

## Espacio-tiempo en educación desde la perspectiva transdisciplinaria. La autonomía para la desescolarización

Recibido: octubre 5 de 2022 / Aceptado: marzo 19 de 2023

Giampiero Finocchiaro<sup>1</sup>

Universidad del Museo Social, Buenos Aires, Argentina

### Resumen

Espacio-tiempo en educación desde la perspectiva transdisciplinaria. Un recorrido de las formas que espacio y tiempo toman por la visión institucional responsable de los sistemas educativos. Se propone una estrategia de desescolarización que pase a través de un cambio radical en la forma de usar el espacio y organizar el tiempo del aprendizaje y en general del proceso educativo. Necesidad en este sentido de otorgar máxima autonomía a las escuelas para que puedan resultar realmente efectivas para la vida y el futuro de sus alumnos.

**Palabras clave:** autonomía, desescolarización, educación, espacio, tiempo, transdisciplinaria.

## Space-time in education from the transdisciplinary perspective. Autonomy for unschooling

### Abstract

Space-time in education from the transdisciplinary perspective. A tour of the forms that space and time take for the responsible institutional vision of educational systems. A deschooling strategy is proposed that goes through a radical change in the way of using space and organizing learning time and the educational process in general. In this sense, it's needed to grant maximum autonomy to schools so that they can be truly effective for the life and future of their students.

**Keywords:** autonomy, deschooling, education, space, time, transdisciplinarity.

**Autor de Correspondencia: Giampiero Finocchiaro**

[figipi@gmail.com](mailto:figipi@gmail.com)

---

<sup>1</sup> MSc en filosofía, Ph.D. en antropología, Master en Formas de la Escritura, Diploma de Conservatorio musical, profesor adjunto de la Cátedra de "Psicología clínica de la persona con discapacidad", Facultad de Psicología, Universidad del Museo Social de Buenos Aires (UMSA); ya Director y Docente del Curso de post-grado en "Educación inclusiva" de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Católica de Argentina, Buenos Aires; ConDirector del Proyecto de Cátedra UNESCO "Educación centrada en la identidad: Diversidad e Inclusión desde el enfoque transdisciplinario para las transformaciones sociales", Buenos Aires/Paris. Director de la Educación del Consulado general de Italia en Buenos Aires. ORCID 0000-0002-4578-5353.

<https://universidaddelmuseosocialargentino.academia.edu/GiampieroFinocchiaro>  
[www.giampierofinocchiaro.com](http://www.giampierofinocchiaro.com)

## 1. Introducción

### 1.1. Las coordenadas institucionales de la Educación

Oggi abbiamo bisogno dell'abolizione costituzionale del monopolio della scuola, cioè di un sistema che fa legittimamente coincidere pregiudizio e discriminazione (Illich, 1971).

El mundo de la escuela está todavía experimentando un retraso cultural que ha sido durante mucho tiempo objeto de análisis por parte de ilustres estudiosos. En los Setenta, Ivan Illich (Illich, 1971) escribía que “La escuela pretende dividir el aprendizaje en “asignaturas”, introducir un programa hecho con bloques prefabricados en el cerebro del alumno y medir el resultado a escala internacional” (Illich, 1971) y Edgar Morin hace mucho viene con una propuesta de reforma que él destaca como necesidad de exceder la “fragmentación disciplinaria” por ser, esta fragmentación, una consecuencia del pensamiento disyuntivo, y para señalar la incapacidad estructural de los sistemas escolares para preparar a las generaciones jóvenes a los desafíos de la complejidad (Morin, 2001;2015).

Por otro lado, es interesante recordar que Prigogine (1997), en un intento para comprender la incidencia de la inestabilidad en conceptos como el determinismo, la irreversibilidad y los mismos fundamentos de la física cuántica, observa que el mundo en el que vivimos ha creado sociedades divididas entre dos culturas, basadas en la dicotomía entre ciencias naturales y humanas y afirma que esta separación se debe a la diferente forma de incorporar la noción de tiempo en cada uno de los dos. En la posmodernidad que Bauman (2011) ha definido como “líquida”, en particular (y simplificando) por la ausencia de referentes ciertos, donde todo se caracteriza ahora por la incertidumbre y/o la inestabilidad, persiste un mundo de la educación organizado a partir de “certezas” como la separación de las

disciplinas y de las áreas cognitivas. En nuestra perspectiva, la necesidad de buscar soluciones a los problemas que nos pone la complejidad contemporánea, incluso en la educación, requiere ir más allá de las barreras disciplinarias y de las mismas coordenadas (espacio y tiempo), que definen nuestros saberes compartimentados e híper especializados. La Transdisciplinariedad es realística y necesaria para la sobrevivencia de la educación en la contemporaneidad (Nicolescu, 2018). Sin citar la transdisciplinariedad, Chomsky (2017) analizando el riesgo de una educación dirigida por la economía (que es lo que pasa en la mayoría de los países), sostuvo que es tiempo de dejar el modelo del “agua en una vasija” para fomentar modelos alternativos y así tener “alguna esperanza de que una población realmente educada, en todas las dimensiones del término, pueda enfrentarse a las cuestiones tan críticas” (p. 215) de la contemporaneidad.

Algo que une a la mayoría de los análisis sobre el mundo de la escuela, es el lugar teórico del que se mueven, y que se preocupa en dar certezas. Lo cual es típico de la óptica institucional. El problema de la mirada institucional consiste en su rigidez, buscar y brindar certezas es una lógica excluyente. Una famosa investigación etnográfica (Ogbu, 1974) trató de explicar el fracaso escolar de la minoría afroamericana en California, analizando las relaciones complejas que las escuelas tejían con las instituciones. El resultado fue que las explicaciones oficiales estigmatizaban el fracaso siempre como responsabilidad de otro, (falta de cultura, escasez de infraestructuras educativas, ausencia de actitud para el estudio). Al contrario, en la visión del autor el fracaso dependía de una forma de adaptación a las condiciones del ambiente y que por eso se necesitaba cambiar el abordaje a la educación.

Si se adopta, como acá se sugiere, una perspectiva por la cual la educación es esencialmente una experiencia-acción, que

se da con el paso del tiempo, en el marco, tanto de la visión socio-educativa de Vigotsky como de la epistemológica de Piaget, hay una oportunidad de revisar modelos y nociones que definan la escuela en el horizonte de una contemporaneidad caracterizada por la incertidumbre, y ofrezcan una forma de adaptación que produzca crecimiento y no fracaso. En este contexto se da la posibilidad para elevarse de las contradicciones, típicas de los sistemas rígidos y cerrados, a la complementariedad, de acuerdo con los principios de la teoría de la complejidad.

El escenario contemporáneo está en rápido cambio. De hecho, las coordenadas básicas de la vida humana, espacio y tiempo, hoy son transformadas por una complejidad creciente. Hay unos intentos de repensarlas en ámbito educativo, pero, con respecto al espacio se desarrolló un debate sobre los ambientes de aprendizaje, y con respecto al tiempo un debate sobre la flexibilidad del currículo. En general, la reflexión queda dentro de la estructura del sistema oficial, con sus límites y rigidez. Nos referimos a unos ejemplos: la innovación que Mick Waters (2013) introdujo en el sistema escolar británico con su crítica a la duración fija de la hora de estudio y a la centralidad del currículo nacional (Waters, 2013); las experiencias piloto de escuela “reversible” que se implementaron en Argentina (Troffe, 2018); la propuesta de *Avanguardie educative* de INDIRE (2019) en Italia, sobre el uso flexible del tiempo. Todas ideas innovadoras actuadas por dentro de la misma noción de espacio-tiempo representado por la división en aulas (lo que Ilich (1971, p54) critica como un “útero mágico”) y la división por horas (o unidades horarias) según el plan de estudios definido por el currículo. Nos parece que el abordaje del punto de vista transdisciplinario, basado en los tres postulados ontológico, lógico y epistemológico, pueda producir adaptaciones más adecuadas a la contemporaneidad. Es la hora de

abandonar el aula y desestructurar el currículum. Esta es precisamente la propuesta que aquí se sugiere

## 1.2. Tiempo y espacio en los sistemas escolares

Los “científicos” leen a Shakespeare, los “humanistas” no son sensibles a la belleza de las matemáticas. Yo creo que esta dicotomía tiene una razón más profunda, se debe a la manera en que es incorporada la noción de tiempo en cada una de las culturas (Prigogine, 1993).

