

## **El currículo como dispositivo de encierro y fuga: implicaciones para su interpelación política y cultural**

Tomás Azócar Mays

E-mail: tomaseando17@hotmail.com

Universidad de Oriente - Venezuela

**Resumen:** En este trabajo se problematiza el currículo como impronta tecno-instrumental que rige los procesos formativos en la cultura escolar. Desde la “escritura instituida” pasando por la idea de “dispositivo”, el currículo es interpelado desde una perspectiva política y cultural. Sin embargo, contra todo determinismo del poder, se abren implicaciones para repensar y revitalizar otras significaciones posibles de la formación y la escuela en la búsqueda creativa por asumir la condición humana en su complejidad, historicidad y vitalidad. Este artículo es un ejercicio reflexivo que forma parte de una investigación en desarrollo acerca de la resignificación del discurso pedagógico desde formas complejas de política, cultura y subjetividad

**Palabras clave:** currículo, dispositivo, cultura, política, escuela

**Abstract:** This paper problematizes the curriculum as a tecno-instrumental requirement that governing the learning processes in the scholar culture. From “instituted write” through the idea of “device”, the curriculum is questioned from political and cultural perspective. However, against all determinist of power, it opens implications for rethink and revitalize other possible meanings of training and the school, in the creative search for assuming human conditions in all its complexity, historicity and vitality. This article is a reflective exercise that is part of an ongoing investigation about the redefinition of pedagogical discourse from complex form of politics, culture and subjectivity.

**Key words:** curriculum, device, culture, political, school.

---

\* Fecha de recepción: 28-09-2012.

Fecha de aceptación: 24-10-2012.

**Résumé :** Cet article problématise le programme de la techno-instrumentale empreinte régissant les processus d'apprentissage dans la culture scolaire. De "écriture instituée" par l'idée de « dispositif », le programme d'études est remis en question du point de vue politique et culturel. Cependant, contre tout déterminisme du pouvoir, ouvrez repenser et de redynamiser implications pour d'autres significations possibles de la formation et la recherche créative de l'école pour assumer la condition humaine dans toute sa complexité, l'historicité et de la vitalité. Cet article est un exercice de réflexion qui s'inscrit dans le cadre d'une enquête en cours, sur la redéfinition du discours pédagogique de formes complexes de la politique, de la culture et de la subjectivité.

**Mots-clés:** curriculum, dispositif, la culture, la politique, l'école.

El problema de nuestra civilización es que ha dejado de cuestionarse a sí misma. Ninguna sociedad que olvide *el arte de cuestionarse* o permita que este arte caiga en desuso, puede contar con encontrar las respuestas a los problemas que la perturban, en realidad no antes de que sea demasiado tarde y las respuestas, aunque correctas, resulten irrelevantes.

Cornelius Castoriadis

Esta sentencia de Castoriadis (1983) denuncia, de un modo incisivo, el riesgo latente de un olvido civilizatorio: el llamado arte de pensar y pensar-se, dado aquí como cuestionamiento de una mismidad. Interpelación del momento histórico para resignificar su sentido de alteridad, relevancia y pertinencia vital. Interrogación de la sociedad burocrática, ensimismada en la rutinización de lo nuevo y lo viejo, jugando con el choque de azares, con el tiempo imprevisible, invisibilizando lo otro relevante, normalizando lo mismo instituido en tanto cierre inamovible.

Y es que eludir la reflexión de lo instituido es de algún modo colaborar en instituir sus profundas anomalías, injusticias y contradicciones. Es la no coimplicación. La renuncia a lidiar con

las preguntas y respuestas que entretejen la vida, el tiempo, el dolor. Como dice Alejandro Bruzual (2010) a propósito de un fecundo epistolario del poeta Cruz María Salmerón Acosta: “Es otra escritura de la muerte que parecemos aceptar sin cuestionamiento”. Una denuncia de los circuitos culturales por los que al mismo tiempo se acepta y se resiste a la exclusión. Continúa diciendo Bruzual: “Y como la obra de Andrés Eloy Blanco, la de Cruz María es más resistente en el imaginario popular que en la academia... teleología desordenada entonces frente a una obstinación fiel y certera” (2010: 38,39).

