
EL PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, PLAN 2009, UN ESPACIO PARA LA FORMACIÓN Y LA FISURA DE LAS PRÁCTICAS INSTITUIDAS

MARÍA DE LOURDES GARCÍA VÁZQUEZ

RESUMEN:

Este informe parcial de investigación aplicada expone el examen y el análisis teórico que se realiza de los procesos de diseño curricular de la licenciatura en pedagogía, plan 2009. Se realizó este reporte a partir del uso de categorías, entre las que resaltan: imaginario social instituido e instituyente; proceso de formación, diálogo y la elección como apuesta del sujeto en su implicación y responsabilidad ante el proceso. Como hipótesis consideramos el trabajo de diseño como un eje que posibilitó el cuestionamiento de las significaciones imaginarias instituidas para construir espacios para lo instituyente. El proceso se constituyó en un dispositivo colectivo para la formación y el diálogo. Para exponer el reporte parcial lo dividí en torno a tres momentos que se ubican como decisivos en la construcción del proceso del diseño curricular de la licenciatura en pedagogía, plan 2009 (UPN), éstos son: determinación o posibilidad de elección desde la incorporación al proyecto de diseño; construcción y reconstrucción de un equipo de trabajo a partir del aprendizaje grupal; diálogo reflexivo y, por último, posibilidad del diseño curricular para potenciar un proceso de formación a partir del imaginario social instituido e instituyente. Las estrategias metodológicas se definieron desde una visión cualitativa, delimitando el estudio en un trabajo exploratorio a partir de la construcción de la historia de caso, que se construye con instrumentos entre los que se encuentra el diario de campo y con técnicas de observación y entrevista. Las categorías se definieron a partir de la lectura y análisis de los datos.

PALABRAS CLAVE: análisis del proceso diseño curricular.

INTRODUCCIÓN

En el proceso de diseño curricular, incluso al advertir el enfrentamiento con constantes pactos denegativos, tensiones y situaciones paradójicas que es necesario someter al análisis, se sostuvo el reto por construir una reflexión

constante sobre el sentido de estas acciones profesionales, más allá de las determinaciones y de las significaciones sociales instituidas.

A partir del análisis realizado de los datos podemos afirmar que la posición en el diseño curricular consistió en hacer frente a la elección y decisión, transgredir el acontecimiento y el propio sentido a través del pensamiento; y logró llevarnos más allá en nuestro proceso formativo, intentando abrir lo obturado, clausurado de la prácticas instituidas para construir un espacio de construcción colectiva en torno a una posibilidad para lo instituyente.

DETERMINACIÓN O POSIBILIDAD DE ELECCIÓN: LA INCORPORACIÓN AL PROYECTO DE DISEÑO

Mucho se ha planteado desde las perspectivas estructuralistas (Saussure, 1988) post-estructuralistas (Foucault, 1988) sobre el sujeto; y falta mucho por decir, lo esencial, por lo corto del espacio, es resaltar que si bien estamos determinados y estructurados también pensamos, decidimos e imaginamos en función de nuestra particular historia y posibilidades que construimos.

Como sujetos tenemos opciones y momentos en nuestra vida en que podemos escoger, incluso siguiendo a Heidegger (1988), ser sujetos para la muerte o únicamente ser habitados por el deseo del *otro* (Lacan, 1980). La idea de elección implica el poder ser sólo para los otros y no dar cabida a nuestro deseo o bien definir nuestra manera de realizarnos para saber del deseo; llamado por Colin (1998:139) proceso de subjetivación.

El docente diseñador es ante todo, desde nuestra experiencia profesional, un sujeto; está determinado, de igual manera, por las estructuras institucionales que lo preexisten, sea el lenguaje, la cultura, las relaciones y dispositivos de poder y control. Pero a su vez tiene la posibilidad de escoger y romper con su historia.

La historia, es cierto, nos determina en gran medida, tendemos como sujetos a repetir lo que sentimos y vivimos; pero también podemos romper con lo dado y dar *posibilidad* para un futuro diferente.

