

Relación entre análisis institucional y currículum.

Herramientas para pensar la formación de jóvenes restauradores

Relationship between institutional analysis and curriculum.

Tools to think about the formation of young restorers

El artículo da cuenta de la experiencia de intervención educativa en la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía “Manuel del Castillo Negrete” (ENCRyM) del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) en la Ciudad de México, efectuado de abril de 2010 a marzo de 2015. Los sujetos involucrados fueron académicos, estudiantes, autoridades y el personal administrativo de la comunidad universitaria. Este artículo muestra los procesos de diagnóstico, el dispositivo teórico-conceptual, metodológico y técnico utilizado por el grupo de asesores pedagógicos, y el trabajo de la comunidad ENCRyM para definir los sentidos formativos de los jóvenes restauradores en una reformulación curricular. Las “tramas curriculares” sirvieron de base para la recuperación de experiencias, el análisis de la práctica docente y de la cultura institucional. Esta propuesta hace contrapeso a los diseños curriculares situados sólo en el trabajo especializado, técnico y de gabinete, que enfatizan los productos bajo una lógica técnico-burocrática.

This article describes an Educational Intervention experience in the Manuel del Castillo Negrete National School of Conservation, Restoration and Museography (ENCRyM) of the National Institute of Anthropology and History (INAH), in Mexico City, between April, 2010 and March, 2005. The individuals involved in this experience were faculty members, students, administrators, and staff. This document eloquently describes the processes of diagnosis, the theoretical framework, methodology, and techniques used by the educational advisers. It also recounts the work of the community to define the profile of the new conservators through a “curricular web” design that captures experiences, analyzes academic practices, and explores the culture of the institution. This curricular approach acts as a counterweight to curriculum design models based exclusively on highly specialized work and a technical and experimental approach, common in bureaucratic institutions.

PALABRAS CLAVE: intervención educativa, diseño curricular, educación de adultos, análisis del discurso, grupos.

KEYWORDS: educational intervention, curriculum design, adult education, discourse analysis, groups.

* Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Responsable en México del Proyecto Internacional investigación e Intervención Educativa Comparada México-España-Argentina (MEXESPARG). México. CE: denuvotere@gmail.com

** Investigadora del Proyecto Internacional Investigación e Intervención Educativa Comparada México-España-Argentina. México. CE: pachecorojasalejandra@gmail.com

Relación entre análisis institucional y currículum.

Herramientas para pensar la formación de jóvenes restauradores

■ TERESA DE JESÚS NEGRETE ARTEAGA Y ALEJANDRA PACHECO ROJAS

No hay teoría sin la emoción inicial del encuentro con la cosa primitiva que se transformará en objeto de reflexión. Muy a menudo la teoría borra esta emoción, reprimiendo las representaciones de placer y angustia que la acompañan.

KAÉS, 2006: 127

Introducción

En este artículo se presenta el análisis de las experiencias de un grupo de investigadores-interventores educativos que proporcionaron asesoría pedagógica en el proceso de reformulación curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Restauración, de la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía “Manuel del Castillo Negrete” (ENCRyM).

Es importante mencionar que el equipo de asesores pedagógicos sostuvo el diseño curricular a través de un proceso de investigación-intervención, y fue acompañado por el grupo de Investigación e Intervención Educativa Comparada México, España, Argentina (MEXESPARG).¹ Desde 2008, en el proyecto participan académicas de la Universidad Pedagógica Nacional en colaboración con la Universidad Jaume I Castellón, de España, la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad de Buenos Aires, estas dos últimas de Argentina.

El trabajo de diseño curricular, del cual se da cuenta en este escrito, retoma el proceder conceptual y metodológico de intervención educativa que se ha trabajado desde el MEXESPARG. La perspectiva de investigación sostenida propicia la deconstrucción y configuración de sentidos educativos desde la experiencia de los sujetos implicados en el lugar donde se solicita el cambio. Durante el diálogo con los actores, se trazan las direcciones del cambio, en un ejercicio de historiar la vida institucional. Al ir diseñando las tramas curriculares entre pedagogos y docentes, se fueron dilucidando las ideas y prácticas sobre cómo formar, en qué y para qué. Este trabajo evoca la memoria colectiva que proviene

¹ Es un proyecto internacional dedicado a reflexionar sobre el proceder conceptual-técnico-metodológico de la investigación-intervención educativa, recuperando la experiencia de intervenciones en México, España y Argentina (MEXESPARG), para poder dar cuenta de la forma que cobra el dispositivo en relación con el contexto en el que se interviene.

de las pretensiones de los distintos planes y programas de estudio instrumentados a lo largo de la vida institucional, la experiencia profesional de los académicos, los anclajes de experiencias en las que fueron formados o que dejaron marcas y huellas relevantes de su inserción en la institución. Todos estos referentes sustentan y se expresan en enunciación de conflictos y, al mismo tiempo, dan pauta para definir o rescatar actos creativos de los académicos a lo largo de su historia en la institución. Elementos que permiten a los sujetos reconocerse como productores de saber-conocimiento, afiliados a una comunidad que se funda en sus diferencias.

En este ejercicio de análisis se reconocen roles y tareas, pautas organizativas de su quehacer como formadores de jóvenes y de su labor como académicos, se hacen patentes los dilemas sobre qué sí se puede transformar y qué tendría que permanecer, mirándose desde lo uno y lo múltiple. Este planteamiento se contrapone con la asesoría pedagógica que parte de un modelo *a priori* sustentado por referentes normativos, en supuestos teóricos o pragmáticos que omiten la cultura institucional instaurada en el lugar, modificando únicamente los planes y programas en el papel.

