

Pensar la enseñanza en el Antropoceno. Implicancias de un sustento filosófico posible

Thinking about teaching in the Anthropocene.
Implications of a possible philosophical support

Adriana Hereñú. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

adrihere5@gmail.com

ORCID: 0009-0009-9344-819X

Fecha de recepción: 6/3/2023. **Fecha de aceptación:** 17/5/2023. **Fecha de publicación:** 29/8/2023.

Resumen

Este trabajo es un intento por pensar la enseñanza en este tiempo denominado Antropoceno que reclama nuevos posicionamientos desde lo pedagógico, filosófico y político. Una breve descripción del momento actual de la humanidad nos ubica en una realidad donde es urgente otra relación con la naturaleza en el marco de la creciente digitalización. Esto implica necesariamente interpelar el capitalismo en su fase neoliberal de depredación de los recursos naturales y desigualdades que se profundizan cada vez más. Para sustentar el posicionamiento se propone un encuadre filosófico desde el cual pensar una política curricular posible para encarar este desafío, tomando como base algunos conceptos de Spinoza. También se plantea un abordaje curricular situado en las instituciones como ámbito capaz de producir conocimientos y de diseñar propuestas de enseñanzas situadas. Como educadores tenemos la tarea ineludible de considerar las nuevas problemáticas que

Abstrac

This work is an attempt to think about teaching in these times called the Anthropocene that demands new positionings regarding the pedagogical, philosophical and political aspects. A brief description of the current moment of humanity places us in a reality where another relationship with nature is urgent in the context of increasing digitalization. This necessarily implies questioning capitalism in its neoliberal phase of depredation of natural resources and inequalities that are deepening more and more. To support the position, a philosophical framework is proposed as a framework within which to think about a possible curricular policy to face this challenge, based on some of Spinoza's concepts. It also proposes a curricular approach located in institutions, as an area capable of producing knowledge and designing proposals for situated teachings. As educators we have the inescapable task of considering the new problems that have been configured in recent years,

se han ido configurando en estos últimos años para comprometernos con una discusión teórica urgente y a su vez para accionar diseñando y poniendo en práctica propuestas de enseñanza que las aborden desde distintas perspectivas y áreas de saber.

in order to commit ourselves to an urgent theoretical discussion and, at the same time, to act by designing and putting into practice teaching proposals that address them from different perspectives and areas of knowledge.

Palabras clave: antropoceno, currículum, acontecimiento

Keywords : anthropocene, curriculum, event

Breve caracterización de este tiempo desquiciado

El futuro no desapareció de la noche a la mañana. La expresión de Berardi «la lenta cancelación del futuro» es tan acertada porque captura el gradual, pero incesante modo en que el futuro se ha visto erosionado durante los últimos treinta años. La crisis actual de la temporalidad cultural se sintió por primera vez a finales de la década de 1970 y principios de la de 1980, pero solo en la primera década del siglo XXI se volvió endémica la «discronía», como la llama Simon Reynolds. Esta diacronía, esta dislocación temporal, debería sentirse siniestra, pero sin embargo, la predominancia de la «retromanía»... en la actualidad se da por sentado el anacronismo. (Fisher, 2017, pp. 38-39)

Vivimos un tiempo que parece estar fuera de lugar, donde todo se ha trastocado. La humanidad ha creído ser capaz de dominar a la naturaleza y conocer profundamente todas sus leyes, sin embargo, parece que esa certeza se ha derrumbado dando lugar a múltiples desafíos.

Se denomina *Antropoceno*¹ la época producida por los humanos, donde la cuestión fundamental es que, aquello que se pone en juego, es precisamente lo humano. Vivimos en un mundo de incertidumbre, de enorme complejidad y fragilidad y como ejemplo reciente que lo evidencia, experimentamos el acontecimiento pandemia. Estos asuntos cruciales vienen configurando una serie de problemáticas que deberíamos considerar de urgente tratamiento en las instituciones educativas. En este artículo se describen algunos aspectos de esta nueva configuración de un mundo cada vez más complejo y desigual. También se esbozan coordenadas filosóficas que ayudan a posicionarse para accionar de un modo distinto ante esta situación, Por último, se presenta un abordaje posible para la enseñanza a partir de problemáticas.

Para continuar viviendo en un mundo que ha cambiado radicalmente necesitamos conocer esta nueva territorialidad y reterritorializar nuestros cuerpos y nuestros pensamientos. En esta era digital donde la información circula como nunca había sucedido, la paradoja es que la pérdida de información que se produce es algo estructural, asegura Benasayag (2019). A su vez, De Biasi (2022) nos interpela con una advertencia ineludible; «nunca, en toda la historia de nuestra cultura, nuestra memoria individual y colectiva se volvió tan masiva y rápidamente externa respecto de nuestro cuerpo y del espacio material de nuestra vida» (p. 21). Tenemos acceso a museos, bibliotecas, archivos, teatros solo con apoyar nuestros dedos en nuestro *smartphone*. Sin embargo, mucho del legado cultural de la humanidad podría perderse si sucediera alguna falla en el sistema a gran escala. Ese evento podría imaginarse como una verdadera distopía, un apagón generalizado y, aunque parezca una ficción, ese hecho provocaría la pérdida de los registros que

guardan digitalmente gran parte del legado cultural de la humanidad. Necesariamente esta situación debe propiciar una profunda discusión en educación, justamente por la relevancia de la transmisión cultural que las instituciones educativas asumen como su primordial tarea. Por lo tanto, una resistencia posible sería desarrollar una verdadera pulsión arcóntica, es decir, un deseo de cuidar el bagaje cultural recibido para legarlo a las nuevas generaciones. De esa manera ubicaríamos lo humano en el centro del problema histórico que es, sin dudas, el de la transmisión de la cultura que conecta las generaciones en la zona de los pasajes que ininterrumpidamente suceden a lo largo de la historia humana; el recibimiento de un legado y su resignificación para donarlo a quienes van llegando:

