

(Des)organización escolar: futuros especulativos para aprender del caos School (Dis)Organisation: Speculative Futures to Learn from Chaos

Diego Medina López-Rey¹

Resumen

La organización escolar ha sufrido una multiplicidad de cambios evolutivos, desde los procesos propios de los sistemas organizativos “mecánicos” hasta la constitución de sistemas organizativos “orgánicos”. Múltiples estudios recalcan la relevancia de ambos abordajes dependiendo de las condiciones ambientales. Ahora bien, desde la aceleración de todos los procesos característica de la “modernidad líquida” y las rupturas propiciadas por la crisis de la COVID-19, resuenan cada vez con más fuerza las teorías del caos asociadas a la organización escolar. Esto es, dadas las relaciones de velocidad que habitan entre el ambiente y la organización escolar se considera necesario empezar a repensar, deconstruir y flexibilizar las dinámicas de organización. Para ello, el presente trabajo tratará de describir la realidad socioeducativa actual y la necesidad de comprender la organización escolar desde el caos para poder afrontar los futuros retos educativos que, se especula, no cesarán de sucederse cada vez a una velocidad mayor, por lo que la capacidad de respuesta de las comunidades educativas y su organización y gestión deberá adecuarse al caos, la aceleración y la imprevisibilidad socioeducativa.

Palabras clave: organización escolar; caos; filosofía de la educación; covid-19

Summary

School organization has undergone a multiplicity of evolutionary changes, from the processes of “mechanical” organizational systems to the constitution of “organic” organizational systems. Multiple studies emphasize the relevance of both approaches depending on the environmental conditions. However, since the acceleration of all the processes that are characteristic of “liquid modernity”, as well as the ruptures brought about by the COVID-19 crisis, the theories of chaos associated with school organization resonate more and more strongly. Provided the acceleration in the relationships that exist between the environment and school organization, it seems necessary to begin to rethink, deconstruct and make the dynamics of organization more flexible. To this end, this paper will attempt to describe the current socio-educational reality and the need to understand school organization from the perspective of chaos in order to face future educational challenges which, it is speculated, will continue to occur at an ever-increasing speed. Thus, the response capacity of educational communities and their organization and management will have to adapt to chaos, acceleration and socio-educational unpredictability.

Keywords: School Organization; Chaos; Educational Philosophy; COVID-19

Fecha de recepción: 30/12/2022
Fecha de evaluación: 26/04/2023
Fecha de evaluación: 15/05/2023
Fecha de aceptación: 5/07/2023

Introducción

Tras los caóticos cambios propiciados por la crisis de la COVID-19 en el contexto escolar, en este artículo se pretende analizar la realidad de la organización educativa desde una perspectiva filosófica del caos. Para ello, se expondrán las posibilidades actuales de una posible organización escolar desde la comprensión del caos socio-educativo, proponiéndose un giro organizativo hacia entramados rizomáticos de los espacios-ambientes educativos.

(Im)posibilidades de la organización escolar: lecciones desde el caos

¿Qué es la organización (escolar)?

En primer lugar, se considera imprescindible definir qué es una organización y el porqué de su existencia, y para ello deben tenerse en cuenta una serie de cuestiones implicadas en los procesos de institucionalización de los hechos sociales, a saber: las llamadas “funciones de estatus”. Estas funciones implican la asignación y aceptación colectiva de un determinado “estatus” en que, por ejemplo, una línea imaginaria pasa a comprenderse como “frontera” (Searle, 2005).

Así, las estructuras institucionales y su organización necesitan de la existencia de “funciones de estatus” en que las personas pertenecientes a cada institución comprendan que existen derechos, obligaciones y normas regulativas que operan como pilar base de la organización institucional. Esto implica que la existencia de instituciones y de su organización depende directamente de la aceptación colectiva de la necesidad de construir estructuras institucionales con determinadas “funciones de estatus”. Por ello, siguiendo a Searle (2005), la organización no es más que el conjunto de derechos, obligaciones y normas regulativas y constitutivas que una institución necesita para seguir ejerciendo estas funciones. Así, las instituciones están basadas en relaciones de poder y control en que cada participante en la organización de la institución deberá aceptar las “funciones de estatus” que le han sido asignadas para que esta opere adecuadamente: tu función es X, debes hacer Y, no puedes implicarte en Z; y así constantemente.

