

# **El currículo como dispositivo unidimensional de la gestión académica:**

## **Crítica de lo atroz y propuesta semántico-comunicativa<sup>1</sup>**

*Juan R. Gómez Torres, Académico de la UNA*

*Omar J. Ureña-Soto, Estudiante de la UNA*

*Maynor Mora Alvarado, Académico de la UNA*

“(…) El intento de aumentar la libertad, de procurar una vida plena y gratificadora, y el correspondiente intento de descubrir los secretos de la naturaleza y del hombre implican, por tanto, el rechazo de criterios universales y de todas las tradiciones rígidas. (Ciertamente, también implican el rechazo de una gran parte de la ciencia contemporánea)”. Paul Feyerabend, 1986, p. 5.

**Resumen:** La docencia universitaria ha naturalizado la atrocidad, incluso en su currículo, ha perdido sus fines y sirve al mercado acríticamente a pesar de las consecuencias nefastas que ello produce en la sociedad y la naturaleza. Se propone no separar a la docencia de la investigación, la pregunta, la construcción de espacios comunicativos, performativos, lúdicos e interculturales.

**Palabras claves:** Pedagogía, docencia universitaria, currículo crítico, estética de lo atroz, ética y política educativa.

### **Introducción:**

En la década de los años 50 del siglo pasado, Herbert Marcuse (1993), en su libro “El hombre unidimensional”, le daba un sentido fundamental a la labor intelectual: poner en evidencia el crimen que se cometía contra la humanidad; la explotación y la brutalidad que llevaba concomitantemente el capitalismo aparejado a la vida (p. 14). Afirmaba, además, la existencia de una tradición educativa -que ubicaba desde Platón hasta Rousseau- que impedía la posibilidad de que los sujetos pudieran autodeterminarse genuina e inteligentemente (p. 70). Marcuse concluye casi al final de su libro:

(…) Aunque la gente puede soportar la continua creación de armas nucleares, de lluvia radiactiva y comidas dudosas, no puede (¡por esta misma razón!) tolerar que se le prive de

---

<sup>1</sup> Ponencia presentada en el marco del Congreso Universitario Transformando la Docencia en la UNA. Realizado los días 30 y 31 de octubre y 01 de noviembre del 2018, en el Centro Cultural Omar Dengo de Heredia Costa Rica/UNA.

las diversiones y la educación que los hace capaces de reproducir las disposiciones para su defensa y/o su destrucción. (p. 274).

Marcuse nos acercaba a una idea que podría ser trascendental para la reflexión pedagógica, se trata de una relación dialéctica: necesariamente, si se educa para oprimir -tal cual como se ha gestado y gestionado el currículo en la tradición occidental educativa-, para generar las condiciones para el éxito del capitalismo, en el fondo se está educando sincrónicamente para develar sus contradicciones y poner en evidencia la represión necesaria para que el sistema sobreviva, algunos autores (Bourdieu, P. y Passeron, J-C., 1996) le denominan “La Reproducción”. Esta tensión no es evidente por compleja que es (Bourdieu, 2011) y nosotros le denominaremos estética de lo atroz.

Es, justamente aquí, donde deben entrar las dimensiones pedagógicas en acción, estética, ética, política y epistemología, o mejor aún gnoseología, en la construcción del currículo. Dicho de otro modo, un currículo que no sea para la dominación debería exponer multidimensiones sobre la cultura y las formaciones sociales, su labor ha de ser la de develar la opresión o evidenciar los fines ideológicos del mismo, sobre todo aquellos que sean propicios para una estética de lo atroz. Es decir, una estética que oculta las atrocidades de nuestro mundo o las deja pasar desapercibidamente ante nuestros ojos, detrás de una aparente normalidad, atrocidades como: muerte generalizada, tortura y desapariciones, hambre, pobreza indeseada y universal, libertades humanas nulas o débiles, “naturalización” de la violencia cruel en distintas dimensiones de lo social, inhospitalidad, borrado o distorsión intencional de la historia de los pueblos no hegemónicos, maltrato animal, especismo, desaparición de especies todos los días, constitución de lo urbano como un espacio de locura automotriz, contaminación ambiental, entre otras.

Cuando la realidad se presenta en términos primeramente ontológicos, sin advertir las dimensiones expuestas, se forja un currículo lineal, sin problematización, como si fuera producto de la naturaleza, de la razón única de la humanidad -que es principalmente producto de la modernidad europea-, del *ego conquiro* (Dussel, 2015) presentando como *ego cogito* desde la propuesta estrictamente cartesiana y de la “revolución ilustrada y racional” europea, es decir, del incipiente desarrollo de las ciencias como nuevas formas de comprender el mundo, pero aun así limitadas por su origen geográfico y político.

