

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **Docentes**

### **Fisura de lo instituido, una historia de caso desde el diseño y desarrollo curricular como vía para favorecer el proceso de formación permanente de profesores en la UPN**

María de Lourdes García Vázquez<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

México

Correo mlurd2003@hotmail.com

## Introducción

El presente trabajo forma parte de un proyecto en el que se propone indagar e intervenir en la transformación de la práctica docente.

A corto plazo, a partir de indagar acerca de las fisuras creadas, dentro del espacio de lo instituido, en las prácticas de organización del trabajo de los profesores que pertenecemos al Colegio de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, con la experiencia obtenida en el diseño curricular durante el periodo de febrero 2008 al 7 de junio de 2009.

A mediano plazo, desde la posibilidad por consolidar la intervención curricular e instalar un proceso de formación permanente con los profesores en servicio del mismo Colegio.

Y, a largo plazo, con la construcción de explicaciones y acciones pedagógicas sobre el proceso de transformación (factores, tiempos y acciones pertinentes).

La hipótesis que sostengo en el presente trabajo de investigación es que las elaboraciones, acciones grupales y la implicación individual de un 30% de los docentes de la Licenciatura atrajeron una transformación en diversas prácticas de organización y planeación de los cursos, logrando resquebrajar, con ello, lo instituido.

De forma integral, el resquebrajamiento de lo instituido implica un momento de crisis y de conflicto que permite la construcción de un cambio en las creencias, acciones y fantasías construidas alrededor de la práctica profesional.

Este cambio, desde nuestra perspectiva debe ser orientado por principios éticos particulares, a saber: la autonomía y el respeto a la diferencia. Ya autores como Spinoza, Lyotard y Castoriadis, desde sus diferencias conceptuales, han insistido en estos valores. Los principios pedagógicos que deben orientar el cambio curricular y de prácticas se orienta por la elaboración y reflexión de la experiencia docente. Y los factores fundamentales para favorecerlo son: las situaciones críticas; la disposición, la actitud y la fuerza emocional; el acompañamiento y la claridad en la dirección y sentidos nuevos que se van construyendo.

Indagar sobre la creación de fisuras y la transformación es complejo porque atraviesa varias dimensiones de lo individual- colectivo, interno-externo, dentro de los espacios de lo público-privado y desde la imbricación de las significaciones imaginarias sociales instituidas (representaciones, afectos y deseos) y lo instituyente.

En el reconocimiento de esta complejidad del objeto decidimos utilizar un marco teórico explicativo que tiene como eje las aportaciones de Cornelius Castoriadis, desde una mirada que se enriquece con conceptos y perspectivas que emanan del psicoanálisis, en particular la base indiscutible de Sigmund Freud y los desarrollos teóricos de Kaës.

La fisura de lo instituido toca el tema inagotable, complejo e histórico sobre el cambio, las utopías posibles y los procesos y acciones necesarios para lograrlo. Y, aunque no podemos dar cuenta de este tema inagotable, nos aproximamos a su exploración a partir de particularizar nuestra indagación en una historia de caso.\*\* En referencia al tema del cambio dentro de las instituciones educativas en México se pueden ubicar, entre otros, los textos de Ornelas (1998), Durand (2006), Coria (2001) y Ramírez (1997).

En particular, el cambio desde la intervención institucional Remedi (1999) se puede analizar a partir del trabajo que él narra. Explica el autor que la intervención implica un proceso incierto, en la apuesta de los sujetos, en donde se movilizan sus sentidos, sus fantasmas y sus prejuicios en el espacio de lo posible. Intervención con la orientación de un experto que se moviliza del lugar del saber para dar un sitio a las posibilidades instituyentes de los sujetos, en el contexto específico de su tiempo, su deseo, su confrontación con lo diverso, con la claridad frente a la pulsión de muerte y su creación instituyente de nuevas prácticas, creencias, supuestos y escritura.

Cabe señalar que para la indagación utilizamos un método de historia de caso desde una orientación interpretativa- comprensiva, con el uso de entrevistas abiertas realizadas a profesores en servicio que participaron en las etapas del diseño curricular. Con la presentación de esta historia se busca ilustrar los conceptos expuestos en el marco referencial.