Ante esto cabe introducir la siguiente reflexión: ¿qué es la organización escolar? Podría decirse, entonces, que actualmente la organización escolar no es. Esto es, dada la aceleración actual de todos los procesos socioeducativos, la mutación y desterritorialización de los espacios educativos y la evolución del propio sistema educativo la organización escolar, según su definición canónica, ya no es posible. La escuela, que es la institución que organizar, no necesita de reglas o “funciones de estatus” que la constituyan: existe en un continuo cambio ajeno a las reglas que pretenden organizarla y prueba de ello es la necesidad del Estado de adaptar constantemente las normativas y reglamentos organizativos de la escuela.

Por ello, se pretende exponer a continuación la necesidad de comprender que la “organización escolar” debe alejarse de su naturaleza institucional y de la imposición y seguimiento de normas, reglas, derechos y obligaciones mecanicistas, ya que la Escuela no puede regirse por una serie de “funciones” estancas y determinadas. La Escuela es móvil y acelera siguiendo los ritmos del entorno en que se sitúa: ritmos desconocidos e impredecibles que cambian constantemente de manera caótica; por tanto, si la Escuela pretende ser organizada debe serlo comprendiendo y adaptándose a su naturaleza caótica.

Teoría del caos y la organización

A partir de lo expuesto en el apartado anterior se considera necesario introducir brevemente una exposición sobre las principales relaciones entre la llamada “teoría del caos” y la organización a nivel general. Así, los procesos organizativos están impregnados de rupturas, discontinuidades, cambios precipitados por el entorno y sus evoluciones: las organizaciones son sistemas dinámicos expuestos a una cantidad de variables inconmensurables e impredecibles a largo plazo; continuamente expuestos al cambio y alejados de la estabilidad y el estancamiento o asentamiento; siempre produciendo resultados diferentes en cada uno de sus procesos (Thiéart y Forgues, 1995).

La inestabilidad de la caótica realidad implica que la “organización” debe ir adoptando y adaptándose a los nuevos retos no planificados en sus objetivos; de aquí la relevancia de comprender las teorías del caos como base para una “organización” adecuada. Si partimos de una concepción caótica de la organización, si pasamos de lo “organizado” y lo estanco al “organismo” y lo móvil, entonces existirá la posibilidad de ir construyendo una “organización” caótica, que vaya movilizándose entre los cambios que la realidad propicia. Por ello se señala a continuación que, como se ha expuesto, la “organización” debe alejarse de las concepciones mecanicistas de lo único, lo estanco, lo parametrizable y lo verdadero. La “organización escolar” en particular solamente puede existir si es a través de la comprensión del caos.

Relación inmanente entre el caos y la organización escolar

Como se ha anticipado, la teoría del caos es ampliamente útil para con la comprensión de las posibilidades de organización de cualquier institución—ampliando los márgenes institucionales, yendo más allá de las “funciones de estatus” preasignadas, comprendiendo la necesidad de adaptarse a los ritmos del cambio, entre otras cuestiones. Todo ello permitirá que las “organizaciones” sean comprendidas como organismos vivos, móviles, con capacidad de cambio y adaptación. Así, el entendimiento del caos beneficiará a los procesos organizativos de cualquier institución, por

ejemplo, flexibilizando sus posibilidades y explorando nuevas dimensiones y caminos que habitar para la mejora de la organización en cuanto a su capacidad de respuesta frente a las demandas impredecibles del entorno (Thiéart y Forgues, 1995).

