



Se autoriza la reproducción total o parcial de este artículo, siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

latindex



ROAD



Una visión transdisciplinaria para reformar la educación. Autonomía y currículo nuclear

A transdisciplinary vision for reforming education. Autonomy and core curriculum

Uma visão transdisciplinar para reformar a educação. Autonomia e currículo nuclear

Giampiero Finocchiaro
Universidad del Museo Social Argentino. Buenos Aires. Argentina.

figipi@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0002-4578-5353>

Recibido: 15/4/2025

Aceptado: 1/6/2025

DOI <https://doi.org/10.48204/j.orbis.v9n2.a6994>

Resumen

El artículo discute la necesidad de una reforma educativa transdisciplinaria para adaptar la educación a las necesidades contemporáneas, promoviendo procesos identitarios basados en un enfoque transdisciplinario vinculado a la teoría de la complejidad. El artículo examina los aspectos que más frecuentemente reciben atención reformadora, el plan de estudios que define el currículo y las metodologías de enseñanza. Se sugiere fomentar un cambio de mentalidad actualizando la educación según una perspectiva transdisciplinaria que permita revolucionar el concepto de currículo reduciéndolo a un núcleo central. Se propone un modelo innovador de currículo nuclear. Este modelo implica la concentración en dos lenguajes y dos disciplinas caracterizadas por su carácter universal y el uso de un enfoque políglota hecho necesario por la complejidad contemporánea. Para lograr este cambio profundo es absolutamente necesario conceder, introducir, impulsar una fuerte autonomía a las instituciones educativas que deben llevar a cabo una acción pedagógica centrada en la identidad. Y se necesita cambiar la forma de capacitar de las universidades y complejizar los equipos escolares para crear un nuevo lenguaje común entre las disciplinas.

Palabras clave: Complejidad, mentalidad, identidad, autonomía, currículo.



Abstract

This article discusses the need for transdisciplinary educational reform to adapt education to contemporary needs, promoting identity-based processes based on a transdisciplinary approach linked to complexity theory. The article examines the aspects most frequently receiving reform attention: the curriculum that defines the curriculum and teaching methodologies. It is suggested that a change of mentality be fostered by updating education according to a transdisciplinary perspective that allows for a revolution in the concept of curriculum by reducing it to a central core. An innovative core curriculum model is proposed. This model involves concentrating on two languages and two disciplines characterized by their universal nature and the use of a polyglot approach necessitated by contemporary complexity. To achieve this profound change, it is absolutely necessary to grant, introduce, and promote strong autonomy to educational institutions that must carry out pedagogical action centered on identity. Furthermore, it is necessary to change the way universities train and make school teams more complex to create a new common language among disciplines.

Key words: Complexity, mentality, identity, autonomy, curriculum.

Resumo

Este artigo discute a necessidade de uma reforma educacional transdisciplinar para adaptar a educação às necessidades contemporâneas, promovendo processos identitários a partir de uma abordagem transdisciplinar vinculada à teoria da complexidade. O artigo examina os aspectos que mais frequentemente recebem atenção da reforma: o currículo que define o currículo e as metodologias de ensino. Sugere-se promover uma mudança de mentalidade, atualizando a educação segundo uma perspectiva transdisciplinar que permita uma revolução no conceito de currículo, reduzindo-o a um núcleo central. Propõe-se um modelo inovador de currículo central. Este modelo envolve a concentração em duas linguagens e duas disciplinas caracterizadas por sua natureza universal e o uso de uma abordagem poliglota exigida pela complexidade contemporânea. Para alcançar essa mudança profunda, é absolutamente necessário conceder, introduzir e promover uma forte autonomia às instituições educacionais que devem realizar ações pedagógicas centradas na identidade. Além disso, é necessário mudar a forma como as universidades formam e tornar as equipes escolares mais complexas para criar uma nova linguagem comum entre as disciplinas.

Palavras-chave: Complexidade, mentalidade, identidade, autonomia, currículo.

Introducción

El debate sobre la educación se ha centrado durante mucho tiempo en la necesidad de impulsar cambios. Asistimos así, por un lado, a intervenciones que cuestionan la currícula y, por otro lado, hay una atención renovada de las herramientas y ambientes de aprendizaje. En esta perspectiva, juegan un papel central las nuevas tecnologías capaces de ofrecer tanto sistemas de apoyo a la enseñanza como elementos que impacten en los lugares escolares.

En el primer caso la atención está enfocada en los contenidos sin atenciones metodológicas que nos parecen más urgentes y necesarias. En el segundo caso prevalece un abordaje que pertenece a una visión “técnica” de la educación y nos parece importante no olvidar la reflexión de Heidegger que en la técnica justo veía el síntoma de la voluntad de potencia y control. El énfasis que se hace hoy día a la inteligencia artificial deja incumplido el tema de la voluntad del “ser” el que debería inspirar a todo el mundo en la educación. Hay unas metáforas de Heidegger (el bosque y la planta de energía, el puente y la presa) que nos invitan todavía a un cambio de paradigma que supere el nivel de la técnica y recupere el sentido de la vida y el ser humano.

En nuestra visión la difusión de tantas herramientas tecnológicas en las escuelas presenta el riesgo de alimentar una cultura del consumismo tecnológico que tiene sus consecuencias. Teléfonos, tabletas, etc. son instrumentos del triunfo de la lógica del haber sobre la del ser. Esto afecta las relaciones humanas en época de individualismo y alejan a las personas, ya desde la etapa escolar, de su capacidad de transformar la sociedad. El riesgo es que la escuela termine entrenando a los jóvenes para ser espectadores de algo que no ellos, sino otros armaron para entretenernos. Sería la sociedad del *show* como la analizó Debord (1967) actualizando el concepto de alienación de Marx que habló del concepto del espectáculo en términos de organización social y que a las relaciones de la vida real había sustituido las

imágenes difundidas por los medios. Una visión aún más profética a comparación de otros autores (Baudrillard, 1970, 1981; Postman, 1985; Herman y Chomsky, 1988; Popper, 1994; Bourdieu, 1996), justo por su capacidad de anticipar la principal característica de las redes sociales que hacen circular imágenes de todo tipo en cantidades innumerables. Una consecuencia grave es que lo que una vez entendíamos con el concepto de experiencia, en la era contemporánea se ha convertido en un proceso de acumulación de imágenes.

