



## PROBLEMÁTICA CURRICULARES. DA TÉCNICA A COMPLEXIDADE. UMA ANÁLISES EPISTÊMICA

### Resumo

O seguinte texto apresenta uma revisão socio-histórica-epistêmica do desenvolvimento da teoria curricular durante o século XX e dos primeiros vinte anos do século XXI. O objetivo é compreender e refletir sobre o Campo da Teoria Curricular a partir de uma perspectiva complexa onde, a partir do diálogo e dos debates epistêmicos, se evidenciam as problemáticas históricas, sociais e educativas que as configuram, bem como as principais teorias e paradigmas que as sustentam. A presente historicização e discussão é realizada a partir da perspectiva complexa de Morin e das contribuições que a alimentam a epistemologia genética de Piaget, a termodinâmica de Prigogine, os sistemas complexos de García e a educação libertadora de Freire, perspectivas teóricas inesperadas que induzem abordagens epistêmicas entre campos aparentemente, *a priori*, diferentes. “De forma alguma a historicização é proposta a partir de uma postura gradual, linear ou evolutiva que suporia a neutralidade e a-politicidade da proposta, mas sim, a partir da recursão dialógica, uma análise histórica de um tempo *kairoscomplexo*” (GONFIANTINI, 2020, p. 132), não-linear, único, singular, indeterminado para compreender sua construção e tensões e negociações políticas e sociais. Desde um complexo metaponto de vista, desde os *areios* (GONFIANTINI, 2020) que nos permite ampliar o nosso olhar e olhar desde a montanha a estrutura, as redes, a alteridade, permitimo-nos pensar numa nova linha de análise, isso explica os sinais dos nossos tempos. **Palavras-chave:** Currículo. Teoria crítica. Teorias pós-críticas. Epistemologia complexa. Física quântica. Disciplina. Interdisciplinaridade. Transdisciplinaridade. Lógica não-linear.

## PROBLEMÁTICAS CURRICULARES. DE LA TÉCNICA A LA COMPLEJIDAD. UN ANÁLISIS EPISTÉMICO

### Resumen

El siguiente escrito presenta una revisión socio-histórica-epistémica del desarrollo de la teoría curricular durante el siglo XX y los primeros veinte años del siglo XXI. El objetivo es comprender y reflexionar sobre el Campo de la Teoría Curricular desde la perspectiva compleja donde se evidencien, desde el diálogo y debates epistémicos, las problemáticas históricas, sociales y educativas que la configuran al igual que las principales teorías y paradigmas que lo sustentan. La presente historización y discusión, se sostiene desde la perspectiva compleja de Edgar Morin y los aportes que a ella nutren la epistemología genética de Piaget, la termodinámica de Prigogine, los sistemas complejos de García y la educación liberadora de Freire, perspectivas teóricas inesperadas que inducen aproximaciones epistémicas entre campos aparentemente, *a priori*, diferentes. “De ninguna manera se propone la historización desde una postura gradualista, lineal o evolucionista que supondría la neutralidad y a-politicidad del planteo, sino que, desde la recursión dialógica, se presenta un análisis histórico de un tiempo *kairoscomplexo*” (GONFIANTINI, 2020 p. 132), no-lineal, único, singular, indeterminado para comprender su construcción y las tensiones y negociaciones políticas y sociales. Desde un metapunto de vista complejo, desde el *areios* (GONFIANTINI, 2020) que nos permite ampliar nuestra mirada y mirar desde la colina el



entramado, las redes, la alteridad, nos permitimos pensar una nueva línea de análisis que dé cuenta de los signos de nuestros tiempos.

**Palabras-clave:** Currículum. Teoría crítica. Teorías pos-críticas. Epistemología compleja. Física cuántica. Disciplina. Interdisciplina. Transdisciplina. Lógica no-lineal.

## CURRICULAR PROBLEMATIC. FROM TECHNIQUE TO COMPLEXITY. NA EPISTEMIC ANALYSIS.

### Abstract

The following writing presents a socio-historical-epistemic review of the development of Curriculum Theory during the twentieth century and the first twenty years of the twenty-first century. The objective is to understand and reflect on the Field of Curriculum Theory from a complex perspective where the historical, social and educational problems that shape it as well as the main theories and paradigms that sustain it are evidenced, from the dialogue and epistemic debates. The present historicization and discussion is held from the complex perspective of Edgar Morin and the contributions that feed into it the genetic epistemology of Piaget, the thermodynamics of Prigogine, the complex systems of García and the liberating education of Freire, unexpected theoretical perspectives that induce epistemic approaches between fields apparently, a priori, different. In no way is historicization proposed from a gradualist, linear or evolutionary position that would suppose the neutrality and a-politicality of the proposal, but rather, from the dialogic recursion, a historical analysis of a *kairoscomplexo* time is presented (GONFIANTINI, 2020 p. 132), non-linear, unique, singular, indeterminate to understand its construction and the political and social tensions and negotiations. From a complex metapoint of view, from the *areios* (GONFIANTINI, 2020) that allows us to broaden our gaze and look from the hill towards the framework, the networks, the otherness, we allow ourselves to think of a new line of analysis that accounts for the signs of our times.

**Keywords:** Curriculum. Critical theory. Post-critical theories. Complex epistemology. Quantum physics. Discipline. Interdisciplinary. Transdisciplinary. Non-linear logic.

