

PENSAR EL CURRÍCULO COMO UN ACTO POLÍTICO

THINKING ABOUT THE CURRICULUM AS A POLITICAL ACT

Guerrero Mora, Carolina*

Universidad de Los Andes, Venezuela. E-mail: carolinagm@ula.ve

Resumen

El objetivo de esta investigación es proponer categorías para pensar el currículo como acto político. El respaldo teórico lo hallamos en los postulados de Aristóteles, Bastidas, Freire, Grundy, Pérez, Schubert, Torres y Portillo. Estas son aguas metodológicas de corrientes críticas con un diseño documental y técnica fundamentada en el análisis de contenido. Las reflexiones sobre el ironismo en el ámbito educativo constituyeron un marco de análisis para concluir que, la pedagogía de la ironía permite dinamizar el proceso de construcción del pensamiento, integrando de manera creativa el imaginario pedagógico como una estrategia al servicio de la educación universitaria liberadora. De tener un aporte este trabajo estaría en su lado oculto: las intencionalidades políticas no siempre explícitas.

Palabras clave: Ironía pedagógica, construcción del currículo, el currículo como acto político

Abstract

The objective of this research is to propose categories to think the curriculum as a political act. The theoretical support we find in the principles of Aristotle, Bastidas, Freire, Grundy, Perez, Schubert, Torres and Portillo. These are methodological waters with a documentary critical currents and technical design based on content analysis. Reflections on the ironism in education constituted a framework of analysis to conclude that the pedagogy of irony can streamline the process of construction of thought, creatively integrating the pedagogical imagination as a strategy in the service of liberating college education. Having a contribution this work would be in his hidden side: the political intentions not always explicit.

Key words: pedagogical Irony, building curriculum, curriculum as a political act

Recibido: 04/11/2015 - **Aprobado:** 12/11/2016

*Economista. Magister en Economía y Política Agroalimentaria. Doctorante en Educación en la Universidad Rafael María Baralt. Profesor Asistente del Departamento de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables, adscrita al Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y Social, en el Núcleo Universitario Rafael Rangel, de la Universidad de Los Andes, Venezuela.

Introducción

La actual crisis de nuestro país posee causas importantes en la forma como el Estado diseñó y ejecutó las políticas educativas durante los últimos 60 años; y, a su vez por la manera en la que los ciudadanos abandonamos toda sospecha y toda duda en relación a si éste era el camino más idóneo para nuestras vidas. No hay un proyecto de Estado sustentable más allá de las apetencias de los partidos que sustentan el poder. Un proyecto de Estado en lo referente al currículo es lo deseable. Debemos reflexionar acerca de nuestras formas de leer el mundo, de enunciarlo. Soltar viejos patrones, creencias y comenzar a pensar en los nuevos tiempos como una oportunidad para el desarrollo de la sociedad.

El cambio no puede ser sólo en la forma, como lo ha manejado la Universidad, a través de los curricultores; es más profundo: el currículo debe ser una construcción social con miras a la transformación. En Pérez (2010: 39) se declara que el propósito real de la intervención educativa debe ser la construcción del pensamiento práctico, el cual “orienta y gobierna la interpretación y los modos de intervenir sobre la realidad”.

En el reciente proceso de reforma curricular de la Universidad de Los Andes (ULA) se consideraron los pilares de la educación establecidos por la UNESCO, excepto aprender a convivir. Esencia de político y muy paradójico por demás. En palabras de Portillo (1999: 19): “Por la boca muere el curricular”. Entonces: ¿qué es lo que ha estado haciendo la universidad por más de 250 años? Producir un conocimiento importante, pero aislado, desarticulado, descontextualizado, alienado y además elitescos. Portillo (1999: 22) afirma que en la comedia curricular, en la que también participamos, existen los “**curricultores**, unos ‘*metomentodo*’ y ‘*detodosabe*’”. A los que el

autor asegura no les haría daño una dosis de “ignorancia”. Si el canto del gallo es claro, el currículo es un acto político, el negarlo ha sido la madre de los problemas que enfrentamos en las propuestas curriculares, planteamiento central de este artículo de revisión.

Esta reforma ha sido más una obligación para muchos, un texto de palabras que le dan vida a la mentira, una comedia curricular, más que un proceso de construcción social. Ha predominado el pensamiento práctico de *acatar pero no obedecer*. En Pérez (2010: 39) se encuentra la siguiente reflexión:

¿qué relación tiene el conocimiento que se aloja en las disciplinas científicas, artísticas o humanas, que se concreta en los currícula académicos convencionales y se empaqueta en los libros de texto, con la formación y el desarrollo de los modos de pensar, sentir y actuar de los individuos como ciudadanos, personas y profesionales?