Es decir, el currículo resulta abstracto desde el punto de vista de la realidad educativa porque no permite dimensionarla ni histórica ni societalmente. Frente a él la realidad de lo atroz resulta, a su

vez, inasible e inaprensible. Existir se convierte en una mera marca de lo cotidiano, lo que nos hunde en una individualidad cuasiabsoluta que protege contra cualquier forma de conciencia de la realidad en sus verdaderas dimensiones.

Como lo señalan ciertos autores (Entre ellos: Marcuse, 1993; Adorno, 1998; Freire, 2005 y Feyerabend, 1986) -éste último en la cita que figura en el acápite- la educación en occidente ha caído en una técnica curricular que ha confundido la diferencia entre sujeto e individuo, que instrumentaliza la visión de realidad a favor de una estética oculta y que reduce a la educación a un mero papel de capacitación de mano de obra para el mercado, cuando menos y en la exclusión de todo saber crítico cuando más.

Veamos. La educación formal o escolar, que es producto de la modernidad, pretende formar sujetos, hacerlos participar de la razón del sujeto iluminado de la ilustración francesa, del sujeto experimentalista propio del empirismo británico o del sujeto trascendental kantiano del idealismo alemán, es decir, llevarlos a lo universal que es lo “claro y lo distinto”, pues solo así dichos sujetos se identificarán con el resto de la humanidad en la “cima del conocimiento” (el olimpo). Eso no se presenta dialécticamente: por ende, pretende eliminar al individuo, y con este a la individualidad, pero no al individualismo.

Es labor -más que intelectual- **pedagógica** develar y desdoblar estas dos caras -mostrar a Jano-, ya que se suele exponer, desde el currículo, la didáctica y la evaluación, únicamente la cara ontológica, obviando las otras dimensiones de la pedagogía, la cual, siguiendo a Freire (2005), es más que mero pensar, es también un acto de sentir, un acto de amor.

Un currículo crítico, por ende, debe propiciar la problematización ética, estética y política de la realidad, sus contenidos deben exponer experiencias, teorías, vivencias, que expresen valores a debatir, de diversos orígenes culturales, geográficos y cosmovisionales, donde los mismos no se hereden *per se* o se asuman de modo *a priori*, sino más bien se discute su origen, sus fines y se proponen distintas corrientes y tradiciones para su abordaje.

Un currículo que pretenda seres humanos y no personas individualizadas y egocéntricas, verbigracia, debe buscar, también, enseñar a sentir, y a problematizar sobre el amar, debe hablar del amor, vivenciarlo como ternura trascendente frente al Otro/a, frente a las demás especies y frente al mundo. El sujeto del conocimiento debe ser un sujeto comunicativo centrado en el amor al saber y a la otredad. Por ejemplo, cuando se ve en clases el funcionamiento del cuerpo humano

-los diferentes sistemas que lo componen- se suele presentar, nuevamente, la perspectiva ontológica y nada más que ésta, de forma aséptica y anestésica, y se pasa por alto una dimensión que debería abordarse con la misma intensidad y preocupación con la que pretende enseñar sobre los sistemas endocrino y reproductor, es decir, explicar sus implicaciones estéticas, las dimensiones del vivir, sentir, convivir y del cuerpo como espacio vital de toda existencia.

Esto nos señala que se suele dar un desarrollo esterilizado de los contenidos, no se busca enseñar a sentir, la dimensión estética radical -la que es para la vida- queda anulada, como si se tratara de una inyección de anestesia directo en la realidad, anulándola frente a nuestro rostro, nuestros ojos y frente a nuestro cuerpo encarnado existencialmente en el mundo. Es, por ejemplo, ahí, que se nos convierte en individuos que se van a relacionar con objetos y no en sujetos que se relacionan con otros sujetos (en el sentido pleno y liberador de ser sujeto de nuestra propia liberación y de nuestra propia crítica) y que se (re) construyen en comunidad inter y transpeciadamente de la vida y del mundo como un todo (*holon*). De esto se sigue, verbigracia, que en la ciencia -en sus versiones hípermodernas- no se vale sentir, hay que anesthesiarse para la investigación y para la educación, pues obedecer es fundamental para alcanzar el sujeto gobernable pretendido por Kant (2003), mientras la indisciplina y la desobediencia se vuelven urgentes para recuperar el amor, la ternura, el sentir, el disfrute o el placer por la enseñanza y el aprendizaje. Esto no implica dejar de lado, claro está, el saber científico e instrumental, sino incrustarlo en esa totalidad inseparable.

