

**Re-pensar la investigación curricular en la condición posthumana: Una postura  
posthumanista crítica**  
**Re/thinking Curriculum Inquiry in the Posthuman Condition: A Critical Posthumanist  
Stance**

Petro Du Preez  
Lesley Le Gange  
Shan Simmonds  
Traducción: Jonás Bergonzi Martínez<sup>1</sup>  
Geraldina Goñi<sup>2</sup>

**Resumen**

En la era de la reconceptualización de los estudios curriculares, los académicos abrevan en una serie de teorías como el existencialismo, la fenomenología, el psicoanálisis, el feminismo, el postestructuralismo y, especialmente, la teoría crítica. Utilizan la teoría crítica como lente para examinar la influencia de las fuerzas sociales y políticas en el currículo, en particular el papel de las ideologías dominantes en la educación de las sociedades capitalistas. En este artículo exploramos algunas de las limitaciones que esto tiene, especialmente con respecto a la actual condición posthumana, sin repudiar todos los beneficios que ha ofrecido. A continuación, repensamos los estudios curriculares en la condición posthumana, basándonos en las ideas de una corriente concreta del posthumanismo, el posthumanismo crítico. Experimentamos tanto con lo real, como con lo que un sujeto reconceptualizado (ecológico) podría significar para la investigación curricular en Sudáfrica. En nuestra exploración, re-pensamos los conceptos de currículo: currículo vivido, currículo como una conversación complicada y *currere*.

**Palabras clave:** conversaciones complicadas; pedagogía crítica; posthumanismo crítico; teoría crítica; indagación curricular; currículo vivido; subjetividad; ubuntu-currere

**Abstract**

In the reconceptualization era of curriculum studies, scholars drew on a range of theories such as existentialism, phenomenology, psychoanalysis, feminism, poststructuralism, and especially critical theory. They used critical theory as a lens to examine the influence of social and political forces on curriculum, in particular the role of dominant ideologies on schooling and higher education in capitalist societies. In this article we explore some of the limitations this has, especially with regard to the current posthuman condition, without repudiating all the benefits that it has offered. Then we re/think curriculum studies in the posthuman condition, drawing on insights from a particular strand of posthumanism, critical posthumanism. We experiment with the real, as well as with what a reconceptualized subject (one that is ecological) might mean for curriculum inquiry in South Africa. In our exploration, we re-think the curriculum concepts: curriculum-as-lived, curriculum-as-complicated conversation, and *currere*.

**Key words:** complicated conversations; critical pedagogy; critical posthumanism; critical theory; curriculum inquiry; curriculum-as-lived; posthuman subjectivity; ubuntu-currere

Fecha de recepción: 31/01/2023  
Fecha de evaluación: 23/02/2023  
Fecha de evaluación: 13/03/2023  
Fecha de aceptación: 26/03/2023

## Introducción

En la era de la reconceptualización<sup>3</sup>, los estudios curriculares se vieron influidos por investigadores que plantearon cuestiones críticas respecto de qué conocimientos debían considerarse válidos, respecto de quienes debería provenir y cómo se debía interpretar, teorizar y representar la experiencia. En dicha época, algunos estudiosos incluso se basaron en la teoría crítica para examinar la influencia de las fuerzas sociales y políticas en el currículo; en particular el papel de las ideologías dominantes en la educación de las sociedades capitalistas. Sin embargo, la pedagogía crítica (derivada de la teoría crítica) como enfoque de la investigación curricular sigue estando arraigada en el mundo académico y ha hecho poco por transformar la educación. En términos más generales, décadas de teoría crítica han sido incapaces de detener la imaginación neoliberal; la respuesta de la teoría crítica a las crisis económicas en curso, a las pandemias globales, al desastre ecológico inminente y al tecno-capitalismo rampante ha sido insignificante. El punto límite de dicha teoría es su incapacidad para articular el entrelazamiento del mundo humano y el más-que-humano.

Nosotros, como autores que “ni pre-existimos ni [somos] externos y separables de lo que se delinea y rehace iterativamente” (Barad y Gandorfer, 2021:25), abogamos por ir más allá de los límites antropocéntricos de la fenomenología, de la teoría crítica y del postestructuralismo en el trabajo curricular, ya que encontramos inspiración en los discursos posthumanos emergentes que producen nuevas formas de pensar y hacer en respuesta a la condición posthumana. Nos resistimos, además, a descartar todo lo que nos ha aportado el humanismo de la Ilustración. Enfatizamos sobre todo la noción de posthumanismo crítico de Rosi Braidotti para reforzar visiones alternativas del currículo que sean posthumanas y post-antropocéntricas sin disminuir por ello las preocupaciones por la justicia social ya que también pensamos junto a otras materialistas feministas como Karen Barad para enriquecer así aún más los debates. El posthumanismo crítico invoca una vía alterna para hacer frente a los retos contemporáneos de la convergencia posthumana. La convergencia posthumana está marcada por un llamado crítico “a construir sobre el potencial generativo de las críticas ya existentes tanto del humanismo como del antropocentrismo, para hacer frente a la complejidad de la situación actual” (Braidotti, 2019:9). Repensamos las nociones de currículo vivido, currículo como una conversación complicada y *currere* (el método autobiográfico de investigación curricular)<sup>4</sup> en relación con la subjetividad posthumana ya que nos enfrentamos en el marco de tal condición a tiempos de indeterminación sin precedentes avivados por cuestiones como la destrucción ecológica, las siempre presentes crisis económicas, la pobreza y la desigualdad de género, problemáticas que requieren el fortalecimiento de los deseos en sintonía con un mundo y un campo curricular post-antropocéntricos.

Ahora bien, nuestra exploración conceptual consta de cuatro partes, seguidas

de las correspondientes reflexiones de cierre. En la primera parte del artículo se analizarán las limitaciones de la teoría crítica en general. También aspectos específicos como sus límites epistémicos con respecto a desafiar los dogmas del neoliberalismo, sus límites como teoría decolonial y sus carencias como respuesta a la condición posthumana en tanto convergencia del posthumanismo y el post-antropocentrismo. Esto último, sin embargo, sin que ello signifique que un nuevo giro ontológico elimine todas sus ventajas. Finalmente, dicho primer apartado concluye con la justificación de una perspectiva posthumana(ista) de índole crítica. La segunda parte comienza con una breve explicación de los límites de la fenomenología, la teoría crítica y el postestructuralismo como una razón más para buscar formas alternativas de experimentar con el currículo. Sostenemos a partir de ello que la búsqueda de otras vías debe entenderse en relación con las exigencias de la condición posthumana y proponemos que los estudiosos del currículo adopten un enfoque improvisado de este. Esto último requiere que se planteen cuestiones ontológicas sobre los efectos de la subjetividad en la investigación curricular. La parte número tres llama la atención sobre las alusiones materialistas feministas de la subjetividad que rechazan el excepcionalismo humanista e incluyen la dependencia relacional de humanos y no humanos (Braidotti, 2019). Plantea, además, cómo el posthumanismo crítico evoca el porqué no hay que abandonar todo lo que el humanismo de la Ilustración nos ha dado, al mismo tiempo que aboga por una perspectiva posthumana de dicho humanismo que nos permita estar a la altura de los desafíos de nuestro tiempo. Lejos de entrar en una contradicción, lo que buscamos a partir de esto es una comprensión ecológica de la subjetividad posthumana como un ensamblaje relacional de sujetos humanos y no humanos que siempre está en constante devenir. En la cuarta y última parte del artículo, nos replanteamos lo que el posthumanismo crítico y la subjetividad posthumanista podrían significar para la investigación curricular volviendo sobre tres conceptos familiares: el currículo como experiencia vivida, el currículo como una conversación complicada y el currere.

