las normales por la variedad de comunidades discursivas, de lenguajes y de convenciones específicas, con sus modos de argumentar y dar razones, le ha configurado alguna cultura y la diversidad de profesores en la enseñanza de asignaturas le ofrece escorzos de alfabetización académica, y su transitar por diferentes escuelas como profesor lo expone a las diferencias culturales institucionales; con ambas historias tiene un rango de identidad y diferencia según sus procesos de integración. Los argumentos, los conceptos y las prácticas que ofrezcan estas culturas acerca de la especialización académica disciplinaria, interdisciplinaria, los valores de la profesión no sólo sobre el ámbito moral sino sobre el propio

conocimiento de la docencia, profundizará o no su aprendizaje profesional. La clave de este acontecimiento está en que la configuración personal del lenguaje tiene proclividad para actuar en la configuración personal de la didáctica y la pedagogía. La integración de una decisión que refleje una toma de conciencia resulta de la estructuración vivida entre la escritura y la oralidad, respecto de la condición del fenómeno de significación.

El proyecto del sujeto múltiple es trascendente en la construcción de la integración, que parte de las condiciones fundamentales en la profesión docente, se traslucen y encarnan las problemáticas anteriores, y se realiza la reflexión a través de la interrogación: ¿cómo activar la integración del aprendizaje profesional en las diversas conexiones entre la experiencia de sí, la experiencia respecto los saberes y el currículum prescrito y en acción desde las modalidades del lenguaje?

Una problemática importante reside en la apelación a la conversión y la transformación en la dimensión ontológica del sujeto. ¿Puede ocurrir un aprendizaje profesional sin transformación del sujeto en la formación docente y siendo así, cuáles transformaciones se requieren? Plantear el desarrollo profesional sin plantear la transformación del sujeto es inconsistente a la época actual que plantea la intervención de la fusión personal y profesional como sustentos de la carrera de vida.

Metalingüística y metacognición

Surge esta transición desde la apelación institucional a un sujeto creativo, libre para la construcción didáctica y pedagógica enlazada a la elaboración de proyectos didácticos, y también de planeaciones argumentadas. Ser profesional consigo mismo y la información –ser autorregulativo–, y ser profesional con la enseñanza –conocer métodos y perspectivas metodológicas y metacognitivas–, sugiere ejercitar las habilidades intelectuales como la explicación, la interpretación, la argumentación, discernir las diferencias conceptuales que remiten a los conceptos específicos que le competen y conocer en la acción durante la clase los procesos de regulación y autorregulación, así como los procesos metacognitivos. El tránsito del dominio de la habilidad a la representación metacognitiva y representacional implica la formación en la reflexión, la capacidad semántica, la variedad sintáctica.

En el proceso de significación, cada una de las modalidades del lenguaje posee su capacidad para convertirse en un factor dominante en el desarrollo intelectual y práctico de la experiencia docente, por ejemplo, el resumen. Resulta indispensable pensar en la perspectiva de interacción con cada modalidad y de interacción entre las mismas, que permita un encuentro y reconocimiento del texto como un medio interactivo de construcción del argumento y de la textualidad, basado en dos niveles propuestos desde la concepción de Scardimalia y Bereiter (1992: 46 - 47) acerca de las conexiones entre conocimiento y escritura: “Decir el conocimiento” y “Transformar el conocimiento”, donde el sujeto puede desarrollar una categorización personal de los significados y transitar de la socialización a la adquisición personalizada.

El vacío consiste en que se desatiende el proceso de mediación y tránsito entre las modalidades del lenguaje, en el caso de la lectura orientada a la escritura y la oralidad, por ejemplo, de la lectura de un texto a su tránsito a resumen, o bien, en su diversidad de destinos: lectura para crear una síntesis escrita, leer para exponer, leer para organizar ideas, leer para hacer referencias de citas, leer para investigar, leer para comprender conceptos, leer para exponer argumentos. El segundo momento, de la actividad de la oralidad y la escritura al recurso de la lectura, se refiere al deseo de aprender consultando fuentes de lectura a partir de experiencias motivadoras. El vacío alude a la inexistencia de estrategias en la reacomodación cognitiva y conceptual y a la invisibilidad de resignificar la práctica desde elementos comunes a los alumnos de la escuela primaria, los estudiantes docentes y los profesores de escuela normal.

Éste es el tránsito esencial en el universo de la acción didáctica: desde el aprendizaje de profesor, de imitador de sujetos, imitador de prácticas, imitador de representaciones e imágenes sociales hasta la generación de procesos de aprendizaje de los alumnos y suyos, el del aprendizaje profesional de la docencia, en otras palabras, de decir el conocimiento a transformarlo.