Aprovechando esta analogía, hablar de currículo es referirnos entonces a “la escritura instituida” de un circuito cultural ¿Escritura de la vida? ¿Escritura de la muerte? En todo caso, la muerte es parte de la vida y viceversa. El currículo es una interpretación instituida que se resiste a reconocer la paradoja viviente que es el hombre. 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. Una escritura instituida que se configura históricamente, lo que implica entenderla según ciertas ideas dominantes que han privilegiado el énfasis en determinadas formas de organización de saberes, prácticas, necesidades, finalidades y experiencias. Desde la concepción del currículo como listado de materias-disciplinas, pasando por las formas procedimentales de adquisición de saberes ligados a la relación naturaleza-cultura, hasta llegar a la reivindicación de la dimensión experiencial-educativa de los sujetos, el currículo no ha perdido su conexión con un sistema de fuerzas históricas que le imprimen su sentido y legitimación.

Tales “posturas o escrituras instituidas” han requerido también de un metadiscurso justificador, que desde el punto de vista ontológico y epistemológico, daría cuenta de las reglas de verdad e inteligibilidad que sostienen un andamiaje de presupuestos y

concepciones acerca del conocimiento, el hombre, su mundo y su realidad. De allí que la crítica epistemológica se despliega también considerando criterios de validez, de realidad y conocimiento. He aquí las preguntas recurrentes: ¿En qué campo epistémico se debate el sentido de realidad, sociedad, educación y formación? ¿Qué entramado de fuerzas, interpretaciones y criterios intervienen en lo que ha de entenderse por currículo? ¿Qué intereses y finalidades humanas le son concomitantes? ¿A qué tipo de hombre se refiere?, entre otras.

Hay que advertir, además, que una “postura educativa y formativa”, implica necesariamente “posicionamientos ético-discursivos”, es decir, “lugares de poder”. Se trata de geopolíticas desde las cuales se defiende o se cuestiona la pertinencia de las concepciones y prácticas curriculares en boga. Si el currículo es lo que cuenta para establecer un conocimiento válido, esto mismo implica un concepto de legitimidad con el cual se opera su demarcación formalizada en la cultura escolar, esto es, las reglas por las cuales se accede a los saberes y a las disciplinas, así como también a qué ideas se subordinan y ordenan. Es así como Bernstein, 1977 (citado por Bórquez, 2006: 130) llegó a hablar de dos clases de currículo:

El *collection* (recopilación), caracterizado por delimitar materias... y el *integrado* que se distingue por subordinar el orden de las materias a una idea a través de la cual se vinculan diversos saberes... el currículo *collection* promueve la producción de identidades fuertes, futuros profesionales especializados en áreas concretas del conocimiento y vinculados con el poder. El currículo *integrado* implica que los sujetos formados en esta perspectiva son generalmente más sensibles a la transformación cultural y social.

No obstante, aunque parezca que en esta clasificación está ya la alternativa, en cualquier caso, ninguna clasificación curricular es neutral con respecto a la relación saber-poder. ¿Por qué esa voluntad de ocultarlo? Habría que interpelar a qué idea(s)-fuerza se subordinan esas lógicas de clasificación y organización en esa escritura formativa.

Tal interpelación, como posicionamiento ético-discursivo, se convierte en desplazamiento epistémico en tanto revele las formas de saber-poder que se imponen para territorializar y desterritorializar saberes, experiencias y prácticas. ¿Qué visibilizan? ¿Qué ocultan? ¿Qué naturalizan? ¿Qué normalizan? Es en este contexto, que lo curricular hoy se debate más en relación con las formas instituidas de inclusividad, para interpelar los modos por los cuales los sujetos se harían sensibles o resistentes a estrategias y tácticas de transformación sociocultural. Y esto último plantea posibilidades críticas en términos de política cultural, problematizando tanto los contenidos de la cultura escolar como los fines que se le asignan a la escuela.

Cabe advertir, que aun cuando históricamente la escuela moderna se instituye como espacio epistémico privilegiado de la cultura y la formación, tal espacio, pese a la impronta normativa-disciplinaria que lo caracteriza, es también un espacio poroso de resistencias, atravesado y trastocado por procesos políticos y culturales que contextualizan, impregnan y resignifican las experiencias de formación posibles. Se trata de un escenario de lucha cultural donde intenciones y prácticas curriculares no se transparentan unívocamente.

