



## ARTÍCULOS

### Teoría Curricular Itinerante (ICT): una teoría popular frente al ethos epistemicida del campo<sup>1</sup>

Itinerant Curriculum Theory (ICT): A popular theory against the epistemicidal ethos of the field

Teoria do Currículo Itinerante (TCI): Uma teoria popular contra o ethos epistemicida da área.

#### João M. Paraskeva

Strathclyde Institute of Education,  
University of Strathclyde, Glasgow, Escocia  
[jmparaskeva@gmail.com](mailto:jmparaskeva@gmail.com)  
ORCID [0000-0002-7893-5688](https://orcid.org/0000-0002-7893-5688)

Traducción al español en coautoría:

#### Claudia De Laurentis

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina  
[delarentisclaudia@gmail.com](mailto:delarentisclaudia@gmail.com)  
ORCID [0000-0001-5232-9105](https://orcid.org/0000-0001-5232-9105)

#### Laura Proasi

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina  
[lauraproasi@gmail.com](mailto:lauraproasi@gmail.com)  
ORCID [0000-0002-5172-1057](https://orcid.org/0000-0002-5172-1057)

---

<sup>1</sup> Este ensayo es una breve, aunque comprensiva reversión de la conferencia presentada en la ceremonia de otorgamiento del premio a profesores distinguidos Charles DeGamo de la Sociedad de Profesores en Educación de los Estados Unidos.

**Recibido:** 2025-07-01 | **Revisado:** 2025-11-17 | **Aceptado:** 2025-11-20

### **Abstract**

The field of curriculum studies suffers from a glaring theoretical impasse. Much of this impasse has been rightly attributed to the triumphalism of the neoliberal wave that has massacred the educational hemisphere with policies and practices that reduce pedagogy to an instrumentalist praxis directly associated with the thirsty desires and needs of the market. However, another substantive part of this impasse – and not much explored in our scholarly affairs – relates to the apparent breakdown of many critical and post-critical approaches. The combination of these two axes – completely antagonistic – has contributed to the consolidation of the epistemicidal nature of the curriculum. At the core of this article is a clarion call for all the scholars in the field to counter such an impasse, deterritorializing their approaches and commit to an itinerant position to address the world's endlessly different and diverse epistemological traditions, disestablishing the eugenic nature of our field – its theory and development. The article also explores significant drawbacks faced by counter-hegemonic impulses in our field. In doing so, this article unveils the challenges of building a hegemonic critical pedagogical platform. It develops a laudatory eulogy for a collective engagement with an itinerant curriculum theory (ICT) as a just people's theory towards social and cognitive justice.

**Keywords:** critical theory, curriculum epistemicide, eugenics, itinerant curriculum theory

### **Resumen**

El campo de los estudios curriculares sufre de un evidente *impasse* teórico. Este ha sido atribuido en parte a la ola de triunfalismo neoliberal que ha masacrado la educación del hemisferio con políticas y prácticas que reducen la pedagogía a una praxis instrumentalista directamente asociada con los sedientos deseos y necesidades del mercado. Sin embargo, otra parte sustancial de ese *impasse* —no muy explorada en nuestros ámbitos académicos— se relaciona con el aparente fracaso de muchos de los enfoques críticos y poscríticos. La combinación de estos dos ejes —completamente antagónicos— han contribuido a la naturaleza epistemicida del currículum. El corazón de este artículo es un llamado a los académicos del campo a combatir esta parálisis, desterritorializando sus enfoques y comprometiéndose con una postura itinerante para atender la inabarcable diversidad de tradiciones epistemológicas, desinstalando la naturaleza eugénica de nuestro campo —su teoría y desarrollo—. El artículo también explora algunos obstáculos significativos que los impulsos contrahegemónicos enfrentan en el campo. En este sentido, el artículo devela los desafíos que implican la construcción de una plataforma crítico-hegemónica. Nos proponemos un elogio al compromiso colectivo con una teoría del currículum itinerante como una teoría popular hacia la justicia social y cognitiva.

**Palabras clave:** teoría crítica, currículum epistemicida, eugenesia, teoría curricular itinerante

### **Resumo**

O campo dos estudos curriculares sofre de um claro *impasse* teórico. Isso tem sido parcialmente atribuído à onda de triunfalismo neoliberal que dizimou a educação no hemisfério com políticas e práticas que reduzem a pedagogia a uma práxis instrumentalista diretamente ligada aos desejos e necessidades insaciáveis do mercado. No entanto, outra parte substancial desse *impasse* — pouco explorada em nossos círculos acadêmicos — está relacionada ao aparente fracasso de muitas abordagens críticas e pós-críticas. A combinação desses dois eixos completamente antagônicos contribuiu para a natureza epistemicida do currículo. O cerne deste artigo é um apelo aos pesquisadores da área para combater essa paralisia desterritorializando suas abordagens e assumindo uma postura itinerante para abordar a vasta diversidade de tradições epistemológicas, desmantelando a natureza eugênica de nosso campo — sua teoria e desenvolvimento. O artigo também explora alguns obstáculos significativos que os impulsos contra-hegemônicos enfrentam no campo. Nesse sentido, o artigo revela os desafios envolvidos na construção de uma plataforma crítico-hegemônica. Propomos uma homenagem ao compromisso coletivo com uma teoria do currículo itinerante como uma teoria popular para a justiça social e cognitiva.

**Palavras-chave:** teoria crítica, currículo epistemicida, eugenia, teoria do currículo itinerante

## La negación de la razón de Caliban

“Empoderamiento, voz del estudiante, diálogo, incluso el término crítica, son mitos representativos que perpetúan la relación de dominación”  
(Ellworth, 1989)

Desde sus inicios, a fines del siglo diecinueve, el campo de los estudios curriculares ha sido un ágora de una lucha de poder feroz acerca de su misión política y social. En el centro de estas batallas, yace la pregunta por cuál conocimiento/el conocimiento de quién es más valioso (Apple, 2013; Greene, 1973; Huebner, 1976; MacDonald, 1975; Spencer, 1860a, 1860b; Yandell, 2013; Young, 1971) para ser transmitido y evaluado. Se esperaba que, con el diseño y el desarrollo de la teoría curricular, el sistema educativo pudiera cumplir con su objetivo central: la desesperada necesidad de uniformar una entonces joven nación que lentamente avanzaba en su segundo siglo de existencia y que se percibía como culturalmente dividida (Apple, 2002; Baker, 2009; Beyer y Liston, 1996; Cremin, 1964; Kliebard, 1995; Krug, 1969; Schubert *et al.*, 1980; Tyack, 1974; Watkins, 1993; Wraga, 2018). La palabra “uniformidad”, sin embargo, no es neutral, encubría —de manera velada o explícita— el espíritu eugenésico de las luchas por el currículum de los Estados Unidos (Selden, 1999; Bond, 2023; DuBois, 2023; Washington, 2023) y determinaría de manera irreversible la naturaleza epistemicida del campo (Paraskeva, 2011, 2022a). La eugenesia, que habita en el corazón de las luchas que enfrentan a las tradiciones hegemónico-funcionalistas contra las emancipatorias-contrahegemónicas, es el pecado original de este campo (Paraskeva, 2022c). Más aún, estas luchas se agudizaron y refinaron a lo largo de la historia (Oliveira, 2011; Jupp *et al.*, 2024; Paraskeva, 2011, 2016, 2018, 2022a), facilitando el camino hacia el “epistemicidio curricular” (Paraskeva, 2011, 2016, 2018, 2022a). Estas batallas definieron al currículum —fundamentalmente hasta principios de los últimos veinticinco años del siglo pasado— como un campo próspero y vibrante, central en los debates de la crítica educativa.

A más de un siglo de su emergencia como campo de estudio, no podemos dejar de notar con desesperanza, no sólo que la disciplina ha perdido gradualmente su capacidad de teorizar, sino la manera en que los movimientos contrahegemónicos se afanan por imponerse como tradiciones dominantes. A pesar de la abundancia de logros históricos que exaltan el poder emancipatorio y revolucionario de la educación por medios curriculares,<sup>2</sup> los intelectuales y paradigmas críticos que estructuraron la utopía de un río contrahegemónico (Paraskeva, 2011, 2022a) enfrentaron importantes retrocesos. Este río —metáfora que construí a partir de la novela *There is a River* de Vincent Harding (1981)— describe el flujo y reflujo de un grupo divergente de académicos críticos: mapea cursos tributarios que han dirigido a los debates curriculares en muchas direcciones diferentes. Mientras los teóricos críticos provienen de varias tradiciones, la metáfora del río nos ayuda a visibilizar de qué manera esas tradiciones fluyen históricamente en conjunto o de manera individual.

