



Emergencia de una pedagogía simbiótica para la auto-eco-reorganización social

William Orozco Gómez*

Orozco-Gómez, W. (2020). Emergencia de una pedagogía simbiótica para la auto-eco-reorganización social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (2), 107-136.

Resumen

A partir de una investigación acción participativa (IAP) se develó, como problema en una comunidad rural, el debilitamiento de su tejido social. Para intervenir la situación desde la escuela, se diseñó con la comunidad un proyecto educativo institucional (PEI) con enfoque comunitario, desplegado durante casi cinco años. Posteriormente, se dirigió una realimentación o lectura participativa de los resultados de esta intervención, que indicó variaciones significativas respecto a un diagnóstico participativo entretejido inicialmente con la comunidad educativa. Entre los hallazgos más valiosos destacan el empoderamiento social, el desarrollo de sentimientos de pertenencia, el fortalecimiento comunitario y un significativo progreso en las competencias disciplinares en niños y niñas. Esta experiencia propició la emergencia de una *pedagogía simbiótica*, de orden crítico-social y sustentada en cinco principios: complejidad, implicación/sentimiento de pertenencia, reconocimiento del otro/alteridad, equilibrio/concienciación social y currículo sistémico-participativo. La teleología de esta pedagogía se orienta a la promoción de una auto-eco-reorganización social (*autopoiesis*).

Palabras clave: comunidad rural, escuela/maestro rural, investigación acción participativa (IAP), tejido social, pedagogía simbiótica, auto-eco-reorganización social.

* Magíster en Educación. Especialista en educación bilingüe. Licenciado en educación básica. Coordinador Académico Escuela Normal Superior Pbro. José Gómez Isaza de Sonsón (Antioquia). Movilidad Académica Internacional en Chile, Argentina y USA. Docente nominado al Premio Compartir al Maestro 2012. Docente Ganador Premio Antioquia La Más Educada 2013. E-mail: willimon1805@yahoo.com.

 orcid.org/0000-0002-7428-0530. [Google Scholar](#)

Recibido: 1 de julio de 2018. Aceptado: 5 de mayo de 2020

Emergency of a symbiotic pedagogy for social eco-self-organization

Abstract

The weakening of a rural community social fabric was found as a problem based on Participatory Action-Research (PAR). To intervene the situation from the school, an Institutional Educational Project (IEP) with a community-based approach was designed and carried out for almost five years. Subsequently, a participatory feedback or reading of the results of this intervention was conducted which indicated significant variations with respect to a participatory diagnosis initially interwoven with the educational community. Among the most valuable findings are social empowerment, the development of sense of belonging, community strengthening, and a significant progress in disciplinary skills in boys and girls. This experience led to the emergence of a *Symbiotic Pedagogy*, of social-critical order and supported on five principles: complexity, implication/sense of belonging, recognition of others/otherness, balance/social awareness, and systemic-participatory curriculum. The teleology of this pedagogy is oriented to the promotion of a social self-eco-reorganization (*autopoiesis*).

Key words: rural community, rural school/teacher, participatory action research (PAR), social fabric, symbiotic pedagogy, social self-eco-organization.

Introducción

En las zonas rurales del contexto colombiano, la figuración de la escuela adquiere una connotación societal, cultural, epocal y política muy particular, que al mismo tiempo diverge con el imaginario instituido tradicionalmente. Esta connotación emergente le es conferida, de manera natural, por las dinámicas propias de las comunidades rurales halladas en la escuela, el escenario para confluir, re-crear y co-habitar. Panorama que adquiere mayores dimensiones si se considera que en estos contextos, especialmente en los más distantes de las urbes, la escuela subyace como la única institución gubernamental que hace presencia allí; así entonces, esta se dibuja como el único vínculo con procesos culturales, científicos y en general educativos. Es en la escuela, donde la comunidad confluye para encontrarse como

junta de acción comunal¹, congregarse en eventos comunitarios (misas, talleres, capacitaciones, celebraciones), participar en actividades deportivas o simplemente para “estar”² los domingos en las tardes cuando se descansa de las actividades agrícolas. En este sentido, emergen nuevos imaginarios de la escuela rural, como nicho que dinamiza el entramado social, favorece el encuentro intersubjetivo y posibilita la conquista de oportunidades de desarrollo comunitario. Sin embargo, no solo son las perspectivas de la escuela las que sufren una metamorfosis, sino también el papel del maestro rural que se convierte en mediador de todo este proceso de animación social (Dussel, 2005) y un sujeto político para agenciamiento en el movimiento social y cultural (Martínez, 2006).

Precisamente en este punto aparece la investigación acción participativa (IAP) como escenario para la construcción y deconstrucción de propuestas educativas, que en limitadas ocasiones se discuten y piensan participativamente con los mismos actores. Como lo dijera Kohn (1993), las oportunidades de participación y toma de decisiones en la escuela son realmente restringidas, se obliga a los estudiantes a apropiarse de contenidos que alguien externo define para ellos y lo consiguen mediante métodos y estrategias que tampoco son auto-gestionadas. Sin embargo, no sólo las voces de los estudiantes son silenciadas, también las voces y rostros de los actores comunitarios, quienes desde la IAP, obtienen una práctica social orientada a transformar otras prácticas inscritas en el mismo orden social (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014).

Bajo estas consideraciones, este trayecto investigativo asumió como propósito involucrar a una comunidad rural³ ante la reflexión de su propia realidad y la transformación de la misma, a partir de la construcción de una propuesta educativa, concretamente del proyecto educativo institucional (PEI), para el centro educativo

¹ De acuerdo con el decreto 1930 de 1979, la junta de acción comunal (JAC) “es una corporación cívica sin ánimo de lucro compuesta por los vecinos de un lugar, que aúnan esfuerzos y recursos para procurar la solución de las necesidades más sentidas de la comunidad” (p. 1). En las zonas rurales colombianas, especialmente aquellas con difícil acceso, la JAC se convierte en el colectivo que gestiona, tramita y trabaja por el mejoramiento de la calidad de vida de la población, para ello envían solicitudes de apoyo a las alcaldías municipales, realizan actividades de cooperación llamadas “convites” para mejorar el estado de los caminos de herradura, la escuela u otros espacios comunes, recolectan dinero para apoyar a personas que lo requieran, entre otras acciones que dinamizan y sostienen el tejido social.

² Construcción discursiva de la comunidad participante en esta investigación, pero que es interpretada como un “habitar”.

³ Comunidad rural de la vereda El Rodeo del municipio de Sonsón (Antioquia). Con características típicas de la zona rural colombiana: difícil acceso, geográficamente dispersa, densidad poblacional promedio de 150 personas, densidad estudiantil de 20 niños, escuela monodocente y ninguna otra presencia gubernamental.

rural que opera en la vereda. Es importante anotar que todo este proceso de investigación se realizó durante casi cinco años, en la vigencia 2011-2015.

Metodología

El tipo de investigación utilizado fue IAP, el cual emerge como una variante o adaptación del diseño original de investigación-acción propuesto por Lewin (Martínez, 2009). De esta manera, al coexistir desde la investigación-acción, la IAP pretende reivindicar al maestro en su posición de intelectual de la educación (Stenhouse, 1981), a partir del diálogo entre acción y reflexión en un ciclo que se retroalimenta constantemente (Elliot, 1991) y aportando a su desarrollo profesional (Altrichter, Posch, & Somekh, 1993). Sin embargo, en este caso concreto, las prácticas educativas reflexionadas y pensadas, son prácticas con repercusiones claras en el entramado socio/político/cultural de una comunidad rural con un imaginario particular de escuela. Fals Borda (2008) conceptuó la IAP como “una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que da sentido a la praxis en el terreno” (p. 6). En ese sentido, la IAP resultó bastante conveniente para potencializar la palabra y la acción de la comunidad educativa rural, dando lugar a que fuera la misma comunidad la encargada de comprender y comprender-se en el marco de sus necesidades de formación, proponiendo las acciones que desde el PEI podrían responder a sus características.

La población involucrada en este trayecto investigativo fueron niños, jóvenes y adultos de una pequeña vereda de Antioquia, quienes componen una comunidad rural con la estructura común de la mayoría de las zonas de difícil acceso en este departamento; la principal característica de la población obedeció a la existencia de la escuela como única presencia del Estado y como único espacio de encuentro, además de la existencia de la JAC. Esta población, en el caso de los niños, atañó a los estudiantes oficiales de la escuela y en el caso de los jóvenes⁴ y adultos correspondió a quienes voluntariamente se vincularon al proceso; valga anotar que en los tres grupos habría una significativa representación de la población total de la vereda, como se puede ver en la siguiente tabla.

