

## REVISIÓN PARADIGMÁTICA EN LAS TEORÍAS CURRICULARES: EL CONCEPTO DE TIEMPO Y HOMOS

Gonfiantini, Virginia <sup>1</sup>

### RESUMEN

*Necesitamos analizar, comprender, revisar las teorías curriculares y no sólo desde una perspectiva que marque los hitos fundamentales que en su devenir se dieron respecto a los cambios que en los diversos órdenes (políticos, sociológicos, filosóficos, psicológicos entre otros) generaron nuevas perspectivas. Sin dudas, tenemos una excelente sumatoria de revisiones sobre la racionalidad de los enunciados y normativas que, al ponerlas en diálogo, permite avizorar otras alternativas, otras posibilidades al entramar en esas discusiones la relación del currículum y las categorías tiempo y homo-reflexus (Gonfiantini, 2021). El contexto actual demanda otras exploraciones: el concepto de tiempo, de homo, de currículum, de figuras epistémicas, entre otros, para encontrar aquellos tramos que permitan articulaciones potenciadoras.*

**Palabras claves:** currículum, homo, tiempo, complejidad, reflexividad

## PARADIGM REVIEW IN CURRICULAR THEORIES: THE CONCEPT OF TIME AND HOMOS

### ABSTRACT

*We need to analyze, understand and review curriculum theories and not only from a perspective that marks the fundamental milestones that in their evolution occurred with respect to the changes that in the various orders (political, sociological, philosophical, psychological, among others) gave rise to new perspectives. Undoubtedly, we have an excellent summary of revisions on the rationality of statements and regulations, which, when we put them in dialogue, allow us to foresee other alternatives, other possibilities by interweaving in these discussions the relationship between the curriculum and the categories of time and homo-reflexus (Gonfiantini, 2021). The current context demands other explorations: the concept of time, of homo, of curriculum, of epistemic figures, among others, to find those sections that lead to empowering articulations.*

**Keywords:** curriculum, homo, time, complexity, reflexivity

---

<sup>1</sup> Dra. en Pensamiento Complejo. Docente Investigadora y Profesora Titular de tiempo completo en Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (México) y en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). E-mail: [vgonfiantini@hotmail.com](mailto:vgonfiantini@hotmail.com)

*Para alcanzar la verdad, es necesario,  
una vez en la vida, desprenderse de todas  
las ideas recibidas, y reconstruir de  
nuevo y desde los cimientos todo nuestro  
sistema de conocimientos. - Descartes*

## Introducción

¿Para qué educamos hoy? ¿Cómo pensar diseños curriculares a largo plazo en un tiempo instantáneo?

Para comenzar nuestra argumentación vamos a retomar una cita de Ratzinger (2013) “en la aceleración del ritmo de los desarrollos históricos que estamos viviendo aparecen, en mi opinión, dos factores que son particularmente sintomáticos de una evolución que antes se daba con mucha más lentitud. El primero es el surgimiento de una sociedad de dimensiones mundiales... El otro es el crecimiento de las posibilidades que tiene el hombre de producir y de destruir, lo que plantea con mayor hincapié de lo habitual la cuestión del control jurídico y moral del poder...” (págs. 35-36)

Entonces, en ese contexto particular en el que nos movemos y que nos atraviesa con sus posibilidades, pero también con sus cerrazones, cabe -ante los interrogantes cruciales que inician este caminar- plantear una revisión paradigmática sobre la construcción del campo curricular si realmente buscamos saber para qué y por qué educamos hoy.

Cuando Leopoldo Zea (1967) habla sobre la *extrañeza del horizonte*, sostiene que el horizonte se nos vuelve extraño cuando las categorías de análisis que nosotros utilizamos para relacionarnos con el mundo ya no dan cuenta del mismo. Para volver a tener una relación familiar con el horizonte hemos de crear nuevas categorías explicativas y argumentativas que nos permitan construir nuevamente la relación epistémica de conocimiento.

Si retomamos a Kuhn (1962) y su propuesta de historia de la ciencia, encontramos que ésta avanza no por acumulación sino por rupturas y discontinuidades. Sus concepciones de paradigma, de ciencia normal, crisis y revoluciones científicas, nos ayudan a pensar los diferentes momentos en la construcción del campo curricular, los diferentes intereses (ver Habermas, retomado por Grundy) que sostienen a las teorías curriculares y los diversos paradigmas (Kuhn) que los configuran epistémicamente.