---

<sup>2</sup> Un vasto conjunto de intelectuales y movimientos en los Estados Unidos y el Reino Unido, trabajando fundamentalmente desde una matriz eurocéntrica, nos han aportado avances críticos significativos que desafían las tradiciones curriculares. En este sentido, vale la pena examinar las contribuciones de Dewey (1916), Addams (2023), Bode (2023), Counts (2023), Rugg (2023), DuBois (2023), Adams y Horton (1975), Bell *et al.* (1990), Pinar (1974), Apple (1979), Giroux (1981), McLaren (1986), Greene (1973), Huebner (1976), Young (1971), Young and Whitty (1977), Bernstein (1977), Kirkwood y Kirkwood (2011), entre muchos otros.

Intelectuales asociados a ese río contrahegemónico se han sumergido en miradas inconsecuentes y han demostrado una inhabilidad perturbadora para desarticular, al menos de manera significativa, la razón funcionalista y regulatoria dominante que ha saturado de forma hegemónica el sentido común del campo. Parte de esa incapacidad se relaciona con las dinámicas devastadoras de las doctrinas instrumentalistas con tendencia neoliberal que fueron capaces de responder directa o indirectamente a la abrumadora mayoría de las banderas levantadas históricamente por los grupos hegemónicos (Paraskeva, 2018, 2021a, 2023a, 2023b, 2024). En este proceso, han podido establecer una huella profunda en el campo desde el fin de los 70 en el siglo pasado, en completa conexión con la narrativa emergente con la ascensión al poder de figuras como Margret Thatcher y Ronald Reagan (Apple, 2000; Giroux, 2004; Lipman, 2011), que conciben a la educación como una mercancía (Ball, 2012; Harvey, 2005). Entre otras cuestiones, los portavoces neoliberales han normalizado las crisis sociales como algo perpetuo, de modo que “han empujado a las sociedades a pensar críticamente sobre sí mismas” (Reckwitz y Rosa, 2023, p. 3); han saturado a la academia en nuevas formas de gerenciamiento focalizado en “hallazgos cuantificables para las investigaciones, publicaciones en journals con evaluación de pares, búsquedas de financiamiento de terceros, y se ha vuelto cada vez menos atractivo escribir libros que aún es el mejor formato para la teoría” (Reckwitz y Rosa, 2023, p. 6). De todas maneras, esta es solo una cara de la moneda.

La otra cara se relaciona con complejos desafíos al mismo movimiento contrahegemónico, de los que voy a señalar brevemente tres —todos ellos muy complejos— y que están interrelacionados. En primer lugar, los enfrentamientos entre la corriente hegemónica y algunos impulsos críticos y poscríticos contrahegemónicos ha demostrado cómo estos últimos caen en paradigmas funcionalistas e instrumentales. Esta aberración teórica ha provocado incomodidad —en muchos terrenos irreparable— en algunos intelectuales del núcleo del río contrahegemónico (Paraskeva, 2011, 2016, 2018, 2021a, 2021b, 2022a, 2023a, 2023b, 2024). Desde su mirada, los trabajos de una tradición crítica particular —con influencias neomarxistas y existencialistas— exhiben “un paradigma funcionalista y han descuidado investigaciones empíricas centrales” (Liston, 1988, p. 15). Extrañamente, miradas críticas radicales producen una crítica funcionalista del funcionalismo que critican (Liston, 1988). Incluso, las pedagogías críticas radicales carecen de una definición clara, conducen a una senda difusa y confusa (Liston y Zeichner, 1987) —donde todo vale— con poco para ofrecer a los desafíos que enfrentan docentes y estudiantes en el aula.

Esta desilusión y desconfianza no se relacionan necesariamente con la naturaleza política de los paradigmas críticos radicales en sí, sino más bien con su sendero brumoso. El río crítico radical ha sido definido como “históricamente conservador e ideológicamente reaccionario” (Wexler, 1987, p. 127). Quedaron arrinconados en una ceguera conceptual que los conduce a ignorar otras dinámicas curriculares más allá de las que se focalizan en la reproducción o la resistencia y se niegan a incorporar, en sus indagaciones, herramientas posestructurales y posmodernas que les ayudarían a comprender mejor a las escuelas y sus currículums. Es necesario “capturar los peligros y brechas en las luchas presentes por pedagogías radicales”, como sugiere (Gore, 1993, p. xiii); una necesidad urgente en el corazón del territorio contrahegemónico por una nueva lógica (teórica). Hasta la misma noción de ciencia como un campo inmaculado ha sido cuestionada. No sólo

La ciencia occidental ha comenzado a perder su sentido, [sino que incluso hemos sido testigos]<sup>3</sup> de un giro de la ciencia como la única medida de conocimiento en favor de una pluralidad de modos de conocer igualmente válidos. (Wexler, 1976, p. 8)

En el corazón del territorio crítico, fundamentalmente eurocéntrico, se ha desatado una batalla feroz, sin tregua posible, dentro y entre los intelectuales y movimientos críticos y poscríticos.

En segundo lugar, un desequilibrio evidente e insostenible en la plataforma crítico radical —que enfatiza cuestiones sociales en detrimento del conocimiento curricular— ha contribuido significativamente a disminuir su atractivo entre los docentes. Las perspectivas radicales parecen haber pasado por alto la importancia de ayudar a los docentes a contestar las preguntas —sin abordaje— sobre la cotidianeidad del aula, como “¿qué voy a hacer el lunes?” (Holt, 1970, p.1). Esta unilateralidad exagera la naturaleza reaccionaria del proyecto crítico radical y pone en cuestión la finalidad emancipatoria de su manifiesto. La mirada de Elizabeth Ellsworth (1989) —incomprensiblemente marginada en nuestro campo— nos aporta mucho en este punto. En su *jouissance*<sup>4</sup> empírico, Ellsworth demuestra como conceptos particulares de la pedagogía crítica radical: “empoderamiento”, “la voz del estudiante”, “diálogo” o incluso el término “crítico” son “mitos representativos que perpetúan las relaciones de dominación”. Demanda una “pedagogía de lo incognoscible” (1989, p. 300), reconociendo la importancia de las miradas posestructurales y posmodernas y denunciando la manera en que el término “crítico” opera en “un alto nivel de abstracción”. Haciéndose eco de la disconformidad creciente del sobre-énfasis en lo “social”, Ellsworth no se contiene, argumentando que los pedagogos críticos

No estipulan con claridad sus agendas políticas [y] se esfuerzan por ocultar el hecho de que como pedagogos críticos buscan apropiarse de recursos públicos (aulas, equipamiento escolar, salarios docentes, requerimientos y grados académicos) para perseguir agendas políticas “progresistas” que creen beneficiosas para el bien público —y por lo tanto merecedoras de recursos públicos. Es crucial entender la diversidad de que/de quien silenciamos en nombre de la pedagogía liberadora. (Ellsworth, 1989, p. 299)

Su devastadora crítica señaló un enorme hueco en el cráter contrahegemónico, uno que allana el camino para el tercer aspecto que contamina la lucha contrahegemónica por el currículum en los Estados Unidos: la incapacidad de ir más allá de la razón que ellos critican. La inhabilidad de ir más allá de la plataforma epistemológica moderno occidental y, en este camino, percibir “qué diversidades y diferencias han sido silenciadas” o, mejor dicho, perpetuamente producidas como “no-existentes”, como señalaría Santos (2007, p. 7). Los intelectuales contrahegemónicos —particularmente aquellos abocados directa o indirectamente a las ramas de la política económica, las políticas culturales, así como los impulsos autobiográficos y existencialistas— se mueven (y continúan haciéndolo) en la misma matriz en la que los movimientos dominantes operan, una matriz fundamentalmente

---

<sup>3</sup> Agregado del autor.

<sup>4</sup> En francés en el original.

basada en epistemologías moderno-eurocéntrico-occidental, una matriz que es abisal por naturaleza:

Esta consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, donde las invisibles son la fundamentación de las visibles. Las distinciones invisibles se establecen por medio de líneas radicales que dividen la realidad social en dos campos, el campo de “este lado de la línea” y el campo “del otro lado de la línea”. La división es tal que “el otro lado de la línea” se desvanece mientras la realidad se vuelve inexistente. No existente significa no existiendo de una manera relevante o comprensible de ser. Lo que es producido como no existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del ámbito de lo que la concepción aceptada de inclusión puede considerar como otro. Lo que caracteriza fundamentalmente al pensamiento abisal es la posibilidad de co-presencia de ambos lados de la línea. Mientras prevalece, este lado de la línea solo se impone agotando el campo de la realidad relevante. Más allá de ella, solo hay no-existencia, invisibilidad y ausencia no-dialéctica. (Santos, 2007, p. 45)

Este *corset* discriminatorio contamina las incursiones contrahegemónicas, arrinconándolas en un callejón sin salida. En verdad, esta interminable “espiral abisal” enmarca la naturaleza epistemicida del campo (Paraskeva, 2011, 2016, 2022a), naturalizando al otro lado de la línea como no existente, negando toda posibilidad, no ya de una copresencia radical (Santos, 2007), sino de un “co-habitar radical” (Paraskeva, 2023a, 2023b, 2024) de impulsos epistemológicos, ya que todo lo que está más allá de este lado de la línea ha sido producido históricamente, no como inferior, sino como no existente (Santos, 2007). Bajo esta “razón abisal”, el currículum es un teatro de ausencias sociológicas (Santos, 2014) de innumerables diferencias y diversidades epistemológicas no eurocéntricas, reforzando la condición “reaccionaria, regulatoria” y epistemicida del campo. Movimientos e intelectuales radicales, críticos, progresistas y contrahegemónicos trabajan en una plataforma desde “este lado de la línea”. Son incapaces de comprender que desde una meseta eugenésica y confrontativa nunca podríamos encontrar soluciones para enfrentar los desafíos humanos más significativos. Una lógica confrontativa producirá un currículum confrontativo que va contra toda posibilidad de un dispositivo curricular y una educación justa. Este conjunto de movimientos ignora fatalmente que “la razón que criticamos nunca puede ser la razón que emancipa” (Santos, 2014). Las complejas sagas mundiales no se pueden abordar solamente desde y dentro de un cogito confrontativo. Una sociedad justa nunca puede ser imaginada de esa manera por medio de una razón injusta.

La lucha por una humanidad equitativa, mediante una educación y un currículum relevante, sería insignificante sin la desinstalación de esa lógica abisal y trabajando errónea y persistentemente dentro de la matriz epistemológica, que es el canal del pecado original del campo: la eugenesia. Como Lorde (2007) nos enseña “las herramientas del amo no pueden deconstruir la casa del amo”(p.47). Trabajando desde una racionalidad confrontativa, los grupos contradominantes producen senderos tan abisales como aquellos por los que abogan los impulsos dominantes, a los que critican acaloradamente y a los que intentan deconstruir por completo, sin éxito. Es imperativo subrayar que la noción de deconstrucción completa no

implica “descartar todo lo que el humanismo ilustrado nos ha dado” (Du Preez *et al.*, 2022, p. 2), ni el exterminio de una razón eurocéntrica particular, sino la desinstalación de su dimensión como absoluta.

Indefensos para luchar de manera efectiva contra la naturaleza eugenética del campo, a pesar de intentarlo, los grupos contradominantes terminan hundiéndose en la trampa eugenética que ellos mismos crearon. Construyendo desde los aportes de Taliaferro-Baszile's (2010) y Henry's (2000), sostengo que las perspectivas contradominantes nunca fueron capaces de reconocer completamente la legitimidad del “ser ellisoniano” —situado en “este lado de la línea y en el otro lado de la línea”— de la perspectiva y los lentes ellisonianos pluriepistémicos. El “ser ellisoniano”, el oprimido, concebido como una “subpersona”, que es a la vez invisible e hiper visible, necesita ser entendida como una construcción curricular (Taliaferro-Baszile, 2010). Los impulsos contradominantes nunca fueron hábiles para deconstruir completamente el sentido común eugenésico que reduce a ese “ser ellisoniano” a “no-existente”, ni para aceptar los desafíos que ese “ser” propone con “ojos” y matriz cognitiva ellisoniana. La constante negación a reconocer la legitimidad de ese “ser ellisoniano” desde su propio *ethos* anticolonial y no eurocéntrico allanó el camino para la negación de la existencia de una “razón Calibán” (Henry, 2000)<sup>5</sup> diversa, perpetuando de esta manera, en las aulas, una manera de existir y pensar a lo Próspero como la única manera de “ser” y de “leer el mundo y la palabra”. Los ojos de Calibán “necesariamente serán diferentes porque están entrenados en otra cultura” (Santos, 2018, p. 175), que debe ser reconocida.

El credo despótico de alternativas totalitarias se basó en la visión absolutista y monumental de la razón moderno occidental eurocéntrica (Santos, 2018), que se rehusó a aceptar a “la ciencia como una pluralidad de maneras igualmente válidas de conocer”, tal como denuncia Wexler lúcidamente (1976, p. 8). Ignoran de manera persistente que, en un mundo epistemológicamente tan diverso, es imposible abordar tal diversidad desde un único ángulo epistemológico “de este lado de la línea”. No tienen en cuenta que “no hay un principio único de transformación social, y que incluso aquellos que continúan creyendo en un futuro socialista lo ven como uno posible en competencia con otras alternativas futuras” (1999, p. 202). Existen, en verdad, “una multitud de opresiones, resistencias, actores” (Santos, 1999, p. 204) y luchas contra el opresor y el oprimido, así como dinámicas de opresión entre los oprimidos mismos. Los movimientos contrahegemónicos —como las teorías sociales críticas— han subestimado el hecho de que “emergen dentro de un contexto específico y hablan a ese contexto en particular” (Collins, 2019, p. 9).

Reducir la solución de fenómenos sociales complejos —la mayoría de ellos históricamente arraigados en nuestras sociedades— a un único principio de transformación fue/es un error manifiesto que ocasionó numerosas equivocaciones de interpretación y diagnóstico, muchas de los cuales y en gran cantidad casos derivaron “en procesos de fabulación; esto es, presentar como hechos ciertos habitualmente datos inventados” (Mbembe,

---

<sup>5</sup> Construido a partir de la dicotomía terminológica “Próspero” vs. “Calibán” de William Shakespeare. El último aparece como subhumano, disfórico, abyecto, el colonizado, mientras el primero se representa como humano, superior, el colonizador. Esta terminología sirve de matriz para innumerables intelectuales, pasados y contemporáneos de varias áreas, desde la literatura, hasta la filosofía, la ciencia política y la sociología, tales como *Calibán, suite de “La Tempête” Drama Filosófico* de Ernest Renan (1878); *Caliban: Notas hacia una discusión de la Cultura en nuestra América* de Roberto Fernández Retamar (1974); *No Reino de Caliban*, de Manuel Ferreira (1997); *La razón de Calibán* de Paget Henry (2000); y *Boaventura de Sousa Santos* (2003), *Entre Prospero e Caliban*.

2017, p. 29). La manera en que nuestro campo ha abordado las dinámicas relativas al sistema de casta es la viva imagen de esas inconsistencias o “fabulaciones”. El sistema de castas es, o bien un “silencio histórico freudiano” (Jal, 2023) en el sistema solar de nuestro campo (Paraskeva, 2023a) o, cuando se despliega, se subsume —y anula— con categorías como clase o raza, proyectando así una fábula alrededor de la noción de casta que no se corresponde con su existencia histórico-dialéctica.

La inmensidad de la “razón de Próspero” que de manera dominante satura nuestro campo, incapaz de comprender la dinámica de castas desde la perspectiva de las “epistemología del sur” (Santos, 2014), la reduce a dos dinámicas fundamentales que atraviesan la modernidad eurocéntrica occidental: “clase” y “raza”. Al hacerlo, este razonamiento confiesa una enorme falta de argumentos para explicar la dinámica gradual de casta de forma integral y en profundidad desde la perspectiva “del otro lado”. Casta es casta y no clase; casta es casta, y no raza (Paraskeva, 2023a). Casta precede al imperio (Ambedkar, 2016; Paraskeva, 2023a; Teltumbde, 2018). Al continuar ignorando la existencia de las dinámicas de casta desde la perspectiva de esas mismas dinámicas —e insistir de manera perversa en subsumir casta a las categorías de clase o raza—, nuestro campo se condena a trabajar en una teoría que miente, una teoría que le habla a una realidad que no existe. Nuestra disciplina, nuestra teoría no habla por millones de “intocables”. Les ofrece un mundo que nunca existió y continúa sin existir. Ignora a la casta como “un cámara de horrores” y la eugenesia de la razón de Hindutva (Ambedkar, 2016; Teltumbde, 2010, 2018).

En cuanto a las dinámicas graduales de casta, tales interpretaciones erróneas constituyen uno de los tantos ejemplos de la naturaleza frágil de la razón abisal del carácter eurocéntrico reduccionista y ya agotado —que sirve como base para la matriz contrahegemónica del currículum—. Esta condición contamina los movimientos radicales y críticos. No han reconocido la condición de agotamiento de la plataforma epistemológica eurocéntrica sobre la cual operan e intentan deconstruir al currículum como elemento social de poder y control. Se ignoran repetidamente las advertencias desde los espacios anticoloniales como aquellos producidos por Franz Fanon (2001) para quien “el juego europeo terminó y hay que buscar algo más” (p.154). Olvidan cómo la Modernidad —y su relato epistemológico— terminó siendo “un sueño confuso” como lo planteó elocuentemente Sandra Harding (2008). Rechazan con torpeza las preocupaciones de Thernborn (2010) con relación a que “el siglo XX fue el último siglo eurocéntrico” (p. 59). La inhabilidad para ir más allá del territorio epistemológico eurocéntrico no les permitió a los intelectuales contrahegemónicos desafiar la lógica de la colonialidad, su racionalidad económica y cultural y su matriz actual del poder (Mignolo, 2012; Quijano, 1991). La razón contrahegemónica —rechazando liberarse de la matriz eurocéntrica— coopta las agendas radicales y críticas, como muchas luchas feministas e interraciales, en una suerte de domesticación de estas (Vergès, 2019).