Ahora bien, en lo concerniente a la “organización escolar”, deberá comprenderse que no existe alternativa organizativa posible alejada del caos ya que, como señala Cziko, “lo más realista a lo que se puede aspirar en investigación educativa no es ni predecir, ni controlar, únicamente podemos limitarnos a comprender temporalmente” (Cziko, 1989, p. 17). La realidad de los centros educativos es tan sumamente compleja que la única posibilidad de comprenderla es a través del caos. El control mecanicista asumido por la organización escolar implica una ruptura totalmente contraproducente² con la realidad socioeducativa y, por ello, cabe recalcar que la única posibilidad de “organización educativa” reside en la autoorganización (Moreno, 2016).

Con autoorganización se hace referencia a que la naturaleza caótica de las relaciones escuela-sociedad implica la imposibilidad de mantener un modelo organizativo impuesto, estanco y “objetivo” desde las instituciones administrativas centrales y estatales. Así, el centro educativo, como organismo complejo y en constante desarrollo que es, siempre va a encontrar y habitar caminos autoorganizativos³ en que vaya adaptándose y adoptando las nuevas dimensiones que los caóticos ritmos de cambio social vayan dictando. Se trata de comprender, por tanto, la necesidad de alejarse de las dinámicas institucionales de la jerarquización, la asignación de roles o las “funciones de estatus” que cada participante del centro educativo es obligado a ejercer (Moreno, 2016).

De esta manera, comprender que el centro educativo y sus respectivas comunidades educativas deben procurar crear y establecer rupturas con los intentos de organización mecanicista e impositiva es el primer paso para adecuarse a la realidad de la acelerada evolución socioeducativa actual. Por ello, y con la finalidad de encauzar este escrito hacia ciertas posibilidades actualmente realizables desde la autoorganización, se expondrá la necesidad de repensar, tensar y crear rupturas en las estructuras jerárquicas de la organización para habitar nuevas formas de (des)orden, a saber: el rizoma.

Transición (des)organizativa: de la jerarquía hacia el rizoma

Una organización rizomática del conocimiento es un método para ejercer la resistencia contra un modelo jerárquico, que traduce en términos epistemológicos una estructura social opresiva (Deleuze y Guattari, 1988, p. 531).

El concepto de rizoma, propio de la botánica, hace referencia a un sistema de raíces que crece horizontalmente produciendo brotes que reservan sus nutrientes y que, por tanto, son autosuficientes: además, un rizoma crece caótica e indefinidamente

(Font, 1982). Ahora bien, el concepto de *rizoma* aquí utilizado hace referencia a la adopción filosófica del término en la obra de Deleuze y Guattari, quienes explican que la experiencia humana, así como la naturaleza, es inherentemente rizomática. Los autores definen rizoma como “un modelo epistemológico [...] que no alude a un principio ni a un fin; que no sigue las líneas de subordinación jerárquica; que conecta cualquier punto con otro punto cualquiera; que no tiene centro [...]; un rizoma es un mapa que se construye, que se quiebra y que se rompe constantemente” (Deleuze y Guattari, 1988, p.538).

Así pues, se recalca la necesidad de comprender la naturaleza rizomática de todo organismo y, por tanto, de la escuela. De esta manera, será necesario procurar un giro epistemológico en los principios que regulan la “organización escolar”. Se trata de cambiar la visión actual arborescente y jerárquica en que cada miembro deberá limitarse al cumplimiento de ciertas “funciones de estatus”, proponiendo en cambio una nueva visión rizomática en que la organización escolar sea capaz de comprender la complejidad y el caos de los procesos educativos (Ribera, 2018).

Para ello, se considera imprescindible recalcar la relevancia de la idea de “rizoma” para con la comprensión de las nuevas configuraciones que la organización de los espacios escolares están sufriendo. Es notable que la “organización escolar” está mutando, sus espacios lo están haciendo, y con ello está produciéndose una desmaterialización que, como se especula a continuación, vislumbra la imposibilidad de continuar sosteniendo los sistemas jerárquicos y mecanicistas de la organización.