Partamos del principio biológico y filosófico de que nosotros, los humanos, no tenemos vínculos, sino que somos constituidos por vínculos. Lo que experimentamos como una intencionalidad endógena corresponde, en realidad, a la experiencia de estar atravesados, en tanto que singularidades, por procesos, líneas de acción, que existen mucho antes de nuestro nacimiento, nos desbordan y se prolongan después de nuestra muerte. (Benasayag, 2019, p. 51)

La pérdida de información que es estructural para el sistema es producto de un mundo que se digitaliza casi completamente y se transforma en una especie de mapa donde casi no hay contacto corporal. Nuestra experiencia es cercana, ya que durante la pandemia no teníamos la posibilidad de que los cuerpos se encontraran en forma material cuando intempestivamente tuvimos que asumir las tareas cotidianas desde entornos digitales. El autor considera que la intención de una digitalización absoluta de la existencia es una ilusión, una especie de mito metafísico para ubicarse más allá de toda materia que aparece como una limitación y un freno de la potencia del algoritmo y del mundo digitalizado. Esa ilusión de eludir lo corpóreo remite a una filosofía idealista al mejor estilo platónico, o sea, a una sustancia sin alteridad, un mundo de las ideas que puede albergar esencias eternas, en este caso llamadas *algoritmos*. El resultado, según se advierte desde esta postura, sería la concreción de una totalidad totalizante donde nada quedaría por fuera. En el ámbito político vemos como el capitalismo aparece como una entidad no solamente amoral, sino también absoluta y aterradora.

Cualquier posicionamiento que pretenda acercarse a un entendimiento de este momento histórico y quiera habilitar una seria discusión debe ser situado. Una situación es una multiplicidad de existentes y de relaciones entre los existentes donde nada puede entenderse de una manera aislada, o sea que «hacerse cargo de una situación concreta exige cohabitar con un cierto no saber sobre la situación misma» (Benasayag, 2019, p. 55). Esto significa que hay nuevos modos de territorialización que implican nuevas adaptaciones del propio cuerpo y de los saberes en este contexto que amenaza con la posibilidad de una desterritorialización total

donde todo lo corporal quedaría anulado. Benasayag (2019) sostiene que el eje central de esta postura es una ideología que afirma que todo es información y qué podemos convertirnos o, mejor dicho, que en el fondo somos algoritmos. Por lo tanto, esa posibilidad de digitalización total implicaría una desmaterialización radical².

No podemos analizar estas premisas sin detenernos en una somera descripción del capitalismo en su fase actual. Cuando Fisher (2019) brinda una caracterización minuciosa de la etapa en la que nos encontramos, se refiere al nuevo modo en que se organiza el trabajo y cómo se han precarizado sus condiciones. Denomina *realismo capitalista* a una manera única de organizar la vida. Especialmente a través de los asuntos financieros y el interés ligado a los negocios. La característica principal es «la globalización como el desplazamiento de las manufacturas por la computarización, la precarización del trabajo y la intensificación de la cultura del consumo» (Fisher, 2019, p. 129). Además, la depresión como un signo de nuestros tiempos genera una incapacidad de actuar y no puede tomar forma colectiva, entonces, queda atomizada en lo individual y subjetivo. Cada cual asume su propia angustia en un mundo donde la competencia individualista abarca todos los órdenes de la vida despotenciando los intentos de acuerdos y manifestaciones colectivas tendientes a una transformación más igualitaria de la realidad. En educación ese estrés competitivo está determinado por una cantidad de tareas, que identificamos con cierto tecnicismo, que tienen que ver con los objetivos, las metas, los títulos y postítulos que necesariamente tenemos que lograr como aspiraciones profesionales. De este modo quedamos presos de una especie de carrera armamentista que consiste en juntar puntos para poder competir laboralmente y que no siempre permite conectar con un verdadero deseo de aprender. Un juego que no acaba nunca y se manifiesta en el modo de una autoexigencia interminable en busca de una eficiencia que nunca se alcanza. Todo esto se ha agravado a partir del 2020 dadas las condiciones de trabajo exigidas por el aislamiento durante la pandemia covid-19, ya que ante la dificultad de vislumbrar un espacio-tiempo que separara lo laboral y lo doméstico, ambas esferas de la vida se encontraban indiferenciadas. De esta manera la fuerza de trabajo se presenta total y absolutamente capturada por la necesidad del capital de generar mayor ganancia y productividad. La depresión y el estrés son producto de este modo de habitar el mundo «la privatización del estrés ha sido una parte central del proyecto cuya meta principal fue la destrucción del concepto de lo público, ese concepto del cual depende, fundamentalmente, el confort psíquico» (Fisher, 2019, p. 137).

No es necesario buscar muy lejos, hoy en día experimentamos una cierta aceleración del tiempo, de las imágenes y breves textos que a modo de collage se agolpan en las redes, de opiniones sobre diversos asuntos en una especie de mezcla que en otro tiempo hubiera sido desconcertante e inadmisibles. Una especie de gran panóptico mundial controla nuestros gustos, aspiraciones y deseos. La búsqueda de la salud exacerbada hasta el colmo de creernos que podemos exten-

der la vida más allá de nuestros límites como especie, se manifiesta con una lógica puramente cuantitativa que nos hace creer en una promesa de inmortalidad.

Considerar que la verdadera vida está en los datos y los algoritmos o mejor, que en el fondo somos algoritmos es una postura que se asienta en la creencia de un hombre occidental, omnipotente, patriarcal, una teoría economicista y tecnocrata. La complejidad de lo humano o mejor dicho de lo viviente no puede ser reducido a un conjunto de cálculos ni puede ser traducido completamente en algoritmos, «lo vivo como siempre situado, siempre corporal, encuentra en los límites que lo constituyen la posibilidad de dar sentido al mundo y a sí mismo en una coevolución y una coproducción permanente» (Benasayag, 2019, p. 110).

A su vez Bartra (2019) ha definido con el término *exocerebro* al conjunto de elementos que forman parte de la conciencia, se trata de una «prótesis simbólica que prolonga, en los espacios culturales, algunas funciones de las redes neuronales» (p. 17). Esta especie de prolongación de nuestra conciencia está formada de modo primordial por el lenguaje y también el arte, y todas las estructuras simbólicas propias de lo humano. El enorme artificio cultural que nos caracteriza como especie ha dado lugar a una conciencia «como fenómeno montado tanto sobre la naturaleza biológica de las personas como sobre las estructuras artificiales y los instrumentos a ellas ligados» (Bartra, 2019, p. 47). A esta extensión cultural De Biasi (2022) la denomina *tercer cerebro* y su ícono es el *smartphone* que se ha transformado en nuestro mediador con lo real, «una prótesis que pone el mundo al alcance de nuestros dedos, ampliando hasta el infinito nuestro acceso a los saberes, (...) una tendencia a que baje nuestro coeficiente intelectual, una pérdida de aptitud para tomar iniciativas, (...) un derrumbe de nuestra facultad de pensar» (p. 33). Así, no podemos desconocer que los avances tecnológicos, la inteligencia artificial, la robótica, forman parte de los nuevos elementos culturales que debemos transmitir. La cuestión crucial es, entonces, de qué manera lograr como humanidad, un aprovechamiento de esas producciones sin afectar nuestra inteligencia, nuestra autonomía y la vida planetaria.

Una de las preguntas más interesantes que se plantea Braidotti (2015) es cómo trazar una cartografía de las representaciones que históricamente y en forma situada han precedido a este nuevo paradigma que denomina como posthumano. Si lo pensamos en el ámbito educativo lo humano aparece como algo natural y lo advertimos como una virtud propia de una humanidad ética, pero es una construcción histórica presente desde los inicios de nuestro sistema educativo.

La doctrina humanista consolidada fundamentalmente en los siglos XVIII y XIX se desarrolló como un modelo civilizatorio con parámetros universalistas excluyendo todo lo que no fuera blanco y europeo. De este modo se instaló el paradigma eurocéntrico que posee una lógica binaria de la identidad y de la alteridad, el yo y el otro distinto. Como expresa la autora, Europa se convirtió no solamente en una ubicación geográfica sino en un conjunto de características propias de lo

humano. Por lo tanto, surge una noción de diferencia, pero en sentido peyorativo de todo lo que es diferente a esa caracterización dada por el humanismo universal. Se trata de un humanismo donde los derechos no son extendidos a todos por igual porque lo que no coincide con ese modelo queda afuera. El denominado antihumanismo al que adhiere la autora se centra en la decadencia de esa concepción eurocéntrica. «El antihumanismo consiste en desconectar el agente humano de su posición universalista, reclamándolo a rendir cuentas de, y explicar las acciones concretas que está emprendiendo» (Braidotti, 2015, p. 35).

En consonancia con el posthumanismo, el posestructuralismo también propone superar las dicotomías modernas para aceptar relaciones antijerárquicas entre humanos y también con los no humanos en una postura antropológica y filosófica denominada *giro ontológico*. Como plantea Descola (2016), constatamos la existencia de un agente de la acción mixto e híbrido, compuesto por segmentos ciertamente humanos, pero también trazos surgidos del mundo animal, vegetal y mineral. Lo humano como multiplicidad, como una composición entre cuerpo y mente, sensibilidad y pensamiento, individual y conectado con el medio ambiente y todos los demás existentes.

La pérdida del sujeto humano del humanismo en el proceso de hibridación con nuevos hallazgos científicos y tecnológicos no implica objetivamente un problema, el tema es que opere sin aplastar lo vivo y la cultura que hemos heredado y que tenemos el imperativo de legar a la posteridad. Probablemente deba emerger una nueva forma de lo humano constituida por la articulación y la incorporación de combinatorias técnicas y digitales al modo de una nueva composición, pero que no debe establecerse en contra del ecosistema porque eso significaría la destrucción de lo humano y de toda la vida sobre la faz de la tierra.

El legado spinoziano. Un posicionamiento filosófico posible

Es importante considerar algunas premisas de esta filosofía porque nos brinda sentidos posibles para entender el lugar que ocupamos entre los demás existentes. En la segunda parte, axioma II, dice «El hombre piensa» (Spinoza, 2006, p. 46), esto implica que todos pensamos, que cualquiera piensa y que ese atributo es absolutamente igualitario, es una condición común. A su vez, cuerpo y alma no son entidades paralelas y separadas, sino que se conciben como instancias de una misma cosa³. El pensamiento y por ende la inteligencia como algo común a todos, no es una entidad mensurable o clasificable, sino una afirmación. Una de las máximas sobresalientes de esta filosofía es «no se sabe lo que puede un cuerpo»⁴. Tatián, (2019) plantea una articulación entre el axioma, *el hombre piensa* con una incertidumbre emancipatoria basada en la ignorancia acerca de lo que puede una inteligencia y cómo ese despliegue vital se da en la condición de experimentación, en la vida misma. Hay una potencia para entender el mundo y transformarlo que no desconoce, no reniega de las contradicciones y dificulta-

des que puedan presentarse en la existencia condicionada y vulnerable que nos afecta, en el más álgido sentido de nuestra condición de mortales y abonada, en este tiempo que nos toca vivir, como ya se demostró brevemente, por desgracias humanitarias inconmensurables. Siempre nos encontramos a merced de nuestros encuentros, condicionados por las afecciones que nos provoca todo lo que nos rodea y con lo cual entramos en relación. Estas afecciones pueden afectarnos de alegría o de tristeza y, en consecuencia, aumentar o disminuir nuestra *vis existendi* o potencia de vida.