De esta manera, si deseamos destacar la relevancia de la investigación afirmamos que es imperante una educación universitaria capaz de construir conocimiento lo más cercano posible a la realidad que la circunda, articulada, contextualizada, reflexiva y además democrática. La práctica del diálogo con la conciencia, suponemos, puede ser un medio valioso y efectivo en su papel dentro del desarrollo sociocultural y económico del país; así pensar las propuestas curriculares existentes es ineludible en estos tiempos de cambio. Al respecto, se considera importante incluir en este análisis, en primer lugar, la siguiente definición de currículo de Azócar (2012: 53): “El currículo es la escritura instituida de una postura educativa y formativa acerca del ser humano social en relación con un tipo de sociedad y unas demandas histórico-culturales, políticas y económicas.”. En segundo lugar, dos metáforas: el currículo carpintero y el currículo ebanista; el primero, está preocupado por el peso en crédito de las unidades de

organización del conocimiento, asignaturas y afines, por las prelacones administrativas, con poca consideración a las prelacones pedagógicas. El segundo, el currículo ebanista está preocupado por los detalles de la condición humana que queremos formar en hombres y mujeres, el cual tiene más que ver con la ciencia del espíritu que con las ciencias terrenales. El equilibrio entre ambos currícula es difícil de alcanzar, pero no imposible. Hay un tercer elemento, quizás menos tangible, el currículo de la desobediencia, que tiene que ver con la filosofía de vida que hacen carne el verbo del currículo. Nada es ajeno al currículo como acto político.

Por otra parte, en el presente estudio doctrina y sapiencia han nutrido la pedagogía. Hoy quisiera apuntar hacia una pedagogía de lo que uno tiene en sí mismo sin saberlo y hacerlo consciente y de ser posible meditarlo con quienes nos acompañan en las aventuras de búsquedas epistemológicas (Todtmann, 2009). En este estudio se ha sugerido específicamente la pedagogía de la ironía para tener dudas del léxico que se utiliza, que con tal léxico es imposible eliminar esas dudas, la firme creencia de que no estamos más cerca de la realidad que los otros, y, por último, vencer las dudas para reflexionar y actuar sobre el currículo como un acto político: “Nos sentimos obligados a enseñar cuando la seducción está en el desarrollo de una conciencia irónica que haga del aprendizaje un ejercicio del pensamiento” (Portillo, 1999: 29). Es una necesidad pensar el currículo universitario como un acto político, siendo éste en palabras de Schubert (1986) la manera en que las personas se unen para lograr lo que no pudieron lograr por sí solos. Así, el objetivo de esta investigación es proponer categorías para pensar el currículo como acto político, partiendo de los dilemas de Portillo (1999), y fundamentado en la ironía pedagógica como una estrategia al servicio de una educación universitaria liberadora.

El currículo como un acto de cognición liberador

La educación para Freire (2005) debe consistir en un acto de cognición, en la que el objeto cognoscible media entre los actores; por un lado, el profesor y por el otro, los alumnos. El profesor en diálogo con los alumnos, se abre a ser enseñado y los alumnos a ser quienes enseñan. Cada quien enseña al otro, con el mundo de contexto mediador; por lo tanto, liberar la educación consiste en actos de cognición, no en transferencia de información.

Pierde significado la enseñanza sin hacerlo simultáneamente del aprendizaje, así como tampoco puede hablarse del mismo sin considerar la acción de enseñar. De esta manera, en Grundy (1994) se reconoce que la pedagogía emancipadora debe contener en su acepción el acto de enseñanza aprendizaje. Los alumnos se convierten en participantes activos en la construcción del aprendizaje, lo que hace a éste una experiencia significativa por sí misma. Así, en Grundy (1994: 143) se señala que: “En un proceso de liberación de la educación, el significado es cuestión de negociación entre profesor y alumno desde el principio de la experiencia educativa”.

En consecuencia, Grundy (1994) expone que el contenido del currículo obtiene su significación, no de sus fines, sino de sus comienzos. El currículo se genera a partir de las reflexiones ordenadas de quienes están comprometidos en el acto pedagógico. Ahora bien, no es suficiente con sólo negociar, es necesario situar el aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno y del profesor; es decir, se trata de un proceso que toma las experiencias, y a través del diálogo y la negociación, las identifica como problemáticas, de manera que de una pedagogía tradicional pasaríamos a un acto de cognición guiado por la pedagogía crítica.

La pedagogía crítica, expuesta en Grundy (1994: 146), posee como una de sus formas básicas de crítica, el proceso de discernimiento entre lo “natural” y lo “cultural”, en virtud de que la opresión ideológica se oculta en lo cultural para parecer natural y, de esta manera, adquiere un carácter inmutable. El control del conocimiento ahora está en manos del grupo de aprendizaje, por lo que hace que “esta forma de pedagogía sea inherentemente liberadora”.