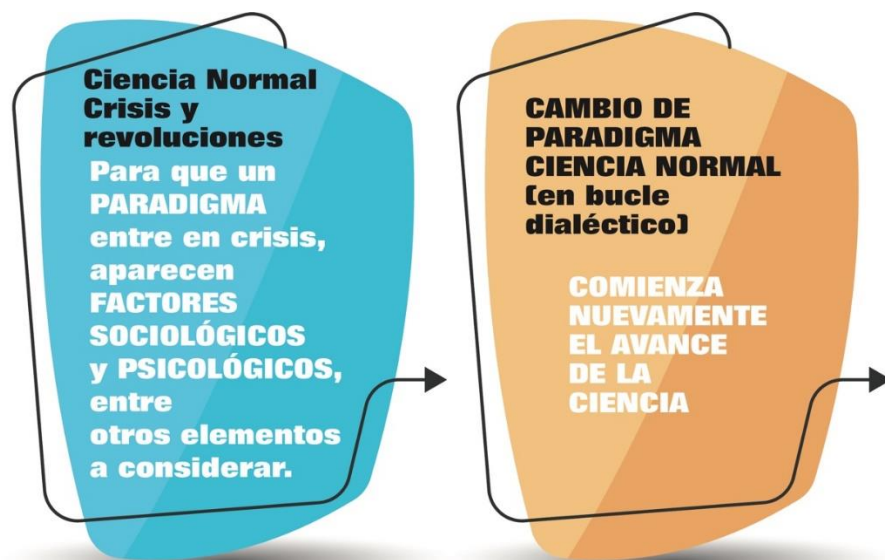
Si miramos hacia atrás y hacemos una breve revisión de la filosofía de la ciencia del siglo XX, vemos que ésta tuvo principalmente tres etapas bien diferenciadas. La primera de ella se corresponde al positivismo; luego tenemos un segundo momento con Popper y un tercer momento con Kuhn.

*(En la investigación tradicional) ... el método no hace más que confirmar lo previsto. (Kusch, 1978)*

Kuhn, a diferencia de Popper (1902-1994) y su visión continuista y acumulativa, sostiene que la ciencia avanza por rupturas. Períodos de ciencia normal, de crisis, de rupturas y de revoluciones formarían el proceso de avance de la ciencia (visión discontinuista e histórica). Los períodos de ciencia normal se corresponden a lo que los científicos hacen en su cotidiano hacer. Luego de un período de ciencia normal (donde se comparten los presupuestos teóricos, metodológicos, investigativos incuestionables) se produce un segundo momento que es la crisis. Momento en el cuál, los presupuestos utilizados hasta ahora no dan respuesta a algunas problemáticas que van surgiendo. Estas crisis plantean revisiones de los fundamentos teóricos compartidos y se comienzan a construir nuevas categorías, teorías y metodologías, que conviven por un momento con las teorías anteriores, para la solución de los problemas. Esta crisis, esta revolución paradigmática es un momento en el avance y desarrollo de la ciencia, provocando nuevamente un período de ciencia normal y así, dialéctica e históricamente avanza la ciencia, provocando un cambio de paradigma.

Los paradigmas, según Kuhn, son los presupuestos compartidos por una comunidad científica en un momento específico y que determina lo que es ciencia de lo que no lo es. Son más generales que las teorías y consideran -inclusivamente- a éstas, a las tradiciones, a los lenguajes, a las culturas de los científicos que los constituye.

En el siguiente esquema (de elaboración personal) se retrabaja y refleja la propuesta de Kuhn:



## El currículum: entre crisis y revoluciones paradigmáticas

*Ni la ciencia, ni mucho menos la teoría del currículum y la didáctica, es por necesidad acumulativa, ni procede de un criterio básico de consenso entre las comunidades discursivas antes, al contrario, la evolución de la ciencia, deriva, fundamentalmente, de la competencia entre los programas de investigación de aquellas comunidades discursivas (Apple, 1986)  
En una ciencia, donde el observador es de la misma naturaleza que el objeto, y el observador es, él mismo, una parte de su observación (Levi-Strauss, 1975)*

Ya hemos argumentado en varias oportunidades (Gonfiantini, 2013; 2020) sobre las problemáticas curriculares vinculadas a teorías, intereses, contextos, relación docente-estudiante, enseñanza y aprendizaje y hasta las dimensiones históricas, políticas y culturales que determinan a las definiciones de currículum a lo largo de su historia.