En este sentido llama la atención el cyber pesimismo de Jaron Lanier (Pioneer Works, 2021) uno de los pioneros de la realidad virtual. En su análisis nos avisa del riesgo del crecimiento de las tecnologías digitales que pueden resultar devastadoras para el individuo, la sociedad y la cultura. Estar conectados, entonces, hoy se ha convertido en una forma de estar alienados. Se trata de una pasividad que genera conformismo. Ya es una condición cultural de la contemporaneidad cómo lo ha planteado Fisher (2009) introduciendo el concepto de *realismo capitalista* que, en su visión, es justo una condición cultural que hoy parece la única forma posible de organización social y económica (Bauman, 2007; Fisher, 2009; Han, 2012, 2014). En lugar de participar de la construcción de la realidad, los jóvenes y las personas en general están solicitadas a mirar la realidad como si fuera un *show*.

Parece aceptado por todos que la globalización – entendida aquí como un concepto simbólico que define la contemporaneidad – impone cambios radicales que, sin embargo, encuentran una enorme resistencia por las consecuencias que tales cambios tendrían en el nivel económico que frenan a los gobiernos.

En nuestra opinión, no podemos dejar de lado la centralidad de la educación como proceso para mejorar la sociedad en la que vivimos. “Al final, toda nuestra vida individual y social está estructurada por la educación. La educación está en el centro de nuestro desarrollo. El desarrollo está estructurado por la educación que se imparte en el presente, aquí y ahora”

(Nicolescu, 1996, p. 105). Creemos que es hora de tomar decisiones siguiendo las reflexiones y análisis que muchos pensadores produjeron a partir de los años setenta y ochenta. Autores como Lyotard, Adorno, Horkheimer, Popper, por nombrar sólo algunos, vieron y comprendieron con anterioridad la deriva que estaba tomando la humanidad. También hay escritores que nos dieron, como pensando al futuro, una visión alarmante del escenario contemporáneo. Nos referimos a obras como *La Société de consommation* (Baudrillard, 1970), *El informe de Brodie* (Borges, 1970), *End Zone* (DeLillo, 1972), *Le città invisibili* (Calvino, 1972), *Surveiller et Punir* (Foucault, 1975), *Scritti corsari* (Pasolini, 1975), entre otros, que reflejan el clima de confusión, de caos, de incertidumbre y fragilidad de la época en que estamos viviendo. Ni podemos olvidar el aporte del arte, en referencia a las canciones populares, como ejemplo entre muchos: (Bob Dylan, Pink Floyd, The Clash, Joni Mitchell, Bruce Springsteen, David Bowie, Lou Reed, Neil Young, Led Zeppelin y más), destacando a Edoardo Bennato por su impresionante y profética serie de discos de los setenta: *Non farti cadere le braccia* (1973), *I buoni e i cattivi* (1974), *Io che non sono l'imperatore* (1975), *La torre di Babele* (1976), *Burattino senza fili* (1977). En todos hay una fuerte e irónica crítica social que presenta todos los temas que definen la crisis contemporánea. Con referencia a las artes figurativas, por último, hubo movimientos de crítica social como lo de *Arte povera* de Michelangelo Pistoletto y Mario Merz y autores disruptivos como Alighiero Boetti, Mimmo Rotella, Andy Warhol, Jean-Michel Basquiat, Gerhard Richter y Joseph Beuys que anticipó, con su famoso proyecto *7000 Eichen*, el tema ecológico, hoy políticamente prioritario.

El nacimiento del posmodernismo, entonces, sancionado por el desarrollo de las tecnociencias, se ha caracterizado por una pérdida de valores y puntos de referencia que han contaminado la capacidad de dar sentido a nuestras vidas. No hay sector de la cultura que no se haya dado cuenta del futuro al que nos enfrentamos. La escuela ha participado en este

desarrollo descontrolado y la educación de las nuevas generaciones, entendida como proceso social, ha pagado el precio más alto. Por eso es tan importante pensar en una educación centrada en la identidad y no contaminada sólo por efectos especiales producidos por la tecnología. La escuela es un lugar que necesita cambios más importantes que la renovación de los ambientes de aprendizaje. Se necesita una nueva idea del espacio-tiempo dentro de las instituciones educativas para reorganizar la relación aprendizaje-enseñanza (Finocchiaro, 2023). Aquí una propuesta.

El currículo nuclear

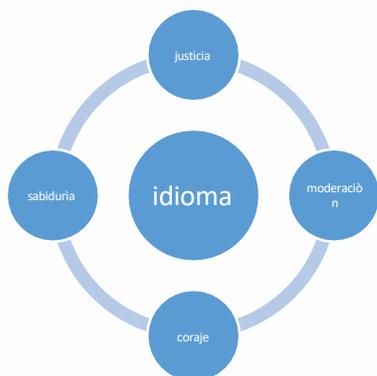
Algunos intentos de reformar el currículo se centran en áreas temáticas para intentar superar la división disciplinaria. Sin embargo, estos métodos corren el riesgo de volver a proponer las mismas separaciones, aunque en un contexto más amplio y genérico. Se trata de un intento de pasar del nivel multidisciplinario al nivel interdisciplinario. Creemos que una visión transdisciplinaria en educación sería capaz de crear un espacio de exploración que permita superar la fragmentación disciplinar y abrir a un conocimiento neo renacentista.

En un sentido estricto, ni siquiera se trataría de una idea nueva. En la época del imperio aqueménida, en el siglo VI a.C., desde la época de su fundador, Ciro el Grande y hasta su máximo apogeo en el siglo IV a.C. con Darío I y Jerjes, la educación de los jóvenes se estructuró sobre valores considerados fundamentales para la vida civil y configuraba una dimensión moral considerada necesaria para el proceso educativo y la vida social. En este esquema asumieron un papel fundamental cuatro figuras de maestros, cuyas competencias no se centraban en una especialización disciplinaria sino en una temática basada en los valores fundamentales. Los cuatro maestros venían elegidos, pues, por las cualidades que expresaban en este sentido y sobre las que injertaban sus propios conocimientos y contenidos

de aprendizaje. Eran: el más justo, el más moderado, el más sabio, el más valiente. El esquema pedagógico de esta visión educativa podría ser:

Figura 1

Esquema pedagógico de la visión educativa



Si miramos los objetivos de la educación de aquella época, aunque dentro de los límites de un horizonte cultural profundamente diferente del actual, nos damos cuenta de la permanencia de los mismos valores en la educación de todos los tiempos. La *justicia* contribuía al sentimiento de comunidad, honestidad y rectitud; la *moderación* conducía al equilibrio, a la sobriedad; la *sabiduría* era destinada a construir el pensamiento crítico; el *coraje* a preparar la capacidad de afrontar las dificultades y superarlas. Eran, pues, cuatro polos educativos que se entrelazaban para generar procesos educativos transversales que no renunciaban a la profundidad ni a la competencia. El idioma era el canal que permitía la circulación de las informaciones y la transversalidad del proceso.

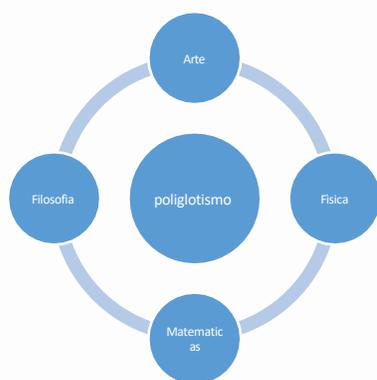
El ejemplo muestra una organización del aprendizaje que en lugar de fragmentar estaba enfocado en el conjunto de los ámbitos del saber. Las primeras instituciones universitarias tenían la misma perspectiva. Cuando se fundaron, las Universidades de Bologna (1088 d.C.), Oxford (1096 d.C.), Paris (1150 d.C.), Cambridge (1209 d.C.), brindaban cursos en apenas cuatro ámbitos: filosofía, derecho, teología y medicina. La importantísima Escuela médica

de Salerno desde doscientos años antes (siglo IX), brindaba una formación superior que reunía el saber griego, latín, árabe y judío siempre manteniendo un puente entre las culturas de occidente y oriente. Ni siquiera mencionar lo que eran el aprendizaje y la cultura en época renacentista, el momento más alto de la historia cultural del hombre y de su evolución.

Volviendo a la actualidad, nos resulta útil identificar cuatro puntos cardinales básicos vinculados a un centro, una especie de modelo cosmogónico para guiar la educación del futuro próximo. Los cuatro pilares deben entenderse como puntos de energía, fuentes capaces de despertar el interés y proporcionar herramientas para el conocimiento, directrices de ampliación exploratorias científicamente orientadas. Podrían estar compuestos, para nosotros, por dos lenguajes, el del arte y el de las matemáticas, y por dos disciplinas, la filosofía y la física, además se propone un abordaje polígloto:

Figura 2

Abordaje polígloto



Normalmente los cuatro elementos sugeridos por nuestro esquema representan materias del plan de estudios. Todos los cuatro son tratados por contenidos a transferir y/o para adquirir. Pero, hay que precisar que la filosofía y la física nunca han tenido cabida en la escuela

primaria. Siempre parece demasiado temprano para introducirlas en este nivel escolar. Sin embargo, deberían tener un lugar en las escuelas primarias porque sus contenidos son la representación misma de la evolución del conocimiento y del pensamiento humano. En la escuela secundaria, junto con un estudio en profundidad de los contenidos, se podrían desarrollar habilidades estructuradas en continuidad.

Por poner un ejemplo, desde hace algunos años se discute la posibilidad de introducir un enfoque filosófico para una reforma del paradigma educativo de las escuelas primarias. La tendencia parece adherirse a los lineamientos de la citada *Filosofía para Niños* (P4C) propuesta como una idea basada en habilidades (se ha experimentado durante varias décadas en Italia, Estados Unidos, Canadá, Corea y algunos países de Sud América). El riesgo – denunciado por autores como Nicola Zippel (2017, 2018; Fortunato, 2019)– es que la filosofía se reduzca a una simple técnica de razonamiento para la que ya ni siquiera los profesores necesitarían una base sólida de contenidos filosóficos relativos a autores, corrientes, entre otros.

Desde nuestro punto de vista, la importancia tanto de la filosofía como de la física y su centralidad en una nueva visión del proceso educativo escolar deriva de su propia constitución. El primero enseña que es el hombre y el segundo que es su entorno, físico y relacional, en el que vive, por decirlo brevemente. Ambos están centrados en el tejido relacional que une a cada uno con los demás y al entorno común que nos rodea.

En este sentido, es significativa la cercanía de visión que muestran entre sí la teoría de Heisenberg y la fenomenología de Husserl. Como recordarán, el primero es el físico que formuló el principio de indeterminación en el que se basa la novedad de la física cuántica respecto a la física tradicional. La idea relativa a la coexistencia de múltiples niveles de realidad se vuelve central en su teoría. La realidad, él la entiende como “fluctuación continua

de la experiencia capturada por la conciencia” (citado en Nicolescu, 2007, p.12). El filósofo Husserl (1913, 1954) también creía que existían múltiples niveles de realidad más allá de lo natural, como la realidad fenomenológica, trascendental e intersubjetiva. En su visión nos enfrentamos a diferentes órdenes fenomenológicos producidos o surgidos de la intencionalidad y la conciencia. En ambos, por tanto, prevalece la centralidad de la conexión inseparable entre sujeto y objeto y la necesidad de conciencia de esta conexión en relación con el mundo y la vida. Una visión prodrómica del enfoque transdisciplinar.

Como decíamos, los puntos cardinales de este modelo deben entenderse como puntos energéticos. Como tales, interactúan entre sí creando las condiciones para cruzar barreras disciplinarias y fomentar el diálogo entre disciplinas, docentes y alumnos y de cada comunidad educativa. Ya existe un ejemplo famoso en este sentido que surge de la colaboración entre el filósofo Carl Gustav Jung y el físico Wolfgang Pauli (1952), quienes desarrollaron juntos el concepto de *sincronicidad*. Su punto de encuentro fue la creencia de que es una paradoja pensar que existe una conexión causal entre eventos sincrónicos. Por lo tanto, no podrían investigarse mediante un enfoque científico tradicional. Un enfoque complejo y transdisciplinario capta el sentido que el fenómeno de la sincronicidad genera en el sujeto que lo observa.

Un dato común a muchos sistemas escolares clásicos es el nivel bajo de competencia en matemáticas que alcanzan los jóvenes. Esto es aún más preocupante si consideramos que el elemento que más caracteriza la contemporaneidad es la dependencia de la tecnología y ahora de la inteligencia artificial todo se basa en el lenguaje matemático.

El dato es conocido por los países que impulsan programas específicos (STEM) para incrementar las capacidades en este sector, pero con malos resultados. Precisamente en este ámbito nos parece que cobra mayor importancia el riesgo del que habla Zippel (2017) porque

la finalidad de aprender sólo competencias en matemática revela la pobreza de los resultados según las investigaciones estadísticas.

Mientras se prefiera un enfoque disciplinario, no será posible aumentar las habilidades que esperamos de los jóvenes. Este objetivo quizás sea más alcanzable si generamos una estructura nuclear sobre la cual cada institución educativa interviene autónomamente para el enriquecimiento de contenidos y habilidades calibrados en el contexto macro representado por la sociedad actual, en el contexto micro relativo al ámbito en el que actúa y en el contexto que hoy definimos como ciberespacio-tiempo que completa el cuadro de los niveles de realidad que distinguen la visión transdisciplinaria.

Una primera aportación podría venir de la ampliación del ámbito que consideramos lingüístico. Hoy este enfoque está reservado a la lengua materna y a las lenguas extranjeras. En realidad, se trata de formas particulares de lenguaje dado que su comprensibilidad depende de un área cultural limitada. Sin embargo, también existen lenguajes universales como las matemáticas y el arte. La fórmula de la relatividad se escribe $E=mc^2$ en cualquier parte del mundo y el incipit de la Quinta Sinfonía en “Do” menor de Beethoven siempre incluye un tresillo de corcheas en “Mi” seguido de una negra en “Do” para los violonchelos, independientemente de la nacionalidad de los intérpretes.

Desde esta perspectiva, tiene sentido que la metodología de enseñanza de estas disciplinas pase del contenido a la lingüística. Se les podrían aplicar enfoques ya probados en el campo de las lenguas L2, estimulando la generación de nuevas modalidades que podrían surgir desde la perspectiva metodológica renovada. Esta diferencia determinaría un impacto diferente y permitiría la necesaria transversalidad (Finocchiaro, 2023).

Si prestamos atención, es realmente difícil encontrar contenidos en las materias escolares que no tengan un aspecto en el que las matemáticas o cualquier forma de arte no puedan resultar

pertinentes. El arte es lenguaje expresivo más que conocimiento del patrimonio cultural. Las matemáticas son un lenguaje específico más que un conocimiento de reglas.

Desde sus orígenes, el hombre siempre ha practicado el arte para embellecer el tiempo y el espacio de su existencia. Y siempre ha utilizado el cálculo para organizar la vida social. Tenemos evidencias que se remontan a tiempos prehistóricos y tenemos confirmaciones producidas por investigaciones etnográficas que demuestran cómo en zonas populares y rurales, se desarrollaron formas de vida cotidiana que buscaban la belleza artística en objetos para el trabajo y uso diario. Introducirlo en forma de lenguaje transversal nos permitiría estimular esa sensibilidad hacia la belleza que es el camino para construir la armonía interpersonal que forma parte de la búsqueda de la identidad individual.

Si pensamos en los orígenes de la aritmética, nos remontamos al Paleolítico, como lo demuestra el hueso de Ishango encontrado en el Congo y fechado por los expertos hace unos veinte mil años. Un hueso real en el que se han grabado signos que sugieren un sistema numérico primordial quizás aplicado a la interpretación de los ciclos astronómicos. Y si queremos volver a un sistema ya formalizado que no deja lugar a dudas, basta con mencionar las tablillas sumerias de Mesopotamia, que datan aproximadamente del 3.000 a.C. y ciertamente pretendían realizar cálculos comerciales.

Evidentemente ni las matemáticas ni el arte deben renunciar a sus contenidos, como ya hemos dicho, sin ellos ninguna habilidad podría considerarse sólida, eficaz y útil. Pero parece importante subrayar que poner énfasis en el aspecto lingüístico y más bien comunicativo de ambos traería ventajas en términos metodológicos para su impacto positivo en los estudiantes.

Poliglotismo

La era en la que vivimos nos muestra un camino diferente al del pasado. La lengua materna es sólo un punto de partida. Hace años propusimos la introducción de una perspectiva políglota en las escuelas que permita la práctica de múltiples idiomas al mismo tiempo (Finocchiaro, 2018). La experiencia vivida durante los años transcurridos en Sudamérica nos ha permitido comprobar cómo es natural que los niños pequeños realicen un aprendizaje diversificado en diferentes idiomas, hasta cuatro o cinco al mismo tiempo. Lo que falta es la capacidad de estructurar caminos de aprendizaje en edades posteriores capaces de sustentar esta habilidad que se manifiesta desde muy temprana edad.

De hecho, sabemos que la plasticidad cerebral es máxima en la primera infancia y que, por tanto, los niños son capaces de absorber estructuras lingüísticas básicas sin esfuerzo consciente. Ninguno de nosotros adquiere su propia lengua materna con un maestro, todos la aprendemos por imitación y repetición, mecanismos bio-psíquicos básicos del aprendizaje. En los años sesenta, al inicio del auge de la neurociencia y la lingüística, autores como Eric Lenneberg (1967) habían formulado la teoría del “período crítico”. Creían que el cerebro humano estaba naturalmente predispuesto al aprendizaje de idiomas en los primeros años de vida y especialmente hasta la pubertad. Lenneberg estaba convencido de que el lenguaje humano es innato y está respaldado por estructuras cerebrales biológicas universales.

Patricia Kuhl ha desarrollado una línea de investigación centrada en la capacidad de discernir sonidos en la primera infancia (*Native Language Magnet/Neural Commitment Theory*). Está prácticamente demostrado que desde los primeros meses de vida los niños son capaces de discriminar sonidos (fonemas) de diferentes lenguas. Esto es exactamente lo que hemos observado en varias escuelas, públicas y privadas de la zona sudamericana donde se practica el trilingüismo (español, italiano e inglés). Más concretamente, el estudio realizado por Kuhl

(1992) afirma que los bebés de 6 meses pueden distinguir mejor que los adultos los fonemas de lenguas extranjeras y que esta capacidad disminuye hacia los 10-12 meses, cuando los niños empiezan a especializarse en los sonidos del idioma (o idiomas) que escuchan a diario. Esta investigación pone las bases para un replanteamiento general de la función de las escuelas maternas.

Ellen Bialystok (2001, 2011) ha desarrollado una línea de investigación centrada en los efectos del multilingüismo en el comportamiento cognitivo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Sus estudios sobre el multilingüismo adoptado ya en la infancia informan que los niños expuestos a más lenguas a una edad temprana aprenden sin confusión entre los diferentes registros lingüísticos. Gracias al estudio multilingüe desarrollan mejores habilidades de atención y resolución de problemas. Según la estudiosa esto determina una herencia capaz de mejorar el estado de salud cerebral de la población de edad avanzada porque sería directamente responsable de una mayor plasticidad cognitiva.

No será fácil pasar del sistema actual basado en la especialización disciplinaria a uno neorrenacentista, pero la complejidad de la contemporaneidad no nos da otra opción.

Enfoque sobre la identidad

En nuestra opinión, hoy se necesita un enfoque centrado en la identidad, tanto de los alumnos como de los adultos (no sólo docentes) que los cuidan en la escuela y de las mismas escuelas. No es suficiente hablar de “centralidad de la persona”. Llama nuestra atención la etimología de la palabra “persona” que en su versión latina original significa máscara (teatral). Es decir que cada vez que se pone énfasis en la “persona” hablando de la escuela, pasa una solicitación subliminal que dirige la educación hacia la forma social que desde arriba se quiere imponer a los jóvenes. El término en su núcleo básico se refiere a la imagen que los otros tienen de nosotros, no habla entonces de la identidad profunda del sí mismo. ¿De hecho, cuantas veces

se habló de los estudiantes y de las escuelas como lugares para la formación de ciudadanos más que de individuos?

Se necesita: 1. reducir el nivel de intervención del Estado central; 2. conceder autonomía a las escuelas; 3. vincular la enseñanza a la responsabilidad de los profesionales. Dentro del esquema que se propone hay suficiente espacio para cumplir con pautas generalísimas del Estado y misiones particulares que solo las escuelas pueden desarrollar.

Al mismo tiempo creemos que es urgente aplicar abordajes metodológicamente orientados para medir los avances de los procesos de construcción de la identidad. Una reforma en este sentido no se realiza con el currículo. Se necesita un abordaje complejo que incluya también las dimensiones organizativas y la de gestión. Pocos sistemas ofrecen, por ejemplo, tiempo dedicado a reuniones de equipo, aparte de los consejos de evaluación de estudiantes. Aspecto fundamental para fomentar el diálogo entre disciplinas. El trabajo del profesor normalmente se concentra exclusivamente en horas lectivas. Pero las reuniones periódicas son necesarias para estimular la cooperación entre profesores de diferente formación y desarrollar un lenguaje común. Es necesario tomar conciencia de que la dimensión organizativa y de gestión es parte de la oferta formativa.

Lo que sin duda consideramos fundamental para lograr resultados concretos es el reconocimiento de total autonomía a las instituciones educativas individuales. La adaptación del currículum, de hecho, es una operación que ya no puede centralizarse, sino en un núcleo muy reducido. El Estado como figura abstracta no puede ni debe determinar el destino de personas que no conoce. Los propósitos institucionales deben reducirse a un núcleo muy limitado de indicaciones como el que aquí hipotetizamos y sobre esta base cada institución educativa presente en su área de influencia debe y puede realizar las adaptaciones

curriculares, tomar elecciones organizativas y escoger las estrategias de gestión que considere útiles y necesarias, pensando en sus usuarios y profesionales.

Son las escuelas individuales las que conocen a sus alumnos; son los directores de escuela quienes pueden iniciar un proceso de transformación contando con los recursos concretos a su disposición y teniendo presente el territorio de referencia; son los profesores locales que conocen a cada estudiante y a cada familia y, por tanto, son capaces de comprender, siguiendo a Rousseau, qué es lo mejor para la vida de sus alumnos.

Conclusiones

En general hay muchos países en el mundo en donde sobrevive un sistema escolar que no ha cambiado mucho a pesar del nuevo escenario global. Las innovaciones que se han introducido no han cambiado el modelo educativo tradicional, no han propuesto una profunda transformación metodológica. Nosotros hemos experimentado y seguimos experimentando un *abordaje transdisciplinario* para una *educación centrada en la identidad* que nos ha dado resultados positivos que se encuentran en publicaciones previas (Finocchiaro, 2009, 2012; Bustos y Finocchiaro, 2023).

“Los métodos centrados en la identidad (MCI) plantean el fundamento hacia una verdadera transformación, brindando herramientas donde explorar lo que fuimos y nos constituye, lo que estamos siendo, pero esencialmente lo que todavía desconocemos de nosotros mismos. (...) un método centrado en la identidad actúa en distintas áreas conjuntas (de la persona, la técnica, la gestión, etc.), supone distintos niveles de la realidad, construye un lenguaje común para la superación de la fragmentación de los saberes y más. En ese aporte único, irreplicable e irrenunciable radica la creación de la innovación necesaria para un nuevo tiempo. El tiempo de la identidad, la diversidad, la inclusión” (Bustos y Finocchiaro 2023b, p. 220).