Para finalizar aclaramos que en la travesía y el reto por dar cuenta de este objeto de estudio con estos recortes en la elaboración conceptual se expone el trabajo a partir de siguiente estructura: en primer lugar se exponen los conceptos desde los que se construye la investigación (Institución, significaciones imaginarias sociales instituidas e instituyentes, la descomposición y sus efectos, la poca disposición para el diálogo, el posicionamiento del sujeto frente a lo instituido y la posibilidad para la transformación de lo instituido); en segundo lugar se describe la historia de caso.

## **I Conceptos desde los que se construye la investigación.**

### **1.1 La institución**

Para trabajar la fisura de lo instituido, se considero fundamental dedicar un primer espacio al análisis del concepto institución, mismo que da un marco explicativo al proceso que se describe en la historia de caso.

Ornelas (1998) declara que el concepto de institución es ambivalente, para algunos autores se refiere a la ley, el establecimiento de normas; para otros autores se confunde con lo que en inglés se define como una *organization* u organismo, en español.

Durkheim (2005,17) aclara que las instituciones sociales “nos son legadas ya hechas, por las generaciones anteriores; nada tuvimos que ver en su formación”. Menciona a las principales instituciones, como son la familia, el Estado y el sistema educacional; y las define como el conjunto de representaciones sociales que el colectivo establece como importantes, desde las que se instituyen ciertas maneras de obrar y ciertos juicios que no dependen de cada voluntad particular “Se puede llamar institución a todas las creencias y todos los modos de conducta instituidos por la comunidad” Durkheim (2005,31)

Vale la pena reiterar que la institución no se refiere al organismo o al establecimiento social; porque ésta hace referencia a un sistema de ideas, sentimientos y costumbres que se expresan en los grupos diferentes a los que nos integramos. Es decir, son sistemas de representación, designados y acordados por la sociedad para organizar, invertir e imponer las nociones, creencias y percepciones que dominan nuestras inclinaciones.

Berger y Luckmann (1968, 2001) recuperan a Durkeim y analizan el concepto institución incorporando otras ideas. Señalan que toda actividad humana está sujeta a la habituación y todo proceso de habituación antecede a toda institucionalización. Así, toda tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores se le denomina institución.

Las instituciones implican, como señalan Berger y Luckmann, historicidad y control, son creadas por los sujetos para dar un margen de previsión y de trasfondo a las acciones, en los que los significados tienden a un mínimo de cohesión.

La institución se presenta a los sujetos como realidad objetiva, que se legitima a partir de su transmisión social, se internaliza como realidad subjetiva, es decir, se transmite como un cuerpo de verdades válidas acerca de la realidad; se controlan sus desviaciones pero, además los individuos realizan acciones institucionalizadas aisladas que se piensan como partes empalmadas de un universo subjetivamente significativo que se articula y comparte socialmente.

En concordancia con lo hasta aquí mencionado, consideramos a la institución una formación social, como señala Kaës (1998,2005:30) que “participa en los procesos de producción – reproducción de la sociedad ejerciendo la organización de las tareas socialmente necesarias”. Es cruzada por la realidad psíquica y es, en sí misma, una unión de “órdenes de realidad heterogéneos y en interferencia” (Kaës 1998:30)

Fernández (2004) coincide en ubicar el campo de lo institucional como una dimensión del mundo social. Además introduce una reflexión muy interesante sobre la dificultad para delimitar el campo específico de lo institucional.

La institución representa para los sujetos la formalización de un vínculo social en un escenario de continuidad para los movimientos de su historia y de su vida psíquica Kaës (1987).

La institución es una formación de la sociedad y de la cultura, instituida por los hombres en colectivos. Regula nuestras relaciones, nos preexiste y la recibimos como impuesta.

Se instituye por la ley, la costumbre, la fuerza de las finalidades y sentidos a los que nos adherimos.

Sin concluir esta definición por la complejidad de un objeto que no es objeto de la realidad, por sí mismo, es fundamental para nuestro análisis recuperar a Kaës cuando afirma que: “la institución es también el espacio extrayectado de una parte de la psique: es a la vez afuera y adentro, en la doble condición psíquica de lo incorporado y del depósito” (Kaës, 1989:27)

En esta idea es importante recuperar a Lacan con esta reiteración que hace de la dificultad para diferenciar el afuera y el adentro. 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).

