

Capítulo **3.2**

Escuela Democrática desde el Rizoma curricular

Elsa Georgina Aponte Sierra
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
elsa.aponte@uptc.edu.co

<https://doi.org/10.61728/AE20250171>



Resumen

La escuela contemporánea se enfrenta a retos significativos que cuestionan su papel esencial en la formación de los individuos y en la promoción de una sociedad democrática. Aunque es reconocida como un pilar para el desarrollo cultural y social, las presiones externas, como la influencia de intereses políticos y la adaptación a las demandas inmediatas del mercado laboral, están condicionando su función educativa. Se propone entonces una reflexión sobre una estructura rizomática como posibilidad para el encuentro con la democracia y con una escuela otra. Esto implica abrazar el cambio constante, el diálogo y la construcción colectiva, superando las estructuras tradicionales que limitan la libertad de pensamiento y acción. Este enfoque propone que los maestros y estudiantes tomen el riesgo de vivir la experiencia educativa en un espacio de movimiento, adaptándose y autoconstruyéndose en un proceso dinámico. Al romper con los patrones fijos y al evitar quedar atrapados en métodos rígidos, los maestros pueden desempeñar un papel más flexible y transformador.

Introducción

La experiencia de educar y ser educado invita a reflexionar sobre el papel de las instituciones, la escuela y el maestro, así como sobre el proceso mediante el cual los individuos se constituyen como sujetos. Esto abarca tanto la autopercepción de las personas como la manera en que son vistas y categorizadas por la sociedad. Esta reflexión se inicia con una breve referencia a cómo los organismos internacionales influyen en nuestro sistema educativo y social. Luego, se aborda el papel de la escuela en la sociedad y su responsabilidad en la formación de sujetos, para culminar con una apuesta por una escuela democrática que promueva la emancipación tanto del individuo como de la sociedad en su conjunto.

En este contexto, se explora la experiencia de la institución educativa Rayuela, y la manera como esta concibe la pedagogía a partir de una es-

estructura rizomática que abre múltiples posibilidades de interacción para repensar el currículo, así como la vida de maestros y estudiantes en la escuela. Finalmente, se presenta la figura del intercesor como una manera de enriquecer el rol del maestro y la maestra, que se han cuestionado históricamente dada su importancia como agente de transformación social.

Impacto internacional

Las instituciones autorizadas para impartir verdades tienen la capacidad de influir en la comprensión del mundo por parte de los sujetos, especialmente si se trata de entidades a las que se les ha otorgado autoridad a nivel mundial. Estas instituciones desempeñan un papel crucial en la configuración de políticas y prácticas en los sistemas educativos, tanto a nivel global como local.

Las instituciones u organismos internacionales poseen un notable saber-poder, ya que generan investigaciones, estándares, directrices que influyen en la comprensión y aplicación de la educación en diversos contextos. Organizaciones como la de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se especializan en la cooperación internacional en educación, ciencia, cultura, desarrollo sostenible, financiación y su impacto en el mercado laboral, presentando informes (2023 y 2024), investigaciones y programas que respaldan la necesidad de estándares globales. En el caso particular de Colombia, las investigaciones e informes destacan preocupaciones como la desigualdad en el acceso y la calidad de la educación, los porcentajes significativos de individuos que no finalizan de estudios, la falta de financiamiento educativo necesario para alcanzar los objetivos establecidos, la preocupación por no lograr el desarrollo sostenible y el acceso a la tecnología. Estas desigualdades se miden a través de pruebas sobre el impacto de una formación adecuada y con los resultados de aprendizaje, mostrando un efecto especialmente notable en las zonas rurales. De esta forma se presenta el reflejo de la situación actual, se subraya además la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales y técnicas que permitan adaptarse al mundo, criterios de verdad institucional a nivel mundial.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023) presenta estadísticas e indicadores sobre los sis-

temas educativos de los países miembros y asociados, enfocándose en la evolución de estos sistemas, su financiación, su impacto en el mercado laboral y el desarrollo económico. En particular, destaca la importancia de la segunda etapa de la educación secundaria, ya que los programas desarrollados en esta fase son cruciales para asegurar la alineación entre la educación y el trabajo, facilitando así una transición exitosa al mercado laboral.

Además, la OCDE analiza y compara el porcentaje del PIB que cada país destina a la educación, el gasto educativo en relación con el gasto público total, y otros indicadores relacionados con el mercado laboral, como los salarios de los profesores. También evalúa la financiación educativa, las horas de clase, la distribución de las áreas de estudio, las vacaciones escolares, el número promedio de estudiantes por docente, el perfil del profesorado, los exámenes y evaluaciones aplicados a los alumnos. Todo esto subraya la necesidad de aumentar la financiación y enfocarse en las competencias, clave para garantizar que los estudiantes estén bien preparados para el futuro.

