

Desterritorializar: Hacia a una Teoría Curricular Itinerante*

João PARASKEWA

Datos de contacto

João Paraskewa, Chair
University of Massachusetts
Dartmouth
School of Education
Dartmouth
285 Old Westport Rd, Dartmouth,
MA 02747- 2300, Estados Unidos
E-mail: jparaskeva@umassd.edu

Recibido: 15/7/2015
Aceptado: 17/12/2015

RESUMEN

El presente trabajo analiza críticamente la *razón eurocéntrica* y su utilización en la *teoría del currículum*. Entendida como una razón dominante, colonialista, fija y homogeneizadora. Por ello, la teoría del currículum se encuentra paralizada y burocratizada, cuando no ha perdido su sentido crítico y de análisis social y educativo. Frente a ella se defiende aquí, retomando las ideas iniciales de Huebner, Deleuze y especialmente Sousa Santos, una *teoría curricular itinerante* que dé lugar a nuevas formas de pensar y sentir la educación. Desterritorializar la teoría del currículum implica privilegiar la diferencia, la apertura epistemológica y la diversidad. Solo así la teoría del currículum podrá ser la fuente de una educación emancipadora.

PALABRAS CLAVE: Teoría del Currículum, Desterritorializar, Epistemicidio, Pensamiento abisal.

Deterritorialising: Towards an Itinerant Curriculum Theory

ABSTRACT

This study critically analyses Eurocentric thinking and its use in curriculum theory, understood as a dominant, colonialist, inflexible and homogenising way of thinking. Therefore, curriculum theory is at best paralysed and bureaucratised, when not deprived of its critical purpose and also its social and educational analysis purposes. In view of this, an itinerant curriculum theory is supported here—by returning to the initial ideas of Huebner, Deleuze and, especially, Sousa Santos—which will lead to new ways of seeing and thinking about education. Deterritorialising curriculum theory means favouring differences, epistemological openness and diversity. Only in this way will curriculum theory be able to be a source of emancipating education.

KEYWORDS: Curriculum theory, Deterritorialisation, Epistemicide, Abyssal thinking.

* Este artículo es parte de la conferencia que el profesor Paraskeva, dentro del marco de las jornadas tituladas *Desafios Curriculares Pedagógicos na Formação de Professores*, impartió en la Universidade do Minho (Portugal) los días 4 y 5 de mayo de 2015. A lo largo del texto [...] indican partes de la conferencia original que por cuestiones de espacio no han podido transcribirse.

Let's go comrades,
the European game is definitely finished,
it is necessary to find something else.

(FANON, 1963)¹

Como he tenido oportunidad de analizar en profundidad en *Conflicts in Curriculum Theory* (2011), y más recientemente en *Curriculum Epistemicidios* (2015), Dwayne Huebner y Gilles Deleuze son muy importantes para el próximo paso en el campo curricular. Dwayne Huebner (1966) nos advirtió sobre la importancia de encontrar nuestras nuevas maneras de pensar y hablar sobre el currículo; por otro lado, el abordaje de Deleuze nos permite percibir una teoría de currículo como (a) una forma de desterritorialización, (b) un acto de giro, y (c) un simulacro. En verdad, Deleuze nos ayuda a comprender la necesidad de pensar y sentir de forma diferente, a «cuestionar qué tipos de herramientas culturales son las más apropiadas para hablar sobre el currículo», como señaló MacDonald (1967: 15).

En una de sus obras más brillantes, Huebner (1966: 10) insistió en que el lenguaje del currículo está poblado por dos mitos tiránicos: «uno es el aprendizaje, y otro es su objetivo... elementos cuasi mágicos que el trabajador del currículo tiene miedo de ignorar, y mucho menos cuestionar». Huebner argumenta que «el aprendizaje es meramente un concepto postulado, no una realidad, y los objetivos no siempre son necesarios para la planificación educativa». Para él, el gran problema del mundo de la educación, que ha sido *cortocircuitado* por los objetivos comportamentales, las ciencias y la teoría del aprendizaje, fue de hecho que no se quería *trabajar* con una auto-biografía, no se quería lidiar con la vida y la inspiración (Huebner, 1966).

El lenguaje de la educación está lleno de «mitos peligrosos e irreconocibles (e incontestados)» (Huebner, 1966: 9), algo que es preocupante en una sociedad que tiene que enfrentar el hecho de que «el problema no es más en explicar el cambio, sino en explicar el no cambio»; el que un ser humano, dada su condición trascendente, «tenga la capacidad de trascender, volverse, algo que él no es» (Huebner, 1966: 13).