Un individuo moderno es “educado” rigurosa o seriamente para (re)producir, para no sentir, no reconocer al Otro/a ni para integrarlo al mundo del nosotros. Este sujeto moderno se cosifica y ve a los otros/as sujetos y a la naturaleza como objetos clasificables y contables, los asume como propiedad privada o mercancías fetichizadas (Marx, 1968 y 1989 y Lukács, 2004)

Así, el estudiante individualizado e individualista no suele aprender a oler, sentir, ver o percibir colores, sabores, olores de la naturaleza, ese estudiante siente muy poco el dolor o el sufrimiento de otra persona o animal, no se inmuta por la escandalosa e inmoral desigualdad social (León y Mata, 2017). Lo atroz se vuelve regla en el individuo moderno, para quienes los otros/as no existen en tanto alteridad radical, pues lo atroz se manifiesta por su propia positividad transparente como normalidad frente a la crueldad y la violencia del mundo humano (Mèlich, 2010), entre menos vemos la realidad en cuanto a su esencia destructiva, más atroz y más inaprensible resulta la conciencia del, por y sobre el mundo.

Las palabras de Feyerabend ya citadas se vuelven cruciales: una educación que solo se atreva a hablar de lo que asume como universal, bajo tradiciones rígidas, no es una educación para la vida, es una educación para la destrucción atroz de la humanidad y de la subjetividad, esto es, para saciar la solo razón instrumental al servicio del gran capital (Adorno 1998 y Marcuse, 1993).

La gestión curricular, y pedagógica en general, ha obviado -desde lo hegemónico- este problema, posiblemente en relación con su carácter técnico burocrático -anestésico, esclerótico y aséptico-. La pedagogía debe tener una función descolonizadora y desescolarizante, no ontológica sino ante todo estética.

Vale la pena recalcar que la estética no sólo es una condición humana (producción cultural) sino también de toda la naturaleza. La estética, entendida como sensibilidad, creatividad e imaginación, supone modos de participación/acción e interactividad en y con el mundo, no refiere a sujetos pasivos o receptores del arte, sino a personas que desarrollan su sensibilidad ante el arte, el mundo, la naturaleza o la vida (Husserl, 1962 y 2015; Dussel, 2015). Aunque el arte es, sin duda, una manifestación estética de la vida, la estética no se reduce a esa manifestación, pues contempla la impresión, el reflexionar, la conmoción de lo atroz, las manifestaciones e interacciones artísticas, la promoción de sentimientos, el desarrollo de sensibilidades, la (re)creación de interrelaciones, y sensaciones miméticas, pero también racionales, pues la estética es un “sentipensar” praxeológico, performativo, histórico y social. La estética, por tanto, es, un asunto vivencial –en el más amplio sentido– de todo ser humano (y no humano) en intercambio con la naturaleza y su mundo (en el sentido más amplio del término).

Es importante señalar la necesidad retomar y ampliar el sentido y significado de la estética en tiempos de hipermodernidad, nada mejor que el currículo para resemantizarla, para darle un lugar importante al lado de la razón, la ética y la política, de las que nunca debió separarse, quedando en el olvido en el mayor menosprecio posible, detrás de la máscara naturalizada de la atrocidad (misma que no percibimos, puesto que la hemos naturalizado). Por reforzar lo estético en lo educativo no se cae por defecto en el esteticismo, pues en pedagogía no todo se vale o todo cabe; pues, la estética implica criterios mínimos, aunque no universales, de teorización, dejando de lado la simple arbitrariedad o relativismo. Hablamos de criterios como el encuentro, la comunicación horizontal, la evaluación crítica de lo sensible y la diversidad como expresión de la diferencia, evitando la indiferencia ante culturas y promoviendo la interculturalidad.

Se insiste en que, no es el mismo objeto estético el que en su materialidad facilita la comunicación y el encuentro con el Otro/a y con el mundo, sino precisamente la “universalidad” del goce estético, del mito, de la racionalidad en general, como cualidades intrínsecas de una u otra manera a la condición humana. Condición trascendente y creadora de nuevos mundos donde la vida tenga un lugar central, y definitorio del devenir educativo, vivencial e intercultural.