El aporte que presentamos en este nuevo texto radica en la *revisión paradigmática de la teoría curricular a la luz de los nuevos tiempos*. Revisión paradigmática que, como expresamos antes en Kuhn, se evidencia en las crisis de las teorías curriculares de fin de siglo XX justamente con el cambio de época iniciada con el neoliberalismo, la globalización y la postmodernidad. Esta anomalía en la ciencia normal hizo que, desde la sociología, la epistemología y la psicología, se comiencen a cuestionar el edificio heredado proponiendo alternativas, desde la alteridad y la otredad, para pensar la construcción de las nuevas teorías curriculares del siglo XXI,

En palabras de Byung Chul Han:

Cada época define la libertad de forma diferente. En la Antigüedad, la libertad significaba ser un hombre libre, no un esclavo. En la modernidad, la libertad se interioriza como autonomía del sujeto. Es la libertad de acción. Hoy, la libertad de acción se reduce a libertad de elección y de consumo. El hombre manualmente inactivo del futuro se entregará a la "libertad de la yema de los dedos..." Pero *nosotros* somos capaces de crítica porque todavía tenemos *manos* y podemos *actuar* con ellas. Solo las manos son capaces de *elección*, de tener libertad de acción. (Han, 2021, pp. 23-24)

Lundgren (1992), años antes que Han (2021), construye su argumento sobre los códigos curriculares. Cada época define "el texto en su contexto" en las demandas de la sociedad hacia la educación para formar a los ciudadanos. Sostiene que el currículum surge cuando los contextos de producción y de reproducción se separan -producto de la complejización de la sociedad y consecuentemente de la división del trabajo- y entonces emerge el problema de la representación que es justamente, el estudio del currículum.

La pregunta entonces hoy es, siguiendo los razonamientos de los autores presentados, si cada época define su libertad, su eticidad, su episteme para construir sus diseños curriculares, ¿de qué currículum podemos hablar hoy en un contexto neoliberal, posmoderno y global?

## De la racionalización cerrada a la racionalidad abierta: debate epistémico

*Una manera de orientarnos en un momento en que nuestros sistemas de conocimiento están en plena reconstrucción, gracias a la globalización y a las nuevas tecnologías, es recurrir a la historia. (Burke, P 2017)*

Los estudiosos del currículum sostienen que, a lo largo del siglo XX podemos encontrar tres tradiciones en la construcción de su campo: *la racionalidad técnica-instrumental, la racionalidad práctica-hermenéutica y la racionalidad crítica-liberadora*. No vamos a ahondar en las características contextuales-curriculares de las mismas ya que mucho se ha escrito sobre el tema. Interesantes son los aportes de Alicia de Alba (2013), Margarita Poggi (1997), Wayne Au (2020), Juan Manuel Álvarez Méndez (2012), Ulf Lundgren (1992) Shirley Grundy (1991), referentes indiscutibles en el campo curricular.

Nosotros, vamos a profundizar sobre las *figuras epistémicas* que sustentan cada una de las tradiciones curriculares y sobre la concepción de *homo*, como *cogitador* que, a partir de las rupturas paradigmáticas-epistémicas del siglo XX cambiaron, en el siglo XXI, al sujeto cognoscente y su vinculación con el conocimiento curricular.

... el estudio del currículum no puede hacerse más que considerando éste como un producto histórico y social que cambia (como todas las construcciones sociales) a rachas, como varían las circunstancias, como son reformuladas las ideas o ideales, como cambian el orden de los discursos y la ordenación de la vida social (en respuesta a la dinámica interna y a las exigencias del discurso, y a la dinámica y exigencias de la vida social en general), y como las consecuencias humanas, sociales y económicas de la práctica curricular actual son identificadas y evaluadas. (Kemmis, 1988)

En el siguiente esquema, se expresa el ideal de racionalidad desde el *homo* y la *episteme* en cada una de las tradiciones curriculares, sin desconsiderar que el currículum y el conocimiento que estructura son una expresión del poder social, político y económico de una época, por lo que hay que considerar al currículum en clave epocal, en clave de eticidad, en clave de reflexividad.