A través del currículum, se impone la colonialidad —hostil e inhumana— con una lógica eurocéntrica actualizada y cognitivamente divisoria; una forma de pensar y de existir que históricamente —casi irreversiblemente— contaminó a mil millones de seres humanos “con miedo, inferioridad, complejos, trepidación, servilismo, desesperanza y degradación” (Césaire, 2000). El desafío de esta lógica estuvo destinado al fracaso ya que lo sostenía la misma matriz epistemológica que lo alimentó. La lógica contrahegemónica, que opera “solo de este lado de la línea”, no ha podido nunca reconocer la legitimación del conocimiento y la



ciencia indígena, de su contraparte humana “del otro lado de la línea”, como tampoco el “conciencismo” (Nkrumah, 1964) más allá “de este lado de la línea”.

En otras palabras, los intelectuales radicales y críticos que han operado de manera continua dentro del marco de la razón eurocéntrica no han desafiado nunca a la razón subyacente de la colonialidad del saber, del poder, del trabajo, del género y del ser (Escobar, 2013; Grosfoguel, 2018; Lugones, 2016; Maldonado-Torres, 2018; Mignolo, 2018; Quijano, 1991; Walsh, 2012). Como lo demuestran sus huellas intelectuales, nunca fueron capaces o nunca estuvieron dispuestos a entrar en un diálogo que no se apartara del camino anticolonial y decolonial abierto a través de la razón no eurocéntrica. El cambio decolonial más deseado y necesario no podría iniciarse dentro de semejante territorio crítico y radical. La descripción crítica de Eagleton (2003, p.2) consolida el reconocimiento de que “las múltiples venas críticas” están agotadas y obsoletas y que el enfoque ha sido totalmente distorsionado.

El estructuralismo, el marxismo, el postestructuralismo ya no son atractivos como lo fueron antes. Lo que es atractivo, en cambio, es el sexo. En la academia, se ha dejado de lado el interés por la filosofía francesa en favor de la fascinación por el beso francés. En algunos círculos culturales, las políticas de la masturbación ejercen mucha más fascinación que las políticas de Medio Oriente. El socialismo no está fuera del sadomasoquismo. Entre los estudiantes de la cultura, el cuerpo es un tema inmensamente novedoso; pero usualmente lo es el cuerpo erótico, no el cuerpo muerto de hambre. Existe un gran interés en cuerpos copulantes pero no en cuerpos trabajadores. (Eagleton, 2003, p. 2)

Este rechazo por reconocer que su razón se apartó del río crítico-radical del progresismo contrahegemónico les impidió percibir la posibilidad de ir más allá de su lógica epistémica en busca de un diálogo con las perspectivas epistemológicas no eurocéntricas. Los impulsos hegemónicos y contrahegemónicos se enfrentaron con una furia abisal poco común y epistemicida que se arrogó despóticamente el monopolio de las soluciones posibles para atender los desafíos de la humanidad. En su lucha contra el epistemicidio, lo agravaron, creando un epistemicidio inverso (Jupp, 2023; Paraskeva, 2016, 2018, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b, 2022c, 2023a, 2023b; 2024). Tamaña compleja magnitud de desafíos que enfrenta la plataforma contrahegemónica, de la cual he resaltado cuidadosamente tres, y la inhabilidad o rechazo —en muchos casos, la negación— de oponerse a los vínculos con la razón de Próspero como la única razón que ha estrangulado teóricamente al campo, empujándolo hacia un “teoricidio”.

### **Teoricidio curricular**

No hay futuro sin la muerte  
(Saramago, 2009)

Las batallas entre tradiciones hegemónicas y contrahegemónicas en nuestro campo alimentaron lo que podríamos llamar, basándonos en José Gil (2009), una “involución curricular”, un punto muerto. En estas, en ocasiones peleas despiadadas, ni las plataformas dominantes ni las contradominantes pudieron reclamar una victoria total. De esta manera,

ambas plataformas permanecen frente a un creciente vacío entre, por un lado, la ausencia de la consolidación de un currículum completamente segregado —tenemos incontables ejemplos de logros contradominantes— y, por el otro lado, la completa falta de emergencia de “un nuevo ser humano”. Además, en ese limbo, el epistemicidio y el epistemicidio reversivo (Paraskeva, 2016, 2018, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b, 2022c) se siguen perpetuando. De esta manera, el “viejo ser humano” no murió, ni la “creación” del “nuevo ser humano” se materializa completamente. El viejo orden social no fue asegurado, ni el nuevo orden social emergió totalmente; es así que “lo viejo está muriendo, y lo nuevo no puede nacer” (Gramsci, 1999, p. 276). Desde la perspectiva de Gil, estas batallas no representaron ninguna tragedia real ya que fueron desprovistas de su dimensión dramática. En su lugar, se dio una “involución curricular”, como lo diría Gil (2009), lo que, en muchos aspectos, señala una regresión.

Además, la naturaleza epistemicida de nuestro campo agrava la deficiencia de la crítica ya que contamina el todo y sus partes. Su histórico/a carácter/capacidad metonímica debería impulsar a nuestro campo teórico y a los teóricos críticos en un cortocircuito permanente con lo real. Tomando la parte por el todo, si esa parte resulta de una construcción divisoria, el todo se contamina. La ausencia de un cortocircuito irreversible mancha el carácter metonímico de “lo crítico”; amordaza su incuestionable riqueza teórica que podría permitir a lo crítico mantener su hegemonía dentro de la esfera contrahegemónica.

Es más, tal involución y disparidad intensifican el callejón sin salida del campo. Revisitar a Pierre Bourdieu y a Zygmunt Bauman nos ayuda mucho en esta cuestión. Los conceptos de “inmigración” en el primero y de “extraños” en el segundo son cruciales para nuestro argumento. La teoría crítica del currículum —a la que todos nosotros le debemos tanto— está lejos de la pesadilla del bloque hegemónico; hace mucho tiempo, dejó de producir “extrañeza”; dejó de ser “una cosa extraña” creada por “extraños”, se hizo predecible. Dada su predictibilidad epistemológica, la teoría crítica del currículum ya no es una amenaza. No puede continuar “mutilando o erradicando” (Bauman, 2005, p. 7) a la teoría dominante del pensamiento y la forma de construir el mundo. La teoría crítica dejó de ser la teoría de la rebelión (Saramago, 1999). Por consiguiente, dejó de ser productora y conductora de “las nuevas ideas de inmigración” (Bourdieu, 2001, p. 7) e incluso, lo que se intenta como nuevo, permanece atado de manera reductiva a un *corset* ontoepistemológico incapaz de ir más allá de la plataforma eurocéntrica moderna y occidental. Las teorías críticas están agotadas en términos de “una concepción eurocéntrica del tiempo, del espacio, del número, de las causas” (Bourdieu, 2001, p. 9) que, de alguna manera, abdica de una copresencia radical epistemológica de “el otro lado de la línea” (Santos, 2014).

La incapacidad de superar esa deficiencia e involución es una clara evidencia de la *capitis diminutiu* del currículum que provoca una *hypertrophía theoricae*, allanando el camino para el teoricidio. Las batallas que enfrentan a movimientos hegemónicos y contrahegemónicos, y las luchas internas en cada uno de ellos, promovieron una especie de golpe de estado teórico, un ataque al espacio y tiempo de la teoría, un desánimo teórico, un teoricidio, dejando lugar a un intelectualismo antintelectual peligroso, una de las enzimas de la descalificación de los docentes. La intelectualidad se está convirtiendo en un coleccionable exótico en los ámbitos escolares.

Una atmósfera “ateórica” reina. Esta es la teoría, es decir, la teoría de la “no teoría”. La teoría es, en realidad, la ausencia de teoría. La falta de inquietud conquistó el campo. La utopía de una histeria teórica fue enterrada. Vivimos en un momento “ateórico”, una plaga

que ha contaminado como la herrumbre las áreas de nuestro campo y que se ha alojado con todas sus pertenencias en los aterciopelados sillones de la academia. Nuestro campo sufre la misma enfermedad que diagnosticaron Reckwitz y Rosa (2023, p. 2) en el también vasto campo de la sociología, “la falta de deseo de producir una [justa] teoría de la sociedad”. El teoricidio salpica al sentido común, que no es necesariamente la ausencia de una teoría, sino el yunque de una etapa de “teoría atórica”. La temporada de caza de teorías y teóricos se ha normalizado. No hay expectativas en nuestro campo. Estamos paralizados. Enfrentamos la “no-existencia” de turbulencias teóricas, lo que es aún peor que el estancamiento. Los rugientes fuegos de un no tan lejano pasado se extinguieron. Nuestro campo ha dejado de ser teóricamente combustible en el amplio territorio de las ciencias sociales.