Importa también una teoría curricular que desafíe el peligro del *representacionismo*. Deleuze (1994) nos ilustra sobre ello. El pensamiento representacionista subyugó nuestro propio pensamiento, y es, a su vez, un obstáculo para la libertad del pensamiento. El representacionismo no captura el mundo de las diferencias (Deleuze, 1994). Esto es muy importante para el currículo, la forma-

1 Vamos camaradas, el juego europeo está definitivamente acabado; es necesario buscar algo más (n. del ed.).

ción y la supervisión de profesores, donde una mayoría brumadora de programas de formación son profundamente insensibles a la potenciación y promoción de diferentes formas de pensar. Los docentes se saturan produciendo *similitudes* en medio de una multitud cada vez más diversa y compleja (Roy, 2003). Necesitamos, haciendo justicia a Deleuze, entender el currículo, la formación y supervisión docente libre de un cuadro representacionista, permitiendo a los jóvenes docentes el culto de pensar de modo diferente, comprendiendo la fuerza productiva y relacional de la diferencia (Roy, 2003; cf. también en Paraskeva, 2007). En efecto, es la diferencia, y no la semejanza, es decir, la putrefacción de lo idéntico, lo que impulsa todo el proceso de transformación. Lo que está en juego es la *interface identidad-diferencia*, desafiando suposiciones falsas, como la existencia de identidades (relativamente) estables.

Para apoyarnos en el enfoque que plantea Deleuze, necesitamos de una teoría y práctica curriculares que se desmarquen de las actuales teoría y práctica, que se alejen de las zonas regidas por los sistemas dominantes de significado que nos imponen irremediamente ciertos marcos reductivos. Dicho de otra manera, hay que desterritorializar la teoría del currículum. Como si pudiéramos o fuéramos capaces de demostrar que cada fisura en el tablero dominante puede producir una determinada diferenciación que expanda nuestro poderes y compromisos de acción, así como las emociones (Paraskeva, 2007). Dicho de otra manera, una teoría del currículum debe ser leída como un acto de *llegar a ser*, de *ser*, un campo que produzca una diferencia y articule así nuevos mundos (Roy, 2003; Paraskeva, 2008).

Tomando los argumentos de Hartley (1977), definiendo que una teoría curricular tiene que comprender que la educación y el currículo deben idealmente ser rescatados del espacio y el tiempo en el que nos encontramos y cuyos efectos nos aprisionan en un significado técnico racional como si fuera la única forma de pensar. En resumen, la educación ignora el pensamiento ontológico y el pensamiento desarticulado. Pensamiento que nos remite al lenguaje de lo imprevisible, de la imaginación y de las pasiones, ninguna de las cuales puede ser reducida –discreta u objetivamente– a entidades analizables. Necesitamos para la formación y supervisión docentes otra teoría curricular, que pretenda explorar nuevas formas de pensar y de sentir, y encontrar nuevas maneras de producir efectos epistemológicos nuevos y diferentes (Roy, 2003; Paraskeva, 2006a; 2006b; 2007, 2008).

En esencia, una teoría curricular tiene que dar voz y engendrar las diferencias desterritorializando e indagando nuevas formas de pensar y sentir la educación. Una teoría que perciba que es posible planificar para la espontaneidad. Es importante que una teoría curricular cubra otros espacios y tiempos. Los conceptos de *simulacro* y *encuentro* de Deleuze, por ejemplo, nos desafían a pensar que *una cuestión dada* no es necesariamente un objeto de *reconocimiento* sino un *encuentro* crucial. La teoría curricular requiere un *encuentro* con las prácticas y con

las realidades que nos rodean; una teoría curricular ha de manifestar encuentros y desencuentros y no-encuentros con la práctica. En esencia y apoyándome en los argumentos de Deleuze (1990a), una teoría curricular debe contribuir a subvertir y revertir la posición platónica –que ve el mundo como reproducción de un modelo original particular y lo entiende como un simulacro o copia del original— (Roy, 2003; Paraskeva, 2006a; 2006; 2007, 2008).

Luchar por una teoría y práctica curricular desterritorializada que privilegie la diferencia implica la necesidad de comprender la educación como un conjunto de diferentes relaciones, en las que lo *personal* desempeña un papel clave y central. Más allá de eso, y volviendo a los argumentos de Deleuze y Guattari (1987: 48), luchar por una teoría y práctica curricular desterritorializada es ser consciente de que el crecimiento y desenvolvimiento no ocurre a través de la «adquisición de sistemas, partes o componentes, sino precisamente a través de su(s) pérdida(s)». De hecho, mientras el aprendizaje moderno emerge en términos de *adquisición*, en la plataforma deleuziana el aprendizaje se vuelve más una producción de diferencia(s).