### INTRODUCCIÓN

El siglo XX se inaugura con rupturas epistémicas que comienzan a cuestionar la herencia de la Modernidad Clásica en las figuras del racionalismo cartesiano y de la física newtoniana. Los principales argumentos sostienen la crítica a la objetividad clásica, a la concepción disciplinar y fragmentaria del conocimiento, a la universalización y homogenización del sistema educativo, al determinismo y a la matemática como único lenguaje válido y aceptado de la ciencia. Desde el año 2013 hasta hoy, todos nuestros escritos aportan al análisis de la crisis del proyecto moderno que fragmentó y disciplinó física y epistémicamente a la sociedad desde el siglo XVII hasta el siglo XX. Concordamos con Byung-Chul Han (2017) cuando afirma que “la sociedad disciplinaria de Foucault, que consta de hospitales, psiquiátricos, cárceles, cuarteles y fábricas, ya no se corresponde con la sociedad de hoy en día... la sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento” (p. 25).

En palabras de Prigogine (1991),



ella refleja la necesidad que sentimos de liberarnos de la imagen, todavía dominante hoy día, de una racionalidad científica neutra, destinada a destruir lo que no puede comprender y contra la que deberían ser defendidas las cuestiones y las pasiones que dan su sentido a la vida humana (p. 20).

Según Villoro (2013),

la figura Renacentista del mundo no podría entenderse sin una referencia a la imagen que la precedió. Antes del Renacimiento el cosmos y la sociedad humana se presentaban bajo la figura de un orden finito, en donde cada cosa tenía su sitio determinado según relaciones claramente fijadas en referencia a un centro. Pensemos primero en la fábrica del mundo físico. El universo medieval estaba constituido por dos niveles de ser completamente distintos, sujetos cada uno a leyes propias. El mundo sublunar, es decir, la Tierra, obedecía a ciertas leyes físicas expuestas por Aristóteles y continuadas en lo esencial por la física medieval. El mundo sublunar estaba rodeado por siete esferas. En cada una, una partícula de materia constituía un cuerpo celeste. Pero tenemos que imaginárnoslas como si fueran cáscaras cerradas. Estaban constituidas por un material sutil y transparente; giraban todas ellas con movimiento regular. Estas siete cáscaras, concéntricas las unas respecto de las otras, correspondían a las órbitas que describían en torno de la Tierra, según la astronomía ptolemaica, los cinco planetas conocidos entonces, la Luna y el Sol (p. 16).

Las voces que comienzan a buscar una nueva figura de mundo (VILLORO, 2013) vienen de la mano del psicoanálisis, de la física, de la química y de la matemática que sostienen y proclaman la necesidad de la incorporación de nuevas categorías de análisis no-lineales e indeterminadas como generadoras de nuevas lógicas epistémicas para pensar la relación sujeto-objeto. Esa nueva relación sujeto-objeto de conocimiento es la crítica fundante y rotunda a la objetividad clásica postulando, desde los aportes epistémicos de Einstein la reintroducción justamente de ese sujeto, desde su actividad cogitante, como constructor de su relación con el objeto conocido.

Otras voces que comienzan a extrañar el horizonte (ZEA, 1967) del siglo XX son los integrantes de la Escuela de Frankfurt, con la crítica a la ideología positivista como sostenedora del discurso moderno desde una concepción lineal, evolucionista y gradual del desarrollo de la sociedad y de la ciencia. Este siglo se encargó de desmontar el desarrollo a-crítico de la sociedad desde los procesos sociales, políticos, económicos y epistémicos (Revoluciones sociales; dos Guerras Mundiales; revueltas estudiantiles -Córdoba, Francia e Italia-; crisis económica; tres grandes totalitarismos; separación del globo en oriente-occidente, revolución tecnológica; carrera al espacio; unificación planetaria; cambios en los modos de producción; cambios de los paradigmas científicos; azar; incertidumbre y caos) que nos invitan a pensar desde las fronteras del conocimiento y comenzar a pensar en un nuevo modelo de ciencia, una nueva epistemología vinculada, principalmente, al desarrollo de la física cuántica, a la epistemología genética, a los sistemas complejos y a los sistemas alejados del equilibrio.

Del análisis anterior a nivel macrosocial, se sostiene similar planteo a nivel educativo y curricular. Las voces que comienzan a cuestionar el horizonte educativo del siglo XIX y comienzan, desde los intersticios, a pensar con nuevas categorías de análisis a partir de la segunda mitad del siglo XX, se presentan de la mano de las Teorías Críticas, de las Teorías



Pos-críticas, de las epistemologías decoloniales y desde las Teorías de la Complejidad. Es en este punto que comienza nuestro análisis curricular-epistémico, desde un devenir histórico que revisa nuestras esclerosadas categorías curriculares para, como proceso deconstructivo, construir alternativas viables para poder situar la discusión del campo curricular en situación histórica y epistémica hoy.