Los viejos sistemas educativos ya no funcionan, no son eficaces a pesar del esfuerzo enorme que se hace para mantener un nivel de eficiencia que permite su supervivencia. Las dos cosas no son lo mismo. La eficiencia tiene que ver con el sistema, lo mantiene con vida y permite no salir de la zona de confort adquirida. La eficacia tiene que ver con los beneficiarios del sistema y obliga constantemente a salir de la zona de confort. Para lograr objetivos de eficacia en la época de la globalización, en un mundo de complejidad creciente, se necesita un abordaje innovador, el de la transdisciplinariedad.

Una reforma educativa no debería pensarse en términos de lo “posible”, sino de lo que es “necesario”. El futuro de las jóvenes generaciones no es negociable. Debemos desarrollar una visión que plantea las preguntas que se planteó Castoriadis (1990): ¿Qué clase de futuro queremos para nuestros hijos? ¿Qué estamos dispuestos a hacer, a renunciar, a invertir para garantizarles una educación adecuada a los tiempos que vivimos?

En una entrevista sobre la educación en conjunto con otros autores, el biólogo chileno Maturana (1984, 1994) que nos dio nociones fundamentales como la de autopoiesis para pensar la vida en términos sistémicos y no más reduccionistas, se subraya la necesidad de un nuevo espacio educativo basado en la relación que permita a los niños crecer capaces de vivir el presente, pero conscientes del futuro. Se trata entonces de brindar una educación que sepa interceptar el interés de los jóvenes y darle formas de aprendizaje que tengan que ver con este interés. Nos parece más que necesario, como propusimos en este trabajo, conceder a las escuelas una fuerte *autonomía*. El rol centralizado de los gobiernos tiene que reducirse drásticamente y apuntar a pocas pautas que dejen a las agencias repartidas por todo el territorio la tarea de “educar” a los jóvenes en su *área de influencia*.

No es casualidad que un gran número de solicitudes innovadoras al debate educativo internacional vengan de autores que no tienen un perfil humanista. En nuestra opinión es el

síntoma de que el sistema como lo conocemos está ya al borde del caos y las respuestas que se necesitan salen de los lugares aparentemente no pertinentes. Hasta se podría decir que son *puntos de ventilación* que el sistema adopta para desahogarse, consciente de su cercanía al fin. De hecho, las voces que se consideran académicamente pertinentes quedan atrapadas en una dimensión que Weil, Crema y Leloup (2003) definieron *normosis*, un estadio patológico que se genera cuando la normalidad se convierte en una visión encerrada, incapaz de percibir y manejar el cambio que alimenta cada fenómeno humano cuya regla base es el devenir.

El sistema, en una palabra, está enfermo. Un síntoma alarmante, en nuestra interpretación, es la cantidad de angustias y problemas psicológicos que habitan en la escuela. La exposición de la categoría docente a situaciones de enfermedad psicológica es muy alta y los datos cuantitativos del síndrome de Burnout, son impresionantes en todo el mundo (el dato referido a Italia está en constante crecimiento) (Lodolo D’Oria, 2010). Una investigación centrada sobre el estilo de personalidad docente (Bustos y Finocchiaro 2023c) nos ha demostrado que la preocupación constante y prioritaria de las docentes de todos los niveles escolares no tiene que ver con los estudiantes y el aprendizaje. Sino que tiene que ver con la imagen social que ellos creen que deben personificar. Nos parece la prueba de que en general la categoría docente no sabe bien o no sabe lo suficiente de su identidad.

La paradoja es que los docentes en general no se perciben psicológicamente afectados, pero a menudo se ponen en el rol pseudo especialista que los autoriza a emitir diagnóstico de todo tipo para sus alumnos como los de hiperactividad, autismo, retraso cognitivo, entre otros. Son ellos que cómo no saben enfrentar situaciones problemáticas siempre más frecuentes, demandan la intervención de psiquiatras y psicólogos, instan la presencia de una maestra integradora o solicitan, en los países donde está previsto, la derivación a escuelas especiales.

El correlato de esta situación es la intervención continua de profesionales, organizaciones,

entes interinstitucionales, grupos de expertos y terapeutas que se ocupan de este malestar psicológico mucho más latente después de la pandemia.

Nos parece fundamental que la mirada gubernamental tome conciencia de la urgencia de un abordaje complejo al tema educativo. Necesitamos urgente elaborar una estrategia actualizada para la educación (y la salud) en la época de la globalización. Un mundo mejor sólo puede venir de una educación mejorada en todo el planeta. En nuestra opinión se necesita un abordaje metodológico centrado en la identidad (MCI) que intente dar calidad de vida y lograr cambios de modelos mentales para la transformación de la sociedad. Para que esto suceda, se debe repensar la modalidad de formación de los profesionales de la educación.

La autonomía es necesaria para dar cuenta de las diversidades, a menudo profundas, que existen aún en un mismo estado y su territorio. Veinte años atrás, Irvine (2003) insistía con que la universidad debería ser el lugar donde los futuros docentes aprenden como responder a la demanda de una población estudiantil siempre más heterogénea. Mauro Ceruti (2004) ha enfrentado el tema del conflicto entre globalización e identidad cultural. Pregunta cómo se hace hoy en las escuelas, cuestiona si la educación es capaz de sostener las identidades culturales, diversas y complejas, sin dejar de promover valores universales como requiere la globalización, sin llegar a la homogeneización cultural.

No serán ni la inteligencia emocional, ni la artificial las claves para un nuevo futuro de la educación en época de la globalización, sino una nueva visión filosófica anclada a métodos centrados en la identidad (MCI). Ya Gardner (1993) nos avisaba que es imposible un aprendizaje significativo sin la construcción previa de una identidad.

Es urgente una reforma de la capacitación de los que quieren dedicarse a la enseñanza. Ya basta de especialistas en una materia. Necesitamos “maestros” que abandonen el narcisismo de pensarse como un ejemplo y que, por el contrario, tengan la humildad de saber que por su

misión cada día deben merecerse de ser percibidos como ejemplo. La diferencia es fundamental. Enseñar no es un trabajo, es una misión que requiere una actitud que sale de la conciencia de la propia identidad.