Espacios mutantes: la idea de rizoma y la desmaterialización de la organización escolar

Espacios escolares, espacios rizomáticos

La organización espacial de cualquier institución suele regirse por los principios de orden, estructuración y jerarquía—principios hegemónicamente aceptados como necesario para con la correcta organización. Ahora bien, como se ha defendido previamente, la naturaleza de los procesos organizativos suele ser caótica y, por ello, carece de sentido seguir incorporando dinámicas de control mecánico y tecnocrático en las organizaciones. Así, el espacio en que habita un “organismo” no puede ser estanco y, por tanto, debe comprenderse desde la idea de rizoma. Los espacios institucionales son móviles, líquidos, se propagan hacia todas direcciones y se encuentran en constante estado de evolución.

De esta manera, la escuela -como organismo que es—debe comprenderse como un espacio rizomático: la escuela siempre está en estado de desterritorialización⁴, huyendo del territorio que la enclaustra, yendo más allá de lo predecible y de los sistemas y patrones hegemónicos que pretenden “organizarla” (Gough, 2005). Así,

últimamente se ha apreciado más nítidamente que nunca la naturaleza rizomática de los espacios educativos: la crisis económica y sociosanitaria global producida por la COVID-19 ha implicado una mutación hiper acelerada en que el espacio carcelario que hegemoníicamente impera en la organización escolar ha devenido en una desmaterialización absoluta del territorio reclusorio, organizándose la escuela “en red”, entre redes, “Inter-net”. De aquí se especula que cualquier pequeña alteración implica el desmoronamiento y reconfiguración de los pilares canónicos de la organización escolar: esto sucede porque la escuela es un espacio rizomático y no estanco. La escuela es un espacio nómada, móvil (Roy, 2003).

Así, deberá contemplarse la necesidad de explorar nuevas líneas y dimensiones para con la realidad acelerada y compleja de la “organización escolar”. Para ello, se especula sobre la posibilidad de adopción e introducción de “sistemas rizomáticos” que den respuesta a la complejidad educativa, comprendiendo su naturaleza caótica y las posibilidades de organización real que en ella residen.

Organización y complejidad: sistemas rizomáticos

Comprender la realidad escolar implica alejarse de las dinámicas hegemónicas del orden y la preocupación por el control y la fijación de patrones de actuación y organización sistémicos y supone, en cambio, adentrarse en la elaboración de nuevos sistemas que permitan trabajar con la realidad caótica de la organización. A estos llamaremos “sistemas rizomáticos” (Yu, 2006).

Los “sistemas rizomáticos” se caracterizan por estar enfocados en la resolución de las problemáticas, eventos y particularidades que van sucediéndose en una institución concreta. Los sistemas de tipo rizomático permiten comprender la complejidad de las organizaciones como “organismo”, dando lugar a la posibilidad de trabajar desde las micropolíticas y las micro particularidades: comprendiendo las interacciones entre todos los sujetos-objetos implicados en los procesos de organización (Yu, 2006). Para ello, el “sistema rizomático” debe construirse en base al caos y la complejidad, en base a la continua modificación de los procesos organizativos, en base a la liberación de la subyugación que la Administración ejerce sobre cada individuo. Un sistema rizomático debe ser líquido y totalmente adaptable; debe estar dispuesto a incorporar las incesantes modificaciones que los micro contextos escolares sufren constantemente.

Por ello, la adopción de un “sistema rizomático” implica que las personas participantes de la organización o institución adopten el papel central en los procesos de decisión organizativos y administrativos. Pese a las exigencias e imposiciones macropolíticas estatales o centrales, comprender, por ejemplo, un centro educativo como un “sistema rizomático” implica que la comunidad educativa de ese centro asuma que su papel va mucho más allá de lo establecido legalmente por la Administración

central. Las macropolíticas de “organización escolar” no trascenderán el papel y, de esta forma, la comunidad educativa de cada centro comprenderá que la organización de sus espacios reside en las decisiones micropolíticas y al entendimiento propio de la aceleración de los procesos de cambio que se dan en la realidad del centro.