## DE LA TÉCNICA A LA POS-CRÍTICA. UN ANÁLISIS EPISTÉMICO

*“¿Qué es, por lo tanto, el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé. Si quiero explicarlo a quién me pregunta, no lo sé”. San Agustín*  
*Las ideas básicas que caracterizan a una época señalan la manera como el mundo entero se configura ante el hombre. Condensan, por lo tanto, lo que podríamos llamar una “figura del mundo”. Una figura del mundo comienza a brotar lentamente en el seno de la anterior. Luis Villoro*

Ulf Lundgren en su texto *Teoría del Currículum y Escolarización* (1992) al referirse al tiempo, sostiene cómo la concepción del tiempo cambia a lo largo de la historia, principalmente vinculada al desarrollo de los modos de producción que hace que la relación del sujeto con el trabajo se revise y resignifique. Y son también esos cambios en los modos de producción, los que complejizan a las sociedades y separan la actividad laboral entre los que hacen y los que piensan. En esa separación de la actividad del artesano y su discípulo aparece el problema de la tensión entre el proceso de producción y el proceso de representación, surgiendo la necesidad de los textos, la necesidad del currículum.

La referencia al tiempo como categoría fundante del devenir histórico va, conforme Agamben (2018)

siempre acompañada por una determinada experiencia del tiempo que está implícita en ella, que la condiciona y que precisamente se trata de esclarecer. Del mismo modo, cada cultura es ante todo una determinada experiencia del tiempo y no es posible una nueva cultura sin una modificación de esa experiencia (p. 129).

Si pensamos el desarrollo histórico-educativo y curricular a partir de la dialéctica de los modos de producción desde una postura crítica y desde la dialógica epistémica compleja, podemos detenernos en una primera problemática: la polisemia del término.

“Cada período, incluso cada corriente intelectual o artística dentro de un período, ofrece variantes peculiares del pensamiento moderno y de su figura del mundo” (VILLORO, 2013, p. 69).

Aristóteles sostenía en su *Metafísica* que el ente se entiende de muchas maneras, hacemos nuestras sus palabras y decimos que, el currículum se entiende de muchas maneras.

- “Es el conjunto o serie de cosas que los niños y jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que capaciten para decidir asuntos de la vida adulta” (F. BOBBIT, 1922).
- “El currículum es el programa de estudios” (R. TYLER, 1949).



- “Son todas las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o considerados por él para alcanzar los fines de la educación” (UNESCO, 1968).
- “El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (L. STENHOUSE, 1975).
- “El currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (S. GRUNDY, 1987).
- “El currículum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto”. (J. GIMENO SACRISTÁN, 1988).
- “Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales -formales y procesuales- prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de las currículas en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación” (A. DE ALBA, 2013).
- “Modelo de construcción compleja e intersubjetiva del conocimiento, donde éste es construido – deconstruido – reconstruido en un permanente diálogo de saberes, diálogo recursivo, mediante la acción de todos los actores. Desde la perspectiva compleja, es el que se desarrolla en el contexto del KAIROS EDUCATIVO, donde se pone de manifiesto una determinada relación Profesor ↔ conocimiento ↔ estudiante centrada en el enseñar, en el aprender y en el reaprender recursivos”. (V. GONFIANTINI, 2013).

Ya en el año 2013 escribíamos y lo seguimos sosteniendo hoy, que “la problemática del currículum ha inspirado una enorme producción difícil de abarcar, así como una amplia gama de teorizaciones. Lo que preocupa inicialmente de la teoría curricular es, como señala Contreras (1994, pp. 225-243), mostrar cuál es el conjunto de decisiones globales que deben tomarse junto a su fundamento para organizar una propuesta de enseñanza consistente y realizable” (p. 4). Hacíamos un recorrido histórico acompañando la propuesta de S. Grundy (1991) cuando retoma la teoría de los intereses constitutivos del pensamiento de Habermas para organizar tres momentos históricos, teóricos, epistémicos y educativos de la teoría curricular. Según el filósofo alemán, lo que a lo largo del desarrollo de la historia ha movido a la humanidad es el interés, pero ese interés está más cerca del amor (aristotélicamente hablando) que al ello freudiano. El placer entonces, según Habermas es el placer por la racionalidad.

Considerando este postulado, Grundy plantea que a lo largo del siglo XX hubo tres intereses en los que se fundamenta el currículum: el interés técnico, el interés práctico y el



interés emancipador. Cada interés supone un saber, un medio y una ciencia que lo justifica y fundamenta.

En el siguiente esquema, de elaboración personal, presentamos la propuesta de Grundy siguiendo la filosofía habermasiana.

### PROPUESTA DE GRUNDY SIGUIENDO LA FILOSOFÍA HABERMASIANA.



Si avanzamos en esta propuesta epistémica, siempre dejando de lado todo aspecto lineal y evolutivo, creemos que la premisa es:

**PENSAR EL CURRÍCULO COMO  
CONSTRUCCIÓN CULTURAL Y COMPLEJA  
EN UN TIEMPO KAIROSCOMPLEJO REQUIERE PENSAR EN  
UNA SOCIEDAD EN TANTO SISTEMA COMPLEJO  
CON LÓGICAS NO LINEALES, RECURSIVAS,  
DIALÓGICAS Y EN UN CONTEXTO DE INCERTIDUMBRE.**

*Gráfico 1. Propuesta de Grundy sobre los intereses, saber, medio y ciencia que fundamentan un currículo. (Elaboración propia)*

Vamos a recurrir, al análisis histórico-pedagógico-social-epistémico del currículo, una categoría de análisis fundante hoy, en toda discusión educativa y social: **el tiempo**.