A propósito de lo antedicho, cabe hacer una breve aclaración y distinguir entre la investigación curricular en la condición posthumana y la investigación curricular posthumana. La primera refiere a toda la investigación curricular que se produce tras el giro posthumano<sup>6</sup>: positivista, fenomenológica, crítica, postestructuralista y posthumana, ya que los viejos paradigmas no desaparecen cuando se producen transformaciones en el pensamiento filosófico. La segunda, por otra parte, refiere a la investigación curricular que implica la teorización posthumana. En este artículo, la indagación posthumana crítica se plantea como una forma de realizar trabajo curricular en la condición posthumana.

## Los límites de la teoría/pedagogía crítica

La teoría crítica, y su derivada educativa la pedagogía crítica, han sido objeto de críticas recurrentes a lo largo de los años. Nos centraremos en algunas más actuales. Jahn (2021) sostiene que recientemente ha habido un renovado interés en la teoría crítica debido al auge del populismo en todo el mundo. Esta ha sido acusada de ser un portal a la política de la posverdad, de pretender explicar el auge del populismo y de no alcanzar sus objetivos emancipadores. Es interesante que el acuñado del término “teoría crítica” por Horkheimer en el ensayo de 1937 “Traditionelle und Kritische Theorie” (reeditado en 1968), fue en clara oposición al auge del populismo de la Alemania de finales de la década de 1930, que, entre paréntesis, coincidió con el apogeo del positivismo lógico. A Horkheimer lo desconcertaba que una ciencia de la razón coexistiera con el nacionalsocialismo y no pudiera evitar el desarrollo de una sociedad totalmente irracional (Jahn, 2021). La teoría crítica, entonces, fue referida por Horkheimer y otros intelectuales para evitar tal complicidad. Sin embargo, décadas de teoría crítica parecen haber fracasado al momento de proporcionar un antídoto contra el auge del populismo y la vuelta a los nacionalismos parroquiales. Jahn (2021:1283) escribe: “[el] debate actual está motivado, por tanto, por la pregunta paralela: ¿qué hace posible la coexistencia de la teoría crítica y el populismo, y qué recursos ofrece la teoría crítica para afrontar este desafío?”. Dicho debate continúa, pero el autor (Op. Cit.) sostiene que, en lugar de abandonar la teoría crítica, hay que fortalecerla re-visitando sus influencias; en otros términos, plantea un volver entender las metateorías de la teoría crítica. Asimismo, argumenta que hay pruebas empíricas de sus logros políticos Al respecto escribe: “Hoy día, la teoría crítica está firmemente arraigada en las universidades y en los libros de texto, en los movimientos sociales y en las organizaciones internacionales, en los debates públicos y políticas exteriores” (Op. Cit.:1290). Sin embargo, él mismo sostiene que la alineación de tal teoría con las fuerzas históricas del neoliberalismo le ha costado su cualidad inspiracional. Por otra parte, en 2013, Johnson postuló atinadamente al respecto que tres décadas de teoría crítica no habían logrado proporcionar un desafío significativo a los credos del neoliberalismo y que la naturalización del capitalismo había dejado al descubierto los límites epistémicos de esta. Estudiosos descoloniales como Tuck y Yang (2012) incluso han llegado a señalar que los límites de la teoría crítica al momento de abordar los efectos del colonialismo residen en que como tal no aborda la enmarañada estructura triádica de colonizadores-nativos-esclavos sobre la que se construye el poder colonizador. Estos autores sostienen, además, que aunque los proyectos antirracistas, LGBTQ+ y de justicia social de todo tipo son importantes, no encarnan la lucha por la descolonización ya que a menos que la repatriación de las tierras indígenas se convierta en una preocupación central y en un hecho, no puede hablarse de un procesos de descolonización real, mucho menos como metáfora para los proyectos de justicia social (Op. Cit.). Por otra parte, abrevan en

la célebre *Pedagogía del Oprimido*, de Paulo Freire (1968), a la que le reconocen su profundo efecto en el desarrollo de la pedagogía crítica y en los educadores comprometidos con la justicia social, para criticarle la demagogia del autor al situar su trabajo de liberación en las mentes de los oprimidos, quienes según su crítica es una categoría abstracta de trabajador deshumanizado en relación con la categoría abstracta correspondiente al opresor. Tales conjunciones de categorías abstractas crean un entorno de ambigüedades en cuanto a quiénes son el oprimido y el opresor por lo que también producen una “tercera categoría inocente de humano ilustrado” que sufre y lucha lado a lado junto al oprimido (Tuck & Yang, 2012:20). Además, sostienen que el paradigma freireano supone una contradicción respecto del trabajo de liberación de Fanon, quien siempre estuvo firmemente posicionado respecto de las particularidades de la colonización, incluidas las relaciones estructurales e interpersonales entre nativos y colonos. Por otra parte, el problema con las filosofías de Freire es que estas provocan que los educadores traten a la colonización como una metáfora necesaria de la opresión de manera tal de que por ello crean el supuesto erróneo de que si las mentes de los oprimidos fueran a ser descolonizadas, lo demás vendría por sí solo. En nuestro caso, estamos de acuerdo con Tuck y Yang (2012) quienes sostienen que el límite de la teoría crítica como teoría “descolonial” potencial es su exageración de la colonización mental en detrimento de la realidad material. Por otra parte, y con respecto específicamente a la pedagogía crítica, ha habido otras críticas como lo es el caso del conocido artículo de Ellsworth (1989) publicado en la *Harvard Education Review*. Entre varios comentarios críticos, Ellsworth señala que la jerga abstracta de la teoría crítica oculta pedagogías represivas en las aulas, advierte sobre la naturaleza paradójica y parcial de todas las voces, expresa dudas sobre si los profesores pueden involucrar a los alumnos oprimidos como mediadores desinteresados y cuestiona si el aula puede funcionar como una esfera pública Habermasiana. En otro orden de análisis, Deever (1996) señala los límites de los lenguajes de crítica y posibilidad producidos por los pedagogos críticos y sostiene que la pedagogía crítica se mantuvo instalada sólo en el ámbito académico y que tuvo poco efecto de cambio en las escuelas. Sostiene incluso que los defensores de la pedagogía crítica no se comprometieron con la política de negociación y traducción que esta proponía.

El giro ontológico como respuesta a la condición posthumana, entonces, trajo consigo un vasto conjunto de experimentos mentales en forma de nuevo(s) realismo(s), nuevo(s) vitalismo(s), nuevo(s) materialismo(s) feminista(s), realismo(s) de la materia, realismo(s) especulativo(s), ontologías orientadas al objeto y teorías no representacionales. La aparición de estas teorías es también el resultado de la extralimitación del constructivismo social (la construcción social de la realidad) evidente tanto en la teoría crítica como en el postestructuralismo. Estas teorías consideran que la teoría crítica y el postestructuralismo lingüístico son antirrealistas y antropocéntricas.

El realismo especulativo, por ejemplo, es una filosofía que representa un giro hacia la especulación sobre la naturaleza de la realidad independiente del pensamiento humano y sostiene que la filosofía continental (fenomenología, estructuralismo, postestructuralismo, deconstrucción y postmodernismo) ha caído en una postura antirrealista en forma de lo que Meillassoux (2008:5) denomina “correlacionismo”. En pocas palabras, el correlacionismo significa que la realidad sólo aparece como el correlato del pensamiento humano por lo que el límite del correlacionismo es la razón por la que la filosofía continental convencional podría considerarse antropocéntrica. Los nuevos materialistas sostienen que la materia importa, que toda la materia tiene capacidad agencial y que incluso el habla y el lenguaje se sustentan en flujos de energía material (Le Grange, 2018a).