El gran desafío de una teoría curricular es, en esencia, el de intentar descubrir cómo «opera el nuevo orden, un sistema anclado en formas nuevas no-estáticas, con poderosas articulaciones que imponen nuevas geografías centralizadoras» (Sassen, 2004: 126). Necesitamos de una teoría y práctica del currículo que re-ecuacione sus propias territorialidades, profundamente consciente de que un nuevo orden y contra-orden debe ser contemplado desde el nuevo ámbito de las relaciones de poder. Como Foucault (1994) argumentó, no están de un lado los discursos de poder y del otro los discursos que se oponen a los discursos de poder. Los discursos son elementos o bloques tácticos en el campo de las relaciones de poder.

Las formas educativas y curriculares dominantes actuales han demostrado una enorme irresponsabilidad epistemológica y social, sin precedentes, al negarse a pensar sistemáticamente la escolaridad al margen o más allá de ciertos tabús. Cuando se piensa en la escolarización erróneamente se aceptan, como dogma, cuestiones como la evaluación, los sujetos, las horas, los manuales y el conocimiento oficial que tiene que ser transmitido. Las reformas inciden en la forma y no en los contenidos. Tales visiones peregrinas vuelven casi imposible tener una educación y un currículum al margen y más allá de un determinado cuadro, preso de las cuestiones relacionadas con los estándares, clasificaciones, objetivos y la ortodoxia disciplinar. Se vuelve peligroso, de hecho, que no exista escolaridad sin esos cuadros que se convierten en los gaseoductos de las desigualdades. Objetivos, clasificaciones (violando la semántica de la evaluación), disciplinas, manuales, son la lengua oficial del currículo. Adaptando el análisis de Bourdieu (2001), el campo del currículo posee una determinada lengua oficial que ha sido impuesta a

toda la población como una única lengua legítima. Esa lengua está producida y mantenida no solo por autores que han sido capaces de reivindicar su autoridad para escribir, sino también por las fuerzas curriculares dominantes que codifican y ratifican, y por los docentes, cuya tarea es enseñarla y promover una escolarización basada, precisamente, en *ese lenguaje*.

Nuestra tarea es, pues, pensar la educación, en general, y el currículo en particular, desde un punto de vista diametralmente opuesto. Como señala Latour (2006), no existe crimen mayor que el de enfrentar tus desafíos intelectuales con las herramientas del pasado. Tenemos que lidiar con las cuestiones de interés y no con cuestiones de hecho, porque la realidad no está apenas definida por cuestiones de hecho. Por otra parte, Latour argumenta que las cuestiones de hecho no son el fin de todo lo que nos da la experiencia; son enormemente parciales y, por decirlo así, deben ser contempladas como versiones controvertidas y asuntos políticos de interés. La visión de la defensa dogmática de una escuela promotora del disciplinamiento frenético y de los ritmos acéfalos de clasificación, de compartimentación, dirigida por dinámicas espurias y rendida a los resultados segregados es, apoyándome de Latour, una cuestión de hecho del currículo.

Básicamente, la gran cuestión *latouriana* (una de ellas, por lo menos) es si es posible encontrar otra herramienta descriptiva poderosa que aborde las cuestiones de interés, las cuestiones que permitan producir nuevos lenguajes, nuevas palabras de orden (Deleuze y Guattari, 1987). En este sentido, y apropiándome del razonamiento de Deleuze y Guattari, la desterritorialización ha de ser el nuevo lema de la teoría curricular contemporánea, algo que hemos reivindicado constantemente (Paraskeva, 2006a; 2006b; 2007; 2008). Esta tarea no es una utopía. La estabilidad, la sobrecualificación de un concepto semejante, está profundamente relacionada con el enfoque que entiende la teoría y la práctica curricular, en razón de lo que Latour (2006) llama la sociología de la movilidad; es decir, es mucho más importante entender las políticas y las prácticas curriculares, teniendo en cuenta que lo social no está bloqueado por una concepción estática de la sociedad, sino que emerge de las asociaciones movibles entre las cosas.

En esencia, una teoría del currículum desterritorializada implica simultáneamente un compromiso de lucha por una plataforma de investigación diferente, que empuje la investigación por un camino particular, un «nivel de inestabilidad y no estabilidad, generando conceptos también, en sí, inestables» (O'Brien y Penna, 1999: 106); al hacerlo, una teoría curricular desterritorializada se vuelve cada vez más una teoría *itinerante*, una teoría de los no-espacios (Augé, 2003). Said (2005) destaca que «cuando una experiencia humana es registrada por primera vez, y se le otorga, inmediatamente, una formulación teórica, su fuerza proveniría del hecho de que está directamente ligada a circunstancias históricas reales, que es un resultado orgánico de esas circunstancias». Las versiones subsecuentes

de dicha teoría no pueden reproducir su poder original, ya que la situación cambió, la teoría se degrada, se deteriora, se domestica y se transforma en una especie de sustituto de la misma cosa. Su propósito inicial (el cambio político) ha sido subvertido.