Del espacio al ciberespacio: posibilidades de lo virtual

Habitar sistemas rizomáticos posibilita la apertura organizativa de los espacios escolares, adaptándose la “organización escolar” a las realidades caóticas del entorno. Así, como se viene señalando, desde la crisis provocada por la COVID-19 se ha apreciado una mutación de los espacios escolares pasando del “espacio” –territorializado, estanco, carcelario– al “ciberespacio” –descentralizado, rizomático, virtual. Esta transición implica una ruptura total con la mentalidad e ideología hegemónica del orden, el control y la organización mecánica ya que, como se ha observado empíricamente, la Escuela no puede ser organizada de manera estructurada, sino que debe estar abierta a la posibilidad de cambio repentino y a la constante disrupción, interrupción y alteración de todas las mediciones y previsiones preprogramadas desde la necesidad de control que alberga la Administración central.

De esta manera, es necesario comprender cómo la transición del “espacio” al “ciberespacio” da lugar a la generación de un espacio interconectado por la instantaneidad e inmaterialidad de las redes virtuales (Vieira y Ferasso, 2010). Esto es, la organización desde el “ciberespacio” abre una multiplicidad de posibilidades: el espacio organizado actual –la “organización escolar” previa a la pandemia– muta hacia un “espacio virtual”, un espacio nuevo, imprevisto, no organizado, caótico, rizomático. Con ello, se quiere recalcar que lo posible, lo virtualmente posible, va más allá de los actualmente posible. Esta ruptura y desmaterialización de los espacios escolares implica repensar los procesos organizativos de la Escuela, implica ir más allá de lo pensado y lo planeado, implica comprender que las formas rizomáticas del “ciberespacio” deben ser aplicadas al espacio escolar actual. Por ello, a continuación se expone cómo esta transición del “espacio” al “ciberespacio” implica que las personas participantes de cualquier comunidad escolar sean capaces de comprender que los espacios escolares no pueden volver a entenderse dentro de las líneas del mecanicismo y la organización estanca de los procesos educativos: el espacio escolar debe ser comprendido como un rizoma.

El devenir rizomático del espacio

Comprender el espacio escolar como un rizoma no es tarea sencilla para las personas involucradas en una comunidad escolar y es que ello implica salir de los esquemas organizativos en que actualmente se encuentran inmersos. Así pues, como en todo proceso de innovación y cambio educativo, se deberá trabajar desde

el pensamiento y la especulación de posibles nuevas configuraciones del espacio. Esto es, las posibilidades de movimiento y cambio deben ser siempre imaginadas por los agentes participantes en las comunidades escolares. Para cartografiar el cambio debe imaginarse, en primera instancia, hacia donde moverse (Walkerline, 2013).

Esta concepción guattariana⁵ del espacio implica pensar en cuanto a lo virtualmente posible, ir más allá de lo actualmente posible. Comprender que el espacio deviene constantemente en rizoma y que, por más que se pretenda organizarlo, siempre seguirá creciendo, brotando, creando nueva líneas y dimensiones que desbordan la “organización escolar”. Habitualmente, los territorios-espacios-ambientes se encuentran organizados de forma que constituyen fronteras y líneas rígidas en cuanto a lo que “se puede” o “se debe” hacer en ellos. Guattari describe que las subjetividades de las personas habitantes de un espacio serán un efecto causado por los procesos organizativos y que, a su vez, estas subjetividades permitirán direccionar a la comunidad fuera de lo organizando, imaginando y pensando nuevos esquemas fuera de los esquemas organizativos previos (Guattari, 2000).