Hay muchos sistemas escolares en todo el mundo. Al parecer lo que representaría lo mejor se puede encontrar fragmentado en los distintos sistemas. Para dar un ejemplo específico de cómo el plan de estudios organiza el tiempo educativo, podemos referirnos a países con diferente organización como Italia, Holanda y Estados Unidos. Los profesores italianos son formalmente libres de enseñar lo que quieran (la Constitución establece la “libertad de enseñanza” de la categoría) y formalmente el plan de estudios lo determina cada escuela sobre la base de las directrices nacionales. En la vida escolar real, por nuestra experiencia directa, hay muchos docentes que siguen una programación habitual y hacen referencia constante a ella, sin cambios significativos y desviaciones de la tradición trazada porque salir de la zona de confort impone abandonar los automatismos que siempre se generan dentro un sistema institucionalizado y jerarquizado. En los Países Bajos, hay significativas influencias del exterior si consideramos que hay escuelas que siguen un programa adherente a las indicaciones de editoriales interesadas en la venta de sus propios libros y si consideramos también que los docentes tienen que respetar elecciones curriculares derivadas por pedidos de las familias.

Finalmente, en Estados Unidos, el profesorado tiene cierto grado de libertad, pero condicionado por las elecciones del Consejo Didáctico Provincial. Esto concierne esencialmente a las escuelas del sistema público ya que las privadas, que en los Estados cubren un porcentaje significativo de la educación juvenil, ofrecen caminos muy diferentes así que es difícil recolectar datos comparables. De ahí se desprende que independientemente del nivel de libertad de los docentes, lo que une a los tres sistemas escolares, tan diferentes entre sí, es la compartición de un modelo que prevé la división en clases (espacio) y la presencia dictada por el currículo (tiempo). Y estos marcan la vida diaria de sus estudiantes al determinar la calidad de su progreso e influir en su identidad personal. El progreso y la identidad son objetivos construidos en la temporalidad y acciones representadas en la espacialidad. La calidad de los primeros (objetivos) depende de la calidad de las segundas (acciones) y viceversa. Por eso es importante volver a una idea del tiempo que sea cualitativa y no ordenadora, según una perspectiva que fue propia del mundo antiguo.

En nuestra opinión, el panorama social contemporáneo hace obsoleto el currículo porque obedece a una idea obsoleta de tiempo. Fenómenos típicos del mundo educativo: bullying, cyberbullying, cyberadiciones, etc. son testimonios de un fracaso generalizado de la misión de los sistemas escolares. La cyber dimensión ha contaminado el imaginario colectivo influyendo también en la percepción de las dimensiones de espacio y tiempo. Viene a la mente la provocación de Marc Augé (2009) cuando habla de la cosmotecnología como un sustituto posmoderno de la cosmogonía (Augé, 2009). La relación que el espacio-tiempo real tenía con el espacio-tiempo mítico no es la misma que hoy tiene con el espacio-tiempo virtual. El sistema de referencia simbólico ha cambiado profundamente aún sigue manteniendo la herencia del pasado. Hay que cuestionar

¿qué es la realidad hoy?. En realidad, internet es hoy una variable de gran profundidad que, enmarcada en una correcta perspectiva de complejidad, ayudaría a diferenciar los caminos de aprendizaje permitiendo a los alumnos - y ya no sólo a los profesores - definir trayectorias de aprendizaje. Esta es una lógica hasta cierto punto adoptada en Australia donde, ya en la escuela primaria, los alumnos practican campos disciplinarios que recortan las disciplinas y que ni siquiera están diseñados para una versión multi o interdisciplinaria de las mismas. Áreas como public speaking, debating o team leadership se revelan, de hecho, como oportunidades de aprendizaje abiertas a perspectivas como la de la transdisciplinaria. Pero es su High school la que muestra una dirección de la que también se beneficiarían otros países: los estudiantes tienen la obligación solo para el estudio del inglés (lengua madre), las otras asignaturas las eligen según sus propias orientaciones y esto limita la influencia educativa de los docentes que deben seguir, facilitar y apoyar el desarrollo autónomo de cada alumno y de su propio talento, sin obligarlo a ceñirse a unos estándares preestablecidos.

Los sistemas escolares son siempre sistemas de números enormes y esto lo hace difícil de coordinar y políticamente riesgoso de gestionar, sobre todo teniendo en cuenta cómo Illich (2019) definió la escuela: "el empleador más gigantesco y anónimo" (p. 71). Pero esto no justifica la renuncia a reformas sustanciales que nos lleven a repensar la organización espacio temporal como aquí se plantea. Aunque haya habido algunos avances que se han registrado por ejemplo en el contexto de la ECEC (Early Childhood Education and Care in Europe), persisten diferencias importantes entre los distintos países del mundo. Probablemente, en este segmento específico de la educación, encomendar a los niños más pequeños a un solo maestro, permite superar problemas que con la edad

resultan más difíciles de manejar. De hecho, en este grado escolar, el currículo, como forma de organización del tiempo, no es un programa hétérodirecto y centralizado. E incluso los espacios no ejercen una acción constante de separación de los grupos internos, ya que los jardines de infancia generalmente se organizan con ambientes comunes y abiertos. Pero lo cierto es que este es un nivel de asistencia que impropiamente llamamos escolar por ser creado por las transformaciones sociales que han obligado a las familias a buscar apoyo externo para el cuidado de los niños.

## 2. Aspectos metodológicos

### 2.1. Espacio y tiempo

El tiempo sobre el que después de veinte siglos de reflexión filosófica no sabemos todavía decir nada; el espacio, esa incomprensible necesidad para todo lo que existe de confinarse en un aquí o en otro lugar (Castoriadis, 2000).

Entonces, ¿qué es el tiempo? Si nadie me pregunta, lo sé. Si quiero explicarlo a quien me pregunta, ya no lo sé más (Agostino, 400 d.C.).

Todo lo que sabemos de las dimensiones que definen nuestra vida, espacio y tiempo, es que no sabemos que son. Lo que sí sabemos es que la contemporaneidad está aplastada en el tiempo presente, se inspira en la idea del momento fugaz, poco se interesa y mucho le tiene miedo al tiempo de duración, y con las crisis de los sistemas éticos y religiosos ha perdido el sentido del tiempo eterno. Pero si pensamos en Aristóteles, el mundo griego-romano ya había adoptado un concepto complejo del tiempo (Ruggiu, 1998); con distintos niveles de realidad representados por tres divinidades: Áion, Krónos y Kairós. La perspectiva educativa debería seguir teniendo en cuenta esta complejidad del tiempo que tiene un valor pedagógico importante (Fadda, 1991)

porque no se limita a conjugar la vida como un devenir que no puede parar (Krónos, tiempo duración), sino que la vincula a la visión trascendente (Áion, tiempo eternidad) y brinda el sentido de la responsabilidad (Kairós, tiempo debido) que es hacer lo correcto en el momento correcto. El tiempo es la dimensión que define la condición humana, su referente simbólico es Krónos, el dios que devora lo que genera.

Probablemente es por eso por lo que el tiempo sólo lo percibimos a través de sistemas ordenadores y de medición y con herramientas tecnológicas (el calendario, el reloj, etc.) que ponen una distancia entre nosotros y el tiempo mismo. El espacio, a su vez, lo percibimos por la presencia de los objetos que contiene. Es necesario el espacio para percibir el tiempo y percibimos el espacio por la mediación del tiempo. La vida del hombre es relacional, no sale de este nivel de realidad. Espacio y tiempo influyen porque pueden producir tanto alienación como participación. El tema actual es ¿cómo hacer en ámbito educativo para educar a sentir el tiempo y el espacio? El nivel institucional hace que el tiempo educativo sea básicamente un tiempo duración, a pesar de las intervenciones para mejorar la calidad de la estancia, pero la clase de tiempo que se necesita recuperar es la que el mundo clásico llamaba Kairós para definir el momento más oportuno y contundente en el cual se toma una decisión que empuja a la acción para conseguir su propia finalidad (Verde, 2006). Exactamente lo que se tiene que hacer en las escuelas que deben enfocarse en la construcción de la identidad de sus alumnos “porque la identidad se nos revela como algo que hay que inventar en lugar de descubrir” y las escuelas son este lugar de invención (Bauman, 2010, p. 40).