En palabras de Colmenares (2004: 53): “La institución escolar es una gran arena cultural donde pujan, momento a momento, ‘lo otro’ y ‘lo mismo’. Esto es así porque los sujetos no reaccionan pasivamente a las acciones de exaltación o clausura”. “La otredad clausurada”, como la llama este autor, se refiere a las prácticas escolares que no solo reproducen la mismidad, sino que develan estrategias político-culturales por las cuales las expresiones de otredad son forzadas a integrarse a una geopolítica discursiva hegemónica. Formas de otrerización con las cuales ese otro, es “incluido/excluido” en tanto es representado y categorizado desde “una escritura” que pretende uniformar la diversidad y la diferencia.

Y en esta perspectiva, también lo decía Darós (1989: 52): “la cultura que ingresa a la escuela de hecho posee aspectos valorativos pluralistas y opcionales, algunos manifiestos y otros ocultos”. Pero, en la actual condición multicultural globalizada, la lucha cultural se expresa en un cruce complejo de pliegues y repliegues que señalan contradicciones, confluencias, mimetismos, apropiaciones y expropiaciones. Este sería el punto donde lo curricular es trastocado por las exigencias críticas de una política cultural que impugne los valores de la cultura neoliberal. Lo intercultural, por ejemplo, iría más allá de una simple invitación al diálogo. Contra la arbitrariedad cultural, la vieja denuncia del “currículo oculto” (Jurjo Torres, 1991) se ofrece hoy a estrategias y tácticas de saber-poder que afloran al profundizar en las prácticas discursivas de los propios actores del proceso educativo, pero que se esconden también en la obvedad cotidiana, en la normalidad de las actividades, en la rutinización constante del día a día y en la transparencia del sentido común. Desde este movimiento de “historicidad concreta” (como lo reivindica Zemelman, 1999), se escriben o se dejan de escribir otras opciones de cultura-vida.

En este contexto, el asunto del poder está necesariamente vinculado a la ética de la libertad y la responsabilidad. No se pretende aquí una especie de purificación del poder o asumir ingenuamente que esto se resuelva despachándolo rápidamente en una crítica discursiva, con el simple ejercicio retórico de apalabrar las formas de imposición, engaño y opresión. Y, en efecto, tanto la “palabra” como la “verdad” tienen relación con el poder. Así lo dejó claro Foucault, (2001: 156), al decir: “...no se pretende liberar a la verdad de todo sistema de poder, ya que ‘la verdad es poder’”.

Sin embargo, contra toda versión resignada del poder, añade Foucault, se trata de desligar “el poder de la verdad” de “las formas hegemónicas” (sean sociales, culturales, económicas, ideológicas, científicas, pedagógicas, escolares) que envilecen y fragmentan

al hombre mismo. Si cada sociedad tiene su “política general de la verdad”, esto es, los tipos de discursos que promueve, acepta o hace funcionar como verdaderos o falsos, entonces hay que tener presente “un régimen de verdad”, epistémico, “endocultural”, (así lo llama de trasfondo Pérez-Gómez, 1992), desde el cual se legitiman criterios de verdad, como también las geopolíticas, los lugares, los posicionamientos desde donde se enuncian. Es así como el currículo representa el lugar instituido desde el cual se elaboran demarcaciones, formas de conocimiento y pautas. Esto mismo es expresión del eje tensionado: Estado-Educación-Sociedad-Democracia-Mercado.

Ubicados en nuestra realidad social venezolana (nuestra arena) una reflexión de carácter político-cultural apuntaría hacia los efectos de poder vinculados a la generación de formas de conocimiento y saber que expresan la compleja tensión entre necesidad y libertad, incluyendo también las contradicciones, salidas y resistencias contrahegemónicas que expresan necesidades cotidianas, deseos populares y procesos subjetivos que le permiten a la gente narrar, nombrar, construir sentido y entender la experiencia social en un contexto histórico. Las finalidades impuestas desde la escuela tensionan así con las formas de vida social y cultural. No es banal que en Venezuela, la Ley Orgánica de Educación (2009) reafirme la educación como derecho humano y deber social, pero enfatizando: “...el desarrollo del potencial creativo en condiciones históricamente determinadas” (Art. 4).

