





Una visión arbórea del currículo rural desde la perspectiva de la metáfora del rizoma de Deleuze y Guattari

An Arboreal View of the Rural Curriculum from the Perspective of Deleuze and Guattari's Rhizome Metaphor

Hugo Iván Marquínez Gruezoⁱ  

Mario Alberto Álvarez Lópezⁱⁱ  

ⁱ Universidad del Valle; Cali; Colombia.

ⁱⁱ Universidad de San Buenaventura; Cali; Colombia.

Correspondencia: Mario Alberto Álvarez López. Correo electrónico: maalvarez2@usbcali.edu.co

Recibido: 22/07/2022

Revisado: 10/02/2023

Aceptado: 15/02/2023

Citar así: Marquínez Gruezo, Hugo Iván; Álvarez López, Mario Alberto. (2023).

Una visión arbórea del currículo rural desde la perspectiva de la metáfora del rizoma de Deleuze y Guattari. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(2), pp. 607-623. <https://doi.org/10.21500/22563202.5954>

Editor en jefe: Carlos Adolfo Rengifo Castañeda, Ph. D., <https://orcid.org/0000-0001-5737-911X>

Coeditor: Claudio Valencia-Estrada, Esp., <https://orcid.org/0000-0002-6549-2638>

Copyright: © 2023. Universidad de San Buenaventura Cali. La *Revista Guillermo de Ockham* proporciona acceso abierto a todo su contenido bajo los términos de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Declaración de intereses. Los autores han declarado que no hay conflicto de intereses.

Disponibilidad de datos. Todos los datos relevantes se encuentran en el artículo. Para mayor información, comunicarse con el autor de correspondencia.

Investigación. El siguiente escrito corresponde a los avances de la tesis de doctorado *Agenciamiento de un currículo rural como expresión biopedagógica de*

Resumen

Este trabajo de investigación toma la noción de rizoma para significar una postura crítica del currículo rural, desde la representación de un ecosistema de manglar como evento análogo al pensamiento rizomático propuesto por Deleuze y Guattari. El proceso de análisis se realizó a partir de la visión social de desarrollo y de la construcción sistémica de lo educativo y su vinculación teórico-conceptual en el mejoramiento de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, teniendo a modo contextual la perspectiva metamórfica del ecosistema arbóreo en la dinámica ecológica de un sistema biológico abierto. Por lo tanto, para contextualizar las necesidades pedagógicas a nivel curricular en el ámbito rural, es indispensable reconocer y enmarcar las falencias sociales como un rizoma-arbóreo que permita comprender el proceso evolutivo del currículo como una propuesta biopedagógica.

Palabras clave: currículo, rizoma, agenciamiento, biopedagogía, desarrollo rural, Deleuze, Guattari.

Abstract

This research work takes the notion of rhizome, to mean a critical posture of the rural curriculum, from the representation of a mangrove ecosystem as an analog event, to the rhizomatic thought proposed by Deleuze and Guattari. The analysis process was carried out from the social vision of development and the systemic construction of education and its theoretical-conceptual link in the improvement of teaching-learning procedures, having as a context the metamorphic perspective of the arboreal ecosystem in the ecological dynamics of an open biological system. Therefore, to contextualize the pedagogical needs at the curricular level in the rural environment, it is essential to recognize and frame the social shortcomings as a rhizome-arboreal that allows understanding the evolutionary process of the curriculum as a biopedagogical proposal.

Keywords: curriculum, rhizome, agency, biopedagogy, rural development, Deleuze, Guattari.

un ecosistema de manglar: analógico a la metáfora del sistema rizomático propuesto por Deleuze y Guattari, que se encuentra vinculada con el macroproyecto de investigación Alternativas al desarrollo y pedagogías del cuidado y el buen vivir en el Pacífico colombiano.

Financiación. Ninguna. Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de agencias de financiamiento de los sectores público, comercial o sin fines de lucro.

Descargo de responsabilidad. El contenido de este artículo es responsabilidad exclusiva de los autores y no representa una opinión oficial de sus instituciones ni de la *Revista Guillermo de Ockham*.

Introducción

El presente artículo se concentra en la naturaleza y el alcance de proponer formas alternativas para pensar el currículo, en cuanto es un concepto que en la actualidad se ha degradado en las instituciones educativas, advertido por el gran peso social que asume frente a la visión sistémica de tomarlo como el *solucionador* de las problemáticas socioculturales del territorio, conexas a las situaciones complejas que se suscitan en estos espacios, a las que hay que sumarle la falta de contextualización biopedagógica en los diseños curriculares escolares.

En consecuencia, cuando se trata de la formulación de una propuesta educativa pertinente, es necesario dimensionar el panorama político, cultural y ambiental del entorno inmediato y vivo en el que se desarrolla la dinámica comunitaria de la escuela; dado que la mayoría de los currículos desconocen la necesidad de integrar un modelo ecosistémico que permita permear el escenario pedagógico con los factores exógenos y endógenos propios del universo educativo, con la pertinencia de un mundo globalizado y capitalista, pero como una expresión biopedagógica del medio, disminuyendo las distancias del ámbito rural. Esto ocurre, porque los currículos conservan las dinámicas propias de las ciudades, con estándares de aprendizajes homogéneos que recogen los contratiempos ciudadanos y desconocen las circunstancias de la zona rural, con un patrón educativo a la vanguardia del desarrollo, pero que no responde a las condiciones de la ruralidad, sino que se encuentra avocado en pensar la prosperidad de los sujetos en función del posicionamiento empresarial y la configuración del capital económico e industrial de los modelos de la globalización.

Es por ello que el contexto rural se encuentra, por así decirlo, anquilosado a una realidad sombría homogeneizante de aquellos principios burocráticos que enmarcan las políticas educativas que recogen un panorama y un currículo para la ciudad, dejando a un lado el entorno social, aquel que viven los campesinos en Colombia, con una conurbación seudocurricular pensada de una forma muy distinta a las condiciones sociales reales de abandono y de atraso que padecen los habitantes de estas zonas olvidadas del país. Por esa razón, los modelos educativos propuestos para las escuelas rurales no comparten el sentir de sus problemáticas sociales. Por el contrario, responden a un modelo económico que promueve un diálogo entre la producción industrial y el consumismo, accionando para tal fin la inserción de nuevas asignaturas al Proyecto Educativo Institucional (PEI), bajo el pretexto de la flexibilidad curricular que propende la Ley 115 de 1994.

Así, la planeación curricular debe ser uno de los retos más críticos en el desarrollo educativo, el cual involucra un profundo replanteamiento del modelo convencional estandarizado para entregarle el protagonismo a la escuela en escenarios rurales, rompiendo paradigmas y logrando desagregar la enseñanza del aprendizaje, con el objeto de no persistir en la construcción de un currículo de necesidad inmediatista. Por lo tanto, la concepción y el diseño del currículo debe ser un proceso continuo, organizado, que incluya las diferencias sociales y biológicas, más no un modelo de corte homogéneo y de gestión económica y administrativa, instalado en los procesos de industrialización.

Para Díaz Barriga (1994), estos modelos que emergen del patrón económico capitalista han fortalecido los esquemas reproductivos a partir de concepciones que sostienen “que el término *curriculum* emergió de la mano de la pedagogía pragmática en la sociedad industrial estadounidense” (como se citó en Picco 2015, p. 152; Picco y Orienti, 2017, p. 16). En consecuencia, la pretensión de un currículo debe enfocarse en una manifestación para la construcción de mejores formas de vida, mediante la comprensión de una biopedagogía rizomática social en el contexto de las comunidades rurales que soportan la brecha del olvido y la estandarización normativa.