Luego, el posthumanismo crítico de Braidotti (2013, 2019, 2022) se basa en sus raíces antihumanistas y tiene como objetivo desarrollar perspectivas afirmativas sobre el sujeto posthumano para afirmar así el potencial productivo de tal predicamento: la necesidad de conectar con el mundo más-que-humano y nuestro creciente embrollo con la tecnología. Genealógicamente, el posthumanismo crítico de Braidotti se remonta al postestructuralismo, al anti-universalismo del feminismo y a la fenomenología anticolonial de Frantz Fanon (1967a) y de su maestro, Aimé Césaire (1955). Braidotti (2013) afirma incluso que lo que todos estos esfuerzos intelectuales comparten es un compromiso sostenido para elaborar las repercusiones del posthumanismo en la comprensión mutua del sujeto humano y de la humanidad en su conjunto. Y lo que es más importante, señala que el posthumanismo cosmopolita situado que estos producen se apoya tanto en la tradición europea como en fuentes “no occidentales” de inspiración moral e intelectual. Además, llama la atención sobre otra poderosa fuente de inspiración para las reconfiguraciones actuales del posthumanismo crítico como lo son las preocupaciones ecológicas y medioambientales (Op. Cit.). Como tal, este se refiere al sentido más amplio de las interconexiones entre el yo y los demás, incluido el mundo más-que-humano. La autora señala que la teoría medioambiental resalta el vínculo entre la idea protagórica del hombre como la medida de todas las cosas y la dominación y explotación de la naturaleza no humana (el mundo más/otro-que-humano). Además, propone que la inspiración podría encontrarse en una espiritualidad que sustente la vida y que tenga que ver con una reverencia por la sacralidad de esta basada en un respeto profundamente arraigado por todo lo que vive (Mies & Shiva, 1993). De ahí que un posthumanismo crítico no signifique el sacrificio de la justicia social, sino la posibilidad de convertirse en parte integral de una justicia ecológica más amplia. El sujeto posthumano, por ende, no es un individuo racional autónomo ni un mero sujeto mentalmente concienciado, sino que está ecológicamente encarnado, arraigado y enraizado. Como tal, siempre se convierte a través de la intra-acción<sup>6</sup> con otros seres humanos y con el mundo más-que-humano.

Por otra parte, Barad afirma que “el mundo teoriza y experimenta consigo mismo”

y que “[la] teorización es una forma particular de intra-actuación y, como tal, forma parte del mundo” (Barad & Gandorfer 2021:15). Así pues, la teorización como modo de experimentación también se produce a través de intra-acciones; como tal, “[la] teorización en su apertura radical no sólo proporciona posibilidades para pensar de otro modo, sino para pensar pensando de otro modo” (Barad & Gandorfer 2021:17). Respecto de ello, las nociones de experimentación y de sujeto posthumano serán discutidas en las dos partes siguientes del artículo.

### **La necesidad de experimentación e improvisación**

Como hemos señalado anteriormente, la investigación curricular se ha visto influida por diversas tradiciones filosóficas como la fenomenología, la teoría crítica y el postestructuralismo. Cada una de estas tiene limitaciones que apuntan a la necesidad de arbitrar otras formas de experimentar. En primer lugar, la naturaleza de la experiencia subjetiva consciente de los fenómenos, tal como aparecen en sí mismos, ha ocupado durante mucho tiempo a los fenomenólogos. Estos han teorizado incansablemente sobre la interacción entre sujeto y objeto. Sin embargo, al hacerlo, se han mantenido fieles a los antiguos dualismos objeto-sujeto. Además, han sostenido la creencia en “la distinción ontológica entre las representaciones y aquello que pretenden representar” (Barad 2007: 46) lo que inevitablemente apunta al problema del “representacionalismo” al que se enfrentan los fenomenólogos. Este es un subproducto cartesiano o hábito mental (Barad, 2007) que tiene profundas raíces antropocéntricas. Como tal, se refiere a “la creencia de que las palabras, los conceptos, las ideas y similares reflejan con exactitud las cosas a las que se refieren” (Barad 2007:86). Esta creencia sostiene que es posible volver el espejo hacia uno mismo, por ejemplo, invocando metodologías reflexivas. Otro problema que afronta este postulado es que privilegia lo discursivo (significado/cultura) en detrimento de lo material (materia/naturaleza). Respecto de ello, se dice que las prácticas discursivas y los fenómenos materiales no están “en una relación de externalidad entre sí” (Barad, 2007:152). Esto se debe a que la materialidad se ve como algo dado o un efecto de la agencia humana, en contraposición a un factor activo en los procesos de materialización (Barad 2007:183). En segundo lugar, los teóricos críticos que discuten la realidad social como una deformación ideológica de dicha realidad se han encontrado a su vez con planteos similares formulados contra la realidad ideológica por los fenomenólogos. Según Barad (2007:47) “los teóricos sociales críticos luchan por comprender las posibilidades de intervención política que cuestionan el marco del representacionalismo”. Estos también tienden a situarse por fuera de la realidad que pretenden criticar lo que, a su vez, perpetúa la división objeto-sujeto. Esto recuerda al argumento de Snaza y Weaver (2016:3) respecto de que “es imposible pensar, criticar y escribir sobre un sistema si no es desde dentro del este. Uno siempre debe

habitar el discurso que desea poner en cuestión”. En tercer lugar, el giro lingüístico y el postestructuralismo concomitante que consiste esencialmente en deconstruir las estructuras de pensamiento establecidas (discursos) que sustentan las relaciones de poder “también se ven truncados por sus propios supuestos antropocentristas y representacionistas remanentes” (Barad, 2007:27). Al referirse a la obra de Michel Foucault y Judith Butler (específicamente en torno a la performatividad), Barad (Op. Cit.) demuestra cómo la mayoría de los postestructuralistas siguen luchando por acercar lo discursivo y lo material, lo que curiosamente da lugar a que los binarismos se mantengan intactos. En resumen, el carácter antropocéntrico de la fenomenología, la teoría crítica y el postestructuralismo fomenta el pensamiento representacionista, refuerza el pensamiento binario y provoca un permanecer atrapados en el ámbito discursivo de manera tal de prestar poca o ninguna atención al ámbito material (para un análisis más detallado, véase Barad & Gandorfer, 2021).

El reto filosófico de buscar vías alternativas a metanarrativas como la fenomenología, la teoría crítica y el postestructuralismo debería ser comprendido en relación a las exigencias de la condición posthumana. Marcada por el entrelazamiento del tiempo geológico de la Tierra y la historia humana, la nueva época geológica, el Antropoceno, ha dado lugar a una “versión acelerada del impacto humano en el planeta” (Parikka, 2018:51). A esto se une el hecho de que los humanos han creado tecnologías avanzadas que son capaces de destruir toda la vida en la Tierra (Braidotti, 2013). Esta condición posthumana se caracteriza por un predicamento: Le Grange (2018d:1594) afirma al respecto que “el predicamento se refiere a cómo uno adopta la dimensión positiva de la condición posthumana al abrazar toda la vida y su interconexión, y al mismo tiempo cómo uno resiste los posibles efectos negativos de las tecnologías avanzadas [...] sin ser tecnófobo”. En consecuencia, “se necesitan nuevas nociones y términos para abordar las circunscripciones y configuraciones del presente y trazar las direcciones futuras” (Braidotti & Hlavajova, 2018:1). Sin embargo, la creación de nuevos conceptos no es solo cuestión de inventar nuevas palabras, sino que requiere esencialmente experimentación (Op.Cit.).