Recurriendo a una imagen sismográfica, podríamos imaginar la emergencia de nuestro campo como el cráter de un volcán activo reflejando un permanente shock —a veces más intenso, a veces inactivo— de una multitud de placas tectónicas “dominantes y contradominantes” que intentan superponerse unas a otras por medio de réplicas sucesivas desordenadas y desorganizadas. Un cráter que a lo largo del último siglo ha ido cambiando —consolidando, borrando y conquistando nuevos territorios—, mientras la lava se proyectaba incontrolable y aleatoriamente en las direcciones más dispares. Por otro lado, sin embargo, pareciera que, durante el siglo que pasó, ese volcán perdió el vigor y la ebullición teórica de la que alguna vez se benefició. Hoy, no percibimos la misma actividad sísmica que se daba al menos en los últimos tres cuartos del siglo pasado. Observando los registros sismográficos, podemos decir que los temblores tectónicos —es decir, teóricos— disminuyen agudamente hacia el final del siglo pasado, y que, en gran medida, han cedido. Esto no quiere decir que no haya movimientos teóricos en la actualidad; pero esos movimientos no muestran la misma lava —es decir, la misma robustez y centralidad— que en el pasado. La ausencia de debate teórico, sin embargo, no quiere decir que sus interrogantes se hayan resuelto.

Otra teoría —por cierto, de carácter itinerante— se vuelve esencial. Teoría que sólo puede lograrse con otra teorización, otra lógica epistemológica, y que, fiel a los principios de la justicia epistemológica, nos ayude a “acomodar las palabras de otra manera” (Saramago, 1986). No hay futuro sin muerte, como diría José Saramago (2009). Las teorías críticas y poscríticas en general y la teoría educativa y crítica curricular en particular, de la manera en que la hemos pensado y discutido, tienen que morir (Paraskeva, 2018, 2021a, 2022a, 2022b). Como postularía Oliveira (2021), es crucial ofrecer “cuidados paliativos a [las vetas críticas de] la modernidad” (p. xxii). Este no es el final de las teorías y las pedagogías críticas. Es una manera de producir verdaderamente un abordaje pluridiverso, no derivado y supradisciplinar, para encarar los innumerables y diversos desafíos ontoepistemológicos del mundo. Después de todo, como nos recuerdan Deleuze y Guattari (1984), “no es la muerte la que interrumpe [al teórico itinerante]<sup>6</sup> sino el ver, experimentar, pensar mucha vida. Son los organismos quienes mueren, no la vida” (p. 143).

Aunque provocativo, el desafío no demanda un final en términos eurocéntricos. Demanda algo radicalmente diferente. Demanda “el de otra manera” (Paraskeva, 2022c). Debemos luchar colectivamente para que, como lo diría Gil (1998), “la teoría crítica no se petrifique como lo haría una teoría tribal” (p. xii,xiii). Una manera excelente de abordar tales insuficiencias es comprometernos con un “proceso de exfoliación” (Gil, 1998, pp. 127-128.9)

---

<sup>6</sup> Agregado del autor.

que desarme la controvertida “conversación compleja” (Pinar, 2004) actual. Intentar deconstruir, descolonizar y descanonizar esa discusión— más que complicada, epistemicida; intentar “des-epistemicizar” esa discusión compleja que es en sí misma epistemicida (ver Huebner, 2002; Huebner y Paraskeva, 2022). Aunque estos conceptos no son sinónimos, expresan tendencias comunes en la batalla contra la naturaleza de la razón epistemicida que domina nuestro campo. Una de esas tendencias comunes es reconocer la existencia y la legitimidad de una infinidad de perspectivas epistemológicas más allá de la plataforma eurocéntrica. Descolonizar implica deconstruir la razón dominante y dismantelar el absolutismo del canon eurocéntrico. Tal “conversación compleja” ha sido epistemicida ya que se ha dado fundamentalmente dentro de los parámetros determinados por la razón eurocéntrica. Como sostiene Le Grange, “conversaciones complejas son espacios de aprendizaje en que el poder puede ser negociado y materializado de formas productivas” (2018, p. 7). Estos espacios de aprendizaje deben promover discusiones no dependientes reconociendo la legitimidad de las innumerables perspectivas epistemológicas mundiales.

Esta es una batalla de lo infinito, una batalla por lo interminable dentro del infinito, aunque no una batalla infinita. El “infinito es entonces lo posible” (Pessoa, 2006, p. 56), un presente posible “ya que la única realidad es el eterno presente, el inmortal ahora” (Pessoa, 2006, p. 47). Las teorías y las pedagogías críticas necesitan una nueva lógica para una utopía posible de un mundo justo. Debemos “devolver la teoría” al epicentro de los debates curriculares —otra teoría, sin embargo—. Una no dependiente, una teoría justa para una vida decente, como Santos (2018) defendería.

### **Teoría popular contra el *ethos* epistemicida del campo**

“ICT es una epistemología de la liberación que puede desafiar de manera persistente las estructuras de autoridad, las jerarquías y la dominación en todos los aspectos de la vida”  
(Darder, 2016)

Consciente del cuello de botella que enfrenta el campo —e influenciado profundamente por las aproximaciones anticoloniales y decoloniales no eurocéntricas—, he señalado la naturaleza epistemicida del campo (Paraskeva, 2011) y he abogado por la necesidad de una confrontación con su histórica razón epistemicida. He argumentado la necesidad de la desterritorialización a secas y de asumir una postura de un currículum teórico itinerante (ICT) (Paraskeva, 2011, 2018). La razón de este currículum es controvertida. De carácter eugenésico en su plataforma eurocéntrica hegemónica y contrahegemónica, es crucial una actitud desterritorializada, decolonial, un camino hacia el currículum teórico itinerante (Paraskeva, 2011, 2016, 2021a, 2021b) para ir hacia una actitud no dependiente y no abisal (Paraskeva, 2011, 2016, 2018, 2021a, 2021b; Santos, 2014). “Reinventar el currículum” para argumentar, entre otras cuestiones, “el estado moribundo de los problemas del campo” (Priestley y Biesta, 2018, p. 6) implica un compromiso con una aproximación itinerante. Mientras que Priestley y Biesta (2018) apuntan a desestabilizar la última reglamentación sobre el currículum escocés, se ponen al descubierto los síntomas diagnosticados en todo el campo a nivel local, nacional e internacional.

Tal confrontación desafía las ausencias históricas y sociológicas del campo (Santos, 2014), cuestiona la institucionalización de la visibilidad y existencia de las formas particulares

de conocimiento absolutistas y monumentalistas —fundamentalmente el conocimiento eurocéntrico— y el costo de la creación de las invisibilidades y no existencias infinitas, empujando a la teoría del currículum y a la historia del campo fuera de la zona colonial.

Varios académicos fuera y dentro de Estados Unidos aceptaron a la ICT (Jupp, 2023; Paraskeva, 2024) comprometidos con lo que Enrique Dussel (2013) llamó aproximación analéctica o anadialéctica para romper la grieta abisal que provocaron las discusiones hegemónicas, contrahegemónicas modernistas/postmodernistas; lo cual, de manera persistente, producen como no-existente al Sur Global. El ICT coloca a la disputa teórica contra el epistemicidio y el epistemicidio reversivo “como centro de gravedad” de una nueva lógica utópica comprometida con una declaración performativa (Austin, 1962), esto es, una teoría —que resalto es itinerante— que logra algo ya al nombrarla” (p.12). La ICT es receptiva a la diversidad y a la diferencia epistemológica del mundo. Haciéndonos eco de las palabras de Deleuze (1994), la ICT se opone al pensamiento representacional que ha subyugado a nuestro pensamiento y no da cuenta de la diferencia a escala global. El teórico de ICT es un paria epistemológico, una postura política justa, profundamente comprometida con la justicia social, cognitiva e intergeneracional.