Pensar la educación desde los análisis y planteamientos de los organismos internacionales lleva a entender que existe una forma de organización de la sociedad que se basa en la idea de mercado como principal regulador de las relaciones sociales y económicas. Sin duda es una respuesta al capitalismo global y las políticas neoliberales que afectan la vida social e individual, por lo tanto, permean el sistema educativo. El neoliberalismo, como ideología económica y política, promueve la reducción del papel del estado, elimina barreras para proponer mercados libres y abiertos. En este panorama, el sujeto debe asumir una responsabilidad individual de su propio bienestar, dispone además de las técnicas y tecnologías para navegar en el mundo global; de esta forma, puede ser compensado por su eficiencia e innovación en la carrera de competencia con los otros.

La globalización señala un centro de interés económico y político; al ampliar la mirada a otras comunidades, culturas, formas de vida, se amplía la competencia comercial, social, educativa, con ella el consumo, los mecanismos de control a través de las redes y sistemas de información donde circula con mayor facilidad la información, las personas, la economía, invitando a la transformación permanente que genera nuevas posibilidades;

a la vez, desestabiliza las estructuras construidas durante largos periodos de la historia.

La escuela como gran estructura de la modernidad, según Veiga-Neto (2018), es un instrumento clave de gobernabilidad en el contexto de globalización. A través de la educación, los Estados y las fuerzas globales buscan formar subjetividades que se ajusten a las necesidades del mercado global. Esto implica la promoción de competencias, habilidades y un currículo global que prepare a los estudiantes para ser productivos en una economía globalizada, al mismo tiempo que se moldean actitudes que favorecen el consumo, la competitividad y la adaptación a los cambios rápidos.

¿Cómo debe funcionar la escuela, los maestros, el enseñar y aprender? Según Veiga-Neto (2018), hemos pasado históricamente por diversos saberes y prácticas pedagógicas que pueden ser cuestionadas o asumidas; sin embargo, no se discute que los individuos deben ser preparados. Se ha naturalizado la idea de la escuela como una institución que prepara a los sujetos para el futuro, unos sujetos transformados con espacios y tiempos diferentes ligados a los sistemas de información que afectan las formas de ver la realidad. Los espacios y tiempos cambian con el paso de una sociedad disciplinar a una sociedad de control; la escuela construida en una sociedad disciplinaria se desestructura y cambia lentamente a una escuela de la sociedad de control. Sin embargo, aún queda mucho de esa escuela disciplinar, rígida, cuya organización depende de las jerarquías.

La distribución del espacio en las escuelas determina el nivel relacional entre los individuos. En la sociedad disciplinaria, se caracteriza por establecer límites separándose del resto de la sociedad. Los estudiantes son clasificados y ordenados por edades y desempeño; las filas, la posición que ocupa cada uno, las reglas a seguir sugieren una lógica que no es natural, es una lógica de la vigilancia y la disciplina. Sin embargo, paradójicamente, en esos espacios cerrados, el cuerpo de cada individuo le da un sentido en la medida en que lo habita y lo territorializa.

Los espacios de encierro también pueden ser de encuentro, el lugar donde se internalizan normas y se moldean comportamientos e identidades; también es un lugar para pensarse. Esto se lleva a cabo a través de prácticas y técnicas en tiempos y lugares determinados que, en su forma, organización y distribución, otorgan significado a la presencia del sujeto.

La posición y el espacio que ocupa el cuerpo influyen en la relación con el entorno, consigo mismo y con los demás, considerando que el espacio compartido ha sido diseñado de acuerdo con las características de los sujetos, ya sea teniendo en cuenta sus edades y niveles de desarrollo físico, cognitivo, personal y social. A su vez, cada sujeto construye en su mente un espacio para alojar recuerdos y experiencias, lugares a los que recurrirá en los momentos más íntimos, como nos recuerda Bachelard (1997, P. 38).

Creemos a veces que nos conocemos en el tiempo, cuando en realidad solo se conocen una serie de fijaciones en espacios de la estabilidad del ser, de un ser que no quiere transcurrir, que en el mismo pasado va en busca del tiempo perdido, que quiere “suspender” el vuelo del tiempo. En sus mil alvéolos, el espacio conserva tiempo comprimido. El espacio sirve para eso. (P. 38)

Las largas estancias en el espacio de la escuela, son tiempos que se conservan, se fijan, no solo en rincones, corredores, patio de recreo, sensaciones de luz, color, tamaños, sonidos, ambiente, sino en interacciones con maestros y compañeros que marcan nuestro espacio interior y el transcurrir de la existencia.

Además de organizar el espacio, las instituciones diseñan el tiempo que cada sujeto debe seguir, estableciendo una sucesión lineal de momentos destinados a cumplir tareas específicas. Veiga-Neto (2018) se refiere al tiempo como un constructo al que el cuerpo se somete, donde es subjetivado, fraccionado y fragmentado según horarios preestablecidos que facilitan el control del movimiento y la repetición cíclica de las acciones. Así, los sujetos son sometidos a una programación semanal, mensual o a un cronograma determinado.