Desde nuestra perspectiva, la intervención educativa enfatizó la experiencia de los actores, pero también las demandas sociales a las que respondía la tarea de formar restauradores en el devenir de su práctica. En cada época se han pautado tareas y roles diversos así como prácticas reiteradas del quehacer profesional de la restauración provenientes desde distintos ámbitos que valía la pena deconstruir y asumir como relevantes en los procesos de formación: científico-tecnológicos, normativo-jurídicos, económicos, políticos y sociales a nivel nacional e internacional.

El dispositivo de la intervención educativa

Para sostener el proceso de intervención educativa se estableció un dispositivo teórico, metodológico y técnico, colocando en el centro a la *experiencia*, esto implicó un trabajo analítico en distintos planos:

1. Para el grupo asesor, reuniones de trabajo y seminarios de análisis institucional con otros colegas con el fin de:
 - a) Usar herramientas del análisis conceptual del discurso, del análisis institucional, así como de teorías curriculares y sus metodologías.
 - b) Poner en juego y hacernos de nuevas herramientas teóricas y conceptuales que nos permitieran reconocer, entender, problematizar y orientar las prácticas de los sujetos en la grupalidad, entrelazando tres planos de observación e intervención: poder, saber y subjetividad.
 - c) Analizar la implicación del nosotros como grupo asesor y la forma de conducirnos singular y grupalmente.
2. El encuadre de trabajo con académicos, estudiantes e instancias de gestión académica a través de situaciones que impulsaron la circulación de la palabra, el lugar de escucha y registro de la experiencia, así como la toma de decisiones sobre los cambios, a través de:
 - a) Encuentros y entrevistas con cada académico o grupo de académicos involucrados en las materias del plan de estudios vigente, los cuales nos permitieron reconocer sus

modos de percibir;² los aspectos que consideraban necesario cambiar o introducir, así como las dificultades y situaciones de su tarea académica que les representaba un alto nivel de tensión, frustración o desencanto. En estos encuentros se buscaba activar la memoria del académico con respecto a su formación, su labor como académico y su manera de enseñar a sus estudiantes.

- b) Espacios de discusión entre cursos ordenados en secuencias por ejes, de acuerdo con el plan vigente. En estos espacios se discutían los procesos de formación entablando deslindes y ejercicios de diferenciación respecto a lo que aportaba cada uno de los cursos y sus enlaces de sentido entre unos y otros, así como las modificaciones hacia nuevos ejes o líneas de formación. Estos espacios permitieron develar la problemática tan reiterada de repetición-duplicación, desvinculación o fragmentación de contenidos teóricos y prácticos, así como ausencias de estos, pertinentes para la formación profesional.
 - c) Coordinación de tareas y toma de decisiones de los cambios curriculares a seguir en una Comisión de Reformulación Curricular. En esta comisión participaron representantes de cada uno de los ejes del plan de estudios vigente y las autoridades académicas y directivas de la escuela. Ahí se tomaron las decisiones resolutorias de la propuesta curricular reformulada.
 - d) Espacios de talleres y seminarios-taller con la Comisión de Reformulación Curricular. Se habilitó a los profesores en el trabajo de herramientas conceptuales y metodológicas para el diseño curricular, en procesos de evaluación educativa y en criterios pedagógicos y administrativos para la elaboración planes de estudio, tramas curriculares y normas escolares.
 - e) Encuentros con estudiantes, en reuniones generales y con representantes de grupo.
 - f) Reuniones de trabajo con todo el personal académico. Se revisaron avances, exposición de estrategias de trabajo, así como aspectos conceptuales y metodológicos que fueron dando sustento al proceso de reformulación curricular. Estas discusiones llevaron a la necesidad de crear una Comisión de Desarrollo Curricular que permitiera hacer ajustes en función de las experiencias que tuviesen los profesores en el devenir de las prácticas emanadas de la reformulación.
3. Tramas curriculares. El rediseño curricular se llevó a cabo a través de la figura de tramas curriculares, éstas sustituyeron a la figura convencional del diseño con programas. La trama curricular cumplió con dos funciones: primero, operó como un analizador institucional³ y segundo, articuló el diseño de los espacios curriculares entrelazando elementos que operaban al mismo tiempo en situaciones de aprendizaje específicas. Dichas situaciones orientaban el hacer de los estudiantes y el modo de acompañamiento de los académicos en cada espacio curricular, ambas tareas guiadas por competencias profesionales específicas para cada espacio y eje curricular.

2 Nos referimos al plan de estudios que estaba vigente en el año 2010 cuando se inició el proceso de reformulación.

3 Los "Analizadores son situaciones que pueden ser artificiales o espontáneas y que convocan al grupo y a la institución a tener que asumir sus conflictos y tener que intervenir en ellos" (Kononovich y Saidón, 1991: 33).

El papel de las *tramas como analizador*,⁴ las entrevistas a cada académico y/o el trabajo con el grupo de académicos permitió hacer memoria sobre su experiencia para evocar escenas cotidianas habituales y recurrentes de la vida institucional que estaban “naturalizadas” en el quehacer diario de la institución; en palabras de Bernardo Kononovich y Osvaldo Saidón refieren al “atravesamiento grupal y social presente en la institución desde algo cotidiano” (1991: 26).