De allí que Le Grange (2016) invoque la noción de Aoki de “improvisación curricular” y añada “experimentación curricular” como una forma de ir más allá de las justificaciones instrumentalistas en y del currículo, que han sido moldeadas por los relatos tradicionalistas de este último. Dicha improvisación curricular se asemeja al jazz en la medida en que músicos, compositores e instrumentos se convierten en uno creando espontáneamente nuevas líneas musicales. Sobre ello, Le Grange (2016:33) afirma:

[...] en el caso de la improvisación curricular, la pedagogía se asemeja al jazz improvisado, donde cada músico (estudiante) es un compositor, donde un “error” puede ser una línea de fuga que produzca algo nuevo. En

la situación del aula, aunque el [profesor] pueda tener más experiencia y “conocimientos”, la actuación educativa, como en el caso del jazz improvisado, es un entramado de interacciones que no permite identificar las acciones del profesor/ orador que provocan el aprendizaje.

Comprometerse de manera improvisada con el currículo requiere que nos planteemos preguntas ontológicas que nos lleven a comprometernos a su vez con la subjetividad posthumana, preguntas ontológicas que, en consecuencia, nos lleven a ocuparnos de la subjetividad posthumana desde una postura posthumanista crítica.

### **Subjetividad Posthumana**

Como ya se ha mencionado, vivimos en un predicamento posthumano marcado por “complejas intersecciones entre tecnología avanzada y crisis medioambientales aceleradas” (Braidotti, 2022:5) que crean divergencias socioeconómicas polarizadas que alimentan un espíritu capitalista avanzado el cual enmascara la brutalidad de las injusticias sociales resultantes. No hay forma de escapar al mundo internamente contradictorio y explícitamente complejo en el que debemos navegar como humanos, especialmente cuando los mecanismos de poder que este sigue creando “están simultáneamente uniendo a la humanidad en la amenaza de extinción y dividiéndola al controlar el acceso a los recursos necesarios para hacer frente al desafío” (Braidotti, 2022:4). En parte, esto requiere que “nuestros registros de referencia [se desplacen] del ser humano individual a un conjunto de humano-humano-naturaleza [para que] la subjetividad sea ecológica” (Le Grange, 2019:222). Cuando la subjetividad es ecológica, consecuentemente forma una red de interconexiones en la que “nosotros” (todas las entidades vivas) compartimos el mismo hogar planetario y al hacerlo “las diferencias de ubicación materialmente incrustadas que nos separan no restan valor a nuestra intimidad compartida con el mundo, nuestro medio terrestre” (Braidotti, 2022:8).

Entender la idea “nosotros-que-no-somos-los-mismos-pero-estamos-en-este-convergente-juntos” (Braidotti, 2020:5) implica entender el humanismo como tal. La noción de posthumanismo crítico de la autora (2022), además, está profundamente arraigada a las teorías feministas y es desde esta postura desde la que nos insta a no abandonar todo lo que nos ha dado el humanismo de la Ilustración. El humanismo fue fundamental en la construcción de las democracias liberales al bogar por la separación Iglesia-Estado y por el uso del Estado de Derecho para promover la democracia y las libertades fundamentales. De la Ilustración, “el humanismo tomó su creencia emancipadora en los poderes universales de la razón científica y la fe en el progreso tecnológico, así como así como valores adyacentes como la tolerancia secular y la igualdad para todos” (2022:18). Este puede considerarse una de las columnas vertebrales de la emancipación arraigada en “la igualdad y la lucha por

el reconocimiento y la justicia” (2022:17). Es por ello que seguimos reconociendo su impronta en su llamado a reconocer y cuestionar, por ejemplo, las actuales relaciones de poder inhumanas que sufren las minorías y los grupos vulnerables (LGBTQ+, indígenas, negros y pueblos colonizados) quienes siguen siendo objeto de discriminación y exclusión a través de “la violencia patriarcal, el feminicidio, la homofobia y la transfobia, las expropiaciones coloniales y los asesinatos en masa” (2022:41) y otras formas de sufrimiento humano. Sin embargo, los seres humanos no son todos humanos de la misma manera. Esto crea un doble vínculo irresoluble: por un lado, existe un deseo de justicia social “para extender los derechos humanos a todas las categorías de una manera más equitativa”, pero, por otro lado, la idea de lo humano “no es una cuestión de justicia social”. Por otro lado, la idea de lo humano sigue atrapada en la mirada del ideal renacentista europeo del Hombre Racional como medida de todas las cosas lo que resulta en una imagen humanista del ser y de los derechos que lo rigen como universales. Imagen hegemónica que ha sido fundamental para la modernidad occidental y la ideología colonial de la expansión europea y que, además, ha contribuido a definir al ser humano no como una especie, sino en gran medida como “un marcador de la cultura y sociedad europeas y de las actividades científicas y tecnológicas que privilegia” (2022:18). Como tal, cuando el humanismo asume una “conciencia universal superior [postula] el poder de la razón” y “funciona como un banco de datos centralizado que edita y des-selecciona la existencia, las actividades, las prácticas, así como las memorias alternativas subyugadas de las múltiples minorías sexualizadas y racializadas”. (2022:19).

En la misma línea argumental, la mirada antropocéntrica dominante refuerza una visión falocéntrica y eurocéntrica de lo que significa ser humano. Braidotti (2022:41) sostiene que es necesaria una perspectiva posthumana del humanismo para que el paradigma en su totalidad pueda ser revisado, historizado y evaluado críticamente para permitirnos así estar a la altura de los retos contemporáneos propios de la convergencia posthumana. Para estar “a la altura de la urgencia y la complejidad de nuestro tiempo”, necesitamos utilizar estas teorías para abordar las paradojas y contradicciones de lo que ha sido la piedra angular de nuestras concepciones y prácticas tradicionales de ser humanos:

[Lo] que antes era la medida de todas las cosas, el cuerpo humano, es ahora una maquinaria obsoleta en comparación con la velocidad y la vivacidad de las nuevas tecnologías. La naturaleza, lejos de ser una reserva inagotable de recursos, se ha empobrecido hasta la extinción. La tecnología, lejos de ser la promesa de un futuro radiante para la humanidad, es una amenaza para su supervivencia (Op. Cit., 2022).

Así pues, las complejidades que emanan de la convergencia posthumana estimulan una muy necesaria desidentificación con el humanismo de modo que

las condiciones resultantes puedan examinarse en términos de la intersección de poderosas fuerzas socioeconómicas estructurales como es el caso del capitalismo avanzado. La desidentificación es una reconfiguración de “lo que significa ser un objeto, un yo, un humano, un investigador” (Murriss & Bozalek, 2022:58). Al hacerlo, la subjetividad posthumana “hace estallar los límites del humanismo a nivel de la piel” (Braidotti, 2011:83). Como tal, el posthumanismo crítico no se limita a revisar o sustituir al humanismo si no que emerge como una “intervención crítica en algunos de los debates contemporáneos más controvertidos y urgentes sobre las transformaciones en curso de de lo humano”, dislocando así la centralidad de lo humano y buscando “nuevas definiciones y prácticas de lo que puede significar ser humano” (Braidotti, 2022:5,6). Asimismo, la subjetividad posthumana, como ensamblaje de actores humanos y no humanos, rechaza los dualismos y los universalismos trascendentales (Braidotti, 2018:339). Como consecuencia, se apoya fuertemente en la filosofía neo-materialista de la inmanencia que asume el monismo (toda la materia es una), la autopoiesis (la materia es inteligente y autoorganizativa), los sujetos como nómadas (no unitarios) y la subjetividad como corpus de relaciones con una multitud de “otros” no humanos (Op. Cit.:340). En esta imagen, el sujeto y toda la vida “celebra la diversidad de la vida - como zoe<sup>7</sup> - como materia no jerárquica que reconoce los respectivos grados de inteligencia y creatividad de todos los organismos” (Op. Cit.:340). El sujeto posthumano se basa así en un igualitarismo centrado en la zoe que va en contra del espíritu del capitalismo contemporáneo y del individualismo posesivo (Op. Cit.:341). Para abrazar una subjetividad que funcione en un continuo naturaleza-cultura de no linealidad (sin dualismos ni universalismos), el posthumanismo crítico ve al sujeto como relacional, ético, situado, encarnado, incrustado, abrazado y en continuo devenir (Op. Cit.:340).