No obstante, es fundamental no olvidar que la institución tiene límites precisos que preceden al individuo singular mediante la presentación de la ley, las normas, las reglas y las disposiciones que se particularizan en los sistemas de acción y de creencias dentro de organizaciones que le dan vida.

Como forma de resumen podemos mencionar que las principales funciones que se asignan y atribuyen a las instituciones son las siguientes:

- a) Regular las relaciones de los colectivos, preexistiendo al individuo e imponiéndosele.
- b) Dar un trasfondo de continuidad sobre el que se inscriben los movimientos de la historia y vida psíquica de los sujetos.
- c) Dar una imagen de contención al sujeto a partir del sistema de creencias, acciones, finalidades, etc
- d) Asegurar bases complejas de identificación de los sujetos dentro del colectivo social y cultural.
- e) Implementar una función metafórica, que continuamente se pone a prueba, para aceptar interferencias, tolerar lo heterogéneo y el espacio psíquico diferenciado. Legitimando posibilidades de diálogo y regulaciones.
- f) Otorga múltiples funciones psíquicas para sujetos singulares, movilizandocargas, representaciones, roles y afectos.

Estas diversas funciones de lo institucional se realizan a partir de un revestimiento de reglamentaciones, dispositivos de poder y control que se ejercen dentro de organismos y organizaciones. Y, sobre todo, implican una adaptación permanente a las exigencias sociales, culturales e históricas de los colectivos.

Un ejemplo de esta adaptación lo describe Roudinesco (2003) sobre la institución familia (occidental) y sus diversas acciones adaptativas para mantener su funcionalidad como institución.

Ante esta argumentación de las funciones, si consideramos que una misma situación es vivida por los sujetos de formas muy distintas, podemos preguntarnos ¿cómo se logra mantener este carácter y funciones de la institución frente a lo diferente y singular?

### *1.2 Significaciones imaginarias sociales instituidas e instituyentes*

Castoriadis es el autor que nos permite avanzar, según considero, con esta elaboración conceptual. En principio podemos suponer que el sujeto, desde su muy particular estilo, psicopatología e historia construida, busca sentidos, explicaciones y espacios de protección y contención para la sobrevivencia social, cultural y física.

Desde la perspectiva de Castoriadis (1983) la sociedad ofrece un sentido y significación al sujeto a partir de Significaciones Imaginarias Sociales Instituidas. De acuerdo con Castoriadis, lo imaginario social, está constituido por producciones de sentido, sistemas de significación social, cuya consolidación y reproducción permite mantener unida a la

sociedad. La institución favorece que el conjunto de normas, valores y concepciones hagan que una sociedad sea visualizada como una unidad. Citando a Castoriadis "Sí la psique busca sentido, la sociedad la hace renunciar (nunca del todo) a lo que para ella es sentido propio, imponiéndole encontrarlo en las significaciones imaginarias sociales (SIS)"(1986:45) .

Las instituciones sociales configuran parte del mundo en el que los sujetos se constituyen y aprehenden los elementos fundamentales que les permitirán formar parte de la sociedad y perpetuar o transformar las instituciones que le dan vida.

Recuperar el concepto de significaciones imaginarias apoya la comprensión de lo colectivo y permite entrever el problema de las tensiones y paradojas entre lo instituido y lo instituyente.

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 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.

Lo imaginario social está en la fuente de la institución y en la base de la alienación porque, como señala Kaës (1989), lo instituido domina a lo instituyente, lo suplanta y lo reduce. Restablecer la capacidad metafórica implicaría la atribución de significados nuevos a símbolos ya existentes.

Este restablecimiento se ve opacado por la posible descomposición social dentro del mundo occidental contemporáneo.

### 1.3 La descomposición y sus efectos

Castoriadis (1997) nos enfrenta a la descomposición que estamos viviendo en la actualidad en las sociedades occidentales, esta descomposición se observa “sobre todo en la desaparición de las significaciones, la evanescencia casi completa de los valores”.

La primacía del consumo y el dinero como único valor. Un culto a lo efímero, una deformación sistemática de la información y transmisión educativa por los medios masivos de comunicación. La casi desaparición de las luchas sociales; la apatía de los ciudadanos, su atomización

Somos así, como señala Castoriadis, ciudadanos sin brújula, pero esto se debe a este deterioro a esta pérdida de referentes. Quedamos confundidos ante el simulacro, la devastación y la inseguridad.

Porque vivimos en una sociedad en donde también prevalece la delincuencia, el narcotráfico. Y se percibe la inseguridad, el miedo, la desconfianza.

Anzaldúa (2006: 131) lo describe así: “Toda esta descomposición genera incertidumbre, que aunada a la falta de propuestas de cambio, crean confusión, desaliento y esta suerte de extravió, de vivir sin rumbo, sin sentido.

Consideramos que estas reflexiones de los autores son interesantes y se relacionan con un comportamiento en las instituciones educativas en las que predominan elementos de aislamiento, desconfianza, apatía.

Pero el problema de la descomposición ya señalada por Castoriadis (1997) se agrava, en muchas ocasiones, dentro del salón de clases, por el mal – estar docente (Lara, 2007). A partir de reflexiones sobre la crisis de la identidad docente que recupera Castelán de un texto compilado por Tenti *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, se señala que los maestros sienten estar desbordados y eso afecta su moral. “La cuestión es cómo los convertimos en parte de la riqueza del vínculo pedagógico, y no sólo ni principalmente en obstáculo” (ibidem, p. 31).

El mal – estar de los docentes; y, la juventud “sin brújula” se relaciona con un creciente desconocimiento y falta de gusto por los objetos de estudio a enseñar por los maestros y falta de interés por aprender de los alumnos que autores como Delval (1992) mencionan.

La descomposición social e individual descrita en párrafos anteriores se fortalece con el ‘deseo de auto-alienación reconocido por Piera Aulagnier (1979) y señala como su fundamento “el abandono del pensamiento a partir de la reducción mínima, incluso absoluta entre lo identificante y lo identificado, entre el Yo y sus ideales. Las consecuencias de ello son la condena a muerte del pensamiento por la reducción máxima de toda distancia o diferencia. El sujeto se instala de entrada en su certeza, que no se adquiere al precio de un proceso y de un trabajo de pensamiento”.

Esta ubicación en la certeza y el abandono del pensamiento son situaciones percibidas en la relación educativa dentro del salón de clases y en las acciones de los sujetos dentro de su inserción en la vida institucional.

#### *1.4 La poca disposición para el diálogo*

La descomposición que prevalece, según varios autores lo señalan, en la sociedad actual se observa también a partir de una dificultad para sostener diálogos que impliquen enfrentar las diferencias y confrontar lo instituido desde la ruptura con los pactos denegativos y los mitos fundacionales (Enriquez, 1989).

La noción de diálogo se presta a diversas interpretaciones, desde una orientación hermenéutica Gadamer (1971,2000) señala que la capacidad para 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.

El diálogo implica, desde nuestra experiencia, enfrentar los verdaderos problemas inherentes a la vida institucional, desmontar los fantasmas referidos al origen de lo instituido, analizar las fallas e inconsecuencias del proyecto inicial para debatir sobre los significados y sentidos construidos alrededor de las prácticas y dar pie a lo instituyente.

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)

Aún la conversación, señala Gadamer, tiene una fuerza transformadora. Sólo en ella se puede crear un género de comunidad en la que “cada cuál 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 dialogo.

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 dialogo.

En su relato y caracterización de tres tipos de dialogo 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 solo se escucha a sí mismo; una incapacidad que solo 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)

### *1.5 El posicionamiento del sujeto frente a lo instituido.*

El diálogo como recurso para analizar lo instituido implica un aumento considerable de las tensiones, entre ellas: una tensión entre la posibilidad por coagular nuevas formas para hacer lo mismo y la búsqueda colectiva por lo instituyente; la culpa de los irruptores frente a la fuerza de la costumbre y el fantasma fundacional; la idealización de una idea coherente que sostiene las relaciones, creencias y vínculos establecidos frente a la acción realista e idealista por el cambio, etc.

Estas tensiones y el posicionamiento frente a ellas implican la elección-acción frente a lo instituido.

Esta elección –acción implica, desde nuestro punto de vista, reconocer que como sujetos tenemos opciones y momentos en nuestra vida en que podemos escoger, incluso siguiendo a Heidegger (1988) ser sujetos para la muerte (ser proyecto) 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 que está determinado, de igual manera, por las estructuras institucionales que lo preexisten, sea el lenguaje, la cultura, la familia, el sistema educativo, etc. (con sus relaciones y dispositivos de poder y control). Pero a su vez tiene la posibilidad de crear fisuras, desde la acción colectiva, con lo instituido.

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.

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, como 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), “perdersse 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.

#### *1.6 La posibilidad de la transformación de lo instituido.*

Las funciones de la institución, la descomposición social, la incapacidad creciente para el diálogo no son asumidas por los sujetos y colectivos de la misma forma. Pero, no se trata de conjunción de “buenas intenciones”, ni de una dependencia con la elección- acción de sujetos que busquen ciertos márgenes de autonomía porque no debemos olvidar que la institución para mantener sus funciones requiere, entre otros elementos: reducir las tensiones, sostener una holgura posible entre lo instituyente (requerido socialmente) y lo instituido; controlar la construcción de nuevos sentidos dentro de la estructura y la organización que se comparte socialmente.

Frente a estas funciones de lo instituido, dentro de las Instituciones, sus organismos y establecimientos, es posible considerar la acción de colectivos desde los cuales se logra crear fisuras.

Una de estas fisuras se centra en los procesos de formación en colectivo de los sujetos. Formarse es un espacio para la existencia y la posibilidad para el diálogo. 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 y 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, p. 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 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. El proceso de cambio puede ser muy lento pero es posible a partir de la conjunción de intenciones en torno a la elección y necesidad por modificar creencias y prácticas instituidas.

Con la intervención institucional, 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.

Las relaciones moldeadas por nuevos acuerdos y nuevas maneras de pensar y creer sobre el curriculum oculto, vivido e ideal, implica una oferta a la fisura para la creación de lo instituyente hasta que las condiciones sigan resquebrajándose.

## **2. Historia de caso**

A partir de una convocatoria abierta se invita a los profesores que hemos participado, impartiendo cursos en la Licenciatura en Pedagogía, Plan 1990 en la Universidad Pedagógica Nacional, a formar un equipo que diseñe una nueva propuesta curricular. En el equipo se integran profesores con diversas experiencias y formación disciplinaria (Pedagogía, Psicología social, Sociología, Filosofía). Se mantiene la estabilidad de este equipo base a pesar de la incorporación y salida de diversos profesores que no se integran en realidad a la dinámica ni a las tareas.

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. En algunos casos es más fácil atarnos a nuestro conocimiento previo, nuestras verdades, mantener como ciertas nuestras certezas

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 pero, a la par, se expresaron contradicciones, defensa frente a las representaciones previas y miedo ante el cambio.

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). Pero, es importante aclarar que esta propuesta curricular del Plan 2009 se construye en el marco de una política institucional que le da apoyo.

Este equipo base de cinco profesores nos damos a la tarea, Coordinada desde una propuesta articulada de intervención por Eduardo Remedi, a evaluar la Licenciatura en Pedagogía, Plan 1990, construir una fundamentación de la nueva Estructura curricular, perfil de ingreso y egreso. Posteriormente nos avocamos al diseño de líneas curriculares, fases y ejes de formación El diseño de la Licenciatura en Pedagogía, Plan 2009, define tres fases de formación: introductoria, problematización e intervención educativa. Tres líneas integradas que recorren de forma transversal el Plan, a saber: práctica- reflexiva, teórico-conceptual y metodológica- indagativa.

Y, de forma horizontal las relaciones y secuencia se construyen a partir de cinco ejes: proyectos educativos, sujetos y procesos educativos, expresión y significación y teoría pedagógica.

A partir de la explicitación de esta propuesta, en un producto final, la Comisión de cambio curricular expone los diferentes programas (estructura conceptual, metodológica y propósitos) de los cursos de primer semestre; proceso de formación de los docentes involucrados a partir de la elaboración de su experiencia, el debate e integración de documentos colectivos; y la incipiente escucha frente a nuevas ideas que puedan incorporarse, desde los grupos de trabajo, al diseño curricular.

El equipo de diseño curricular y el proceso de construcción de la propuesta constituyen los objetos y sujetos desde los que se indaga a partir de la siguiente fundamentación. Desde esta posibilidad, al optar por el cambio, en el diseño se construyo 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.

### **Análisis de resultados:**

Para exponer el análisis de resultados resaltamos las etapas de innovación- investigación 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), estos son: determinación o posibilidad de elección desde la incorporación al proyecto de diseño; la 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.

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 a 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.

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 del 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.

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 logro 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.

En un primer momento se observó la construcción de un grupo de trabajo que compartía un ideal centrado en cambiar formas de relación y trabajo que nos tenían agotados a nivel institucional; un segundo momento en que se construyen pactos denegativos, tratando de asumir que todos pensábamos lo mismo; un tercer momento de crecimiento y creación en función de proponer cursos, nombres, ejes, líneas curriculares; un cuarto momento en que estas ideas se someten a la fundamentación, la lógica, la congruencia y coherencia desde un debate colectivo; un quinto momento en que se confrontan estas ideas en distintos espacios y se lleva el proceso a una diferenciación- sustentación que conlleva a la formación en el terreno de transformar representaciones, estructuras conceptuales, conocimientos y creencias previas.

En este momento, al ser ya parte de un trabajo en colegio de profesores que construyen, se escuchan, debaten y articulan puntos de vista podemos afirmar se logró trascender los propósitos iniciales.

**Las evidencias** de las grietas y fisuras frente a lo instituido son tres:

- 1) En las narraciones de los profesores que participaron en la elaboración de programas se reitera la modificación de sus planeaciones y programas actuales a partir de su experiencia, reflexiones y nuevos contenidos revisados en los grupos que integran a los ejes curriculares de la propuesta, no consensuada, de la Licenciatura en Pedagogía, 2009.
- 2) La organización de las tareas y grupos de trabajo sufrió una modificación cualitativa a partir de la construcción de los programas de estudio del primer y segundo semestres (estructuras conceptuales, estructura metodológica, propósito, unidades temáticas y unidades de trabajo).
- 3) La continuidad en las elaboraciones y propuestas creativas de materiales, documentos y el mismo diseño curricular.

## **Conclusiones**

En el proceso de diseño curricular, advertir el enfrentamiento con constantes pactos denegativos, tensiones y situaciones paradójales que es necesario someter al análisis pero se sostuvo, de acuerdo a lo observado y las descripciones del proceso, 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 logro 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.

No desconocemos el carácter singular y la fuerza de lo instituido como un espacio para la contención y otorgamiento de sentido pero también para el sostenimiento de las tradiciones, repeticiones y los pactos denegativos.

En ese sentido, es desde los espacios de la acción colectiva donde se definen los cambios y la capacidad para restablecer la función metafórica de las instituciones.

La integración de posiciones, el respeto a las diferencias y la autonomía serán los valores fundamentales que podrán guiar la puesta en práctica de la propuesta curricular.

La transformación de la práctica docente, como objeto de intervención e investigación, se reconoce como un espacio y un tiempo individual y colectivo que da a lugar a partir de la ubicación de los sujetos ante la situación de conflicto que se enfrenta, la toma de conciencia y la actitud y la acción perseverante para enfrentar los miedos y la incertidumbre desde el acompañamiento y la construcción siempre en colectivo.

### **Referencias bibliográficas**

Anzaldúa, R. *La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México, D. F. (2004).

Anzaldúa y Ramírez *Subjetividad y relación educativa*. Universidad Autónoma –

Azcapotzalco, 2ª edición, México,(2005)..

Anzaldúa,R. “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, México, 2007.

Berger, P. L. y Luckmann, T. *La construcción social de la realidad*, Amorrortu editores, Argentina,2001.

Castoriadis , C. *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.Barcelona, 1989 t2  
----- *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación. Encrucijadas del laberinto V*. Trad.

Laura Lambert, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, 1998.  
----- *Una sociedad a la deriva: entrevistas y debates, 1974-1997*. ed. Buenos Aires:

Katz, traducido por Sandra Garzonio. 2006

----- *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI)* Sección de Obras de Filosofía, Fondo de Cultura Económica, México, 2ª. Edición. 2002.

----- “Ciudadanos sin brújula” Ediciones Coyoacan. Editor Julian Meza y epílogo Edgar Morin., México, 2000, p. 143 – 170.

Colin, A. “ La historia familiar, la subjetividad y la escuela” En: Toledo, Sosa, Aguilar y

Colín . *El traspatio escolar*, Paidós Editores. México, D.F., 1998

Contreras, D. (1988) *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.

Coria, A. *Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955 – 1966, 2001*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias con Especialidad de Investigaciones Educación. CINVESTAV, Departamento de Investigaciones educativas, IPN, México, 619 p.

Debesse y Mialaret. *La función docente*. Oikos Tau, Barcelona, 1980.

Deleuze, G. *Lógica del sentido*, Paidós, Barcelona, 2005, 382 p.

----- *Repetición y diferencia*. Barcelona, Anagrama, 2005.

Durand, V. J. *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en la Universidad de Sonora 1991-2001*. Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones, ANUIES, México. 2006.

Durkheim, E. *Las reglas del método sociológico*, Fondo de Cultura Económica, México, 2005, (Col. Cuadernos de la Gaceta, 30), 2005.

Enriquez, E. “El trabajo de la muerte en las instituciones” en: Kaës, Bleger, Enríquez, et. Al. *La institución y las instituciones*. México, Paidós.

Ferreiro “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, 2007.

Ferry, G. (1990) “La tarea de formarse” en: *El trayecto de la formación*. Paidós, México.

Fernández, Lidia (2004) Prologo en: Remedi, Eduardo (2004) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. Plaza y Valdés, México.

Freud, S. *Obras completas “Pulsiones y sus destinos” “interpretación de los sueños” “lo inconsciente”* López Ballesteros Luis, Biblioteca Nueva, Madrid, España, 1981.

Foucault, M. “El sujeto y el poder”, Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. México, UNAM, 1988.

García, M.L. (2001) *La preocupación del maestro: indicador de su proceso de formación profesional (historia de casos)*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

Gidens, A. *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu, Buenos Aires, 1993.

Grundy, S. (1987) *Producto o praxis del curriculum*. España, Morata.

Heidegger (1988) *El ser y el tiempo*. México, F. C.E., 2ª edición.

Jackson, P. *La vida en las aulas*. Madrid, Morova, 1975.

Kaës, R. “ Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones” en: Kaës, Bleger, Enríquez, et. Al. *La institución y las instituciones*. México, Paidós, 1989.

Kaës, R. *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales: elementos de la práctica psicoanalítica en instituciones*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Kaës, R. *La palabra y el vínculo. Procesos asociativos en los grupos*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, 2005.

Lacan , Jacques. “Subversión de sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano” en: Escritos 1, México, Siglo XXI, 1980.

Liston y Zeichner. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata, Madrid, España, 1990.

Mercado Maldonado, Ruth. “Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. En: *Revista Infancia y Aprendizaje*. Madrid, 55, 1991.

Mier ,R. “ 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, 2007.

Murga,M. “Acción colectiva, creación de identidades, en: Ramírez, Murga, Anzaldúa, et al. (2007).

Ornelas, C. *De la crisis a la reconstrucción. El cambio institucional en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Ensayos, ANUIES, México, 1998.

Palacios *El divorcio y los segundos matrimonios*, México: Diana, 1998.

Pérez Gómez y Sacristán, J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, España.

Postic, M. *La relación educativa*. Madrid, Narcea, 1982.

Pullias, E. y Young, J. *El maestro ideal*. Ed. Pax-México, 1974.

Quiroz , R. *Ideología y maestros en formación*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Especialidad de Educación. CINESTAV, Departamento de Investigaciones educativas, IPN, México, 1983,155p.

Ramírez G., *La institucionalización fracturada de una disciplina: la sociología en la UNAM*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Especialidad de Educación. CINVESTAV, Departamento de Investigaciones educativas, IPN, México, 1999,241p.

Remedi, E. “El trabajo institucional y la formación docente” en: Remedi, E. (coordinador) *Encuentros de investigación educativa 95 – 98*. CINVESTAV, Departamento de Investigaciones educativas, IPN, Plaza y Valdés, México, 1999.

Rockwell, E. *Para observar la escuela, caminos y nociones*. Volumen 2 de Informe Final, CINVESTAV, Departamento de Investigaciones educativas, IPN, 1987.

Roudinesco, E. *La familia en desorden*. México, F.CE, 2003.

Sacristán, G. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, España, 1992.

Saussure, F. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada, 25ª ed, 1988.

Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Temas de Educación, España, Paidós, 1992.

Tardif, M. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, Madrid, España, 2002.

Tlaseca, M. *El saber de los maestros en la formación docente*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

Yago, F. *Magma, Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía y política*. Argentina, Buenos Aires, Biblos editorial,2003,188p.

Yurén C. María Teresa. “ Eticidad y educación en la obra de J. Habermas”. En : *Revista Pedagógica*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995.