⁴ Los jóvenes de esta vereda son atendidos mediante entidades educativas de cobertura que les ofrecen modelos educativos flexibles no escolarizado o semi-escolarizado.

Tabla 1. Relación de participantes respecto a la población total de la vereda.

Indicador	Niños en edad escolar	Jóvenes	Adultos	Total
Cantidad de participantes	22	25	66	113
Total habitantes de la vereda	22	30	78	130
Porcentaje de representación	100%	83%	84%	87%

Fuente: elaboración propia.

Al considerar que el porcentaje de representación, respecto al total de habitantes, además de la baja densidad poblacional de cada grupo generacional, no se realizaron muestreos para la aplicación de los tres instrumentos o técnicas de recolección de información, que se aplicaron a la totalidad de los participantes. Valga anotar que estos instrumentos los seleccionaron los mismos actores, pues en la IAP todas las esencialidades de las fases investigativas y otros asuntos metodológicos los piensan los mismos actores de la investigación, convirtiendo al investigador en un mediador entre la acción y la reflexión (Ander-Egg, 2003). Esta premisa se aproxima al concepto de “reciprocidad simétrica” planteado por Heller (1989), que permite entender que tanto el investigador como los participantes establecen una relación sujeto/sujeto.

En ese sentido, el primer instrumento planteado por los participantes fue la observación, denominada dentro de la IAP por Stavenhagen (citado por Fals Borda, 2008) como *observación activa*, en tanto allí no sólo el investigador está involucrado en las dinámicas del fenómeno estudiado, sino que debe tomar decisiones y actuar cuando sea necesario. La observación activa se aplicó a tres tipos de fenómenos: prácticas pedagógicas generadas en la escuela y donde se involucraban los niños, procesos comunitarios (reuniones de la JAC, capacitaciones, convites) y dinámicas familiares (visitas entre familias, celebraciones)⁵. El investigador gerenció las observaciones y los actores investigadores. Un segundo instrumento incluyó los *grupos de referencia*, una adaptación de grupos de estudio. En estos, se involucraron los colectivos locales para la definición y análisis de problemas, así como para el diseño de los respectivos planes de intervención, como sostienen Fals Borda y Rahman (1991). Para el caso específico de ese trayecto investigativo se contaron con cuatro grupos de referencia, uno por cada grupo generacional: niños, jóvenes

y adultos (divididos en hombres y mujeres)⁶. El tercer instrumento que planteó la comunidad educativa se trató de una *encuesta* aplicada con el objetivo de reconocer algunas lecturas y perspectivas de la misma comunidad rural.

Es importante anotar, que la investigación apropió un enfoque mixto, para Sampieri (2010) este enfoque “es relativamente nuevo e implica combinar los métodos cuantitativo y cualitativo en un mismo estudio” (p. 30). Decisión metodológica que obedeció al procesamiento de datos con ambas perspectivas; de acuerdo con Johnson (2005) los datos cuantitativos (encuesta) y cualitativos (observación activa y grupos de referencia) pueden conjugarse en los despliegues metodológicos de la IAP. Además, como señala Vasco (2003), los enfoques cualitativos y cuantitativos, más allá de ser contradictorios, se implican uno al otro de manera complementaria.

Por otro lado, las fases que se siguieron en este trayecto investigativo, se pensaron de acuerdo con ciclo clásico de investigación-acción planteado inicialmente por Lewin (1946) y luego legitimado por Altrichter, Posch y Somekh, (1993); Carr y Kemmis (2003); Elliot, (1991); Kemmis, McTaggart y Nixon (2014) y otros autores. Este ciclo incluye cuatro momentos: observar, reflexionar, planificar y actuar, que fueron adaptados para los propósitos de este trayecto investigativo, de la siguiente manera:

Fase 1. Observar (diagnóstico participativo). Esta fase no sólo involucró la observación, sino la aplicación de los grupos de referencia (grupos focales) y de la encuesta; procesos que permitieron configurar un diagnóstico participativo con los actores de la comunidad educativa, posibilitándose comprender-se en el marco de sus realidades.

Fase 2. Reflexionar (problematización). En esta etapa se analizaron con los grupos de referencia los resultados del mencionado diagnóstico participativo, en términos de los procesos educativos que debería generar la escuela rural. De esta fase se obtuvo el problema de investigación, definiendo causas y consecuencias, usando como dispositivo de síntesis la creación de un árbol del problema.

⁶ La segregación implicada por la cultura comunitaria, pues las mujeres solo podían ser convocadas en las tardes (de manera que puedan atender las obligaciones domésticas) y los hombres en las noches o los domingos (día que utilizan para descansar de las labores agrícolas).

Fase 3. Planificar (formulación de propuesta de intervención). Los grupos de referencia aportaron para la estructuración no sólo de un plan de acción como se piensa en el diseño metodológico de la IAP (Martínez, 2009), sino para la construcción de un PEI. En este se conjugaron procesos comunitarios, con miras a generar acciones de mejoramiento en clave de educabilidad y enseñabilidad, sin perder el rol educativo de la escuela.

Fase 4. Actuar (aplicación de la propuesta de intervención). Manteniendo el rol protagónico de la comunidad rural, se desplegó el plan de acción o propuesta de intervención, es decir, los actores participaron de un juego complejo de permutaciones donde eran destinatarios de las acciones, pero al mismo tiempo sus creadores. Durante este proceso de aplicación, estuvo mediado nuevamente por la observación participante y el registro sistematizado de la misma, de forma que se hiciera seguimiento y se generaran insumos para reflexiones posteriores.

Fase 5. Observar (realimentación). Al considerar que la investigación-acción es cíclica, en esta fase se retornó a la construcción de una nueva lectura participativa, a través de la aplicación de los mismos instrumentos de recolección de información (encuesta, grupos de referencia y observación). Esta fase permitió valorar sistémicamente la efectividad del plan de acción o propuesta de intervención. Este meta-proceso, entendido así porque implicó una realimentación de lo planteado por la misma comunidad educativa, generando una lectura de su propia acción participativa respecto al PEI como respuesta a sus propias necesidades.

Resultados

Los resultados de la investigación se presentan en torno a las fases de la misma investigación.

1.1 Diagnóstico participativo. Una vez concretada la lectura inicial y sistémica, se convalidó con los grupos de referencia que la problemática más fuerte en la comunidad rural se enmarcaba en el *debilitamiento del tejido social*, fenómeno diseminado por variedad de causales, dentro de las cuales se pueden subrayar, las que a continuación se disertan:

- Inexistencia de una articulación estratégica entre la escuela y la comunidad. Al ser la única institución que hacía presencia en la zona, si la escuela no descentralizaba ni extendía sus procesos a la comunidad, esta quedaba sin acceso a muchos procesos del desarrollo humano. En voces de los mismos actores: “aquí la escuela no hace nada por la comunidad, los profesores que ha habido solo dan clases a los niños y listo (...) Lo único para lo que nos ha servido la escuela es para mandar los niños a estudiar” (Grupos de referencia, 2011).
- Los espacios sociales estaban resquebrajados, prácticamente suprimidos de la dinámica cultural de la comunidad, el único colectivo que existía era la JAC con participación mínima y ausencia de niños y jóvenes. “Ahí está la Junta, casi acabada porque haciendo tiempo que no nos reunimos (...) Nosotros solo nos encontramos cuando vamos a coger la escalera o en los caminos de herradura cuando vamos o venimos del pueblo” (Grupos de referencia, 2011).
- La población joven manifestaba desagrado al vivir en esta zona por la ausencia de espacios recreativos y actividades para usar el tiempo libre.
- La formación académica que ofrecía la escuela se reducía a la adquisición de competencias básicas (lecto-escritura y operaciones matemáticas), así que los estudiantes presentaban desarrollo mínimo de habilidades sociales, competencias ciudadanas, conductas de proactividad social y en general su apropiación de competencias era deficiente, tal como podía verificarse en los resultados de pruebas externas (Saber 5°).
- Un alto índice de la población ostentaba una visión a corto plazo sin perspectiva de futuro ni planeación de proyectos de vida. En este último punto, fue desconcertante que, de acuerdo con la encuesta del diagnóstico participativo inicial, 48% de los jóvenes manifestaran interés en vivir en la capital del departamento u otra ciudad intermedia, el 36% en la zona urbana del municipio, el 16% en otras veredas con mejores condiciones y 0% en la misma vereda. Este mismo instrumento indicó un porcentaje nulo de niños y jóvenes con intención de adelantar estudios universitarios.
- Los antecedentes de violencia vividos en la zona propiciaron una reducción significativa en la densidad poblacional debido a los desplazamientos masivos. Valga anotar que Sonsón tiene registradas 12.653 personas en el Registro Único de Víctimas –RUV– (Unidad para las Víctimas, 2017), un alto número para un municipio con 38.779 habitantes (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2005). En otras palabras, se estaría hablando del 32,6% de la población afectada directamente por la violencia. Esto se evidenció en los discursos de los actores:

Por la violencia profesor, a nosotros nos tocó muy duro. No teníamos forma de sacar los productos al pueblo y ni siquiera el mercado nos lo dejaban entrar [...] Eso fue muy horrible, no teníamos sosiego. Esos enfrentamientos y esa manera de sacar muertos y desaparecidos. Hay familias que hasta ahora no sabemos dónde están nuestros familiares desaparecidos [...]. A mí me mataron un hijo y eso fue tan duro porque yo iba con mi niño de 4 años y nos lo encontramos en el camino, ensangrentado, después de que yo pensaba que estaba trabajando (*lágrimas y voz quebrantada*), yo me fui casi por 10 años y hasta hace poquito volví acá de nuevo. Eso fue muy duro, necesitamos psicólogo, en especial el niño porque a partir de ese día quedó como con miedo a la noche. La escuela también hacía mucho que yo no la pisaba, a mí me dio muy duro la primera vez, porque acá en la escuela me mataron otro hermano [...] Esta vereda se vio casi sola en el 2002 y 2003. No era que uno se quisiera ir, sino que le tocaba. Yo creo que en esos años nos quedamos como 7 u 8 familias. (Grupos de referencia, 2011)

Este último factor representó un punto crítico dentro de la situación de la comunidad rural, tanto dolor y tantas afectaciones en los andamiajes culturales y sociales, terminaron por establecer discursos desesperanzadores y pesimistas respecto a los procesos de construcción comunitaria. Esto se pudo evidenciar en los resultados de la encuesta planteada en el diagnóstico participativo, donde solo el 18% de los adultos pensaban que la vereda podría repararse socialmente, 14% no respondía y 68% no veía ningún futuro. En cuanto a las fortalezas que reconocían en la propia comunidad, el 17% subrayó la existencia de la JAC, el 13% la población juvenil e infantil, el 31% el retorno de muchas familias y un sorprendente 38% no encontraba ninguna fortaleza social. Este panorama un poco abrumador remite a la necesidad de establecer una educación esperanzadora, que permitiera a los actores participantes como investigadores, reivindicarse como sujetos de derechos, sujetos con voz y con acción, coincidiendo aquí con algunos presupuestos de la pedagogía liberadora de Freire (1993).

1.2 Problematicación. Toda esta radiografía social emergente en la fase de diagnóstico participativo, se convalidó y reflexionó con los grupos de referencia dentro de la fase de problematicación, donde todo este caudal de información confluyó en el dispositivo del árbol del problema, cuyas raíces fueron causas y las ramas consecuencias. Este condensó las voces y perspectivas de los actores.



Figura 1. Árbol del problema

Fuente: Elaboración propia.

1.3 Formulación y aplicación de la propuesta intervención o plan de acción. Los grupos de referencia entramaron, mediante la interlocución con el maestro investigador, una propuesta de intervención para el problema del tejido social. Esta propuesta fue un PEI, entendido de acuerdo con la Ley 115 de 1994 como el instrumento de planeación en el que se delimitan, entre otros elementos, los principios y fines del establecimiento, la estrategia pedagógica y el sistema de gestión educativa para responder a las necesidades del contexto (Congreso de la República de Colombia, 1994). Este PEI, denominado "Sembrando Semillas de Esperanza", compiló las propuestas, intereses, proyecciones y comprensiones que la comunidad señaló, en torno a los diferentes procesos y líneas de acción, que esta propuesta debía contener de acuerdo con las áreas de gestión educativa circunscritas por el Ministerio de Educación colombiano: directiva, académico-pedagógica,

administrativa y de comunidad y convivencia (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2008). A continuación, se sintetizan algunos de los elementos más relevantes del PEI “Sembrando Semillas de Esperanza”, construido con la comunidad rural en 2011.

Tabla 2. Síntesis del PEI (propuesta de intervención o plan de acción construido sistémicamente).

Denominación del PEI: Sembrando Semillas de Esperanza	
Años de Ejecución: 2011, 2012, 2013, 2014, 2015	
Área de Gestión Directiva	
Proceso	Descripción
<i>Horizonte institucional</i>	<p>-Misión: propiciar las condiciones para la formación de agentes sociales con las condiciones necesarias para la comprensión y reconfiguración de la realidad, de modo que puedan plantear oportunidades de desarrollo comunitario (Centro Educativo Rural El Rodeo, 2011).</p> <p>-Visión: Para el 2015 el Centro Educativo Rural se habrá consolidado como un escenario reconocido por la formación de sujetos proactivos y líderes en el marco de sus comunidades, capaces de construir oportunidades de desarrollo (Centro Educativo Rural El Rodeo, 2011).</p>
<i>Gestión estratégica</i>	Se definieron como indicadores institucionales: resultados de pruebas externas e internas, número de escenarios de proyección social, porcentaje de participación comunitaria en escenarios educativos, evaluación cualitativa y cuantitativa de los espacios comunitarios, proyectos de democratización y extensión del conocimiento.
<i>Gobierno escolar</i>	El Centro Educativo hizo una adaptación del <i>Consejo Directivo</i> , involucrando diferentes representantes de los grupos de referencia establecidos en el proyecto (niños, jóvenes y adultos). Además de las funciones establecidas por la ley, este equipo tuvo la función de reunirse periódicamente para definir los proyectos y acciones para materializar el PEI.
<i>Cultura institucional</i>	<p>Se le otorgó un valor preponderante a la comunicación y en efecto se definieron mecanismos para tal fin:</p> <p>-<i>Cartelera institucional “Qué Nota” y Órgano Informativo “Red Educándonos”</i>: se registraban los avances en la materialización del PEI. Los artículos eran escritos por los mismos actores.</p> <p>-<i>Cohete viajero</i>: Se rotaba quincenalmente entre todas las familias, quienes elaboraban textos libres, anexando fotografías, imágenes o creaciones artísticas.</p> <p>-<i>Festivales recreativos y culturales</i>: se convirtieron en un pretexto de encuentro comunitario, en ellos se exhibían muestras artísticas, culturales y científicas generadas por los diferentes grupos de referencia.</p> <p>-<i>Visitas domiciliarias intencionadas</i>.</p>
<i>Clima escolar</i>	<p>De acuerdo con el diagnóstico inicial, no existía un manual de convivencia. En este sentido, se creó un manual no sólo para los estudiantes sino para toda la comunidad, donde se definieron colectivamente acuerdos para la convivencia, obedeciendo a mecanismos autocompositivos entendidos como aquellos en los que los implicados deciden sobre situaciones (Cornelio Landero, 2014). Así mismo, se asumieron además las siguientes estrategias para la resolución de conflictos:</p> <p>-<i>Cetro</i>: semejante al que usa un rey, el centro que se ideó como medio para respetar la palabra y manejar los turnos conversacionales.</p> <p>-<i>Círculo como un ritual</i>: estrategia que invita a los actores a convertir la conversación en el epicentro del anudamiento humano, para ello los implicados se sientan en un círculo dibujado en el piso y siguen ciertas etapas hasta resolver conflictos desde la palabra.</p> <p>-<i>Correo familiar</i>: favorece la interlocución entre las familiares.</p>

Área de Gestión Administrativa	
Proceso	Descripción
<i>Administración de la planta física</i>	Teniendo en cuenta que las escuelas rurales, no cuentan con personal de servicios generales, aparece la posibilidad de generar otro pretexto de encuentro en cuanto al mantenimiento de la planta física, para lo cual se definieron anualmente programas para la adecuación y embellecimiento de la planta física. En ellos fueron involucrados los diferentes actores de la comunidad, quienes conformaron comités para las siguientes funciones: aseo, biblioteca, jardinería, restaurante escolar, mantenimiento y transporte.
<i>Administración de y de los recursos</i>	La carencia de recursos para el aprendizaje, típica en las escuelas rurales, se constituyó en otro pretexto para la cohesión y el encuentro social. Así, los grupos de referencia, que como ya se dijo, se convirtieron en colectivos sociales, apoyaron el diseño y fabricación de recursos para el aprendizaje de los niños y para los mismos procesos de formación donde ellos participaran (disfraces, elementos deportivos y musicales).
Área de gestión académico-pedagógica	
Proceso	Descripción
<i>Diseño pedagógico (curricular)</i>	Se diseñó un currículo con enfoque sistémico-participativo donde todos los aprendizajes apropiados por los niños y las niñas tuvieran un impacto en la vida social de la comunidad rural, por esa razón se privilegiaron las actividades que posibilitara a estos estudiantes, enseñarle a sus familias algunas de esas situaciones aprehendidas en la escuela. De igual manera, este currículo sistémico-participativo se enfocó en la potenciación del saber cotidiano de la comunidad, que ha estado íntimamente ligado a la tradición mítica transferida de generación en generación de forma oral, por ese motivo se emprendieron algunas actividades de aprendizaje para sistematizarlo. La teleología de este currículo transfiguró los actores comunitarios en actores educativos, reduciendo significativamente la de privación cultural instalada en la estructura social. Así entonces, los niños y las niñas, razón de ser de la escuela, se desenvolverían en un contexto social enriquecido culturalmente, aumentando las oportunidades más contundentes de desarrollo humano.
<i>Prácticas pedagógicas</i>	Dentro de las prácticas pedagógicas más interesantes se resalta el rastreo de los mitos y las leyendas de la vereda que se han sistematizado y aprovechado como escenario para apropiación de diferentes competencias; también se recopiló el saber cotidiano alrededor del uso de las plantas aromáticas, bajo un proyecto pedagógico denominado "Los Secretos de la Abuela", que además permitió el señalamiento de prácticas para la elaboración de medicinas naturales y folclóricas. Todos estos procesos apuntaron al mejoramiento de las competencias de los estudiantes, al mismo tiempo que permitieron seguir fortaleciendo el tejido social de la comunidad. De igual manera, este diseño curricular incluyó una línea de democratización del conocimiento, a partir de la cual, se ofrecieron prácticas pedagógicas que generaran servicios de formación a toda la comunidad rural como apropiación de las TIC, aprovechamiento creativo de los recursos naturales, formación para el trabajo y desarrollo comunitario y proyecto de vida. Por último, otro tipo de práctica pedagógica exitosa y emergente tuvo que ver con proyectos pedagógicos productivos que permitieron a los estudiantes aplicar los saberes de las áreas del conocimiento y a los jóvenes y adultos fortalecer sus saberes agropecuarios, un ejemplo fue el proyecto "Gemelas de la Fortuna", donde a través de un proyecto de gallinas ponedoras, los estudiantes transfirieron a contexto real los saberes apropiados y la comunidad rural accedió a múltiples aprendizajes que luego replicaron en sus núcleos familiares.

Área de Gestión de Comunidad y Convivencia	
Proceso	Descripción
<i>Proyecto de vida y fortalecimiento del tejido social</i>	<p>La gestión comunitaria contó con gran plausibilidad, dado que a través de esta área se pudo aportar de manera más directa al tejido social. Desde esa óptica, se asumió como principal escenario la organización de colectivo, inspirados en la técnica de grupo de referencia. Estos trabajaron en torno a ejes de interés para los participantes.</p> <p>-<i>Grupo de mujeres</i>: se entretejió en torno a dos atractores (intereses): prácticas de transformación de alimentos y utilización de material de desecho. Tuvo periodicidad quincenal y desde este se consolidó un amplio recetario con productos de la zona, propiciando simultáneamente la valoración de los recursos naturales de la zona.</p> <p>-<i>Grupo juvenil</i>: fue el espacio de los jóvenes de la comunidad, la mayoría egresados de la escuela. Tres atractores lo dinamizaron: actividades físicas y deportivas, estimulación de habilidades artísticas y culturales y formación en liderazgo comunitario. Este colectivo obtuvo tanta fuerza que estos jóvenes asumieron, en alta medida, el liderazgo de los procesos sociales; se reconocieron municipalmente por los procesos artísticos que tejían (obras de teatro, danzas), y se constituyeron en un apoyo primordial para actividades tejidas desde el centro educativo.</p> <p>-<i>Grupo de hombres</i>: sus intereses más potentes fueron los procesos productivos agropecuarios y la formación para el trabajo social. Con este colectivo, se gestaron proyectos productivos para toda la comunidad y se realizaron obras comunes: mejoramiento de caminos, acueductos, mantenimientos de la infraestructura de la escuela, entre otros concretados desde "convites". Algo sobresaliente en este colectivo fue el aprendizaje mutuo que se generó entre los participantes, pues los más ancianos compartían saberes con los más jóvenes.</p>
<i>Proyección a la comunidad</i>	<p>En el marco del PEI se formularon y ejecutaron diversidad de servicios formativos, que se inscribieron en la línea de democratización del conocimiento del ya mencionado currículo sistémico-participativo. Algunos de los servicios más destacados fueron:</p> <p>-<i>Curso de sistemas "Ciberamigos de la Red"</i>: escenario para reducir la brecha que existe respecto al uso de las TIC por parte de las comunidades rurales. El curso contó con varios niveles y dada la amplia cantidad de participantes, se empoderó a algunos jóvenes con capacidades destacadas para que replicaran y apoyaron el proceso. Algunos alcances fueron la apropiación de competencias en la creación de correos, redes sociales, blogs, entre otros, manejo básico de Microsoft y de hardware. Hecho significativo, considerando que casi la totalidad de participantes nunca había tenido contacto con un computador.</p> <p>-<i>Escuela de padres y madres de familia</i>: tomó lugar desde acciones formativas como cineforos, promoción de actividades recreativas, conmemoración del día de la madre y del padre, celebración de la "Fiesta de la Familia" y talleres crítico-reflexivos, en todos ellos se pretendía interpelar pre-concepciones, para hacer frente a la complejidad que plantea la modernidad.</p> <p>-<i>Festivales recreativos y culturales</i>: en estos, niños, jóvenes y adultos exteriorizaban sus talentos en diferentes contextos (canto, música, baile, arte, olimpiadas de las diversas áreas). Estas jornadas se concretaron periódicamente y para su planeación se puede contar con el acompañamiento de los diferentes actores de la comunidad educativa.</p> <p>-<i>Asistencia técnica a organizaciones comunitarias</i>: acompañamiento a la JAC para fortalecer su estructura y procesos.</p> <p>-<i>Proyectos pedagógicos productivos</i></p>
<i>Talento Humano</i>	<p>En el PEI también definió algunas acciones para reconocer y valorar la colaboración y participación activa de la comunidad rural. Estas acciones pasaron a hacer parte de la cultura institucional y se legitimaron en la dinámica social y cultural. Estas fueron: <i>salida pedagógica anual</i> para conocer otras culturas y espacios del municipio y el departamento, <i>fiesta de la familia</i> que no sólo era reducida a un festejo desestructurado, sino que enviaba un mensaje tácitamente a los participantes, sobre el rol activo de las familias.</p>

Fuente: Proyecto Educativo Institucional Centro Educativo Rural El Rodeo (2011).

Durante el proceso de construcción colectiva del PEI y también en su ejecución, el cual tuvo como extensión cuatro años, los participantes investigadores se empoderaron de multiplicidad de asuntos, configurando una especie de pedagogía autogestionaria (UNESCO, 1981), donde los mismos actores lideran los propios procesos educativos, generando autonomía (Canfux, Rodríguez y Sanz, 1996). En ese sentido, año tras año los actores mostraron mayor pertenencia y apropiación de las acciones planteadas en el PEI. Para hacer operativo este proceso se generaron reuniones o encuentros periódicos para planear y evaluar acciones comunitarias y formativas tejidas desde la escuela, siendo este espacio un escenario de promoción del liderazgo. Panorama que concuerda con varios estudios que han advertido los efectos positivos de la implicación de los estudiantes u otros actores educativos en las dinámicas escolares (Finn & Voelk, 1993; Lee & Smith, 1993; Leithwood & Jantzi, 1998).

1.4 Realimentación participativa. Después de más de cuatro años de implementación de este PEI y cumpliendo con los plazos establecidos en este, se decidió con los actores investigadores aplicar nuevamente instrumentos y técnicas de recolección de información, en el marco de una lectura participativa que generó una realimentación a la acción sistémica. Las emergencias más significativas se explicitan a continuación, en torno a subcategorías medulares:

- *Escuela como escenario que movilización social.* La relación escuela-comunidad se vio totalmente fortalecida, el 100% de la población hizo atribuciones positivas a la escuela, mostrándola como motor del engranaje social. Los discursos confluyen en la comprensión de la escuela como nicho social que moviliza a los actores. “No sólo sirve para educar los niños, sino para sacar la comunidad adelante (...) Es que la escuela es la vida de esta vereda” (Grupos de referencia, 2015). También, hace inteligible una comprensión de la escuela como encuentro “En estas paredes es donde nos reunimos y nos encontramos. Es lo único que tenemos en la vereda (...) es como nuestro segundo hogar” (Grupos de referencia, 2015). Adicionalmente, se percibe un reconocimiento en la cohesión social: “primero uno no sabía nada de los demás, ahora uno se da cuenta de las demás familias y si necesitan algo uno les colabora (...) nos hemos unido mucho (...) humm (...) antes acá cada quien era por su lado” (Grupos de referencia, 2015). En ese sentido, se puede percibir que este tipo de pedagogías promueven el reconocimiento de la escuela como espacio para movilizar socialmente las estructuras presentes en su contexto de influencia.