Parece importante, entonces, analizar cómo nosotros organizamos espacio y tiempo, con particular atención al proceso educativo. El debate educativo contemporáneo se ha fijado en un abordaje

por el cual el tiempo es un tema de actualización de contenidos del currículo y el espacio es un ambiente de aprendizaje. Hay que aprender del debate filosófico y literario que investiga territorios fronterizos para valorar la relación entre el tiempo y el don (Derrida, 1991), el tiempo y la experiencia interior (Sartre, Merleau-Ponty, Camus, Kafka). En esta visión parece que algo nos pide que se analice un poco más. Acá lo intentamos.

Cada fenómeno humano es un hecho cultural. Adhiriendo a una reflexión reciente de Marco Aime (2020), también es un hecho cultural la forma que le damos a la percepción de espacio y tiempo. Las diferencias entre culturas producen modalidades de la organización diferentes que reflejan el sistema social del cual son parte integrante. En esta perspectiva, es interesante notar como muchísimos países del mundo, a pesar de sus diferencias culturales, han desarrollado formas comunes de organización del espacio-tiempo para los alumnos de sus sistemas educativos. El tiempo se organiza por fragmentos horarios y el espacio por aulas (fragmentos de edificios). El tiempo sabemos que se mide en base a criterios extraídos de la observación de la naturaleza (el día, el año) y otros que salen de la cultura del hombre por sus necesidades de organización social (la semana, la hora). Algo puede ser mixto como el mes que puede ser tanto el reflejo de un ciclo de la naturaleza como no. Mirando a los aspectos comunes a la mayoría de los sistemas escolares, el tiempo educativo está vinculado tanto a largo plazo: el ciclo (primario, secundario) y el año (académico); como a corto plazo (el tri/cuadrimestre, la semana, la hora). Además, hay diferencias según el hemisferio – en el boreal el año académico atraviesa dos años solares mientras en el austral se queda dentro de uno solo – que podrían influenciar de diferente manera la forma de atender a las clases.

Significa básicamente que ningún criterio de organización del tiempo se puede percibir como de origen natural. Todo viene de una necesidad social para regular las relaciones que llenan el espacio educativo. Así que cada esfuerzo hacia la promoción del talento individual, cada acción que mire a la centralidad del alumno queda dentro el marco de una influencia sociocultural subliminal que ya impone una primera forma a sus jóvenes y vincula su desarrollo al condicionamiento espaciotemporal pensado por arriba. Si el espacio es una dimensión abstracta que se percibe a través de los objetos que lo llenan, también el espacio educativo existe a través de los objetos que lo articulan. Vivir el espacio significa crear una simbología que se articula por: arquetipos, organización social y experiencia individual (Osti, 2010). En este sentido cada escuela es un espacio simbólico, social, psicológico. Cada vez que las condiciones de una escuela son caracterizadas por falta o, al contrario, exceso de recursos, la sociedad expresa su incapacidad de ofrecer concretamente iguales oportunidades, genera jerarquías ocultas y afecta la mentalidad. Las instituciones escolares son un elemento que aclara el rol discriminante de las instituciones tal cual las analizó Illich (1971).

Otro elemento interesante es la disponibilidad de espacios abiertos y cerrados. El equilibrio entre los dos también parece importante para acompañar el proceso educativo, en relación con la necesidad de permitir una percepción del tiempo no limitada al tiempo institucional, sino también vinculada a la naturaleza. La forma con que vivimos el espacio influye en nuestras relaciones. Augé (2008) analizando el espacio de la perspectiva antropológica, nos avisa que “el dispositivo espacial es a la vez lo que expresa la identidad del grupo (...) y es lo que el grupo debe defender contra las amenazas externas e internas para que el lenguaje de la identidad conserve su

sentido” (p. 51). Es decir que la percepción del espacio crea una dinámica de oposición entre el interior y el exterior que se refleja en la dinámica entre el Yo y el Otro, el Nosotros y los Otros. Un aspecto más a considerar, entonces, es si el espacio abierto, eventualmente presente en una escuela, queda al interno del espacio cerrado (patio) o se pone en contacto con el barrio (área exterior). En el primer caso tenemos un modelo de sistema cerrado desarrollado a partir de una idea de proteger el entorno escolar de la presencia del exterior; en el segundo caso hay un modelo de sistema abierto que representa una oportunidad de conexión entre un proyecto educativo y la comunidad social de su área de influencia.

Otro criterio es el clima estético que se percibe a través de los objetos. Sólo de mirar un edificio escolar, su mobiliario y equipamiento nos enteramos del contexto social y de la identidad institucional que lleva en su entorno. También se percibe el nivel de calidad relacional de su comunidad. Y agregamos que la percepción de un ambiente desagradable y descuidado es diferente en la mentalidad de los jóvenes y de los adultos, también en consecuencia de la diferente cantidad de tiempo que transcurren en este espacio (que es mucho más para los alumnos). Aquí se entiende bien la coexistencia de diferentes niveles de realidad y percepción. Y un criterio más a considerar es la disponibilidad de espacios diferenciados por su finalidad: aulas, laboratorios, gimnasio, jardín, etc. En este caso se ve reflejado el nivel de articulación del proyecto formativo que cada escuela elabora en relación con sus recursos.

Vale finalmente la pena observar que la relación entre espacio y tiempo se ha modificado en la contemporaneidad. Aime (2020) interpreta el concepto de surmodernidad como una aceleración que ha cancelado las distancias y por eso hoy en día el tiempo prevalece sobre el espacio. Cada aspecto de la vida contemporánea nos revela la forma acelerada del tiempo

(Bauman, 2008) y si lo relacionamos con la tendencia a la fragmentación que aparece en la organización social a través del pensamiento hiper especializado, nos enteramos de que las coordenadas básicas actúan de forma diferente de cómo las pensamos sin pensarlas. Cuando Marcel Mauss pensó en la “totalidad del hecho social” explicando la complejidad de las implicaciones alrededor del ritual del dono (ceremonia del Kula, Mauss, 1965), las dimensiones del espacio y del tiempo estaban involucradas en el tejido relacional socioeconómico del pueblo de las islas Trobriands investigadas por Malinowsky (1977). La obligatoriedad para la circulación de los objetos rituales según un esquema anclado obligatoriamente a dos circuitos paralelos y opuestos era una forma cultural de organización del espacio dentro del cual la sociedad local se mantenía cohesionada; y a su vez la ciclicidad del tiempo ceremonial era finalizada a lograr el mismo objetivo. No hay rastros de esas finalidades en la organización de nuestras instituciones hoy. Algo de la dimensión social, perdimos.

Dijimos que espacio y tiempo son coordenadas básicas de la vida social. También dijimos que el hombre siempre organiza espacio y tiempo para vivir en una forma que se expresa en su cultura particular. Esta “forma cultural” tiene su finalidad en la búsqueda/construcción de seguridad para la sociedad misma y sus integrantes. Cada fenómeno humano es un hecho social total, pero al mismo tiempo, según Levy-Strauss (citado por Augé, 2008), es un hecho social “percibido”. Nuestra tesis es que el malestar (de alumnos como de adultos) que se manifiesta en los sistemas educativos tiene su explicación en la percepción que sus integrantes, alumnos, docentes y otros profesionales, tienen de la dimensión espacio- temporal del mundo escolar donde no perciben un suficiente sentido de seguridad y donde no coinciden más con las barreras conceptuales institucionalizadas

(fragmentación de saberes y homologación de las coordenadas espaciotemporales). Para una experiencia de aprendizaje en vivo como la plantea Nicolescu (1996;2018) en donde se integren objeto y sujeto, se necesita de un paradigma transdisciplinario que mira al sentido más que al objeto (multidisciplinariedad) o al método (interdisciplinariedad). La educación es el ámbito en el cual la historia del conocimiento tiene que superar la clásica oposición entre generalistas y especialistas. Lo que importa es que se aprenda a moverse entre saberes distintos con la voluntad de integrarlos, contextualizarlos, y globalizarlos (Cyrulnik & Morin, 2000). La vida misma es el lugar pertinente en donde pasa la transdisciplinariedad (Sini, 2022) que plasma nuestra visión en base a nuestras experiencias, saberes, preguntas “sobre el sentido de nuestro decir, escuchar, participar, escribir y volver” (p. 18).