Desde esta posibilidad, al optar por el cambio, en el diseño se construyó un espacio para la formación y la reflexión

Podemos afirmar que se favoreció la “tematización” de la experiencia curricular vivida y oculta” (Habermas citado por Yurén, 1995: 22), asumir una motivación y una actitud que se orientó por fines éticos y pedagógicos pero sin dejar de lado la complejidad y la posible contradicción (García, 2001). En otras palabras, en el diseño curricular se construyeron espacios para ir más allá de las autoevidencias para cuestionar algún fragmento del mundo de la vida, pasarlo a un primer plano para realizar su problematización, y probablemente quebrantar algunas certezas para producir otras nuevas certezas.

Desarrollar la posibilidad de indagar sobre nuestro deseo y recuperarlo, entender que es una fuerza psíquica profunda que se dirige hacia algo. Afirmar esta voluntad y poner en obra una praxis reflexiva y deliberante (Castoriadis, 1989).

Como señala Castoriadis (2006: 313), hace falta una “suerte de voluntad y de bravura psíquica e intelectual” para cuestionarse, para tomar cierta distancia del sujeto respecto a su propia herencia y frente a lo que lo determina y decidir con qué se queda, cómo enfrentar su elección y decisión. Y pese a ello considerar que este examen, esta reflexión, no es total, no se puede modificar todo lo que uno piensa o lo que uno hace de golpe, porque es un trabajo constante de apertura y de cierre.

De apertura para pensar, entrar en el laberinto, como señala Castoriadis (2002: 7), “perderse en galerías que sólo existen en la medida en que las cavamos incansablemente, en girar en círculos en el fondo de un callejón sin salida cuyo acceso se ha cerrado detrás de nuestros pasos, hasta que esta rotación abre, inexplicablemente, fisuras transitables en la pared”. Pensar, adentrarnos en el laberinto, implica, como señalamos, ruptura de la clausura y proceso de constante autorreflexión que busca abrir estas fisuras en lo establecido y definido en nuestros conocimientos previos y percepciones establecidas. Y de forma inexplicable trae consigo un cierre de este mismo pensar.

La elección personal de participar en el proyecto de diseño curricular es un momento decisivo para sus integrantes, asumir sus responsabilidades, sus intereses y reconocer este espacio como una construcción de lo posible (esta elección y sus repercusiones es expuesta de forma verbal por los integrantes).

LA CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE UN EQUIPO DE TRABAJO

Es importante detenernos en este punto; en el trabajo se ha hecho referencia a un diseñador curricular con capacidad de elección y decisión en función de una historia, relaciones y estructuras que lo determinan. Pero resulta una visión limitada que deja sin resolver, por lo menos, una pregunta básica: *¿cómo se logran construir posibilidades de elección y decisión ante lo que nos determina en nuestra labor diaria?*

Con el concepto de intersubjetividad ya se ha señalado de manera implícita que sujeto y mundo se constituyen mutuamente (Mier, 2004 citado por Anzaldúa, 2007:260). Como explica Lacan, no existe dicotomía entre mundo exterior e interior, la subjetividad implica relación con los otros y con el Otro (representación de la Ley, del Todo).

El sujeto no sólo cumple una función ni un rol social, es en, por y para la sociedad en tanto que no “existe” fuera de ella. De igual manera, el sujeto no es sólo una persona en cuanto a máscara, es representación social, sólo es en sociedad en donde es posible construir esta opción de apertura.

Ante la situación social vigente, ante el valor supremo de lo económico y el goce por el consumismo es más fácil atarnos a nuestro conocimiento previo, nuestras verdades, mantener como ciertas nuestras certezas.

Como parte del problema en la institución enfrentamos la alienación, el descenso en los niveles de capacitación y una tendencia a la implementación de tareas cada vez más rutinarias.

Frente a estos problemas en los que se resalta el aislamiento, la desconfianza y la falta de reconocimiento al trabajo profesional y ante la elección que

realizamos y la apuesta por recuperar nuestro deseo, nos dispusimos, como equipo de trabajo, a realizar nuestro propósito por favorecer el cambio curricular y desde ahí se observó una disposición para el diálogo.