- *Sentimiento de pertenencia.* La totalidad de niños, jóvenes y adultos exteriorizaron sentimientos de pertenencia con la escuela y sus procesos, denotando sentirse parte de ellos.

¿Qué si quiero la escuela?, claro que sí hombre. Acá estudiaron mis hijos y acá es donde uno se encuentra con los vecinos [...] Uno la valora (*escuela*) porque sabe lo duro que nos dio pararla, hace cuatro años la escuela estaba caída y mírenla ahora. (Grupos de referencia, 2015)

- *Catarsis de la historia.* Aunque la comunidad participante en esta investigación fue golpeada significativamente por la violencia, los actores manifestaron que la propuesta, condensada en el PEI de la escuela, se convirtió en una posibilidad para superar y elaborar muchas de las secuelas de la guerra. El 82% de los adultos y 64% de los jóvenes indicaron que a través de los procesos comunitarios, derivados de la escuela experimentaron como si "*las cargas se aliviaran*".

Yo hace cuatro años, como a mí me mataron un hermano, yo quería hacer venganza, crecer y matar al que hizo hacer eso, entonces luego los proyectos me hicieron cambiar de pensamiento. Ahora sólo pienso en mis padres. [...] Uno se distrae cuando viene a la escuela, en el grupo de mujeres gozamos mucho y hay veces uno se olvida de los problemas que tiene, de los malos recuerdos de la guerra. (Grupos de referencia, 2015)

- *Mejoramiento de desempeños.* Se encontró también un mejoramiento notable en el nivel de competencias de los estudiantes, ello se comprobó en los desempeños académicos dentro del centro educativo rural, en la inserción exitosa en la básica secundaria ofrecida por instituciones urbanas y en los resultados de pruebas externas, pues la población pasa de tener un desempeño deficiente y mínimo en el 2009 a un desempeño satisfactorio y avanzado en 2014.

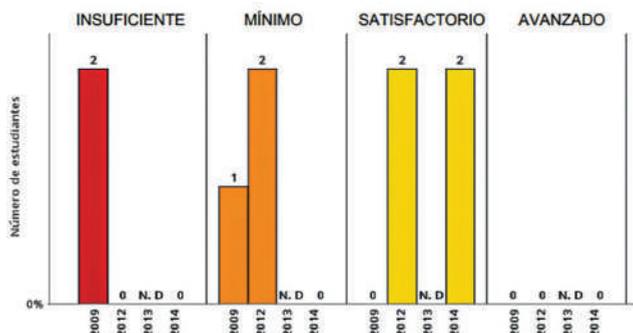


Figura 2. Comparación según niveles de desempeño por año en lenguaje grado 5.
Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], (2017).

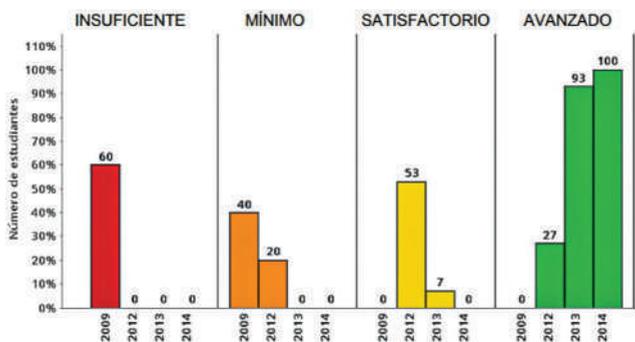


Figura 3. Comparación según niveles de desempeño por año en matemáticas grado 5.
Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], (2017).

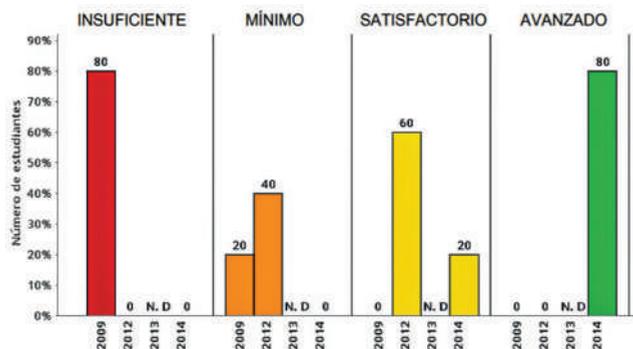


Figura 4. Comparación según niveles de desempeño por año en ciencias naturales grado 5.

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], (2017).

- *Valoración del saber popular.* Los participantes resaltaron los proyectos que compilaron la historia de la vereda, los mitos y las leyendas y otros saberes ancestrales. El 100% de los participantes los evaluaron como excelentes. Incluso, en sus discursos se explicita la importancia de estos procesos, exhibiendo nuevas comprensiones:

son cosas de ahora tiempo que no se pueden perder [...] hoy en día con los celulares y los televisores, ya nadie cuenta historias [...] están enfermos y de una corren pon' de un médico, en el campo tenemos los remedios al frente. (Grupos de referencia, 2015)

- *Arraigos con el territorio.* Aunque en el diagnóstico inicial ninguno de los jóvenes de la vereda pretendía vivir en la vereda, después de la intervención por cerca de cinco años, el panorama sufre variaciones. Del 0% se elevó el porcentaje al 37%. También hubo variación en la manera cómo todos los participantes percibían la vereda, los adultos, por ejemplo, quienes inicialmente indicaron en un 15% gusto por vivir en la vereda, en la lectura final este porcentaje se elevó al 82%, justificando al notar mayor movimiento y dinamismo social en la vereda.
- *Proyecto de vida y perspectiva de futuro.* Esta es una de las situaciones con mayores cambios, pues la comunidad rural en su totalidad habla de planes individuales y colectivos para el futuro. En los grupos de referencia los participantes referían constantemente a proyectos comunitarios, por ejemplo gestionar una vía carretable para la vereda, edificar una caseta comunal, construir una cancha, entre otros. Los niños en un 91% sueñan con convertirse en profesionales y regresar a la vereda para hacer algo por la comunidad, el número de jóvenes que desean ir a la universidad pasó de ser nulo a un 56%, muchos de los cuales piensan retornar a la vereda para crear empresa o estudiar carreras relacionadas con el campo. En cuanto a los adultos, el 100% de ellos tienen metas familiares a futuro y de estos el 82% quiere seguir habitando la zona.
- *Colectivos y animación social.* El 100% de los participantes valoran como pertinentes los colectivos organizados. El grupo de mujeres destacó que éste les ha posibilitado salir de la rutina y mejorar su autoestima:

con el grupo de mujeres uno sale de la rutina [...] uno se siente como útil perteneciendo a los grupos de la escuela, cuando uno tiene un cargo [...] Es que uno se da cuenta que aunque está viejo todavía puede aprender. (Grupos de referencia, 2015)

También manifestaron que este colectivo les ayudó a valorar su territorio “uno tiene cosas en la casa que no saben para que sirven y en el grupo de mujeres aprende la utilidad (...) hemos aprendido que no tenemos que irnos para un pueblo porque el campo nos da mucho” (Grupos de referencia, 2015). En cuanto a los jóvenes, las ideas fuertes estuvieron relacionadas con la prevención de riesgos psicosociales y el cambio de perspectiva personal: “con el grupo juvenil siempre hay cosas que hacer y uno compartir con los compañeros lo aleja a uno de los vicios (...) ahora mi forma de pensar ha cambiado mucho gracias al grupo juvenil” (Grupos de referencia, 2015).

- *Democratización del conocimiento.* El 77% de los niños manifestaron haber enseñado un saber apropiado en la escuela a un adulto de la comunidad y el 100% denotan agrado al estudiar en una escuela con un énfasis comunitario tan fuerte. Se resalta que un 23% de los niños desean convertirse en profesionales sociales (maestros, psicólogos, sociólogos, entre otros), hecho que puede estar asociado a su experiencia en la enseñanza de otras personas. Los adultos y jóvenes destacan el hecho de que la escuela hubiera extendido sus procesos formativos a la comunidad. “en el curso de sistemas yo toqué por primera vez un computador (...) en los talleres yo aprendí mucho de las gallinas y ahora estoy montando mi propio galpón” (Grupos de referencia, 2015).