Ahora bien, con respecto a repensar la investigación curricular, Le Grange sostiene que el currículo sudafricano necesita liberarse de “los grilletes colonizadores del humanismo” ya que muchos estudiosos del currículo sudafricano “reinscriben una visión trascendental del sujeto y del currere como imagen a priori de una vida pedagógica” (2019:212, 213). Por el contrario, es a través de la intra-acción que el currículo escribe al docente ya que el docente se convierte a través del currículo y el currículo se convierte a través del docente en un ejercicio de retroalimentación constante. No hay un “yo” individual que preceda o supervise el plan de estudios. El sujeto posthumano, tal y como se imagina a través del posthumanismo crítico (Braidotti, 2022), es aquel que trabaja dentro y a través del currículum de modo que no tiene “fijeza o cercanía”, sino más bien “el potencial inmanente del devenir de una vida pedagógica” (Le Grange, 2019:214). Los docentes/ académicos se han territorializado en las trampas de la educación occidental con su respectivo compromiso humanista con la trascendencia. La trascendencia, “la creencia en la existencia de una sustancia/ cosa más allá del espacio empírico, el poder o la existencia”, crea inevitablemente

dualismos y separaciones entre los humanos y la naturaleza, promoviendo aún más las agendas humanistas (Le Grange, 2019:215). El potencial inmanente para el devenir de una vida pedagógica puede beneficiarse del uso de la subjetividad posthumana como una vía para encontrar vectores de escape de un “yo” arrogante (propio del individualismo occidental) para generar nuevas conexiones que abran vías alternativas para llegar a ser un “yo” humilde (encarnado, incrustado, extendido y promulgado) (Le Grange, 2019:221). Además, cuando la subjetividad es ecológica, la indagación curricular puede fomentar la cooperación y no la competencia a través de una la unidad del yo y el cosmos en formas que se preocupan por otros seres humanos y el mundo más-que-humano (Op.Cit.:222).

### **Investigación curricular y posthumanismo crítico**

A continuación, en este apartado, nos replanteamos lo que el posthumanismo crítico y la subjetividad posthumanista podrían significar para la investigación curricular volviendo a evocar los tres conceptos familiares mencionados: el currículo como experiencia vivida, el currículo como una conversación complicada y *currere*.

#### *Currículum vivido.*

Ted Aoki lleva mucho tiempo criticando el currículo como plan porque es el atractivo de la epistemología occidental pleno de incentivos impulsados por el mercado y el privilegio de un currículo único (el plan de estudios) plagado de un “lenguaje tecnocientífico de planificación” y “escrito para personas sin rostro en un ámbito homogéneo” (1993:261). Una de las limitaciones de un plan de estudios tan técnico es que deshumaniza siempre que privilegia la “conciencia universal superior” y las metanarrativas incorpóreas (Braidotti, 2022:19). Expresado por Aoki (1993) como legitimador del currículo vivido, un currículo vivido ofrece “el discurso más poético, fenomenológico y hermenéutico en el que la vida se encarna en las propias historias y lenguajes que la gente habla y vive” (Op.Cit.:261). En otras palabras, cuando se legitima el currículo vivido, se consideran las experiencias del corpus de profesores, estudiantes y demás implicados como importantes para desentrañar las experiencias contextuales y materiales de quienes se ocupan de la educación, de modo que que la educación “sin alma” pueda ser desafiada (Le Grange, 2017:118). Aoki, además, afirma que el currículo como plan no debe ser ignorado ni sustituido, sino más bien descentralizado para legitimar las narrativas subjetivas encarnadas y permitir que éstas se desarrollen en contrapunto con las metanarrativas. Como tal, el currículo podría presentarse como una situación pedagógica que “vive en tensión” a partir de la convivencia entre el currículo como plan y el currículo vivido (Op. Cit.:257). Esta tensión es productiva y creativa siempre que se utiliza para informar la transformación generativa del currículo y cómo esta se vive. Sin embargo, la imagen de Aoki (1993,

1999) de la experiencia vivida se basa en la fenomenología y en otras tendencias humanistas que no fortalecen el tipo de subjetividad ecológica necesaria para crear vías alternativas de reflexión sobre el currículo vivido en términos de la condición posthumana.

Argumentamos, por lo tanto, que una subjetividad ecológica en devenir podría ofrecer reflexiones posthumanas para pensar sobre el currículo vivido y sus tensiones. En Sudáfrica, por ejemplo, el currículo sigue atrapado en la burocracia y en una “mentalidad de técnico” (Pinar, 2013:150) porque una “cultura de la performatividad” dicta “qué enseñar, cómo enseñar y cuándo enseñar” y esto privilegia y mide el rendimiento, ignorando quién está en las escuelas y las aulas y cuáles son sus “esperanzas y sueños” (Le Grange, 2017:118). Para Slattery, cuando el currículo es simplemente “un ejercicio académico” es distante, impersonal y tecnocrático (2013:74). En cambio, creemos que un currículo vivido impulsa a los profesores como improvisadores de este, “sensibles tanto a sus propias vidas y experiencias como a las de sus alumnos, así como a la fluidez de los contextos en los que se desenvuelven” (Le Grange, 2016:32). Esta fluidez permite el tipo de devenir que Braidotti (2019) describe como una fuerza vital positiva, o zoe, que ve la vitalidad de la vida como interminable. Como despliegue dinámico de la realidad, el currículo vivido es inteligente, auto-organizado, experimental, improvisado y en continuo devenir. Dicho devenir no sólo implica llegar a existir, sino también llegar a ser muchos y diferentes de maneras que no establecen una norma para todos. En estos términos, el plan de estudios no considera la experiencia como algo atomizado, normalizado y regido por el individualismo neoliberalista competitivo. Por el contrario, la ve como una materialidad que “no se realiza en la Tierra, sino que es doblada por la Tierra”, de modo que su vivacidad encarna “un microcosmos de la totalidad viva de la Tierra/Cosmos” (Le Grange, 2016:34). Para Braidotti (2019), la subjetividad no está atomizada, sino que es “un ensamblaje móvil dentro de un espacio vital común que el sujeto nunca domina, sino que simplemente habita” (158) de forma transversal y basándose en prácticas materiales incorporadas y encarnadas. Es a través de estas prácticas materiales que recordamos la noción de intra-acción de Barad (2007). Inspirada en el realismo agencial, la intra-acción es una forma útil de entender el currículo vivido como un entramado donde no hay agencias preexistentes que preceden, sino por el contrario, estas emergen a través de prácticas materiales de compromiso como parte del mundo en su devenir diferencial (Op. Cit.). Por ejemplo, si pensamos en la educación remota durante el confinamiento debido al COVID-19, podríamos preguntarnos de qué manera las condiciones materiales de los diferentes contextos sudafricanos limitaron o posibilitaron el devenir de las vidas pedagógicas. En este sentido, la experiencia vivida está en gran medida influida por las condiciones materiales<sup>8</sup> y la forma en la que se entrelazan para que la experiencia vivida no se utilice como la medida para cuestiones como la educación remota, sino más bien

como la realidad de sus múltiples e inseparables influencias inter-activas. Esto podría exigir, entre otras cosas, que las partes interesadas, tales como los responsables políticos y las escuelas, aborden la tele-enseñanza como una condición material, entrelazada y totalmente inmersa e inmanente en una red de relaciones humanas y no humanas ensambladas al igual que la relación de los estudiantes con la tecnología y las múltiples influencias humanas y no humanas que podrían tener en todas las formas de experiencia vivida. Nuestro argumento es que cuando la subjetividad se ve como un devenir, la experimentación y la improvisación producen iterativamente formas alternativas de concebir la investigación curricular como parte del mundo y de sus imperceptibles ensamblajes zoe. Cuando el currículo no logra evocar dichos ensamblajes, el currículo sigue siendo discursivo, humanista y antropocéntrico, y se queda corto con respecto a los postulados materiales “reales” que la experiencia vivida (para todas las formas de vida) podría ofrecer a la investigación curricular para impulsar la transformación ecológica con ideas de justicia social.