El pensamiento

El pensar y el pensamiento para Ferrater (1994: 2734) son definiciones diferentes sólo metodológicamente. Por un lado, el pensar, es el acto de un sujeto, sea cual sea su filosofía de vida; por lo cual, tiene en consideración los actos de índole intelectual. Por el otro, el autor define pensamiento como “lo que contiene, o aquello a que apunta, un acto u operación intelectual llevado a cabo por un sujeto. Puede ser una imagen, un concepto, una entidad abstracta, etc., pero en todo caso es distinguible del acto de pensarlo.” Sin embargo, no es necesario que sea independiente del acto de pensar, pero sí es importante que: “...sea cuando menos algo comunicable o expresable, por lo pronto expresable al mismo sujeto que piensa, pero también, y más a menudo, a otros sujetos.” También, para efectos del propósito que se persigue en este artículo, se considera pertinente definir pensamiento práctico, praxis, y pedagogía de la ironía tal y como sigue.

Pensamiento práctico

El pensamiento práctico está descrito en Pérez (2010: 39) como la manera de “entender, sentir y actuar” de las personas, desde su individualidad, en la vida diaria. Así, los humanos tempranamente toman conceptos del mundo que vinculan y los clasifican en formas de percibir, prever y programar que guían su entendimiento, impresiones y actuaciones en una forma específica. Así,

el contexto de la vida de cada persona está compuesto por un conjunto de complejidades, incertidumbres, imprevistos, y valores en el que el pensamiento práctico es, en definitiva, el que dirige la percepción y las acciones.

Por otro lado, el conocimiento práctico está conformado por creencias implícitas, no conscientes, por la identidad de los individuos, que se conforman desde edades tempranas y que están relacionadas con las emociones, necesidades, deseos y afectos, los cuales perduran a lo largo de la vida y que dificultan la apertura a los cambios. Toda experiencia que genere transformación es capaz de construir nuevos pensamientos, sentimientos y acciones al sensibilizarse la persona con lo que lo rodea a partir de la revisión y cuestionamiento de las imágenes, ideas y prácticas que desarrollan en su vida diaria.

De esta manera, la auto-reflexión crítica, como una manera de reconstruir el sistema de valores, creencias y conceptos sobre la manera en que las cosas y las personas funcionan, es esencial en una propuesta curricular que busque la transformación. En Pérez (2010: 47) se afirma que: “Los significados personales se construyen y reconstruyen de forma permanente desde las propias experiencias personales y se validan mediante el debate y el diálogo con los otros”.

Praxis

En la educación como práctica de la libertad de Freire (2005: 105), la dialogicidad es la esencia, por cuanto descubre la palabra, mediante dos dimensiones: la acción y la reflexión. “No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis”. La palabra en este sentido conlleva a la transformación del mundo que nos rodea y a su liberación. Por lo tanto, “la emancipación se convierte en el acto de descubrir la propia voz” (Grundy, 1994: 149).

La pedagogía crítica, al poner el poder, tanto de la construcción como de la práctica del saber en el grupo de aprendizaje es liberadora. La participación en la actuación pedagógica es involucrarse responsablemente en una forma de *praxis*, la cual según Freire (2005) supone una relación entre teoría y práctica reflexiva; así, el acto de conocer va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción, por lo tanto el acto de conocer es dialéctico. La acción se realiza sobre la situación actual del contexto; se actúa con otras personas, no sobre otras personas; la *praxis* tiene lugar en el mundo construido, el mundo cultural, y además es el acto de construir y reconstruir de manera reflexiva el mundo social; y el significado no es absoluto, se construye socialmente.

Pedagogía de la Ironía

La ironía es un recurso pedagógico a través del cual los docentes y estudiantes se apropian del lenguaje, de la palabra en la conversación. Se explica entonces que, los estudiantes se acercan a una forma de ver segura frente al mundo y a la vida que motive a “la búsqueda de respuestas con el derecho de permanecer en la pregunta sin pretender verdades acabadas, sino multiplicidad de interpretaciones” (Torres, 2012: 468).

A este respecto la autora refiere que, este tipo de ironías es sin censura, es guiada por la cortesía, confía en la capacidad de la razón, está abierta a infinitas interpretaciones y fortalece la interacción. Los estudiantes aprecian mayor fluidez en la comunicación porque el diálogo es abierto, permitiendo que el humor y el arte se integren de manera creativa dinamizando la clase. Sólo hay críticas constructivas, propias de la ironía abierta. El docente sin ocultamientos pregunta o responde a sus estudiantes sin dogmatismos ni posiciones absolutas y cerradas. Es una ironía socrática porque busca la verdad; no

obstante, a pesar de su comprensión y sus respuestas, nada es completo, la verdad no es definitiva ni única, lo que conlleva a sentir la pasión por la búsqueda y el reconocimiento como seres humanos críticos, “con capacidad de pensamiento, porque a eso le apunta esta ironía, a activar el pensamiento” (Torres, 2012: 468). Asimismo, Portillo (1999) define esta pedagogía como duda y sospecha, humor y risas, que impide anticiparse a las respuestas, forma parte de una educación liberadora, delata la mentira verdadera de la neutralidad de las teorías curriculares al permitir develar: “¿A quién se le permite hablar, acerca de qué, cuándo, cómo, para qué, a favor o en contra de qué?”. A la par es idealista, al confiar en la posibilidad de transformación del hombre y la mujer (Portillo, 1999: 94).