Para lograrlo, tienen que llegar a su fin las teorías y pedagogías crítica y poscrítica —la forma en que venimos pensando y haciendo—; necesitan desterritorializarse. Estas teorías y pedagogías tienen que desacoplarse de su matriz occidental eurocéntrica epistemológicamente opresiva sin renegar de ella y comprometerse con un cohabitus no dependiente de diferencia múltiple y con tradiciones epistemológicas diversas dentro y fuera de la matriz eurocéntrica; por consiguiente, desestableciendo el pensamiento y la forma de ser abisal (Paraskeva, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b, 2024; Santos, 2007). Trabajando con Du Preez y colegas (2022, p. 3), la ICT es una “itineratología posthumanista” que argumenta por qué no todo lo que el Humanismo ilustrado nos ha dado debe abandonarse; y, al mismo tiempo, aboga por una perspectiva posthumanista del Humanismo que nos conduzca a poner de pie a los desafíos de nuestro tiempo. Como lo plantea Zao (2019), la ICT es una forma de pensamiento descolonial que reconoce la coexistencia ecológica de varias formas de pensamiento epistemológico en todo el mundo prestando atención a los conocimientos y epistemologías que vienen siendo marginadas y desacreditadas en el orden mundial actual. La ICT es una gramática conceptual nueva (Jupp, 2017) que se mueve itinerantemente dentro y más allá de: a) la colonialidad del poder, del saber y del ser; b) los epistemicidios, los lengüicidios, la abisalidad y la ecología de saberes; y c) la itinerancia postestructuralista hermenéutica produciendo un nuevo alfabeto de conocimiento no abisal (Paraskeva, 2022a, 2022c).

La ICT apunta a “una epistemología general de la imposibilidad de una epistemología general” como lo plantearía Santos (2007, p. 67). Es una teoría de derechos humanos como Santos (2009) lo definiría sin lugar a dudas. La ICT implica una teoría distinta que desafíe y sea desafiada por una línea teórica que es inexacta, pero rigurosa; esta teoría ICT “escapa” de cualquier canon desafortunado; es un llamado a descanonizar el campo (Paraskeva, 2015); implica una teoría que está comprometida con pasar a un terreno epistemológico “abisal”, provocando la abstinencia de la uniformidad y estabilización teórica. La teoría ICT es como una cadena volcánica que muestra una falta continua de equilibrio y es siempre una extraña en su propio lenguaje. No es un acto único, no obstante, es una soledad poblada. La ICT desafía cualquier forma de indigeneidad. Esto es, desafía cualquier forma de romantización de las

culturas y conocimientos indígenas, y no se encuadra en ninguna dicotomía WEST-REST<sup>7</sup> (Paraskeva, 2011, 2016, 2021a, 2021b, 2022a)

La ICT, tal y como lo plantea Darder (2022) es:

una epistemología de liberación que puede desafiar persistentemente las estructuras de autoridad, jerarquía y dominación en cada aspecto de la vida [y que] tiene que fomentarse, nutrirse y encarnarse dentro del bendito desorden y en el caos ya inmanejable de la vida cotidiana dentro de las escuelas y de las comunidades. (p. 12)

Los teóricos de la ICT se desacoplan de los mitos de la ciencia eurocéntrica (Harding, 2008; Paraskeva, 2018; Popkewitz, 1976; Smith, 1999).

La ICT es por naturaleza una metamorfosis de exfoliación, “un umbral del duelo infinito” (Couto, 2008, p. 105). Desafía al “vértigo de la occidentosis” que atraviesa al campo como lo plantea Al-L-Ahmad (1984, p. 31), una plaga de Occidente, una enfermedad como la tuberculosis que satura el campo con una razón “occidentótica” que normaliza mitos y dogmas que proporcionan un ethos superior a la razón blanca (Al-L-Ahmad, 1984). La ICT se opone a tal “occidentosis” haciéndose eco de la diversidad y la diferencia como “sello distintivo de libertad” (Al-L-Ahmad, 1984, p. 113); parte de la llamada “mecanótica” —siguiendo la terminología que utiliza Al-L-Ahmad (1984)— o lo que yo llamo “cipayos” de la colonialidad (Paraskeva, 2018): esto es, aquellos que dentro del Sur Global asumen una inaceptable sumisión a una razón que los ha oprimido históricamente, y que los subyuga a la matriz eurocéntrica para explicar y oponerse a la dinámica deplorable de la segregación que han enfrentado también históricamente.

La ICT no es simplemente una invocación o evocación, pero ejemplifica cómo pueden sumarse ideas poderosas a las fuentes de los estudios del currículum (Schubert, 2017, p. 10) bajo y más allá de las tradiciones epistemológicas modernas occidentales, eurocéntricas dominantes y contradominantes. La ICT es, cabalmente, una integración no dependiente del currículum (Beane, 1997), diferenciándose de las aproximaciones teóricas dominantes y contradominantes.

Su valor “itinerante” aloja una de las características cruciales del campo que ha venido siendo históricamente reprimida por el absolutismo de la razón eurocéntrica: el potencial de su capacidad infinita de maleabilidad epistemológica. El currículum es mucho más que un territorio donde fluyen epistemologías específicas. Es siempre un punto de partida y un punto de intersección donde confluyen ríos epistemológicos diversos. Tal maleabilidad está profundamente trabajada por Priestly y Philipou (2018). Respecto del desarrollo del currículum, dichos autores argumentan:

A través de múltiples sitios, en interacción e intersección de unos con otros, a menudo de maneras impredecibles en contextos específicos, producen prácticas sociales únicas en un interjuego constante y complejo, donde el poder fluye de maneras no-lineales borrando los límites entre esos múltiples sitios. (Priestley y Philipou, 2018, p. 154)

Recurriendo a Collins (2019, 2000), la ICT responde, profundiza y enriquece la

---

<sup>7</sup> Nota de las traductoras: occidente-resto del mundo.

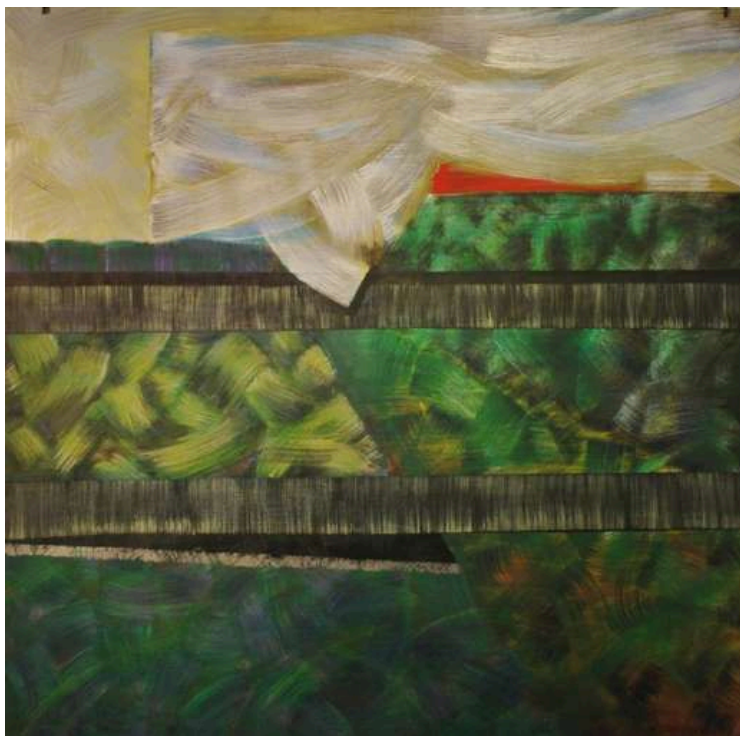
maleabilidad epistemológica del campo, instigando a la conciencia de la interseccionalidad itinerante para la cual ninguna categoría o agente social disfruta de una postura homogénea; es consciente de que así “como las estructuras mentales le dan forma a la manera en que vemos el mundo” (Lakoff, 2004, p. XV), los seres humanos existen, crecen y piensan dentro de formas infinitamente distintas y diversas de leer el mundo; por tanto, los teóricos de la ICT saben muy bien que no existe la justicia social sin justicia cognitiva. El cohabitus radical de múltiples perspectivas epistemológicas serían una realidad a través de esa maleabilidad. La ICT es, por tanto, un compromiso con la “transcrítica” no dependiente (Karatani, 2003; Paraskeva, 2024). En este sentido, los teóricos de la ICT evitan la exploración de “síntesis dialécticas de las posiciones antagónicas y opuestas” (Žižek, 2004, p. 121) y leen la palabra y el mundo “nunca desde un solo punto de vista, no desde el punto de vista de otros, sino enfrentando la realidad que se expone a través de la diferencia (parallax)” (Žižek, 2004, pp. 121-122).

La ICT brinda una dialéctica no dependiente “itinerantológica” (Paraskeva y Huebner, 2023) que sienta las bases para desacoplarse y descolonizar (Smith, 1999), honrando el legado de la trayectoria crítica, llevándola a un nivel diferente. Es, además, un intento descolonial de hacer teoría crítica (Kellner, 1989, p. 2). Al hacerlo, la teoría itinerante del currículum repiensa el utopismo y responde al desafío de la modernidad de Habermas (1981) como un proyecto incompleto comprometido a descolonizar. Esto nos ayuda a entender cuán crucial es cuestionar la precisión de los colores epistemológicos de nuestra lucha por la educación y la sociedad. Nuestra tarea no es dispararle a los utópicos (Santos, 1995), aquellos llamados de la generación de la utopía (Paraskeva, 2023a, 2023b) que han luchado tenazmente por un currículum para un mundo que todos deseamos ver (Amin, 2008), o a la utopía que habita en nosotros y que brota de los restos de la modernidad.