Precisamente, estas condiciones históricas pueden tanto habilitar como bloquear opciones de cultura-vida. En este sentido, las llamadas condiciones objetivas y subjetivas no están dadas transitando un curso, una estación-itinerario de la historia, sino que son construidas (deconstruidas) por la praxis social, en tanto se escriben o se dejan de escribir cotidianamente.

En esta constatación estaría el juego de las interpretaciones, donde las *palabras* y *conceptos* son plegados a ciertas voluntades,

direccionales y apropiaciones que los someten a determinados sistemas de reglas, a otros juegos, a otras tácticas y estrategias. El dedo de Madariaga en aquel cabildo colonial se transmuta hoy con otro repertorio de signos y señas que visibilizan o disimulan “los guiños de la historia cotidiana”. La perspectiva genealógica, por ejemplo, los haría aparecer en las prácticas discursivas que han operado en la historia-vida de los sujetos para delatar las sustituciones, los desplazamientos, las desviaciones y emplazamientos. Este sería el caso de los discursos curriculares tributarios de la razón instrumental medio-fines, como también los discursos curriculares que hablan de libertad, verdad, igualdad, justicia, pertinencia, democracia, participación, competencias. Como diría el aforismo de Porchia: “aunque las palabras son las mismas lo que dicen no siempre es lo mismo”.

En consecuencia, el cuestionamiento o interpelación de los marcos teórico-epistemológicos y conceptuales en los que se encuadra la noción de currículo exigiría entonces construir una perspectiva crítico-creativa que no depende sólo de diferentes visiones de mundo, ideologías y diversidad de orientaciones teóricas. Significa sobremanera reconocer que el currículo como intención y práctica es, –en el sentido que Foucault lo ha estudiado– un *dispositivo...* dispositivo de encierro.

El docente y el estudiante pertenecen a esos dispositivos y obran en ellos en tanto el cumplimiento de parámetros de subjetividad estructura el tipo de experiencias que los convierte en usuarios y productos. Por aquí llegamos a las experiencias de visibilidad y audición con las cuales los cuerpos en la escuela tienen voz. Dispositivos “para hacer ver y hacer hablar” (Foucault, citado por Deleuze, 1999). Para esto, un dispositivo tendría “un régimen de luz”, al distribuir lo visible, lo invisible y lo enunciable.

Sin embargo, como ya se indicó, contra toda visión resignada del poder y “otredad clausurada” (Colmenares, 2004) el dispositivo



también implicaría líneas de fuerza, al *suscitar como necesario* las experiencias que el mismo dispositivo provee. Esta tensión entre necesidad y libertad, mismidad y otredad, hace que las líneas de fuerza se expresen también como líneas de fractura, ruptura y fuga. Este sería el caso del dispositivo-curriculo.

¿Qué se considera relevante en un currículo y qué no? La tarea investigativa genealógica y arqueológica mostraría la historicidad de tales regímenes de luz en tanto dan cuenta de sus mutaciones y transformaciones. Para Deleuze (1999: 157) estudioso de estos dispositivos,

en cada dispositivo las líneas atraviesan los *umbrales* en función de los cuales son estéticas, científicas, políticas... los dispositivos tienen como componentes líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición.

La interpelación del dispositivo-curriculo tendría entonces consecuencias cuando se rechaza toda pretensión de legitimación universal como imposición totalizadora e integradora a un sistema. De allí se adviene al reconocimiento de los procesos singulares, donde “lo uno, el todo, lo verdadero, el objeto, el sujeto son procesos singulares de subjetivación, procesos inmanentes a un determinado dispositivo” (Deleuze, 1999: 158).