Con base en lo expuesto, Torres (2012: 471) declara que, en el contexto pedagógico universitario, la ironía es un nuevo modo de comunicación en las aulas de clase, por ser la más oportuna para estos tiempos, considerando las particularidades de las nuevas generaciones, en virtud de que está vinculada con la construcción y deconstrucción libre, en una relación formativa, que toma en cuenta las diferencias, y “la palabra viva que reconoce al ser humano como sujeto de libre albedrío y voluntad plena”.

Acto político

Aristóteles (2012: 9) explica que el hombre se diferencia de los animales porque “sólo él percibe el bien y el mal, lo justo y lo injusto” y todas las emociones de igual ordenamiento, las cuales agrupadas constituyen la familia y, por ende, el Estado. Por esto, “la naturaleza arrastra, pues, instintivamente a todos los hombres a la asociación política”. El autor expone que:

Las cosas se definen en general por los actos que realizan y pueden realizar, y tan pronto como cesa su aptitud anterior no puede decirse ya que sean las mismas; lo

único que hay es que están comprendidas bajo un mismo nombre. Lo que prueba claramente la necesidad natural del Estado y su superioridad sobre el individuo es que, si no se admitiera, resultaría que puede el individuo entonces bastarse a sí mismo aislado así del todo como del resto de las partes; pero aquel que no puede vivir en sociedad y que en medio de su independencia no tiene necesidades, no puede ser nunca miembro del Estado; es un bruto o un dios.

En términos de Schubert (1986), el acto político se refiere a la manera en que las personas se unen para lograr lo que no pudieron lograr por sí solos. El estudio de la política se convierte entonces en la generación de conocimiento acerca de cómo las personas se involucran en este tipo de esfuerzos, las críticas, y recomendaciones sobre cómo podría llevarse a cabo de forma más adecuada. Los valores personales y sociales son interpretados desde la óptica de la política, según Bastidas (2010: 252), en las necesidades, potencialidades, intereses, expectativas y deseos colectivos. Así, los colectivos para conformarse como grupo deben poseer un conjunto de valores comunes que orienten la vida en sociedad. “Estos valores acordados como grupo o sociedad, no sólo deben propender al bien común, sino que deben en cierta medida garantizarlo y buscar el permanente perfeccionamiento existencial como personas, grupos y sociedad.”

El currículo como acto político

Schubert (1986) señala que, los estudios sobre la política en el campo educativo se generaron aproximadamente en los años 60, evolucionaron como un esfuerzo para que las instituciones educativas se sensibilizaran más en relación a los problemas que enfrenta la sociedad. La naturaleza política del currículo se hace evidente. Así se le niegue tres veces. El desarrollo y formulación del currículo, su implementación, evaluación, y revisión, es una

cuestión política que responde a: cómo hacen, y cuál es el deber ser, de las instituciones educativas para generar y ofrecer los bienes y servicios considerados más valiosos para los estudiantes; y cuáles intereses dentro de las instituciones educativas, y la sociedad en general, favorecen o no la creación y utilización del currículo.

Por lo tanto, Schubert (1986) afirma que el currículo no se produce de manera aislada. La concepción de currículo se construye social, política y culturalmente. Esta concepción está fuertemente influenciada por el contexto legal y económico existente. Por lo tanto, los valores vigentes para el momento de la construcción del currículo poseen una profunda influencia sobre éste. El carácter de las relaciones interpersonales y burocráticas de un tiempo y lugar determinado juegan un papel importante en la planificación y la acción curricular. Por lo tanto, Bastidas (2010) sostiene que, la visión fragmentada y ambigua de la sociedad ha contribuido en las incoherencias conceptuales con respecto a la política en materia de educación y el currículo. El currículo, como toda actividad, es político, responde a los propósitos de generar conocimientos colectivos.

De allí que Portillo (1999) afirme que, el currículo no es producido con ingenuidad. Nada es neutral en el texto curricular. El currículo como acto político es un constructo social. No obstante es diseñado por los curricultores, excluyendo a muchos actores importantes del contexto y, por otro lado, cada partido político del gobierno de turno, termina influyendo en este acto por las vías del control y el poder, y una vez allí, terminan imponiendo su ideología a través del texto político: el currículo.