Es tiempo de cambiar profundamente el currículo de las instituciones que otorgan un título profesional que habilita a la carrera docente. Y es tiempo de cambiar las formas de selección de los profesionales de la escuela. Galimberti (2007) hace décadas que propone test psico-actitudinales para los docentes y de reducir las distorsiones que el sistema basado en el reconocimiento formal del título de estudio provoca. Más allá de los autores que ya mencionamos, como el omnipresente Edgar Morin (1999, 2015), Paulo Freire (1993), Claudio Naranjo (2007) y los recién mencionados Umberto Galimberti (2007) y Mauro Ceruti (2004), que han debatido desde hace cuarenta años la importancia sobre el rol y la formación del docente que debe reformarse.

En el inmediato post '68, Postman y Weingartner (1969) sugerían en área americana la urgencia de formar docentes capaces de adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos que se manifestaron al principio de la revolución tecnológica. Treinta años después, Palmer (1997) hacía hincapié sobre la necesidad que un docente para ser guía auténtica y estar conectado con su propia vocación.

En Europa hace décadas que hay un debate sobre el mismo tema. Relevante el trabajo de Philippe Meirieu (1987) que ha sostenido desde los ochenta la necesidad de capacitar a los docentes para que sepan generar curiosidad en los estudiantes, adaptándose a las necesidades e intereses de los jóvenes para solicitar autonomía y sentido crítico. Dos décadas después, insistía con que los docentes deben representar una pedagogía de la resistencia contra la homologación y en contra de la moda educativa para promover una verdadera libertad y la conciencia que lleva al cambio social (Meirieu, 2007). Son objetivos que quedan fuera del

alcance de cualquier gobierno si no transforma la capacitación universitaria y todo el sistema educativo escolar.

Es muy interesante el punto de vista de Mauro Ceruti (2018) que se pregunta ¿a quién educamos hoy? Él hace una reflexión sobre la formación a partir de una frase del físico cibernético Heinz von Foerster que decía que la ignorancia es un aspecto muy relevante de las cosas. En este sentido Ceruti sostiene que la formación es un procedimiento dual hecho de dos distintas modalidades de aprendizaje: una cuantitativa y la otra cualitativa. En el primer caso “el motor de desarrollo es el saber de no saber” (Ceruti, 2018, p. 139). En este caso el mundo permanece tal cual, lo que cambia es el nivel nuestro de conocimiento del mundo mismo. El segundo tipo de aprendizaje (cualitativo), más difícil y raro, es basado en la experiencia de “no saber de no saber” (Ceruti, 2018, p. 140). Ceruti dice que esta experiencia cuestiona profundamente nuestro espacio cognitivo en donde pensábamos encajar sin problema los nuevos aprendizajes. En realidad, esta experiencia que nos hace descubrir ámbitos que no sabíamos, que no lo conocíamos, nos impone reaprender a aprender, cambiar las preguntas y nos lleva hacia nuevos mundos.

Pensando en esto, vuelve la necesidad que ya planteamos de reducir las horas obligatorias de educación formal de que se hace cargo la escuela (Finocchiaro, 2009). Una vez los jóvenes aprendían dentro de la escuela todo lo que necesitaban – o se creía que necesitaban. Hoy ya no es así. Las oportunidades de aprendizaje son muchas y la experiencia nos ha mostrado como se articulen según este diagrama:

Figura 3

Aprendizaje articulado

Étero-intencional: <u>programación, currículo</u>
Auto-intencional: motivación
Praeter-intencional: influencia exterior
A-intencional: casualidad

Para una eficaz gestión de estos innumerables procesos individuales, las escuelas necesitan una fuerte autonomía y también deben complejizar sus equipos convocando profesionales de otro perfil para enfrentar el desafío de la construcción de las identidades (de alumnos, docentes, directores, empleados, de las escuelas mismas como instituciones territoriales, de los barrios que definen el contexto concreto de la acción educativa).

Necesitamos volver a formas de aprendizaje y enseñanza que salgan de la hiper especialización, del reduccionismo, de la linealidad causal y vuelvan a buscar el sentido en la unidad del saber. Sin renunciar a los avances logrados por la ciencia. Tenemos que salvarnos del riesgo de la fragmentación que lamenta Morín y que irónicamente está sintetizado en una aforisma que se atribuye a Bernard Shaw: “El especialista es el que sabe cada vez más de cada vez menos, hasta saber absolutamente todo de nada”.

La experiencia adquirida y el trabajo que seguimos haciendo en educación y salud, ha fortalecido nuestra idea que la transdisciplinariedad puede dar respuestas hoy contundentes. Si no aprendemos a manejar los distintos niveles de la realidad, como plantea la transdisciplina, si no cambiamos la forma de organización y gestión de las escuelas, si no salimos de la fragmentación y no construimos lenguajes comunes, si no cambiamos los modelos mentales de los docentes no habrá ninguna transformación social.

Hay que pensar en una educación centrada en la identidad para develar el potencial que queda no expresado y no valorado en todos los sujetos humanos que habitan las escuelas, jóvenes y adultos. La escuela seguirá siendo un lugar que a pesar del esfuerzo en términos de cantidad de recursos invertidos (humanos, económicos, instrumentales) dará resultados escasos en proporción a los gastos.

Creemos que la educación es la frontera donde se juega el desafío de repensar nuestro sistema de vida que ya está en la necesidad de enfrentarse con el caos. Una mirada al escenario mundial actual no puede más que confirmar este análisis. Creemos que este desafío requiere una visión en términos de complejidad y un abordaje metodológico transdisciplinario. Conocemos la lógica y las dinámicas de los sistemas complejos y sabemos que la solución está en la elevación hacia un nivel más alto de complejidad. Una reforma radical es urgente. Se llama futuro sustentable y convoca, a través del mundo de la escuela, a toda la sociedad. Por lo cual necesitamos tomar conciencia de que “El futuro vinculará cada vez más, de manera circular, la reforma democrática, la reforma educativa y la reforma del pensamiento” (Ceruti, 2020, p. 123).

Referencias bibliográficas

- Baudrillard, J. (1970). *La Société de Consommation: Ses Mythes, Ses Structures*. Denoël.
- Bauman, Z. (2007). *Consuming Life*. Polity Press.
- Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Erikson.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge University.
- Bialystok, E. (2011). Bilingualism: Consequences for Mind and Brain. *Trends in Cognitive Sciences*. 15(4), 240-250.