Admitir que un dispositivo tiene “líneas de fuga”, es entonces escapar del determinismo y es capacidad de sustraerse a relaciones de fuerza instituidas o a las lógicas de saberes preconstituídos, que pretenden esconder sus vínculos con las contradicciones histórico-sociales en las cuales surgieron. Preguntémosnos en el caso venezolano, cómo fue posible que las cartografías escolares hablaran de faja bituminosa del Orinoco en lugar de faja petrolífera. Pero, como advierte Deleuze (1999: 157), respecto de estas líneas de fuga: “No es seguro que todo dispositivo lo implique”. Cabe

preguntarse también: ¿cómo se puede motivar la emergencia de esos bordes umbrales de líneas de fuga, de fractura y ruptura? ¿Cómo es posible que algo nuevo surja? Y más aún ¿En qué consiste tal posibilidad o imposibilidad? Foucault tan sólo deja una perspectiva de escape, a la cual denomina, una “*estética intrínseca de los modos de existencia*”. Y esta salida estética foucaultiana puede ser releída hoy como entrada a la complejidad, a la multiplicidad de experiencias de subjetivación y a regímenes de enunciación que no paran de transformarse y recrearse, donde sea posible: “distinguir lo que somos (lo que ya no somos) y lo que estamos siendo”. (Deleuze, 1999: 159).

Por aquí nos encontramos con las experiencias de sedimentación o creatividad posibles. No habría universalismo, pero sí muchas especificidades en juego, singularizadas por la experiencia intersubjetiva de un tiempo, de un cambio de época que le confiere su carga estética e histórica. Mientras más tiempo, más pesada la carga sin ruptura ni liberación. “Hablar desde la historia”, como dice Zemelman (1999) implicaría entonces recuperar la historicidad como multiplicidad de posibilidades de dar voz, de escuchar y hacerse escuchar, de dar tiempo liberador al acontecimiento y asumir la palabra como escritura radical del tiempo histórico, en que las preguntas estético-vitales del hombre, la mujer, la infancia, la comunidad, la educación, la tierra, el agua, el planeta, la familia, el trabajo, no pueden ser escamoteadas y traicionadas en el ¿para qué sirve? ¿Cómo se puede vender? ¿Se puede comprar? ¿Es eficaz? ¿Es eficiente en costo-beneficio?

De allí que en el currículo lo que se presenta como construcción, como saber instituido, como derivación, como ramificación, como subordinación, como novedad o creatividad depende de los “...cortes practicados por los dispositivos”. (Deleuze, 1999: 158). No se trata, por tanto, de encontrar una categoría que se anteponga al currículo para poder nombrar de otro modo y de un

modo otro “las estéticas de existencia” a las que se refería Foucault. Una supuesta categoría opositora al currículo no podría significarse a partir del juego de dicotomías y antinomias, sino que implicaría hacer ruptura con el *habitus* (Bourdieu, 1993) epistémico de tomar lo normal y natural como criterio de lo real. Implica hacerse cargo de la vida más allá de un dato, profundizando en la paradoja de las narrativas de experiencias de mundo que subyacen en “un mundo ya narrado” (Ricoeur, 1995). Esto significa complejas mediaciones socioestructurales y simbólicas presentes en las relaciones sociales que se viven en la escuela. Por ello, acceder a la praxis es encarar la trama compleja de discursos, prácticas y significados a través de los cuales los sujetos “desestructuran y reestructuran la realidad social en la vida cotidiana” haciéndola comprensible. (Ferraroti, 2008),

“Una estética intrínseca” en este contexto significa una poética ético-vital, una especie de *poiesis* ético-política que se fecunda con la presencia y proximidad del otro, donde los cuerpos hablen y asimismo el poder. Si el sujeto habla, su hablar se expresa de muchos modos: habla la palabra, la mirada, el gesto, el afecto, el ritual, el artefacto, el silencio. Pero también habla el poder y los variados dispositivos a través de los cuales los sujetos son hablados, sujetados y ocultados. Pasar por alto esto es obstruir las posibilidades de la imaginación, lo inédito, lo potencial y lo irrupcional-transformador.

La plasticidad de la experiencia humana, conduce a reconocer no sólo la alienación y la contradictoriedad, sino también en qué sentido se comprende la necesidad que los hombres y mujeres tienen de vivir y convivir. Y esto último no depende únicamente de ellos y ellas. Recordando a Ferraroti, se trata de una perspectiva crítica de “la acción de una totalidad social” que hace posible una dialéctica entre “lo dado y lo vivido, entre la personalidad y la estructura, entre el individuo y la institución, entre el grupo y la clase”. (Ferraroti, 1993: 142-143).