## La disciplinarización técnica y la racionalidad instrumental en el campo curricular

(...) *hecho de polvo y tiempo, el hombre dura menos  
que la liviana melodía, que solo es tiempo.*

Jorge Luis Borges

A principio del siglo XX, cuando Bobbit (1918) comienza a acuñar la categoría de currículum lo define como aquellas experiencias y habilidades de los individuos que se desarrollan en la escuela. Recordemos que el contexto pragmático, empirista e instrumental de principio de siglo XX en Estados Unidos devenía de su desarrollo económico capitalista evidenciado y concretizado en el taylorismo fabril.

La eficacia y efectividad eran las bases de la moderna sociedad de la época. El progresismo epocal deviene del estricto control del tiempo en la realización de la tarea y la división del trabajo para el control del proceso productivo. El sinsentido de la tarea alienante, provoca la objetivación del individuo y su tarea, desprovoyéndolo de su ser en pos de tener (su fuerza, su trabajo).

La disciplinaridad implica un recorte en el conocimiento desde, por lo menos, tres criterios: la *comunicabilidad*, la *inserción en las prácticas* sociales, la *especificidad* de contenidos y métodos. Cullen (1997, p.37)

La educación en general y los diseños curriculares en particular, no son ajenos a las características sociales. Tomando como epistemología de base a la concepción disciplinar del conocer de Descartes, en su Discurso del Método (1637) se piensan los diseños curriculares fragmentados, atomizados, efectivos, objetivos, pragmáticos. Como corriente filosófica, el pragmatismo considera que el conocimiento y la ciencia se explican por la eficacia en la acción *-pragma-* que fomenta la vida, base que encontramos en las teorías curriculares de Ralph Tyler y Hilda Taba (1962).

En palabras de Cullen (1997) “los conocimientos se agrupan disciplinadamente, además, para facilitar la adquisición de competencias determinadas necesarias para la vida social, y también para regular y condicionar su producción y circulación desde ciertas finalidades sociales. Se trata de un concepto *instrumental* de disciplina. (p. 37)

Recordemos que la historia del conocimiento es la historia de luchas de poder entre hegemonías, contradicciones, fronteras y negociaciones que por momentos se imponen y tienden a ser hegemónicas y por momentos se oponen a esa cierta hegemonía. Y aquí radica la fundamentación de la discusión curricular, pues no podemos ignorar que para hablar de currículum debemos considerar la relación de los docentes con el conocimiento (formación docente y práctica docente), la figura epistémica (disciplina, interdisciplina y transdisciplina) y la construcción metodológica (método, métodos, construcción metodológica). En resumidas cuentas, las relaciones

del currículum con el conocimiento son relaciones de poder epistémico, político, de profesionalización docente y de eticidad.

Llegados a este punto del desarrollo tenemos que articular la concepción de *homo economicus* y *consumans* que sostiene esta racionalidad curricular. En este sentido, Morin (2001) nos da pistas que nos pueden servir de punta pie inicial hacia una comprensión más integral:

El siglo XXI deberá abandonar la visión unilateral que define al ser humano por la racionalidad (*homo sapiens*), la técnica (*homo faber*), las actividades utilitarias (*homo economicus*), las necesidades obligatorias (*homo prosaicus*). El ser humano es complejo y lleva en sí de manera bipolarizada los caracteres antagónicos: *sapiens* y *demens* (racional y delirante); *faber* y *ludens* (trabajador y lúdico); *empiricus* e *imaginarius* (empírico e imaginador); *economicus* y *consumans* (económico y dilapidador); *prosaicus* y *poeticus* (prosaico y poético). (p. 57-58)

El *homo economicus* y *consumans*, remiten al *homo* de la sociedad de consumo, con todas las facetas primarias y destructivas de carácter dilapidador, depredador, competitivo y ambicioso. El desarrollo del capitalismo, que fabricó una sociedad cerrada, cronometrada, objetiva y obediente, es la base de los diseños curriculares técnicos. Éstos necesitan un *homo* que aporte al sostenimiento de la desigualdad política y cognitiva para mantener al sistema, la capacidad consumista y las actividades utilitarias no necesitan del *homo sapiens* sino de un *homo* ambicioso, fragmentado, que consume información, no-cosas (Han, 2021) imposibilitando, en nombre de la objetividad técnica, la construcción metacognitiva y recursiva necesarias para el conocer. Las lógicas positivistas vinculadas a la racionalidad moderna se centran en lógicas lineales, de causa-efecto, dejando de lado las discusiones centrales en el campo curricular vinculadas a los aportes de las teorías educativas, los análisis de la sociología de la educación desde la criticidad del status quo y la exclusión del sujeto cognoscente de la discusión dialéctica currículum-sociedad.