En esencia, Said (2005) desafía la forma en la que viajan las teorías por momentos o situaciones distintas, perdiendo en el proceso parte de su poder original y de su rebelión. Necesitamos de una amplia miriada de formas de construir una postura teórica desterritorializada del currículum, forzando y empujando a la investigación curricular a lidiar con múltiples marcos inestables dentro de una amplia e intrincada onda epistemológica múltiple. Y aunque sea verdad que estemos frente a la presencia de una edificación teórica itinerante que intenta superar las formulaciones teóricas anteriores, también es necesario que esta posición itinerante sea vista como transgresora. Justamente, como señala Said (2005: 41), se puede afirmar que la finalidad del teórico del currículum «es viajar, ir más allá de los límites, mover y quedarse en una especie de exilio permanente». Una teoría de los no-lugares y de los no-tiempos es, en esencia, una teoría de todos los lugares y de todos los tiempos. El teórico curricular es, como Jin (2008) afirma, un inmigrante (migrante) constante. Reivindicamos aquí un enfoque epistemológico atípico, que sea capaz de deconstruir las imágenes del pensamiento. Tal enfoque ha de promover, naturalmente, como diría Merleau-Ponty (1973), creaciones voluntarias e involuntarias. Es más, el trabajador del currículo debe ser visto como un «autor (*qui auget*), una persona que aumenta, o que perfecciona el acto (de facto), pues cada creación es siempre una co-creación y cada autor es un co-autor» (Agamben, 2005: 76). El teórico de la educación y del currículo debe ser visto como un paria epistemológico, desafiante y desafiado por un camino teórico que es inexacto además de riguroso (Deleuze, 1990b). Tal teórico itinerante [...] muestra una constante falta de equilibrio, y es siempre un extraño en su propia lengua; es un teórico *Esquizo-itinerante* profundamente consciente de las multiplicidades de líneas, no-espacios y devenires dinámicos (Deleuze, 1990b); es un teórico que, por ejemplo, «explica la crisis y no deja que la crisis le explique, explica el caos sin dejar que el caos lo explique».

Tal curso teórico viene definido por una línea de fuga ininterrumpida, un conjunto de procesos Pollockianos.² [...] Esta teoría curricular itinerante es un himno contra la indignidad de hablar por el otro (Deleuze, 1990b). Es mucho más que un mero enfoque ecléctico y es una teoría profundamente a-disciplinar. Al final, como Popkewitz (2001: 241) reivindica, «los desafíos sobre el conocimiento no son apenas sobre el conocimiento académico, sino sobre todo sobre las normas cultu-

2 El autor hace referencia a los cuadros de Jackson Pollock (1912-1956), pintor del expresionismo abstracto norteamericano (n. del ed.).

rales del progreso y del cambio social que son parte de la política de la vida contemporánea».

Este enfoque itinerante permite un espacio poderoso para un diálogo curricular global o para un conjunto de diálogos atentos a los globalismos (Sousa Santos, 2008), profundamente consciente de las multiplicidades de las esferas públicas y contra-públicas subalternas (Fraser, 1997), profundamente atenta a la producción de *localidades* (Hardt y Negri, 1990) y a los particularismos militantes (Harvey, 1998), comprometida con la (des)construcción de los siempre nuevos cosmopolitismos (Popkewitz, 2007), de los cosmopolitismos insurgentes (Sousa Santos, 2008), consciente de la disputa entre «globalizar algunos – localizar el resto» (Bauman, 2004) y enormemente consciente del peligro de la hegemonía de la lengua inglesa (Macedo, 2003).

[...] La teoría curricular itinerante es una «falta de respeto deliberado del canon, una lucha contra la ortodoxia epistemológica» (Sousa Santos, 2005: xxv) que intenta «colocar el conocimiento científico cara a cara con el conocimiento no-científico, con conocimientos explícitamente locales, saberes fundamentados de la experiencia de los activistas de los movimientos sociales estudiados por los científicos sociales» (Sousa Santos, 2005: xxv). La teoría curricular itinerante es un ejercicio de «ciudadanía y solidaridad» (Sousa Santos 2005: xxiv) y, por encima de todo, un acto de justicia social y cognitiva. Como diría Zizek (2006), la mejor manera de entender cómo una realidad puede explotar (dentro de lo real) es alterar lo real.