Pudiéramos pensar, desde esta perspectiva, en la relación entre los docentes y la institución escolar; las mujeres y la práctica escolar institucional. Mejor aún, la experiencia de vida de los docentes, sus expectativas y prácticas con el currículo escolar en tanto dispositivo que remite a lo socio-estructural y socio-simbólico instituido. La pregunta sería: ¿Qué desestructuran y reestructuran? ¿Cómo desestructuran y reestructuran ese paquete llamado currículo? ¿Cómo asumen el *quid* geohistórico de sus contenidos y fines en relación con mediaciones políticas y sociales crecientes? Estas serían algunas interpelaciones vinculantes con formas complejas de política cultural y subjetividad en el ejercicio docente.

El fracaso espiritual del proyecto moderno surgió en el momento en que basó su éxito en el afán tecnocientífico de dominio del hombre y la naturaleza. Esta paradoja ha sido constatada por sus síntomas ecodpredadores, “en la era del vacío” (Lypovestky, 1985), en el debilitamiento de formas de vida convivial profunda y significativa, y en la reactivación de “...realidades psíquicas arcaicas... el consumo ritual... las imágenes macabras... robotizados consumidores compulsivos e impulsivos de artefactos, modas y pasatiempos” (Vethencourt, 2004: 113). La vieja “industria cultural” (Adorno y Horkheimer, 1988) tendría en esto su éxito y sustentación colectiva en las masas entretenidas que piden conjurar el aburrimiento en el hedonismo y consumo ferviente. Del lado insurgente estarían las contraculturas contestatarias y rebeldes a todo afán controlador y unificador, pero portadoras del “goce gregario y neotribal” (Maffesolí, 1990).

Los contenidos de la “cultura-culturalista” de la modernidad (como la llama Vethencourt, 2004), no han podido compensar las demandas espirituales de esa fuerza compleja de la “cultura-vida” construida a partir de lo vivencial cotidiano y donde coexiste alienación con otras formas de vida profunda y significativa. En todo caso, vamos contra concepciones sustancialistas de cultura,

posiciones unitarias y separadas que devienen en una versión recortada de la subjetividad, útil para la lógica ordenadora y clasificatoria, pero aislada de los gestos transversales y los ámbitos dinámicos de significación, desde los cuales la intersubjetividad se configura históricamente, es decir, con trasfondos complejos.

Para un Estado de compromiso social con lo público y que apueste a una democracia participativa (protagónica) de sectores excluidos, el currículo es un espacio de lucha y conflicto, no neutral contra los intereses hegemónicos neoliberales. Este sería su objetivo de emancipación. Pero en cambio para quienes defienden los intereses del mercado, las competencias tecnológicas y el saber-hacer en aras de una economía competitiva, el currículo es el instrumento para la profesionalización, para la atención de necesidades propias del orden económico-cultural y no debe ser intervenido por criterios educativos que señalen posicionamientos ético-políticos radicales sobre el origen de las desigualdades sociales, la distribución de la riqueza, la sociodiversidad y el acceso crítico a la cultura.

En el caso venezolano, el papel constituyente del poder popular, es un camino a la vez fecundo pero altamente conflictivo en la lucha cotidiana por discernir y sostener orientaciones ético-sociales con capacidad ontocreativa, incluso para desbordar tanto al discurso oficial como a los códigos culturales que reproduce el sistema neoliberal. Es una búsqueda que va más allá de dar constancia de los “intereses constitutivos del conocimiento” (Habermas, 1982) en la concepción del currículo.

En un mundo donde no es posible permanecer indiferentes ante temas prioritarios de la condición humana y ético-ecológica, los mismos no pueden ser encerrados en prescripciones y finalidades fijadas que se le asignan luego a la escuela desde la impronta curricular.

Desde un *telos complejo*, más que temas-fines esencialistas, serían asuntos ético-vitales según las maneras como son encarnados y

asumidos socialmente, lo cual depende a su vez de “direccionalidades percibidas y no percibidas” que pugnan en la *escritura cotidiana de la historia*. Pero, convertidos en contenidos autoevidentes, metas y fines prefijados por los dispositivos de un consenso escolar, sólo pueden servir para alimentar la obsesión docente por los medios, las estrategias y recursos, sin interpelación histórica, ni reflexión, ni transformación de las condiciones epistémicas que los convierten en asuntos de prioridad ético-vital.