Así mismo, el escenario práctico del currículo permite la interpretación del entorno vivo en los ámbitos políticos, sociales y culturales, de modo que se reconozca el desarrollo de las apuestas curriculares como elemento del progreso de las vidas de sus habitantes. Para ello, debe elegirse de manera contextual el conocimiento y la organización de los contenidos en las asignaturas, de tal forma que posibiliten encontrar los propósitos educativos que configuran el proceso de enseñanza y que contribuyen a la formación de individuos socialmente integrados al ecosistema natural de su medio.

Por lo tanto, el currículo es un proceso formativo que permite estructurar las temáticas que deben enseñarse y el direccionamiento de las personas en el cual el desarrollo pedagógico se encuentra encaminado, construyendo una relación biunívoca entre el perfil del estudiante que se quiere formar con la pertinencia del aprendizaje en su entorno, plasmando así, las necesidades educativas en los diferentes niveles y contribuyendo con los intereses comunitarios. En ese sentido, el currículo se convierte en el elemento que apuntala a la disminución de las tensiones que se suscitan entre la escuela y la sociedad, y genera soluciones a un problema local mediante la evolución ecocurricular y la reconfiguración no lineal de nuevos contenidos o el replanteamiento de los propósitos educativos que promulgan la génesis de un nuevo individuo.

De ahí que es fundamental entender, desde esta mirada, el currículo como una expresión compleja en direccionalidades sociales, que involucra distintas vivencias de los acontecimientos de los sujetos. Significa construir una acepción etimológica del concepto, el cual define el recorrido o la trayectoria de formación personal de un individuo a través de la vida. Pero ¿qué pasa en la escuela? ¿Por qué produce una tensión marcada entre la etimología de la conceptualización curricular en los procesos formativos de los sujetos en la escuela?

Estos interrogantes marcan una línea muy profunda de hegemonía planificadora y de control del componente educativo de lo que el sujeto aprende y de lo que la escuela debe enseñar. Por ende, este artículo se orienta a dar respuesta al interrogante: ¿qué rasgos permiten construir una metáfora a partir del agenciamiento de un currículo rural como expresión biopedagógica de un ecosistema de manglar, análogo al sistema rizomático propuesto por Deleuze y Guattari? Por lo cual, el propósito a modo de objetivo es estudiar rizomáticamente los elementos curriculares por medio de las características semióticas que prescriben un ecosistema arbóreo.

Para aproximarse al acto reflexivo, el análisis se sitúa en una perspectiva hermenéutica, donde se interpretan los planteamientos de los autores a la luz del agenciamiento; en primer lugar, esta tiene sus antecedentes –según [Herner \(2009\)](#)– en “el postestructuralismo, [que] es un término que hace referencia a una fase del pensamiento filosófico que emerge a finales 1960” (p. 160), el cual “analiza las estructuras institucionales, sociales y políticas en términos de relaciones entre significado y poder” (p. 160). Así mismo, [Vázquez \(2015\)](#) argumentó que un “concepto clave en el agenciamiento es el ‘rizoma’, metáfora biológica propuesta por Deleuze y Guattari, que de manera somera se puede esquematizar como un modelo de árbol, donde el rizoma puede crecer, pero no se tiene definida la distribución” (p. 13). Para [Delgadillo et al.](#) (como se citaron en [Vázquez, 2015](#)), el rizoma genera

Vínculos, que van guiando otros principios que cambian paulatinamente a lo “previsto”, situaciones que se presenten en acontecer de los territorios, en esas interacciones de “energías” que trazan las derivaciones no necesariamente alineadas al centro e interconectando en forma de ramificación. (p. 13)

De acuerdo con ello, la noción de agenciamiento permite encarar una articulación fructífera con la epistemología social, que desde la perspectiva de [Deleuze y Parnet \(1980\)](#) se define como

Una multiplicidad que comporta muchos términos heterogéneos y que establece uniones, relaciones entre ellos, a través de edades, de sexos y de reinos (...) de diferentes naturalezas (...); lo importante no son las filiaciones, sino las alianzas y las aleaciones; ni tampoco las herencias o las descendencias, sino los contagios, las epidemias, el viento. (...) Un animal se define menos por el género o su especie, por sus órganos y sus funciones que por los agenciamientos de los que forma parte. Como ejemplo, un agenciamiento del tipo hombre-animal-objeto manufacturado; hombre-caballo-estribo. (pp. 79-80)

En segundo lugar, la perspectiva del agenciamiento “nace alrededor del problema del poder de Foucault, en el contexto de una crítica al capitalismo contemporáneo” ([Rossi, 2018, p. 179](#)). O como lo expresaron [Deleuze y Guattari \(2002\)](#):

Es precisamente ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones (...). Las multiplicidades se definen por el afuera: por líneas abstractas, línea de fuga o desterritorialización, según la cual cambia de naturaleza al conectarse con otras (...). Las velocidades comparadas de flujo, según esas líneas generan fenómenos de retraso relativo, de viscosidad, o, al contrario, de precipitación y de ruptura. Todo eso, las líneas y las velocidades mesurables, constituye un agenciamiento. (pp. 14, 15, 10)

En la famosa síntesis deleuzeana, cada componenda dimensional, como lo manifestó [Rossi \(2018\)](#), es “un mixto complejo de fuerzas materiales y simbólicas que suponen dimensiones genealógicas entrelazadas” (p. 180). Para [Sibertin-Blanc \(2013\)](#), como se citó en [Rossi, 2018](#), se trata de un nuevo materialismo histórico-maquínico (rizomático). Al mismo tiempo, las componendas son atravesadas por múltiples líneas (molares, moleculares y abstractas), identificables en sus dos caras:

Agenciamiento maquínico de cuerpos, pasiones y acciones que reaccionan unos con otros (AMC) y agenciamientos colectivos de enunciación y actos (ACE). Colige la autora que [Deleuze y Guattari](#) definen los agenciamientos como multiplicidades de elementos heterogéneos, históricamente determinables y variables que los cuales, se ven arrastrados por dos ejes en movimiento helicoidal: uno horizontal de codificación o estratificación de las formas y uno vertical o de territorialización/desterritorialización de las sustancias. ([Rossi, 2018, p. 180](#))

En tercer lugar, se encuentra el agenciamiento en vínculo con el patrón rizomático, donde [Deleuze y Guattari](#) acogieron la definición que la biología hace del rizoma: “tallo horizontal y subterráneo que contiene yemas, crece de forma horizontal y del cual nacen las raíces y brotes herbáceos de sus nudos” ([Ucha, 2011, párr. 1](#)). Con el paso del tiempo los rizomas presentan una renovación de sus tubérculos, los cuales se expanden ganando en cobertura y cubrimiento del territorio: “Sus ramas engrosadas suelen presentar entrenudos cortos, tienen catáfilos incoloros y membranáceos, raíces adventicias y yemas” ([Arbo, 2019, párr. 2](#)). Para otros autores, como [De Resende Chaves \(2011\)](#), la idea de rizoma ha sido pensada:

Como una especie de modelo –por oposición al modelo de árbol chomskyano– de las multiplicidades. En el pensamiento deleuzeano, las multiplicidades –en el plural– son la propia realidad. La filosofía sería, entonces, la teoría de las multiplicidades. Ese modelo surge de la necesidad de los autores de expresar su idea con respecto al pensamiento postestructuralista. (p. 80)

De acuerdo con la teoría filosófica de [Deleuze y Guattari](#), “un rizoma es un modelo descriptivo en el que la organización de los elementos no sigue líneas de organización jerárquica” ([Tello y Jefferson, 2015, p. 775](#)), sino el rompimiento hegemónico del sistema



y la verticalidad orgánica de las unidades constitutivas, evitando la subordinación entre ellos y generando una influencia indistinta.

Desarrollo

Según su conceptualización, el rizoma se diferencia totalmente del concepto de árbol y del sistema raicilla, dado que la raíz obedece al crecimiento primario de la planta y es el “primer órgano embrionario que se desarrolla durante la germinación de la semilla. Se distingue primero con una porción poco diferenciada, que constituye la radícula. Esta, al desarrollarse, llega a constituir la raíz primaria” (Wikipedia, 2021, párr. 1), de la cual brota un solo tronco (subordinado), escaso de multiplicidades. Mientras que en el rizoma, el tallo se desarrolla por debajo del suelo “con varias yemas que crecen de forma horizontal emitiendo raíces y brotes herbáceos de sus nudos” (Vincenti, 1972, párr. 3). Por ende, la representación del

Rizoma, tomada de la botánica, ha sido utilizada para marcar una diferencia con la idea de árbol-raíz: con una base, un fundamento y una estructura lineal de desarrollo. Están contenidos en esa estructura principio, medio y fin. Hay ahí también la idea de dicotomía-árbol-raíz. (De Resende Chaves, 2011, p. 80)

En ese sentido, el autor coligió que “el rizoma rompe con la idea cartesiana de separación entre sujeto y objeto. En la concepción rizomática, el observador es incorporado en la observación del objeto y en una incorporación intrínseca” (Offe, 1989, como se citó en De Resende Chaves, 2011, p. 82). Así mismo, Deleuze y Guattari (2002) expresaron que

El rizoma es un sistema acentrado, no jerárquico y no significativo, sin general, sin memoria organizadora o autómata central, definido únicamente por una circulación de estados. (...) El rizoma es una antigenealogía, una memoria corta o antimemoria que procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección. Contrariamente al grafismo, al dibujo o a la fotografía, a los calcos, el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga, lo que hay que volver a colocar sobre los mapas son los calcos, y no a la inversa; contrariamente a los sistemas centrados (incluso policentrados), de comunicación jerárquica y de uniones preestablecidas. Lo que está en juego en el rizoma es una relación con la sexualidad, pero también con el animal, con el vegetal, con el mundo, con la política, con el libro, con todo lo natural y lo artificial, muy distinta de la relación arborescente: todo tipo de “devenires”. (pp. 25-26)

De la misma forman, manifestaron que un rizoma está hecho de mesetas, definidas como “toda multiplicidad conectable con otras por tallos subterráneos superficiales, a fin de formar y extender un rizoma (...). Cada meseta puede leerse por cualquier sitio, y ponerse en relación con cualquier otra” (Deleuze y Guattari, 2002, p. 26). Para Bateson (como se citó en Deleuze y Guattari, 2002) una meseta es “una región continua de intensidades, que vibra sobre sí misma, y que se desarrolla evitando cualquier orientación hacia un punto culminante o hacia un fin exterior” (p. 26). Añadieron los filósofos, además, que “un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas. El medio no es una media, sino, al contrario, el sitio por el que las cosas adquieren velocidad” (p. 29). Igualmente, trataron de mostrar la diferencia que se suscita ente el rizoma, las raíces y el árbol, manifestando que

El rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no signos. El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo Múltiple. No es lo Uno que deviene dos, ni tampoco que devendría directamente tres, cuatro o cinco, etc. No es un múltiple que deriva de lo Uno, o al que lo Uno se añadiría (n+1). No está hecho de unidades, sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes, no tiene ni

principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda, constituye multiplicidades lineales de n dimensiones, sin sujeto ni objeto, distribuibles en un plan de consistencia del que siempre se sustrae lo Uno ($n-1$), una multiplicidad de este tipo no varía sus dimensiones sin cambiar su propia naturaleza y metamorfosearse, contrariamente a una estructura, que se define por un conjunto de puntos y de posiciones, de relaciones binarias entre estos puntos y de relaciones biunívocas entre esas posiciones, el rizoma solo está hecho de líneas: líneas de segmentaridad, de estratificación, como dimensiones, pero también línea de fuga o de desterritorialización como dimensión máxima según la cual, siguiéndola, la multiplicidad se metamorfosea al cambiar de naturaleza. Tales líneas, o lineamientos, con las filiaciones de tipo arborescente, que tan solo son uniones localizables entre puntos y posiciones. Contrariamente al árbol, el rizoma no es objeto de reproducción: ni reproducción externa como el árbol-imagen, ni reproducción interna como la estructura árbol-imagen. (p. 25)

Así mismo, Deleuze y Guattari (2002) enumeraron los caracteres generales del rizoma:

Principios de *conexión y de heterogeneidad*: cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro. (...) De *multiplicidad*: (...) establece que no hay unidad que sirva de pivote, que no posee ni un sujeto ni un objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza (las leyes de combinación aumentan, pues, con la multiplicidad). (...) De *ruptura asignificante*: (...) puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según esta o aquella de sus líneas, y según otras. (...) *Cartografía y calcomanía*: (...) no responde a ningún modelo estructural o generativo, es ajeno a toda idea de eje genético, como también de estructura profunda. (pp. 13-15, 17)

De esta forma, Deleuze y Guattari entienden los planteamientos rizomáticos como una idea esquemática del territorio y su cultura, ubicando líneas de conectividad para resignificar los sujetos y los objetos a modo de unidades funcionales dentro del ámbito pedagógico. Desde estas perspectivas, se establece una invitación a observar el currículo escolar endógenamente en su contexto vivencial e identitario, a manera de un camino funcional en la edificación de una calidad de vida deseable. Lo anterior permite abordar dos conceptos paralelos de acuerdo con Bolívar Botía (2006): “el currículum prescrito institucionalmente, que es censado en la escolaridad, y el currículum real o vivido; (...) se entiende el currículum como identidad. (...) Los currículos establecidos oficialmente contribuyen a configurar un modelo de ciudadanía” (pp. 29-30).

Para Tadeu de Silva (1999), “desde una posición poscrítica el currículum es trayectoria, viaje, recorrido. El currículum es autobiografía, nuestra vida, *curriculum vitae*; en el currículum se forja nuestra identidad. El currículum es texto, discurso, documento. El currículum es documento de identidad” (p. 36). Este camino marca un dinamismo en cada uno de los individuos, el cual conduce a su construcción vivencial tal como lo describió Bolívar Botía (2006) al expresar que

El currículum-en-acción es, en el fondo, un relato compartido, donde se manifiestan las propias autobiografías de los actores. Al fin y al cabo, ambos términos (currículum y biografía) comparten, en un sentido, el significado de “curso de la vida”. La enseñanza sería una “narrativa-en-acción”, los modos de ser y hacer en clase son vistos como relatos o historias, que los propios actores cuentan y re-viven de modo compartido. *El currículum es el texto relatado y vivido* en los centros y aulas, donde las experiencias de enseñanza son modos de construir y compartir historias de vidas, inscritas en conocimientos culturales más amplios [entre docentes y la comunidad educativa]. (p. 30)

Lo anterior permite interpretar al currículum a manera de experiencia, en otras palabras, como un escenario en donde confluyen las vivencias, las prácticas, las formas de cultura, el arraigo social y el conocimiento, aspectos que se enmarcan en el contexto educativo en una expresión evolutiva del currículum formal y una red de las interacciones



sociales que involucra distintas aristas en el desarrollo pedagógico de las problemáticas socio-comunitarias. Igualmente, Young (1998, como se citó en Arroyo Morales, 2015)

Distingue dos concepciones curriculares: “currículum como hecho” y “currículum como práctica”. “En el primero se entiende como una cosa dada de antemano, externa a los sujetos, que los alumnos deben aprender a dominar. Es el currículum en tanto que producto. El currículum como práctica no es un ente prefabricado, pasivamente impartido o recibido por los destinatarios en los escenarios de su aplicación. (p. 37)

Esta visión de currículum se convierte en una categorización y reconocimiento de los espacios de interacción endógenas y exógenas, en la cual los actores aportan de manera permanente en la construcción de significados, apartándose de la configuración estandarizada del currículo oficial o formal e involucrando implícitamente hechos y circunstancias vividas de lo que en la escuela no se enseña, pero que configuran un elemento de transformación que se experimenta en las vivencias personales del individuo en simbiosis con su entorno.

Para Amadio *et al.* (2014), el currículo representa “el resultado de un proceso de construcción ciudadana que refleje el tipo de sociedad que se aspira forjar, comprometiéndose diversidad de instituciones y actores” (p. 3), mediante la fisonomía de la identidad cultural. Para ello, debe existir un reconocimiento de lo local y una dimensión holística de lo externo que simbolice las tendencias universales de modernidad, con el fin de contribuir a la formación de un sujeto competente para la vinculación de la vida en cualquier escenario. Ahora, ¿hasta qué punto se asocia la responsabilidad socio-política a los planteamientos curriculares y a los procesos educativos de la escuela?

Este interrogante debe poner en tensión el propósito del currículo con los fundamentos biopedagógicos de la educación frente a la responsabilidad social de las políticas públicas en las escuelas y en los progresos formativos que se construyen con aportes del hogar, la familia, el Estado y la sociedad. La participación de la institución consiste en afianzar, desde el escenario educativo, cada uno de los preceptos biológicos culturales y axiológicos del individuo, sin rigidez conceptual en los contenidos curriculares, pero sin caer en la paranoia de que lo curricular es el encargado de resolver todos los vacíos y las problemáticas sociales al ser visto como constructor de resultados y no de procesos.

Desde esa perspectiva, el primer rasgo que convoca es la construcción de un currículo propio, para que esto no se convierta en un método hegemónico, sistemático de formación e indicador estandarizado de resultados en ciertas áreas del conocimiento o disciplinas del saber, configurado en normas, metas, plan de estudio y objetivos dentro del proyecto educativo institucional; sino que debe prever agenciar las formas de comprensión que permitan democratizar y metamorfosarse de modo rizomático los saberes para encontrar caminos que forjen una manera de un *buen vivir* e integre al individuo gracias a la interacción de una biopedagogía que provea herramientas al fortalecimiento colectivo en los “procesos de enseñanza-aprendizaje” (Bravo López y Cáceres Mesa, 2006, p. 2).

Interpretar el currículo a modo de agenciamiento es buscar en los espacios sociales de la región, una expresión de vida para el desarrollo y el capital social de las comunidades rurales como forma para responder a la inopia del contexto; proponiendo una alternancia curricular con concreción de saberes biopedagógicos que involucre un potencial cultural y un reconocimiento real de las necesidades campesinas, en su Proyecto Institucional Educativo Rural (PIER), el cual ha de ser elaborado desde la comprensión propia de la institución y del escenario local, regional y nacional. Por ende, el PIER se fundamenta desde el hábitat en el conocimiento histórico del territorio. A pesar de esa construcción colectiva, el currículo es pensado a partir de un enfoque holístico, cumpliendo más con los

estándares de parametrización de las normas y de los modelos de cumplimiento exigidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que con las carencias particulares de la región; lo que de manera directa aboca a la escuela, a impartir contenidos provenientes de otras esferas que no desarrollan el contexto interior, sino que son una copia externa de saberes que no aplican a la problemática social del entorno educativo.

Desde esta óptica, el estudiante en construcción formativa de saberes es solo un receptor y reproductor de conocimientos ajenos a su situación social, apropiándose de un currículo que responde a la formación instructiva de los contenidos propuestos para su grado en cada una de las asignaturas, de acuerdo con los lineamientos nacionales emanados por el MEN, los cuales no acuden al llamado local respecto a lo requerido en la solución de las problemáticas comunitarias de la región.

Se hace pertinente, entonces, que un currículo social en lo rural aborde desde la formación de actores y la interpretación de las circunstancias locales, concibiendo propuestas de protección a los recursos ambientales de la localidad, hasta el establecimiento de una línea de conservación y sostenibilidad del medioambiente, auspiciado por la multiplicidad de saberes que puedan ser promulgados en el entorno escolar, en una apuesta educativa que contribuya a forjar una vida digna para su comunidad. En esta apuesta, es preciso tener a modo de centro la congruencia y el aporte institucional, de tal forma que contemple las demandas sobre las necesidades presentes y futuras de un buen vivir, a partir de la identificación de las parvedades que han sido definidas en las problemáticas del territorio según las acciones de aprendizaje y enseñanzas; en ese sentido, es posible determinar cada una de las insuficiencias sociales y de poder para causar, en concordancia con la biopedagogía, soluciones reales a situaciones particulares y generales en un contexto globalizado. Ello hace indispensable formular un currículo rural rizomático que tenga en cuenta la relación de la escuela con la sociedad desde un campo amplio, el cual incluya no solo lo interno, sino lo externo en términos de la competitividad mundial, universalizando el conocimiento y su aplicación en la solución de problemas globales.

Por consiguiente, el currículo rural debe favorecer la praxis y la reflexión como elementos transformadores de corte evolutivo y crítico, con miras a generar una interpretación ecocurricular de la dinámica comunitaria a nivel cultural y sociopolítico, para desmarcarse de la tradición estandarizada de los planteamientos curriculares mediante el agenciamiento de lo educativo en una unidad conexas a la idea de desarrollo, capital social que se enmarca en el ámbito de la ruralidad. Específicamente de aquellas en condición de conurbación, de modo que permitan potenciar la categorización primaria a la interpretación metafórica del currículo rizomático, con base en un ecosistema manglar que invite a repensar de manera particular la conceptualización de dichas nociones y fortalecer los pensamientos y la descodificación de los enfoques pedagógicos dentro de la percepción deconstructiva de la hegemonía social urbana y la complejidad de las particularidades locales, proyectadas al entendimiento y al progreso de la epistemología comunitaria en el marco del desarrollo biológico de una ecología curricular.

Otro rasgo de importancia en la construcción y comprensión de un ecocurriculum rural para la institucionalidad educativa es su población, desplegada en ámbitos de ruralidad, en donde se ha perdido el horizonte de formación comunal y de desarrollo para el mejoramiento de su calidad de vida. Esta situación refleja tanto un arraigo ciudadano como la desvalorización y el desarraigo de un currículo biopedagógico con pertinencia rural, dada la marcada conurbación en las costumbres y vivencias sociales que influyen de modo directo en la cultura, afectando la vida de los habitantes de la ruralidad y relegando su forma de vivir, de cultivar, de asociarse y de tejer redes que contribuyan al fortalecimiento del capital social; de manera que se hace evidente: la poca tierra utilizada para el



cultivo agrario, con lo que se destaca la proliferación de los monocultivos industriales o agroindustriales –como las plantaciones de caña o café– y de la ganadería extensiva, con incidencia en el medioambiente; el descuido de los humedales y plantíos tradicionales; y la ausencia de prácticas productivas comunitarias en el sector agropecuario.