Así, la idea de espacio y de organización espacial siempre deviene rizomática: siempre deviene Otra, deviene innovación, deviene cambio. La reacción a cualquier sistema organizativo conlleva en sí la construcción de nuevos imaginarios y especulaciones en cuanto a nuevas e incesantes posibilidades de organización y, por ello, se considera necesario comprender que el devenir del espacio educativo es rizomático, cambiante por naturaleza (Walkerline, 2013). El sistema educativo y los agentes de las distintas comunidades educativas deben ser capaces de comprender la necesidad de operar los procesos organizativos escolares desde la multiplicidad y el aperturismo propio de un “sistema rizomático”, como se viene argumentado a lo largo de este escrito. Así pues, y como colofón de este punto en cuanto a las mutaciones del espacio, a continuación se expone la realidad de la desmaterialización actual de los espacios-ambientes escolares y cómo ello afecta completamente a las actuales y virtualmente posibles modificaciones de la “organización escolar” tal y como la conocemos.

Espacios-ambientes escolares desmaterializados

La desmaterialización de los espacios escolares es un proceso que siempre ha estado presente a lo largo de la historia de la educación: la necesidad de procurar una educación en contacto con la naturaleza, la búsqueda por flexibilizar los espacios de enseñanza-aprendizaje, por ir más allá de los muros de la escuela. Pese a la inmensa cantidad de acercamientos pedagógicos hacia la desmaterialización de los espacios escolares, no ha existido otro contexto en que haya habido una desmaterialización real a nivel global de todos los espacios escolares como en tiempos de pandemia de COVID-19.

La crisis sociosanitaria ha acelerado todos los procesos sociales, incluyendo necesariamente el cambio socioeducativo. Así pues, existe la necesidad de entender el espacio educativo como desmaterializado y, en consecuencia, virtualizante: en él la destrucción de los muros enclaustrantes de la escuela da lugar a la redefinición de una multiplicidad de devenires y posibilidades virtuales—realidades virtualmente posibles, realidades escolares que están por venir, que todavía no se han materializado, realidades escolares desmaterializadas, virtuales. Desde los últimos procesos de aceleración sufridos tras la COVID-19 la realidad socioeducativa debe considerarse más que nunca desde lo virtual y no únicamente desde la mejora de lo actualmente posible (Farias et al., 2021).

Por ello, el cambio propiciado por la crisis sociosanitaria no debe entenderse como una oportunidad para digitalizar todos los espacios y caer en una fetichización de las tecnologías digitales para con la apertura e innovación de los espacios educativos: más bien se trata de comprender la fragilidad de cualquier espacio cerrado o estructurado. Por tanto, las comunidades educativas deben reflexionar sobre la necesidad de que la “organización escolar” parta de la comprensión de los espacios escolares como “espacios desmaterializados”, móviles, fluctuantes.

Especulaciones y futuridades posibles: procesos de aceleración, desterritorialización e imprevisibilidad de la organización escolar

Rupturas, conexiones y generaciones de lo espacial

El espacio educativo debe comprenderse como un espacio de nomadismo generativo, a saber, un espacio en que ya no caben las comprensiones estancas y lineales propias del mecanicismo o del tecnicismo organizativo. Un espacio que es inherentemente móvil, ya que las interacciones de las comunidades educativas con sus entornos implican que estas entren en dinámicas de incorporación constante de las múltiples particularidades provenientes de una realidad caótica.

Tras diversos análisis de las realidades educativas postpandemia (Deshmukh, 2021; Güzelci et al., 2021) se observa explícitamente cómo el espacio deviene múltiple, descentralizado, abierto, transversal; en definitiva, nómada. El nomadismo de las organizaciones educativas implica comprender que los espacios educativos sufren constantemente de rupturas y conexiones que generan nuevas dimensiones y caminos por explorar. Este nomadismo generativo debe ser el punto de partida de cualquier centro escolar a la hora de plantear sus dinámicas de organización. Se debe ir más allá de lo establecido por las Administraciones o el Estado, adaptándose a los cambios y rechazando el modelo mecanicista y tecnocrático de la organización por su falta de adaptabilidad a una realidad acelerada que sobrepasa el establecimiento de cualquier conjunto de normas no flexibles (Ko y Bal, 2019).

Así pues, se especula que apostar por un “sistema rizomático” de la organización escolar puede ser el camino más adecuado a la hora de poder incorporar las rupturas, cambios y conexiones que continuamente se dan en las relaciones escuela-entorno. La comunidad educativa siempre ha sido relegada al cumplimiento de ciertas “funciones de estatus”, asignada a un cierto espacio de acción—espacio delimitado y controlado que implica un proceso de deshumanización en que se restringen las múltiples formas de ser y estar —formas de organizarse—de las personas que componen la comunidad (Ko y Bal, 2019). Por ello, se deben repensar comunitariamente los límites de obediencia ciega a las directrices organizativas provenientes de la Administración. Las comunidades educativas deben procurar la búsqueda y creación de líneas de fuga que permitan construir dinámicas de crecimiento rizomático que no enclaustran a los individuos implicados en los procesos de organización educativa.

Conclusiones

A lo largo de este escrito se ha expuesto la imposibilidad de continuar con los sistemas organizativos hegemónicos en materia escolar, así como la necesidad de apostar por nuevas (des)organizaciones escolares que permitan llevar a cabo un correcto establecimiento de relaciones entre la organización escolar y los acelerados cambios de la realidad en que habita cada centro educativo. Para ello, se especula en cuanto a la necesidad de explorar determinados caminos y espacios recientemente planteados desde la literatura académica (Ford, 2019; Jandrić y Ford, 2020).

Los ritmos y predicciones de avance en materia de organización educativa apuntan a que ésta incorporará lógicas de mayor control por la necesidad digital tecnocapitalista de tener todo controlado, informatizado e introducido bajo las lógicas del sistema (Selwyn et al., 2020). Ahora bien, una nueva organización educativa debe fugarse de estas previsiones; debe ir más allá de las lógicas que la maquinaria capitalista pretende hegemonizar una visión digitalista de la organización escolar. La organización educativa debe ser impredecible ya que la naturaleza-ambiente en que se encuadra así lo es.

Por ello, lo que se pretende dejar en claro como conclusión de este escrito es que en las comunidades educativas reside toda la potencialidad de poder llevar a cabo una “organización educativa” que salga de lo actual y comprenda las dinámicas de caos que permean en cualquier escuela. Así, puede considerarse esto un llamamiento a ir más allá de los roles organizativos preasignados, de establecer dinámicas de constante replanteamiento y reformulación de la organización de cada centro educativo, de comprender que sólo mediante la exploración y la no fijación de sistemas organizativos estancos será posible crear nuevas prácticas organizativas, de adaptarse a la aceleración, apostar por la desterritorialización de los espacio escolares, de (des)organizarse.

Notas

¹ Graduado en Magisterio de Educación Primaria especialista en Tecnologías de la Información y la Comunicación; Máster en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales; predoctorando en Educación. Colaborador del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia. melorey@alumni.uv.es

² La regulación mecánica y estanca de un organismo complejo y móvil como es la escuela es contraproducente ya que se está pretendiendo eliminar, controlar y establecer los ritmos de la escuela sin tener en cuenta que la escuela cuenta con sus ritmos propios.

³ Con esto se quiere incidir en que todo “organismo” está en constante adaptación a los ritmos caóticos de la naturaleza y, por tanto, la escuela también se autoorganiza sin necesidad de la imposición de una serie de reglas mecánicas. Un organismo no necesita ser ordenado ya que se autoorganiza; igual sucede con la escuela.

⁴ A partir de Deleuze y Guattari (1988), proceso por el cual se procura una fuga de un territorio estanco o sedentario: entiéndase, por ejemplo, salir de dinámicas que encierran o impiden el movimiento; salir de las dinámicas hegemónicas que nos “territorializan”, es decir, que nos encapsulan en una realidad estanca.