La transcripción del decir de los académicos (entre los pedagogos junto con los académicos) en los documentos de *trama curricular* hacía ver escenas simples y a la vez complejas de los *saberes* y los *movimientos* que se dan dentro y fuera de la institución, por ejemplo: aula, laboratorios, visitas a museos, zonas arqueológicas, santuarios, talleres, comunidades, pueblos, entre otros; los *procedimientos de registro*, formatos de documentos, tipos de escritura, reportes, informes, etc.; los *procedimientos normativos y administrativos* que se siguen para cualquier tarea académica; los *estilos de relacionarse entre unos profesionales y otros*, desde el modo de entablar contactos y formas de distribución de tareas y jerarquías establecidas.

El conjunto de elementos anteriormente descritos dieron cuenta de los estilos de hacer, estas escenas se colocaron en la trama, a través de preguntas, en los siguientes rubros:

- *Saber*. Especificación de nociones conceptuales, metodologías, técnicas y experiencias.
- *Hacer*. Descripción de acciones prácticas que desarrollaría el estudiante, inducidas por el o los académicos, articulando lo conceptual-metodológico, técnico o experiencial, en relación con quehaceres y prácticas profesionales de la restauración.
- *Cómo*. Advierte lo que dispone el académico para que las acciones de los estudiantes puedan desarrollarse. Describen escenarios y climas de trabajo en donde se situará al estudiante.
- *Para qué*. Se expresan los quehaceres profesionales que va adquiriendo el estudiante a través de las tareas, roles y prácticas profesionales que realiza derivados de sus saberes, labores y de cómo fue inducido. El elemento articulante de la trama fue el *hacer del estudiante*, los demás elementos se encadenaban con él.

Al revisar la trama se advertían ciclos de formación dados por el encadenamiento de lo que hacía el estudiante, por ello, el tiempo de la trama es un tiempo lógico y no se ordena por un tiempo cronológico. El sentido lógico muestra el modo en que los estudiantes van formulando criterios desde lo que sienten-hacen-piensen, en secuencias múltiples de estos tres componentes y de qué manera estructuran juicios para la toma de decisiones de lo que van a hacer.

El hecho de que el quehacer del estudiante fuese un elemento articulante, modificó totalmente el ordenamiento convencional del diseño por programas, sustentado por temas que colocaban en primer lugar al conocimiento y hacían uso del tiempo cronológico para su distribución. La figura de trama dio un giro al permitir la discusión para definir y crear situaciones que convocaban a una modificación o revisión de puntos en tensión y así intervenir en ellos, tanto en el plano de los saberes, los movimientos que dan cuenta de procesos, los procedimientos en las formas de registro, los pro-

⁴ “La propuesta del análisis institucional es extender el campo de intervención lo más próximo posible al campo de análisis. Esto se consigue a través de la producción de analizadores, que obligan a pensar, o como dice Lapassade (citado por Kononovich y Saidón “liberan la palabra en la institución” (1991: 39).

cedimientos normativos y administrativos, así como en los estilos de relacionarse entre profesionales, elementos todos que atraviesan las prácticas institucionales en la formación y quehacer profesional de los restauradores y la labor de los académicos.

Poner en el centro del proceso de formación al estudiante, y por tanto su experiencia, situaba al académico y a los mismos estudiantes en una revisión de quiénes son, de su historia dentro de la institución, cuál sería su trayectoria de formación, qué implica la formación, considerando la parte cognitiva, afectiva y social. De esta forma, como lo puntualiza el análisis institucional, “el análisis no lo hacen los analistas sino los analizadores” (Kononovich y Saidón, 1991: 33).

La intervención educativa abre un espacio que da tiempo a la experiencia en la dinámica cotidiana de la institución. A través del dispositivo en sus distintos planos, fue posible trabajar con y desde la experiencia, y desde ahí producir un proceso de reflexión y subjetivación porque con quién se trabaja directamente es con el sujeto de la experiencia, que habla desde su trayectoria de formación en lo personal y profesional, destaca la singularidad de su saber-hacer desde un pasado que se actualiza, pero que, al mismo tiempo, transita hacia otro lugar, convocado por la trama curricular. También, la experiencia implica pasión y emociones encontradas; en el pasaje de las certezas a la incertidumbre, el ejercicio de tener que renunciar a los asideros conocidos para apostar por algo incierto. La experiencia, por tanto, conlleva un pasaje como lo analiza Jorge Larrosa:

La experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el *ex* de lo exterior, tiene ese *per* que es un radical indoeuropeo para palabras que tiene que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. La experiencia supone por tanto una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa [...] hacia ese eso de <<eso que me pasas>>. Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo me viene y *ad/viene*. Ese paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro (2009: 17).

Estamos hablando de la reformulación y el desarrollo de una propuesta curricular, como práctica institucional, que adviene en un proceso de formación constante en el que están implicados jóvenes y adultos en una transición intergeneracional, construyendo el legado de un quehacer profesional de la Restauración en México.

La intervención educativa, al poner el acento en la experiencia, busca mirar esos puentes intergeneracionales, en contrapunto, a los modos de hacer investigación y diseños curriculares en donde se aprecia una expropiación de la experiencia, porque la experiencia, a diferencia del experimento, no puede planificarse al modo técnico, porque tampoco se trata únicamente de ordenar información, pues como advierte Larrosa (2006) la información no es experiencia y la experiencia es cada vez más rara por exceso de opinión y también por falta de tiempo.