LA DISPOSICIÓN POR EL DIÁLOGO

La noción de diálogo se presta a diversas interpretaciones; desde una orientación hermenéutica, Gadamer (1971, 2000) señala que la capacidad para el diálogo es un atributo natural del ser humano. El diálogo es diferente al trato más o menos ruidoso en la vida social y debemos entenderlo de una forma *más ambiciosa*. Está compuesto de un tanteo, una disposición abierta a la escucha, estrecha unión entre dos o más personas que va tejiendo los hilos de la conversación y que llega a lo profundo de la comunicación humana.

Dialogar no es lo mismo que conversar. “Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo” (Gadamer: 206).

La conversación, señala Gadamer, tiene una fuerza transformadora. Sólo en ella se puede crear un género de comunidad en la que “cada cual es él mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro”. En el sentido más profundo y extremo de la conversación se encuentra el diálogo.

Gadamer también explica que “la conversación ente maestro y discípulo es sin duda una de las formas originarias de la experiencia dialogal. Pero hay en la situación del enseñante una especial dificultad para mantener la capacidad para el diálogo”.

En su relato y caracterización de tres tipos de diálogo menciona varias problemáticas que en el desarrollo del presente trabajo podremos profundizar: la actitud receptiva del oyente, y a veces actitud “pasiva”; el no oír y el oír mal; el que sólo se escucha a sí mismo; una incapacidad que sólo se ve en el otro; la ampliación de los grupos que crea una dificultad a veces insuperable; y el estar

atrapado en las propias ideas: “el enfermo se encuentra tan atrapado en estas ideas (delirantes) que no sabe escuchar el lenguaje de los otros, mientras alimenta sus propias ideas patológicas” (Gadamer: 208).

La incapacidad creciente para el diálogo es una problemática social y educativa que tiene distintos ángulos en los que se expresa.

Nuestro interés como equipo diseñador fue insertarnos en un espacio que recuperara nuestras experiencias y potenciara la posibilidad del cambio. Desde este propósito se *construyeron posibilidades para el diálogo* al colocar al proyecto curricular, la tarea, en el centro de los valores y acciones a realizar.

Se puso, entre otras cuestiones, en uno de los centros de la reflexión un elemento básico de la relación, a saber el diálogo.

El diálogo es un elemento inherente a la posibilidad para la construcción de vínculos.

POSIBILIDAD DEL DISEÑO CURRICULAR PARA POTENCIAR UN PROCESO DE FORMACIÓN

La formación se inicia desde el momento en que el diseñador curricular reflexiona sobre su hacer y se ubica en la dirección que quiere darle. De acuerdo con Anzaldúa (2004) la formación del maestro empieza cuando alguien se asume en el rol del profesor y recupera los elementos conscientes e inconscientes vinculados con su práctica profesional.

Coincidimos con Ferry (1990) al considerar que formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sueños, ideas, acciones, propósitos y actitudes. Implica un proceso de “desestructuración y reestructuración” continuas, en donde la teoría y la práctica se articulan. Si consideramos que la formación docente es un proceso complejo, histórico e individual que implica la negación y superación de la propia experiencia para trascenderla en una transformación de creencias, saberes, conocimientos, preocupaciones y finalidades.

Y como señala Anzaldúa esta transformación se realiza sobre representaciones, deseos e imaginarios; “la formación es un proceso de transformación del sujeto a partir de adquirir o modificar capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas” (Anzaldúa,2004:89-90). La formación “es un *proceso de trans-formación* de sí mismo en función de re-significar lo que ha sido e imagina ser, en relación a lo que imagina será, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones y transferencias”.

Como señalan Ramírez y Anzaldúa (2005: 38), en el proceso de formación el deseo inconsciente “halla expresión, se realiza en actos, elecciones, proyecciones, prácticas, discursos donde se re-significa esa exterioridad; es decir se interpreta, se elabora, se subjetiva y eso es también parte de la formación”.

Si la posibilidad de elección y decisión del sujeto docente ante las determinaciones sociales se construye mediante el proceso de formación, debemos considerar como este proceso puede consolidarse en el terreno de lo social. Ya que en el proceso de formación, además de su trascendencia en el sujeto docente, es fundamental surja una reflexión en lo colectivo.