El lenguaje en la era digital: nuevos valores culturales, comportamientos nuevos

Incluir los nuevos factores sociales y culturales en la era de la globalización remite al advenimiento de las tecnologías de la información y la comunicación, que inauguran la extensión de la escritura, pues aparecen nuevas formas de transmitir contenidos de cultura que se añaden a las herramientas culturales basadas en la oralidad (Sacristán, 2001: 54). En educación está incrementándose su aplicación, como es el uso del internet con herramientas didácticas portadoras de instantaneidad posmoderna que se distribuyen en software, el aprendizaje virtual en plataformas, el blog y el portafolio electrónico. Este adelanto tecnológico envía a otro ámbito de realidad la contradicción entre el universo de la escritura y el universo de la oralidad en la producción de la subjetividad del estudiante y en la producción de cultura profesional, con la explosión del tiempo en instantes.

Respecto de la subjetividad, el desafío es conquistar la autonomía desde los procesos de lectura, escritura, oralidad y escucha; y en este segmento es importante la etapa de vida de los estudiantes, la juventud. La autonomía intelectual para construir la subjetividad tiene una especial connotación: la comunicación con la experiencia de otros puede ser querida y seleccionada por uno mismo, viene dada por la familia o por la etnia. Al desplegar dentro de nuestro mundo mental y afectivo los argumentos escriturados, construimos activa y esforzadamente la subjetividad. Problemas que conciernen a la subjetividad moderna conciernen al profesor en tanto lector o escritor, y aquí está un punto importante, porque depende de la identificación que tengan de su condición de escritores o lectores lo que puede favorecer el sentido de la construcción de la subjetividad letrada.

En palabras de Sacristán: “La identidad letrada moderna: en el acto interior de interpretación de lo escrito se genera un espacio de pensamiento autónomo que construye una esfera importante de la privacidad para la libertad de pensamiento que no es controlado por la presencia de otros, donde la desviación es posible” (Sacristán, 2001: 55). La subjetividad juvenil de los estudiantes normalistas, quienes viven las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación, calificadas de omnipresentes, imprescindibles y poderosas como herramientas) entre la autonomía existencial y la autonomía profesional.

Problemática transicional: un nuevo marco para la autonomía profesional. Los universos de la oralidad y la escritura entrelazados en el marco de la privacidad y la intimidad de las TIC, que intensifican los significados de autonomía subjetiva de los estudiantes y descolocan el sentido tradicional de la conexión lectura y escritura. ¿Cómo mejorar la autonomía profesional desde la nueva autonomía subjetiva propiciada por las TIC? El problema esencial del sujeto y del tiempo es la autonomía y el conocimiento de sí mismo en época de transformaciones y mutaciones institucionales y personales, sociales y culturales, de saberes y de futuros.

Transiciones del correlato de lo personal y la temporalidad

Movilizar la atención de una sintaxis centrada en la oración a una semántica centrada en el párrafo y en el texto y a la pragmática centrada en el acto a la pragmática centrada en la continuidad; proceso reflexivo de la comunicación de los significados aprehendidos en el mundo de vida (Blumenberg, 2013; Schutz y Luckmann, 2004) y el tránsito a los significados que se usan como conceptos en las ciencias; didáctico lingüístico, reconocimiento de los modelos de enseñanza por el uso del lenguaje en ellos. Movilizar la atención también hacia la integración de epistemología y hermenéutica a través de la propuesta de los usos de lenguaje de Wittgenstein (2003) con la finalidad de evaluar los aprendizajes.

Consideraciones finales

El proceso de integración de algún elemento estructural del aprendizaje en el campo educativo es un proceso de múltiples aristas y complejos procedimientos de índole psicopedagógica y social, considerando, además, la polisemia del término.

El presente trabajo aborda una de tantas posibilidades de la integración, conscientes del potencial y la fuerza del lenguaje en la tarea de aprender, de aprender a enseñar y de enseñar a aprender en las aulas de México, en el mundo de la vida y en la adopción de la toma de posición, amén de las complejidades señaladas en la argumentación, constituyentes de ese importante núcleo central para la atención de los estudiantes docentes y de los docentes en ejercicio.

Este dimensionamiento del potencial integrador del lenguaje representa un foco de atención individual y colectiva, al interior de la institución responsable del diseño curricular en nuestro país y en el resto del mundo, a quienes nosotros percibimos como la entidad responsable de

clarificar esta condición del lenguaje en las líneas curriculares de los niveles del sistema educativo nacional, para la formación y aprendizaje de la docencia.

La institución responsable de atender y ordenar las necesidades educativas desde la formación y posteriormente la actualización docente, se enfrenta a diversos compromisos a favor de la disminución de las distancias entre la educación acorde a la dignidad humana y al derecho de todos a aprender mejor, y los logros parciales de ésta que se registran en el país. Ésta es una oportunidad que aprovechamos para realizar el planteamiento de la revalorización del lenguaje como umbral de integración en la formación docente.