En este sentido se ha dado cuenta de una experiencia de actitud transdisciplinaria (Finocchiaro, 2009), que hemos liderado en un barrio de alta vulnerabilidad y que pudo lograr un éxito no sólo con alumnos, docentes y equipos, sino involucrando el barrio entero. De la misma modalidad otra experiencia cabe destacar (Zavalloni, 2008) para señalar como muchas veces en las escuelas se pueda actuar en una forma que logra salir de los hábitos y automatismos para crear condiciones de aprendizaje más adecuadas para las nuevas generaciones.

## 2.2. La importancia de la gestión para la educación

È legittimo concepire ogni istituzione come uno schema di distribuzione, ove le parti da distribuire non sono solo dei beni e delle merci, ma diritti e doveri, obblighi e impegni, vantaggi e svantaggi, responsabilità e onori (Ricoeur, 1992).

Cada escuela representa una entidad compleja en línea con el postulado epistemológico de la transdisciplinariedad. Para su comprensión es necesario referirse a un concepto de totalidad que puede ser más o menos que la suma de sus partes (alumnos, profesores, directivo, modelo de gestión, recursos, etc.). En este sentido ayuda la idea de organización de Morin que invita a considerar la inseparabilidad del orden y el desorden como partes complementarias de toda organización. Él sugiere un macro concepto de sistema de sistemas con tres aspectos interrelacionados: sistema (que expresa la interrelación de elementos que constituyen una unidad global de la cual son partes); interacciones (que básicamente son acciones de reciprocidad entre los elementos internos y externos); organización (que produce, mantiene, reúne, transforma, etc. las interacciones y define la complementariedad de orden y desorden) (Morin, 1980). Como resultado, una organización debe ser capaz de crear un nivel superior de realidad en el que el orden y el desorden encuentren una coexistencia funcional. Este nivel de realidad que conecta el sistema, las interacciones y la organización referida al mundo educativo, indica la necesidad de que cada escuela-organización cree una conexión operativa con el sistema educativo nacional actuando en el espacio de las interacciones locales que construye con su propia acción educativa. Por lo tanto, es importante la centralidad del concepto de autonomía al que hace mucho que vamos dedicando atención.

Este panorama parece permitir afirmar que no se logra una renovación de los paradigmas educativos con intervenciones focalizadas en un solo aspecto de la educación. Su complejidad



– que viene de lo “bueno” y “no-bueno” que siempre se registra – se ve en la necesaria coexistencia de orden y desorden. Consideración por la cual las escuelas deberían ser capaces de absorber e incluir todo lo que no sea “homólogo” al sistema, en lugar de expulsarlo explícitamente (fracaso escolar) o implícitamente (fracaso educativo). “El desorden omnipresente no es solo si se opone al orden, hasta que es extrañamente cooperativo con él para crear la organización, el desorden presente en el origen de las organizaciones, la amenaza sin cesar con la desintegración”.

Es necesario actuar en todos los niveles de la realidad que conviven. La estructura pedagógica de un sistema escolar no puede separarse de su sistema de gestión, logístico-organizativo, según la misma lógica por la que se debe superar la separación entre disciplinas. En una organización cuentan las intervenciones sobre el currículo y más bien las de gestión de espacios, las innovaciones metodológicas y la disponibilidad de recursos, etc. Las políticas para mejorar la condición docente no obtienen ningún resultado en cuanto a mejorar la calidad general de la escuela precisamente porque son intervenciones a beneficio de una parte que no representa el todo. Las actualizaciones periódicas del currículo no mejoran la calidad de la formación de los alumnos porque son intervenciones que se limitan a una parte. En este sentido, incluso las solicitudes que provengan de organismos internacionales no parece que jueguen un papel aplicable. Suficiente pensar en el análisis sobre ECEC publicado por Eurydice, que ingenuamente está centrado en el desarrollo de pautas educativas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

El panorama sociopolítico caracterizado por pequeños, breves, frecuentes y

extraños intentos de reforma que se alternan con períodos de plácida inacción, se agita de manera inconclusa, y parece teñido por los tonos del Menón en el que Platón afirmaba el absurdo de los intentos de resolver un problema. En su análisis filosófico se trataba de salir de la paradoja de que si conoces la solución entonces el problema no existe y si no la conoces no sabes qué buscar y por tanto es imposible encontrar una solución. En la lógica de las políticas condicionadas por el criterio hipertrófico de la economía, el problema de la educación no existe porque no hay solución, ante la imposibilidad de asumir los costos, o la solución es otra y no sabemos cuál, por lo tanto, es inútil buscarla. Las últimas décadas de la historia de la educación en muchos países del mundo han demostrado esta complacencia. Pero la urgencia de un cambio radical en los sistemas educativos que emerge casi en todas partes requiere una reflexión y una elección como la considerada por Kuhn (1987) en el análisis de las revoluciones científicas. Hay dos tipos de desarrollo científico: normal y revolucionario. El primero procede de forma acumulativa, y es posible cuando el contexto no presenta grandes variaciones o, en términos de complejidad, no se acerca al borde del caos, sino que permanece en las proximidades de un orden adquirido, aunque sea temporalmente. El segundo sale (del coraje) de un cambio radical, de un evento de ruptura. No hay orden que no deba enfrentarse tarde o temprano a un deslizamiento hacia el límite, el borde del caos del que, sin embargo, deben extraerse creativamente nuevas energías para una recomposición adaptativa. Eso es lo que da lugar a las revoluciones científicas y que vale también para el desarrollo de los sistemas educativos. El mundo que rodea a las escuelas ha cambiado durante algún tiempo, pero las escuelas no parecen haberse dado cuenta

realmente, no del todo. Los sistemas educativos, por tanto, han seguido acumulando mucho más allá del punto de ruptura y se encuentran hoy en esa situación bien descrita por Ivan Ilich (1993): "Cruzando el umbral, la sociedad se convierte en escuela, hospital, prisión y comienza el gran encierro" (p. 14).

Hoy se necesita una revolución en la educación. La pregunta detrás de las múltiples solicitudes de un cambio de paradigma expresa parcialmente esta necesidad, además de ser una emergencia de las condiciones críticas del sistema. La tarea de legisladores y operadores es renovar los paradigmas educativos para adecuar el sistema al mundo contemporáneo, sin perder el bagaje de experiencias previas. La pandemia del 2019-21 nos ha obligado a buscar nuevas soluciones que solo darán respuestas parcialmente en el sentido que estamos tratando de esbozar aquí. Una vez más, es decir, corremos el riesgo de encontrarnos frente a medidas de amortiguación que apaciguarán las solicitudes más urgentes con formas compatibles con el marco de las crisis económicas y no darán lugar a reformas radicales como las que se necesitan. La perspectiva dominante sigue siendo la de la economía. Esta es una actitud profundamente arraigada si tenemos en cuenta que Eurydice, la red institucional que recopila y analiza la información sobre las políticas y la organización de los sistemas educativos europeos ha estado subrayando la necesidad de reformar algunos aspectos de la educación debido a "tiempos de dificultad económica" proponiendo fórmulas que puedan "ayudar a reducir el gasto público futuro en welfare".

### 3. A modo de resultados

#### 3.1. Una filosofía de educación renovada: laboratorio del futuro

In realtà il termine "utopia" (...) ha senso solo in rapporto alle politiche reali, che, indipendentemente dai propositi, si muovono tutte in direzione sbagliata: si affidano a dati relativi all'insuccesso scolastico, legano intimamente la questione della scuola o dell'università a quella del lavoro, non si occupano a sufficienza di creare le condizioni necessarie perché si diffonda una cultura generale, indipendentemente dall'ambiente familiare o sociale, e nel complesso non prestano abbastanza attenzione agli obiettivi, o li riducono al campo dell'economia (Augé, 2012).

La escuela en muchos de los países desarrollados resulta antigua y poco querida por los alumnos. Nos hemos acostumbrado tanto a pensar que es normal el fastidio de los alumnos por la escuela que se ha convertido en un elemento constitutivo de la escuela misma. Este malestar generalizado, que es claramente el fenómeno emergente de un entramado de interrelaciones no adecuadamente sondeado y gestionado, lejos de imponerse como señal primaria para una revisión de los modelos educativos e inducir a un replanteo filosófico de los sistemas escolares, ha solicitado la búsqueda de algo que definiría herramientas de salvataje. Pueden ser metodologías (la flipped classroom por ej. que no está nada novedoso, pero parece la panacea del momento) o herramientas tecnológicas (compra y difusión de tabletas, pizarras interactivas multimediales, etc.), por lo que las escuelas se han renovado en el sentido simple y simplista por lo cual la sola presencia y disponibilidad de tecnología sería un progreso para la educación. Parece una acción de marketing para difundir la esperanza de atraer la curiosidad de los digital natives en el supuesto de que hacer

coincidir el ambiente escolar con esta clase de desiderata, desarrolla una motivación sincera e independiente en el aprendizaje.

La reflexión que deberíamos hacer como educadores, resulta más cercana al análisis de otros autores preocupados por la utilización de la tecnología en la vida de todos. Deberíamos cuestionarnos si la comunicación (las redes sociales) coincide con la relación o si termina con permitir la relación (Auge, 2016), o si encima contribuye al crecimiento de la soledad y a la disolución del ser (Augé, 2012); o si la tendencia al cambio hacia la virtualidad no es la forma que le estamos dando a la desaparición de lo real (Baudrillard, 2009). Evidentemente la mejora en educación no sale de la difusión de la tecnología o de la moda de las metodologías didácticas, no es así, y es suficiente la lectura de los datos de los informes OCSE-PISA que lo confirman con extrema facilidad. Bastaría comparar (no se hace) el compromiso económico sostenido por las intervenciones que estamos comentando con los resultados obtenidos, para entender que el juego no valió la pena. Ésta es una actitud teórica ante la cual Popper advirtió cuando argumentó que siempre que consideramos una teoría (en este caso una metodología, una tecnología) como la única posible, debemos tomarla como una señal de que no tenemos por entendida ni la teoría ni el problema que se quería resolver. El estado de la escuela en general confirma esta opinión. Un análisis muy interesante en este sentido lo ha desarrollado Gustavo Pietropolli-Charmet, un psiquiatra de formación psicoanalítica que ha analizado el mundo de la adolescencia renunciando a la teoría de la represión que en su opinión no explica el malestar de los jóvenes de la contemporaneidad y ha desarrollado una visión cuyo enfoque está justo en la falta de perspectiva del futuro (Pietropolli-Charmet, 2008;2012). Es decir que la condición juvenil se forma con relación a la temporalidad y como buena parte de esta temporalidad la viven en el recorrido

educativo, la educación tiene que tomar nuevas direcciones y decisiones. Resulta interesante cuando Pietropolli-Charmet (2012) afirma que naturalmente sería bueno que nuestros hijos pudieran vivir serenamente con la escuela y la familia, pero lamentablemente “justo con ellos el adolescente quiere cerrar el juego para construir nuevas relaciones sociales y nuevas formas de estar en relación con su propia mente y su cuerpo que se ha convertido en adulto”, (p. VII).

Si realmente buscamos la centralidad del alumnado tenemos que revertir buena parte de la dinámica educativa aún vigente. Deberíamos facilitar una auténtica revolución como la que vivió el arte en los setenta cuando viró hacia un nuevo horizonte antes impensable, pero ya presente en la cultura de la época, gracias al abandono de los materiales artísticos tradicionales. La apertura a cualquier tipo de objeto como elemento expresivo capaz de transmitir un mensaje artístico ha demostrado - y sigue hoy - un poderoso medio de renovación del arte y, sobre todo, de su actualización. Es en esta perspectiva que aquí se propone abandonar el modelo de “aula y currículo”. Tenemos que pasar del modelo de Plan Personalizado de Aprendizaje (que habla de los adultos que lo conforman) al modelo del Proceso Personal de Aprendizaje (que habla de la vida de los alumnos) para tomar en consideración concretamente lo que el alumno logra en términos de aprendizaje por el mero hecho de estar vivo. En esta perspectiva, un ejemplo significativo tras el legado de Rousseau puede ser lo de Joseph Beuys que hizo su matriz - como artista y como maestro - de la identificación entre arte y vida. Debemos superar esta visión lineal y dual de enseñanza/aprendizaje (una perspectiva ausente en la experiencia académica del artista alemán).

En la aplicación práctica, el vínculo entre el aprendizaje y la enseñanza se ha traducido en formas educativas que presuponen que los alumnos pueden

aprender sólo en presencia de alguien que les enseñe. Por eso se ha desarrollado un mercado de metodologías que confirma la crítica visionaria de un pensador poco estudiado como Iván Illich ya citado a menudo. Una educación genuinamente heurística debe ponerse al servicio de lo que el alumno irá revelando paso a paso. Dejando directamente al alumno un porcentaje importante de toma de decisiones y autonomía en cuanto a su aprendizaje. La edad no importa. Si las escuelas pudieran superar la lógica dual, si supieran recolectar e integrar los datos individuales de cada alumno y que contribuyan a su crecimiento (datos provenientes de su vida en su conjunto), no habría obligación de imponer a todos, sin distinción, las mismas situaciones de enseñanza/aprendizaje. En el marco de esta visión se puede reformar la organización espacio-temporal de la escuela. Gran parte de nuestro aprendizaje no es en absoluto el resultado de un proceso de enseñanza en aula y dentro del currículo: el aprendizaje es “en máxima parte, no el resultado de la educación, sino de una libre participación con un medioambiente lleno de significado” (Illich, 2019, p. 62)<sup>17</sup>. Tratando de sistematizar, el aprendizaje sigue esencialmente unas directrices:

1. Por programación (aprendizaje hétero-intencional)
2. Por motivación (aprendizaje auto-intencional)
3. Por acondicionamiento ambiental (aprendizaje praeter-intencional)
4. Por casualidad (aprendizaje a-intencional).

Se trata de entender que el objetivo de la educación es el aprendizaje y la docencia sólo una herramienta, pero también una situación, tampoco la única, porque tiene que compartir el espacio educativo con el azar y lo involuntario que sobrepasa una programación. En la perspectiva transdisciplinaria, la relación

correcta se expresa con la fórmula clásica enseñanza-aprendizaje invertida en aprendizaje-enseñanza. Uno de los principios de crítica que Illich (1971) hizo de los sistemas escolares, justo consiste en la ilusión – como la define él – que la mayor parte del aprendizaje salga de la enseñanza. Es necesario permitir que los interesados directos, los estudiantes, tomen decisiones opcionales, integrando su propio camino, eligiendo también aprendizajes que no dependan de la decisión de un adulto y por eso necesitamos revisar las coordenadas espaciotemporales de la educación. Significa crear las condiciones para una autonomía general que deje a los alumnos la facultad de orientar sus estudios según las inclinaciones, el talento y la identidad definidos por la vida que están viviendo. Cada hipótesis de un futuro mejor no se materializa con su enunciación y “Etiquetar cualquier propuesta de transformación radical como poco realista significa negarse a priori a prestar atención a la evidencia que la respalda” (Augé, 2009, p. 106).

En este sentido la escuela es el laboratorio en el que las sociedades deben imaginar y preparar su futuro, pensando sinceramente en la centralidad de la identidad de cada alumno. Como subraya Pietropolli-Charmet (2012), esta edad escolar que coincide con el tiempo de la educación - se define evolutiva justo porque cada joven está involucrado en la búsqueda de su identidad futura. Evidentemente, las escuelas necesitan transformarse en lo que todavía no son, organizaciones profundamente autónomas dotadas de un método realmente centrado en el alumno y esencialmente dedicadas al desarrollo de su identidad. De lo contrario, la perplejidad de Illich (2019) sigue vigente, criticando “una concepción generalizada de la juventud que es a la vez romántico a nivel psicológico y conservador a nivel político” y para el cual “los cambios en la sociedad deben producirse cargando a los jóvenes con la responsabilidad de transformarla, pero sólo una vez que hayan sido expulsados de

la escuela” (pp. 91-92). Hemos vivido esta paradoja durante demasiado tiempo.

### **3.2. En contra de las formas a priori de espacio y tiempo**

The inexhaustible richness of the scientific spirit which is based on questioning, and on the refusal of all a priori answers and all certitude to the facts (Nicolescu, 2018).