¿Qué concepción de tiempo supone el interés técnico? La respuesta la encontramos en Bergson (citado por PRIGOGINE, 1991 p. 21) cuando sostiene que, “la ciencia, afirma, ha sido fecunda cada vez que ha logrado negar el tiempo, darse objetos que permiten afirmar un tiempo repetitivo y reducir el devenir a la producción de lo mismo por lo mismo”. El interés técnico supone un diseño curricular por objetivos. Es John Franklin Bobbit quien primeramente escribe en 1918 *The curriculum*, libro considerado como el marco de establecimiento del currículo como campo de estudio, pero es Ralph Tyler que en 1949 publica *Principios básicos del currículo*, donde organiza la propuesta curricular por objetivos desde el punto de vista social, político, epistémico y psicológico. En sus palabras: “exponer un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículo y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa” (p. 7).

Con respecto al diseño curricular por objetivos, sosteníamos en otro escrito (GONFIANTINI, 2013) que, en este diseño está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará al *eidós* expresado en los objetivos originales. El currículo informado por esta



perspectiva técnica supone la división del trabajo entre los diseñadores y los ejecutores del mismo. El concepto de destreza es de suma importancia. La preparación para la enseñanza se considera como un “entrenamiento” del profesor, de modo que el currículum de formación de profesores comprende el aprendizaje de un conjunto de métodos mediante los que se llevará a cabo la acción docente (ésta se define como la aplicación de destrezas en el salón de clases). El saber se considera una mercancía, son “hechos”, “datos”, expresados en lenguaje preciso (p. 5). Cuatro son las preguntas que se formula Tyler para la elaboración de cualquier currículum y sistema de enseñanza:

1. ¿qué fines desea alcanzar la escuela?
2. de todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?
3. ¿cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
4. ¿cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? (pp. 7-8)

Es interesante observar que los modelos más tecnocráticos, como los de Bobbit, Tyler y posteriormente Taba, que emergieron a principios del S. XX en Estados Unidos, constituyeron una crítica al modelo educativo humanista heredado de la Modernidad Clásica. Tyler sostiene que,

si se desea planificar el programa de enseñanza y mejorarlo en forma constante, es imprescindible tener una idea de sus metas. Esos objetivos de la educación se consustancian con los criterios que se emplean para seleccionar el material, bosquejar el contenido del programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar las pruebas y exámenes. Todos los aspectos del programa son, en realidad, medios para realizar los propósitos básicos de la educación. En consecuencia, si hemos de estudiarlo sistemática e inteligentemente, debemos antes estar seguros de cuáles son sus objetivos. (p. 9)

El modelo curricular propuesto por Tyler, de base psicológica conductista supone una definición de educación que debe modificar la conducta de los estudiantes. De ahí la organización minuciosa de todas las actividades escolares en similar sintonía a la organización social del trabajo que se desarrollaba en el modelo taylorista. La división de los que piensan la educación (los intelectuales) y los que ejecutan la acción basados en una perfecta organización y control del tiempo y las actividades para lograr un “producto” eficiente. La noción de tiempo que define todo este sistema es el tiempo lineal, medible y controlable, es el tiempo que sostiene la racionalidad eficientista del modelo fabril. La fragmentación del tiempo lleva a conseguir la rapidez y eficiencia en la tarea de la mano de la alienación y de la no otorgación de sentido a lo que se está haciendo (tanto en la fábrica como en la escuela).

Podemos encontrar las bases epistémicas del currículum por objetivos en los desarrollos del *Discurso del Método* de Descartes y en la sociedad disciplinaria de Foucault. Recordemos las cuatro reglas que sostiene la racionalidad cartesiana clásica, que inaugura la disciplinización del saber en el siglo XVII: 1. Regla de la evidencia; 2. Regla del análisis; 3. Regla de la síntesis y 4. Regla de la enumeración.

Veamos cómo lo definía Descartes:

Fue el primero en no admitir como verdadera cosa alguna, como no supiese con evidencia que lo es; es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención y no comprender en mis juicios nada más



que lo que se presentase tan clara y distintamente a mi espíritu, que no hubiese ninguna ocasión de ponerlo en duda.

El segundo, dividir cada una de las dificultades que examinare en cuantas partes fuere posible y en cuantas requiriese su mejor solución.

El tercero, conducir ordenadamente mis pensamientos, empezando por los objetivos más simples de conocer, para ir ascendiendo poco a poco, gradualmente, hasta el conocimiento de los más compuestos, e incluso suponiendo un orden entre los que no se preceden naturalmente.

Y el último, hacer en todo unos recuentos tan integrales y unas revisiones tan generales que llegase a estar seguro de no omitir nada (DESCARTES, Discurso del Método, 1 parte. En, MARIAS, J; LAIN ENTRALGO, P., p. 471-472).

El discurso moderno fue pensado sin fisura para la organización de la sociedad y de la ciencia del siglo XVII. La fragmentación disciplinar propuesta filosóficamente por Descartes (1637) se fundamenta, pedagógicamente, en la didáctica propuesta por Comenio (1657) y en la física newtoniana (1687) desde los conceptos de control social mediante el saber, el cuerpo y el tiempo.