Por otra parte, la escuela en la sociedad de control puede parecer flexible, con espacios abiertos de aparente libertad; incluso las fronteras de la escuela pueden desvanecerse, volverse difusas en la medida en que se reconoce que el aprendizaje no se limita a las aulas, puede extenderse a través de tecnologías digitales y otros medios que permiten la educación en cualquier lugar y en cualquier momento. De esta forma, los espacios son flexibles, adaptables a las necesidades, especialmente del mercado global, agregando a esto una vigilancia constante, incluso más allá de la escuela.

La percepción del tiempo es parte de la construcción social que se incorpora según lo determina la cultura. En la sociedad de control o sociedad disciplinar, estas construcciones se pueden percibir cada vez más veloces, incluso ambiguas, generando la duda sobre lo que es real o virtual. Por un lado está la gran cantidad de información que hay que procesar solo con acceso a un clic en el celular o la computadora; se podrá trasladar a otros tiempos, lugares y culturas, evadiendo el otro tiempo diseñado por horarios y asignaturas. Sin duda se marcan otras formas de aprender y enseñar. La tecnología se ha convertido en un acelerador del tiempo vivido, mediante enlaces y plataformas que acortan distancias y nos invitan a experimentar diferentes maneras de percibir el tiempo: un tiempo real que marcan los relojes y un tiempo virtual con eventos que ocurren a diferentes velocidades según los entornos virtuales y el diseño de los sistemas. Las experiencias pueden correr el riesgo de ser efímeras y cambiantes, en la medida en que se disminuye la duración necesaria para sentir y reflexionar como se desearía en un encuentro para enseñar y aprender.

Tanto el espacio como el tiempo siguen siendo elementos importantes que configuran la escuela. Hay cierta sensación de desconexión del tiempo real que ha sido capturado por entornos virtuales; el sujeto juega con las sensaciones, ya sea de grandes velocidades o lentitud según la interacción digital. Esta situación genera tensiones en el nivel de respuesta; así, la percepción del tiempo puede ser ambigua, afectando la experiencia a nivel personal y social. Las nuevas tecnologías van constituyendo nuevos sujetos inmersos en grandes y rápidas transformaciones; el reto consistiría en la capacidad de digerir la información y adaptarse temporalmente. Así mismo, es necesario pensar un currículo que trascienda los tiempos y espacios, que invite al conocimiento a la reflexión y promueva la crítica a las estructuras institucionales para repensar el papel de la educación en un nuevo orden social.

La escuela

La escuela, cumple una función esencial en la sociedad, ese lugar controvertido, de utilidad para la instalación de políticas educativas, pero a la vez, es también un lugar de encuentro de niños y jóvenes que se preparan para adquirir habilidades, comprender la cultura y la sociedad en la que están

inmersos, siguiendo a Masschelein y Simons (2014) estar en la escuela es estar juntos de una manera que difiere de la vida cotidiana, pasa a ser un lugar no solo de transmisión de conocimientos o habilidades, sino a un entorno donde se da un respiro del mundo y se posibilita una relación diferente con el tiempo y el espacio. Esto se refiere a la oportunidad de dedicar tiempo a lo que se está aprendiendo, sin las presiones inmediatas del mercado laboral o de las expectativas sociales.

La escuela contemporánea enfrenta una serie de desafíos que ponen en tensión su papel crucial en la intersección de los mundos político, social e intelectual. Aunque se reconoce como un espacio fundamental para la construcción cultural y la transformación social, la realidad muestra una serie de problemáticas que limitan su capacidad para formar individuos capaces de participar activamente en la sociedad y contribuir al desarrollo democrático. La influencia de intereses políticos a menudo distorsiona las políticas educativas, imponiendo agendas que no siempre responden a las necesidades pedagógicas ni al bienestar de los estudiantes. Esta situación dificulta la promoción, la participación cívica y el pensamiento crítico, esenciales para formar ciudadanos informados y comprometidos con la democracia.

De acuerdo con Masschelein y Simons (2014) algunos aspectos que afectan la misión educativa y social están relacionados con la presión para que la escuela se adapte a las necesidades inmediatas del mercado laboral y la economía, que lleva a la reducción de la educación al entrenamiento para el trabajo, centrándose en los términos de resultados utilitarios como la empleabilidad o habilidades técnicas, así se puede desvirtuar el sentido profundo de la educación que es formar ciudadanos críticos y autónomos, agregado a esta situación, la importancia de tener tiempo para la reflexión, el estudio y la creación de significado, espacio y tiempo que puede resultar invadido por la rapidez de la tecnología y sus respuestas inmediatas que dan la impresión de verdades universales para ser aceptadas en lugar de ser cuestionadas.

Un desafío más para el trabajo que se pretende desarrollar es la importancia de la escuela para la formación de ciudadanos democráticos. Para lograrlo, se requiere en primer lugar que la escuela sea un lugar verdaderamente democrático, situación que se relaciona directamente con una

sociedad democrática. Colombia es formalmente una república democrática según la constitución de 1991; significa que, en teoría, los ciudadanos ejercen su soberanía a través de elecciones libres. Además, cuenta con un marco legal que garantiza libertades fundamentales. Sin embargo, en la práctica, la participación electoral puede estar influenciada por la violencia, la corrupción, la falta de confianza en las instituciones y la desigualdad social que limita el pleno ejercicio de la democracia.