### La transversalidad en la racionalidad práctica en el campo curricular

*...Es necesario acabar con esa lacra del especialismo,  
que hace que haya personas muy eminentes en algún campo  
y que son absolutamente analfabetos mentales en los restantes.  
(Castilla del Pino, C. 2001, p.36).*

El desarrollo histórico-curricular e histórico-epistémico que venimos realizando para tratar de resignificar el debate actual sobre las teorías curriculares, nos llevan a una nueva revisión y es el aporte que, desde mediados del siglo XX, provienen del campo de una epistemología que propone la construcción de la transversalidad como presupuesto deliberativo entre sujetos y epistemes desde una lógica de sistemas abiertos y la incorporación de la ética y moral aristotélica en la discusión curricular.

Hace más de cincuenta años que Schwab (1969) sentenció que el currículum está “moribundo”. Tal afirmación -al sostenerse en la huida del campo de la teoría y la dedicación a los problemas de la práctica (léase problemas técnicos)- daba pie a su propuesta de volver a llenar de contenido teórico: re-visitar a Aristóteles en su clásica diferenciación entre el pensamiento teórico y el pensamiento práctico. Y, en esa exhortación fijaba una nueva categoría de análisis técnico-metodológica como es la *deliberación*. La actitud deliberativa implica una reintroducción del sujeto en el discurso educativo interpelando a otro sujeto (docente) para pensar, desde lo moralmente bueno y ético, mejores propuestas curriculares para que los estudiantes puedan aprender teórica y prácticamente. Y es justamente en este punto que, si bien no lo encontramos en la propuesta curricular de Schwab, podemos entretejer a la transversalidad como figura epistémica que se construye desde la deliberación entre campos disciplinares. La transversalidad, en palabras de Cullen (1997), “los contenidos transversales, responden a demandas sociales específicas y no a la lógica de las disciplinas...” (p.43) y más adelante continúa “...se hacen cargo del planteamiento de problemas significativos, que no quedan planteados desde las lógicas disciplinares, aunque aparezcan atravesando muchos de sus contenidos...” (p.44)

El ejemplo concreto de lo que nos subraya Cullen se evidencia en la definición de currículum planteada por la UNESCO (1968): “son todas las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o considerados por él para alcanzar los fines de la educación”.

Lo que podemos observar en esta definición, que ya tiene sus años, es el concepto de *transversalidad*, como propuesta educativa que permite abordar la actividad docente desde una perspectiva humanista, ética y moral para la formación de las personas. Se puede ver la crítica a la tradición técnica heredada (enciclopédica) y la propuesta de una toma de posición frente al mundo superando así la clásica distancia entre la escuela y la vida.

La RAE en su versión digital define a lo transversal, del latín mediev. *transversalis* y este der. del latín *tranversus*, en su primera acepción lo que se halla o se extiende atravesado de un lado a otro, pero lo interesante es la quinta acepción que atañe a distintos ámbitos o disciplinas en lugar de a un problema concreto (estudio transversal).

Lo notable de la transversalidad es que incorpora una nueva categoría de análisis hasta ahora desconsiderada en las discusiones curriculares, no sólo el campo de la ética, sino la perspectiva de los humanismos. Rápida y básicamente el humanismo hunde sus raíces en la antigüedad y a lo largo de la historia podemos encontrar diferentes humanismos (romano, renacentista, del S. XVIII y del S. XX).



Miguel Morey, (2019) resumió los presupuestos del humanismo:

- importancia del hombre como ser-en-el-mundo
- libertad y dignidad del hombre; autonomía y emancipación
- se reafirma el valor de la ciencia, el arte y la cultura
- se afirma el compromiso y promesa de un nuevo hombre

Como podemos observar el *homo economicus* no es el *homo* del humanismo, el humanismo necesita de un nuevo hombre un *homo prosaicus* y *poeticus*, que vuelva su vista a los valores, a su humana condición, al *eros*. Parafraseando a Morin (2001) el hombre de la racionalidad es también el de la afectividad, del mito y del delirio (*demens*), del juego (*ludens*), del imaginario (*imaginarius*), de la economía (*consumans*), de la prosa, de la poesía y del amor. El homo vive de una múltiple racionalidad técnica, práctica e intelectual.