La demanda: los puntos de partida y el despliegue de la intervención educativa

La demanda explícita de la institución fue la solicitud de Reformulación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Restauración. La solicitud abrió el espacio para poder intervenir; *nos mandaron lla-*

mar, a partir de lo que los sujetos que habitan la institución “creían o alcanzaban a ver que necesitan” para *solucionar* los conflictos que viven. Al decir de Eduardo Remedi:

[...] la solicitud de una intervención conlleva en la demanda una expresión de sufrimiento: de lo que está atorado, de lo que no funciona, lo que impide que la tarea básica se desarrolle. Llegamos a instituciones sufrientes. Nadie demanda si está en planos de felicidad, demanda intervención cuando se sufre, cuando hay algo que provoca malestar, ya sea porque el currículum no funciona, porque los alumnos desertan o porque hay conflictos entre los diferentes actores que dificultan las tareas sustantivas de la institución. Cuando parte de lo institucional no funciona, su sufrimiento se reconoce en la apatía, en las agresiones, los bolsones de silencios, etc., presentes en los procesos y sujetos de la institución; en aquellos síntomas que muestran que la palabra está amarrada, detenida y no circula (2015: 296).

La petición inició el proceso de intervención que tuvo como *punto de partida* una acción diagnóstica para el reconocimiento de las necesidades de los sujetos que habitaban la institución. Desde nuestra perspectiva, el ejercicio de diagnóstico no es una etapa o momento de exploración, éste corre a lo largo de toda la intervención, pero toma un realce mayor al inicio, pues ahí se instala el encuadre de trabajo y, sobre todo, el que media con los sujetos que participan de la intervención educativa.

El papel crucial de toda intervención es indagar cuáles son los malestares y las fuentes de sufrimiento, es decir, qué problemáticas se viven dentro de la institución, cómo se han gestado los malestares, cuáles son las historias entreveradas de la institución, cómo atraviesan las historias de los sujetos que en ella se inscriben, cómo operan los vínculos que se tejen al interior entre académicos y autoridades, académicos y estudiantes, autoridades y el personal administrativo, entre los propios académicos, etc. Y, al mismo tiempo, se instala la pregunta por el deseo.

El trabajo de indagación fue dando cuenta de la cultura institucional instituida, mostrando las partes que aparecen sedimentadas, con pocas posibilidades de movimiento, naturalizadas en las costumbres y las rutinas, las organizaciones centralizadas que dejan fuera otras posibilidades de acción, los afanes de tener todo previsible y controlado frente a esas otras prácticas mesuradas, silenciosas, sutiles, que se apreciaban como líneas de fuga de mayor apertura y búsqueda, que hacen patentes las latencias o manifestaciones de lo social instituyente.

Consideramos que el sufrimiento de los sujetos al interior de las instituciones puede cobrar múltiples formas, pero en el fondo tiene que ver con un sentimiento de angustia, de sentir impotencia ante lo que sucede y les afecta. De acuerdo con lo que propone Radmila Zygouris: “La impotencia es la primera experiencia subjetiva ante el mundo y es huella somato-psíquica del displacer” (2005: 23). Frente a la impotencia, la actuación de los sujetos opera en una tensión dilemática que despliega fuerzas de creación-destrucción⁵ y atraviesa los vínculos entre los sujetos, en la relación de los unos

5 En el trabajo de análisis institucional se reconoce la actuación de los sujetos, no en el plano moral-conductual de bueno o malo sino entendiendo que en el origen de los procesos de subjetivación se pone en activo la pulsión que busca satisfacción: sólo ante la inadecuación del objeto y la impotencia del sujeto para encontrar el objeto adecuado se vuelve destructiva respecto de sujeto y del objeto, y trata de mantener el más bajo estado de tensión posible (Zygouris, 2005: 25). Con esa mirada resulta muy clarificador también entender los mecanismos de resistencia y los territorios mortíferos diseminados en el espacio grupal e institucional que detienen el tiempo del devenir. Implican modos de vida impuestos. Sin porvenir, sin proyectos. La pulsión de muerte no es entonces cuestión de uno solo sino que deviene la muerte del tiempo, con efectos de parálisis para todos, con ámbitos territoriales, de segmentaciones duras, poco abiertas a la modificación, elementos que se hacen patentes por los malestares de la población.

con los otros y/o su objeto de deseo emplazados por el flujo de sus representaciones, afectos y deseos.

Al desplegarse el trabajo de intervención educativa en su labor diagnóstica, vía los analizadores contruidos con la trama curricular o los analizadores espontáneos (aquellos que emergieron en el proceso como acontecimientos y situaciones para ver y hablar de las crisis y las contradicciones en la dinámica institucional y los deseos de cambio), hizo que los sujetos —implicados en la discusión grupal— pudieran observar y realizar, en un mismo acto, un diagnóstico de la situación y una práctica de intervención en la institución.

De esta forma, se debatían, con los elementos sedimentados, aquellos aspectos de los márgenes que cuestionan lo instituyente vislumbrando lo que se desea cambiar y en qué dirección. El dispositivo favoreció que las pulsiones de vida, las fuerzas creativas, dieran paso a lo nuevo, a la innovación, a la transformación; y las fuerzas de resistencia tomaron formas, en muchos casos, de descomposición, destrucción o sabotaje de la tarea, ejemplo de ello son:

Las resistencias construidas frente al proceso de reformulación curricular que evocaban experiencias previas de procesos de asesoría pedagógica anteriores a nuestra intervención,⁶ en las que lo pedagógico se había impuesto desde la norma y el deber ser, sin reconocer las necesidades de la comunidad ENCRyM. Había una resistencia a reconocer su propia voz, su palabra escrita, su experiencia sistematizada en las tramas curriculares; a sostener por la vía de la práctica su discurso y las discusiones conceptuales que los colocaban en el lugar de decidir entre mantener su misma práctica docente o transformarla como lo deseaban hacer.