El decreto como texto político encarnado en el currículo, se ubica en un contexto dentro de la sociedad y, una vez ejecutado comienza

a generar interacciones entre los distintos actores, y entre los actores entre sí, valga decir: entre los jefes de los departamentos y afines y los docentes, entre los docentes entre sí, entre éstos y sus alumnos; y, finalmente, entre los alumnos y el currículo impuesto; pero resulta que, cada actor posee su propio estilo de pensamiento, su propia forma de abordar el mundo y su filosofía de vida. Por lo antes expuesto, Portillo (1999: 92) argumenta que: **“El currículo no existe. El currículo no es un *constructo social*. Es un constructo de los curriculadores”**. La teoría curricular no ha sido construida por nosotros, ni para nosotros. De ser así, no sería inocente, estaría fuertemente influenciada cultural e ideológicamente. Para el autor la transformación por medio del currículo no es posible debido a que éste, concebido así, no puede cambiar al ser humano ni a la educación, en virtud de que el problema de fondo es cultural.

El currículo, en palabras de Portillo (1999: 34) fortalece relaciones sociales de obediencia y sumisión, propicia un orden jerárquico, diferencias elitescas, entre directores, docentes y estudiantes, jefes y obreros; y una fingida neutralidad del currículo. De allí que, el lenguaje utilizado en la producción y reproducción promueva la obediencia ciega, sin voz propia. Por ello se hace necesario, para el autor, desobedecer y resistir, la cultura de masas, a través de un currículo de la desobediencia que permita desarrollar una consciencia irónica socrática y del humor en pro de la reconstrucción del currículo como un acto político.

Así, el análisis crítico que se le realiza a Portillo (1999) pretende identificar y reorganizar los significados para precisar las categorías a partir de la reorganización de sus sinergias. Por lo tanto, esta investigación posee un diseño documental cuya técnica es el análisis de contenido, la cual consistirá en entrevistar al texto, “mediante preguntas

implícitas y se les ‘observará’ con la intensidad y emoción con la que se observa un rito nupcial, una pelea callejera, una manifestación popular” (Valles, 2003: 120). La lectura del texto de Portillo será una mezcla de entrevista/observación y se desarrollará como cualquiera de ellas.

Categorías para pensar el currículo como acto político

Con base en los fundamentos teóricos de: Aristóteles (2012), Bastidas (2010), Freire (2005), Grundy (1994), Pérez (2012), Schubert (1986) y Torres (2012) se categorizaron los dilemas de Portillo (1999:63): “quién habla, por quién, acerca de qué, cómo el conocimiento es “producido” y para el beneficio de quién, y cuáles son las relaciones entre el poder-conocimiento y las prácticas discursivas dominantes”. Portillo (1999) declara que el conocimiento es una construcción ideológica constituido y ordenado en el marco de relaciones específicas de poder. Adicionalmente, es un acto dialéctico e histórico.

La autora tomó los dilemas mencionados y los convirtió en categorías que hacen factible pensar el currículo como acto político. A tal efecto, se definen estas categorías de la siguiente manera:

Quién habla. Seres de la praxis. Se refiere al ser que crea al mundo en la medida que lo enuncia. Humano, reflexivo, crítico; quien es docente-alumno simultáneamente; consciente de que tal y como enseña, él es. El ser que pierde miedo a la vida y el cual se construye así mismo, construye el mundo que lo rodea y reconstruye el currículo. Habla el venezolano y la venezolana que usan el humor, la ironía y los refranes populares como una forma de ser y de pensar en serio. En definitiva, todos somos curriculadores porque creamos el mundo en la medida en que lo nombramos. Para Freire (2005: 100): “Nadie

puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean”, de esta manera el autor sostiene que al superar el intelectualismo alienante se trasciende la falsa conciencia del mundo.

Por quién. Por la liberación de todos y todas. La cual representa la transformación de una realidad en igualdad de condiciones, para hombres y mujeres que caminan hacia el redescubrimiento de su verdadera identidad, en todos los contextos y textos que nos ocupen. En Freire (2005) se señala que, los oprimidos en la búsqueda por la liberación, no deben considerar la opresión como un mundo cerrado, sino como un mundo que los limita, pero que ellos son capaces de transformar.

Acerca de qué. De la liberación de creencias enajenantes. Del desmontaje del texto-discurso del currículo en escenarios de aula y sociales a través de la pedagogía irónica en virtud de que el currículo es un texto de múltiples lecturas, pero no de lecturas finales. Por lo tanto, el currículo es definido como el currículo de la desobediencia y la resistencia, un medio para la transformación y liberación de hombres y mujeres, lo cuales transforman a su vez la realidad que los circunda y, a su vez, al currículo. Para Grundy (1994: 179) soltar la idea de que los procesos de desarrollo curricular deben ser una receta que debe cumplirse a cabalidad se convierte en una urgencia, pues es necesario concentrarse “en la construcción del currículo como interacción dinámica en los miembros de comunidades críticas”.