Entrelazando y haciendo dialogar lo dicho hasta el momento, nos parece importante tomar los aportes, desde la filosofía de Villoro (2013), cuando argumenta sobre la racionalidad técnica:

El predominio de la racionalidad instrumental, característico del pensamiento moderno, sirvió al dominio de la naturaleza, operó también el control de las fuerzas sociales. La racionalización de las relaciones sociales es la característica más importante del paso de las sociedades tradicionales a las modernas. Mientras las sociedades antiguas se orientaban por creencias y valoraciones indiscutidas, legadas por la tradición, la sociedad moderna se rige por un cálculo racional que determina cuáles son los procedimientos eficaces para lograr metas libremente proyectadas y subordina el comportamiento social a su realización. La racionalización de la sociedad comprende: economía regulada, ya sea por la planificación central o por las leyes del mercado, relaciones sociales sometidas al ordenamiento abstracto de la legislación, administración pública eficaz, aparato burocrático del Estado, que ordena, regula y controla la vida pública. En las sociedades industrializadas esta racionalización llega a su punto más alto. En ellas dominan las regulaciones abstractas de la burocracia, destinadas a asegurar el funcionamiento sin tropiezos de la sociedad, el ordenamiento jurídico, encargado del mantenimiento del orden, y las leyes del mercado, garantes de la producción y distribución económica eficaces (p. 77).

Continuando con lo que escribíamos ya en el 2013 y siguiendo la propuesta argumentativa de Grundy, el interés práctico incluye y supone al pensamiento técnico que refiere a cómo deben hacerse las cosas y al razonamiento práctico qué debe hacerse. Por ende, los educadores necesitan ser instruidos en las “artes de la práctica”, es decir, el arte de sopesar las circunstancias, de deliberar sobre los problemas y los valores y de alcanzar juicios prudentes (currículum práctico). Una de las actividades que involucra es el método deliberativo. Se requiere la formación de actitudes nuevas y medios de comunicación entre



los miembros, aspirando a que: las instituciones sean preservadas y modificadas gradualmente integrando la deliberación colectiva incluyendo a todos los actores (pp. 5 y ss.).

El currículum está moribundo, sentenció Schwab, y eso se debe a que hubo un excesivo desarrollo y preocupación por lo teórico en detrimento de “la práctica”. El avance en su metateoría es que recupera, de la filosofía de Aristóteles, la separación entre el conocimiento teórico (*tekné*) del conocimiento práctico (*phronésis*). Lo importante es ejercitar el juicio desde la *deliberación*. Ésta, como construcción metodológica, incluye procesos de interpretación de la situación y otorgación de sentido. Y esa otorgación de sentido, que se obtiene por la acción apropiada, es la que promueve “el bien” de todos los integrantes y participantes de la misma, como acción recursiva.

La deliberación como alternativa a la técnica supone una apertura en la concepción de la práctica del profesor con relación a su disciplina, sus estudiantes y al currículum. Los aportes de Piaget y de Rolando García nos ayudan a pensar la deliberación desde la concepción epistémica de los sistemas complejos como relación recursiva, no lineal entre el sujeto cogitante y el objeto de conocimiento. La pregunta que nos surge para avanzar en lo epistemológico es ¿cómo pensar la articulación de saberes, desde la deliberación, para la construcción de una figura epistémica como es la interdisciplinariedad y de la práctica como sistemas complejos? Y, ¿qué figura epistémica de tiempo supone el sistema complejo y la interdisciplina como actividad cogitante?

Ampliamos la propuesta argumentativa. Según Piaget y García “un sistema complejo es una representación de un recorte de esa realidad, conceptualizado como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema), en la cual los elementos no son “separables” y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente” (GARCIA, 2006, p. 21), Schwab propone que es en la escuela, como microcosmos social, que se deben pensar las alternativas desde la práctica para el mejoramiento de la educación. Pero su metateoría se desarrolla al interior del aula y de la escuela. Y es ese microcosmos áulico, como sistema complejo, donde se tejen las relaciones entre las disciplinas y desde la construcción del método deliberativo proponer nuevas relaciones e inter-retroacciones prácticas entre la escuela-docentes-disciplinas-estudiantes. Sería muy prematuro anticipar una construcción interdisciplinar que, como marco epistémico se imbricara con el marco metodológico deliberativo.

La interdisciplinariedad, nos informa Nicolescu (2009) “*se refiere a la transferencia de los métodos de una disciplina a otra*”. Se pueden distinguir tres grados de interdisciplinariedad: a- *un grado de aplicación*; b- *un grado epistemológico* y c- *un grado de generación de nuevas disciplinas* (p. 37).

La interdisciplinariedad supone también una reconfiguración del concepto de tiempo cronológico-mensurable y cerrado-reduccionista. La interdisciplinariedad como construcción epistémica supone un tiempo no lineal, recursivo y dialógico, pero con la precaución y vigilancia epistémica de control al interior del sistema mismo. Esta es la propuesta piagetiana desde la epistemología genética, una concepción de un sistema de la ciencia como un sistema complejo, una estructura irreductible a toda linealidad.

Creemos que es justamente en este punto, donde el interés práctico anticipa el camino a la construcción epistémica del interés emancipador. Interés que propone la emancipación de las personas de la dominación del pensamiento positivista mediante el entendimiento de sus propios actos puestos en acción (*praxis* freireana). Freire explica que “la práctica del educador, de la educadora, consiste en luchar por una pedagogía crítica que nos dé instrumentos para asumirnos como sujetos de la historia. *Y esta práctica deberá basarse en la solidaridad*” (2008 p. 38).



En 2013 escribimos que los movimientos sociales críticos generan una tradición emancipatoria al permitir crear escenarios alternativos que cuestionan la legitimidad del consenso y orden social vigente y suponen una corriente contracultural contrahegemónica respecto al poder, representando una reserva de elementos de liberación y experiencias alternativas.