Había también resistencias a modificar, acortar o profundizar los saberes habilitados en los talleres, cursos, módulos y seminarios, pensando más en un tiempo lógico que cronológico, o bien priorizando temas más que el saber-hacer compartido y acorde al ritmo de los estudiantes; se resistían a mirar lo que se jugaba en los rituales de iniciación, tanto de académicos como de estudiantes, para ser aceptados y reconocidos como parte de la comunidad ENCRyM.

En este sentido, es posible observar las resistencias manifiestas durante el proceso de intervención teniendo presente la relación constante entre fuerzas instituyentes y resistencias latentes que operan todo el tiempo en las dinámicas de las instituciones. En el proceso de intervención se hace visible lo conflictivo, siempre presente, en la dinámica de las instituciones. El papel de la intervención por tanto, reconoce el trabajo con las resistencias, éstas no son fuerzas que deben ser silenciadas o ignoradas, conllevan significantes que han de ponerse en discusión o de lo contrario corren el riesgo de convertirse en tabús. De ahí que nuestro proceder retomó las resistencias, dilemas y conflictos encarnados en la institución como temas a ser tratados desde el dominio de lo público. Esto, a través de las reuniones colegiadas y de espacios en donde se visibiliza la reconfiguración de la grupalidad y el grado de apropiación/ reconocimiento en el proceso de reformulación curricular y en el modelo educativo que se fue diseñando.

En estas reuniones colegiadas se fueron transformando prácticas educativas de la comunidad universitaria para construir/discutir en conjunto el sentido del cambio, no desde los saberes especia-

⁶ Por nuestra parte reconocemos que “Intervenir es ubicarse entre dos momentos: entre un antes y un después. A su vez, remite a una espacialidad: intervenir es estar entre dos lugares: el propio y el de los otros. La palabra intervención siempre nos coloca en medio de algo: de dos tiempos, de dos lugares, dos posiciones” (Remedi, 2015: 283).

lizados de cada profesor sino desde una lógica transdisciplinaria, la cual se enfocó al reconocimiento de lo que se proyectaba respecto al quehacer y las competencias que los estudiantes desarrollarían como profesionales de la restauración.

En el proceso de reformulación, poco a poco los sujetos implicados fueron disponiendo de espacios, tiempos, y construyendo un clima de confianza, en donde la resistencia tenía un papel relevante porque alimentaba el ejercicio de análisis. La labor de la asesoría pedagógica, puesta en la tarea de intervención educativa, reconoció lo conflictual como un componente ineludible del ejercicio de análisis institucional, pues permite crear el andamiaje para un trabajo conjunto con los académicos hacia el diseño de las tramas curriculares, de ahí que este ejercicio no se trata sólo de una labor técnica.

Desde nuestro punto de vista, los sujetos se resisten únicamente cuando hay una posibilidad de ceder el paso a la transformación, cuando hay una duda y alcanzan a reconocer que hay otra forma de ser/hacer, es ahí donde se abre un intersticio,⁷ para dar lugar a las fuerzas instituyentes que siempre habían estado latentes. Podemos dar cuenta de cómo es que algunas de estas resistencias al interior de la Escuela de Restauración cobraron lugar en aquello que se cambió, pero también, hubo espacios que permanecieron y se resistieron al cambio, aun cuando el proceso de intervención buscó siempre darles paso.

El ir asentando un ritmo de apropiación de este modo de proceder resultó una ardua tarea al hacer análisis con los académicos; implicó desmontar la idea de que sólo bastaba con que los pedagogos diéramos las instrucciones claras para que ellos llenaran los cajones con información, o les diéramos el “formato” para llenarlo. Este modo burocrático-administrativo que impera cotidianamente en la lógica de las instituciones bajo las pautas de planes, formatos e informes, se sobrepone constantemente como mecanismo de defensa y de encubrimiento de lo conflictivo, “todo está bien”, “aquí no pasa nada”, sólo se trata de un problema de comunicación e información, por lo tanto no hay mucho que cambiar, o bien, se confunde el sentido de cambio asumiendo que consiste en nuevos formatos de reporte cuando en realidad estos mecanismos erosionan la experiencia de sí de los sujetos.

En contraposición, el trabajo de reformulación implicó avivar la experiencia y enfatizar que los sentidos de cambio tienen lugar en el mí, es decir, en la relación de cada sujeto con las prácticas y afiliaciones de la cultura institucional. Se fue haciendo patente que “la experiencia es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí” (Larrosa, 2009: 20). Dejando ver, en cada sesión de trabajo con académicos y estudiantes cómo desde su decir y en sus modos de hacer operan los imaginarios construidos y compartidos en las afiliaciones entre sí, por los saberes compartidos, las disciplinas en las que se formaron, en los cómo fueron formados y con quién se formaron, por las amistades entabladas y las historias compartidas. Por estas afiliaciones, “en el paso de mí a lo otro y de lo otro a mí”, fue mostrándose cómo todos estamos afectados y sufrimos los afectos. De ahí la importancia del análisis y la labor reflexiva sobre el alcance de lo que se decide hacer, cómo y para qué, reconociendo estas afectaciones como ineludibles en todo proceso de formación.

Por lo anterior, tiene sentido la idea de intervención educativa, desde la experiencia y su análisis, pues ésta hace visible para los sujetos que sus actos son actos educativos, en tanto reconozcan y hagan

⁷ Es a partir de las situaciones de indagación que se despliegan movimientos que crean condiciones materiales y simbólicas con las que va tomando forma el espacio intersticial.

patente que conllevan una alteración que interviene para producir experiencia. Por tanto, en sus decisiones y actuación cotidiana hay un acto ético y político del cual hacerse cargo.