### *El currículo como una conversación complicada*

La necesidad de reflexionar sobre la comunicación en los estudios sobre el currículo se puso de manifiesto cuando William Pinar (2004) invocó la idea del currículo como una “conversación complicada” basándose en su lectura de las nociones de conversación de Richard Rorty y Michael Oakshott y en la necesidad de que los especialistas en currículo reafirmen su compromiso con los avances intelectuales del campo. Ahora bien, las conversaciones complicadas no son mera cháchara ni son un simple intercambio de información (Aoki, 2004). Por tanto, no se trata de un intercambio de “conocimiento representacional”, sino “una cuestión de sintonía, una concepción auditiva más que visual, en la que el sonido de la música que se improvisa es un buen ejemplo” (Pinar, 2004:189). A diferencia de lo que ocurre en los entornos tradicionales, donde la comunicación es similar a la de una orquesta clásica en la que el director (docente/ orador) da las indicaciones basado en la partitura (resultados predeterminados) y los miembros de la orquesta (estudiantes) siguen las indicaciones; las conversaciones complicadas, al igual que el jazz improvisado, no se ajustan a resultados predeterminados (partitura predeterminada) sino que “producen algo nuevo y transforman a quienes participan en la conversación” (Le Grange, 2018b:6). Las conversaciones complicadas como espacios de aprendizaje requieren que los académicos no busquen proporcionar argumentos “herméticos”, sino que busquen espacios para construir continuamente diferentes y nuevas comprensiones del currículo (Pinar 2004, 2). Tales no sólo son importantes para el avance y la renovación de los estudios curriculares como disciplina, sino que también son una idea productiva ya que podrían influir en el devenir de una persona comprometida en una autocrítica franca y continua (Le Grange, 2018b). La autocrítica como dimensión es importante ya que mitiga las relaciones de poder jerárquicas que están presentes

(y que podrían colonizar) en el momento en el que los humanos se comprometen e intercambian (Le Grange, 2018b). La autocrítica inspirada en la noción de crítica inmanente es útil, porque la crítica inmanente

[...] busca dinamizar nuevos modos de actividad, ya en gestación, que parecen ofrecer un potencial para escapar o desbordar las canalizaciones prefabricadas del sistema de valores dominante. La estrategia de la crítica inmanente consiste en habitar la propia complicidad y hacerla girar, en el sentido en que la manteca “se convierte” en cuajada (Manning & Massumi, 2014:87).

Entablar conversaciones complicadas es una forma de “habitar la propia complicidad y hacerla girar”. Sin embargo, esto requiere una comprensión aún más matizada del currículo a la manera de una conversación complicada de la que fue prevista originalmente. Incluso estas, repensadas en términos posthumanos, no están predeterminadas en ningún sentido, sino que son intra-acciones radicalmente abiertas. Proponemos que tal comprensión nos obligue a “complicar” aún más las conversaciones mediante la experimentación y la intra-acción continua en y como parte del mundo que habitamos y que nos habita. Incluso que implique que la complejidad de nuestras conversaciones complicadas prolifere y se perciba como iterativa y contingente a medida que experimentamos e inter-actuamos. Esta intra-acción, que aumenta la complejidad de estas en el pensamiento posthumanista crítico no se limita a lo que ofrecen las dimensiones discursivas o culturales, sino que se extiende a las dimensiones materiales o naturales. Es decir, lo material (o la materia) es tan importante como lo discursivo (o el significado) y viceversa. Además, materia y significado son inseparables. Barad (2007) afirma acertadamente: “El lenguaje importa. El discurso importa. La cultura importa. Hay un sentido importante en el que lo único que ya no parece importar es la materia” (132). Esto implica que un marco filosófico hegemónico como el constructivismo social, que tiende a privilegiar lo discursivo/significado/cultura, debe ser cuestionado y complementado con alternativas agencialistas que allanen el camino para que lo material/materia/naturaleza vuelva a figurar como inseparable del discurso (en el sentido foucaultiano). Las conversaciones complicadas en el pensamiento posthumanista crítico no son una práctica reflexiva (ya que ésta es representacionista), sino relatos performativos de entendimiento, pensamiento, observación, experimentación, improvisación y teorización del currículo “como prácticas de compromiso con, y como parte de, el mundo en el que tenemos nuestro ser” (Op. Cit.:133).

### *Ubuntu-currere*

La noción de *currere* fue introducida por primera vez por Pinar en 1975 como método autobiográfico para llevar a cabo el trabajo curricular. Desplaza el foco del

currículo de un curso a seguir predeterminado (la “pista de carros” griega) para centrarse en el ser humano que ejecuta el curso, porque cada individuo es diferente debido a su composición genética, socialización, ubicación geográfica, género, orientación sexual, aspiraciones, intereses, etcétera. La introducción del *currere* formó parte de un movimiento más amplio en los Estados Unidos destinado a humanizar la educación como respuesta a los efectos homogeneizadores, normalizadores y deshumanizadores del currículo de molde tyleriano<sup>9</sup>. El *currere* implica un proceso de autoindagación/ transformación que comprende cuatro momentos: regresivo, progresivo, analítico y sintético. En un trabajo posterior, Pinar (2011) explora el potencial descolonial del *currere* a través de Fanon (1967b), recordándonos que este sostenía que no puede haber descolonización sin liberación individual. Como escribe Pinar (2011:40): “[EI] método regresivo-progresivo-analítico-sintético del *currere* puede ser político cuando desactiva, mediante el recuerdo y la reconstrucción, la colonización a través de la interpelación.”

Cuarenta años después de que Pinar introdujera el *currere* como método autobiográfico, Le Grange (2015) combinó el *currere* con el valor/ filosofía africana *ubuntu* para crear un nuevo concepto: *ubuntu-currere*. Sostenemos que *ubuntu-currere* abre nuevas posibilidades para la investigación curricular en la condición posthumana porque la subjetividad se vuelve ecológica, extendiendo la política/ ética a lo más-que-humano, sin negar la distinción ontológica de los sistemas humanos y sociales. *Ubuntu* significa humanidad, más concretamente, que somos o nos volvemos humanos en relación con otros humanos. Sin embargo, *ubuntu* no es especista y, por tanto, no es antropocéntrica como algunos han afirmado, sino más bien emblemática de la relación de todas las cosas en el cosmos<sup>10</sup>. En otras palabras, la relación entre los seres humanos es un microcosmos de la relación de todas las cosas en el cosmos (Le Grange, 2022). Como nos recuerda Ramose (2009:308), lo humano no es humanismo, y *ubuntu* es una “condición de ser y el estado de llegar a ser, de apertura o despliegue incesante”. El ser humano se convierte (y siempre se está convirtiendo) en relación con otros humanos, con lo más-que-humano y con la tecnología en un mundo cada vez más mediado tecnológicamente. La justicia social no se niega en la condición posthumana sino que es emblemática de una justicia ecológica más amplia. Sin embargo, la justicia no viene dada, sino que es una justicia por venir como una práctica ética continua de afecto (Barad, 2007):

La justicia, que implica reconocimiento y atención amorosa, no es un estado que pueda alcanzarse de una vez por todas. No hay soluciones, sólo existe la práctica continua de estar abiertos y vivos a cada encuentro, a cada intra-acción, para que podamos utilizar nuestra capacidad de respuesta, nuestra responsabilidad, para ayudar a despertar, para dar vida a nuevas posibilidades de vivir con justicia (Op. Cit.: 7).