La tarea se encuentra en luchar por una pedagogía del conocimiento indígena que ha de ser vista como una lucha por una *onto-episteme* global, que comprenda el *interface* ontológico y epistemológico como formas de conocimiento indígena, como el conocimiento de sentido local, pero estrechamente relacionado con el escenario global. [...] La Teoría Curricular Itinerante (TCI) tiene como objetivo, en la línea de lo que defiende Sousa Santos, «una teoría, una epistemología general de la imposibilidad de una teoría y epistemología general». Esta postura itinerante está profundamente implicada en un compromiso de una copresencia radical. Es no-abisal ya que desafía el culto occidental moderno por el pensamiento abisal, pero también intenta diluir el vacío ficcional entre las líneas/las divisiones. En este contexto, una TCI es un acto de resistencia, también a un nivel metafísico. Es decir, la lucha contra el pensamiento moderno occidental abisal no es una cuestión de políticas, una *policy matter*. Va mucho más allá: es una cuestión existencial y espiritual. Es una lucha contra el modelo cartesiano occidental, lucha que no puede significar la substitución de un modelo cartesiano por otro con *toques cartesianos*. Su objetivo pasa por darle la extrema unción, y prepara sus restos (mortales) en un funeral digno. El objetivo no es cambiar el lenguaje y los conceptos, a pesar de que ello sea una cuestión crucial.

No creo que sea necesario mencionar que, para tantos liberales, las diferencias epistemológicas son terriblemente inconvenientes. Una especie de capitalismo humanizado, temperado con formas extravagantes de multiculturalismo y salpicadas con conceptos tan prostituidos como *accountability*, *meritocracia*, *eficiencia*, *eficacia*, *medida*, *evaluación*, que les son tan queridos. [...] Es decir, percibimos que el poder se ejerce cuando estos conceptos barren el vocabulario educacional de los profesores, dando lugar a otros conceptos nuevos. [...] Como recuerda Dwayne Huebner, «muchos educadores no son personas magnánimas, ni están abiertos a diversas formas de pensamiento, ni a una crítica significativa. Bienvenidos al club» (Huebner, 2005: 1).

[...] La TCIU va al encuentro del desafío propuesto por Sousa Santos (2006: xi) sobre la necesidad de una nueva teoría crítica, una nueva praxis emancipadora que necesita ser descolonizada también. Tal como destaca Sousa Santos, «contrariamente a lo precedente, esta nueva teoría y práctica(s) debe partir de la premisa de que la diversidad epistemológica del mundo es inmensa, como su diversidad cultural y que el reconocimiento de tal diversidad debe estar en el centro de la resistencia global contra el capitalismo y las formas alternativas de sociabilidad» (Sousa Santos, 2006: xi).

La TCI ha de crear un camino itinerante, y hacerlo frente a indeseables agujeros negros, aunque inevitables y necesarios (Deleuze y Guattari, 1987). La TCI ve el conflicto con esos agujeros como una reconstrucción de un conjunto de procesos hacia un plano creativo [...] respetando una determinada itinerancia. El teórico itinerante comprende la estructura y los flujos de una formación social dada. Su itinerancia le permite comprender el porqué de la imposición, certificación y legitimación de la de/re/codificación de determinadas metamorfosis, así como el eclipse de tantas otras. O sea, la TCI lee los códigos que estructuran cada formación social y alimentan el nexo opresores-oprimidos. Esto es crucial, una vez que permite dominar los complejos procesos axiomáticos de determinados códigos en el seno de la sociedad capitalista, desde la esclavitud en 1.400 hasta las construcciones de esclavitud actuales como flujos de/re/codificación de una economía y cultura bombardeada por una epidemia de exceso de producción (Marx y Engels, 2012).

La TCI es una afirmación contra las formas multiculturalistas dominantes que son Eurocéntricas, «una expresión privilegiada de la lógica cultural del capitalismo nacional o global, descriptiva, apolítica, ocultadora de las relaciones de poder, explotación, desigualdad y exclusión» (Sousa Santos, 2007: xxiii-xxiv) que están para legitimar una monocultura del conocimiento científico que necesita ser derrotada o sustituida por una ecología de los saberes (Sousa Santos, 2014). La TCI desafía la colonialidad del poder, el ser, el conocimiento y el trabajo (Quijano, 2000; Mignolo, 2013; 2012; Grosfoguel, 2007). La TCI exige un teórico consciente de que la «política de la diversidad cultural y la ininteligibilidad mutua necesita de un procedimiento complejo de traducción recíproca y horizontal en lugar de una teoría general» (Sousa Santos, 2007: xxvi) [...].