Bajo este tenor, fue central el proceso de formación del estudiante, visto como un sujeto que en su trayectoria de formación profesional, en cada espacio curricular, vivirá y reconocerá experiencias. Así, cada espacio y línea de formación trazaron en las tramas curriculares situaciones de aprendizaje, como posibilidades para dar tiempo a la experiencia; fueron tomando sentido las competencias profesionales de los estudiantes, atravesadas por su actuación ética y política ante la comprensión, el uso, manejo y relevancia social de los bienes patrimoniales que tendrá a su cargo en su ocupación profesional como restaurador.

Desde estos preceptos, se ampliaron horizontes de lo que hace y podría hacer un restaurador en el ámbito laboral y social, desde nuevas líneas de formación para habilitarlo a partir de lo sensible hacia lo inteligible destacando el placer de sentir, hacer y conocer como sujeto de decisión en distintos ámbitos laborales. Estos aspectos fueron una innovación por no estar considerados en el plan de estudios anterior, ni en otros planes de estudios de restauradores en México y otras latitudes.

A manera de cierre

Podemos señalar que, en el análisis de los procesos de formación a lo largo de la intervención educativa, se privilegió el relato para recuperar la memoria y así saber qué de lo institucional era viable actualizar y modificar, así como juzgar a qué valía la pena renunciar.

Crear las condiciones para instaurar un espacio de confianza y hospitalidad en el proceso de reformulación no pretendió entablar la armonía colectiva, sino reconocer como legítimo el espacio de la querrela y deliberación para abrir las fronteras de lo sedimentado y territorializado generando así un proceso interdisciplinario, siguiendo a Jaques Rancière: “El procedimiento interdisciplinario debe [...] crear el espacio textual y significativo en el cual [la relación entre la situación vivida y las formas de visibilidad y capacidades para pensar que están sujetas a ella], [vuelven] a ser visibles y pensables” (2012: 289). Un espacio sin fronteras en donde los relatos de vida se articularon con preceptos conceptuales y reflexiones para mirarse los unos y los otros en un paisaje distinto.

Retomamos la figura de *paisaje* porque son múltiples las escenas reconstruidas e imaginadas, que cada día crean situaciones formativas, diseñadas desde la reflexión de la experiencia docente de los académicos, que se convierten en un arte de hacer de los estudiantes en: escritos, proyectos de intervención-investigación así como ejercicios que permiten entender los procesos de manufactura de los bienes patrimoniales y dan cuenta de los enlaces de sentido entre lo sensible y lo inteligible, adquisición espacio, tiempo y lugar desde cada ámbito curricular y en cada línea del modelo de formación.

Cada trama curricular, trabajada en los espacios curriculares y en las líneas de formación, muestra tránsitos y modificaciones; crea ambientes que toman materialidad en los espacios físicos de los talleres, aulas, bibliotecas, zonas verdes y públicas de la propia ENCRyM, albergando bienes de gran valor cultural, estético, histórico-social, inscritos en el terreno simbólico-material del paisaje. Ahora, en el modelo de formación, los bienes materiales ya no toman dimensión como un componente central, se convirtieron en un medio para aprender, recrear, restaurar y restituir sentidos de humanidad.

El trabajo de reformulación y su puesta en un modelo de formación, resultó ser a la vez un proceso estético y político. En palabras de Daniel Brailovsky (2012: 137), sobre la afirmación de Jacques Rancière, la política es “la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar: hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar lo que no era escuchado” (Rancière, 1996: 137). Es por ello que no sólo estamos hablando de la modificación de un plan de estudios sino del trabajo de la comunidad ENCRyM que configura un paisaje, pues esta labor no culmina con la aprobación del modelo sino es un devenir en el desarrollo curricular que sigue operando en el día a día. De ahí que coincidamos con la idea de paisaje que acuña Brailovsky:

el paisaje estructura una forma precisa de construcción del territorio y sienta bases estéticas para la expresión de sus partes. El paisaje claramente procesa la visibilidad de sus elementos. Y algo más: puede decirse que la del paisaje es una configuración política, pues reposa en cierta convicción acerca de la segunda ‘naturaleza’ humanizada.

Los procesos de intervención educativa abren condiciones de posibilidad para que lo estético se manifieste como acto de creación, pero también de paisaje que dirige a los sujetos a mirarse en lo singular y colectivo, un devenir en otros, en tanto dispositivo que propicia una experiencia estética porque produce un desajuste con lo instituido y un reacomodo para mirarse haciendo algo diferente, o lo mismo, pero de distintas maneras, y ahí su sentido de innovación. Es una experiencia estética porque, como sostiene Jacques Rancière:

La experiencia estética desajusta, lo cual significa que se trata de algo mucho más grande que la apreciación de las obras de arte. Se trata de la definición de un tipo de experiencia que neutraliza la relación circular del conocimiento como saber y del conocimiento como distribución de espacios. La experiencia estética escapa a la distribución sensible de los lugares y de las competencias que estructuran el orden jerárquico (2012: 285).

En lo político hubo un movimiento clave: situar como elemento nodal en las tramas a la formación de los estudiantes; éstos fueron reconocidos como jóvenes con una trayectoria de vida que los volvía poseedores y productores de conocimientos y, a su vez, en sujetos con potencia en la decisión de asumir un legado.