Como era de esperarse, la ICT causa preocupación en los hemisferios dominantes y contradominantes. El compromiso teórico itinerante implica alterar radicalmente los terrenos históricos del confort epistemológico; lo cual significa —como Santos nos alerta (2014)— reconocer que el Sur existe, ir al Sur y aprender de y con el Sur. Implica, además, admitir que alguien puede no comprender y explicar la infinita diversidad y diferencia del mundo y sus desafíos solo a través de los límites construidos por el idioma inglés —la enzima de la colonialidad—. ¿Por qué los oprimidos deben explicar su opresión en el lenguaje de su opresor y dentro de sus términos epistemológicos? La ICT reacciona contra el pensamiento excepcional en tiempos normales, y se compromete a pensar en la excepción en tiempos excepcionales, como lo ha señalado Santos (2009).

Como académicos del campo de la Educación, nuestra tarea es desacoplar y descolonizar; un compromiso crucial con la crítica despiadada de cada epistemología existente como una condición *sine qua non* para una teoría del currículum. Esto es innegablemente la gran lucha en la que nos tenemos que involucrar para abrir el canon occidental eurocéntrico de la democracia (Santos, 2007). Y, al hacerlo, pavimentar el camino hacia una sociedad no abisal a través de la teoría no dependiente del currículum. La ICT es una declaración ontoepistemológica de libertad e independencia. Es la teoría de la gente la que va más en profundidad (Henry, 2000) que los “condenados de la Tierra” (Fanon, 2001), definida y construida en términos eurocéntricos, haciéndose eco de la diferencia epistemológica del mundo y de la diversidad. En este sentido, la ICT será siempre un manifiesto incierto para un manifiesto de incertidumbres. ¡La ICT es ahora una teoría contra

el *ethos* epistemológico del campo!



**Al trotecito, óleo, Gustavo Gaggero**

## Referencias bibliográficas

- Adams, F. y Horton, M. (1975). *Unearthing seeds of fire: The idea of highlander*. John F. Blair Publisher.
- Addams, J. (2023). Trade unions and public duty. En J. M. Paraskeva (Ed.), *The curriculum: A new comprehensive reader* (pp. 417-426). Peter Lang.
- Al-I-Ahmad, J. (1984). *Occidentosis: A plague from the West*. Mizan Press.
- Ambedkar, B. (2016). Annihilation of caste. En A. Roy (Ed.), *Annihilation of caste*. B. R. Ambedkar. Verso.
- Amin, S. (2008). *The world we wish to see. Revolutionary objectives in the twenty-first century*. Monthly Review Press.
- Apple, M. (2002). *Power, meaning, and identity*. Peter Lang.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge*. Routledge.
- Apple, M. W. (2013). *Knowledge, power, and education. The selected works of Michael W. Apple*. Routledge.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University.
- Baker, B. (2009). *The new curriculum history*. Sense Publishers.
- Ball, S. (2012). *Global education INC: New policy networks and neoliberal imaginary*. Routledge.
- Bauman, Z. (2005). *Identity*. Polity Press.
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.
- Bell, B., Gaventa, J. y Peters, J. (1990). *Myles Horton and Paulo Freire, we make the road by walking: Conversations on education and social change*. Temple University Press.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control*. Routledge and Kegan Paul.
- Beyer, L. y Liston, D. (1996). *Curriculum in conflict: Social visions, educational agendas and progressive school*



- reform*. Teachers College.
- Bode, B. (2023). Why educational objectives? En J. M. Paraskeva (Ed.), *The curriculum: A new comprehensive reader* (pp. 495-500). Peter Lang.
- Bond, H. M. (2023). The curriculum and the Negro child. En J. M. Paraskeva (Ed.), *The curriculum: A new comprehensive reader* (pp. 459-468). Peter Lang.
- Bourdieu, P. (2001). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Césaire, A. (2000). *Discourse on colonialism*. Monthly Review Press.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Collins, P. H. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Duke University Press.
- Counts, G. (2023). Dare progressive education to be progressive? En J. M. Paraskeva (Ed.), *The curriculum: A new comprehensive reader* (pp. 509-516). Peter Lang.
- Couto, M. (2008). *Terra Sonambula*. Leya.
- Cremin, L. (1964). *The transformation of the school. Progressivism in American education, 1876–1957*. Vintage Books.
- Darder, A. (2016). Ruthlessness and the forging of Liberatory epistemologies: An arduous journey. En J. M. Paraskeva (Ed.), *Curriculum epistemicides* (pp. ix-ixv). Routledge.
- Darder, A. (2022). The generation of the utopia: Foreword. En J. M. Paraskeva (Ed.), *Curriculum and the generation of utopia* (pp. xv–xix). Routledge.
- Deleuze, G. (1994). *What is philosophy?* Columbia University Press.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1984). *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. MacMillan.
- Du Preez, P., Le Grange, L. y Simmonds, S. (2022). Re/thinking curriculum inquiry in the posthuman condition: A critical posthumanist stance. *Education as Change*, 26, 1-20.
- DuBois, W. E. (2023). Does the negro need separate schools? En J. M. Paraskeva (Ed.), *The curriculum: A new comprehensive reader* (pp. 447-454). Peter Lang.
- Dussel, E. (2013). *Ethics of liberation: In the age of globalization and exclusion*. Duke University Press.
- Eagleton, T. (2003). *After theory*. Basic Books.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Escobar, A. (2013). Words and knowledges otherwise. En W. Mignolo y A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial turn* (pp. 33-36). Routledge.
- Fanon, F. (2001). *Wretched of the earth*. Penguin Books.
- Gil, J. (1998). *Metamorphoses of the body*. University of Minnesota Press.
- Gil, J. (2009). *Em busca da identidade. O desnorte*. Relógio D'Água.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Temple University Press.
- Giroux, H. (2004). *The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy*. Paradigm.
- Gore, J. (1993). *The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth*. Routledge.
- Gramsci, A. (1999). *Antonio Gramsci: Selections from the prison notebooks*. International Publishers.
- Greene, M. (1973). *Teacher as a stranger*. Wadsworth Publishing Company, INC.
- Grosfoguel, R. (2018). Decolonizing Western universalisms: Decolonial Pluri-versalism from Aime Cesaire to the Zapatistas. En J. M. Paraskeva (Ed.), *Towards a just curriculum theory: The epistemicide* (pp. 131-148). Routledge.
- Habermas, J. (1981). Modernity versus postmodernity. *New German Critique*, 22, 3-14.
- Harding, S. (2008). *Sciences from bellow. Feminisms, postcolonialities and modernities*. Duke University Press.
- Harding, V. (1981). *There is a river. The black struggle for freedom in America*. Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.
- Henry, P. (2000). *Caliban reason. Introducing Afro-Caribbean philosophy*. Routledge.
- Holt, J. (1970). *What should I do on Monday?* Dutton.
- Huebner, D. (1976). The moribund curriculum field: It's wake and our work. *Curriculum Inquiry*, 6(2), 153-167.
- Huebner, D. (2002). Huebner, D. A Foreword-Second edition: Theory not as a schema for “acting,” but for “looking”. En J. M. Paraskeva (Ed.), *Conflicts in curriculum theory* (pp. v-x). Palgrave.
- Huebner, D. y Paraskeva, J. M. (2022). A curriculum afterword: The dialogue Dwayne Huebner and João M. Paraskeva. En J. M. Paraskeva (Ed.), *Conflicts in curriculum theory* (pp. 215-262). Palgrave.
- Jal, M. (2023). Epistemological untouchability: The deafening silence of Indian academics. En J. M. Paraskeva (Ed.), *Critical perspectives on the denial of caste in educational debate towards a non-derivative curriculum reason* (pp. 188-239). Routledge.
- Jupp, J. (2017). Decolonizing and de-canonizing curriculum studies: An engaged discussion organized around João M. Paraskeva's Recent Books. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 12(1), 1-25.
- Jupp, J. (Ed.). (2023). *Itinerant curriculum theory: Decolonial praxes, theories, and histories*. Peter Lang.
- Jupp, J., Delgado, M., Calderón, F., Berumen, F. y Hesse, C. (2024). Decolonial-Hispanophone curriculum: A preliminary sketch and invitation to a South-South dialogue. En J. M. Paraskeva (Ed.), *Itinerant curriculum theory* (pp. 37-54). Bloomsbury.
- Karatani, K. (2003). *Transcritique. On Kant and Marx*. MIT.
- Kellner, D. (1989). *Critical theory, marxism and modernity*. The John Hopkins University Press.
- Kirkwood, G. y Kirkwood, C. (2011). *Living adult education. Freire in Scotland*. Sense.
- Kliebard, H. (1995). *The struggle for the American curriculum*. Routledge.
- Krug, E. (1969). *The shaping of the American high school, 1880-1920*. The University of Wisconsin Press.
- Lakoff, G. (2004). *Don't think of an elephant*. Chelsea Green Publishing.
- Le Grange, L. (2018). Decolonising, Africanising, indigenising and internationalizing of curriculum studies: Opportunities to (re)imagine the field. *Journal of Education*, 74, 5-18.
- Lipman, P. (2011). *The new political economy of urban education*. Routledge.
- Liston, D. (1988). *Capitalist schools: Explanation and ethics in radical studies of schooling*. Routledge.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1987). Critical pedagogy and teacher education. *Journal of Education*, 169, 117-137.
- Lorde, A. (2007). *Sister outsider*. Crossing Press.
- Lugones, M. (2016). The coloniality of gender. En W. Harcourt (Ed.), *The Palgrave handbook of gender and development* (pp. 1-18). Palgrave Macmillan.
- MacDonald, J. (1975). The quality of everyday life in school. En J. Macdonald y E. Zaret (Eds.), *Schools in search of meaning* (pp. 78-94).
- Maldonado-Torres, N. (2018). Against coloniality: On the meaning and significance of the decolonial turn. En J. M. Paraskeva (Ed.), *Towards a just curriculum theory. The epistemicide* (pp. 149-164). Routledge.
- Mbembe, A. (2017). *The critique of the black reason*. Duke University Press.
- McLaren, P. (1986). *Life in schools*. Routledge.
- Mignolo, W. (2012). *The darker side of western modernity. Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Mignolo, W. (2018). The invention of the human and the three pillars of the coloniality matrix of power. En C. Walsh y W. Mignolo (Eds.), *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis* (pp. 153-176). Duke University Press.
- Nkrumah, K. (1964). *Consciencism*. Monthly Review Press.
- Oliveira, V. A. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Palgrave.
- Oliveira, V. M. (2021). *Hospicing modernity*. Penguin.
- Paraskeva, J. M. (2011). Conflicts in curriculum theory. En *Challenging hegemonic epistemologies*. Palgrave.
- Paraskeva, J. M. (2013). School rituals as a counter-hegemonic performance. *Policy Futures in Education*, 11(4),