### La interdisciplina en la racionalidad emancipadora del campo curricular

*...nada nos compele a dividir lo real en compartimentos estancos, o en pisos simplemente superpuestos que corresponden a las fronteras aparentes de nuestras disciplinas científicas, y, por el contrario, todo nos obliga a comprometernos en la búsqueda de instancias y mecanismos comunes. La interdisciplinariedad deja de ser un lujo o un producto ocasional para convertirse en la condición misma del progreso.*  
(Piaget, 1982, p. 141)

La emancipación en la teoría curricular viene de la mano de la toma de conciencia de las desigualdades sociales que se viven en el contexto americano durante las décadas del 70 y 80 del siglo XX, producto de las migraciones de la periferia al centro (en Norteamérica) y de la tensión oprimidos-opresores (en Latinoamérica) producto de las desigualdades sociales, políticas y económicas, a saber:

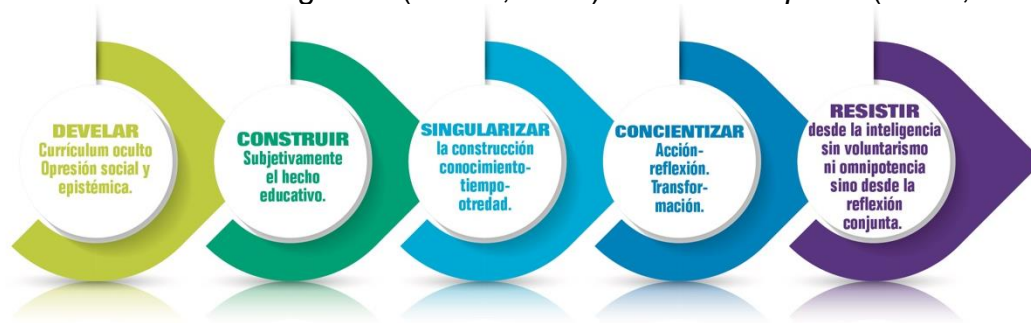
La discusión en el ámbito de las teorías curriculares deviene en:

- La crítica a la política hegemónica excluyente que se traduce en
  - Conocimientos clasistas, dominantes y opresivos
  - Las luchas sociales que se cuelean en la escuela
  - Las prácticas dominantes reflejadas en las prácticas de autoridad en la escuela y en la clase escolar

Se propone, a partir del concepto de justicia curricular y desde una propuesta dialéctica:

- El develamiento del currículum oculto
- La construcción subjetiva de todo hecho educativo
- La singularidad en la construcción del conocimiento-tiempo-otredad

- El develamiento de la conciencia de la opresión social y epistémica
- La toma de conciencia se concretiza en la *praxis*, en palabras de Freire (1982) “los seres humanos son seres de “praxis”: de acción y de reflexión. Los humanos se ven marcados por los resultados de sus propias acciones en sus relaciones con el mundo a través de la acción sobre él. Al actuar se transforman; al transformarse crean una realidad que condiciona su manera de actuar”. (p.102)
- La resistencia con inteligencia (Cullen, 2009) del *homo sapiens* (Morin, 2007)



La interdisciplina proporciona las bases epistémicas dialógicas para la construcción, desde las fronteras del conocimiento y desde lo metodológico, de una propuesta novedosa de incorporación del sujeto, en su actividad de *praxis*, en su actividad cogitante, de constructor de saberes. El devenir del tiempo hace que transitemos, en la historia de las teorías curriculares que estamos mostrando, del *homo economicus*- al *homo prosaicus*- al *homo sapiens*. Es el devenir de las figuras epistémicas conocidas, disciplina, transversalidad e interdisciplinariedad. Es el paso de la lógica clásica moderna: objetiva, disciplinar, ordenada, a una lógica alejada del equilibrio. Es el paso de un mundo cerrado a un universo infinito (Koyré, 1999).

### La transdisciplina en la racionalidad compleja del campo curricular

*No es difícil darse cuenta de que nuestro tiempo es un tiempo de nacimiento y de tránsito hacia un nuevo período. El espíritu ha roto con sus modos de existencia cotidiana y sus representaciones y se propone hundirlas en el pasado y trabajar en su transformación. Ciertamente nunca el espíritu se queda tranquilo y siempre está en un movimiento progresivo. Pero como en el niño, después de una larga y calma nutrición la primera respiración rompe bruscamente el proceso puramente acumulativo -un salto cualitativo- y entonces el bebé nace, de la misma manera el espíritu que se va formando (educando) madura hacia su nueva figura...” (Hegel, Fenomenología del espíritu. Prólogo)*

Llegados a este punto tenemos que hacer una aclaración conceptual, Morin no habla de teorías curriculares, en realidad, toda su filosofía compleja es una teoría del conocimiento que, desde la racionalidad no-lineal, los sistemas complejos y sus bifurcaciones, la actividad transdisciplinaria del sujeto cogitante desde las fronteras del conocimiento, nos aporta para poder comenzar a delinear una teoría curricular desde la epistemología compleja.