Esta visión puso en tela de juicio posiciones frente al saber, los mecanismos de control que atravesaban las disposiciones normativas y administrativas utilizadas por los docentes y la institución, y que colocaban a los estudiantes bajo la concepción de un alumno sometido a las demandas sin cabal claridad de la relación que tenían con la formación profesional. Situar a los estudiantes como jóvenes, modificó los ordenamientos de normas escolares, dejando sentado de qué forma podían decidir armar trayectorias, cómo sería si participarán en el proceso para ser evaluados y, cuáles eran los sentidos éticos y políticos que se jugaban frente a su hacer.

En ese sentido *el hacer del estudiante* tomó valor de visibilidad para la toma de decisiones. Esta situación tampoco fue sencilla por parte de los estudiantes, pues al estar habituados a una lógica de “plusconformidad” en el cumplimiento de lo que se les pide realizar, en muchas ocasiones sin pensar por qué y para qué, resultó incómodo proponer un ejercicio de elegir, que implicaba “poder o saber

operar ciertas funciones, como distinguir, ponderar, priorizar, unas acciones y no otras” (Fernández, 2013: 37).

Este cambio, modificó también la concepción sobre el quehacer docente, pues ya no sólo se circunscribe a la labor de horas frente al grupo, en su carácter de enseñante, es un profesional que acompaña el proceso de formación al interior de los espacios curriculares y desarrolla una función tutorial, alterna. De igual modo se entabló como académico, una relación de la investigación con los procesos de formación profesional y las tareas de vinculación interinstitucional y divulgación de los conocimientos.

Otro aspecto a puntualizar en los sentidos de cambio que se apuntalaron fue el reconocimiento de lo lúdico en el proceso de formación de los jóvenes, visto como elemento ineludible para dar tiempo y condiciones para la experiencia; en el diseño de situaciones de aprendizaje se puso en consideración su papel como un puente entre el sentir-pensar, tránsitos entre lo sensible e inteligible que llevarían a una asunción jubilosa. Las vivencias entre académicos y estudiantes que intercambian la alegría por la novedad de lo realizado, la imaginación y la reconstrucción de lo dicho entre unos y otros, la capacidad de invención y la sorpresa ante lo desconocido, tomaron relevancia para los académicos y los estudiantes e incrementaron sus actos estéticos y creativos. Aspectos que incluso se han puesto de relieve en el diseño de los instrumentos de evaluación y en los escenarios de trabajo para los procesos de admisión.

A partir de ésta y otras experiencias de intervención dimos cuenta de que los procesos de intervención no son, ni pueden ser un trabajo de escritorio, ni un trabajo individual. Cuando se interviene se juega completo desde y con el grupo, y las cosas del grupo, parafraseando a René rës, son brutas, crudas y nebulosas, inextricables, masivas, y cavernosas [...] en donde se juega la consistencia e inconsciencia de nuestros propios límites, de nuestra reflexión [...] y percibimos la inestabilidad, lo imprevisto y la sorpresa de un nacimiento, de lo nuevo, lo diferente. Conocemos, simultáneamente, una tras otra, la depresión y la plenitud, el calor y el frío, la protección y el desvalimiento, la persecución y la soledad [...] Ésta movilidad extrema de los afectos y de los pensamientos, esta maraña de emociones y de objetos (Kaës, 2006: 128).

Como grupo asesor, tuvimos necesidad de otro grupo que nos pusiera en análisis para poder sostener el proceso de intervención, como bien decía Eduardo Remedi (2015), “quien interviene es intervenido”, y atraviesa por momentos de inestabilidad, depresión, vulnerabilidad, afectos y plenitud porque las fuerzas del lugar en que se interviene nos interpelan todo el tiempo y se proyectan sobre el grupo asesor.

El grupo de Investigación e Intervención Educativa Comparada México-España-Argentina (MEXESPARG) nos permitió sostener momentos para la demora, absolutamente necesarios, para observar la implicación y así evitar tomar decisiones o generar acciones ante las exigencias de una respuesta inmediata, pues se corre el riesgo de decidir como nativo y por tanto naturalizar las pautas, proceder desde el prejuicio o trabajar para lo instituido.

Los integrantes del proyecto estuvieron siempre acompañándonos en sesiones de análisis que nos permitían tomar distancia y no implicarnos en el proceso de intervención, armar un proceder táctico-estratégico, contener las emociones y las pasiones desbordadas, elaborar las proyecciones de los sujetos intervenidos que se manifestaban en situaciones de enojo hacia los asesores pedagógicos o en desconocimiento por el trabajo realizado, atravesadas por los mecanismos de resistencia al cambio;

pero también, indudablemente, observar la corrección de errores, que aparecen como puntos a revisión y corrección pues no hay perfección absoluta. Armar un proyecto colectivo de reformulación de la licenciatura, trabajando prácticamente con toda la comunidad, instalando en el centro las necesidades formativas de los estudiantes universitarios en el campo de la restauración-conservación no fue tarea sencilla y estuvo cargada de gran intensidad.

El seminario se convirtió en nuestro asidero, el espacio en el que construimos junto con nuestros colegas una vigilancia epistémica desde la cual mirábamos y buscábamos transformar las prácticas educativas deshumanizantes en las que se privilegia el desarrollo de la técnica y la productividad, cuyo enfoque predomina en las instituciones de educación superior en México. Nuestra propuesta es construir sentidos educativos que si bien requieren de un proceder técnico, no pueden estar separados del pensar la historia como un devenir —*de dónde venimos*— que elabora proyecciones formativas con sentido —*hacia dónde vamos*—, situados en nuestro presente. Armamos un ejercicio conceptual y metodológico en donde las herramientas etnográficas de una observación participante se jugaban todo el tiempo, en el trabajo minucioso del registro, en una labor hermenéutica de interpretación, pero a su vez, en el ser capaces de discernir el análisis conceptual del discurso para imaginar alguna posibilidad de acción comprendiendo los conceptos y dispositivos del análisis institucional.