Si bien el problema planteado se centra en la concepción e interpretación del currículo como una expresión de vida mediante una biopedagogía social, es menester asociarlo para su elucidación con los principios rizomáticos de *Deleuze y Guattari (2002)*. Cabe añadir que esto se debe realizar organizando y construyendo líneas de fugas que permitan generar un nuevo direccionamiento (resistencia social), el cual conduzca a nuevos planteamientos y sentidos por medio de la concepción rizomática esbozada por los autores. Para tal fin, se asume la noción de un modelo ecosistémico abierto, analógico al sistema manglar, en el cual se pueden ordenar los elementos del currículo en forma de rizoma, con lo que es posible romper el patrón jerárquico y hegemónico de las estructuras curriculares impuestas para las escuelas rurales, y elaborar una propuesta educativa que tenga como eje central la interpretación de un biocurrículo.

En consecuencia, la idea de rizoma, a modo de concepto filosófico introducido por *Deleuze y Guattari (2002)*, traza una aproximación a los ecosistemas del mundo como una “imagen de pensamiento” (*Álvarez Asiáin, 2007, p. 2*) que permite la construcción de sentido, por lo cual, su significación es fundamental para determinar analógicamente el crecimiento rizomático desde la perspectiva de las ciencias biológicas (botánica) que –de manera metafórica– aplicaron los autores. Así mismo, “tiene que ver con la posibilidad de pensar, en movimiento, lo uno y lo múltiple y cómo lo múltiple, precisamente, se constituye en relación con lo uno” (*Zapata, 2005, p. 5*).

La interpretación del currículo rural, desde la perspectiva arbórea analógica al concepto rizomático, permite contextualizar e irradiar socialmente diferentes sentidos pedagógicos para la resignificación de saberes en los mecanismos de enseñanza y en los procesos de aprendizaje, en las comunidades campesina que carecen de recursos didácticos para implementar los contenidos académicos sugeridos de forma hegemónica por el Estado. Para ello, es fundamental cuestionar las temáticas propuestas para la población rural, la cual se encuentra en situación de exclusión y requiere para salir de su olvido, que se construya un planteamiento curricular que reconozca las necesidades educativas especiales de este contexto rural, elaborando un currículo pertinente que favorezca una transformación alrededor del progreso social de la comunidad, generando a través de su puesta en práctica un impacto en el ámbito sociocultural. Por lo tanto, con esta reflexión se busca confrontar metafóricamente el comportamiento arbóreo de un ecosistema de manglar con los elementos del currículo desde la perspectiva rizomática de *Deleuze y Guattari*, como escenario de una apuesta educativa en consonancia con la realidad social y el desarrollo de las comunidades rurales.

Discusión de resultados a modo de reflexión

Con la intención de comprender el sentido rizomático del currículo es fundamental situar el diálogo de las características del rizoma propuestas por *Deleuze y Guattari (2002)* para ponerlo en tensión en el contexto analógico del árbol-raíz. Para esto, se abordan los diferentes principios de dicho pensamiento, esto es: “*Principio de conexión y heterogeneidad*: cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo. Eso no sucede en el árbol ni en la raíz (...) un rizoma no cesaría de conectar eslabones semióticos, organizaciones de poder” (p. 13). Lo expuesto implica que las conexiones hacen parte de los componentes del rizoma. Para significar el currículo desde el planteamiento rizomático, este principio exterioriza distintos puntos de vínculo en el rizoma y

de este con otros puntos, con lo cual se generan unas series de concreciones¹ en donde se asume que dichas uniones son necesariamente heterogéneas en los nodos de enlaces múltiples, los que se ajustan a la configuración curricular con nodos de alcance diversos en los elementos del currículo, planteando para estos los objetivos que determinan las metas que se puedan alcanzar a partir de los contenidos que involucran las estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación.

Para *Deleuze y Guattari (2002)*, el planteamiento rizomático no podría tener el sentido jerárquico vertical que se observa en los elementos del currículo, los cuales inevitablemente conducen a una hegemonía lineal del proceso educativo (más arbóreo) o a asumir el postulado crítico de los mismos autores cuando concibieron que los sistemas árbol-raíz “siempre fijan un punto y un orden” (p. 13) en el que el todo depende de una sola raíz, lo que provoca una posición de subordinación, hecho que no ocurre en el rizoma, pues rompe la estructura de un sistema jerárquico. Es decir, en “un rizoma, por el contrario, cada rasgo no remite necesariamente a un rasgo lingüístico: eslabones semióticos de cualquier naturaleza se conectan en él, con formas de codificación muy diversas, eslabones biológicos, políticos, económico (...), sino también estados de cosas” (p. 13).

No obstante, para realizar una comparación antagónica a la propuesta nocional maleable del rizoma planteada por Deleuze y Guattari, y al sistema del árbol lingüístico de Chomsky, bajo el principio de conexión y heterogeneidad, es necesario extraer de los planteamientos biológicos una nominación paralela y simbiótica como un medio de imbricación en el desarrollo natural de ciertas especies biológicas: el sistema árbol-rizoma-raíz.

Para ello, se hace una analogía del árbol en el ecosistema manglar, el cual reúne las características propias para repensar el principio rizomático y la estructura lineal arbórea, dado que esta especie es un “tronco recto y esbelto. [Con] ramas apoyadas en numerosas raíces aéreas de origen adventicio, simples o dicotómicamente ramificadas, con numerosas lenticelas” (*Romero Rivas, 2015, p. 10*) o neumatóforos que evidencian una “seudohibridación”² rizomática tipo árbol, pero que estabiliza y fortalece la ecología de raíces arbórea adyacentes, las cuales se entretajan y proveen soporte mutuo. Según el caso, pueden propiciar algún tipo de tropismo en el cual “las raíces crezcan hacia abajo en el suelo, donde puede tomar agua y minerales (gravitropismo positivo), mientras que los tallos crecen hacia arriba en el aire, donde pueden fotosintetizar, reproducirse y dispersar semillas (gravitropismo negativo)” (*Cassab y Sánchez Guevara, 2006, p. 14*). De manera que el proceso reproductivo de los manglares logra que

Las semillas antes de abandonar el árbol que la produjo, realicen (...) un proceso de germinación (viviparismo); es decir, (...) las semillas son despedidas inmediatamente después de encontrar condiciones de lechos adecuados. Las plántulas inician su crecimiento sin incurrir en azarosos procesos germinativos. (...) Los embriones (...) pueden viajar por varios meses hasta colonizar nuevos lechos, [que] les permite dispersarse a grandes distancias sobre flujos de agua por acción del oleaje, las mareas, inundación por desborde de los ríos y la precipitación. (*Villalba Malaver, 2002, p. 4*)

Constituyendo posteriormente raíces de árboles adyacentes que pueden fusionarse para formar una unidad viviente (ecosistemas) y configurando una especie de rizoma, con un rompimiento estructural que establece un modelo totalmente diferente, el cual puede tener orientaciones de formación horizontales y verticales, con lo que pone “en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no signos” (*Deleuze y Guattari,*

1. “Crecimiento simultáneo de varios órganos de un vegetal” (*Real Academia Española, 2014, párr. 1*) que están soldados entre sí y que forman una sola masa.

2. Fortalecimiento de las raíces por agrupación del manglar, sin intercambio de genes ni generación de un nuevo individuo; para el caso se refiere a una simbiosis de fortalecimiento.