A partir de este análisis sobre el papel de la pedagogía y la educación en general, cabe la necesidad de realizar **propuestas** válidas que permitan, no quizás superar del todo dicha situación, pero, sí al menos, continuar con los cambios que ya muchos otros autores nos han descrito y espacios donde se ha empezado una reconstitución crítica, transformadora y liberadora de la máscara de la atrocidad inhumana que domina actualmente la existencia global y que se replica en las aulas y otros espacios educativos.

Lo primero y fundamental es entender el carácter investigativo y democrático del conocimiento en la docencia universitaria. Esto supone, que el espacio educativo o de aprendizaje (sea o no institucional) se convierta en un lugar de debate sobre los fines mismos de la labor pedagógica, incluyéndose los conocimientos específicos que se desea construir en ese espacio, esto es, cuando nos referimos a pedagogías específicas o temáticas, pero también de la pedagogía y el currículo en términos amplios de estos términos.

En este sentido, la pedagogía se convierte en un espacio de ensayo performativo del conocimiento en general y del conocimiento científico en particular, donde se diluyan las diferencias que hoy se crean entre los distintos sujetos de la educación. Ello se puede lograr a través de una pedagogía de la duda y de la pregunta, que permita sustentar el quehacer diario, desplazando la función meramente reproductiva o bancaria. Que revele la atrocidad de lo naturalizado o impuesto como normal y como fundamento de la cotidianidad y de las formas de racionalidad.

Este carácter de dispositivo de la pregunta y no de unidimensionalidad de lo atroz resulta fundamental a nuestro criterio, porque gnoseológicamente, supone poner en función de negación y, con ello, de posible cambio y superación de los currículos atroces de todo tipo que se reproducen dentro del espacio pedagógico universitario, de manera cuasi natural o artificial -si no que mecánicamente- la imagen o construcción semiótica de la realidad que tengamos, o que tengan algunos de los sujetos educativos, entendiendo sujeto no como sujeto de la dominación sino como sujeto de la liberación y la reconstrucción crítica de su propia y consustancial humanidad.

Es decir, la pedagogía universitaria debe preguntarse y cuestionarse permanentemente por el qué de las cosas, incluyendo el propio qué de su existencia como espacio social. Esto implica preguntarse sobre: a) el espacio pedagógico, b) el origen de ese espacio, c) las razones por las cuáles hemos llegado a ese espacio, d) los saberes que se debaten, e) la misma pertinencia de esos saberes, e) el cómo lograr una buena transposición didáctica de los aprendizajes, f) el proceso de construcción de conocimiento del espacio educativo, según la especificidad de tales saberes, g) la relación profesor/a estudiante, profesor/a profesor/a y estudiante estudiante, h) el por qué, para qué, cómo y cuándo (auto y co)evaluar y valorar esas relaciones, espacios, saberes, transposiciones, pertinencias, contextos, aprendizajes.

Más que una pedagogía de la reproducción sin más, nos encontraremos, con una pedagogía universitaria de la construcción evolutiva en términos de creación de conciencia del saber, así como del carácter no absoluto ni definitivo del proceso de construcción del conocimiento universitario mismo, sobre la base del reconocimiento de la impronta de la atrocidad a la que hemos hecho reiterada referencia.

Esto supone centrar la pedagogía alrededor permanentemente de la pregunta, pero no de la pregunta del poder o del poderoso, sino del oprimido o de quien esté en relación de desventaja y no ha aprendido a hacer sus preguntas y buscar sus respuestas. Así, la pregunta no aparece como un molesto "por qué" para los docentes y discentes universitarios, sino en la razón fundamental del campo educativo. La pregunta es "el motor" central de la construcción de formas de vida democrática.

En segundo lugar, y muy cerca de lo anterior, es necesario que la docencia universitaria, se convierta en un espacio de nueva sociabilidad, que diluya los saberes/poderes que en ella se encierran cotidianamente, tras el velo antiestético y antiético de la atrocidad. Esto implica, que los vínculos que ella crea y recrea, valga la redundancia, así como los vínculos de ésta con otros espacios sociales y, todo ello, dentro del marco societal en su conjunto se constituyan en lugares de aprendizaje universitario de renovación crítica de los "capitales" simbólicos y de las relaciones del campo pedagógico (siguiendo los términos de Bourdieu, 2011). De esto resultan sin duda dos propósitos (denominémoslos así). Por un lado la factibilidad de establecer críticamente el contorno del campo pedagógico universitario como campo de relaciones humanas constructivas hacia la profesionalización y potencialmente como un gran "laboratorio" (quitemos este términos a otros

usos racionalizados acríticamente para ver su potencial pedagógico y crítico) curricular, didáctico y evaluativo de la educación terciaria donde se formen y se establezcan relaciones de humanidad en su sentido más profundo, es decir, ligadas con el carácter existencial y existencial de la vida en el espacio conmocionado y conmovido de la UNA.