Las perspectivas contra-dominantes occidentales son cruciales en la lucha por la justicia social y cognitiva, pero no es suficiente. Tal como Sandra Corazza (2002: 131) argumenta, «tenemos que comenzar a considerar seriamente una verdadera teoría del pensamiento curricular»; esta *verdadera* teoría debe abrir el canon occidental del conocimiento y debe responder a las necesidades de una nueva configuración epistemológica. Esta senda de luchas beligerantes –contra la perspectiva dominante occidental en el seno de la propia plataforma epistemológica occidental contra-dominante- ha de substituir la llamada mono-cultura del conocimiento científico por una ecología de los saberes. Tal ecología de saberes es «una invitación para la promoción de diálogos no relativistas entre saberes, defendiendo la igualdad de oportunidades para los diferentes tipos de conocimientos implicados en las disputas epistemológicas cada vez más amplias, destinadas tanto a maximizar sus contribuciones para construir una sociedad más democrática y más justa descolonizando el conocimiento y el poder» (Sousa Santos, 2007: xx).

La TCI reivindica una producción ininterrumpida de una epistemología de la liberación, en el mejor sentido promulgado por Sousa Santos, rechazando la perversidad de la práctica colonial de dominación basada en «una relación óptica del Ser» (Dussel, 1995: 44-45; Dussel, 2013), que funcione apoyándose en una verdadera filosofía de la liberación que intente «formular una metafísica y no una ontología exigida por la praxis revolucionaria y la *poiesis*³ tecnológica contra las formaciones sociales periféricas». (Dussel, 1995: 15). Dicho de otra forma, la TCI se alinea conscientemente con la necesidad de una epistemología de la liberación que exija la liberación de la propia epistemología. Advierte también de la necesidad de desafiar cualquier forma de *indigenidad* (*indigenismo*) o de *romantización* de las culturas y saberes indígenas, sin encumbrarse en cualquier esqueleto dicotómico de *Oeste-Resto*. De hecho, desafía las formas funcionalistas. Su dinámica itinerante coloca y empuja al teórico de una manera multi-direccional.

Es más, la TCI confronta y plantea una pregunta permanentemente inestable: «¿qué es el pensar?» La TCI nos obliga a reflexionar a la luz del futuro, así como a cuestionar cómo podemos *nosotros* realmente afirmar que sabemos las cosas que decimos que sabemos si *nosotros* no estamos preparados específicamente para *pensar lo impensable* -para ir más allá de lo impensable y dominar así lo infinito- o, por decirlo de otra manera, lo finito de lo infinito *versus* lo infinito de lo finito. La TCI es ser (o no ser) radicalmente impensables. La TCI es una metamorfosis de lo que piensa, entre el pensamiento, el no-pensamiento y lo des-pensado, pero fundamentalmente sobre la temeridad de la colonización del no/des-pensamiento en el seno del pensamiento. La Teoría Curricular Itinerante intenta entender cuán grande

3 *Poiesis*, término griego que significa creación o proceso creativo (n. del ed.).

es lo infinito, lo infinito del pensamiento y de la acción. Si alguien desafía el infinito «vamos allí porque el caos es el caos, porque está en el caos». Lo importante es comprender que la TCI implica una comprensión del caos como cotidiano, como público, como un *punctum*⁴ (Barthes, 1982) en el seno de puro lujo de la inmanencia. En tal multitud de territorios, la TCI debe ser entendida como *poiesis*. Actúa en el plano de la inmanencia. Al ser la inmanencia *una vida*, la TCI es *una vida*, un modo de vivir y de pensar. ¿Una vida marcada por la *poiesis* o la revolución? Sí, *por favor*, de una forma completamente Žižekiana. La TCI es una *poiesis* que lanza al sujeto de una forma itinerante contra el infinito de la representación para asir la totalidad (no una hegemonía) de la real(idad) y de lo dado, lindando, así, con lo trascendente. Siendo más que una *poiesis*, que una mera *metateoría* (y no porque es menos teórica), su posición itinerante simboliza una *nomadografía* trascendente, que no es trascendental [...].

La TCI es una clara advertencia en la lucha contra los epistemicidios curriculares, comprometiéndose plenamente en la compleja lucha por la justicia social y cognitiva. Esta lucha es también una cuestión de justicia intergeneracional. La TCI no pretende agrandar a todos. No puede. A pesar de los llamamientos a una conversación en co-presencia radical para realizar la justicia, como han propuesto Sousa Santos (2014) y Pinar (2004), no se pretende aquí un *diálogo intercultural*. En realidad, se trata de cuestionar el culto a la conversación inter-cultural (*cross-cultural*).