La única limitación del devenir es la vida misma: el devenir sólo se ve limitado cuando los seres humanos y lo más-que-humano resultan perjudicados. *Ubuntu-currere* nos invita a una vida de experimentación con lo real: una vida de experimentación con nuevas formas de intra-acción donde los humanos y los sujetos no humanos se producen a través de relaciones en respuesta a la injusticia social, experimentación con nuevas formas de conectar con el mundo más-que-humano que pueden evitar desastres ecológicos y engendrar amor por la vida y experimentación con nuevas tecnologías para reforzar nuevos ensamblajes de humano/naturaleza/tecnología que hagan avanzar la vida (todos los modos de esta). *Ubuntu-currere* nos invita a reflexionar sobre la capacidad agencial de la “tierra”<sup>11</sup> una preocupación central para los estudiosos indígenas/ descoloniales que sostienen que la tierra no es una posesión, sino una “maestra”. En Sudáfrica, donde la restitución de tierras es un proyecto fracasado, el ubuntu-currere invita a activar complicadas conversaciones sobre la tierra y la educación sobre la tierra en las aulas. *Ubuntu-currere* desplaza el centro de atención del individuo (en el currere de Pinar) a una subjetividad que es ecológica, y sugeriríamos que posthumana. Como escribe Le Grange (2019:223), “*Ubuntu-currere* abre múltiples cursos para desarrollar sensibilidades posthumanas impulsadas por el poder positivo de la potencia que conecta, expresa el deseo y sostiene la vida”.

Pero lo posthumano no es antihumano<sup>12</sup> y no niega el imperativo de abordar la justicia social y las herramientas que nos ha proporcionado la teoría crítica para hacerlo. Tampoco niega los deseos de los académicos decoloniales. Reforzar el devenir de las vidas pedagógicas en la condición posthumana puede requerir el abandono de palabras performativas usadas en educación como “objetivos”, “resultados” y “evaluaciones estandarizadas” e invocar palabras como “experimentación curricular” e “improvisación curricular” (Le Grange, 2016), crítica inmanente y apertura radical.

### Reflexiones de cierre

En nuestro intento de experimentar con lo real en la condición posthumana y lo que un sujeto posthumano reconceptualizado podría significar para este campo, hemos reconsiderado tres nociones de los estudios curriculares. Al re-pensar el currículo vivido, el currículo como conversación complicada y *currere*, ideas invocadas por primera vez para humanizar el currículo, para rescatarlo de la banalidad del currículo configurado en el molde tyleriano, hemos abierto vías para imaginar el currículo en la condición posthumana.

A diferencia de las prácticas que dominan la educación, el currículo no trasciende ni preexiste a los encuentros pedagógicos. No existe una imagen a priori del currículo o de la vida pedagógica. Las vidas curriculares/ pedagógicas se producen a través de intra-acciones de seres humanos (docentes/estudiantes) y no humanos (libros,

entorno biofísico, tecnología, edificios, etc.). La teorización del currículo es un modo de experimentación que se produce a través de estas intra-acciones y la apertura radical de estos procesos crea posibilidades para pensar el currículo de otro modo. La capacidad de respuesta ética de los seres humanos consiste en ser conscientes del “nosotros” (el devenir de la vida pedagógica se produce en la intra-acción con otros seres humanos y no humanos).

Al repensar el currículo en el post-antropoceno, en tiempos en los que las crisis socioecológicas están siempre presentes, ¿cómo podríamos repensar el papel de los sujetos humanos y no humanos en el fortalecimiento de la justicia ecológica? Una vez más, no hay ninguna agencia que pre-exista a los sujetos humanos y no humanos, por lo que un mundo ecológicamente justo es siempre un devenir. La justicia se produce a través de intra-acciones humanas y no humanas y, por tanto, es siempre un proceso radicalmente abierto y sin final. Como nos recuerda Barad (2007), es una justicia por venir y nuestra responsabilidad es amarla atentamente.

## Notas

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Docente de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-CIMED). Universidad Nacional de Mar del Plata. Jefe de DPTO de Comunicaciones de E.E.S. N°5 “Nicolás Avellaneda”, D.G.C.y E., Mar del Plata. Doctorando en el Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación. Doctorado en Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. <https://orcid.org/0000-0002-8944-0453>

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Docente de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación y de la asignatura Discurso Escrito del Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigaciones en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE-CIMED). Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctoranda en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades - Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://orcid.org/0000-0002-6894-9197>

<sup>3</sup> La década de 1970 fue testigo de un creciente descontento con el trabajo curricular tradicionalista. Esto coincidió con los movimientos estudiantiles que ocuparon el panorama educativo en la década de 1960 (incluidas las conocidas protestas estudiantiles de 1968 en París). Esta época se distingue por su abandono consciente del currículo como única realidad percibida por las aulas y los profesionales de la escuela. Se caracteriza por el deseo de que el currículo reconozca que la educación está cargada de valores y políticamente informada, de modo que pueda ser una actividad intelectual que revele y cuestione el poder, el conocimiento y los supuestos ideológicos que sustentan el trabajo curricular. Los reconceptualistas sostienen, además, que las cuestiones curriculares deben situarse históricamente y comprometerse con el campo como un espacio de investigación crítica para que pueda plantear preguntas tales como: ¿qué conocimientos tienen más valor en el currículo y para quién? ¿Cómo podría el

currículo fomentar intereses emancipadores? (Pinar, 2013:154).

<sup>4</sup> *Currere* como método autobiográfico es problemático en ontologías relacionales que son post-identitarias y post-antropocéntricas. Por eso en este artículo se replantea el currere y se invoca el ubuntu-currere, que sintoniza con las ontologías relacionales. Como escribe Le Grange (2018c:291): “Ubuntu-currere desplaza nuestros registros de referencia del ser humano individual a un ensamblaje de humano-humano-naturaleza. En otras palabras, la subjetividad es ecológica. Además, el sujeto siempre está en devenir y el devenir de una vida pedagógica es relacional: el sujeto deviene en relación con otros humanos y con el mundo más-que-humano.”

<sup>5</sup> La reconfiguración de la unidad de referencia de lo humano (Braidotti, 2013, 2019, 2022).

<sup>6</sup> El neologismo “intra-acción” fue acuñado por primera vez por Barad (2007:33) como componente clave de su “realismo agencial” y “*significa la constitución mutua de agencias enredadas*” (cursiva en el texto original). La “intra-acción” es radicalmente distinta de la “interacción” tradicional; esta última conlleva la idea de que hay agencias individuales separadas que preceden a su interacción. Intra-acción, por el contrario, supone que las agencias distintas no preceden, sino que surgen a través de la intra-acción (Barad, 2007).

<sup>7</sup> En oposición a bios (la vida de los humanos organizada en una sociedad socialmente construida), zoe es la vida de todos los seres vivos (humanos y no humanos) como materia vital y autoorganizada (Braidotti, 2019:10). Zoe descentra lo humano sacándolo de su pedestal ontológico y situándolo en un plano inmanente con la tecnología, los animales y todos los demás no humanos (Braidotti, 2019:158).

<sup>8</sup> Esto incluye un conjunto de cosas materiales como datos/WiFi, el Internet de los objetos, dispositivos tecnológicos como computadoras, electricidad, espacio (distanciamiento físico), acceso a materiales educativos (papel, lapicera y libros), nutrición (algunos docentes y estudiantes reciben comida y agua en la escuela), el bienestar social (como la atención médica) y la seguridad física frente a situaciones como la violencia doméstica, por nombrar sólo algunos.

<sup>9</sup> El “molde tyleriano” se refiere a todos los enfoques curriculares que son variantes de los fundamentos curriculares de Tyler (1949).