2002, p. 25). Esto deja entrever que “se disuelve la idea de un principio y un final, proponiendo un sistema que se basa en las asociaciones múltiples y heterogéneas, de forma que cada elemento está abierto a una posibilidad de constante cambio” (Vincenti, 1972, párr. 8), de tal modo que se podría configurar en un ecosistema de manglar, el cual puede disponerse según elementos del currículo y tiene la posibilidad de transformarse gracias a su cualidad de apertura que se traduce en flexibilidad; en términos de la termodinámica, se podría enunciar como un sistema que intercambia de manera permanente flujos de saberes entre el entorno y la escuela.

Luego, esta reacomodación de apreciar rizomáticamente el currículo para atender las carencias educativa propias del contexto rural a través del árbol de manglar concibe una metamorfosis adaptativa que ocasionará la creación de “líneas de articulación o de segmentaridad, estratos, territorialidades; pero también líneas de fugas” (Deleuze y Guattari, 2002, p. 9) que establecen una nueva dirección que crea una forma distinta de interpretar lo pedagógico; a su vez, esta envuelve movimientos de desterritorialización y de desestratificación, los cuales se producen entorno al sistema educativo como un agenciamiento de lo curricular. Este último es un elemento mediador en el que pueden asumirse los nuevos diseños curriculares, en función del desarrollo y de las parvedades de las poblaciones rurales, en una descolonización simbólica que representa las diversas formas de concebir el mundo y las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, estos son mapas y como tales, se basan en símbolos que anticipan la acción con ayuda de las herramientas culturales (lenguajes), con el fin de construir nuevas simbolizaciones y conocimientos (González *et al.*, 2009); así ocurre en el ecosistema de manglar, en donde todos los componentes bióticos interactúan de acuerdo con la necesidad de supervivencia. En cuanto al principio de multiplicidad, para Deleuze y Guattari:

Solo cuando lo múltiple es tratado efectivamente como sustantivo, la multiplicidad, deja de tener relación con lo Uno como sujeto o como objeto, como realidad natural o espiritual, como imagen y mundo. Las multiplicidades son rizomáticas y denuncian las pseudomultiplicidades arborescente. (...) Una multiplicidad no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza (las leyes de combinación aumentan, pues, con la multiplicidad). (pp. 13-14)

Lo anterior muestra que los autores reconocen en el principio de multiplicidad el carácter arborescente, aunque lo enmascaran en su noción rizomática como un falso árbol, aunque no niegan su existencia, dado que las determinaciones, las características y la superficie que ocupa en su dimensionamiento arbóreo van a producir un cambio en la naturaleza, lo cual aumenta las multiplicidades. Tal situación se presenta en el manglar, en donde las raíces conforman una dimensión y un espacio mayores a los iniciales, configurando la idea de devenir deleuzguattariano; en concordancia con este raciocinio, la multiplicidad no es más que el aumento de dimensiones para llegar a constituir el concepto de agenciamiento.

Por ende, el acrecentamiento de las raíces de mangle interconectadas, junto con su aspecto morfológico y sus geotropismos, constituyen a la luz del pensamiento rizomático un cambio de dimensión. En ese sentido, el rizoma hace imposible que se codifique, no por la inexistencia de dimensiones suplementarias al número de líneas, sino porque estas ocupan espacios que crean multiplicidades planas o un plan de consistencia; es decir, “las multiplicidades se definen por el afuera: por la línea abstracta, línea de fuga o de desterritorialización según la cual cambian de naturaleza al conectarse con otras” (Deleuze y Guattari, 2002, p. 14). Estos cambios son los que se ponen precisamente en tensión con el sistema rizoma para vincular metafóricamente el manglar y comprender el currículo como potenciador y dinamizador de la idea de desarrollo y de capital social, conceptos

que se convierten en eslabones para construir, a partir de la dinámica contextual, un planteamiento curricular enriquecido con la cultura local de la ruralidad, con base en las necesidades de la comunidad.

Por su parte, el principio de ruptura asinificante es un suceso de rompimiento supuestamente ilógico, sin propósito real, que es causado por vectores, líneas de flechas o direccionamientos, los cuales invitan a una relocalización del territorio en el sistema rizoma de Deleuze y Guattari (2002, p. 15). En cambio, la conformación rizomática del manglar (árbol) como planteamiento metafórico de la noción de currículo ensancha proliferaciones de raíces segmentarizadas, dada su orientación geotrópica en una estrategia de supervivencia arbórea. En este caso, se trata de rupturas asinificantes, proporcionadas por su viviparidad y su adaptabilidad al medio, las cuales construyen un entrelazamiento de las raicillas de los diferentes árboles, constituyendo un nicho que genera una movilidad hacia un biotopo o una red trófica de otro ecosistema biológico dentro del mismo hábitat; de ese modo, este nicho se disipa en forma de línea de fuga para metamorfosear lo curricular, transportando un nuevo esbozo de lo educativo en donde ya no establece una relación de territorialidad contextual vertical, sino con un sistema tipo rizomático.

En consecuencia, intervenir el currículo rural remite a conceptualizaciones históricas de cambios, además de proporcionar diálogos de saberes con los actores involucrados en las diferentes fases; al final, el discurso conduce al mismo punto de partida, con evidencia plena de que hay una pertinencia curricular, pero no una apropiación, puesto que responde a las siguientes preguntas subordinantes: “¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿para qué enseñar?, lo cual lleva a plantearse las cuestiones ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar? y ¿cuándo evaluar?” (Mejía Barrón y Moreno y Albarrán, s.f., p. 10). Estas consideraciones son de carácter permanente y a pesar de suscitar una interactividad, se producen rupturas asinificantes cada vez que se trata de reformular por medio de una antigeneología, de tal forma que no haya un principio, y se establezca un desprendimiento inicial del origen en la construcción de la propuesta educativa hegemónica ofrecida por el Estado, la cual desconoce las necesidades específicas de la ruralidad. Por último, Deleuze y Guattari (2002) plantearon el principio de cartografía y calcomanía, enunciando que

Un rizoma no responde a ningún modelo estructural o generativo. Es ajeno a toda idea de eje genético, como también de estructura profunda. Un eje genético es como una unidad pivotal objetiva a partir de la cual se organizan estadios sucesivos; una estructura profunda es como una serie cuya base se puede descomponer en constituyentes inmediatos, mientras que la unidad del producto está en otra dimensión, transformacional y subjetiva. Así no se sale del modelo representativo del árbol o de la raíz pivotante o fasciculada (por ejemplo el “árbol” chomskyano, asociado a la serie de base, y representando el proceso de su engendramiento según una lógica binaria). Esa solo es una variación del pensamiento más caduco. Para nosotros el eje genético o la estructura profunda son ante todo principios de calco reproducibles hasta el infinito.

(...) Contribuye a la conexión de los campos, al desbloqueo de los cuerpos sin órganos, a su máxima apertura en un plan de consistencia (...). El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social. (pp. 17-18)

Por lo cual, se puede inferir que el rizoma no es raíz ni árbol, sino que se compone de bulbos, raíces aéreas y tallos subterráneos; no dispone de estructura reconocible, sino que se extiende en todas las direcciones, se regenera desde cualquier punto o segmento (Bermejo, 1998). Sin embargo, para tensionar el principio rizomático de cartografía y calcomanía propuesto por Deleuze y Guattari, que asume la ausencia de transmisión genética arbórea, habría que acuñar dentro de las investigaciones evolutivas la TGH



(Trasferencia Genética Horizontal), la cual lo esboza como cualquier mecanismo por el cual el pasaje de información biológica o cultural tiene lugar entre organismos parentalmente no relacionados, lo que puede implicar individuos pertenecientes a especies distintas. La transferencia horizontal es un proceso importante que afecta a los linajes biológicos y culturales en varias escalas, distorsionando la señal filogenética, debido a la discordancia de caracteres que produce entre las entidades implicadas (Rosenwich y Kistler, 2000, p. 325). De esta forma, cuando opera la transferencia horizontal, la evolución ya no puede ser descrita como un árbol con ramas que se bifurcan desde nodos, sino como una distribución más o menos reticulada de taxa relacionada (Gould, 2002, como se citó en Muscio, 2010).

Por consiguiente, el mecanismo de transferencia vertical que ocurre de padres a hijos se da también a nivel vegetal en plantas (árbol). Este proceso biológico fue cuestionado por Deleuze y Guattari (2002) en el principio de cartografía y calcomanía, poniendo en tensión la movilidad del pensamiento rizomático como evento metafórico (toda vez que fluye en sentido horizontal a modo de un rizoma), debido a que en la naturaleza se pueden encontrar sistemas arbóreos (mangle) que reúnen una secuenciación en su desarrollo reproductivo en las dos líneas (vertical-horizontal). De la misma manera, partiendo de este principio de TGH, puede asumirse el manglar como un ecosistema multidimensional que muestra una similitud con el rizoma en la forma en que sus raíces se disponen en la naturaleza.

Algo semejante ocurre con el planteamiento metafórico del currículo como un ecosistema de manglar, dados la maleabilidad y el sentido dinámico de este para dejarse contextualizar de acuerdo con las características comunitarias y culturales, permitiendo vincular su entorno cartográfico con la acción del rizoma sobre lo real; lo mismo ocurre con la analogía de las raíces del mangle, que provoca el espectro indefinido dentro de un hábitat natural, con las figuras bióticas y abióticas que construyen una ecología curricular y relacionada—de formas definidas— con los elementos sociales del territorio. Por lo tanto, un currículo ecosistémico, haciendo apología a la metáfora del manglar en el ámbito rural, debe irrumpir en una propuesta innovadora y constructiva de los procesos educativos, con la generación de un rizoma con líneas sociales, de desarrollo y de cultura, que involucre en su ruptura tanto otra concepción como el involucramiento de una nueva imagen que cree la significancia de una planeación curricular a modo de expresión de vida y de progreso social, no un calco reproductivo de malas vivencias.

Para Deleuze y Guattari la relación de los conceptos de rizoma y cartografía pone en evidencia que “hacer mapas no es representar, más o menos críticamente, un mundo que ya está dado, sino generar nuevas relaciones, componer(se) de nuevas formas, producir inconsciente, producir nuevos deseos” (Pérez de Lama, 2009, p. 144), ya que “los rizomas suponen una forma de concebir las ciencias y los conocimientos que estas producen de forma diferente a como tradicionalmente se ha construido el saber” (Montero, s.f., párr. 3). Según este argumento, cartografiar o elaborar un mapa no es representar, más o menos críticamente, un mundo que ya está dado, sino establecer nuevas relaciones, construyendo otras formas que induzcan en la provocación de inconsciente, creando nuevos deseos.

En concordancia con la formación aptitudinal de los individuos, esta reconstrucción del currículo rural desde el agenciamiento propuesto por Deleuze y Guattari debe suscitar un cambio social en la expresión y la comprensión de la vida en las variables del contexto, que contribuyan con el desarrollo de sus habitantes. En la metáfora del ecosistema de manglar, es propio encontrar las redes de asociaciones que se entretrejen y construyen de manera natural el ambiente escolar con los actores involucrados en la comunidad

educativa, conquistando a través de los eslabones tróficos del componente biológico, la identidad del hábitat, metamorfoseando ecosistémicamente la necesidad evolutiva de una acción curricular contextualizada al escenario de los sujetos participantes.

Por consiguiente, desde la perspectiva arbórea, el currículo rural permite observar e interpretar la institución educativa como un ecosistema de manglar, fijando relaciones con cada uno de los componentes a modo de un sistema vivo que necesita de la interacción sujeto-contexto para reflexionar sobre las conexiones existentes en los elementos heterogéneos, los cuales hacen parte de los procesos educativos de la escuela junto con los actores involucrados y su relación con los mecanismos de subjetivación hegemónicos dentro del tejido social. Esto permitirá configurar los contenidos formativos dispuestos en el diseño curricular a su realidad, reestructurando internamente los PIER, con la aceptación y participación de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa en los procesos pedagógicos; igualmente, se acoplarán a las limitaciones y necesidades de los individuos involucrados en la vinculación de las multiplicidades árbol-rizoma que emergen de los estratos³ ecosistémico.

A la par, será posible reconfigurar el ecosistema curricular y metamorfosear en forma de raíces de manglar, los procesos de enseñanza, los fenómenos sociales y culturales, el aprendizaje y la formación que necesitan los estudiantes de la institución educativa para la construcción de un currículo que favorezca afianzar las conexiones entre el territorio y los sujetos que se encuentran inmersos en los mecanismos de transformación progresiva de su entorno; puesto que este escenario les permite entender su hábitat y mirar las múltiples posibilidades de desarrollo, potenciando los discursos y las prácticas, resignificando la pertinencia del biocurrículo en el contexto rural y minimizando los posibles factores de anomia.

Inferencias reflexivas a manera de cierre

De acuerdo con la reflexión sobre los rasgos que permiten construir una metáfora a partir del agenciamiento de un currículo rural como expresión biopedagógica de un ecosistema de manglar, análogo al pensamiento rizomático propuesto por **Deleuze y Guattari (2002)**, alineado en el propósito de interpretar rizomáticamente lo educativo en una manifestación de vida a través de metamorfosear la ecología de un sistema arbóreo; se infirieron los enunciados a continuación. En primer lugar, el currículo en escenarios de ruralidad permite ser interpretado rizomáticamente por medio del árbol de manglar, partiendo de reconocer la condición de metamorfosis adaptativa, la cual facilita la creación de “líneas de articulación o de segmentaridad, estratos, territorialidades; pero también (...) movimientos de desterritorialización” (**Deleuze y Guattari, 2002, p. 9**), para ampliar los horizontes que establecen una nueva dirección; esta causa una forma distinta de interpretar lo curricular, reuniendo tendencias inclinadas hacia la desterritorialización y la desestratificación, las cuales se producen entorno al sistema educativo como un agenciamiento que asiente las diversas formas de concebir el mundo y las prácticas educativas.

En segundo lugar, desde la perspectiva de la metáfora rizoma-arbóreo (mangle), el currículo rural rompe la visión vertical de los procesos educativos y propone construir un contenido pedagógico enmarcado en las necesidades educativas del contexto social que surge de los cambios; estas son las que se ponen precisamente en tensión con el pensamiento rizomático para vincular metafóricamente el manglar y para comprender

3. Para **Deleuze y Guattari (2002)**, “los estratos son fenómenos de espesamiento en el cuerpo de la tierra, a la vez molecular y molar: acumulaciones, coagulaciones, sedimentaciones, plegamientos” (p. 512).



lo curricular como potenciador y dinamizador de la noción de desarrollo y de las perspectivas curriculares en ese sentido.