Sabemos, como reitera Murga (2007), que es a partir de la acción en colectivo donde el sujeto encuentra mayores opciones de transformación.

Con la intervención desde el sujeto en colectivo es posible profundizar en las posibilidades para los procesos de transformación educativa. Lo que conjuntamente significa la apertura para una nueva labor docente del sujeto y de la sociedad en la que se desenvuelve.

En el diseño curricular la acción en colectivo favoreció, de acuerdo a la descripción hecha en las entrevistas, este proceso formativo.

Se observan estos cambios a partir la construcción creativa personal y colectiva de propuestas, el relato personal de los diseñadores sobre los cambios observados en

sus conocimientos. Y en cómo las limitaciones personales son dejadas de lado para favorecer el desarrollo de la tarea con la consecuente instalación de un dispositivo grupal que permitió este proceso de transformación.

LA PROPUESTA CURRICULAR, UN ESPACIO PARA LA CREACIÓN Y EL CAMBIO

En el presente trabajo empezamos por analizar al diseñador curricular en sus posibles determinaciones y limitaciones, pero también en su capacidad de elección. Elegir participar en un proceso de evaluación y cambio curricular. Posteriormente propusimos el proceso de diseño como promotor de la formación, como espacio para transformación de sí mismo y de la acción curricular.

Ahora es importante reconocer que la modificación de lo dado requiere el uso de la imaginación. Como señala Ferreiro (2007: 106), “el análisis de los autores ofrece argumentos para insistir en la necesidad de contemplar la crucial intervención de la imaginación en las funciones intelectuales humanas (‘el alma no puede pensar sin fantasmas’)

Si bien la imaginación participa en la percepción al permitir el reconocimiento de los objetos del mundo, también transgrede la percepción por su capacidad de desbordar la sensorialidad.

Castoriadis (1989, 137) recupera el término imaginario enunciado por Aristóteles y Kant, pero no lo usa en su sentido heredado de ficción, señuelo, engaño, porque lo considera como el despliegue de un espacio y un tiempo propio; es la creación de un mundo para sí en el sujeto.

Este imaginario es llamado radical porque es fuente de creación, recupera la capacidad de la psique para crear un flujo de representaciones, afectos y deseos que no están en lugar de nada y ni son delegadas de nadie (Franco, 2003).

Este flujo indeterminado de deseos, representaciones y afectos forma parte de un *magma*, concepto que alude a algo que es indeterminado, inclasificable. Puede incluir clasificaciones, organizaciones de conjuntos, pero no es posible

definirlo ni reconstituirlo por estas clasificaciones. No es caos absolutamente desordenado, pero tampoco se le puede precisar una definición ni una determinación; por ejemplo, es posible pensar en el flujo de sensaciones no ordenadas de un pensamiento.

Castoriadis (1986:21) explica que el predominio de lo imaginario va a condicionar la no funcionalidad del aparato psíquico humano en cuanto a la existencia de anhelos incompatibles y contradictorios. Porque en la creación imaginaria no existe funcionalidad ni límites, “se desborda”.

El desborde de la imaginación radical es fuente esencial para el desarrollo de la psique y para la posibilidad de creación, pero también lleva al exterminio sin su posibilidad de ordenación y orientación.

Son las significaciones imaginarias sociales instituidas las que brindan un sentido a la acción de los sujetos y definen el marco de las representaciones, afectos y deseos compartidos por la sociedad.

La apertura para la creación de una propuesta curricular está dada con la recuperación del imaginario *instituido pero con opción para lo instituyente*.

En esta idea de lo instituyente Deleuze (2005b) encuentra que tan sólo el hecho de la repetición implica algo nuevo. Es mejor pensar en un retorno siempre marcado por la diferencia. Tenemos que recuperar, reconocer, dar cabida a la diferencia y no sólo tratar de obturar el pensamiento con categorías y explicaciones que buscan generalizar.