La TCI contempla esta *lucha colectiva por el conocimiento* como una lucha que ha de ir mucho más allá de la plataforma epistemológica occidental. Todos nos apoyamos en los hombros de otros. Giroux (2011) desarrolla una teoría y pedagogía crítica como un lenguaje de crítica o de esperanza y posibilidad en el que «aborda el potencial democrático de captar cómo la experiencia, el conocimiento y el poder moldea el aula en contextos diferentes y a menudo desiguales» (Giroux, 2011: 5). Giroux ofrece un campo fundamental que se puede explorar en la lucha contra los epistemicidios. La TCI es una clara llamada contra la precariedad de cualquier posición teórica osificada y fija.

Nota final

Para concluir, el campo del currículum no puede ser separado de la compleja crisis que atraviesa la plataforma hegemónica eurocéntrica occidental. Como sugiere Harvey (2015), los propios mecanismos invocados para resolver *la crisis*

4 *Punctum* es un concepto acuñado por R. Barthes (1982) para indicar el azar que despunta en una foto. Barthes oponía *punctum* a *studium*; este último señala el contenido de la foto, su historia y su contexto (n. del ed.).

son, en sí, los promotores de la crisis misma. En una conversación que mantuve con Noam Chomsky el pasado otoño de 2014, Chomsky describió la sociedad humana de la siguiente manera: «si personas de otros planetas llegasen a la Tierra, verían claramente un montón de cuerpos torpes y desconchados en confrontación, sin un nexo común, unos contra los otros, hacia el exterminio total». De cierta forma, lo mismo podría ser dicho del campo del currículo, como Dwayne Huebner anunció y denunció con tanta precisión hace más de cuatro décadas, antes de cerrar la puerta y cambiarse a los estudios teológicos. Visto desde fuera nos parecemos más a un espacio empeñado en la confrontación desproporcionada y permanente –la mayoría de las veces de forma irreversible– los unos contra los otros rumbo hacia el *suicidio curricular* (curriculicidio). Desde una mirada lejana, e igual que el planeta, el currículo más parece un conjunto de interacciones disfuncionales, sucias y crueles que asombra al más distraído. [...] En este contexto, lo que necesitamos es un compromiso de *ya es suficiente* (*enough is enough commitment*) a partir de la matriz del sur global o del medio semi-periférico norte global, que desafíe la sumisión epistemológica que fertiliza la destrucción de los valores y formas de ver el mundo indígena, plantando cara abiertamente a la *teoricidio* [o suicidio] en el que están involucrados.

Mucho se ha dicho sobre la internacionalización y globalización del campo del currículo, y mucho se ha dicho sobre los circuitos de producción cultural controlados por determinadas estructuras occidentales eurocéntricas. No obstante, lo que necesitamos, a medida que el campo abrace una *determinada* trayectoria global, es asir la oportunidad de contemplar esta tercera fase hegemónica del neoliberalismo (Arrighi, 2005) como una oportunidad para establecer otros aparatos epistemológicos en lugar del actual –como *cipayos* de un terrateniente mundial–, sobre todo porque es realmente imposible que alguien se sitúe desde fuera y contemple de modo arrogante la matriz en la que estamos, como si ese punto de vista fuera posible. A medida en que el campo del currículo es absorbido por la globalización, su estado más allá de la plataforma eurocéntrica occidental no puede operar como un puesto de gasolina del norte-global. No existe globalización del currículo con sumisión. Lo que tendríamos sería una (re) (neo) –colonización curricular.

Ha llegado la hora, en mi opinión, de que el campo curricular en algunos países que no son exactamente el *norte global*,⁵ como tantos otros ya lo han hecho, se unan a la lucha contra el yugo del *eurocentrismo occidental* desarrollando la crítica implacable a todos los dispositivos epistemológicos existentes.