Esta reflexión no tiene la intención de abordar los problemas de la democracia en Colombia, solo tocar tangencialmente el contexto en el que se encuentran los niños y jóvenes al cursar la escuela. El ejercicio de los derechos democráticos pueden estar afectados por la incapacidad del estado para garantizar seguridad, aunque se avanza de forma significativa en los procesos de paz, existen serias limitaciones para el acceso a los recursos y la igualdad de oportunidades, además de la presencia de prácticas corruptas en el gobierno y otras instancias que debilitan la confianza pública en las instituciones, fundamental para el funcionamiento efectivo de la democracia.

Por lo anterior, una escuela democrática en Colombia parece ser un reto difícil de cumplir; sin embargo, constituye también una oportunidad para reconocer que la escuela no depende simplemente de las políticas y lineamientos establecidos. Habitar la escuela hoy en espacios y tiempos es considerar la renovación de la sociedad, desde una postura crítica que cuestione el lugar y la sociedad que nos ha correspondido vivir. Proponer una escuela “otra” es un desafío que comienza cuestionando nuestra sociedad, el rol de maestros, estudiantes y formación de sujetos; en primer lugar, reconocer el concepto de igualdad en una comunidad. Este reconocimiento haría posible la participación y con esto fortalecer la idea de democracia. La igualdad en el trato cotidiano, la igualdad en el reconocimiento y construcción de las diferencias, la igualdad en los saberes.

Asumir la igualdad en una sociedad tradicionalmente jerarquizada, implica contar con argumentos en largas sesiones de trabajo con los maestros, tomando a Rancière (2003) quien presenta la idea de la igualdad intelectual para aprender, es decir que no hay jerarquía de inteligencias entre maestro y estudiante, los dos pueden aprender y enseñar, el maestro se despoja de su papel de explicador para generar espacios de aprendizaje donde se

reconoce la igualdad intelectual de los participantes, dando herramientas que orienten a la emancipación, proceso mediante el cual se reconoce la capacidad de todos los sujetos para pensar y aprender por sí mismos, sin necesidad de la explicación del maestro, pero no sin maestro.

Rancière (et al.2003) aclara que la igualdad de las inteligencias no significa que todos sepan lo mismo o tengan las mismas habilidades, sino que todos poseen habilidades específicas para aprender y razonar, no hay ninguna inteligencia “superior” o “inferior” en su esencia; las diferencias están en el conocimiento y habilidades adquiridas de acuerdo con las experiencias, circunstancias y oportunidades de cada sujeto, no a una desigualdad constitutiva de su capacidad intelectual.

Plantear la igualdad en el plano intelectual genera controversia no solo porque tradicionalmente se asume al maestro con un conocimiento superior que debe transmitir a un alumno que se considera intelectualmente inferior, sino por los procesos de desarrollo que la psicología implanta como base para determinar alumnos aptos frente a alumnos con déficit, incluida la medición del coeficiente intelectual y su clasificación. Pensar la igualdad de las inteligencias es dar valor a los saberes construidos, las experiencias y, sobre todo, ubicar a los estudiantes y a la comunidad educativa en un plano de igualdad.

La estructura democrática en la escuela

La idea de que la igualdad es viable dentro de una estructura concebida y construida desde la democracia, tal como señala Rancière (2022). El odio hacia la democracia surge de la resistencia de ciertos sectores privilegiados, ya que este sistema no se limita a la simple participación electoral; desafía las jerarquías tradicionales y distribuye el poder de manera más equitativa. De este modo se genera incomodidad entre aquellos que históricamente han mantenido el control, quienes ven sus privilegios y su posición de dominio amenazados. La democracia aboga por la emancipación política de los individuos, lo que implica no solo la participación en procesos democráticos formales, sino también la capacidad de desafiar las estructuras de poder existentes y reclamar una mayor igualdad y justicia en la sociedad.

Cuestionar las percepciones convencionales sobre la democracia y promover una comprensión más profunda de su potencial emancipatorio y transformador en la sociedad es algo que se aprende, un proceso educativo en el que las personas adquieren conciencia de su capacidad para desafiar las estructuras de poder existentes y reclamar una mayor igualdad y justicia en la sociedad. En este sentido, la pedagogía se relaciona con la idea de empoderamiento y liberación de las personas a través del conocimiento y la reflexión crítica. Así mismo, Freire (1970) plantea que la emancipación implica concientización, proceso mediante el cual los individuos toman conciencia de su realidad social, económica y política y reconocen las estructuras que los mantienen subordinados.

Sostiene además que la educación tradicional, a la que él llama “educación bancaria”, tiende a perpetuar las desigualdades y posiciona a los estudiantes como receptores pasivos de conocimiento. En contraste, propone una educación emancipadora, donde los estudiantes y los educadores colaboran en un diálogo crítico para comprender el mundo y transformarlo. En este sentido, la emancipación, según Freire, es un acto colectivo de liberación en el que los individuos no solo adquieren conocimientos, sino que desarrollan una conciencia crítica que les permite cuestionar y transformar las estructuras opresivas de la sociedad. Es un proceso de autonomía y autodefinición que promueve la acción y la lucha por una mayor justicia social.