¿cómo un puro azar, al principio, puede convertirse en el punto de apoyo de una construcción de verdad? Alain Badiou; Nicolas Truong (p.45)

Haciendo una revisión vemos que, ya superamos -reflexivamente- la eficiencia instrumentalista del *homo economicus*, la deliberación del *homo prosaicus* y la emancipación del *homo sapiens*.

La complejidad, como entramado en conjunto, desde la religación ética de los conocimientos plantea una nueva mirada a las teorías curriculares. Hace algunos años (Gonfiantini, 2013) proponíamos una definición singular de currículum complejo:

...modelo de construcción compleja e intersubjetiva del conocimiento, donde éste es construido-deconstruido-reconstruido en un permanente diálogo de saberes, diálogo recursivo, mediante la acción de todos los actores. Desde la perspectiva compleja, es el que se desarrolla en el contexto del Kairós Educativo, donde se pone de manifiesto una determinada relación profesor-conocimiento-estudiante centrada en el enseñar, en el aprender y en el reaprehender recursivos.

La epistemología compleja queda reflejada en la definición de currículum aportando dimensiones de análisis desde por lo menos, los siguientes meta-puntos de vista:

- La ética como práctica de la libertad, como reflexión de la moral
- La recursividad en el diálogo de saberes
- *La unita multiplex del homo complexus*
- *La propuesta del homo reflexus en el kairoscomplexo*

La figura epistémica transdisciplinaria es el *ethos* de esta propuesta curricular. Morin introduce el concepto de transdisciplinarietà como herramienta para pensar de un modo paradigmáticamente complejo (plural), sin ceder un ápice a los imperativos de la simplificación, del aislamiento. (Grimberg, p. 63). Podemos hacer nuestra esta definición y llevarla un paso más adelante, es plantear a la transdisciplina como el reconocimiento del nos-otros en diálogo de horizontalidad con el mundo. El *homo* de la transdisciplinarietà es el *homo reflexus* (Gonfiantini, 2021):

... la del *homo reflexus*, que a partir del nos-otros disrumpe e interpela con su pensar. Desde la recursión y desde las fronteras del conocimiento que, como Morin en el Espíritu del Valle y desde De Sousa Santos en las Epistemologías del Sur, emerge desde las ausencias. Es reflexivo en tanto proceso metacognitivo que se piensa en relación a la cosa pensada, más allá de lo dialéctico: es dialógica horizontal y recursiva ontológicamente. Está siendo en el mundo y logra superar el mero estar para vivir desde la extrañeza, esa relación cogitante no lineal". (p. 77)

Construir aportes teóricos en los cambios de época nos desafía a pensar nuevas estrategias para intervenir en la sociedad. De todo lo que hemos referido, analizado, contextualizado, dialogado en este texto, tuvo y tiene como argumento organizador proponer:

- Una revisión del concepto de tiempo (como estabilizador de la vida humana), deviniendo de un tiempo cronológico-lineal a un tiempo *kairoscomplexus* singular
- Una revisión del concepto *de homo, economicus-prosaicous-sapiens-complejo-reflexus*
- Una revisión del currículum, técnico, práctico, emancipador, complejo
- Una revisión de las figuras epistémicas, disciplina, transversalidad, interdisciplina, transdisciplina

La construcción metodológica propuesta es la revisión histórica-política que, desde la metacognición, proporciona argumentos teóricos-metodológicos para la construcción de un nuevo constructo para pensar los diseños curriculares, su discusión política y sus propuestas pedagógicas-epistémicas. Creemos que esta forma de presentar la relación con el conocimiento, entre los sujetos (como actores) y *homos* (como cogitantes), los contextos y la construcción epocal de las figuras epistémicas, son las bases para una verdadera discusión curricular.