La filosofía de Spinoza es inmanente porque no hay *Uno* superior al *Ser*. Ninguna ley trascendente gobierna este mundo, no hay *algo* por encima de la vida (Deleuze, 2008). Existe la sustancia absolutamente infinita que es Dios, que por definición se trata de la naturaleza en su totalidad; y existen los modos de la sustancia que son todos los existentes. Los humanos no somos sustancia, somos modos de ser de la sustancia absolutamente infinita. Existimos en tanto dos atributos; extensión y pensamiento. En ese plano fijo desplegado hay cuerpos moviéndose y afectándose mutuamente con diferentes ritmos, velocidades y reposos⁵. Ningún saber vale si no es capaz de dar cuenta de su potencia cada vez que se pone en juego en una situación concreta. Hay que inventar modos de vivir, de existencia, en la propia experiencia de vivir. «No se sabe lo que puede un cuerpo» (y un alma) vale para nosotros mismos en cada situación.

Un concepto fundamental de la teoría de Spinoza es la perseverancia en el ser, llamada «conatus». Para desarrollar esta categoría y su cercanía con lo que luego, Simondon (2015) da en llamar la transindividualidad, Balibar (2009), parte de la proposición ix. Tercera Parte de la Ética: «El alma en tanto tiene ideas claras y distintas, y también en tanto tiene ideas confusas, se esfuerza en perseverar en su ser con una duración indefinida y tiene conciencia de su esfuerzo» (Spinoza, 2005, p. 97).

Aunque Spinoza habla de la esencia humana⁶, esta no puede tomarse como universal; no se trata de una esencia igual e idéntica para todos los seres humanos. De esta manera, hay un cambio de sentido en la noción metafísica de esencia, puesto que, en lugar de unificar, diferencia e individualiza. La idea de la creación de un mundo hecho por Dios a beneficio de los hombres para que éstos se sirvan de él, en esta filosofía queda descartada. Al contrario, el ser humano no es el centro de la naturaleza, es un existente más entre la multiplicidad de existentes con quienes comparte los dos atributos, extensión y pensamiento y los deseos o la disposición para perseverar en su existencia. En este proceso, un existente es producido y se mantiene, perseverando en su ser (*conatus*) durante un tiempo vital, separado y distinguible de los demás existentes; pero ninguno puede estar aislado, sino conectado. De este modo es imposible pensar en una singularidad sin considerar la interconexión con otras singularidades en una especie de red que interconecta a los existentes entre sí. No se puede tener una idea de la propia singularidad sin una idea de la relación y la interdependencia con los otros existentes humanos y no humanos.

La transindividualidad como causalidad se evidencia en la primera parte de la *Ética*⁷. Esta sucesión de causas y efectos *ad infinitum* proporciona un recorrido situado, territorial que no es lineal y que toma el concepto de causa como absoluto ya que todos los existentes son causa, o sea producen efectos, afectan a otros existentes. Existir significa actuar y afectar a otras cosas. La transindividualidad, entendida como integración, según el planteo de Simondon (2015) se evidencia en que todo individuo tiene necesidad de otros individuos para existir, para preservar su existencia. Es un intercambio regulado en una relación de fuerzas con otros existentes que afectan, que pueden ser más poderosos y destruirnos⁸.

Braidotti (2015), a su vez, plantea la importancia política del materialismo vitalista que proviene directamente de la filosofía de Spinoza. Desde este punto de vista se define a la materia como vital y capaz de auto organización rechazando todo tipo de trascendencia, en una posición conocida como inmanencia radical. Según la autora, el concepto central de Spinoza sobre la unidad de la materia actualmente está siendo validado por el conocimiento científico sobre la estructura autónoma e inteligente de todo lo viviente⁹. Esa fuerza que Braidotti define como *Zoe* es la potencia generadora de todo lo existente.

Como expresa Serrano (2011), Descartes, en su filosofía, afirma haber armado un artificio capaz de someter a la naturaleza y ponerla al servicio de los hombres para acumular indefinidamente lo que él llama conocimiento. Así la naturaleza no es una realidad en la que estamos y a la que pertenecemos y de la que formamos parte sino una alteridad absoluta, lo otro. La naturaleza aparece como hipótesis, como una especie de ideal. Esta ilusión idealista se combina, en forma exacerbada en este tiempo histórico, con la salvaje desproporción del capitalismo en sus ansias de infinitas ganancias a riesgo de destruir el sustento que nos mantiene con vida:

La crisis ambiental llama a pensar el estado del mundo: las condiciones termodinámica —ecológicas y simbólico— culturales de la vida orgánica y humana en el planeta vivo que habitamos. Ello significa comprender tanto el condicionamiento que impone la racionalidad tecno-económica dominante sobre la vida, como las condiciones que impone el orden ontológico de la vida a la sustentabilidad de la vida. En este sentido, la crisis ambiental llama a pensar algo hasta ahora impensado: el desconocimiento de la insustentabilidad de la vida que inadvertidamente ha producido la humanidad. (Leff, 2019, p. 360)

En consonancia con esta idea de ecología política, también Klein (2021)¹⁰ plantea un recorrido teórico y militante a favor de acciones urgentes. En su libro dirigido especialmente a los jóvenes plantea estos temas eminentemente políticos y pedagógicos con una especie de guía para entender las actuales coordenadas políticas y pensar acciones a fin de reparar el daño ocasionado a nuestro planeta. Las problemáticas ligadas al cambio climático que experimentamos en nuestro

presente cotidiano requieren un tratamiento complejo desde distintas perspectivas. Una línea política atraviesa indefectiblemente esta discusión y también las posibles soluciones, ya que este padecimiento planetario es el efecto de la explotación de los recursos naturales que a gran escala la humanidad ha alcanzado en esta fase capitalista.