Cómo el conocimiento es “producido”. A través de un currículo emancipador. Un currículo social e ideológicamente conformado y organizado dentro de relaciones particulares de poder, en donde la sexualidad se constituye también en una construcción del lenguaje con intereses constitutivos de saberes. Al respecto Portillo (1999: 56 y 58) declara: “La sexualidad es parte del

proceso de mediación en la construcción del conocimiento y de nuestra humanidad, de esta manera, es un referente político y gnoseológico”, por lo que el autor considera que: “ocultar y negar la aceptación erótica y sexual del currículo, es promover una práctica discursiva de opresión”. El conocimiento se construye sin una estructura preestablecida, es orientado por la acción-reflexión-praxis, es dialógico, de naturaleza hermenéutica. Se crea la posibilidad de producir el conocimiento a través de una conciencia irónica que haga del aprendizaje un ejercicio del pensamiento. Así, el humor, la ironía, los refranes populares y la poesía se constituyen en la estrategia guiada por la pasión pedagógica, en la construcción de un conocimiento honesto, actual, y oportuno en relación a las necesidades del contexto. Fundamentado en: Un programa sin objetivos, sin bibliografía recomendada y, donde la actualización permanente se realiza a través de la dialéctica de lo instituido, máximo un año para los programas. O en su defecto un programa construido colectivamente ¿Estando hablando de un currículo etnográfico? ¿De un currículo convivido? ¿Será que la máxima de que enseñamos como fuimos enseñados pesa demasiado sobre nuestros hombros?...

Para el beneficio de quién. Triada docente-alumno-contexto. De la comunidad: de la verdadera identidad del hombre y la mujer, la familia, la sociedad, el mundo, que es la de todos. De la totalidad docente-alumno-contexto: de la palabra, de la conciencia individual y en suma de la conciencia colectiva, de la cultura popular. Así, Schubert (1986) afirma que la concepción de currículo se construye social, política y culturalmente, de manera que esta concepción está fuertemente influenciada por el contexto existente, es sensible a la realidad que la circunda.

Cuáles son las relaciones entre el poder-conocimiento. Liberadoras. Dialécticas.

De naturaleza socrática, donde la duda es parte del proceso gnoseológico; plurales; incondicionales; equitativas; honestas; de intercambio de conocimiento; de diálogo abierto; de desobediencia y resistencia hacia lo “normal”, lo instituido; de lectura permanente acerca de lo que las palabras ocultan. La dialógica texto-sujeto-contexto. La transformación. La emancipación. De encuentro entre los seres y sus voces. Para Freire (2005) la educación es una práctica de la libertad, por lo tanto, el poder reside en esta última y no en el conocimiento *per se*.

Las prácticas discursivas dominantes.

Dialécticas-Hermenéuticas-Irónicas. Discurso crítico y de crecimiento. Las que crean expectativas con las cuales luchar a “carajazo limpio” para hacerlas realidad. Las del cuestionamiento acerca de qué se dice y cómo se dice, entre qué no se dice, pero se hace, entre qué se calla pero no se olvida. Discurso dialéctico histórico. El discurso curricular contiene la historia personal y social de la gente. Las estrategias que permiten pensar, reflexionar y actuar en consecuencia son: la ironía, el humor, los refranes, y la poesía. De esta manera, se encuentra, por un lado que en Portillo (1999: 95): “El humorismo y los refranes en uso en Venezuela, son una forma de ser y de pensar en serio”; y, por el otro, Torres (2012: 468) sostiene que, una forma de ver segura frente al mundo y a la vida que motive a “la búsqueda de respuestas con el derecho de permanecer en la pregunta sin pretender verdades acabadas, sino multiplicidad de interpretaciones” lo representa la ironía como recurso pedagógico.

De tener un aporte este trabajo, a juicio de la autora, estaría en las categorías de análisis presentadas en el siguiente cuadro. Categorías y subcategorías que emergieron del texto considerado (ver cuadro N° 1).