Giroux (2004), enmarcaba su proyecto educativo político cultural radical, con una densa y sentida lucha contrahegemónica tras una alternativa democrática, participativa y crítica, tanto en el ámbito individual como en el social como en los procesos de aprendizaje, potenciando una verdadera dimensión emancipadora. De ahí la exigencia de defender políticas educativas públicas y desarrollar, a su vez, una cultura democrática de participación crítica y radical.

Podríamos pensar que la crítica, como actividad cogitante y metacognitiva, nos ayuda a pensar en nuevas dimensiones de análisis necesarias para construir, desde las fronteras no lineales y alejadas del equilibrio nuevas lógicas curriculares para los sujetos del siglo XXI.

En esta concepción de currículum emancipador es que pensamos (GONFIANTINI, 2013) el tiempo del currículum desde el kairós educativo, como resignificación de la clase escolar comeniana en un tiempo no lineal y complejo.

Definimos el kairós educativo como el lugar donde algo importante sucede: sucede el diálogo entre sujetos pedagógicos; suceden los saberes, ecologizados-problematizados y sucede –desde lo metacreativo y metacognitivo bucleica y recursivamente, dialógica y complejamente– una nueva vinculación con el conocimiento. Queda atrás la repetición opresora para que surja la complejidad liberadora (GONFIANTINI, 2016).

Pensar el currículum como construcción cultural y compleja en un tiempo kairoscomplejo para una sociedad entendida como sistema complejo con lógicas no lineales, recursivas, dialógicas y en un contexto de incertidumbre, es la apuesta epistémica que se propone. Sin dejar de considerar los aportes que, desde la transdisciplinariedad, generan meta puntos de vistas que, desde el *areios*, nos permiten la inclusión de la otredad singular y cultural necesarias hoy (GONFIANTINI, 2020).

## ENTENDER AL CURRÍCULUM DESDE LAS POSTURAS POSCRÍTICAS, OTRA PERSPECTIVA

*Vivimos en un tiempo sin certezas y colmado de preguntas sin respuestas*

*No sé lo que es el tiempo. No sé cuál es su verdadera medida, si tiene alguna. La del reloj sé que es falsa: divide al tiempo espacialmente, por fuera. La de las emociones sé también que es falsa: divide, no al tiempo, sino a la sensación de él. La de los sueños es errónea: en ellos rozamos al tiempo, una vez prolongadamente, otra vez de prisa, y lo que vivimos es apresurado o lento conforme a alguna propiedad del decorrer cuya naturaleza ignoro. Fernando Pessoa*

La propuesta de Grundy, hoy, tiene sus años, y como el tiempo deviene debemos resignificarlo a la luz de dos teorías, que, a nuestro criterio, enriquecen la discusión curricular, las teorías poscríticas y las teorías de la complejidad.



### ¿QUÉ ENTENDEMOS POR TEORÍAS POS CRÍTICAS?

**Se trata de una expresión vaga e imprecisa que intenta dar cuenta de un conjunto de teorías que problematizan este escenario pos moderno: escenario de fluidas, irregulares y subjetivos paisajes, sean ellos étnicos, mediáticos, tecnológicos, financieros o ideológicos (Appadurai, 2001). Ese conjunto de teorías incluye los estudios pos-estructurales, pos-coloniales, pos-modernos, pos-fundacionales y pos-marxistas.**

*Elaboración propia*

Introducimos este apartado evocando a Prigogine (1991) cuando, hablando de la racionalidad científica “universal” nos argumenta:

cualesquiera que sean las precauciones epistemológicas con que se rodee este término, cualesquiera que sean los demás factores que llevan a relativizar su alcance (búsqueda de poder, de prestigio, de potencia económica, etc.), persiste este hecho histórico: la ciencia nacida en Occidente no hubiera sido lo que es si no hubiera llevado asociada la convicción de que abre un camino a la inteligibilidad del mundo... Aceptar esta tradición, la carga de significación con que confiere a la ciencia, las relaciones estrechas y a la vez difíciles que a causa de esto mantiene con la filosofía, no significa afirmar que esta tradición es superior a otras, sino reconocerla como una herencia que nos sitúa (p. 43).

Las teorías poscríticas surgen en el escenario posmoderno, neoliberal y global de fin de siglo XX. Hace unos años, Boaventura de Sousa Santos planteaba que las teorías críticas hoy, no tienen objeto de estudio, ya que los problemas que problematizaban en la década del 80 del siglo pasado ya no se sostienen hoy. Casimiro Lopes sostiene que:

en el campo del currículo, la expresión teorías pos-críticas, es utilizada para referirse a las teorías que cuestionan los presupuestos de las teorías críticas, marcadas por las influencias del marxismo de la escuela de Frankfurt y en alguna medida de la fenomenología, discusiones en que se destacan las conexiones entre currículo, poder e ideología. (p.4)

Estas teorías incluyen estudios sobre identidad, subjetividad, cultura, género, raza, etnia, sexualidad, multiculturalidad. La crítica fundamental y la propuesta desde estas nuevas voces, a nivel curricular, es la crítica a la racionalidad eurocéntrica heredada desde la Modernidad Clásica y que se amplía a todos los aspectos y escenarios de la sociedad. Y es,



desde esa alteridad, que se proponen nuevos estudios decoloniales, contrahegemónicos y discursivos.