Tanto Freire como Rancière comparten cierta visión sobre la democracia, la educación y la emancipación; para Freire, la educación es un proceso de liberación a través de la concientización, los oprimidos pueden tomar conciencia de su situación y empoderarse para transformar su realidad. Por su parte, Rancière también considera la educación como herramienta de emancipación, pero a través de la idea de que todos los seres humanos son igualmente inteligentes. Si todos pueden aprender y enseñar, se desafían las jerarquías tradicionales del maestro sabedor. En cuanto a la democracia, están de acuerdo en que se trata de un proceso participativo, donde cada uno construye su realidad reclamando su lugar y su voz en la sociedad; sin embargo, Rancière prefiere referirse a la participación como un proceso de reclamación que irrumpe lo establecido, no como el ideal a alcanzar planteado por Freire.

Simons M. y Masschelein (2011) se basan en las ideas de democracia y educación de Rancière para analizar cómo estas se relacionan en el contexto escolar. Afirman que la democracia y el sentido de ciudadanía se adquieren a través de la educación, la cual se puede y se debe aprender. De esta manera, se aprende a respetar las diferencias, a practicar la solidaridad, y a participar en debates, conflictos y en la búsqueda de soluciones. Así, la escuela se convierte en un espacio de ensayo de la ciudadanía, donde se experimentan las reglas democráticas y se prepara para la participación, de este modo está también en sintonía con el reconocimiento del otro y construcción de las diferencias.

La idea de que la educación es un medio fundamental para lograr la emancipación, la participación ciudadana y la transformación social se explica en las múltiples posibilidades que tiene la escuela para analizar las necesidades de los sujetos más allá de los límites impuestos. El hecho de compartir el día a día hace posible comprender las diferencias desde diversas posiciones, desigualdades que entran en conflicto. Mejía (2012) sostiene que “el proyecto de sociedad tiene que estar presente en el acto educativo; por ello la emancipación y la liberación que se construye en la práctica educativa tiene implicaciones institucionales en la acción del individuo y en la sociedad” (pg.109). De esta forma, confía en la educación tanto como los autores anteriormente mencionados, y agrega que la transformación de las prácticas educativas enfocadas a la participación social y pública logra una democracia real constituida a partir de hacer real la igualdad, fraternidad y solidaridad; para esto es necesario leer la realidad críticamente y transformarla.

El hecho de que autores europeos y latinoamericanos de diferentes épocas y contextos valoren la educación y la democracia como herramientas de liberación resalta la importancia de la escuela, el educador y la emancipación, entendida como un proceso educativo en el que las personas toman conciencia de su capacidad para desafiar las estructuras de poder existentes y reclamar una mayor igualdad y justicia en la sociedad. En este contexto, la pedagogía se vincula con la idea de empoderar y liberar a las personas mediante el conocimiento y la reflexión crítica. Se habla entonces de una pedagogía democrática que promueva la participación activa de los estudiantes para propiciar el encuentro consigo mismos y a la vez ser reconocidos en un contexto de lo público.

Rayuela una oportunidad para una pedagogía democrática

Rayuela es una institución educativa para niños y jóvenes que se proyectó en el año 2000 como educación alternativa de participación democrática en la ciudad de Tunja, departamento de Boyacá en Colombia, su propósito es promover la construcción y el desarrollo de la diferencia, una diferencia construida para sí mismo con los otros, desde un juego de múltiples posibilidades como el juego... planteado en el libro de Julio Cortázar (1963) que desafió las convenciones narrativas tradicionales, que cuestiona el sentido de la vida y la realidad, se convirtió en una invitación para soñar una propuesta pedagógica de estructura no lineal, donde la literatura y el arte tocan todas las demás disciplinas para desordenarlas, provocando nuevos órdenes, sin temor al juego, al estar, el compartir, el cuestionar, tomar la palabra, investigar equivocarse y volver a comenzar.

Entre el desafío narrativo de Rayuela y su capacidad para cuestionar las estructuras tradicionales, emerge la necesidad de una propuesta pedagógica que fomente la flexibilidad y el dinamismo. Al igual que el juego de Cortázar, el juego de la rayuela permite una reconfiguración constante y un espacio para la experimentación y el error. En este contexto, Rayuela no solo es un libro, sino un modelo de interacción en el cual el aprendizaje se convierte en un proceso de construcción colectiva y personal. De este modo, el juego infantil se convierte en metáfora para la búsqueda de una forma de educar y ser educados que privilegia la comprensión de tiempos, ritmos, movimientos individuales y colectivos, fomentando la colaboración y el equilibrio en el grupo. Esta propuesta pedagógica, inspirada en el espíritu de Rayuela, facilita una experiencia educativa donde se trabaja en el respeto mutuo para avanzar en la interacción dinámica como fundamento para el reconocimiento de sí mismo y de los otros.