Sin lugar a dudas todo el ejercicio de la IAP tuvo alta pertinencia y un impacto substancial en esta comunidad rural, entre otras cosas, por el tiempo de intervención (cerca de cinco años), la consistencia de la misma (encuentros periódicos, prácticas pedagógicas constantes, trabajo pedagógico diario con los niños) y por la empatía y los vínculos tan fuertes tejidos entre el maestro como investigador y la comunidad; ello permitió en alta medida, incidir en reconfiguraciones de los imaginarios sociales instituidos y propiciar nuevas formas de comprensión social (Colmenares, 2012). Así mismo, la investigación acción participativa posibilitó empoderamiento político de los actores investigadores, quienes pudieron apropiarse de la gestión de sus

propios problemas sociales y comunitarios, proponiendo acciones de mejoramiento a través de la educación. Ello permitió el reconocimiento de su “sabiduría popular” como narrativa posible para comprender y comprenderse (Rahman y Fals Borda, 1992).

Discusión y conclusiones

La experiencia entrelazada en el marco de este trayecto investigativo, convoca un tipo de pedagogía social que concuerda con otras experiencias desarrolladas en el mismo ámbito. La primera característica que se comparte tiene que ver con que este tipo de pedagogía se ocupó de la comunidad a lo largo y ancho de sus cartografías. Hallazgo que conversa con los trabajos de Caride, Gradaïlle y Caballo (2015), quienes plantean “una pedagogía y una educación que deben hacerse en, con, desde, por y para la sociedad” (p. 6). Otro punto de encuentro con las pedagogías sociales radicó en el carácter sistémico de las acciones, lo cual posibilitó la reivindicación de la comunidad, a partir de su cohesión e interlocución. En ese sentido, como lo conceptuara Caride (2003) en sus abordajes sobre pedagogía social, esta emerge con un afán reivindicativo, que pudiera traducirse como emancipatorio e inclusivo, así entonces, propendería por “cohesionar personas y sociedades en torno a iniciativas y valores que promuevan una mejora significativa del bienestar colectivo y, por extensión, de todas aquellas circunstancias que posibiliten su participación en la construcción de una ciudadanía más inclusiva, plural y crítica” (Caride, 2003, p. 48). Esta postura se ratificó desde este proceso investigativo, donde se hizo inteligible el hecho de que estas pedagogías propicien la conexión social, constituyéndose en arquetipos que escenifican el fortalecimiento de las estructuras comunitarias. Un tercer epicentro de encuentro surge al considerar la condición transformadora de la pedagogía aplicada, es decir, demostrar que es posible hacer transformaciones sociales desde la escuela. Condición que se inscribe en el enfoque crítico de las pedagogías sociales, representado principalmente por Mollenhauer (1972) y Klafki (2007), cuyas investigaciones enfatizan en la posibilidad transformadora de la educación a partir de la concienciación social (citado en Pérez Serrano, 2002). Una última confluencia sugiere como un resultado factible de estas pedagogías, la adaptación social y la socialización, tal como lo ha demostrado Pérez Serrano (2005) en sus investigaciones.

Sin embargo, no solo aparecen encuentros y concordancias entre la pedagogía escenificada en esta investigación y las pedagogías sociales; también es posible situar disonancias e incongruencias. Por ejemplo, en ninguna de las corrientes o enfoques de la pedagogía social, ni siquiera en el crítico que versa de la transformación y la emancipación (McLaren y Puiggrós, 1994; Giroux, 1999), hay una conexión vital con las permutaciones proferidas por la IAP, es decir, no hay evidencia de que alguno de estos enfoques pedagógica empodere a los actores como investigadores para que auto-gesten la resolución de sus problemas inmediatos donde están inmersos, como subraya Fals Borda (1991). Tampoco estas pedagogías instan la conformación de comunidades desde un agenciamiento educativo, en clave de enseñabilidad y educabilidad, ni versan de una emancipación que coexista desde lo subjetivo y se nutra de forma recíproca con los sistemas sociales, a partir de la satisfacción de las necesidades psicológicas individuales. De similar manera, no existe literatura que soporte la intención formal de las pedagogías sociales para promover el arraigo, la identidad cultural y la sistematización del saber cotidiano y popular, paralelo a la reivindicación de este como narrativa válida del conocimiento. Una última disonancia se relacionaría con el enfoque proferido por la mayoría de pedagogías sociales, el cual se imbrica en una eminente función socializadora, en otras palabras, como lo plantea Pérez Serrano (2005), este tipo de pedagogías o educaciones buscan tres propósitos fundamentales: “lograr la madurez social, promover las relaciones humanas y preparar al individuo para vivir en sociedad” (p. 12). Aquí nuevamente converge una tensión generada respecto a la subordinación de aquellas conquistas individuales no inscritas el orden social, aun cuando los resultados de esta investigación demuestran lo contrario. En la fase de realimentación, por ejemplo, indicó un alto porcentaje de participantes que refirieron fortalecimiento en su estructura personal, elaboración de conflictos internos y reconfiguraciones significativas en su perspectiva del mundo. En otras palabras, hay que pensar en pedagogías sociales que potencien la estructura personal en dimensiones no restringidas a lo social, por ejemplo en el componente emocional, y desde dichas construcciones personales se forjen la estructura colectiva. Aunque también es fundamental señalar que sólo a través de la Otridad es posible transformar-se, como lo señalan Mèlich y Bárcena (2000):

Podemos decir que la subjetividad se convierte en humana no solamente cuando el sujeto es capaz de decidir cómo debe ser y cómo orientar su vida, sino cuando es capaz de dar cuenta de la vida del otro, cuando responde del otro; de su sufrimiento [...] (p. 17)

En consecuencia con lo anterior, emerge una nueva pedagogía social que posibilita a los individuos develar-se y leer-se en el marco de los anudamientos socio/político/culturales, una pedagogía que además de compensar las necesidades sociales como lo señalara Caride (2003), genera condiciones para que las necesidades individuales de orden psicológico y de valor propio: aprobación, sensación de control, logro, sentimiento de pertenencia (Covington, 2000), obtengan compensación social. Una pedagogía que en últimas, funda una interdependencia sujeto/estructura social mediada por lo educativo. Esta interdependencia sujeto/estructura social produjo al mismo tiempo un equilibrio ecológico, por así decirlo. En tanto la estructura social se fortaleció a partir del trabajo comunitario de los actores y estos simultáneamente recibieron una compensación en sus necesidades psicológicas básicas descritas por Covington (2000) en el contexto de la teoría del auto-valor, fortificando sus estructuras personales. Este equilibrio versa de la complejidad y el carácter sistémico de la triada sujeto/escuela/estructura social e involucra como concepto articulador la *autopoiesis*, término desarrollado inicialmente en el campo de la biología por Varela y Maturana (1973), para denominar los organismos que autónomamente podían auto-mantenerse en equilibrio y posteriormente aplicado a los sistemas sociales por Luhmann (1998). En términos de Morin (1994), la *autopoiesis* solo puede entenderse desde un pensamiento complejo que reconozca los sistemas como abiertos y proclives a una auto-eco-reorganización. La perspectiva de Morin se hizo tangible en los resultados de la investigación, desde una doble vía: colectivamente, pues la comunidad como sistema abierto, consiguió una re-organización gestada autónomamente desde interacciones internas y externas; e individualmente, ya que los sujetos, a partir de sus imbricaciones sociales consiguieron una re-organización similar, pero en su estructura personal y mediatizada por las influencias del ambiente social.

Al mismo tiempo que el sistema auto-organizador se desprende del ambiente y se distingue de él, y de allí su autonomía y su individualidad, liga tanto más a ese ambiente al incrementar la apertura y el intercambio que acompañan a todo progreso de la complejidad. (Morin, 1994, p. 33)

Esta comprensión migra la atención hacia el asentamiento de las bases teóricas y epistémicas para una emergente *pedagogía simbiótica*, que sitúa sus raíces embrionarias en las pedagogías sociales y en especial aquellas de orden crítico, pero que posibilita la confluencia de otras narrativas y lenguajes desde lo socio/político/cultural y otras anudaciones con teorías alternativas como el paradigma

de la complejidad (Morin, 1994) o la variante de investigación acción participación (Fals Borda & Rahman, 1991; Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014). Sin embargo, no es solo una cuestión dialéctica entre discursos y vertientes teóricas, realmente la *pedagogía simbiótica* dispone sus cimientos en el dimensionamiento de los sujetos y las colectividades como sistemas que se auto-eco-reorganizan, en búsqueda de un equilibrio mutualista. Así entonces, definir la *pedagogía simbiótica* implicaría develar el significado de *simbiosis*, un concepto acuñado por primera vez en biología por Albert Bernhard Frank (1877), para denominar la convivencialidad de dos organismos diferentes, que obtienen beneficios mutuos. Etimológicamente, es posible asociar el término al sustantivo griego *sympíōsis*, cuyas raíces significan *sym* - “junto a, acompañado de”, *biōo* - “vivir” y *sis* - “proceso”; de esta manera, se podría conceptualizar como “proceso de vivir juntos o de con-vivir”. Es importante anotar que no hay literatura que documente el uso del término para referir procesos sociales. Sin embargo, de forma metafórica, la *pedagogía simbiótica* aparece como aquella que hace posible a los sujetos crear interdependencia positiva, “vivir juntos”, para conseguir su *autopoiesis*, desde la reciprocidad y el reconocimiento de la subjetividad/divergencia/pluralidad. En otros términos, esta pedagogía propendería por una *simbiosis social*, a partir de la acción autónoma y la energía de los mismos individuos involucrados y conectados en la estructura, una simbiosis en clave de educabilidad y enseñabilidad, escenificada en una escuela que no se agota en las barreras físicas del aula, sino que se extiende a la comunidad local donde subyace y a la que retorna.

Aunque la *pedagogía simbiótica* emerge de una experiencia materializada en un contexto rural, en condiciones de difícil acceso y con la presencia única de la escuela para la animación socio/cultural y la gesta de desarrollo social; esta pedagogía podría adaptarse a todo tipo de andamiajes contextuales, allí donde, concordando con Freire (1979), se requiera una escuela para todos y en especial para quienes han sido marginados, oprimidos u olvidados. Aunque no se puede olvidar que en la escuela rural, las comunidades esperan más que la simple instrucción por parte del maestro; ellas, sus imaginarios y sus proyecciones demandan que se desarrollen pedagogías sociales alternativas como la simbiótica. Pedagogías que les permitan comprender y comprender-se en su contexto, de forma global y específica, como lo demostró Freire (1979) en sus experiencias de educación popular. En esta dirección, como fruto de este trayecto investigativo y con la intención de hacer posible la puesta en escena de la pedagogía simbiótica en otros contextos, se presentan cinco principios orientadores que compilan los elementos más importantes de su fundación.

- **Principio de complejidad.** Cualquier práctica, relación u acción derivada de la *pedagogía simbiótica*, debe reconocer su condición compleja, es decir, hacerse inteligible desde la multiplicidad de conexiones, vínculos e hilos que se entranan entre sus elementos constituyentes. El principio de complejidad implicaría entonces entender la vida y todo lo que en ella coexiste, como un “tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin, 1994, p. 17). Esta complejidad debe involucrar también los demás principios definidos por Morin, Ciurana y Motta (2006): *principio sistémico u organizacional* (interrelación del conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa), *principio hologramático* (similar a un holograma, el todo memoriza las partes y éstas a su vez el todo), *principio de retroactividad* (los efectos también determinan las causas), *principio de recursividad* (los productos retornan al productor, es decir, el sistema se auto-eco-reorganiza), *principio de autonomía\dependencia* (interdependencia con el ambiente pero autonomía para organizarse), *principio dialógico* (todo es complementario incluso cuando parezca antagónico), *principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento* (permutación del sujeto/objeto en una relación sujeto/sujeto). La complejidad como principio orientador de la *pedagogía simbiótica* y a su vez sus principios como elementos que orientan la comprensión de los fenómenos, desde el pensamiento complejo; han de instalarse de modo rizomático en los modos de ser, pensar y actuar, tanto para maestros como para actores sociales impactados.
- **Principio de implicación y sentimiento de pertenencia.** Este principio guarda estrecha relación con la IAP, que demostró ser un arquetipo para involucrar los actores en todos los momentos de la reflexión social, consiguiendo una coincidencia y una sinergia poderosa; situación ya demostrada por los estudios de Fals Borda (1991). De otro lado, la implicación de los actores refirió un significativo desarrollo en sus sentimientos de pertenencia, al aumentar su nivel de compromiso y su proactividad social, coadyuvando para que los propósitos establecidos en la propuesta de intervención fueran alcanzados. Este hallazgo concuerda con los presupuestos de Osterman (2000), según los cuales una comunidad solo puede existir cuando sus miembros desarrollan sentimientos de pertenencia, esto es, cuando el colectivo es importante para los miembros y los miembros se sienten importantes y útiles para el colectivo. Osterman indicó también que experimentar sentimiento de pertenencia satisface necesidades psicológicas, señalamiento que se convalidó en los resultados de esta

investigación, destacando que las necesidades satisfechas en los actores, se enmarcan prioritariamente en las establecidas por Covington (2000): sensación de control, logro personal y aceptación social. Estas necesidades compensadas en el ámbito social, repercutieron en el autoconcepto, la autoestima y la autoimagen, incrementando lo que Covington denominaría valor personal o auto-valor. En este punto se convoca a Maslow (1962), quien también estableció el sentimiento de pertenencia como una de los cinco grupos de necesidades básicas, sin su compensación, se condicionaría la satisfacción de otras necesidades como la autorrealización y la autoestima, premisa evidente en los actores participantes. En síntesis, la *pedagogía simbiótica* involucra a los actores en todas las tareas necesarias para la solución de determinadas problemáticas; de esta manera, y a partir de otras estrategias, como el reconocimiento de potencialidades y la asignación de roles, se potenciaron los sentimientos de pertenencia con los colectivos e incluso con los procesos mismos, generando “comunidad”.

- **Reconocimiento del otro y alteridad.** A lo largo y ancho de la geografía de este trayecto investigativo se comprobó un desplazamiento entre estructuras sociales dispersas, individualistas e incluso egocéntricas; hacia estructuras fortalecidas y alimentadas por un sentido de “comunidad”, que se exteriorizó al tomar cuidado del otro, pesar en el otro y actuar con el otro. Allí, se puede hablar de una verdadera infraestructura social, cuya arquitectura se delinea desde el *alternar* con el otro; así entonces, se hablaría del principio de alteridad, que subyace no solo en el encuentro con el otro, sino en el intercambio y la interlocución subjetiva. Esa arquitectura desde el *alternar*, desnudó la subjetividad de los participantes, pero lo hizo en clave del ‘otro’, un ‘otro’ frágil y sensible, un ‘otro’ que es diferente pero que encarna situaciones similares, ‘otro’ que en últimas me refleja y me hace ‘yo’. Esta emergencia concuerda con lo establecido por Lévinas (1977) en cuanto al reconocimiento del otro desde su rostro, como él lo dijera: “comprendo que él podría ser yo y yo podría ser él, dado que la subjetividad es un ser que deshace la esencia substituyéndose por el otro (p. 98). No sólo en la aplicación de la propuesta de intervención coexistió la alteridad y el reconocimiento del otro; sino en las demás fases de la IAP, donde los actores expusieron sus subjetividades al encuentro/desencuentro con ‘otros’. Evidencia clara de ello fue la empatía, la sinergia y la conexión emocional creada en los participantes, quienes recíprocamente se acompañaron en un trayecto de aprender/desaprender/reaprender; entonces sus discursos se empezaron a tornar diferentes, marcados por la palabra comunidad’, palabra que se hizo sustantiva en la acción.

No se puede desconocer que en esa ‘comunidad’ estuvo inherente la humanidad y en el marco de esa condición florecía también el conflicto y el desencuentro, los cuales de manera ineluctable fortalecieron y ofrecieron oportunidades para la adquisición de habilidades sociales y el fortalecimiento del mismo tejido social.

- **Equilibrio y concienciación social.** Entendiendo la comunidad rural como un sistema abierto, capaz de auto-eco-reorganizarse y de experimentar una *autopoiesis*, es posible comprender la manera como este sistema terminó encontrando de manera autónoma un equilibrio social, que como ya se dijo, posibilitaba a los individuos satisfacer sus necesidades y al sistema mismo fortalecerse desde la acción participativa de los actores. En esta dimensión, se hizo evidente la *simbiosis social* desde el bucle complejo sujeto/sistema. Aunque valga anotar que dicho equilibrio siempre será temporal, pues la comunidad rural seguirá enfrentando nuevas problemáticas y tendrá que buscar nuevamente, como sistema y de forma autónoma, el equilibrio para coexistir en el tiempo y en el espacio. Sin embargo, esta auto-eco-reorganización solo toma lugar, desde la concienciación social, es decir, desde la lectura de las realidades donde están imbricados, para lo cual es necesario tomar distancia de las mismas y dimensionarlas de manera general y específica, como lo plantea Freire (1979). Esa concienciación en el orden social, es la que posibilita la IAP (Fals Borda, 2008). En ese proceso de conseguir el equilibrio como sistema, se observó un rol preponderante a los nichos sociales, entendidos desde esta experiencia como aquellos escenarios de encuentro/desencuentro, donde los participantes dirigen su atención a la lectura de su propia cartografía social, en el caso de este trayecto, ello se materializó en los *grupos de referencia*, que de manera paralela fueron colectivos para formarse en temas de interés. La observación de este proceso *autopoietico*, antes, durante y después de la aplicación de la propuesta de intervención, da lugar a la plantear un ciclo de integración simbiótica en el orden social, es decir, un ciclo que versa de la manera auto-gestionada en la que una comunidad, en este caso rural con las condiciones ya descritas, consigue esa *simbiosis social*. Este ciclo, de acuerdo con las observaciones, transita cinco fases: *reconocimiento, implicación, empoderamiento, emancipación y transformación*. En esos estadios fue que se evidenció que la comunidad rural participante de este trayecto investigativo, consiguió un equilibrio temporal respecto a una problemática y desde/para una *simbiosis social*.