En tercer lugar, la interpretación metafórica del currículo rural con base en un ecosistema manglar le hace posible a la comunidad repensar, apropiarse y fortalecer los pensamientos de descodificación de los enfoques pedagógicos tradicionales. Además, agenciar el currículo rural desde la perspectiva de una metáfora rizomática tipo arbórea (manglar) es posicionar la funcionalidad y la acción de este como evento evolutivo y de construcción social en los procesos de subjetividad y en la configuración de sujetos, lo cual ayuda a formar la escuela, rompiendo con la verticalidad tradicional de los modelos pedagógicos ceñidos a estándares hegemónicos de la enseñanza y el aprendizaje preestablecidos, enmarcados en los contenidos, los objetivos, el plan de estudios, entre otros.

Finalmente, en concordancia con la perspectiva arbórea, el currículo rural permite observar e interpretar la institución educativa a modo de un ecosistema de manglar, fijando relaciones con cada uno de los componentes como un sistema vivo (termodinámicamente abierto). Este sistema necesita de la interacción sujeto-contexto para reflexionar sobre las conexiones de los elementos heterogéneos, los cuales hacen parte de los procesos educativos de la escuela junto con los actores involucrados y su relación con los mecanismos de subjetivación hegemónicos dentro del tejido social.

Referencias

- Álvarez Asiáin, E. (2007). La imagen del pensamiento en Gilles Deleuze: tensiones entre cine y filosofía. *Revista Observaciones Filosóficas*, (5), 1-16. <https://www.observacionesfilosoficas.net/laimagendelpensamiento.html#>
- Amadio, M., Opertti, R., y Tedesco, J. C. (2014). Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. *Investigación y Prospectiva en Educación*, (9), 1-4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229458_spa
- Arbo, M. M. (2020, 24 de agosto). *Adaptaciones al agua y a la temperatura: geófitas*. Botánica morfológica: morfología de plantas vasculares. http://www.biologia.edu.ar/botanica/tema3/tema3_2geofito.htm
- Arroyo Morales, M. P. (2015). *Relaciones del currículo con los estándares básicos de competencias: estudio de caso en educación básica y media* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/913>
- Bermejo, D. (1998). Deleuze y el pensamiento transversal: crítica del pensamiento de la identidad, pensamiento de la pluralidad y del rizoma. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, (25), 273-302. <https://summa.upsa.es/pdf.vm?id=1080&lang=es>
- Bolívar Botía, A. (2006). El currículum como curso de la vida y la formación del profesorado. *UTE Teaching & Technology: Universitas Tarraconensis*, (1), 25-44. <https://www.researchgate.net/publication/267701702>
- Bravo López, G., y Cáceres Mesa, M. (2006). El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(7), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie3872607>
- Cassab, G. I., y Sánchez Guevara, Y. (2006). Diferenciación y crecimiento diferencial: la capacidad motriz de las plantas. En F. A. Saqueo y L. Cardemil (Eds.), *Fisiología vegetal* (pp. 1-26). Universidad de La Serena. http://www.biouls.cl/librofv/web/pdf_word/Capitulo%2017.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994 [Por la cual se expide la Ley General de Educación]. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

- De Resende Chaves, J. E. (2011). *El derecho nómada: un paso hacia el derecho colectivo del trabajo, desde el "rizoma" y la "multitud"* [Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid]. U3m. <http://hdl.handle.net/10016/3075>
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia* (5.ª ed., J. Vázquez Pérez y U. Larraceleta, Trads.). Pretextos.
- Deleuze, G., y Parnet, C. (1980). *Diálogos* (J. Vázquez, Trad.). Pretextos. <http://medicinayarte.com/img/deleuze-gilles-claire-parnet-dialogosmya.pdf>
- González, M., García, M. C., Correa, G., y Fernández, O. (2009). Hacia una epistemología del currículo para la formación de docentes de biología. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(1), 238-257. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118870013>
- Herner, M. T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, (13), 158-171. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/248>
- Mejía Barrón, M., y Moreno y Albarrán, R. (s.f.). *Evaluación y currículum* [Diapositivas]. Doc-Player. <https://docplayer.es/93382066-Evaluacion-y-curriculum-m-en-c-miryam-mejia-barron-fis-rafael-moreno-y-albarran.html>
- Montero, J. R. (s.f.). *Aulabierta: un modelo colectivo de pedagogía rizomática*. Pedagogía: arte/ diseño. <https://eacvcae.wordpress.com/p-t/rodrigo-javier/aulabierta-un-modelo-colectivo-de-pedagogia-rizomatica/>
- Muscio, H. J. (2010). Transferencia horizontal, cladismo y filogenias culturales. En J. L. Escacena Carrasco, D. García Rivero y F. J. García Fernández (Eds.), *Clasificación y arqueología: enfoques y métodos taxonómicos a la luz de la evolución darwiniana* (pp. 223-251). Universidad de Sevilla.
- Pérez de Lama, J. (2009). La avispa y la orquídea hacen mapa en el seno de un rizoma: cartografía y máquinas, releendo a Deleuze y Guattari. *Pro-Posições*, 20(3), 121-145. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000300009>
- Picco, S. (2015). Didáctica y currículum: reflexiones en torno a la constitución de su normatividad. *Memoria Académica*, (10), 149-166. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8677/pr.8677.pdf
- Picco, S., y Orienti, N. (2017). Introducción. En S. Picco y N. Orienti (Coords.), *Didáctica y currículum: aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza* (pp. 5-9). EDULP. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>
- Real Academia Española. (2014). *Concrescencia*. DLE. <https://dle.rae.es/concrescencia>
- Romero Rivas, J. G. (2015). *Influencia de factores abióticos en el desarrollo de raíces primarias de propágulos Rhizophora mangle en tres tipos de sustratos diferentes. Data de Villamil provincia del Guayas-Ecuador* [Tesis de grado, Universidad Península de Santa Elena]. Cobuec. <http://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/2182>
- Rosenwich, U. L., y Kistler, H. C. (2000). Role of horizontal gene transfer on the evolution of fungi. *Annual Review of Phytopathology*, 38, 325-368. <https://doi.org/10.1146/annurev.phyto.38.1.325>
- Rossi, L. S. (2018). Agenciamientos en las sociedades de control. *Cultura-Hombre-Sociedad*, 28(1), 177-206.
- Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de identidad: una introducción a las teorías del currículo* (2.ª ed.). Autêntica Editorial. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>
- Tello, C., y Mainardes, J. (2015). Pluralismo e investigación en política educativa: una perspectiva epistemológica. *RMIE: Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 763-788. www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300005



- Ucha, F. (2011, noviembre). *Definición de rizomas*. Definición ABC. www.definicionabc.com/medio-ambiente/rizomas.php
- Vázquez, C. E. (2015). El desarrollo territorial rural y el agenciamiento de desarrollo, dos enfoques en la óptica de la geografía. En *Pasado, presente y futuro de las regiones en México y su estudio* (pp. 1-21). AMECIDER.
- Villalba Malaver, J. C. (2002). *Los manglares en el mundo y en Colombia: estudios descriptivos básicos*. Sociedad Geográfica de Colombia. <https://www.sogeocol.edu.co/documentos/Manglares.pdf>
- Vincenti, D. (1972, 11 de mayo). *Rizoma*. IDIS. <https://proyectoidis.org/rizoma/>
- Wikipedia. (2021, 31 de mayo). *Raíz (botánica)*. [https://es.wikipedia.org/wiki/Ra%C3%ADz_\(bot%C3%A1nica\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Ra%C3%ADz_(bot%C3%A1nica))
- Zapata, J. F. (2005). Hipermedia y comunicación, un análisis a la luz del pensamiento rizomático. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (14), 1-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220381005>