Estamos acostumbrados a pensar que los patrones de espacio y tiempo son inmanentes en nosotros como lo eran a priori de Kant. En realidad, la investigación antropológica ha demostrado durante mucho tiempo que estos conceptos adoptan diferentes formas según las épocas y las culturas. Lo que sí sabemos con certeza es que son responsables de nuestras operaciones mentales preliminares que organizan los datos de la percepción. Colocan estos datos en una forma precisa y, obviamente, influenciados culturalmente o incluso por el entorno concebido como un contexto específico y particular. Finalmente, esta disposición no es unívoca, es decir, no se da sólo por el sujeto cognoscente que percibe tales datos, sino que los pone en una relación recíproca entre ellos para obtener información de la que surja la reflexión y la acción. Una reforma que también sepa remodelar los espacios y tiempos de la educación, por tanto, debe considerar el aspecto de gestión de un sistema escolar. Significa revisar el modelo que sigue existiendo en la forma que ha recibido desde sus orígenes: la organización del espacio (la división en clases) y la organización del tiempo (la fragmentación disciplinaria, el currículo). Los grandes cambios socioculturales han provocado un envejecimiento de este modelo que ya no se adapta a la realidad cambiante tan caracterizada por conceptos como globalización, incertidumbre generalizada, complejidad, unidad en lo múltiple.

profundizando acerca de la empatía dentro de esta población clínica en específico.

La idea que parece detectable en la práctica es que el mundo de la educación y la escuela se ve afectado por formas a priori, que quedan profundamente ligadas a dos ideas que determinan su vida real y, por tanto, determinan la distancia oculta pero tenaz de posibles procesos de renovación de paradigmas educativos: el aula (espacio) y el currículo (tiempo). Coincidimos con Gustavo Pietropolli Charmet cuando afirma, “Las escuelas secundarias son una de las herramientas más refinadas inventadas por los adultos para requisar el tiempo de vida de los niños y convertirlo en tiempo escolar” (Pietropolli-Charmet, 2012, p. 77). Esta es una situación que genera tensiones, conflictos e inconvenientes. Las tensiones a las que nos referimos son resultado de la centralidad de los adultos en el mundo escolar (Finocchiaro, 2016) y que establece una evidente relación de poder que somete a los alumnos y los coloca en condiciones útiles y necesarias para obedecer y homologar, pero no tan útiles para desarrollar identidad. Si en el pasado era dominante el modelo que podemos definir del paternalismo coercitivo, después se ha impuesto otro modelo que correlativamente se puede definir del maternalismo permisivo. Ambos son formas de sometimiento porque la dimensión misma de la educación siempre contiene una relación de poder (Delgado, 2020).

Es necesario reformar radicalmente la educación escolar a partir de los nuevos arreglos sociales y culturales que ya nos han dado un mundo diferente donde, por ejemplo, ya no podemos contar con el rol genuinamente participativo de las familias. Los sistemas educativos ya no hacen lo que hacían en el pasado. Una vez todo lo que los alumnos aprendían, lo aprendían de la escuela, pero ya no es así por la

diversificación de las oportunidades y por la globalización. Aprenden muchas informaciones, pero fragmentadas. La tecnología los pone en contacto con muchos lenguajes y culturas y eso influye en el desarrollo cognitivo y emocional (Ceruti, 2018). Lo que las escuelas hacen hoy está por debajo de los niveles que deberían garantizar. Lo que la política imagina para el futuro juvenil es desproporcionado a las condiciones actuales. Y el resultado es, obviamente, la ruptura de cada ilusión reformista, la condena a la ineficacia de todo proyecto innovador, la persistencia de modelos obsoletos que intentan hacer que lo existente sobreviva sin ninguna perspectiva real de cambio.

El aula, entendida como espacio físico de presencia y lugar de actuación de la disciplina, debe ser abolida. Salir de las aulas. Este es el cambio que parece necesario. El aula sólo es una defensa simbólica de las diferencias que persisten a pesar de la acción educativa, diferencias que la escuela debería poder paliar con fines inclusivos. Por eso es también el momento de la intolerancia manifiesta de los alumnos (que son juzgados y evaluados por esta aversión). El currículo, a su vez, impone una rotación necesaria y siempre igual de asignaturas y profesores, determina duraciones y frecuencias diarias, crea e impone acoplamientos disciplina/profesor que emergen de una visión reduccionista. Los acoplamientos que necesita la escuela deben ser de tipo estructural en el sentido propuesto por Maturana y Varela (1987) cuando explican el proceso osmótico que se establece entre un organismo (tanto biológico como social) y el medio que lo rodea o entre dos sistemas. En el aula y en el currículum escolar hay tiempo y espacio fundamentalmente para los profesores y las disciplinas, el proceso osmótico funciona para ellos, todo el entorno circundante – alumnos incluidos – se ve obligado a adaptarse a esta reducción de la experiencia educativa centrada en la figura del docente como representante del

programa vigente de una política educativa preocupada por el control.

Por otro lado, ¿Qué sistema escolar libera tiempo y ofrece espacios para permitir reuniones periódicas de los distintos equipos que en cada institución deberían animar el debate interno, cuidar la compleja trama inter-relacional interna permitiendo que toda la organización actúe como un sistema autoorganizado, capaz de generar una recursividad eficaz y duradera? ¿Cómo puede pasar que los que deberían enseñar a pensar a los jóvenes no tengan tiempo para pensar? Todo esto define realmente la calidad del tiempo de los alumnos y afecta negativamente a su verdadera identidad personal. No hay coevolución entre profesores y alumnos. El espacio y el tiempo definen la forma en que vivimos. Manteniéndonos cerca de las reflexiones de Maturana y Varela, si obligamos a los alumnos a vivir muchas horas al día en la escuela de la manera que persiste, significa que los educamos para que conozcan con las rigideces que les ofrecemos. Si los jóvenes conocen de esta manera, toda su vida resultará inadecuada para comprender la complejidad de la posmodernidad. Todavía nada se hace en los ámbitos educativos para entender la complejidad con la paradoja por la cual “más se hace necesario y deseable el cambio, más nuestros sistemas mentales, nuestros sistemas educativos, nuestros sistemas sociales, nuestros sistemas económicos lo hacen inactuable” (Ceruti 2020, p. 75).

### 3.3. Imaginar un nuevo futuro.

(...) adesso è il turno delle forze sconosciute/incontrollate intrattabili/imprevedibili che scorrazzano nello "spazio dei flussi" a dare il là. Le iniziative continuano ad essere locali come prima, ma le loro conseguenze sono ora globali (Bauman, 2012).

En un mundo donde todo está en constante movimiento, donde cada aspecto de la vida social se ha transformado cambiando sus paradigmas, el aula es el elemento social más retrógrado que todavía habla de un mundo perdido en el pasado. No es de extrañar, por tanto, que cada defecto o problema de la escuela sea imputable a la dinámica desencadenada por la existencia de la división en clases y disciplinas, del bullying a la ineficacia de los modelos educativos, de la burocratización de los procesos de inclusión a la incapacidad de generar identidad y apoyar talentos, del individualismo a la ausencia generalizada de movilidad social. El espacio educativo y el espacio escolar en particular deben volver a una dimensión de la práctica diaria destinada a dar formas de bienestar adecuadas al tiempo que vivimos. Para Michel de Certeau, practicar el espacio significaba repetir la experiencia alegre de la infancia o la primera forma de experimentar la diferencia entre el sí mismo como Yo y el sí mismo como Otro. Él analizó las prácticas cotidianas que, por ser repetitivas y entonces inconscientes, definen nuestra vida diaria (Certeau, 2009). La forma en que los estudiantes practican la escuela, repetitiva e inconsciente, es en sí misma indicativa de la condición en la que se encuentra el sistema educativo en gran parte del mundo: "La historia pone a distancia otro presente y lo convierte en un "pasado" para construir una razón en el

presente. En esta forma la historia maneja el tiempo, poniendo el tiempo con un gesto que al mismo tiempo es de exclusión (la puesta a distancia) y de comprensión (explotación)" (Borutti y Fabietti, 2005, pp. XII). También cada sistema escolar se alimenta de su pasado, lo mantiene presente y lo explota para seguir confirmando el sistema mismo. La falta de autonomía de cada institución que actúa en un territorio, el deber de cumplir con la misión oficial y gubernamental y la persistencia de viejas coordenadas de espacio-tiempo que son funcionales al control del sistema educativo producen aquellas formas de resistencia que se expresan en el malestar de los docentes, impaciencia de los estudiantes, insatisfacción de las familias, falta de eficacia de los sistemas institucionales, etc. Poco o nada de todo esto tiene que ver con la construcción de identidad que es responsabilidad de la educación.