Rayuela el juego de niños, el nombre también de la institución educativa, útil para recordar la importancia de encontrar pretextos para estar juntos, comprender tiempos, ritmos, movimientos donde cada uno actúa desde sus intensidades, en el recorrido se encuentran, se cruzan, se chocan, en fin, descubren la práctica, las reglas para construir mundos y mantener el equilibrio, estas son las razones para dar este nombre a una propuesta pedagógica que incluye un ejercicio sobre sí mismo en la medida que es reconocido y valorado en interacción con un grupo.

En este espacio y tiempos otros, fue necesario buscar una estructura que permitiera el movimiento, la reconfiguración permanente, el viaje que invita al recorrido, a la experiencia que impacta los sentidos, modifica las creencias, a no temer al cambio de opinión, asumiendo el error como parte del aprender y descubrir otras formas de enseñar. En esta dinámica, cabe resaltar la importancia de tomar en cuenta las ideas construidas y confrontadas con el otro, en la conversación, dada la necesidad de reconocerse a sí mismo y construirse con los otros.

En esta interacción, se reconoce el conocimiento de cada individuo como algo en constante crecimiento y transformación; así la búsqueda de sustento nos lleva al encuentro con Deleuze y Guattari (2004), quienes fortalecen la idea de la construcción de la diferencia en interacción con lo colectivo. El conocimiento, al ser orgánico y dinámico, se asemeja a las raíces de un rizoma, capaz de interactuar con otros saberes y facilitar su evolución. Deleuze y Guattari desarrollaron el concepto de rizoma como una metáfora para describir estructuras donde no hay unidades de medida; hay multiplicidades que ocupan todas sus dimensiones según el número de conexiones que puedan establecer. Al igual que ciertos sistemas en la naturaleza, la organización es horizontal y descentralizada, con múltiples puntos de entrada y salida, y sin una jerarquía o centro fijo. Esta forma de organización, que contrasta con la estructura piramidal tradicional, refleja cómo la cultura y la escuela pueden emular patrones naturales, expandiéndose en todas las direcciones gracias a sus líneas de fuga.

El rizoma es un modelo de crecimiento y multiplicación que no sigue una dirección preestablecida, sino que se extiende y se ramifica en múltiples direcciones de forma no lineal. Los elementos del rizoma no están necesariamente relacionados entre sí de manera jerárquica o causal, sino que se conectan a través de múltiples líneas de fuga. Deleuze y Guattari (et al. 2004) describieron el rizoma como una alternativa a las estructuras jerárquicas y autoritarias, y lo utilizaron como una herramienta para pensar sobre la política, la cultura y la sociedad. Según ellos, el rizoma puede ser utilizado para crear nuevas formas de organización y resistencia que sean más democráticas, abiertas y horizontales.

Rizoma curricular en Rayuela

La estructura rizoma permeó el juego de la rayuela, se instaló para ampliar sus posibilidades, para pensar “una escuela otra”, no jerárquica, no lineal; sus ramificaciones se fueron extendiendo de manera horizontal y descentralizada, sin un punto de origen o un centro dominante. Cualquier punto podría conectarse con cualquier otro punto, sin necesidad de seguir una línea directa o un camino preestablecido. Esta característica sugiere un modelo de organización donde las conexiones y las interacciones son múltiples. El rizoma está en constante cambio y expansión, así las nuevas conexiones pueden surgir en cualquier momento, y la red puede crecer de manera impredecible, reflejando un proceso dinámico, conectando diversas formas de codificación, en este caso las disciplinas como las artes, las ciencias, los saberes, la política, la economía que producen modos de agenciamiento, útiles para comprender las relaciones y configuraciones del día a día en Rayuela.

Instalar la escuela en un rizoma implica sentir su movimiento, descubrir un espacio lleno de posibilidades para las pedagogías, para los pedagogos de diferentes latitudes, las perspectivas teóricas de los maestros, prácticas cotidianas, saberes de las familias, los contextos que impactan formas de ser y estar de los niños y jóvenes; cada uno puede generar una línea y, en el encuentro con los otros, generan multiplicidades, territorializan el espacio y el tiempo y, a la vez, generan líneas de fuga marcando la desterritorialización. En esta dinámica, el encuentro, la discusión, la reflexión y el análisis se convierten en la oportunidad para pensar sobre lo que cada uno ha construido para sí mismo en diálogo con los demás, con los otros y lo otro: una recarga en los saberes para continuar su camino. Lo esencial es que, a través de estas interacciones, los niños, los jóvenes, los maestros, las maestras se cuestionen y transformen en su diferencia, valorando la experiencia de estar juntos.

En esta dinámica, la concepción del tiempo y el espacio se acomoda para dar lugar a la conversación, la discusión, los encuentros y desencuentros que hacen fluir el conocimiento como algo vivo en constante viaje, al igual que las raíces del rizoma.

De este modo, los pensamientos, las acciones y las concepciones individuales se entrelazan con los demás en una red de conexiones múltiples.

Esto propicia la creación de propuestas en equipos de trabajo interdisciplinarios, donde el acto de enseñar y aprender trasciende el modelo tradicional de planes, programas, competencias y resultados. Porque enseñar es tan impredecible como aprender, y está profundamente vinculado a la experiencia compartida entre maestro y estudiante.

El maestro - el intercesor

Ser maestro en un modelo que se construye y deconstruye constantemente, que sigue la estructura rizoma, de hecho trasciende las estructuras tradicionales, implica estar dispuesto y atento a los constantes cambios; además, considerar la diversidad de saberes que se conectan en un equipo de trabajo. Es por ello que necesita un equipaje robusto de argumentos y creatividad, además de estar dispuesto al diálogo, la discusión, la conversación y la construcción colectiva. Siguiendo a Deleuze (1996).

Ya no hay un origen como punto de partida, sino un modo de ponerse en órbita. Se trata fundamentalmente de situarse en movimiento de una gran ola, de una columna de aire ascendente, de colocarse “entre”, y no de ser el origen de un esfuerzo. (p.194)

Ponerse en órbita es jugar con el tiempo, atreverse a romper los patrones fijos que bloquean las acciones, los cuestionamientos y, por lo tanto, la libertad de pensar. El maestro tiene la oportunidad de ponerse en órbita, autoconstruirse como un ser capaz de movimiento; sin embargo, es preciso reconocer que la estructura tradicional nos atrapa haciéndonos creer que desempeñamos un papel según un método que poco a poco se vuelve rígido. Para comprender lo que sucede, es necesario revisar autores que han cuestionado esta postura tradicional, especialmente en el contexto latinoamericano.

Se cuestiona al maestro tradicional que deposita conocimientos como en el sistema bancario al que se refería Freire (2005), que ve a sus estudiantes como receptores vacíos. En consecuencia, el maestro ya no es el dueño único del saber; puede ser un facilitador del proceso educativo que busca la emancipación y liberación, un agente de cambio que promueve la reflexión crítica. Además, invita al estudiante a participar en un proceso

de aprendizaje conjunto y dialógico. Por otra parte, Meireu (2013) comparte con Freire la idea de emancipación, de la formación para la libertad, para la democracia, y agrega que el maestro es quien sabe interceptar la inteligencia del otro y a la vez percibe el momento en que comprende un nuevo conocimiento; así, la mayor satisfacción del maestro es desarrollar la inteligencia. El pedagogo es quien da tiempo y medios para reflexionar, debatir y pensar; esto implica aplazar, desacelerar las respuestas, liberar la tensión entre la exigencia de satisfacción inmediata de los estudiantes y la exigencia de los docentes.

Por otra parte, Mejía (2015) reconoce al maestro como sujeto investigador de sus prácticas, mediante las cuales produce conocimiento sobre la manera en la que se lleva a cabo su ejercicio, de allí que puede asumir una postura crítica que le da valor a la experiencia histórico-social en perspectiva latinoamericana, para revalorar los saberes y las prácticas locales; se convierte así en un agente de transformación social que ayuda a los estudiantes en la comprensión crítica del contexto social.

El diálogo con estos autores impulsa un replanteamiento del papel del maestro y la maestra, y otra forma de concebir la práctica pedagógica. Más allá de la simple transmisión de conocimientos, se busca estimular una conciencia crítica y promover acciones transformadoras en los estudiantes. Así, la escuela se entiende como un motor de cambio social, un lugar donde se generan tiempos y espacios para la reflexión. Estas ideas invitan a reconsiderar el rol del maestro y la maestra en lo que podría ser “una escuela otra”.

La “escuela otra” demanda el reconocimiento de argumentos desde diversas perspectivas, en este orden de ideas, asumir que habitamos un mundo profundamente interconectado. Sin desconocer que a lo largo de la historia a Latinoamérica se le han impuesto verdades, especialmente de origen eurocéntrico, que han definido métodos, normas y procesos que influyen en las orientaciones pedagógicas y, en consecuencia, en la educación y la vida social. Sin embargo, también es fundamental reconocer que pertenecemos a un mundo que se mueve de manera orgánica. Este reconocimiento de la vida, independientemente del lugar donde se manifieste, resulta clara la posibilidad de configurar una escuela donde se dé cabida al saber construido en diversas latitudes. Lo importante es su interacción y con ella las respuestas,

los cuestionamientos, la oportunidad de elegir y valorar los saberes construidos, sin importar su origen, pero sí su utilidad.

Por lo anterior, la propuesta pedagógica Rayuela se piensa desde el rizoma, como una escuela democrática que toma diversos saberes sobre la pedagogía, la didáctica, la investigación con la intención de permitir a los sujetos (maestros, maestras y estudiantes) construirse a sí mismos y, a la vez, construirse con los otros, construir el mundo para adaptarlo a las necesidades, proteger, perpetuar formas de existencia. Así se toma la idea de “intercesor” de Deleuze (1996) para enriquecer la idea de maestro que transita entre las diferentes disciplinas y mantiene relaciones de intercambio.

Lo esencial son los intercesores. La creación son los intercesores. Sin ellos no hay obra. Pueden ser personas - para un filósofo, artistas o científicos, filósofos o artistas para un científico-, pero también cosas, animales o plantas, como en el caso de Castaneda. Reales o ficticios, animados o inanimados, hay que fabricarse intercesores.” (p. 200)

La idea del intercesor es liberadora en cuanto permite encontrar líneas de fuga en el reconocimiento del otro o lo otro, en la legitimidad de la experiencia de la realidad vivida y compartida más allá de las normas. Necesitamos construir otros discursos sobre el ser maestro o maestra, necesitamos construir intercesores en la escuela que den sentido a la participación activa y compartida; esto confiere legitimidad a las acciones, ser intercesores el uno para el otro para escapar del silencio, para tomar la palabra en una explosión de heterogeneidades, dejándose sorprender por el acontecimiento, el movimiento creativo como forma de transitar por la incertidumbre.

Para concluir, pensar y vivir “una escuela otra” es la experiencia de imaginar y crear una sociedad otra, de allí que sea necesario trabajar en procedimientos y lógicas de relación acordes con la dinámica de la vida, comenzando una reflexión conjunta, heterogénea, en medio de conflictos, discusiones, para dibujar un mapa de múltiples posibilidades, un rizoma de cuestionamientos de las verdades respecto a la democracia, la educación, la escuela y el maestro.

La vida se nos presenta con acontecimientos cada vez menos previsibles; esto hace sentir cierta impotencia para dar respuestas propias. Estos

acontecimientos de un mundo cambiante pretenden ser capturados por formas externas en una estructura con respuestas prediseñadas de orden mundial, orientadas hacia las competencias, los resultados de aprendizaje, las pruebas estandarizadas, lo cual puede dar una aparente seguridad. Sin embargo, estar aferrados a este sistema implica ser cómplice de la deshumanización, la desigualdad y la exclusión. Es necesario asumir el riesgo de la incertidumbre, del error que nos hace humanos, y trazar líneas de fuga en esa estructura; es la esperanza de continuar con la ruta que se deja sorprender por los caminos inesperados donde el compartir con otros es la clave para sostenerse en movimiento frente a lo imprevisible, porque en lo imprevisible está la creación.

La estructura rizomática, aplicada a la educación, propone un modelo organizativo horizontal y descentralizado, donde las conexiones y el aprendizaje surgen de manera impredecible y dinámica. Este enfoque desafía las estructuras jerárquicas y lineales tradicionales, permitiendo que cualquier punto se conecte con otro, creando una red en constante expansión. Al adoptar este modelo en la escuela, se abre un espacio lleno de posibilidades pedagógicas, donde el encuentro, la reflexión y el diálogo entre sujetos de diversas latitudes y perspectivas se vuelven esenciales. Este proceso permite que niños, jóvenes, maestros y maestras se cuestionen, se transformen y evolucionen, adaptando sus concepciones a la experiencia compartida, en un flujo continuo de conocimiento, similar al crecimiento orgánico y expansivo del rizoma.

Ser maestro en una estructura rizomática y en constante deconstrucción exige una apertura al cambio continuo, a la diversidad de saberes dentro del equipo de trabajo. Este enfoque rompe con las estructuras tradicionales, invitando al docente a posicionarse en un espacio de movimiento y transformación, en lugar de aferrarse a un punto fijo, seguro y manipulable. Según Deleuze, es esencial situarse “entre” y no ser el origen de un esfuerzo, lo que implica un desafío constante a los patrones rígidos que limitan la libertad de pensar y actuar. El maestro tiene la oportunidad de “ponerse en órbita”, es decir, de autoconstruirse como un ser dinámico, capaz de adaptarse y evolucionar.

Referentes Bibliográficos

- Bachelard, G. (1997). *La poética del espacio* (4ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas*. Capitalismo y esquizofrenia. Pre-textos
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones*. Pre-Textos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894/PDF/388894spa.pdf.multi>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2023). *Panorama de la educación 2023: Indicadores de la OCDE*. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=8443&tipo=documento>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. *Esta obra es una de las más influyentes en el campo de la educación*.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela*. Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la República de Argentina.
- Mejía, M. (2015). El maestro y la maestra como productores de saber y conocimiento: Refundamentar el saber escolar en el siglo XXI. *Revista Educación y Ciudad*, 29, 16-38.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Rancière, J. (2022). *El odio a la democracia*. Amorrortu.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2011). Subjetivación gubernamental, política y pedagogía: Foucault con Rancière. En M. Simons, J. Masschelein y J. Larrosa (Ed.). *Jacques Rancière La educación pública y la domesticación de la democracia* (cap. 4). Miño y Dávila.
- Veiga-Neto, A. (2018). In Noguera-Ramírez, C. (Comp.), Alfredo Veiga-Neto y los estudios foucaultianos en educación. En C. Noguera (Comp). *Pensando (de otro modo) la educación (Primera parte)*. Universidad Pedagógica Nacional (UPTC).