<sup>10</sup> Esta noción de ubuntu concuerda con las cosmologías holísticas/ monistas de muchos africanos que viven en África al sur del Sáhara. La medida en que estas cosmologías coinciden con el monismo spinozista puede ser discutida. Sin embargo, las autoras de este artículo sostienen que el ubuntu no está fijado y niega el excepcionalismo humano, por lo que la noción de ubuntu presentada en el artículo está en sintonía con el monismo spinozista.

<sup>11</sup> La capacidad agencial de la tierra no preexiste a las intra-acciones con materiales humanos y no humanos sino que es un producto de dichas intra-acciones.

<sup>12</sup> Como escribe Barad (2007:28), “el antihumanismo ha sido utilizado por algunos postestructuralistas que, sin embargo, dan por sentada la frontera entre naturaleza y cultura, lo humano y lo no humano”.

## Referencias

Aoki, T. 1993. “Legitimizing Lived Curriculum: Towards a Curricular Landscape of Multiplicity”. *Journal of Curriculum and Supervision* 8 (3): 255–68.

- ID. 1999. "Interview: Rethinking Curriculum and Pedagogy". *Kappa Delta Pi Record* 35 (4): 180–81. <https://doi.org/10.1080/00228958.1999.10518454>.
- ID. 2004. "Layered Understanding of Orientations in Social Studies Program Evaluation". In *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki*, edited by W. Pinar and R. Irwin, 168–86. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410611390>.
- Barad, K. 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>.
- Barad, K., and G. Daniela. 2021. "Political Desirings: Yearnings for Mattering (.) Differently". *Theory and Event* 24 (1): 14–66. <https://doi.org/10.1353/tae.2021.0002>.
- Braidotti, R. 2011. *Nomadic Subjects: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. 2nd ed. New York, NY: Columbia University Press.
- ID. 2013. *The Posthuman*. Malden, MA: Polity Press.
- ID. 2018. "Posthuman Critical Theory". In *Posthuman Glossary*, edited by R. Braidotti and M. Hlavajova, 339–42. London: Bloomsbury Academic.
- ID. 2019. *Posthuman Knowledge*. Malden, MA: Polity Press.
- ID. 2020. "'We' Are in This Together, But We Are Not One and the Same". *Journal of Bioethical Inquiry* 17: 465–69. <https://doi.org/10.1007/s11673-020-10017-8>.
- ID. 2022. *Posthuman Feminism*. Cambridge: Polity Press.
- Braidotti, R., and M. Hlavajova. 2018. *Posthuman Glossary*. London: Bloomsbury Publishing.
- Césaire, A. 1955. *Discours sur le colonialisme*. Paris: Présence Africaine.
- Deever, B. 1996. "If Not Now, When? Radical Theory and Systematic Curriculum Reform". *Journal of Curriculum Studies* 28 (2): 171–91. <https://doi.org/10.1080/0022027980280204>.
- Ellsworth, E. 1989. "Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy". *Harvard Education Review* 59 (3): 297–324. <https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>.
- Fanon, F. 1967a. *Black Skins, White Masks*. New York, NY: Grove Press.
- ID. 1967b. *Towards the African Revolution*. Translated by H. Chevalier. New York, NY: Grove Press.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Horkheimer, M. (1937) 1968. *Traditionelle und Kritische Theorie: Vier Aufsätze*. Frankfurt: Fischer. <https://doi.org/10.5840/zfs19376265>.
- Jahn, B. 2021. "Critical Theory in Crisis? A Reconsideration". *European Journal of International Relations* 27 (4): 1274–299. <https://doi.org/10.1177/13540661211049491>.
- Johnson, J., ed. 2013. *Introduction to Dark Trajectories: Politics of the Outside*, edited by J. Johnson, 5–11. Hong Kong: [Name] Publications.
- Le Grange, L. 2015. "Currere's Active Force and the Concept of Ubuntu". Keynote address at the triennial conference of the International Association for the Advancement of Curriculum Studies (IAACS), University of Ottawa, May 26–30.
- ID. 2016. "Sustainability Education and (Curriculum) Improvisation". *Southern African*

Journal of Environmental Education 32: 26–36. <https://www.ajol.info/index.php/sajee/article/view/152718/142307>.

ID. 2017. “Contemporary Curriculum Theories and Their Influence on Teaching and Learning”. In *Education Studies for Initial Teacher Development*, edited by L. Ramathan, L. Le Grange and P. Higgs, 112–24. Cape Town: Juta.

ID. 2018a. “What Is (Post)Qualitative Research?” *South African Journal of Higher Education* 32 (5): 1–14. <http://doi.org/10.20853/32-5-3161>.

ID. 2018b. “The Notion of Ubuntu and the (Post)Humanist Condition”. In *Indigenous Philosophies of Education around the World*, edited by J. Petrovic and R. Mitchell, 40–60. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315173603-3>.

ID. 2018c. “Spinoza, Deep Ecology and Education Informed by a (Post)Human Sensibility”. *Education Philosophy and Theory* 50 (9): 878–87. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1384723>.

ID. 2018d. “A (Re)Turn to Realism(s)”. *Educational Philosophy and Theory* 50 (14): 1594–595. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1461424>.

ID. 2019. “Currere’s Active Force and the Concept of Ubuntu”. In *Internationalising Curriculum Studies: Histories, Environments and Critiques*, edited by C. Hébert, A. Ibrahim, N. Ng-A-Fook and B. Smith, 207–26. New York, NY: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-01352-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-01352-3_13).

ID. 2022. “Global Citizenship Education and the (Post)Human Condition”. In *Comparative Education for Global Citizenship, Peace and Shared Living through Ubuntu*, edited by N. Assié-Lumumba, K. Bedi, M. Cross and Y. Ekanayake, 28–41. Leiden: Brill.

Manning, E., and B. Massumi. 2014. *Thought in the Act: Passages in the Ecology of Experience*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/minnesota/9780816679669.001.0001>.

Meillassoux, Q. 2008. *After Finitude: An Essay on the Necessity of Contingency*. Translated by R. Brassier. New York, NY: Continuum. <https://doi.org/10.5040/9781350252059>.

Mies, M., and V. Shiva. 1993. *Ecofeminism*. London: Zed Books. <https://doi.org/10.5040/9781350219786>.

Murris, K., and V. Bozalek. 2022. “Dis/Identification”. In *A Glossary for Doing Postqualitative, New Materialist and Critical Posthumanist Research across Disciplines*, edited by K. Murris, 58–59. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003041153-29>.

Parikka, J. 2018. “Antropocene”. In *Posthuman Glossary*, edited by R. Braidotti and M. Hlavajova, 51–53. London: Bloomsbury Publishing.

Pinar, W. F. 1975. “The Method of Currere”. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED104766.pdf>.

ID. 2004. *What Is Curriculum Theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ID. 2011 *The Character of Curriculum Studies: Bildung, Currere and the Recurring Question of the Subject*. New York, NY: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137015839\\_9](https://doi.org/10.1057/9781137015839_9).

ID. 2013. "The Reconceptualization of Curriculum Studies". In *The Curriculum Studies Reader*, 4th ed., edited by D. Flinders and S. Thornton, 149–56. New York, NY: Routledge.

Ramose, M. 2009. "Ecology through Ubuntu". In *African Ethics: An Anthology of Comparative and Applied Ethics*, edited by M. F. Murove, 308–14. Pietermaritzburg: University of KwaZulu-Natal Press.

Slattery, P. 2013. *Curriculum Development in the Postmodern Era: Teaching and Learning in an Age of Accountability*. 3rd ed. New York, NY: Routledge.

Snaza, N., and J. Weaver, eds. 2016. *Posthumanism and Educational Research*. New York, NY: Routledge.

Tuck, E., and W. K. Yang. 2012. "Decolonization Is Not a Metaphor". *Decolonization, Indigeneity, Education and Society* 1 (1): 1–40.

Tyler, R. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press