- Bordieau, P. (1996). *Sur la television*. Liber/Raisons d'agir
- Bustos, K. Delgado, C. Finocchiaro, G. Godoy, M. Navarra, J. Pérez Bruno, M. (2021). Complejidad y transdisciplinariedad: el desafío de los métodos centrados en la identidad. *Revista Orbis Cognita*. 5(1), 66-88. <https://doi.org/10.48204/j.orbis.v5n1a5>
- Bustos Vinci , K. A., y Finocchiaro Vinci , G. (2023). Complejidad y transdisciplinariedad en educación; la necesidad de un método centrado en la identidad. *Revista Científica Orbis Cognitiona*, 7(1), 11–35. Recuperado a partir de https://revistas.up.ac.pa/index.php/orbis_cognita/article/view/3605.
- Bustos, K, y Finocchiaro, G. (2023b). El desafío de la complejidad: la respuesta de la Transdisciplinariedad anclada en la identidad. En J. Haidar. (Ed.), *Miradas transdisciplinarias a procesos transculturales contemporáneos* (206-247). Analéctica.
- Bustos, K, y Finocchiaro, G. (2023c). Estilos de personalidad de docentes en el área metropolitana de Buenos Aires. *Conceptos*. 98(519), 43-78.
- Castoriadis, C. (2008). *El mundo fragmentado*. (Ed. or. *Le Monde morcelé*, 1990). Terramar.
- Ceruti, M. y Bocchi, G. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Raffaello Cortina.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Raffaello Cortina.
- Ceruti, M. y Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità*. Mimesis.
- Ceruti, M. y Bocchi, P.L. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Mondadori.
- Debord, G. (1967). *La Société du spectacle*. Buchet-Chastel.
- Finocchiaro, G. (2009). *Autonomia e Innovazione* (Rist. 2014). Carlo Saladino.
- Finocchiaro, G. (2012). *Autonomia e disabilità*. Carlo Saladino.
- Finocchiaro, G. (2014). *Autonomia 2.0*. Carlo Saladino.
- Finocchiaro, G. (2016). *La scuola di chi: Come realizzare la centralità degli alunni*. Carlo Saladino.
- Finocchiaro, G. (2018). *Per una scuola poliglotta*. <https://giampierofinocchiaro.com/per-una-scuola-poliglotta/>

- Finocchiaro, G. (2023). Espacio-tiempo en educación desde la perspectiva transdisciplinaria. La autonomía para la descolarización. *Tejidos Sociales*, 5(1), 1-20.
- Fisher, M. (2009). *Capitalist realism: Is There No Alternative*. Zer0 Books.
- Fortunato, E. (2019, 9 de enero). *Insegnare filosofia a bambini e ragazzi, come? [Intervista a Nicola Zippel]*. Orizzonte Scuola. <https://www.orizzontescuola.it/insegnare-filosofia-a-bambini-e-ragazzi-come-intervista-a-nicola-zippel/>
- Freire, P. (1993). *Pedagogia degli oppressi* (Ed. or. *Pedagogia do oprimido*, 1968). Gruppo Abele.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Feltrinelli.
- Gardner, H. (1993). *Educare al comprendere* (Ed. or. *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*, 1991). Basic Books.
- Han, B. C. (2012). *La società della trasparenza* (Ed. or. *Die Transparenzgesellschaft*, 2012). Nottetempo.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolitica: Neoliberalismo e le nuove tecniche di potere* (Ed. or. *Psychopolitik: Neoliberalismus und le nächsten Formen der Macht*, 2014). Nottetempo.
- Herman, E. y Chomsky, N. (1988). *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*. Pantheon Books.
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica* (Ed. or. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, 1913) Einaudi.
- Husserl, E. (2015). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (Ed. or. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, 1954). Il Saggiatore.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating Teachers for Diversity: Seeing with a Cultural Eye*. Teachers College Press.
- Jung, C. G. y Pauli, W. (1952). *The Interpretation of Nature and Psyche*. Pantheon Books.
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831–843. <https://doi.org/10.1038/nrn1533>

- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. Wiley.
- Lodolo D'Oria, V. (2010). *Pazzi per la scuola: Il burnout degli insegnanti a 360 gradi*. Alpes.
- Maturana Romesín, H. y Varela García F. J. (1984). *El Árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Ed. Universitaria.
- Maturana Romesín, H. (1994). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Maturana Romesín, H. López Melero, M. Pérez Gómez, A.I. Santos Guerra, M.A. (2003). *Conversando con Maturana de educación*. Aljibe.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment?*. ESF.
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie: Le devoir de résister*. ESF.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite: Repenser la réforme, réformer la pensée*. Seuil.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l'educazione* (Ed. or. *Einsein à vivre*, 2014). Raffaello Cortina.
- Naranjo, C. (2007). *La civiltà, un male curabile*. Franco Angeli.
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinarietà. Manifesto*. Du Rocher.
- Nicolescu, B. (2007). Transdisciplinarity as Methodological Framework for Going Beyond the Science-Religion Debate. *Global Spirit*. <https://metanexus.net/transdisciplinarity-methodological-framework-going-beyond-science-religion-debate/>
- Palmer, P. J. (1997). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Bass.
- Pioneer Works (4 de octubre de 2021). *Ten Arguments for Deleting Your Social Media Accounts Right Now* [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=xFsSRu1Krys>
- Popper, K. (1994). *Televisione: Una minaccia per la democrazia* (Ed. or. *Das Fernsehen: Eine Gefahr für la Demokratie*, 1994). Marsilio.
- Postman, N. y Weingartner, C. (1969). *Teaching as a Subversive Activity*. Delacorte Press.

Postman, N. (1985). *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*. Viking Penguin.

Weil, P. Crema, R. Leloup J.Y. (2003). *Normose: a patologia de la normalidade*. Verus.

Zippel, N. (2017). *I bambini e la filosofia*. Carocci.

Zippel, N. (2018). *C'era una volta la filosofia*. Carocci.