La posición en el diseño curricular consistió en hacer frente a la elección y decisión, transgredir el acontecimiento y el propio sentido a través del pensamiento; y logró llevarnos más allá en nuestro proceso formativo, intentando abrir lo obturado, clausurado de las prácticas instituidas para construir un espacio de construcción colectiva en torno a una posibilidad para lo instituyente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anzaldúa, Raúl (2004). *La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder*, México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Anzaldúa y Ramírez (2005). *Subjetividad y relación educativa*, 2ª edición, México: Universidad Autónoma-Azcapotzalco.
- Anzaldúa, Raúl (2007) "Reflexiones en torno a la construcción imaginaria de la identidad" en: Anzaldúa, Murga, Ramírez et al. *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. México: Publicaciones Universidad Autónoma de la Ciudad de México,
- Castoriadis, V. (1989 t2) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, V. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación. Encrucijadas del laberinto V*. Trad. Laura Lambert, Buenos Aires: EUDEBA.
- Castoriadis, V. (2006) *Una sociedad a la deriva: entrevistas y debates, 1974-1997*. ed. traducido por Sandra Garzonio, Buenos Aires: Katz.
- Castoriadis, V. (2002) *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI) 2ª*. Edición, Sección de Obras de Filosofía, México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, V. (2000). *Ciudadanos sin brújula*, editor Julian Meza y epílogo Edgar Morin, México: Ediciones Coyoacán, p. 143-170.
- Colin, Araceli (1998). "La historia familiar, la subjetividad y la escuela", en: Toledo, Sosa, Aguilar y Colín *El traspatio escolar*. México: Paidós Editores.
- Contreras, D. (1988) *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Debesse y Mialaret (1980). *La función docente*. Barcelona: Oikos Tau.
- Deleuze, Gilles (2005a). *Repetición y diferencia*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, Gilles (2005 b). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Ferreiro (2007). "Topografía de la imaginación: rutas para pensar la educación" en: Anzaldúa, Murga, Ramírez et. al. *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Ferry, Gilles (1990) "La tarea de formarse" en *El trayecto de la formación*. México: Paidós.
- Freud, Sigmund (1981) *Obras completas "Pulsiones y sus destinos" "interpretación de los sueños" "lo inconsciente"* López Ballesteros Luis, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Foucault, Michel. (1988). "El sujeto y el poder", Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow. Michel Foucault: *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.

-
- García Vázquez, María de Lourdes (2001) *La preocupación del maestro: indicador de su proceso de formación profesional (historia de casos)*, tesis de maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- Gidens, A. (1993). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu, Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. España: Morata.
- Heidegger (1988) *El ser y el tiempo*. 2ª edición, México: FCE.
- Jackson, Philip (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Morova.
- Lacan, Jacques (1980). "Subversión de sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano" en: *Escritos 1*, México, Siglo XXI.
- Liston y Zeichner (1990). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Mercado Maldonado, Ruth (1991) "Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros", *Infancia y Aprendizaje*. Madrid, 55.
- Mier (2007). "Una topografía de la imaginación" en: Jiménez, Mier, Anzaldúa, et al. *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Murga (2007) "Acción colectiva, creación de identidades", en Ramírez, Murga, Anzaldúa, et al. (2007).
- Pérez Gómez y Sacristán, J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Postic, M. (1982). *La relación educativa*. Madrid: Narcea.
- Pullias, Earl y Young, James. (1974). *El maestro ideal*. México: Pax.
- Quiroz Estrada, Rafael (1983). *Ideología y maestros en formación*, tesis de maestría en Ciencias de la Especialidad de Educación. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rockwell, Elsie (1987) *Para observar la escuela, caminos y nociones*, volumen 2 de *Informe Final*, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Saussure, Ferdinand (1988). *Curso de lingüística general*, 25ª ed., Buenos Aires: Losada.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Temas de Educación, España: Paidós.
- Tardif, Maurice (2002). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tlaseca Ponce, Marta Elba (1999). *El saber de los maestros en la formación docente*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Yago, Franco (2003). *Magma, Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía y política*. Argentina, Buenos Aires: Biblos editorial.

Yurén C., María Teresa (1995). "Ética y educación en la obra de J. Habermas",
Revista Pedagogía, México: Universidad Pedagógica Nacional.