Finalmente, podemos reiterar que toda intervención educativa que quiera reconocerse como tal, en el afán de construir sentidos educativos, para valorar las necesidades de los sujetos, tendrá que poner en el centro de su quehacer el desarrollo de una acción indagatoria y diagnóstica que posibilite la recuperación de las experiencias, las voces, los saberes, la circulación de la palabra de los sujetos implicados y el lugar de escucha para propiciar la pregunta por el deseo, en procesos que van dando cuenta de la transformación de lo instituido.

Fuimos testigos del potencial de la intervención educativa y el diseño curricular trabajados con y para los sujetos implicados, las correlaciones de fuerzas —instituidas e instituyentes— así como de los elementos que se fueron modificando. Hay prácticas educativas que se transformaron y otras que permanecieron, de las que se transformaron encontramos que los estudiantes pasaron a ser el centro del proceso de formación y de los procesos de evaluación. El impacto ha tenido seguramente resonancia por lo que habrá transformaciones de las que no nos alcanzamos a dar cuenta pues la intervención desató procesos que no están supeditados a nuestra presencia en la institución.

El trabajo de intervención educativa que hemos sostenido plantea una mirada distinta; propone que desde el reconocimiento de la vida cotidiana se puedan cambiar los procesos de formación de los jóvenes y los adultos, en una lógica diferente a las pautas convencionales de la escolaridad, centradas en una perspectiva que ve a los sujetos fragmentados en dimensiones cognitivas, psicológicas, como atributos individuales y asumiendo que la dificultad está en los profesores porque no responden al modelo ideal, o en los jóvenes estudiantes con sus inestabilidades emocionales, pues desde ese lugar se colocan a los sujetos y a las instituciones educativas, como carentes y en déficit frente a la cultura hegemónica del mundo que tiene armado un discurso de la “eficacia” y la “eficiencia”.

Por lo anterior, nuestra perspectiva de trabajo es un contrapunto a los planteamientos de los diseños curriculares y de las políticas de educación superior cuyo énfasis está puesto en los productos, ubicando su ángulo de observación sólo a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La reformulación curricular en la ENCRyM da cuenta de que es posible trabajar dando prioridad a los procesos, bajo una mirada de lo curricular que no se circunscribe a la idea de plan de estudios, sino que entiende

con claridad los engarces entre los procesos curriculares y las prácticas institucionales y, el papel de la investigación como acompañante de estos procesos.

De igual forma, rompe con la idea de que sólo sea un trabajo de especialistas; es un trabajo interdisciplinario en el que se problematiza y analiza de forma transversal. Por supuesto, esta labor implica procesos de formación intensos, por parte de todos los que participamos, tanto de quienes llevamos a cabo la intervención educativa, como la comunidad de la ENCRyM. Fuimos conjuntamente incurriendo en el dominio de nuevos saberes, en un trabajo que necesariamente nos llevó a una tarea de investigación; al desarrollo de habilidades múltiples para hacer comunicables los procesos de síntesis, de análisis y de un proceder metodológico que fue tomando mayor densidad y fuerza durante su desarrollo. Siguiendo a Ana María Fernández, “ya no sólo se trataba de enseñar grupos ‘grupalmente’ sino [también] de crear condiciones pedagógicas que hagan posible producir pensamiento sobre lo grupal, la subjetividad, las instituciones, etc. (Fernández, 2007: 133). A decir de Silvia Satulovsky, colega argentina que acompañó desde el seminario todo este proceso, es un ejercicio de senti-pensamiento.

Desde esta perspectiva, seguimos trabajando en un ejercicio de conceptualidad sobre la intervención educativa, ensayando su uso como herramienta, para abrir las líneas de fuga que quizás, como sugiere Guilles Deleuze, la acción creadora de conceptos nuevos sea “[esa] condición que satisfaga una necesidad y que presente cierta extrañeza, cosa que sólo sucede cuando responden a problemas verdaderos” (2016: 217).

Referencias bibliográficas

- Brailovsky, D. (2012), "Luces resplandecientes. Presencia, imagen y figura de un maestro en el paisaje escolar", en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Entre Ríos, Argentina, Fundación Hendija.
- Deleuze, G. (2016), *Conversaciones 1972-1990*, Valencia, Pre-Textos.
- Fernández, A. M. (2007), *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*, Buenos Aires, Biblos.
- Fernández, A. M. (2013), *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y Biopolíticas*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Kaës, R. (2006), "Un grupo en el garguero. Ensayo de representación de un grupo interno", en R. Kaës, A. M. Fernández y J. Mercado V., *Entre lo uno y lo múltiple*, Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara.
- Kononovich, B. y O. Saidón (1991), *La escena institucional*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Larrosa, J. (2009), "Experiencia y alteridad en educación", en C. Skliar y J. Larrosa (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Argentina, Homo sapiens Ediciones.
- Larrosa, J. (2006), "Sobre la experiencia", en *Aloma*, núm. 19, pp. 87-112.
- Rancière, J. (2012), "Pensar entre disciplinas", en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Entre Ríos, Argentina, Fundación Hendija.
- Remedi, E. (2015), "Un lugar incómodo. Algunas Reflexiones en torno a la intervención educativa", en E.T. Ronzón y J. Carbajal R., *Políticas de la subjetividad e investigación educativa*, México, Balam.
- Zygouris, R. (2005), *Pulsiones de vida*, Buenos Aires, Argentina, E. Portezuelo.