CUADRO N° 1. Categorías para pensar el currículo como acto político

Categorías	Subcategorías	Características
¿Quién habla?	Los Seres	<p>Seres de la <i>praxis</i>. Sin miedo a la vida. Humanos Reflexivos Críticos Simultáneamente docente-alumno. Los curriculadores (somos todos). “Dime como enseñas y te diré quién eres”.</p>
¿Por quién?	Por la liberación de todos y todas	<p>Por sí mismos. Todos son iguales, “aunque se reconoce que unos son más iguales que otros”. La diferencia entre los iguales, viene dada por el derecho del otro a decir, a nombrar el mundo. El hombre y la mujer capaces de aprender sin la dependencia emocional que implica el acto de enseñar. El contexto, por la cultura, por la vida de cada quien sin creencias enajenantes.</p>
¿Acerca de qué?	Liberación de creencias enajenantes	<p>El currículo de la desobediencia y la resistencia. Lo que limita y también de lo que posibilita el acto democrático de enseñar y aprender. La palabra con la que nombramos el mundo. La realidad sociocultural. Las necesidades y pasiones. La historia personal y social de la gente. El currículo como un texto de múltiples lecturas, pero no de lecturas finales. Las mentiras verdaderas, las verdades que son mentiras, y las verdades verdaderas. El desmontaje del texto-discurso del currículo en escenarios de aula y sociales.</p>
¿Cómo el conocimiento es “producido”?	Currículo emancipador	<p>Conocimiento construido dialécticamente a través de un proceso dialógico de naturaleza hermenéutica. Desarrollo de una conciencia irónica. A través de la interacción dinámica entre la acción-reflexión. Construcción social e ideológica conformada y organizada dentro de relaciones particulares de poder: currículo y sexualidad como una construcción del lenguaje con intereses constitutivos de saberes. Se abre la posibilidad de construir el conocimiento, con imaginario pedagógico, cuando la información encontrada adquiere un significado personal para el individuo: la poesía por su liberación ontológica, la pasión pedagógica, la conciencia irónica que hace del aprendizaje un ejercicio del pensamiento, el humor como metodología de reflexión y análisis, los refranes: “sin cartas bajo la manga”. Fundamentos: Un programa sin objetivos: “echando a perder se aprende”. No hay bibliografía recomendada. Actualización permanente a través de la dialéctica de lo instituido.</p>

<p>¿Para el beneficio de quién?</p>	<p>Triada docente-alumno-contexto</p>	<p>De la comunidad: de la verdadera identidad del hombre y la mujer, la familia, la sociedad, el mundo, que es la de todos. De la totalidad docente-alumno-contexto: de la palabra, de la conciencia individual y en suma de la conciencia colectiva, de la cultura popular. Metáforas dominantes: el “<i>manovuelas</i>” y el “<i>convite</i>”.</p>
<p>¿Cuáles son las relaciones entre el poder-conocimiento?</p>	<p>Liberadoras</p>	<p>De desobediencia y resistencia a la cultura de masas. De naturaleza socrática, donde la duda es parte del proceso gnoseológico. Plural. Dialécticas. Dialógicas. Incondicional. Equitativas, honestas, de intercambio de conocimiento, de diálogo abierto. De desobediencia y resistencia hacia lo “normal”, lo instituido. De lectura permanente acerca de lo que las palabras ocultan. La dialógica texto-sujeto-contexto. La transformación. La emancipación.</p>
<p>¿Cuáles son las prácticas discursivas dominantes?</p>	<p>Dialécticas Hermenéuticas Irónicas positivas</p>	<p>Discurso crítico y de crecimiento. Las que crean expectativas con las cuales luchar a “carajazo limpio” para hacerlas realidad. Las del cuestionamiento acerca de qué se dice y cómo se dice, entre qué no se dice, pero se hace, entre qué se calla pero no se olvida. Discurso dialéctico histórico. Contiene la historia personal y social de la gente. Estrategias: la ironía, los refranes, el humor y la poesía La metáfora dominante: El ágora como espacio de ventilar los saberes.</p>

Fuente: La autora (2015)

Conclusiones:

Una última lectura al cuerpo de este artículo me hace visualizar una triangulación de autores y resultados que no se hicieron de forma intencional, pero que sorprenden a la autora ¿será este hallazgo parte del proceso gnoseológico? O ¿Aún estoy lejos del rigor de los ironistas? ¿El ironismo y el humorismo son categorías de estudio ignoradas por los paradigmas de investigación educativa?...

Por lo tanto, esta investigación no pretende proponer verdades absolutas, “ni lecturas finales” (Portillo, 1999:39); pero sí, aportar reflexiones que permitan cuestionar, desobedecer, para construir el currículo universitario. Nada de conclusiones

puntuales, nada de certezas. Los significados serán múltiples para cada lector o lectora. El currículo como un acto político debe desarrollar una conciencia que permita construir socialmente significados en el contexto, siendo éste el mediador de la experiencia, de manera que toda idea de opresión, propia o impuesta por el medio, pueda ser puesta en tela de juicio, se reflexione en relación a ella y esto conduzca a una acción que permita transformar el contexto. Poseer como norte la búsqueda continua del perfeccionamiento existencial de las personas, grupos y sociedad es un propósito que debe mantener latente la fe y la confianza en el diálogo en igualdad de condiciones, en el reconocimiento del otro, como sí mismo, el

cual es capaz también de enunciar el mundo y de transformarlo en la medida que lo nombra. “entre los hombres el que menos vale, también vale” (Portillo, 1999: 23).