La discusión curricular en la urgencia de un presente desencontrado

El cambio de un siglo a otro fue signado por un acontecimiento que adelantó el inicio de un nuevo milenio, la caída del Muro de Berlín y el derrumbe del bloque socialista¹¹. De ese modo el capitalismo se erigió como única posibilidad de organización de la vida en todos los aspectos y aceleró, en proyección geométrica, las ganancias de los poderes mundiales concentrados que trascienden a los gobiernos locales, incluso de los países más desarrollados; y con esto la destrucción de los recursos naturales y el aumento exponencial de la desigualdad dando lugar, por ejemplo, a tragedias humanitarias como las migraciones de gran cantidad de personas que se aventuran atravesando kilómetros de distancia por tierra y por mar.

Para tramitar las dificultades y para enseñar convenientemente los cuidados que debemos implementar para un mundo que lo exige con urgencia, el camino es primordialmente el reconocimiento de todo lo que nos rodea y de nosotros mismos formando parte interactuante de ese entorno conectado.

McKnight (2022) plantea que el currículum para esta nueva etapa post humanista en el Antropoceno debe ser pensado teniendo en cuenta las discusiones que nos anteceden a partir de la reconceptualización de los 60 y 70, reivindicando ese legado histórico desde una postura crítica. De este modo podemos considerar que una reconceptualización del currículum no es un asunto terminado, sino vigente, que debe provocar un diálogo continuado y necesario y generar una profunda discusión a partir de los desafíos actuales. Todas las figuras que definían al educador como diseñador de propuestas de enseñanza podrían ser interpeladas por esta nueva realidad ligadas al posthumanismo; y más aún, al transhumanismo ya descrito, puesto que, a la luz de los avances tecnológicos, es posible que en un futuro cercano la intervención curricular diseñada, hasta ahora, por un docente que determina los enfoques, piensa las propuestas, prevé resultados, intenciones de aprendizaje, evaluación, sea reemplazada por máquinas inteligentes (Mc Knight, 2022) Además, se advierte un aumento de controles y figuras propias del cientificismo y el tecnicismo que durante años se han discutido y tratado de superar justamente a partir de la reconceptualización. Una especie de eterno retorno al modo nietzscheano; el retorno de lo mismo que no es igual¹².

Para resistir los embates del retorno cientificista, binario, el diseño del currículum podría adoptar un modo rizomático¹³ para construir las problemáticas actuales que puedan abordarse como objeto de estudio y experimentación desde múltiples saberes provenientes de las ciencias, las artes, las tecnologías, las costumbres y

culturas situadas en los territorios de las instituciones. El mejor modo de atender a esta complejidad de multiplicidades es abordarlas con la disponibilidad de todas las áreas del saber y las disciplinas que puedan intervenir en cada situación concreta. La disciplina no debería entenderse como un conjunto de métodos apropiados para intervenir un determinado campo de conocimiento, sino que «la constitución misma de ese objeto como objeto de pensamiento, es la demostración de una cierta idea de conocimiento, es decir, una cierta idea de la relación entre el conocimiento y una distribución de posiciones» (Rancière, 2012, p. 287). No se trata solo de la exploración de cierto campo de saber, sino de la constitución propia de ese territorio. En este caso este *territorio curricular*, tal como lo expresa Morelli (2021), estaría atravesado por distintas disciplinas y saberes y el problema sería justamente la distribución de dichos saberes para garantizar la educación como derecho.

Durante la pandemia algunos autores plantearon soluciones o abordajes posibles ante la perplejidad que ocasionó el acontecimiento. Lo cierto es que en forma acelerada los docentes, directivos y equipos ministeriales debieron dar respuesta a un modo diferente de organizar la enseñanza cuando de un día para otro desaparecieron las coordenadas habituales, tales como, tiempos, espacios, cuerpos y agrupamientos, configurando un nuevo tipo de relación intersubjetiva y con el conocimiento. Independientemente de los resultados, un proceso creativo se manifestó como posibilidad.

Cerletti (2000), siguiendo a Badiou, explica que, ante un acontecimiento, los saberes existentes dejan de ser operativos para interpretar la situación. Un acontecimiento hace aparecer algo radicalmente distinto en los saberes instituidos con los que se explicaba y operaba en esa situación determinada. Un acontecimiento abre múltiples posibilidades de pensar y actuar ante la perplejidad y el desconcierto. Cierta ignorancia respecto de la nueva situación es lo que posibilita que se ponga en marcha ese proceso creativo. En una charla con docentes Flavia Terigi (2021) planteaba que, ante las nuevas condiciones antes nunca experimentadas, no se sabe cómo hay que actuar y necesariamente, entonces, hay que aprender y lograr que ese saber esté disponible cuando pase el temblor.

Ese temblor produjo la inauguración de procesos creativos necesarios para responder a una realidad diferente y desconcertante. En las instituciones educativas este fenómeno provocó una cantidad de ideas y acciones tendientes a sostener una escolaridad que había perdido todas las coordenadas que la caracterizan. Nuevamente se evidenció la desigualdad de nuestra sociedad y la brecha digital se manifestó contundente. En las escuelas donde era posible conectarse diariamente por las plataformas Meet o Zoom los encuentros diarios garantizaban una continuidad de las clases mientras que en otros contextos donde las familias cuentan solo con celulares y la conexión se realiza por datos, se hacía más difícil, de modo que por wasap se enviaban tareas que los/las estudiantes resolvían y devolvían por el mismo medio para que su docente les corrigiera.

Otro problema crucial se presentó frente a la dificultad de una traducción. Viveiros de Castro (2004) realiza un desarrollo en torno al equívoco no como un error, ni una confusión, ni una falsedad, sino como fundamento de la relación que lo implica. Esa divergencia, puede darse en la comunicación entre distintas lenguas y también en la relación entre hablantes de una misma lengua. Pensando en los documentos curriculares, es interesante estudiar el pasaje de traducciones necesarias que se dieron en su implementación. El territorio adecuado para las traducciones curriculares es el micro nivel:

Identifico un núcleo de decisión curricular y didáctico válido en la institución escolar. Los debates políticos acerca de *una* traducción posible para *cada* escuela es el meollo de las políticas curriculares en el micro nivel. La escuela se presenta como el espacio intermedio entre las propuestas curriculares universales (como pueden ser los NAP o ESI) y la particularidad de cada triángulo didáctico (que comprometen la relación entre el/la docente, el/la estudiante y el contenido) que se pone en juego en cada clase. (Morelli, 2021, p. 19)

Si hasta aquí se han planteado las coordenadas actuales para cartografiar este momento singular, es necesario ahora ofrecer algunas propuestas para atender estas problemáticas urgentes.

Un trabajo didáctico a partir de problemáticas implica que las propuestas de enseñanza deben ser pensadas desde una apertura a lo acontecimental¹⁴. Vislumbrar las cartografías que se delinean a partir de allí es necesario para una nueva territorialidad ya que «no hay nada más movido que un territorio» (Despret, 2022, p. 151). Si pensamos en el *territorio curricular*, pero ampliando el concepto, entendiéndolo como modo de habitar la institución escolar, encontraremos que «se juegan aquí cuestiones de gusto, belleza, arrebatos, exaltación y activaciones de potencia» (Despret, 2022, p. 158). Podemos agregar a esta enumeración los posicionamientos políticos y filosóficos presentes, aunque no siempre reconocidos. Pensar en una construcción así es estar atentos y disponibles a la novedad y a la afectación ante nuevas territorializaciones que podamos construir en las instituciones educativas.

Cartografiar un recorrido para configurar un territorio curricular interconectado permite impulsar una formación que vincule a las y los estudiantes con sus contextos, donde puedan profundizar acerca de las complejas problemáticas que los atraviesan, desde la comunidad en la que viven y en relación con otros contextos regionales y a escala planetaria. El abordaje de conceptos, categorías, experiencias provenientes de diferentes áreas del saber, como bagaje cultural de la humanidad, desplegados en un plano rizomático, antijerárquico e interconectado contribuye a la superación de la visión fragmentada y atomizada de contenidos y ubica un ámbito de relativa autonomía para la institución escolar como lugar privilegiado de traducción y producción curricular. Sin desconocerlo y aprovecharlo

do el extraordinario bagaje científico, digital, tecnológico disponible, es necesario promover el uso de las tecnologías educativas para la práctica de enseñanza y para el aprendizaje de las y los estudiantes. En este punto el modo de trabajo colectivo que propone el abordaje de problemáticas situadas es lo que posibilita una colaboración entre docentes y junto a las y los estudiantes para hacer frente a saberes y prácticas desconocidas. En este sentido es necesario trabajar arduamente para achicar la llamada «brecha digital», asunto que refiere especialmente al ámbito de las políticas públicas. La desigualdad abarca todos los aspectos, económicos, políticos, culturales al mismo tiempo, porque se trata de los bienes materiales, pero también, tal como Rancière lo propone, se trata precisamente de la desigualdad en el reparto de lo sensible. Ese reparto es un asunto crucial que está en juego específicamente en el hacer de las y los educadores.

¿Cómo abordar esta conmoción?

Para encarar este desafío es preciso un paradigma ético y estético que nos permita crear alguna novedad con los elementos con los que contamos en esta nueva y desafiante realidad. Hay una potencia de la imaginación propiamente humana para preservarnos vivos que no está separada del cuerpo y de las situaciones concretas en las que cada uno se encuentra dentro de su tiempo vital. Para esto tenemos que llegar a una versión posible de un nivel de entendimiento más elevado, como lo define Spinoza en su *Ética*, un conocimiento que permita percibir las cosas en sus relaciones en cada situación concreta y cuáles son los movimientos situacionales en juego que siempre van a estar compuestos por lo animal, lo vegetal, el ecosistema, la cultura, lo humano, el arte, la tecnología, para lograr una composición destinada al *conatus*; es decir, a preservar la existencia. Para eso hay que resistir el economicismo y el tecnicismo despolitizados que nos separan de esa complejidad.

Una postura posthumana, se proyecta más allá de este presente, pero requiere de una recuperación genealógica para tomar distancia de los valores dominantes y adoptar una nueva visión del sujeto más extensa, compleja, vitalista, transversal y relacional. De este modo se aplica la premisa spinoziana que (Braidotti, 2015) expresa así: «Precisamente porque ignoramos qué pueden hacer nuestros cuerpos posthumanos, no podemos tampoco imaginar qué estarían de verdad en condiciones de pensar nuestras mentes postantropocéntricas y encarnadas» (p. 125). Se trata de encontrar en los legados de otros tiempos, una incitación a romper con el cerco del aquí y ahora del neoliberalismo actual. También es una invitación a pensar un futuro colectivo y politizado.