Nos parece importante traer la categoría de justicia curricular para argumentar desde otra perspectiva el análisis. Torres Santomé (2016) sostiene que:

la justicia curricular es el resultado de analizar el currículo que se legisla, diseña, pone en acción, evalúa e investiga, tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático.

Cuando pensamos la justicia curricular pensamos en un currículo contrahegemónico que incluya a los menos favorecidos a nivel micro, y a nivel macro pensar diferentes proyectos, que desde las distintas instituciones y estamentos promuevan y aboguen por una justicia social. La pregunta que interpela es **¿por qué hablar de justicia curricular?**, porque en este contexto posmoderno, neoliberal y global que se caracteriza básicamente por la caída de los metarrelatos, la descentración de las funciones del Estado y la caída de las fronteras, la segmentación disciplinar y la desigualdad social, **es urgente construir y pensar genuinos diseños curriculares que atiendan la brecha cada vez más aguda de desigualdad, exclusión, verticalidad y homogenización eurocéntrica.** Pensar desde el Sur, como nos dice Morin, nos ayuda a pensar propuestas epistemológicas vinculadas al aprender-desaprender-reaprender en contextos de incertidumbre y de cambios constantes donde la urgencia está en la construcción de procesos metacognitivos que nos ayuden a relacionarnos con el conocimiento, con todos los conocimientos, desde la construcción del entramado epistémico complejo, dialógico y recursivo. Ese entramado, construido desde la horizontalidad, promueve un pensamiento del Sur, no geográfico sino epistémico.

## ENTENDER AL CURRÍCULUM DESDE UNA NUEVA PERSPECTIVA (VOLVAMOS A VISITAR A MORIN...)

*Cuando estamos lejos de las condiciones de equilibrio, las ecuaciones no son lineales; hay muchas propiedades posibles, muchos estados posibles, que son las distintas estructuras disipativas accesibles. En cambio, si nos acercamos al equilibrio, la situación es la contraria: todo resulta lineal y no hay más que una sola solución (PRIGOGINE, p. 33).*

*Deberíamos considerar el tiempo como aquello que conduce al hombre, y no al hombre como creador del tiempo (PRIGOGINE, p. 24).*

*Observado desde el punto de vista del hombre, que siempre vive en el intervalo entre pasado y futuro, el tiempo no es un continuo, un flujo de sucesión ininterrumpida, porque está partido por la mitad en el punto donde “él” se yergue; y “su” punto de mira no es el presente, tal como habitualmente lo entendemos, sino más bien una brecha en el tiempo (H. ARENDT, p. 15).*

Villoro (2013) nos explica que a lo largo de la historia de la humanidad se desarrolla una figura de mundo. “El hombre es fundamentalmente un artífice racional. El ideal del hombre griego era el del contemplador ocioso, el del renacentista, el del creador activo.



Razón, para él, sería en griego, *póiesis* y *tejné*; *póiesis* que significa acción creadora, *tejné*, a la vez arte y técnica” (p. 35).

Llegados a este punto nos preguntamos por la nueva figura de mundo hoy. Lundgren (1991) ya se preguntaba, en la década del noventa del pasado siglo, sobre el código curricular invisible, ¿cómo considerar hoy el currículum en una sociedad pensada como sistema complejo y en una sociedad en donde el conocimiento envejece cada vez más rápido y la aceleración del tiempo hace que, como indica Byung-Chul Han desaparezcan los rituales?

El currículum complejo es un modelo de construcción compleja e intersubjetiva del conocimiento, donde éste es construido – deconstruido – reconstruido en un permanente diálogo de saberes, diálogo recursivo, mediante la acción de todos los actores. Desde la perspectiva compleja, es el que se desarrolla en el contexto del *Kairós* educativo, donde se pone de manifiesto una determinada relación Profesor  Conocimiento  Estudiante, centrada en el enseñar, en el aprender y en el reaprehender recursivos (GONFIANTINI, 2013).

Los postulados epistémicos de las teorías de la complejidad propuesta por Morin, nos invitan a pensar la educación en general y el currículum en particular desde el entramado en conjunto de las diferentes dimensiones de análisis que debemos considerar para el abordaje transdisciplinar del objeto de conocimiento.

Nicolescu (2009) sostiene que “la *transdisciplinariedad* comprende, como el prefijo “trans” lo indica, lo que está, a la vez, *entre* las disciplinas, *a través* de las disciplinas y *más allá* de toda disciplina. Su finalidad es la *comprensión del mundo presente*, y uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento” (p. 37, cursivas en el original).

La transdisciplina como actividad epistémica de las comunidades científicas posee tres características fundantes:

- La realidad compleja (entendida como sistema complejo, la complejidad está dada no como calificativo sino como relaciones epistémicas y no lineales entre los sistemas intervinientes)
- Diferentes niveles de realidad (considerar que la lógica transdisciplinaria no se sostiene desde la soberbia epistémica de la racionalidad occidental sino, que como argumenta Morin y parafraseando El Espíritu del Valle, el conocimiento se nutre desde todas las dimensiones intervinientes, occidente-oriente-lo mitológico-lo religioso-lo nativo)
- La inclusión del tercero excluido (de la lógica clásica aristotélica) con la intervención de la física cuántica con sus categorías de análisis de tiempo no lineal, sistemas alejados del equilibrio, fluctuaciones y termodinámica.