El diálogo fundamentado en la confianza, la fe, en la capacidad del otro para pensar, hacer y transformar pudiera llegar a ser contradictorio con el énfasis que se logra sentir en los textos de la ironía pedagógica, referidos como la escuela de la duda y la sospecha permanente, propuesto por Portillo (1999). La ironía como recurso pedagógico positivo contempla la confianza en la capacidad de la razón, por lo que es importante mantener presente que la experiencia de transformación es capaz de construir nuevos pensamientos, sentimientos y acciones los cuales serán los valores que tenderán al bien común en la sociedad. De esta manera, la cortesía no se debe perder de vista, debe guiar siempre este proceso del desarrollo de la consciencia irónica.

El currículo como acto político en el contexto universitario, implica un proceso profundo de revisión de nuestras propias creencias y conceptos, de interrogar lo que se produce y se reproduce, para llegar a un currículo social que satisfaga las necesidades, pasiones e intereses de la mayoría. Se trata de un proceso de transformación que permita liberar las ideas que oprimen; atreverse a ver la vida desde distintas perspectivas; e inclusive, abrirse a puntos de vista anteriormente no empleados, saliéndose del cumplimiento de las recetas preestablecidas por los curriculadores de la Universidad porque, finalmente, “todos somos curriculadores” (Portillo, 1999).

El currículo debe estar impregnado de nuestra visión del mundo, de la manera como lo nombramos a través de la palabra. Lo más idóneo es que el discurso curricular, sea nuestro, que no obvie la historia personal y social del venezolano, que el humor, los

refranes y el arte popular se conviertan en ejercicios serios del pensamiento que permitan sacar a la luz nuestra voz, a través de un proceso que es dialectico, que va de la acción a la reflexión y viceversa, teniendo como mediador el contexto y actuando con las otras personas en pro de la transformación de nosotros mismos, del contexto y del currículo en la medida que lo nombramos. “Dime como enseñas y te diré quién eres” (Portillo, 1999: 43).

Las categorías, que emergieron de esta revisión analítica, permiten pensar al currículo como un acto político, porque sintetizan coherentemente la teoría del currículo liberador expuestas por Freire (2005) y Grundy (1994); y las premisas de Aristóteles (2012), Bastidas (2010), Portillo (1999) y Schubert (1986). En consecuencia, la pedagogía de la ironía, en el contexto universitario, es una forma de comunicación con la consciencia propia y que luego se ejecuta con el otro; por lo tanto, es una comunicación oportuna para estos tiempos donde debe imperar una educación universitaria capaz de construir conocimiento contextualizado, articulado, reflexivo y democrático. La práctica del diálogo con la conciencia puede ser un medio valioso y efectivo en su papel dentro del desarrollo sociocultural y económico del país; en virtud de que el diálogo es abierto, permitiendo que el humor y el arte se integren de manera creativa, dinamizando el proceso de construcción del pensamiento como una estrategia al servicio de la educación universitaria liberadora.

Referencias bibliográficas:

- Aristóteles. 2012. *La Política*. Primera edición. Caracas: Ediciones El Trébol Siglo 21, C.A. 306 p.
- Azócar T. 2012. *El currículo como dispositivo de encierro y fuga: implicaciones para su interpelación política y cultural*. La teoría y didáctica de las

- ciencias sociales. 2012, 18: 51-66. Consultada en diciembre 15 2015. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/652/65226271010.pdf
- Bastidas F. 2010. Abordaje holístico de la política, la política educativa y el currículo. *Revista Ciencias de la Educación*. 20 (35): 243- 266. Consultada en agosto 28 2013. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n35/art14.pdf>
- Ferrater M. 1994. *Diccionario de filosofía*. Primera edición, revisada, aumentada y actualizada. Barcelona: Ariel. 2967 p.
- Freire P. 2005. *Pedagogía del oprimido*. Segunda edición. México: Siglo XXI editores, s.a. de c. v. 246 p.
- Grundy S. 1994. *Producto o praxis del curriculum*. Segunda edición. Madrid: Ediciones Morata, S. L. 278 p.
- Pérez G. 2010. Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68 (24,2): 37-60. Consultado en noviembre 26 2013. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003>
- Portillo J. 1999. *Ironía Pedagógica*. Primera edición. Mérida: Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones. UPAULA. 116 p.
- Schubert W. 1986. *Curriculum. Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan Publishing Company. 478 p.
- Todtman C. 2009. *Nada sagrado*. Textos zen. Caracas: Oscar Todtmann Editores. 152 p.
- Torres F. 2012. El lugar de la ironía en el aula universitaria. *Educ*. Consultado en septiembre 30 2015, 15 (3): 461-475. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83428627007.pdf>
- Valles M. 2003. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Tercera edición. Madrid: Síntesis Sociología. 430 p.