⁵ Proveniente del pensamiento de Félix Guattari, concretamente de su obra “*Cartografías esquizoanalíticas*” (2000).

Referencias bibliográficas

Cziko, G. A. (1989). Unpredictability and indeterminism in human behavior: Arguments and implications for educational research. *Educational researcher*, 18(3), 17-25. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X018003017>

Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.

Deshmukh, J. (2021). Speculations on the post-pandemic university campus – a global inquiry. *Archnet-IJAR: International Journal of Architectural Research*, 15(1), 131-147. <https://doi.org/10.1108/ARCH-10-2020-0245>

Farias, B. da M., Cazetta, V. y Lima, A. L. G. (2021). The dematerialization of school in the yet to come education: an analysis of contemporary discourses. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2505>

Ford, D. (2019). *Education and the Production of Space: Political Pedagogy, Geography, and Urban Revolution*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315389127>

Gough, N. (2005). Geophilosophy and methodology: Science education research in a rhizomatic space. *Methodologies for researching mathematics, science and technological education in societies in transition*. UNESCO-SAARMSTE. http://www.bath.ac.uk/cee/re-resources/noelq_SAARMSTE_ch.pdf

Guattari, F. (2000). *Cartografías esquizoanalíticas*. Manantial.

Güzelci, O. Z., Şen Bayram, A. K., Alaçam, S., Güzelci, H., Akkuyu, E. I., & Şencan, İ. (2021). Design tactics for enhancing the adaptability of primary and middle schools to the

new needs of postpandemic reuse. *Archnet-IJAR: International Journal of Architectural Research*, 15(1), 148-166. <https://doi.org/10.1108/ARCH-10-2020-0237>

Jandrić, P. y Ford, D. R. (2020). Postdigital Copedagogies: Genealogies, Contradictions, and Possible Futures. *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00207-3>

Ko, D. y Bal, A. (2019). Rhizomatic Research Design in a Smooth Space of Learning: Rupturing, Connecting, and Generating. *Critical education*, 10(17). <https://doi.org/10.14288/ce.v10i17.186433>

Moreno, A. (2016). *Educación y caos*. Ediciones de la Junji.

Ribera, D. (2018). From Hierarchical Power Structures to Rhizomatic Possibilities: An Argument for Affective Systems in US Public Schools. *American Journal of Educational Research*, 6(6), 735-740. <http://pubs.sciepub.com/education/6/6/23>

Roy, K. (2003). *Teachers in nomadic spaces: Deleuze and curriculum* (Vol. 5). Peter Lang Pub Incorporated.

Searle, J. R. (2005). What is an institution? *Journal of institutional economics*, 1(1), 1-22. <https://doi.org/10.1017/S1744137405000020>

Selwyn, N., Pangrazio, L., Nemorin, S. y Perrotta, C. (2020). What might the school of 2030 be like? An exercise in social science fiction. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 90-106. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694944>

Thiéart, R.-A., y Forgues, B. (1995). Chaos theory and organization. *Organization science*, 6(1), 19-31. <https://doi.org/10.1287/orsc.6.1.19>

Vieira, L. M. M. y Ferasso, M. (2010). The rhizomatic structure of cyberspace: Virtuality and its possibilities. *International journal of networking and virtual organisations*, 7(6), 549-559. <https://doi.org/10.1504/IJNVO.2010.035405>

Walkerdine, V. (2013). Using the Work of Felix Guattari to Understand Space, Place, Social Justice, and Education. *Qualitative Inquiry*, 19(10), 756-764. <https://doi.org/10.1177/1077800413502934>

Yu, J. E. (2006). Creating 'rhizomatic systems' for understanding complexity in organizations. *Systemic Practice and Action Research*, 19(4), 337-349. <https://doi.org/10.1007/s11213-006-9022-8>