484-493.

- Paraskeva, J. M. (2015). Opening up curriculum canon to democratize democracy. En J. M. Paraskeva y S. Steinberg (Eds.), *Decanonizing the field* (pp. 3-38). Peter Lang.
- Paraskeva, J. M. (2016). *Curriculum epistemicides*. Routledge.
- Paraskeva, J. M. (2018). *Towards a just curriculum theory. The epistemicide*. Routledge.
- Paraskeva, J. M. (2021a). *Curriculum and the generation of utopia*. Routledge.
- Paraskeva, J. M. (2021b). Did COVID-19 exist before the scientists? Towards curriculum theory now. *Educational Philosophy and Theory*, 55(1), 1-13.
- Paraskeva, J. M. (2022a). *Conflicts in curriculum theory. Challenging hegemonic epistemologies*. Palgrave.
- Paraskeva, J. M. (2022b). The generation of the utopia: Itinerant curriculum theory towards a 'futable future'. *Discourses: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43, 1-19.
- Paraskeva, J. M. (2022c). The original sin. A critique of the curriculum reason: Towards a 'non-derivative' critical curriculum reason. En J. M. Paraskeva (Ed.), *The curriculum: A new comprehensive reader* (pp. 1-62). Peter Lang.
- Paraskeva, J. M. (2023a). *Critical perspectives on the denial of caste in educational debate*. Routledge.
- Paraskeva, J. M. (2023b). The original sin: A critique of the curriculum reason: Towards a 'non-derivative' critical curriculum reason. En J. M. Paraskeva (Ed.), *Curriculum: A new comprehensive reader* (pp. 1-60). Peter Lang.
- Paraskeva, J. M. (Ed.). (2024). *Itinerant curriculum theory. A declaration of epistemological independence*. Bloomsbury Critical Education.
- Paraskeva, J. M. y Huebner, D. (2023). Dialectic materialism: An alternative way of thinking and doing education alternatively. *Journal of Curriculum Studies*, 55, 1-20.
- Pessoa, F. (2006). *Textos filosóficos (Vol. II)*. Nova Ática.
- Pinar, W. (2004). *What Is Curriculum Theory?* Lawrence Erlbaum.
- Pinar, W. (Ed.). (1974). *Heightened consciousness, cultural revolution and curriculum theory. Proceedings of the Rochester conference*. McCutchan Publishing Corporation.
- Popkewitz, T. (1976). Myths of social science in curriculum. *The Educational Forum*, 40(3), 317-328.
- Priestley, M. y Biesta, G. (2018). Introduction. En M. Priestley y G. Biesta (Eds.), *Reinventing the curriculum* (pp. 1-12). Bloomsbury.
- Priestley, M. y Philipou, S. (2018). Editorial: Curriculum making as social practice, complex webs of enactment. *The Curriculum Journal*, 29, 151-158.
- Quijano, A. (1991). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 29(1), 11-21.
- Reckwitz, A. y Rosa, H. (2023). *Late modernity in crisis*. Polity.
- Rugg, H. (2023). Social reconstructionism through education. En J. M. Paraskeva (Ed.), *The curriculum: A new comprehensive reader* (pp. 501-508). Peter Lang.
- Santos, B. S. (1995). *Towards a new common sense*. Routledge.
- Santos, B. S. (1999). *Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?* *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 197-215.
- Santos, B. S. (2007). *Beyond abyssal thinking. From global lines to ecologies of knowledges*. *Review*, 30(1), 45-89.
- Santos, B. S. (2009). If god were a human rights activist: Human rights and the challenge of political theologies. Is humanity enough? *The Secular Theology of Human Rights. Law, Social Justice and Global Development*, 1, 1-42.
- Santos, B. S. (2014). *Epistemologies from the South*. Paradigm Publishers.
- Santos, B. S. (2018). *The end of the cognitive empire*. Duke University Press.
- Saramago, J. (1999). *Folhas políticas*. Caminho.
- Saramago, J. (2009). *Death with interruptions*. Houghton & Mifflin Harcourt Publishing.
- Schubert, W. (2017). Growing curriculum studies: Contributions of João M. Paraskeva. *Journal for the American*

- Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 12(1), 1-20.
- Schubert, W., Lopez Schubert, A. L., Thomas, T. y Carroll, W. (1980). *Curriculum books: The first eighty years*. University Press of America.
- Selden, S. (1999). *Inheriting shame. The story of eugenics and racism in America*. Teachers College Press.
- Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies*. Zed Books.
- Spencer, H. (1860a). *Education: Intellectual, moral and physical*. D. Appleton and Company.
- Taliaferro-Baszile, D. (2010). In Ellisonian eyes, what is curriculum theory? En E. Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook: The next momentum* (pp. 483-495). Routledge.
- Teltumbde, A. (2010). *The persistence of caste. The Khairlanji murders and India's hidden apartheid*. Zed Books.
- Teltumbde, A. (2018). *Republic of caste. Thinking equality in the time of neoliberal Hindutva*. Navayana.
- Thernborn, G. (2010). *From Marxism to post-Marxism?* Verso.
- Tyack, D. (1974). *The one best system. A history of American urban education*. Harvard University Press.
- Vergès, F. (2019). *Un féminisme décolonial*. La Fabrique Éditions.
- Walsh, C. (2012). 'Other' knowledges, 'other' critiques reflections on the politics and practices of philosophy and decoloniality in the other America. Transmodernity. *Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(3), 11-27.
- Washington, B. T. (2023). The American Negro and his economic value. En J. M. Paraskeva (Ed.), *The curriculum: A new comprehensive reader* (pp. 427-436). Peter Lang.
- Watkins, W. (1993). Black curriculum orientations. A preliminary inquiry. *Harvard Educational Review*, 63(3), 321-338.
- Wexler, P. (1976). *The sociology of education: Beyond inequality*. The Bobbs-Merrill Company, INC.
- Wexler, P. (1987). *Social analysis of culture: After the new sociology*. Routledge & Kegan and Paul.
- Wraga, W. (2018). The historical U.S. curriculum field's sense of the past. *Curriculum History*, 19-28.
- Yandell, J. (2013). 'Whose knowledge counts?' (*Institute of education*) [Online]. [http://research.ioe.ac.uk/portal/services/downloadRepositor/5316721/JY\\_knowledge131107.Docx](http://research.ioe.ac.uk/portal/services/downloadRepositor/5316721/JY_knowledge131107.Docx)
- Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and control*. MacMillan.
- Young, M. F. D. y Whitty, G. (1977). *Society, state, and schooling*. The Falmer Press.
- Zhao, W. (2019). *China's education, Curriculum knowledge and cultural inscriptions. Dancing with the wind*. Routledge.
- Žižek, S. (2004). The parallax view. *New Left Review*, 25, 121-1.