- **Currículo sistémico-participativo.** En la literatura académica, es posible situar el adjetivo *sistémico-participativo* como un enfoque para el diseño del currículo con participación de los actores que se encuentran involucrados en este. En el marco de la *pedagogía simbiótica* y de acuerdo con los hallazgos encontrados, el *currículo sistémico-participativo* puede asentirse como un tipo de diseño curricular, desde un triple anudamiento epistémico. Primeramente y como se pensó inicialmente, se dibuja como medio para el diseño del currículo, involucrando actores imbricados en el hecho educativo para desarrollar una experiencia pertinente y coherente a las condiciones contextuales, esto, ya que en el marco de las pedagogías sociales y críticas “la escuela no puede prescindir del conocimiento de lo que sucede en el contexto concreto de sus alumnos y de sus familias” (Freire, 1979). En segundo lugar, aparecería el *telos* del currículo sistémico-participativo, entendiendo que este currículo prepararía un tipo de hombre con una alta sensibilidad social y otras habilidades fundamentales para construir comunidad, esto implica que no se podría aprender a generar *simbiosis social*, sino es desde la praxis social misma, es decir, desde los nichos sociales. Este currículo entonces, más allá de promover la emancipación contra la hegemonía social y pensamientos populistas (las clases populares tienen la razón); enfatizó en la proactividad y la alteridad, formando sujetos (niños, jóvenes y adultos) que perciben en el rostro de los “otros” necesidades, potencialidades, historias, trasegares y en últimas a ellos mismos en lenguaje de complejidad. Así pues, la emancipación sería la liberación de uno mismo a través de la subjetivación y la *autopoiesis* social, lo cual habilitaría las vías para tejer transformación. En último lugar, un tercer episteme consideraría al *currículo sistémico-participativo* como un tipo de currículo en el cual los estudiantes se exponen al desarrollo de un pensamiento sistémico, especialmente desde dos vertientes: extendiendo los aprendizajes apropiados en la escuela a otros actores del contexto, lo cual implica transferirlo a situaciones reales que les implican el desarrollo de otros lenguajes y otras habilidades sociales; y, otorgando valor a los saberes populares y ancestrales que pueden ser registrados y validados en los nuevos modos de hacer ciencia, convocando en este punto a Gibbons et al. (1997), quienes llaman la atención un modo alternativo con enfoque transdisciplinario. El *currículo sistémico-participativo* desentrañó las concepciones convencionales de la escuela y la descentraliza a tal punto que el conocimiento se democratiza y se aporta desde la escuela a la reducción de la deprivación cultural. Esto último es realmente coyuntural, pues los resultados de

la lectura final revelaron un mejoramiento importante en el nivel de competencias disciplinares de los estudiantes, situación que no se le atribuye únicamente a las prácticas pedagógicas, sino también al enriquecimiento del contexto socio-cultural, donde los actores, a partir de las experiencias del mismo proyecto, se convirtieron en actores educativos, apropiándose de habilidades actitudes e imaginarios más convenientes para hacer un acompañamiento pertinente al proceso de aprendizaje y para circular en ambientes no formales otras experiencias, saberes y narrativas.

Finalmente, es fundamental enfatizar que en el marco de la emergente *pedagogía simbiótica*, instaurada de los principios ya descritos, los participantes elaboraron muchos de sus conflictos internos, haciendo una *catarsis social* de su historia y su subjetividad, es decir, en esos nichos sociales establecidos desde este modo de hacer pedagogía, se ‘disiparon’, como ellos mismos lo expresaron, los recuerdos y las amarguras de la guerra. Quedará entonces como provocación en este cierre/apertura, ¿podría ser la *pedagogía simbiótica* una de las pedagogías para el postconflicto? Esta y otras preguntas sólo podrán reflexionarse y pensarse, si la *pedagogía simbiótica*, apenas naciente, continúa siendo experimentada en otros contextos y nutrida para obtener mayor rigor dentro de las pedagogías sociales. Sin embargo, en nichos sociales como la IAP o en cualquier escenario de animación socio-cultural donde el caudal social se oriente por el cauce de estos principios (complejidad, implicación/sentimiento de pertenencia, reconocimiento del otro/alteridad, equilibrio/conscienciación social, currículo sistémico-participativo); será posible obtener insumos para seguir entretejiendo arquetipos para que la simbiosis social, estimulada desde la escuela, tome forme y contundencia para provocar su auto-eco-reorganización.

Referencias bibliográficas

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Ander-Egg, E. (2003). Repensando la Investigación-Acción- Participativa. *Lumen Hvmánitas*, 4, 41.
- Canfux, V., Rodríguez, A., & Sanz, T. (1996). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué.

- Caride, J. A. (2003). Las identidades de la educación social. *Cuadernos de Pedagogía* (321), 47-51.
- Caride, J. A., Gradaille, R., & Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 4-11.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. London: Routledge.
- Centro Educativo Rural El Rodeo. (2011). *Proyecto Educativo Institucional [PEI]*. Sonsón (Ant.).
- Colmenares E, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Revista Latinoamericana de Educación*, 102-115.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación [Ley 115 de 1994]*. Bogotá: Diario Oficial 41.214.
- Cornelio Landero, E. (2014). Los mecanismos alternativos de solución de controversias como derecho humano. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*(17), 81-95.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*, 51(1), 171-200.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (10 de Noviembre de 2005). Obtenido de Sistema de Consulta Censo 2005: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1/sistema-de-consulta-censo-2005>
- Dussel, I. (2005). *Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente*. Buenos Aires: UNESCO.
- Eizaguirre, M., & Zabala, N. (2006). Investigación-acción participativa. . En K. A. Pérez de Armiño, *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. London: McGraw-Hill Education.
- Fals Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Peripecias*, 110, 1-14.
- Fals Borda, O., & Rahman, M. A. (1991). *Action and knowledge: breaking the monopoly with participatory action-research*. New York: The Apex Press.
- Finn, J., & Voelk, K. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 249-268.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997). *La nueva producción de conocimiento*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A.
- Giroux, H. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, 53-62.
- Grupos de Referencia. (Marzo-Febrero de 2011). Diagnóstico Participativo. *Instrumentos de Recolección de Información*.
- Grupos de Referencia. (Noviembre-Diciembre de 2015). Realimentación Participativa de la Acción. *Instrumentos de Recolección de Información*.
- Heller, A. (1989). *De la hermenéutica en las ciencias sociales a la hermenéutica de las ciencias sociales*. Barcelona: Península.
- Hernández Sampieri, R. F. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico DF: Mc Graw Hill.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (17 de Mayo de 2017). *Icfes Interactivo*. Obtenido de Publicación de resultados Saber 3°, 5° y 9°: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer Science+Business Media.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Kohn, A. (1993). Choices for children why and how to let students decide. *PHI Delta Kappan*, 8-20.
- Lee, V., & Smith, J. (1993). Effects of school restructuring on the achievement and engagement of middle school students. *Sociology of Education*, 164-187.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1998). Distributed leadership and student engagement in school. *Annual meeting of the American educational research association*.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), 243-250. Obtenido de <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=s>
- Maslow, A. (1962). *Toward a Psychology of Being*. Princeton, New York: VanNostrand.
- McLaren, P., & Puiggrós, A. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Mèlich, J. C., & Barcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). *Guía No. 34 para el mejoramiento institucional*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación.
- Mollenhauer, K. (1972). *Some aspects of the relationship between social pedagogy and society*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. (2006). *Educación en la Era Planetaria. Texto elaborado para la UNESCO*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.
- Pérez Serrano, G. (2005). Editorial. *Revista de Educación Social*(336), 7-18.
- Rahman, A., & Fals Borda, O. (1992). La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*, 205-233.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103-114. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00071005.1981.9973589>
- UNESCO. (1981). *La autogestión en los sistemas educativos*. Paris: UNESCO.
- Unidad para las Víctimas. (18 de Mayo de 2017). *RNI - Red Nacional de Información*. Obtenido de Registro Único de Víctimas: <http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>
- Varela, F. J., & Maturana, H. R. (1973). *De Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Vasco, C. E. (2003). El debate recurrente sobre la investigación cuantitativa y la cualitativa. *Nómadas (Col)*, 28-34.