Referencias bibliográficas

- Acero, J. J. (2007). *Filosofía del lenguaje I. Semántica*. Madrid: Trotta.
- Adorno, T. (1990). *La actualidad de la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- Benveniste, C. B. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Berciano Villalibre, M. (1998). *Debate en torno a la posmodernidad*. Madrid: Síntesis.
- Blumenberg, H. (2013). *Teoría del mundo de la vida*. Buenos Aires: FCE.
- Bolívar, Antonio (2008). *Didáctica y curriculum: de la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Brunner, J. (1999). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cantú Valadez, Maricarmen y Oscar Eligio Villanueva Gutiérrez (2008). "Las prácticas de lectura y escritura en el triple presente de la formación docente". En: *Revista Red de Posgrado de Educación*, núm. 4. México: Red de Posgrados en Educación, A.C. pp. 28-41.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Ciudad de México: FCE.
- Carr, Wilfred (1989). *Understanding Quality in Teaching*. Londres: Falmer Press.
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas*. Buenos Aires: FCE.
- Chomsky, N. (1991). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Cochran-Smith y S. Lytle (2003). "Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica". En: Lieberman, A. y L. Hiller (coords.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Descartes, R. (1977). *Meditaciones*. Madrid: Alfaguara.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dubet, F. (2006). *El declive y las mutaciones de las instituciones*. Barcelona, Gedisa.
- Durkheim, E. (1982). *Historia de la pedagogía en Francia*. Madrid: La Piqueta

- Dussel, I. (2006). "Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de educación audiovisual y de formación docente". En: Dussel, I. y D. Gutiérrez (comps.). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, FLACSO, OCDE, pp. 277-294.
- Eisner, W. E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Planeta.
- Fodor, J. (1984). *El lenguaje del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, pp. 38-48.
- Gómez Palacio, Margarita (1982). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: Dirección General de Educación Especial de la SEP.
- Heidegger, M. (1990). *De camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- (1992). *Ser y Tiempo*. México: FCE.
- Humboldt, W. (1991). *Escritos sobre el lenguaje (1824)*. Barcelona: Península.
- Husserl, E. (1999). *Investigaciones Lógicas (1)*. Madrid: Alianza.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Illinois: Universidad de Chicago.
- López Molina y M. Antonio (2012). *Teoría postmetafísica del conocimiento. Crítica de la filosofía de la conciencia desde la epistemología de Habermas*. Madrid: Escolar y Mayo.
- Llano, A. (2010). *El enigma de la representación*. Madrid: Síntesis.
- Mélich, J. C. (2008). "Filosofía y educación en la postmodernidad". En: Hoyos, G. (ed.). *Filosofía de la educación*. Madrid: Trotta, pp. 35-54.
- Merleau-Ponty, M. (1991). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Mezirow, J. (1998). "On critical reflexion". *Adult Education Quarterly*. Vol. 48, num. 3, pp. 185-198.
- Olson, David R. (1997). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, Walter (1997). *Tecnologías de la escritura*. México: FCE.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Grao.
- Piaget, Jean (1984). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Barcelona: Paidós Educador.
- Pozo, J. I. (2006a). *La adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
- (2006b). "La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento". En: Scheuer, N., J. I. Pozo, M. Puy Pérez-Echeverría et al. (coords.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao, pp. 29-54.
- Ricoeur, P. (2000). "Narratividad, fenomenología y hermenéutica". En: *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, núm. 25. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 189-207.
- (2004). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: FCE.
- (2013). *L'Attention: Étude phénoménologique de l'attention et de ses connexions philosophiques*. En: *Studia Phaenomenologica*. Vol. 13, núm. 1. Rumania: EBSCO, pp. 21-50.
- Ruiz F. J. (2008). *Sobre el sentido de la fenomenología*. Madrid: Síntesis.
- Sacristán, J. G. (2001). *Educar y convivir en la aldea global*. Madrid: Morata.
- (2010). *El valor del tiempo*. Madrid: Morata.

- Sáenz Obregón, J. (2008). "La filosofía como pedagogía". En: Hoyos Vásquez, G. (coord.). *Filosofía de la educación*. Madrid: CSIC, Trotta, pp. 157-178.
- Sartori, Giovanni (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En: *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 43-64.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Schutz, A. y Th. Luckmann (2004). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Smith, J. (1991). "Una pedagogía crítica de la práctica en el aula". En: *Revista de Educación*, núm. 294, pp. 275-300.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- (2016). *Propuesta curricular para la Educación Básica*. México: SEP.
- Tardif, M. (2007) *Los saberes profesionales del docente*. Madrid: Morata.
- Taylor, Ch. (2010). *Hegel*. Barcelona: Anthropos.
- Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular*. Madrid: Morata.
- Van Manem, M. (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Villanueva G., Oscar E. (2010). *De estudiantes a profesores. Transiciones y dilemas en profesores principiantes*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- (2011). "La calidad del currículum oficial de la educación normalista mexicana desde su apartado de 'Sugerencias didácticas'". En: *V Congreso de Educación del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey*. Monterrey, Nuevo León, México.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial de los Derechos de la Educación para Todos*. Tailandia: UNESCO.
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wittgenstein, L. (2003). *Investigaciones filosóficas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas.