

POÉTICA DEL DISEÑO CURRÍCULAR

POETICS OF CURRICULUM DESIGN

* José Sánchez

josesanchezeducacion@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Carabobo

Estado Carabobo, Venezuela

ENSAYO

*Licenciado en Educación Mención Ciencias Sociales (2009), Magister en Educación Mención Enseñanza de la Geografía (2013). Actualmente es estudiante regular del Doctorado en Educación, docente adscrito al Departamento de Ciencias Pedagógicas en la Cátedra de Pedagogía y Currículo desde 2012.

Recibido: 11 de Marzo de 2015

Aprobado: 11 de Diciembre de 2015

Resumen

Todo diseño curricular es poético porque configura una concepción educativa que, por momentos, representa el mundo del texto y trata de transfigurar la realidad educativa. Además, estos elementos ficcionarios se unen dialécticamente a la estructura narrativa, perteneciente a docentes y estudiantes e instituciones, en la cual se da el ensamblaje de las acciones cumplidas durante el proceso de concretización del diseño curricular. Como consecuencia de lo anterior, el eclecticismo reflexivo, propuesto por Posner (2005), con los currículos concurrentes y la idea de proyecto curricular, hace emerger al currículo en una ciencia derivada de la comprensión del ser.

Palabras Clave: Ddiseño curricular, hermenéutica, fenomenología, relato.

Abstract

All curriculum design is poetic because it configures a concept of education which, at times, represents the world of the text and try to transfigure the educational reality. In addition, these fictionary elements join dialectically structure narrative, belonging to teachers,students, and institutions, which gives the assembly of actions conducted during the materialization of the curriculum design process. Because of the foregoing, a reflective eclecticism, proposed by Posner (2005), with concurrent curriculum and the idea of curriculum project, emerge onto the curriculum in a derivate science for the understanding of the self.

Keywords: Design curriculum, hermeneutics, phenomenology, narrative

Poética del diseño curricular

El texto es un modelo adecuado para comprender el campo práctico. Desde siempre el ser humano copia las acciones humanas a través de una ficción bien combinada que las reestructura. Entonces el relato, que es el primer texto que adquiere toda persona, ensambla las acciones cumplidas, creando una historia completa que da testimonio de esta, pero se distancia de la vivencia porque la historia es narrada mientras la vida es vivida.

A partir de esto, el currículo será evidenciado desde la fenomenología hermenéutica, comenzando desde el círculo entre historia, tiempo, y narración, llegando, por último, al imaginario social, en el cual comienza a obliterarse la concepción de texto como solo documento escrito. Abordaré a todo diseño curricular como obra discursiva desde la remisión entre, texto, acción, e historia. Para esto es necesario establecer la relación entre comprensión y explicación ubicadas en el proceso de lectura. En dicha relación la tradición hermenéutica se aparta de la psicología que enfatiza la comprensión del otro mediante la endopatía y se acerca a la estructura a priori de ser en el mundo y a las posibilidades abiertas por el texto, en este caso, curricular.

El currículo desde la fenomenología hermenéutica

Para relacionar lo que acontece en la implantación de un currículo con el acto de narrar y el círculo hermenéutico dado en el acto de narrar se debe dilucidar primero los supuestos teóricos que fundamentan dicha relación. Desde el principio, según Ricoeur (2010) la teoría hermenéutica emerge de la relación entre las operaciones de comprensión y la interpretación de textos. La idea es realizar un inventario de las expresiones simbólicas y establecer una criteriología que arbitre a las interpretaciones complementarias y rivales, estableciéndoles límites a sus pretensiones totalitarias (Ricoeur, 2008).

Para realizar este inventario, la hermenéutica fenomenología emerge de la fenomenología, son complementarias. Esto implica explicitar las estructuras invariantes de la conciencia en lo que corresponde a la vivencia intencional. Es por esto que Husserl (2010) introduce la intencionalidad, especificada en la trascendencia y concordancia del conocimiento, que significa que la conciencia es centrifuga y está referida a objetos. Pero además amplía la

experiencia posibilitada a través de la intuición sensible, categorial, y eidética que es la manera como las cosas se presentan ante la conciencia.

Esto significa que la conciencia no tiene solamente la capacidad de percibir objetos materiales sino ideales. Dichos objetos ideales están anclados a los materiales y representan la esencia o el eidos de los fenómenos. Entonces para la fenomenología existen tantos actos psíquicos circunstanciales, como lo pensado o mentado, que son unidades objetivas de sentido. Estas unidades de sentido permiten llegar a una lógica pura y unívoca, aunque las previas condiciones de ser percibidas implican, en muchos casos, procesos de aclaración que hacen retornar hacia la percepción para esclarecer las conceptualizaciones.

Este fue el atisbo para que, en el seno de la fenomenología se injertará, por parte de Ricoeur (2008), la hermenéutica. Entonces la actitud filosófica, que en una primera etapa es eidética y percibe esencias de los fenómenos a partir de la reducción fenomenológica y la epojé, se hace posible mediante procesos interpretativos. Al igual que la segunda etapa de reflexión que permite analizar la eficiencia y eficacia con la cual la conciencia redujo las esencias del mundo en correlación con sus propios actos. A partir de esto, si tomamos en cuenta lo afirmado por Husserl (2010), entonces el currículo sería un objeto que tiene existencia material e ideal. Esta presentificación del currículo se da a través de dos vías, la cartesiana y la ontológica.

La primera vía hace referencia a los actos inmanentes de la conciencia que son reflexivos, entre estos actos se encuentran el discursivo, que exterioriza el uso de la lengua. En cambio, la segunda hace referencia a los correlatos objetivos de la vivencia intencional que son las unidades de sentido, pertenecientes a ámbitos finitos de sentido presentes ante la conciencia, y que, a la larga, llevan al sujeto trascendental. Si colocamos el énfasis en el discurso, este puede ser hablado o escrito. Hago hincapié en los actos discursivos debido a que el currículo formal es un documento escrito y representa una de las perspectivas, en las que se presenta el currículo. En consecuencia, el texto curricular es una cosa que se presenta ante la conciencia del lector, quien actualiza el discurso con otro discurso a través de la lectura.

De aquí deviene que la tarea de la fenomenología es darle objetividad a lo dado en los actos de la conciencia, por ello las distintas reducciones hasta llegar a las esencias, Pero el sentido del texto curricular se dona en un proceso dinámico denominado constitución, que

resuelve el problema de la concordancia entre el acto de conocer y el objeto conocido. Esto es posible porque de la constitución emergen el mundo de la vida, la corporalidad, intencionalidad, intersubjetividad y subjetividad trascendental, en la cual se da la intuición sensible y se le superpone la intuición eidética, que representa la esencia objetiva de toda cosa que se da en el espacio-tiempo.

Estas donaciones de sentido además de ser perceptivas, categoriales, y esenciales, se donan en un flujo de corriente vivencial que depende de la síntesis pasiva y activa de la conciencia. Por tanto, los actos de significar algo permiten que la corriente vivencial conformada, a su vez, por datos hylemorficos, adquieran forma y se donen. En otras palabras, para poder llegar “a las cosas mismas” se debe tomar en cuenta la intencionalidad anónima de la vida operante, que posibilita los correlatos noemáticos, dados en la conciencia, (Husserl, 1996).

Entre los actos de significar algo se encuentran los discursivos, que en la vivencia son noéticos y están atados a la semiología; ciencia que reconduce adecuadamente el desarrollo del sentido en el círculo de la interpretación. Debido a esto, el distanciamiento que la escritura introduce en la intersubjetividad, permite continuar la comunicación mediante la reflexión del lector y de la apropiación de lo que dice el texto. Hay que dejar claro que el discurso presupone el lenguaje, además de las unidades no intencionales, que conforman la vivencia intencional. Estas unidades elementales son los hýle y la morphé, responsables de hacer emerger la correlación noesis/noema en la intencionalidad de la conciencia, (Ricoeur, 2010).

Es gracias a este proceso complejo de constitución, que el currículo puede, mediante la escritura, interceptar los actos del habla, sustituyéndolos por discursos escritos, en los que se da la dialéctica del acontecimiento y del sentido. Esto permite que los diseños curriculares sean obras discursivas que posean una estructura interna y objetiva, a la vez que una función referencial desde el mundo. Además, permiten evaluar la implantación curricular por medio del relato/acto de relatar/ estructura narrativa que subyace en la experiencia temporal de docentes y estudiantes.

Cuando docentes y estudiantes relatan lo acontecido en la carrera, se da una “puesta en intriga” que ensambla las acciones cumplidas en una estructura narrativa, en la que la trama contribuye a conformar la estructura. Esto ocurre en tiempo pasado y permite articular,

esclarecer, y puntualizar las experiencias con respecto a la adaptación del currículo. Mientras que los perfiles de ingreso y egreso son elementos ficcionarios, que, primeramente, neutralizan la realidad, y luego, mediante la ficción, son copiados e imitados para re-describir las acciones educativas.

En este proceso, es importante lo que afirma Aristóteles (1990) cuando dice que imitar quiere decir copiar, re-producir, o re-presentar y supone un objeto ya producido o presentado, mientras crear significa sacar algo de la nada, aunque no se trata de una nada absoluta. Si los conceptos son tomados de esa manera, aparentemente imitar y crear se oponen diametralmente. Sin embargo, la actividad artística “puede imitar, según el estagirita, no solo las cosas como de hecho son sino también peores o mejores de lo que son” (1460 b 7-11).

En consecuencia, se da una dialéctica entre ficción y redescipción que afecta las acciones educativas, a través del perfil de ingreso y egreso del diseño curricular. En consecuencia, la esencia ideal del currículo es ser un proyecto educativo a futuro, en el cual el relato aporta la estructura narrativa con el ensamblaje de acciones cumplidas. Mientras que los perfiles, como elementos ficcionarios, re-describen las acciones educativas.

Aquí la imaginación, para Ricoeur (2010) es tanto una operación como un método y forma parte de los usos del lenguaje. Es un método porque permite la visualización de la reestructuración de campos semánticos, es decir, la pertinencia en la falta de pertinencia semántica. En consecuencia, es el laboratorio que ensaya con las distintas posibilidades de actuar, permitiendo la comprensión del campo práctico. Pero esta comprensión ocurre como una ficción bien combinada, en la que se pone una imagen en un concepto para hacer emerger metáforas que reestructuran las acciones futuras, emergiendo las imágenes cuasi ópticas que son una percepción debilitada.

Pero ¿Quiénes son los relatores en este caso? Los docentes y estudiantes, que en el nivel de concreción curricular micro, cruzan sus corrientes vivenciales mediante analogías aperceptivas que originan acoplamiento o parificación. En consecuencia, se evidencia la alteridad como a-presentada; que hace posible hablar de mundos históricos conformados por coetáneos, contemporáneos, antecesores y predecesores. Puede verse, como los cruces de corrientes vivenciales hacen posible que el currículo exista como algo real y a la vez ideal, ya

que hace posible la transmisión de acervos de conocimientos científicos, técnicos, y culturales de generación en generación, (Husserl, 1996).

Hermenéutica curricular

El currículo, entre muchas de sus acepciones, representa una tipología de texto que puede ser abordado desde la hermenéutica. Sin embargo, hablar de hermenéutica en el contexto romántico, hace referencia tanto a una técnica como a un procedimiento de adivinación que tiene el propósito de establecer conjeturas para llegar a la intencionalidad del autor. En esta metodología la técnica hace referencia a la filología mientras la intencionalidad del autor implica la endopatía, transformando a la hermenéutica en el arte de comprender.

Esto, a la larga, significó plantearse una correlación entre comprender e interpretar desde la psicología. Lo cual le dio a la hermenéutica un fundamento epistemológico. Sin embargo, representó un problema porque el comprender psíquico no coincide con la interpretación debido a que la subjetividad queda objetivada por la escritura. Entonces se da un desgarramiento en la propia teoría de la interpretación, (Ricoeur, 2010).

Es por esto que Ricoeur (2008) cuestionó fuertemente esta correlación entre comprender e interpretar fundamentado en la psicología, en la cual se trata de llegar a la psique del otro a través de la endopatía. Este cuestionamiento parte del hecho de que la comprensión del otro se da mediante expresiones de vida que se exteriorizan, por medio de gestos, prosodia, y lenguaje. Esto ocasiono un distanciamiento, fundado en la escritura, que consiste en la extensión de la problemática a la historia, de la cual participamos, y en la cual la escritura fija el sentido de las corrientes vivenciales para así darles un fundamento científico.

Entonces para realizar una hermenéutica curricular, se debe tomar en cuenta el problema de la objetivación de la subjetividad por medio de la escritura. Si el currículo es abordado mediante una hermenéutica fundamentada en la psicología, tendrá el mismo desgarramiento entre comprender e interpretar. Y la teoría curricular, trabajada por Posner (2005), nos habla no de uno sino de cinco currículos concurrentes, en la que el formal corresponde al fijado por la escritura.

Pero de nuevo las interacciones psíquicas, en la que se fundan la comprensión del otro, no coinciden con la interpretación de ese currículo formal planteado por Posner (2005). Los otros cuatro currículos, el operativo, oculto, nulo, y extra-currículo, solo hacen más eficiente la valoración del currículo, puntualizando su aplicabilidad práctica. Sin embargo, puede comenzarse a resolver este desgarramiento por medio de la polisemia del currículo, vinculándolo a una lógica de doble sentido, en la que un sentido aparente está anclado a sentidos latentes, que evidencian a este en perceptivas, e inmerso en la corriente histórica.

En este caso, polisémico, significa que el currículo tiene múltiples caras y está cargado de sentidos ocultos anclados a un sentido aparente. En consecuencia, estos sentidos ocultos, para autores como Sevillano (2004), representa una intencionalidad prospectiva e implica un proyecto educativo. Mientras que Barriga y Hernández (2010) lo consideran como el espacio en el cual se toman decisiones tendientes a organizar el sistema educativo. En consecuencia, representa un espacio administrativo y de poder.

Más tarde se verá que esta lógica de doble sentido en la que se da el currículo representa el eidos o esencia objetiva. Además, para Ricoeur (2010) existe otra opción entre elegir por el distanciamiento dado en la escritura o la pertenencia a la corriente histórica. Esta opción consiste en fundamentar a la hermenéutica a través de la semiología y no a partir de la psicología. Con esto se evita el desgarramiento entre la comprensión e interpretación, ya que no se busca la intencionalidad del autor subyacente a la obra escrita.

Para esto Ricoeur (2010) utiliza el acto discursivo, que puede ser hablado u escrito. Los actos del habla son discursivos y exteriorizan a la lengua. Con este recurso, Ricoeur (2010) utiliza el estructuralismo y hace una analogía entre la lengua y el discurso escrito. En consecuencia, el texto es una expansión más grande que la oración y constituye todo discurso fijado por la escritura. Aquí la escritura conserva el sentido de lo que quiere decir el texto, pero lo conserva mediante una estructura profunda, que representa la codificación de la obra escrita. Esta codificación es comúnmente llamada género literario.

Entonces el currículo es un discurso escrito, es decir un texto. Según esto, dentro de los cinco currículos concurrentes, el formal es un texto mientras los otros cuatro representan una manera de valorar la relación entre el deber ser y la realidad. En otras palabras, vinculan teoría y

práctica educativa. Desde la teoría propuesta por Ricoeur (2010) los cuatro currículos concurrentes tematizan la función referencial del discurso educativo implícito en el currículo.

A partir de esto, el currículo formal es un diseño que posee una estructuración que organiza los conocimientos en cuerpos de saberes que dependen de los perfiles de ingreso y egreso. Estas estructuras, según Barriga, González, Pinzón, Dayán y Drummond (2007) se presentan lineales, modulares, o mixtos. Esto implica la manera en que los saberes científicos se organizan, de manera disciplinar, integrada, o con un tronco común de áreas de conocimientos que luego tienden a la especialización.

Si tomamos en cuenta la forma en que se organizan las áreas de conocimientos dentro de un diseño curricular, entonces se puede decir que se ha explicado la estructura profunda en el currículo formal. Además, la manera en que se organizan las áreas, a su vez, dependen de fundamentos filosóficos, legales, y políticos, internos y externos al diseño curricular. También se puede visualizar esta estructura a partir de la gramática de los perfiles de ingreso y egreso, vinculados a los fundamentos teóricos y a la organización del conocimiento en todo diseño curricular.

Hacer esto desvincula a la hermenéutica curricular de fundamentos dialógicos para reemplazarlos por el paradigma de la lectura. En otras palabras, el texto curricular pide ser leído para actualizar su discurso, a partir de otro discurso. En este discurso se encuentra el deber ser de la educación como intencionalidad, operacionalizados en perfiles, planes de estudios, programas analíticos, y cuadros sinópticos. Ciertamente los cinco currículos concurrentes propuestos por Posner (2005) tematizan la referencia del discurso que estructuran una carrera, pero lo hacen de manera analítica, dividiendo el currículo en partes engranadas, en las que se objetivan a los actores implicados en el marco curricular. Sin embargo, la función referencial del discurso, implica que va dirigido a las corrientes vivenciales de los actores implicados en el. Por tanto, se da una nueva dialéctica entre la pertenencia y el distanciamiento producido por la relación escritura/lectura.

Pero qué es esta dialéctica como tal. Es la idea de que somos corrientes vivenciales que se cruzan y hacen posible la trasmisión del acervo de conocimiento científico, técnico, y cultural, entre antecesores y predecesores. A partir de esto, observamos una de las funciones de la

educación, que es transmitir renovando los conocimientos de nuestra civilización. Para resolver el conflicto entre pertenencia y distanciamiento en la hermenéutica curricular se debe desplazar los problemas de comprensión hacia el lector que actualiza la obra. Este lector es tanto el docente como los estudiantes.

En consecuencia, el paradigma de la lectura une dialécticamente la explicación y comprensión en el seno de la hermenéutica, pero explicación no hace referencia a una actitud que proviene de las ciencias naturales en oposición de la comprensión en las ciencias sociales. La explicación proviene del estructuralismo lingüístico que objetiva la valoración del diseño curricular a partir de la estructura subyacente. Esta estructura profunda sirve de crítica a la implantación de un diseño curricular, que se incorpora a una comprensión de los lectores de dicho diseño curricular.

El currículo desde el modelo del texto

El uso del texto como unidad lingüística en el currículo concibe a este como obra discursiva, en el que el lenguaje guarda una relación, en un primer momento, consigo mismo y, a la vez, en un segundo momento, lo recupera a través de la función ostensiva del discurso. Esto impacta en el curso ordinario de las acciones educativas que son reestructuradas en sus campos semánticos por medio de la imaginación. En ese proceso de reestructuración, la imaginación es una operación intermediaria, que representa una instancia crítica del cómo es y debería ser orientada la acción educativa, en su conceptualización, organización y fines.

Esto permite, por ejemplo, tratar el problema del desfase curricular de manera diferente, a partir de la unión entre ficción/re-descripción, aunado a lo que aportan las estructuras narrativas de docentes y estudiantes, durante el proceso intersubjetivo. Como sabemos el fenómeno de la intersubjetividad surge por el acoplamiento o parificación producto de la apercepción analógica. Lo cual permite que la alteridad se done como corriente vivencial de forma a-presentada, como ausencia en la presencia, (Husserl, 1996).

Este proceso enigmático de donación a-presentada para Ricoeur (2010) es el encuentro entre interpretaciones complementarias o contrarias. En ese encuentro de interpretaciones, emergen, conversaciones, actos del habla, acciones significativas, conservadas y fijadas por la

escritura. Estas interpretaciones fluyen en la conciencia interna del tiempo de los actores implicados, teniendo la función de renovar los fines del currículo. Estos fines proceden de la tradición anclada al mundo de la vida; encontrándose la dinámica entre tradición curricular y renovación propia del proceso de lectura que pide todo diseño curricular.

Sin embargo, el uso de la teoría narrativa en el currículo conlleva a la idea de que el lenguaje científico descriptivo y netamente explicativo encubre las experiencias educativas en vez de clarificarlas, y es solo el lenguaje cotidiano, lo que puede concretar el proyecto curricular en el micro currículo. Estos discursos representan relatos a los que se le sobreañaden leyes de composición poética que lo transforman en una historia completa y acabada, en la cual el lenguaje se celebra así mismo a través de la ficción/re-descripción y se enlaza al mundo real mediante la referencia indirecta, (Ricoeur, 2010).

Esto nos lleva a que el currículo no debe ser entendido desde una teoría pura sino en función de diseños curriculares que han sido planteados en un contexto dado. La UNESCO constituye la instancia desde la cual se plantean los ideales educativos, sin embargo, la aplicabilidad depende de otras instancias políticas y económicas que deciden y conforman los diseños curriculares a través del marco legal. Vale decir, estos diseños buscan desarrollar facultades del ser humano a partir de ideales sociales, culturales, científicos, políticos y económicos.

Así mismo, la problemática del desfase curricular se amplía o se acorta dependiendo de los ámbitos de discusión y, específicamente, del grado de participación y toma de decisiones. Además, representa un problema interpretativo debido a que implica el cómo aplicar las teorías pedagógicas o androgógicas y las normas legales, de validez universal, a contextos concretos. Estos casos concretos son estudiantes que tienen necesidad de aprehender saberes, científicos, técnicos y culturales propuestos en el diseño curricular.

Además, los diseños curriculares dependen de instancias políticas, que no dejan de tener vínculos miméticos con las prácticas educativas. Entonces, lo que comúnmente representaría un desfase curricular es en realidad una vinculación mimética que rompe, en mayor o menor medida, la relación entre los signos del discurso escrito y el actuar real. Sin embargo, la ruptura

nunca es completa, porque la transfiguración de lo real siempre representa una relación indirecta entre prácticas educativas y documentos escritos del currículo formal.

La mimesis es la esencia del arte y siempre ha consistido en copiar exactamente las acciones presentadas, sublimarlas o degenerarlas, (Aristóteles, 1990). El diseño curricular parte del mismo principio, copia las acciones humanas con el propósito de cambiar al ser humano y mejorarlo o malograrlo. Es por esto que la mimesis permite abordar al currículo mediante perspectivas diferentes a las provenientes de la teoría de la ciencia. Estas acciones fijadas por la escritura poseen gramática, es decir, una estructura interna y una función referencial. Así que puede extenderse la analogía entre la lengua y el discurso escrito a las acciones, además cuando se habla de mimesis es lo mismo que ficción y redescipción para (Ricoeur, 2010).

En los diseños curriculares las acciones futuras presentadas como proyecto están en los perfiles de egreso. En consecuencia, los egresados son las personas quienes han incorporado, en mayor o menor medida, estos elementos ficcionarios en sus estructuras narrativas, y por tanto en sus relatos y acciones. Así mismo se puede observar como el lenguaje utilizado en documentos curriculares, cuando es llevado a la práctica, a través de la lectura de los actores implicados, siguiendo a Ricoeur (2010), se da una “puesta en intriga” que ensambla acciones cumplidas, transformando el documento escrito en juegos del relatar y en discursos. En consecuencia, el currículo se correlaciona con la experiencia de los actores implicados, recuperando su función referencial, constituyendo una interpretación trascendental.

En esta “puesta en intriga” la ficción y la historia de los eventos educativos representan acciones correlacionadas a través del vínculo entre fábula y mimesis. La fábula ensambla las acciones cumplidas en una totalidad inteligible, dándole, inicio, desarrollo y final, mientras la ficción, imita las acciones humanas, modificando sus dimensiones y estructuras en función de la imaginación, que actúa con reglas establecidas por el esquematismo. En el final de este proceso se produce la catarsis de las emociones encontradas, ya que el aprender implica esfuerzo, dedicación, en el que los estudiantes y docentes deben tomar decisiones que los afectan y afectan a otros, así como son afectados por otros. En esto consiste la dinámica de la estructura dada por la trama. Son los actores del proceso educativo, quienes con sus decisiones puntuales producen este arte que concreta el diseño curricular.

Historia, tiempo, y narración en el currículo

La correlación entre las estructuras narrativas mostradas por docentes y estudiantes y los elementos ficcionarios del diseño curricular que se incorporan a la dinámica de estas estructuras, hacen emerger la razón práctica, vinculada a la política educativa y a la moralidad, y, por ende, al poder y autoridad. Cuando el diseño curricular termina interpretado de manera instrumental en la construcción de la malla curricular, redacción de contenidos, objetivos, competencias, e indicadores de logros, genera una interpretación incompleta porque desarrolla el mundo del texto como posibilidad, sin hacer referencia a la realidad.

Para poder completarlo debe ser llevado a la realidad, dándose una imitación de lo fijado en documentos escritos. Sin embargo, esta correspondencia no es exacta sino creativa e imitativa entre documentos, conversaciones, y actividades que se hacen en clases. De aquí surge el problema clásico del desfase curricular, que es el margen de error entre el currículo formal y las acciones reales que lo concretizan. Sin embargo, este margen de error en la implantación del diseño curricular es un proceso imitativo y creativo, y depende de la lectura.

Por tanto, no puede ser obliterada en documentos escritos, ya que se enfatiza la heteronomía, lo esperado y querido en el diseño curricular y no en la autonomía de los actores que forman parte del contexto educativo. En consecuencia, el desfase ocurre en el seno del conflicto entre la libertad de decisión de los actores involucrados en el proceso educativo y la intencionalidad, y normatividad propia del currículo.

Lo que pone a la luz, según Bauman (2011), el hecho de que la moralidad de los actores involucrados en el proceso educativo es irracional, ambivalente, no universal y por tanto aporética, haciéndose evidente que el código ético que circula en la implantación no puede superar la ambivalencia, porque existencialmente primero somos en el mundo y luego somos con los otros y para los otros. Es por esto que las acciones de actores individuales, son un entramado entre el poder hacer, razones o motivos para actuar, impulsos irracionales, y circunstancias externas que limitan a los actores.

Aunque Posner (2005) evidencia este desfase en la teoría de los currículos concurrentes, su perspectiva reflexiva ecléctica trata de superar la aporía entre la heteronomía y la autonomía

con análisis más precisos que tienen la intención de hacer más eficiente la implantación curricular. Por tanto, los currículos, oculto, formal, operativo, nulo y extra-curriculo, disimulan la incapacidad de implantar un diseño curricular sin contradicciones entre lo dicho en los documentos escritos y las acciones ensambladas por la puesta en intriga. Incluso el uso del relato tiene límites en la comprensión de la moralidad de los actores involucrados, a pesar de instaurar una hermenéutica de la acción.

Esto lleva, en el seno de la teoría curricular, una relación ontológica entre historia, ficción, y tiempo, estableciendo operaciones intermediarias entre los discursos educativos y lo vivido en el transcurso de cualquier carrera. Lo comúnmente conocido como desfase curricular, tomado de forma negativa, representa una aporía insoluble entre la heteronomía y la autonomía. Sin embargo, asumido como parte de la ficción, termina siendo ambivalente, es decir, puede degradar los perfiles o sublimarlos en las personas que participan de esas circunstancias; unido a la catarsis de las emociones encontradas.

Con lo anterior, la historia y ficción quedan vinculadas a la experiencia temporal de los actores involucrados en el marco curricular. Estos actores, docentes y estudiantes, utilizan estructuras narrativas para explicitar la reestructuración de los campos semánticos de sus acciones. Sin embargo, estas acciones se ensamblan de manera diferente, dependiendo de cada actor en el marco curricular. En consecuencia, corresponde a micro historias de las corrientes vivenciales de cada uno, que interactúan intersubjetivamente.

De esta manera, la eficiencia y eficacia de la implantación del diseño curricular, depende de las experiencias de las personas que participan en el marco curricular. La estructura narrativa, mediante la “puesta en intriga”, ensambla las acciones cumplidas, en la que el perfil de egreso se va incorporando durante el trascurso de la carrera. Sin embargo, la narración de un actor puntual tiene límites, ya que las vivencias temporales son ecos que, en la retención de retenciones, se desvanecen, y al menos que las acciones se sedimenten en la tradición, no formarán parte significativa de sus experiencias.

En esta sedimentación del perfil de egreso, la estructura que organizan los saberes, de manera lineal, mixta, o modular, en un diseño curricular, determinan la forma en la que las acciones son sedimentadas por la práctica de estudiantes y docentes. Si los planes de estudios

están orientados por objetivos terminales, competencias, o estándares, la forma en que estos perfiles se incorporan en el curso de las acciones realizadas por los sujetos cambia. No es lo mismo que los perfiles traten al estudiante como alumno pasivo, o que, por el contrario, reconozca en ellos una actitud activa en sus aprendizajes.

Esta sedimentación de las acciones se da a partir de la fijación aportada por la escritura. El currículo como toda actividad humana es histórico, y esta historia es narrada por los actores que formaron parte de ella. Por tanto, los perfiles de egreso de una carrera se incorporan a la experiencia temporal de docentes y estudiantes. Pero se incorporan como actos del relatar, que da sentido a sus vidas. Estas vidas constituyen un total retencional constantemente renovados por nuevas impresiones primarias, en las que el olvido y el recuerdo se intercalan en la constitución del yo.

En consecuencia, estas acciones pasan de generación en generación y solo pueden ser imitadas de forma creativa. Es por esto que la sociedad está conformada por sujetos trascendentales que son constituidos y constituyen constantemente las realidades socio históricas a partir de estructuras de orientación subjetivas. Estas actividades humanas conservadas por la escritura, junto al imaginario social, hacen emerger, según Ricoeur (2010), a la razón práctica. El hecho de que las acciones pasen de generación a generación implica que los perfiles de los diseños curriculares sean ficcionarios, es decir, no existan en el presente, y tengan que ser creados o renovados en las experiencias de estudiantes y docentes que representan las subjetividades implicadas en el presente.

Imaginario social en la transferencia de los perfiles de egreso

Por el momento la dialéctica ficción/redescripción en la implantación del diseño curricular nos habla de acciones imitadas creativamente a partir de un perfil de egreso ya dado, que es sublimado o degradado en el transcurso de la carrera, en la interpretación de docentes y estudiantes que experimentaron dicho currículo. Esto ocurre debido a que las corrientes históricas de estudiantes y docentes se ligan por medio del proceso de acoplamiento descrito por Husserl (1996) en las meditaciones cartesianas, y que permite la endopatía a través de la transferencia por imaginación.

Esta transferencia por imaginación es responsable de identificar y reconocer a los otros como otros yo semejantes a mí, por medio del esquematismo que emerge de los usos del lenguaje y genera la imagen cuasi-óptica de los actores que comparten e interactúan con nosotros. Con dicha capacidad podemos transferir analógicamente los estratos de sentido de nuestras experiencias a los otros y viceversa; generando con ello estructuras de orientación subjetiva, de las cuales todos participamos y somos afectados. Esto es la esencia del mundo de la vida, que además de ser social e histórico, está conformado por lo sobreentendido en la actitud natural de la conciencia.

Esto permite la trasmisión del acervo de conocimiento presente en los diseños curriculares, y que, como vimos, son fijados por la escritura. Entonces las relaciones intersubjetivas son cortes en el nexo de complejidad yo-nosotros-mundo, en las cuales el cuerpo vivo representa la facticidad. Esta facticidad presupone el mundo de la vida como ámbito de sentido olvidado, haciendo que las acciones no sólo sean individuales, en relación a los planos proyectivos, motivacionales, y del poder hacer, sino colectivas y dotadas de una objetividad socio-histórica fundado en el sentido común.

Esto quiere decir, que las carreras corresponden a ámbitos finitos de sentido en las vivencias de individuos que narran sus historias como, inicio, desarrollo, y final. Por tanto, la eficacia y eficiencia de un diseño curricular puede medirse a través del texto, en la medida en que muestra la capacidad de selección y de composición del lenguaje cuando se expande más allá de la oración, que constituye la instancia del discurso para (Ricoeur, 2010).

Aunque el diseño curricular está fundamentado en un conocimiento científico, cuando este es puesto en práctica pasa a formar parte de la sedimentación en el acervo de conocimientos, que producen los esquemas de referencias para actuar en el mundo de la vida. Estas actividades objetivadoras de la conciencia son tipificaciones provistas de significatividades a través de la reflexión. Entonces el aprendizaje de los estudiantes se evidencia en las narraciones, en las que muestran un distanciamiento de la actitud natural acrítica hacia una actitud teórica que pone entre paréntesis lo dado en la actitud natural.

Pasando de un conocimiento pragmático vinculado a circunstancias y situaciones, que se presentan como problemas que pueden ser resueltos, con nuevas o modificadas tipificaciones, a

conocimientos científicos, sistemáticos y estructurados lógicamente, y que, en principio, forma parte de los perfiles de ingreso y egreso previstos en los diseños curriculares. Lo que quiere decir que los estudiantes y docentes en el micro currículo, parten desde estilos de vivencias cognoscitivas presentes en el ámbito de sentido finito del mundo de la vida a estilos de vivencias propios del conocimiento científico, en las cuales las dimensiones espacio-temporales cambian y en consecuencia lo que se considera realidad.

Entonces entre las realidades múltiples de estudiantes y docentes que interactúan intersubjetivamente, el mundo de la vida cotidiana y el mundo científico, se muestran preponderantes en la puesta en práctica de un diseño curricular, en el micro currículo. Esto corresponde a dos estilos de vivencias en la cual la atención de la conciencia se intercala constantemente en un acervo de conocimiento que presupone, en el mundo de la vida, según Schütz y Luckmann (2009):

el estado de alerta (..) la forma de tensión que caracteriza a la vida cotidiana, y se origina en los intereses de la atención plena. La epojé característica es la de la actitud natural. La forma dominante de espontaneidad es la acción con sentido. La forma específica de socialidad se basa en la experiencia de otro semejante como dotado de conciencia. La forma característica de la autoexperiencia tiene doble fundamento. La perspectiva temporal es la del tiempo estándar que se origina en el punto de intersección de la duración interna y el tiempo cósmico, como estructura temporal del mundo intersubjetivo. (p.54)

Tanto docentes como estudiantes a medida que se encuentran en clases, se intercambian entre una tensión de la vida cotidiana y una tensión del mundo científico, en la que la epojé pone entre paréntesis la existencia de una realidad independiente del sujeto, y el estilo de vivencias, plantean la eliminación de los intereses pragmáticos por intereses teóricos.

Referencias

- Aristóteles (1990) *Poética*: Monte Ávila. Caracas. (Trad.)
- Barriga, F. González M. Pinzón, D. Dayán, E. y Drummond, S. (2007) *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*: Trillas. México.

- Bauman, Z. (2011) *Ética Posmoderna. En busca de una moralidad en el mundo contemporáneo*: Siglo veintiuno editores. Buenos Aires.
- Husserl, E. (2010) *La idea de la Fenomenología*: Heder. España. (Trad.)
- Husserl, E. (1996) *Meditaciones Cartesianas*: FCE. México. (Trad.)
- Posner, G. (2005) *Análisis del Currículo*: Mc Graw Hill. México. (Trad.)
- Ricoeur, P. (2008) *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*: FCE. México. (Trad.)
- Ricoeur, P. (2010) *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*: FCE. México. (Trad.)
- Sevillano, M. (2004) *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*: Mc Graw Hill. Madrid.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (2009) *Las Estructuras del mundo de la vida*: Amorrortu/ editores. Madrid-Buenos Aires.