## Reflexiones

*...es preciso entender que no somos cristal ni humo, no somos seres fluidos ni sólidos, somos híbridos que viven a la temperatura de su combustión y destrucción. (Henry Atlan)*

Aprender-desaprender-reaprender, esa fue la lógica reorganizadora del trinomio currículum-conocimiento-contexto. Los diseños curriculares como construcción fundante del siglo XX nacieron a la luz del desarrollo del capitalismo y del mundo de la fábrica como modelo de sostenimiento económico-laboral en Estados Unidos. La escuela debía, desde ese formato, modelar en el riguroso orden y disciplinamiento de los cuerpos y del conocimiento.

Hegel decía que la tarea de la filosofía es captar su época en conceptos. Justamente ese fue el propósito de este ensayo. Captar cómo a lo largo del deviniente siglo XX la construcción del currículum como concepto fue cambiando y necesitando, en esa variación, una nueva categoría de *homo*.

Han (2022) sostiene que la digitalización del mundo en que vivimos avanza inexorablemente. Cambia nuestra relación con el mundo, con el conocimiento y con los otros, sometiéndonos a un ruidoso y vertiginoso tsunami comunicativo e informativo. En este contexto tan bien descrito y analizado por Han seguimos argumentando ¿cómo recuperar espacios y tiempos de ociosidad para construir el pensar que el *homo reflexus* necesita para alejarse del mundanal ruido?

Revisar paradigmáticamente nuestras categorías epocales es la propuesta que, desde la resiliencia epistémica, compartimos y construimos desde la alteridad epistémica y desde la recursión del bucle currículum-educación-homo-sociedad.

---

## Referencias

- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículum*. Ed. Akal.
- Au, W. (2020). *Estudios críticos del currículo. Educación, toma de conciencia y políticas del conocimiento*. Ed. Miño y Dávila.
- Castilla del Pino, C. (2001). Entrevista. *Andalucía Educativa*, Nº 25, 36.
- Cullen, C. (1997). *Críticas de las razones de educar*. Temas de filosofía de la educación. Ed. Paidós.
- De Alba, A. (2013). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Ed. Miño y Dávila.
- Follari, R. (2007). *Epistemología y Sociedad*. Ed. Homo Sapiens.
- Freire, P. (1982) *Extensión o comunicación. La concientización en el mundo rural*. Siglo XXI.
- Gonfiantini, V. (2021). *Del Cronos al Kairós. Resignificación del concepto de tiempo en la educación hoy*. Posdoctorado en Educación, Investigación y Complejidad. EMI.
- Gonfiantini, V. (2013). El extrañamiento del horizonte educativo: de diálogos emancipadores y complejos. *Revista Ibero Americana de Educación*, 63(2).  
<https://rieoei.org/RIE/article/view/645>
- Gonfiantini, V (2021). Problemáticas curriculares. De la técnica a la complejidad. Un análisis epistémico. *Revista científica educ@ção*. 5(9), 1132-1147.  
<https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/173>
- Grimberg, M. (2002). *Edgar Morin y el pensamiento complejo*. Campo de ideas
- Habermas, J.; Ratzinger, J. (2008) *Entre razón y religión. Dialéctica de la secularización*. Ed. Centro de Cultura Económica.
- Han, B. (2021). *No- cosas. Quiebres del mundo de hoy*. Ed: Taurus.
- Han, B. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Ed. Taurus.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ed. Morata.
- UHN, T. ([1962] 1988). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Koyré, A. (1999). *Del mundo cerrado al universo infinito*. Siglo XXI.
- Kusch, R. (1978). El pensamiento popular desde el punto de vista filosófico. Consideraciones sobre el método, los supuestos y los contenidos posibles, en: *Stromata*, Año XXXIV, 3 (4), 231-262.
- Levi-Strauss, C. (1975). Aula Inaugural. En: Zaluar, A.; (org). *Desvendando mascararas sociais*. Francisco Alves.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Ed. Morata.
- Morey, M. (2019). *El hombre como argumento. Una introducción a la antropología filosófica*. Editorial Universidad de Granada.
- Piaget, J. (1982). La epistemología de las relaciones interdisciplinarias, en *Mecanismos del desarrollo mental*, Ed. Nacional de Madrid. <https://docplayer.es/89461382-La-epistemologia-de-las-relaciones-interdisciplinarias.html>
- Zea, L. (1967) *Introducción a la Filosofía. La Conciencia del Hombre en la Filosofía*. UNAM RAE. <https://www.rae.es/> <https://dle.rae.es/transversal?m=form> consulta, 13 de julio de 2022