La alteridad y la otredad suponen centrar el interés pedagógico universitario, en el conocimiento del Otro/a como yo humano y como yo competente y no como yo vacío a llenar. Dicha forma rompe con los vínculos dominantes dentro del campo o espacio educativo y, a su vez, en un segundo momento, permite cuestionar la relación de tales vínculos con aquellos que se establecen fuera del mismo y que cubren todas las relaciones sociales y la hegemonía de la atrocidad cotidiana y del pensamiento.

En segundo lugar, una vez operado lo anterior, también estamos en capacidad de cuestionar el límite entre pedagogía y vida cotidiana (promoviendo el juego colaborativo dentro y fuera del aula universitaria, por ejemplo), entre pedagogía y mundo en general, pudiéndose en este último caso, cuestionar la “naturaleza” societal de ese mundo. De este modo los sujetos educativos construyen conocimiento, visibilizando las barreras que hasta ahora hemos creado entre pedagogía y el mundo "de afuera" como si este mundo fuese extraño o simple receptáculo de sujetos o "personas" prefabricadas y no críticamente performáticas (Fischer-Licher, 2011; Taylor y Fuentes, 2011 y Alcazar y Fuentes, 2005)

Todos esto nos debe llevar a la construcción de espacios educativos caracterizados por formas de relación abierta, flexibles, autónomas y participativas, que contrarresten el autoritarismo y el adultocéntrismo asumidos por algunos docentes en la UNA, quienes han dejado de lado los fines de la educación universitaria pública y concretamente los establecidos en el Estatuto Orgánicos de nuestra Alma Mater (UNA, 2015).

Aunque estas apreciaciones parecieran muy lejanas son en realidad plenamente válidas en el mundo cotidiano de la educación y la pedagogía universitaria. No se trata, pues ni tampoco, de una simple receta de nuevos preceptos estéticamente asépticos y normalizadores (Foucault, 2006), sino de sufrir una conmoción de nuestro mundo, para que aprendamos a trascenderlo en función de la vida en el sentido pleno, colectivo, transespespeciada y transmudamente (rompiendo las fronteras de nuestro limitado mundo actual).

## Referencias

- Adorno, A. (1998). *Educación para la emancipación*. España: Morata.
- Alcazar, J. y Fuentes, F. . (2005). *Performance y Arte-Accion en AméricaLatina*. México: Citru/ExTeresa/Ediciones sin nombre.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (I. Jiménez, Trad.) México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Segunda edición ed.). (M. Subirats, Trad.) México: Fontamara, S.A.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* . España: Trotta.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad*. México: Akal.
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. España: Tecnos.
- Fischer-Licher, E. (2011). *Estética de lo performativo*. (D. G. Perucha, Trad.) España: Abada editores.
- Foucault, M. (2006). *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)* (2 ed.). (H. Pons, Trad.) México: FCE.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Heidegger, M. (2005). *Ser y tiempo*. (J. E. Cruchaga., Trad.) Chile: Editorial Universitaria.
- Husserl, H. (1962). *Las ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* . México: FCE.
- Husserl, H. (2015). *La idea de la fenomenología. 5 lecciones* . México: FCE.
- León, D. y. (2017). *La desigualdad en Costa Rica y el cumplimiento de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Costa Rica: FLACSO/PNUD. Obtenido de <http://www.cr.undp.org/content/dam>
- Lukács, G. (2004). *Ontología del ser socioal: El trabajo*. (M. Vedda, Trad.) Argentina: Herramienta.
- Liotard, J. ( 1988). *La diferencia*. España : GEDISA.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. España: Planeta-Agostini.
- Marx, C. (1968). *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. (W. Roces, Trad.) México: Grijalbo.
- Marx, C. (1989). *El Capital: Crítica de la economía política* (Vol. 1). (M. Kuznetsov, Trad.) URSS: Progreso.
- Mèlich, C. (2010). *Ética de la compasión*. España: Herder.
- Taylor, D. y Fuentes, M. (edits.). (2011). *Estudios avanzados de Performance*. (A. B. Ricardo Rubio, Trad.) México: FCE.
- UNA. (2015). *Estatuto Orgánico. En Gaceta extraordinaria N.º 8-2015 del 20 de abril de 2015*. Costa Rica: UNA. Obtenido de <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/3964>