Las escuelas de la posmodernidad deberían ser grandes espacios abiertos y disponibles todo el día para diferentes actividades, donde junto a los docentes cooperen profesionales de distintas áreas, y donde se hagan observaciones constantes y compartidas con cada alumno para que tome conciencia de lo que está haciendo. Es necesario cambiar la idea de la evaluación en ámbito educativo como tarea exclusiva de los docentes. La escuela – creemos

– se tiene que pensar como una experiencia temporal. Esta consideración debería responder a la pregunta fundamental de la educación que Schleiermacher planteó con lúcida sencillez ya en el siglo XIX: "¿Qué quiere hacer la generación mayor con la más joven?". Cuestión que nos ayuda a comprender la complejidad inherente a la educación en sí. Una dimensión afectiva y formal, cognitiva y psicológica, biológica y lúdica, cultural y

psíquica, etc. Pero por la propia naturaleza de los jóvenes, es la dimensión afectivo-emocional la que juega un papel estratégico, como ya había observado Platón al hablar de “eros pedagógico”. De hecho, no se debe olvidar que los hombres necesitan educación ya que son los únicos en el mundo animal que no están preparados para sobrevivir después del nacimiento. Hay muchos autores que destacan que el hombre no tiene instintos, mientras que un animal ya sabe qué hacer después del nacimiento. El ser humano debe aprenderlo. Esto nos permite conectar la indispensabilidad de la educación al nivel de la realidad biológica más básica de nuestra existencia. Se trata de una trayectoria que cubre aproximadamente los primeros veinticinco años de vida, cumpliendo distintas etapas. Y esto requiere una visión integrada de la escuela y la universidad.

#### 4. Conclusiones.

*Così, da differenti orizzonti arriva l'idea che ordine, disordine e organizzazione devono essere pensati insieme (Morin, 1999).*

ss En este sentido son muchas las cosas que se pueden hacer si estamos dispuestos a introducir formas reales de cambio a favor de un más atento desarrollo de la identidad de los jóvenes. Uno de los resultados del proyecto educativo que tuvimos la oportunidad de realizar durante diez años fue revertir el orden en el que el aula y el plan de estudios currículum) influyen culpablemente en la vivacidad de los estudiantes menos normóticos (Weil et al., 2017). Una vez sacados de ese patrón de espacio-tiempo como experiencia a priori, su vivacidad se convirtió en una forma responsable de curiosidad y aprendizaje motivado (Finocchiaro, 2020).

En esta perspectiva, creemos en la necesidad de desescolarizar la escuela, tanto privando al aula de su centralidad

nuclear y organizativa del espacio, como privando (o restringiendo) el currículum obligatorio de su centralidad nuclear y organizativa del tiempo escolar. Lo que los educadores continúan haciendo con su trabajo dentro de los sistemas escolares nacionales es hacer que el estado de derecho sea creíble. De hecho, los efectos de la educación se están normalizando y el enfoque con los alumnos está normalizado de acuerdo con los normotipos. En este sentido, no parece que se hayan dado pasos concretos con respecto a análisis como el de Freire (2018), que esperaba que una revolución educativa saliera de la dinámica de clase que a su tiempo contaba la división entre oprimidos y opresores, y hoy, bajo una nueva forma, se resiste en forma de controlados y controladores. Se cree y se da por sentado que todo individuo, habiendo alcanzado la edad escolar – que cada vez ha ido bajando más – deja de ser portador de necesidades, urgencias y deseos. Es una condición que asociamos solo con la etapa neonatal, como si la prueba de crecimiento y maduración estuviera, de hecho, en la pérdida y/o en la adquisición de la capacidad de controlar todo lo que hace de nuestra interioridad un entorno lleno de desorden creativo.

Cuando antes nos referíamos a Morin para citar su idea de convivencia de orden y desorden, quisimos subrayar el derecho de nuestros alumnos a llevar su propio desorden individual a los lugares que hemos destinado a su formación y que hoy, adhiriendo a la interpretación de Augé, tenderíamos más bien a definir nolugares. Es de este desorden presente en todo alumno que debemos esperar la cooperación con el orden que ofrece y representa la educación, pero sin que esta dinámica se mantenga jerárquica porque volvería a ser una relación de poder. El valor de una experiencia como “Orto in condotta” (Finocchiaro, 2020) consistió en la aceptación de este desorden con el abandono correlativo del modelo espacio-tiempo impuesto por el acoplamiento aula-currículo que, con su orden institucional



dictado desde arriba, obligaba a los estudiantes al papel del no normal. Su éxito también está ligado a la adopción de un punto de vista centrado en los alumnos, de modo que la tarea de la iniciativa era, en palabras de Freire (2018), proponer a cada alumno “su situación existencial, concreta, presente como problema que, a su vez, lo desafía y le exige una respuesta” (p. 106). La prueba, en nuestra opinión, de que las escuelas parecen no lugares se ve en lo que Augé (2016) define como “el sentimiento de abandono que habita en los jóvenes” (p. 9). Son los mismos jóvenes que asisten a nuestros colegios, especialmente los varones a los que les ofrecemos menos oportunidades de éxito educativo que a sus compañeras. La adopción de un modelo diferente, o de un orden posible localmente y compatible con el contexto relacional concreto, ha permitido un aprendizaje relevante para los alumnos seleccionados, independientemente de su grado de preparación formal. “Nunca hagas disertaciones abstractas sobre la situación, y nunca atribuyas contenidos que poco o nada tengan que ver con aspiraciones, dudas, esperanzas, miedos” (Freire, 2018, p. 106) de los estudiantes, especialmente aquellos considerados difíciles. Gracias a una interpretación alguna vez auténtica (aunque limitada, en nuestro caso, a la experimentación) del concepto de autonomía, el mismo currículum ha sido reformulado para incluir contenidos, metodologías y habilidades de una manera diferente.

Una vez más conviene recordar que Freire (2018), si bien en una visión neomarxista, en su

propuesta de una “educación problematizadora” consideró necesario abandonar la visión del programa educativo (que se formaliza en el currículum), centralizado y resultado de la proyección en el pueblo de la visión de la clase dominante, como generador de una “invasión cultural”. La educación es siempre un proceso continuo y “por si mismo muy complicado, porque es un tipo

de formación que básicamente pasa a través del ejemplo” (Augé, 2016, p. 20). Definitivamente es acción, y no hay acción, destinada a producir efectos, que pueda prescindir de la decisión. Mientras las escuelas no tengan la oportunidad – que también es una responsabilidad – de elegir, decidir, mientras sean centros ejecutivos periféricos de elecciones centralizadas, mientras no tengan total autonomía, no ayudarán a ninguno de los sujetos más desafortunados y necesitados. El gran peligro que persiste en las escuelas de muchos lugares del mundo es su incapacidad o imposibilidad de contextualizar realmente su acción educativa y, en consecuencia, la imposibilidad de desarrollar un pensamiento sobre ella, limitándose a actuar como meros ejecutores de ideas distantes y vagas. No son los gobiernos los que conocen las realidades locales, son las escuelas las que ofrecen a esas realidades un proyecto educativo, una identidad y un camino de investigación y construcción de futuro. Toda escuela y todo centro educativo tiene el derecho y el deber de presentarse como núcleo de pensamiento y acción para poder incidir en la realidad circundante. “Definir poco real cada propuesta de una transformación radical significa rechazar a priori prestar atención a las evidencias que la sostienen” (Augé, 2016, p. 106). Cabe recordar que la diversidad humana y la diversidad de contextos desmienten la idea de una epistemología única y definitiva, no existe un *prêt à porter* específico para la acción educativa. Tampoco pueden seguir existiendo espacio y tiempo iguales para todos.