Las lecturas filosóficas y políticas presentadas que el lector podrá ampliar, ayudan a entender esta realidad para construir propuestas de enseñanza situadas y colectivas que contemplen estas nuevas problemáticas, con una actitud abierta a los acontecimientos. En fin, una apuesta para que podamos imaginar y construir otros mundos posibles más solidarios e igualitarios.

Notas

1. Este término ha dado lugar a un debate científico intenso. Más que designar una nueva era geológica que es el punto de mayor controversia, pareciera tratarse de una disputa cultural. Un par de artículos esclarecen el tema en cuestión:

- Antropoceno: la problemática vital de un debate científico. Liz-Rejane Issberner. Economista e investigadora titular en el Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología (Brasil) también es profesora del Programa Conjunto para Posgraduados en Ciencias de la Información del ibict y la Universidad Federal de Río de Janeiro. Philippe Léna. Geógrafo y sociólogo, (Francia) es también investigador emérito en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo y el Museo Nacional de Historia Natural de Francia. <https://es.unesco.org/courier/2018-2/antropoceno-problematica-vital-debate-cientifico>

- El Antropoceno, ¿un concepto geológico o cultural, o ambos? Helmuth Trischler (Ludwig-Maximilians-Universität München, Múnich, Alemania h.trischler@deutsches-museum.de) versión on-line issn 2448-5144, versión impresa issn 1607-050X. Desacatos N.º 54, Ciudad de México, may./ago. 2017. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2017000200040

2. En la Serie británica denominada Years and years (2019) la hija mayor del matrimonio plantea que quiere ser transhumana. De eso habla Benasayag en su crítica a esta forma de idealismo posmoderno. [https://es.wikipedia.org/wiki/Years_%26_Years_\(serie_de_televisi%C3%B3n\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Years_%26_Years_(serie_de_televisi%C3%B3n))

3. El orden y la conexión de las ideas son las mismas que el orden y la conexión de las cosas. «Un modo de lo extenso y la idea de ese modo, es una sola y misma cosa, pero expresada de dos maneras» (Spinoza, Ética. Segunda parte. «De la naturaleza y origen del alma». Proposición VII Escolio, p. 49). La Ética que en este artículo estamos utilizando es la edición de Quaranta, 2005, traducción de Manuel Machado.

4. «Ni el cuerpo puede determinar al alma a pensar, ni el alma puede determinar al cuerpo al movimiento o al reposo o a alguna otra manera de ser» (si hay alguna otra). (Spinoza. Ética Tercera parte. Del origen y de la naturaleza de las afecciones». Proposición II. (p. 92) Escolio: «Nadie ha determinado hasta el presente lo que puede el cuerpo, es decir, la experiencia no ha enseñado a nadie hasta ahora lo que, únicamente por las leyes de la naturaleza, considerada sólo como corporal, puede hacer el cuerpo y lo que no puede hacer a menos de ser determinado por el alma» (p. 93).

5. «Todos los cuerpos se mueven o están en reposo» Axioma I. «Cada cuerpo se mueve, ora más lentamente, ora con más rapidez». Axioma II. «Los cuerpos se distinguen unos de otros con relación al movimiento y al reposo, a la rapidez y a la lentitud, y no con relación a la sustancia» Lema I. (Ética. Segunda parte, p. 56).

6. «Una afcción cualquiera de cada individuo difiere de la afcción de otro, tanto como la esencia de uno difiere de la esencia del otro» y en la demostración agrega que «El deseo es la naturaleza misma o la esencia de cada uno, por consiguiente, el deseo de cada uno difiere del deseo de otro, tanto como la naturaleza o la esencia de uno, difiere de la esencia de otro» (Spinoza, Ética. Tercera parte. Proposición VII, p. 128).

7. «Cualquier cosa singular, o dicho de otro modo, cualquier cosa que es finita y tiene una existencia determinada, no puede existir y ser determinada a producir algún efecto, si no está determinada a existir y a producir este efecto por otra causa que es por su parte finita y tiene una existencia determinada; y la vez no puede esta causa existir y estar determinada a producir algún efecto, si no está determinada a existir y a producir este efecto por otra que es también finita y tiene una existencia determinada y así hasta lo infinito» (Spinoza. Ética. Primera Parte. Proposición 28).

8. «No se da en la Naturaleza cosa alguna singular de que no sea dada otra más poderosa y fuerte. Pero si es dada una cosa cualquiera, otra más poderosa, por la que la primera puede ser destruida, es dada». Spinoza. Ética. Cuarta Parte. Axioma. (p. 148).

9. Para este asunto sugiero la lectura de la obra de Damasio, A. (2018) En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Planeta.

10. Klein, N. (2021). How to change everything. The young human´s guide to protecting the planet

and each other. «This book will help young readers: Understand climate change is not just the heat. Recognize and resist climate injustice. Distinguish between climate change and climate disruption. Discover young activists like them and how they too can be an activist for climate justice. Realize how the Coronavirus Pandemic is an opportunity to look toward change and the future». <https://naomiklein.org/how-to-change-everything/>

De la misma autora: En clacso se editó en 2020 Los años de reparación. Con presentación de Alcira Argumedo. Disponible: <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/11/Los-anios-reparacion.pdf>

11. Para Morelli (2016) existe una transición denominada fuele histórico que se extiende entre 1989 hasta el 2001, año bisagra en nuestro país, en el que el gobierno cayó estrepitosamente como consecuencia de una crisis política, económica y social que desencadenó violencia, muerte y desilusión respecto de la política como acción ética para la organización de la vida en sociedad. A partir de allí nuevas reconfiguraciones se fueron sucediendo con mayor o menor distribución de la riqueza, pero sin llegar a tocar la causa estructural de la desigualdad.