5 El autor se refiere a Portugal y España, por ejemplo.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2005). *The state of exception*. Chicago: University of Chicago.
- Arrighi, G. (2005). *The Long Twentieth Century. Money, Power and the Origins of Our Times*. London: Verso.
- Augé, M. (2003). *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papiрус.
- Barthes, Roland (1982). *La cámara lúcida. Notas sobre la Fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bauman, Z. (2004). *Globalization: The human consequences*. London: Blackwell.
- Bourdieu, P. (2001). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Corazza, S.M. (2002). Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático, e assentado, o resolvido. *Educação e Realidade*, 27 (2), 131 – 142.
- Deleuze, G. (1990a). *The logic of sense*. New York: Columbia University Press.
- (1990b). *Pourparlers*. Paris: Minuit.
- (1994). *What is philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dussel, E. (1995). *Philosophy of Liberation*. Oregon: Wipf & Stock.
- (2013) *Ethics of Liberation. In the Age of Globalization and Exclusion*. Durham: Duke University Press.
- Fanon, F. (1963). *The Wretched of the Earth*. New York: Grove.
- Foucault, M. (1994). *História da sexualidade I—A Vontade de Saber*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Fraser, N. (1997). *Justice interrupts: Critical reflections on the 'postcolonialist' condition*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (2011). *Zombie Politics in the Age of Casino Capitalism*. New York: Peter Lang.
- Grosfoguel, R. (2007). The Epistemic Decolonial Turn: Beyond Political Economy Paradigms. *Cultural Studies* 21 (2-3), 211-23.
- Hardt, M. y Negri, T. (2000). *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hartley, D. (1977). *Re-schooling society*. Washington: Falmer Press.
- Harvey, D. (2015). *Seventeen Contradictions and the End of Capitalism*. London: Profile Books.
- (1998). What's green and makes the environment go round? En Jameson y Miyoshi (eds.), *The cultures of globalization: Post-contemporary interventions*. Durham, NC: Duke University Press, 327–355.
- Huebner, D. (1966). Curricular language and classroom meanings. En Macdonald y Leeper (eds.), *Language and meaning*. Washington: ASCD.
- (2005). E-Mail correspondence.

- Latour, B. (2006). O poder da crítica. *Discursos: Cuadernos de Políticas Educativas e Curriculares*. Viseu: Livraria Pretexto Editora.
- Macdonald, J. (1967). An example of disciplined curriculum thinking. *Theory into Practice*, 6 (4), 166–171.
- Macedo, D. et al. (2003). *The Hegemony of the English Language*. Boulder: Paradigm.
- Marx, K. y Engels, F. (2012). *The Communist Manifesto*. New York: Verso.
- Merleau-Ponty, M. (1973). *The prose of the world*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Mignolo, W. (2012). *Local Histories / Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- (2013) Introduction. Coloniality of Power and Decolonial Thinking. En Mignolo y Escobar (eds.), *Globalization and the Decolonial Option*. New York: Routledge.
- Paraskeva, J. (2006a). Desterritorializar a teoria curricular. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 2 (1).
- (2006b). Desterritorializar a teoria curricular. En Paraskeva (ed.), *Currículo e multiculturalismo*. Lisboa: Pedago, 169–204.
- (2007). *Continuidades e descontinuidades e silêncios: Por uma desterritorialização da teoria curricular*. Caxambu, Brazil: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).
- (2008). Por uma teoria curricular itinerante. En Paraskeva (ed.), *Discursos curriculares contemporaneos*. Lisboa: Edições Pedago, 7-21.
- (2011). *Conflicts in Curriculum Theory. Challenging Hegemonic Epistemologies*. New York: Palgrave.
- (2015). *Curriculum Epistemicides: Towards and Alternative Thinking of Alternatives*. New York: Routledge.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* New Jersey: Lawrence and Earlbaum Associates.
- Pokwewitz, T. (2001). A changing terrain of knowledge and power: A social epistemology of educational research. En R.G. McInnis (ed.), *Discourse synthesis: Studies in historical and contemporary social epistemology*. Westport, CT: Praeger, 241-266.
- (2007). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society, by making the child*. New York: Taylor and Francis.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación Social. *Journal of World Systems Research*, 6 (2), 342 – 386.
- Roy, K. (2003). *Teachers in nomadic spaces*. New York: Peter Lang.
- Said, E. (2005). Reconsiderando a teoria itinerante. En M. Sanches (ed.), *Deslocalizar a Europa: Antropologia, arte, literatura e história na pós-colonialidade*. Lisboa: Cotovia, 25-42.
- Sassen, S. (2004). Space and power. En N. Gane (ed.), *The future of social theory*. London: Continuum, 125-142.

- Sousa Santos, B. (2005). *Democratizing democracy: Beyond the liberal Democratic canon*. London: Verso.
- (2006). *The Rise of the Left the World Social Forum and Beyond*. New York: Zed Books.
 - (2007). *Another Knowledge is Possible*. London: Verso.
 - (2008). Globalizations. *Theory, Culture and Society*, 23, 393–399.
 - (2014). *Epistemologies from the South*. Boulder: Paradigm.
- Zizek, S. (2006). *Bem-Vindo ao deserto do real*. Lisboa: Relógio D'Água.