En un texto reciente Augé (2016) se pregunta cuál podría ser el futuro de la educación y cuál podría ser la educación del futuro, y nos insta a reflexionar sobre la necesidad de repensar el tiempo de la educación, incluyendo entre sus objetivos “el arte de dominar el tiempo” (p. 22). Como él mismo apunta, las tecnologías no nos ayudarán. Los que hemos definido aquí

como “herramientas que salvan vidas” crean una expectativa de instantaneidad, la incomodidad de la multitarea, la ansiedad de la velocidad, y por eso no nos ayudarán a desencadenar un cambio real. La invitación de Augé (2016) a “aprender a pensar de nuevo en el tiempo” es la esperanza de que solo una utopía de la educación nos permitirá recuperar el tiempo y – le agregamos – el espacio. La educación, que en gran parte del mundo persiste con sus viejas formas, por el contrario, nos promete una distopía de la que surgirán los oprimidos del futuro, con el debido respeto al impulso utópico de Paulo Freire (2018). La propuesta transdisciplinaria, nos muestra al horizonte una nueva forma de inteligencia, que es lo que la educación tiene que hacer para aquel futuro mejor que siempre se piensa tarea de los jóvenes: lograr la armonía entre la mente (racionalidad), el alma (emocionalidad) y el cuerpo (fisicidad). Por este camino, piensa Nicolescu (2018) podremos avanzar del mundo basado en el poder y la posesión al mundo orientado al asombro y al compartir.

**Conflicto de interés:** No hay conflicto de interés.

#### **Datos y declaración de plena propiedad:**

Dirección pública:

finocchiaro.5430@umsa.edu.ar Dirección  
privada: figipi@gmail.com

Dirección personal: calle Arroyo 873,  
Buenos Aires – 1007 CABA Whatsapp: +39-  
338-6117541

Tel. +54-11-27580545

UMSA, Universidad del Museo Social, Av.  
Corrientes 1723, Buenos Aires - 1042  
CABA Profesor adjunto de la Cátedra de  
“Psicología clínica de la persona con  
discapacidad”, Declaramos plena

propiedad de lo escrito y se asume plena  
responsabilidad por lo declarado.

#### **Referencias**

- Aime, M. (2020). *Pensare altrimenti*, ADD, Torino.
- Augé, M. (2008). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la surmodernidad*, Gedisa, Barcelona
- Augé, M. (2012). *Che fine ha fatto il futuro? Dai nonluoghi al nontempo*. Elèuthera, Milano. Augé, M. (2009). *Futuro*. Boringhieri, Torino
- Augé, M. (2016). *Prendere tempo: Un'utopia dell'educazione*. LIT, Roma.
- Baudrillard, J. (2009). *¿Por qué todo no ha desaparecido aún?* Zorzal, Buenos Aires
- Bauman, Z. (2008). *Vite di corsa: Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Mulino, Bologna
- Bauman, Z. (2010). *Identidad*. Losada, Buenos Aires.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Laterza, Roma-Bari.
- Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Erikson, Trento
- Borutti, S. y Fabietti, U. (2005). *Introduzione: Scrivere l'assente*, in de Certeau, M. *La scrittura dell'altro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Castoriadis, C. (2000). *Ciudadanos sin brújula*. Coyoacán, México.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ceruti M., y Bellusci. F. (2020). *Abitare la complessità: La sfida di un destino comune*. Mimesis, Milano.
- Chomsky, N. (2017). *Optimismo contra el desaliento: Sobre el capitalismo, el imperio y el cambio social*. Ed. B, Barcelona.

- Cyrułnik, B. y Morin, E. (2000). *Dialogue sur la nature humaine*. L'Aube, La Tour-d'Aigues. De Certeau, M. (2009). *L'invenzione del quotidiano*. Lavoro, Roma
- Deleuze, G. (2022). *Conversaciones*. Editora Nacional, Madrid.
- Delgado, C. J. Cinco claves para reinventar la educación. 2020. [https://carlosjdelgado.blogspot.com/2020/04/dialogos-1-cinco-claves-para-reinventar\\_57.html?showComment=1587832427184&m=1#c2726209718603585017](https://carlosjdelgado.blogspot.com/2020/04/dialogos-1-cinco-claves-para-reinventar_57.html?showComment=1587832427184&m=1#c2726209718603585017)
- Derrida, J. (2016). *Donare il tempo: La moneta falsa*. Raffaello Cortina, Milano.
- Fadda, R. (1991). *Promessi ad una forma*. Franco Angeli, Milano.
- Finocchiaro G. (2020). *Orto in condotta: Una esperienza di educazione transdisciplinare*. Teorie pedagogiche e pratiche educative, Bollettino della Fondazione. Vito Fazio-Allmayer. 49(2), 83-98.
- Finocchiaro, G. (2016). *La scuola di chi. Come realizzare la centralità degli alunni*. Carlo Saladino, Palermo.
- Finocchiaro, G., (2009). *Autonomia e Innovazione*, Carlo Saladino, Palermo.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino.
- <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/3715.pdf>
- Illich, I. (1971). *La convivialità*. Cornaredo.
- Illich, I. (2019). *Deschooling Society*, Harper & Row, New York 1971. Trad. it: *Descolarizzare la società*. Mimesis, Milano.
- INDIRE, *Avanguardie educative*. (2019). *Linee guida per l'implementazione dell'Idea "Uso flessibile del tempo"*
- Kuhn, T. (1987). "What Are Scientific Revolutions?", The Mit Press, Cambridge.
- Malinowsky, B. (1977). *Argonauti del Pacifico occidentale*, Newton Compton, Roma.
- Maturana, H. R. y Varela, F. J. (1987). *L'albero della conoscenza*. Garzanti, Milano.
- Mauss, M. (1965). *Teoria generale della magia e altri saggi*. Einaudi, Torino.
- Morin, E. (1980). *Ciencia con consciencia*. Anthropos, Barcelona.
- Morin, E. (2000). *La tête bien faite*. Trad. It. *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina, Milano.
- Morin, E. (2001). *Sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina, Milano.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina, Milano.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinaridad*. Manifiesto. Du Rocher, Monaco.
- Nicolescu, B. (2018). *The Transdisciplinary Evolution of the University Condition for Sustainable Development*. In: Fam, D., Neuhauser, L., Gibbs, P. (eds) *Transdisciplinary Theory, Practice and Education*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-93743-4\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93743-4_6)
- Ogbu, J. U. (1974). *The next Generation: An ethnography of Education in an urban Neighborhood*. Academic Press, New York.
- Osti, G. (2010). *Sociologia del territorio*. Il Mulino, Bologna.
- Pietropolli-Charmet, G. (2012). *Cosa farò da grande: Il futuro come lo vedono i nostri figli*. Laterza, Roma-Bari

Tejidos Sociales, 5(1): pp. 1-20; enero-diciembre 2023  
ISSN: 2539-262X

Pietropolli-Charmet, G. (2008). *Fragile e spavaldo: Ritratto dell'adolescente di oggi*. Laterza, Roma- Bari.

Prigogine, I. (1997). *Le leggi del caos*. Laterza, Roma-Bari 1993. Trad. esp. *Las leyes del caos*. Crítica, Barcelona.

Ricoeur, P. (1997). *Lectures 2. La contrée des philosophes*. Morcelliana, Brescia.

Ruggiu, L. (1998). *Filosofia del tempo*. Mondadori, Milano.

Sini, C. (2022). *Sul transdisciplinare*. En Cambri, Jaca Book, Milano.

Troffe, M. A. (2018). *La escuela reversible. El origen de los espacios-tiempos flexibles en las escuelas*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, XIV, 13, 2, (pp. 107-119). [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2362-33492018000200008](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492018000200008)

Verde, F. (2006). *Recensione a Zaccaria Ruggiu, Le forme del tempo: Aion, Chronos, Kairos in* [http://www.giornaledifilosofia.net/public/filosofiaitaliana/scheda\\_rec\\_fi.php?id=88](http://www.giornaledifilosofia.net/public/filosofiaitaliana/scheda_rec_fi.php?id=88)

Waters, M. (2008). *Thinking Allowed on Schooling*. Independent Press.

Weil, P., Leloup, J.Y., y Crema, R. (2017). *Normose: A patologia da normalidade*. Vozes, Petrópolis.

Zavalloni, G. (2008). *La pedagogia della lumaca: Per un'educazione lenta e non violenta*. EMI, Bologna.