12. MacKnight se refiere específicamente a un instituto de su país, Australia. «This institute will ensure that planning for teaching is based on randomised controlled trials, above all else (Productivity Commission, 2016), in a triumph for scientism and the privileging of a narrow version of positivist science over the wealth of qualitative research that has long informed educational policy and practice. Ironically, the figure of the teacher designer is also under threat» (2022, p.306).

13. «Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre comienza según esta o aquella de sus líneas y según otras. Es imposible acabar con las hormigas, puesto que forman un rizoma animal que aunque se destruya en su mayor parte, no cesa de reconstruirse [...] Todo rizoma comprende líneas de segmentariedad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc.; [...] pero líneas de desterritorialización según las cuales se escapa sin cesar [...] Antijerárquico y amoral, el rizoma admite lo bueno y lo malo, las líneas de fuga pueden ser surgimientos de fascismos [...] el rizoma contiene la gama de posibilidades. Lo bueno y lo malo solo pueden ser el producto de una selección activa y temporal, a recomenzar» (Deleuze y Guattari. Mil Mesetas, p. 15).

14. Un antecedente en la Provincia de Santa fe fueron los nic, un marco curricular diseñado para todos los niveles educativos cuya premisa singular es precisamente trabajar con problemáticas situadas entendidas como acontecimiento a partir de un abordaje interdisciplinario. Considero que este modo de pensar el currículum sigue vigente y potenciado a partir de los efectos de la pandemia. Los tres documentos elaborados por el equipo nic entre el 2016 y 2018 se pueden encontrar en Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Campus educativo. NIC. La educación en acontecimientos. (2016). NIC. Recursos para la enseñanza. (2016). NIC. Propuestas de enseñanza y evaluación. (2017).

Referencias bibliográficas

Balibar, E. (2009). *Spinoza. De la individualidad a la transindividualidad*. Conferencia leída en Rijnsburg el 15 de mayo de 1993. Encuentro Grupo Editor.

Bartra, R. (2019). *Chamanes y robots. Reflexiones sobre el efecto placebo y la conciencia artificial*. Anagrama.

Benasayag, M. (2019). *La singularidad de lo vivo*. Prometeo.

Braidotti, R (2015). *Lo Posthumano*. Gedisa.

Cerletti, A. (2000). La cuestión de la verdad en Alain Badiou en Casini, S., Cerletti, A. et al. (2000). *Perspectivas epistemológicas. Un debate en torno a las ciencias sociales*. Eudeba.

De Biasi, P. M. (2022). *El tercer cerebro. Pequeña fenomenología del smartphone*. Ampersand.

- Damasio, A. (2018) *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Planeta.
- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*, 2^{da} edición. Cactus
- Deleuze, G., Guattari, F. (2012). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos editorial.
- Descola, P. (2016). *Diversidad de naturalezas, diversidad de culturas*. Capital Intelectual.
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y pensar los territorios*. Cactus.
- Fisher, M. (2017). *Los fantasmas de mi vida. Escritos sobre depresión, hauntología y futuros perdidos*. Caja Negra.
- Fisher, M. (2019). *Realismo capitalista. ¿Hay alternativa?* Caja Negra.
- Jones, S. C.; Fereday, M.; Richer, L. y Schindler, N. (2019). *Years and years* [Serie de televisión]. BBC y HBO
- Klein, N. (2021). *How to change everything*. <https://naomiklein.org/how-to-change-everything/>
- Leff, E. (2019). *Ecología política. De la deconstrucción del capital a la territorialización de la vida*. Siglo XXI.
- McKnight, L (2021). Curriculum Design in the Anthropocene. Challenges to Human Intentionality en Bill Green Philip Roberts y Marie Brennan (Eds.). *Curriculum Challenges and Opportunities in a Changing World. Transnational Perspectives in Curriculum Inquiry*. Australia. Palgrave Macmillan.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Campus educativo. (2016). NIC. *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. La educación en acontecimientos*. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/Documento-NIC.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Campus educativo. (2016) NIC. *Recursos para la enseñanza*. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/Documento-NIC.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Campus educativo. (2017) NIC. *Propuestas de enseñanza y evaluación*. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/Documento-NIC.pdf>
- Morelli, S. (2016). Lo político en el curriculum del Siglo XXI. *Revista de Ciencias de la Educación*, Vol. 1, Año 12.
- Morelli, S. (2016a). *Núcleos interdisciplinarios de contenido. La educación en acontecimientos*. Homo Sapiens.
- Morelli, S. (2021). El porvenir de las políticas curriculares en Morelli, S.(Coord.) *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos*. Homo Sapiens.

Rancière, J. (2012) *Pensar entre disciplinas en Frigerio, G. Diker, G. Educar: (sobre) impresiones estéticas*. CEM. Fundación La Hendija.

Serrano, V. (2011). *La herida de Spinoza. Felicidad y política en la vida posmoderna*. Anagrama.

Simondon, G. (2015). *La individuación. A la luz de las nociones de forma y de información*. Cactus.

Spinoza, B. (2006). *Ética. Demostrada según el orden geométrico*. Quaranta.

Tatián, D. (2019). *Spinoza disidente*. Tinta Limón.

Terigi, F. (2021). Cuando pase el temblor. ISEP-CBA

<https://isep-cba.edu.ar/web/2021/06/28/cuando-pase-el-temblor-la-mirada-de-terigi-para-pensar-el-curriculum-en-pandemia/>

Trischler, Helmuth. (2017). El Antropoceno, ¿un concepto geológico o cultural, o ambos?. *Desacatos*, (54), pp. 40-57. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2017000200040&lng=es&tlng=es.

Viveiros de Castro, E. (2004). Antropología perspectivista y el método de equivocación controlada. *Tipití: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, Vol. 2.