En resumen, estas serían algunas de las implicaciones político-culturales complejas e inexcusables para las formas posibles de dar despliegue crítico a otra escritura de la enseñanza y del aprendizaje. ¿Acaso una perspectiva transcurricular? Lo cierto es que urge revitalizar la aventura transdisciplinaria y creativa de eso que con esperanza seguimos llamando formación y escuela. Como dice el escritor venezolano Orlando Araujo (2009): “Esta tierra clama por el amor de sus hijos... pero este amor para ser grande y salvador ha de remontarse de la tierra a los hombres que sobre ella han caminado y luchado, y averiguar así el sentido de sus peregrinaciones y luchas”

## Referencias

- ADORNO, T. y HORKHEIMER, M. (1988), **La industria cultural. Dialéctica del Iluminismo como mistificación de masas**. Buenos Aires: Sudamericana.
- ARAUJO, O. (2009). “46 cuentos, un país”. En Carolina Álvarez (comp.). **Selección de cuentos para jóvenes**. Caracas: Monte Ávila.
- BERNSTEIN, B. (1998). **Pedagogía. Control simbólico e identidad**. Madrid: Morata.
- BÓRQUEZ, R. (2006). **Pedagogía crítica**. México: Trillas
- BOURDIEU, P. (1993) **El sentido práctico**. Madrid: Taurus.
- BRUZUAL, A. (2010). **Desde la otra orilla**. Epistolario de Cruz Salmerón Acosta y Conchita Bruzual Serra. Caracas: CNE.

- CASTORIADIS, C. (1983). **La institución imaginaria de la sociedad**. Barcelona, España: Tusquets
- COLMENARES, Y. (2004). “La otredad clausurada”. En **Heterotopía** N° 27. Caracas: CIP.
- DARÓS, W. (1989). “Epistemología y currículum”. En **Revista del Instituto de Investigaciones Educativas**. N° 66. Año 15. Buenos Aires, Argentina.
- DELEUZE, G. (1999). “¿Qué es un dispositivo?” En **Michel Foucault, filósofo**. España: Gedisa.
- FERRAROTI, F. (1993). “Las biografías como instrumento analítico e interpretativo”. En Marinas y Santamarina (Eds.). **La historia oral: métodos y experiencias**. Madrid, España: DEBATE.
- FERRAROTI, F. (2008). “Conocimiento socio-antropológico, en cuanto conocimiento participado y verdad intersubjetiva.” En **Revista Heterotopía** N° 39. Caracas: CIP.
- FOUCAULT, M. (1999). **Estética, ética y hermenéutica**. Obras esenciales. Vol. III. España: Paidós.
- FOUCAULT, M. (2001). **Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones**. Madrid: Alianza Editorial/Materiales.
- HABERMAS, J. (1982). **Conocimiento e interés**. Madrid: Taurus.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2009). **Gaceta oficial extraordinaria** 5929. República Bolivariana de Venezuela. Caracas: Asamblea Nacional.
- LIPOVESTKY, G. (1985). **La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo**. Barcelona, España: Anagrama.
- MAFFESOLÍ, M. (1990). **El tiempo de las tribus**. Barcelona España: Icaria.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. (1992). “Cultura escolar y aprendizaje relevante”. En **Revista Extramuros**. N° 47.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. (1998). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata.
- RICOEUR, P., (1995). **Tiempo y narración**. México: Siglo XXI.

Azócar M., Tomás. *El currículo como dispositivo de encierro y fuga: implicaciones para su...* **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 18 (2012): 51-66.

TORRES, J. (1991). **El currículum oculto**. Madrid: Morata.

VETHENCOURT, J. L. (2004). “Fin del siglo XX. Reflexiones sobre el siglo que termina y el que puede lentamente comenzar”. En **Heterotopía**. N° 26. (pp. 107-125). Caracas: CIP.

ZEMELMAN, H. (1999). “La historia se hace desde la cotidianeidad”. En **El fin del capitalismo global. El nuevo proyecto histórico**. (pp. 187-200). México: Txalaparta.