Recursando y retomando, presentamos en este esquema final, la propuesta de este escrito, pensar el currículum hoy como sistema complejo alejado del equilibrio, resignificando la relación sujeto-objeto-método en tiempo distinto.

*La cultura es profundamente histórica, tejida de relatos referentes al pasado, rememoración de sucesos que la ha marcado y recreación continua del sentido de estos sucesos y de las posibilidades que abren (PRIGOGINE, 1991, p. 75).*



**HEMOS DE LOGRAR UN ENRAMADO DE NUEVAS TEORIZACIONES CAPACES DE ABRIR INTERROGANTES, CAMINO INELUDIBLE PARA RESPONDER AL DESAFÍO QUE EN LA ACTUALIDAD -MÁS ALLÁ DE CONTEXTOS DE CRISIS- REQUIERE UNA PROFUNDA RESIGNIFICACIÓN DEL CONCEPTO “TIEMPO”.**

*Gráfico 2. Entramar teorizaciones, sin la pérdida de sus especificidades, para que el concepto “tiempo” ingrese al campo curricular. (Elaboración propia)*

El desafío hoy es ¿cómo pensar un currículum, como construcción socio-cultural y desde la epistemología genética y compleja, para que su propuesta pedagógica-sociológica-psicológica y metodológica sea la relación recursiva y no lineal sujeto-objeto-tiempo y no solo contenidista?

Solo cuando podamos entender al currículum como construcción epistémica que responda a los signos de los tiempos, podremos hablar de una verdadera propuesta curricular situada genuinamente.

Sintetizamos nuestra postura recordando aquellas pistas que nos facilitara Prigogine (1991) y creemos que, en un abordaje en constante construcción y reconstrucción, donde se tejen y destejen redes de sentido, **no podemos obviar la aventura de nuevas conceptualizaciones.** Entramado de conceptos que siempre abrirán interrogantes invitando a otras “aproximaciones inesperadas”, que -sin lugar a dudas- pondrán en entredicho distintas categorías, clasificaciones, códigos, supuestos y voces para habilitar canales, vías, intersticios en los cuales se dé una fluida comunicación entre las diversas ciencias, sin perder especificidades, pero con una polifonía que planifica al desestabilizar certezas y abrir otros espacios para el diálogo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo: Buenos Aires, 2018.

CASIMIRO LOPES, A. Teorías pos-críticas, política y currículum. En dossier de *La Revista Educación, sociedad y culturas*, N°39, 2013, pp. 7-23



- CHUL HAN, B. *La sociedad del cansancio*. Herder: Barcelona, 2017.
- DE HIPONA, A. *Qué es el tiempo*. Edición bilingüe y traducción de Agustín Corti. Mínima Trotta: España, 2011.
- FREIRE, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI: Madrid, 2007.
- FREIRE, Paulo. *El grito manso*. Siglo XXI: Argentina, 2008.
- GARCÍA, R. *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa: Buenos Aires, 2007.
- GONFIANTINI, Virgínia. *El extrañamiento del horizonte educativo: de diálogos emancipadores y complejos*. En *RIE N 63/2 15/11/13*, 2013.
- GONFIANTINI, Virgínia. Formación docente y diálogo de saberes en el kairós educativo. En *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, (21), pp. 229-245, 2016.
- GONFIANTINI, Virgínia. *El Kairos educativo. Re-significar la formación docente desde la práctica del formador*. Laborde: Rosario, 2016.
- GONFIANTINI, Virgínia. *Complejidad, ética y educación. Reflexiones para repensar nuestras construcciones metodológicas*. Laborde: Rosario, 2019.
- GONFIANTINI, Virgínia. Educación, Complejidad y Pandemia. Reflexiones Recursivas. En *Monográfico Educación, Complejidad y Pandemia. Análisis Multidimensional*. Grupo Cieg., 2020.
- GONFIANTINI, Virgínia. El devenir del sujeto pedagógico epistémico. *Cieg*, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (Barquisimeto - Venezuela) Issn: 2244-8330, 2020.
- GRUNDY, S. *Producto o praxis del currículum*. Morata: Madrid, 1991.
- LUNDEGREN, U. *Teoría del currículum y escolarización*. Morata: Madrid, 1992.
- MARIAS, J., LAIN ENTRALGO, P. *Historia de la filosofía y de la ciencia*. Guadarrama: Madrid, 1964.
- NICOLESCU, B. *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin A/A: México, 2009.
- PRIGOGINE, I. *El nacimiento del tiempo*. Tusquets: Barcelona, 1993.
- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. *Entre el tiempo y la eternidad*. Alianza Universidad: Madrid, 1991.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Justicia curricular y la urgencia de volver a repensar el currículum escolar*, 2016. Recuperado en: <https://jurjotorres.com/?p=5127#:~:text=La%20justicia%20curricular%20es%20el,social%20es%3B%20les%20ayuda%20a%20verse%2C>
- TYLER, R. *Principios básicos del currículo*. Troquel: Buenos Aires, 2003.
- VILLORO, L. *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*. Fondo de Cultura Económica: México, 2013.



*Submetido em abril de 2021*

*Aprovado em maio de 2021*

### **Información de la autora**

Dra. Virginia Gonfiantini, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México.

Universidad Nacional de Rosario.

CIET, Bolivia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0161-0973>

E-mail: [vgonfiantini@hotmail.com](mailto:vgonfiantini@hotmail.com)